CIÊNCIAS, ARTES E HUMANIDADES

NÚCLEO DE HUMANIDADES - NH
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

COMISSÃO ORGANIZADORA:
FLÁVIO LUIZ DE CASTRO FREITAS - UFMA
LUCIANO DA SILVA FAÇANHA - UFMA
RONALDO BARROS SODRÉ - UFMA

EDUFMA

CIÊNCIAS, ARTES E HUMANIDADES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

EDUFMA EDITORA DA UFMA

Coordenadora Dra. Suênia Oliveira Mendes
Conselho Editorial Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Prof. Dr. Ubiratane de Morais Rodrigues
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

ORGANIZADORES

FLÁVIO LUIZ DE CASTRO FREITAS
LUCIANO DA SILVA FAÇANHA
RONALDO BARROS SODRÉ

CIÊNCIAS, ARTES E HUMANIDADES

São Luís

EDUFMA

2024

© 2024 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Ivan Campelo.
Revisão Flávio Luiz de Castro Freitas, Luciano da Silva Façanha e Ronaldo Barros Sodré.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ciências, Artes e Humanidades. [recurso eletrônico] /
organização Flávio Luiz de Castro Freitas, Luciano da Silva Façanha, Ronaldo Barros Sodré. — São Luís: EDUFMA, 2024.
3.895p.:il. color.
Modo de Acesso: World Wide Web
ISBN 978-65-5363-473-2
1. Ciências humanas e sociais – Interdisciplinaridade.
2. Produção científica. 3. Produção artística e cultural. 4. Intercâmbio intelectual – Comunidade acadêmica. I. Freitas, Flávio Luiz de Castro. II. Façanha, Luciano da Silva. III. Sodré, Ronaldo Barros. IV. Título.

CDU 001.89 : 378

CDD 378

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Wilton Cerveira Marques
CRB13/567 Mat. Siape 1675653
DIB/SIBi/UFMA

CRIADO NO BRASIL [2024]
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

Diretor do Centro de Ciências Humanas	Luciano da Silva Façanha
Coordenador do Núcleo de Humanidades	Flávio Luiz de Castro Freitas
Vice-coordenador do Núcleo de Humanidades	Ronaldo Barros Sodré

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abimaelson Santos Pereira – DEARTC – UFMA

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira – PGCULT – UFMA

Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva – PGLETRAS – UFMA

Profa. Dra. Ana Paula Vasconcelos Gonçalves – DESOC – UFMA

Prof. Dra. Arleth Santos Borges – DESOC – UFMA

Prof. Dr. Daniel Schiochett – DEFIL – UFMA

Profa. Dra. Denise Bessa Leda – DEPSI – UFMA

Prof. Dr. Domingos Mendes Júnior – PROF-FILO – UFMA

Prof. Dr. Guilherme Augusto de Ávila – DEMUS – UFMA

Profa. Dra. Heloísa Reis Curvelo – DELER – UFMA

Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi – PPGHIS – UFMA

Prof. Dr. Jean Marlos Pinheiro Borba – PPGPSI – UFMA

Prof. Dr. José Henrique Sousa Assai – PPGFIL – UFMA

Profa. Dra. Júlia Kátia Borgneth Petrus – PPGGEO – UFMA

Profa. Dra. Larissa Lacerda Menendez – DEARTV – UFMA

Profa. Dra. Marize Helena de Campos – PROFHIS – UFMA

Profa. Dra. Mônica Fontenelle Carneiro – CCLL – UFMA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana – PROF-ARTES – UFMA

Profa. Dra. Régia Agostinho da Silva – DEHIS – UFMA

Prof. Dr. Ronaldo Barros Sodré – DEGEO – UFMA

Prof. Dr. Sávio José Dias Rodrigues – CCEAA – UFMA

Profa. Dra. Tânia Cristina Costa Ribeiro – PPGAC – UFMA

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o presente E-book, que é fruto e continuidade de duas importantes publicações do Núcleo de Humanidades: a revista “Ciências Humanas em Revista”, que recebia semestralmente trabalhos inéditos de pesquisadores nacionais e internacionais, bem como a “Coleção Humanidades”, que reunia volumes temáticos sobre assuntos específicos das ciências humanas e sociais.

A publicação ocorrerá de forma bianual, no ano que não ocorrer o Encontro Humanístico, como forma de manter e divulgar as publicações do Centro de Ciências Humanas, pois o mesmo tem mantido o cuidado de preservar a identidade do CCH, tanto do ponto de vista acadêmico quanto cultural. Neste sentido, as temáticas abordadas nos textos buscam favorecer o diálogo entre as diferentes áreas do campo das Ciências Humanas, fato que tem contribuído para o aumento do interesse nas leituras de nosso E-book, que pretende vincular-se como um importante meio de divulgação de nossas pesquisas, não só da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, mas também, de outras IES, demonstrando uma rica expressividade das humanidades.

A singularidade das Ciências Humanas sempre se constituiu pelo desafio em tentar compreender e explicar, em múltiplas perspectivas, os entrecruzamentos diversos que são constitutivos da série de categorias e experiências que remetem às noções como "fenômeno humano", "condição humana", "diversidade cultural", dente outras.

Eis o que justifica a importância da construção social de um saber sobre a condição humana, cuja complexidade renova um diálogo com a tradição, problematiza os efeitos históricos-sociais da convivência humana e atualiza a pergunta pelo sentido da vida. Portanto, cabe às humanidades não apenas o empenho em conhecer o humano, mas o desafio de pensar a sua natureza, no processo do seu reconhecimento.

Nesse sentindo, o Núcleo de Humanidades do Centro de Ciências Humanas – CCH/UFMA, publica esse E-book com a temática “Ciências, Artes e Humanidades”, que apresenta como propósito a publicação de textos relativos a iniciação cientifica, TCC de graduação, teses de doutorados e outros tipos de pesquisas e formas de expressão. Dessa vez, trazendo a novidade dos eixos 11 e 12. Eixo 11 – Produção artística/cultural: (Artes Visuais; Contos; Crônicas; Peças Musicais; Peças teatrais; Poemas; Poesia; Outras produções artísticas/culturais), e, Eixo 12 – Resenhas e Traduções de textos clássicos e modernos de reconhecida relevância acadêmica, não só no âmbito das ciências humanas e sociais e sua interdisciplinaridade, mas também, no profícuo diálogo com outras áreas do conhecimento!

Boas leituras a todos e todas!

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Prof. Dr. Ronaldo Barros Sodré

ORGANIZADORES

Os conteúdos dos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

EIXO 1 – EPISTEMOLOGIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....26

A HYLÉ E SUA IMPORTÂNCIA PARA O TRABALHO DO PSICÓLOGO CLÍNICO.....27

A INFLUÊNCIA DO COLONIALISMO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO BRASILEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DE LÉLIA GONZÁLEZ.....46

A LINGUAGEM E A VERDADE EM NIETZSCHE: A DESCONSTRUÇÃO DA METAFÍSICA E A ASCENSÃO DA PERSPECTIVA EXTRAMORAL.....62

A NATUREZA DO DIÁLOGO DE HANNAH ARENDT COM A ANTIGUIDADE 74

A PIEDADE EM ROUSSEAU: FUNDAMENTOS E TRANSFORMAÇÕES.....90

A TEORIA KANTIANA DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DE VYGOTSKY: APROXIMAÇÕES FILOSÓFICAS 108

A TESE DIALETEÍSTA: O DIALETEÍSMO NOS ENSAIOS DE NEWTON DA COSTA 123

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A CONSOLIDAÇÃO DOS ODS: DO CONCEITO À AÇÃO GLOBAL 140

AFROSOFIA E ECOSOFIA: PERSPECTIVAS PARA PENSARMOS NO SÉCULO XXI 162

AMOR EM TEMPOS DE INCERTEZA: A INFLUÊNCIA SOCIAL ADVERSA NAS RELAÇÕES AMOROSAS À LUZ DE FREUD, MARCUSE E BAUMAN.....182

ANÁLISE ACERCA DO CONCEITO DE BANALIDADE DO MAL EM HANNAH ARENDT.....203

AS FORMULAÇÕES LINGUAGEM-MUNDO E PENSAMENTO-REALIDADE: SIMILARIDADE OU DISSIMILARIDADE? 216

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DOS VALORES 232

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DA METAFÍSICA NA CRÍTICA DA RAZÃO PURA 258

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA DA AUTOBIOGRAFIA: ÀS DIFERENÇAS ENTRE MONTAIGNE E ROUSSEAU 272

CULTURA EM PERSPRCTIVA: INDÚSTRIA, DIALÉTICA E COLONIALIDADE SOBRE QUESTÃO 282

DA SUPERFÍCIE E DA PROFUNDIDADE: UM ESTUDO DO CONCEITO DE CORPO SEM ÓRGÃOS NA OBRA “LÓGICA DO SENTIDO” 292

DE ILUSTRADO À CRÍTICO DA ILUSTRAÇÃO 304

DO FILÓSOFO AO POETA, UMA NOVA LINGUAGEM AO ROMANCE NO SÉCULO DAS LUZES 314

ELEMENTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL 325

FILOSOFIA E LITERATURA: RAZÃO E SENSIBILIDADE DO ROMANCE FILOSOFICO JÚLIA OU A NOVA HELOÍSA 337

FLUXOS DA SABEDORIA: EXPLORANDO O AUTOCONHECIMENTO A PARTIR DA HISTÓRIA E DA FILOSOFIA 347

HERMENÊUTICA DOS PRECONCEITOS EM DIÁLOGO: DA REABILITAÇÃO A SUSPEITA 362

HÉRODOTE: GÊNESE, CRÍTICAS E RESPOSTAS 378

HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DESENVOLVIMENTISTA SUSTENTÁVEL DECOLONIAL 398

IFAMILY E A EVOLUÇÃO NO DIREITO DAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, JURÍDICA E JURISPRUDENCIAL DA SUA VIABILIDADE COMO INSTITUTO JURÍDICO À LUZ DO CÓDIGO CIVIL DE 2002 419

O CAMINHO DE DESCARTES EM SUA BUSCA POR UMA MATHESIS UNIVERSALIS 436

O ESTATUTO DO MITO NOS DOIS VOLUMES DE CAPITALISMO E ESQUIZOFRENIA 452

O PAPEL DA COMPAIXÃO NA FILOSOFIA DA VONTADE DE ARTHUR SCHOPENHAUER 469

O PROBLEMA DA SUBJETIVIDADE EM HUME, KANT E DELEUZE 486

O PROGRESSO E A DECANDÊNCIA: O PESSISMO DE ROUSSEAU NA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA 497

O ROSTO DO ABSURDO E O SUICÍDIO NA CONTEMPORANEIDADE: A DOR DA EXISTÊNCIA, A DOR DO EXISTIR 507

O TURISMO DE EXPERIÊNCIA NO CENÁRIO NÁUTICO DE RAPOSA-MA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E A PRESENÇA DO TURISTA CIDADÃO 519

POESIA E MITO: O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS ARQUÉTIPOS DA IDEIA DE SER NA GRÉCIA ARCAICA 537

PRODUÇÃO HISTÓRICA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A FOTOGRAFIA HISTÓRICA COMO CAMPO DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIA COLETIVA..... 555

REFLEXÕES SOBRE ESCUTA SUSPENSIVA E EMPATIA NAS PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS..... 571

SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA (RE)CONSTRUÇÃO FRENTE AO (NEO)FASCISMO: REFLEXÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN 584

UMA TEORIA DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES A FILOSOFIA DE ESPINOSA 599

PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÕES BELENENSES NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES COM A ÁGUA E ALIMENTAÇÃO 613

EIXO 2 – ARTES, CULTURA E MEMÓRIAS 625

A ATUAÇÃO DO MEMORIAL DA CIDADE DE CODÓ NA FOMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL 626

A EXPERIÊNCIA DO TEMPO EM PAUL RICOEUR COMO PROPOSTA DE ANÁLISE DA CANÇÃO O*RAÇÃO AO TEMPO*, DE CAETANO VELOSO..... 639

A EXPRESSÃO AFETIVA DO CORPO NA EXPERIÊNCIA DA COMPANHIA TEATRAL UEINZZ: PISTAS PARA UMA CLÍNICA EM PSICOLOGIA 651

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL 671

A INSERÇÃO DAS MULHERES NAS ARTES VISUAIS DO MARANHÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO (1895-1920)..... 681

A RESISTÊNCIA POÉTICA DE ODETE SEMEDO COMO EXPRESSÃO DE UMA LITERATURA MENOR..... 697

ARTE ENQUANTO EXPRESSÃO FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM DO NU ARTÍSTICO EM EGON SCHIELE..... 710

ARTES, CULTURA E MEMÓRIA: TAMBOR DE CRIOULA PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE..... 724

CINEMA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN: UMA PERCEPÇÃO PARA O ENTENDIMENTO EM SALA DE AULA..... 734

CULTURA E REPRESENTAÇÃO: A SUPREMACIA BRANCA E O FLERTE COM O DEVORAMENTO DE CORPOS NEGROS 749

DEPOIS DA ESTRADA DE ÁGUA: LEMBRANÇAS DE QUATRO PRÉDIOS..... 760

DESLOCAMENTOS SOBRE O LUTO E A SUA PATOLOGIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “ELENA” (2012) 765

DOS GUETOS ÀS PERIFERIAS: RAP E CULTURA NEGRA DA NOVA YORK PÓS-INDUSTRIAL AO BRASIL “PÓS-DITADURA” 782

ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ROSEMIRA MACHADO CASTRO: ESPAÇO NARRATIVO DA MEMÓRIA EDUCACIONAL DO POVOADO TRILHA 410, BURITICUPU-MA 802

EU SOU CRIA: ATRAVESSAMENTOS PERIFÉRICOS NA CENA CONTEMPORÂNEA 822

HERBÁRIOS, LIVROS E COMPÊNDIOS 834

IMAGENS E PERCEPÇÕES: O PAPEL DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DA VISÃO SOBRE ÁRABES E MUÇULMANOS 844

LEMBRANÇAS E LEMBRETES DA SERRAÇÃO DA VELHA: CIRCULAÇÃO E MISTURAS DE ENREDOS E TEMPOS ACERCA DUM MEMORIAL DE VELHICE NO BRASIL 856

NÃO HÁ NADA DE NOVO POR AQUI! UMA VISÃO OUTRA SOBRE OS MESMOS PARADIGMAS DE CIÊNCIA PARA O MUNDO E A ARTE 875

NARRATIVAS FICCIONAIS EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA: BREVE ANÁLISE DOS CONTOS “CIDADE ESPELHO” E “OITENTA E OITO”, DE ELIANA ALVES CRUZ .. 896

O BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO: O SOTAQUE COMO IDENTIDADE DE UM GRUPO 907

O ETHOS SUBVERSIVO DOS PRIMEIROS ROMÂNTICOS NOTAS AO LYCEUM DE FRIEDRICH SCHLEGEL PARA UMA ÉTICA FUTURA 920

O ÍDOLO ACONTECE NO IMAGINÁRIO 935

PAISAGEM E MEMÓRIA NO CONTO “O MONSTRO”, DE JOSUÉ MONTELLO: UM ESTUDO A RESPEITO DO *APINHAMENTO* PERPÉTUO DO PERSONAGEM JERÔNIMO 946

PALMEIRAS, ORQUÍDEAS E OUTRAS ESPÉCIES VEGETAIS 960

POESIA E FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS 970

POR ENTRE CONDESSAS E REIS: O MEDIEVO IBÉRICO EM CANÇÕES DO ÁLBUM “BRINCADEIRAS DE RODA, ESTÓRIAS E CANÇÕES DE NINAR” 980

RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E TAMBOR DE MINA: ESPAÇO, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA 997

REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DE GEOSSÍMBOLOS RELIGIOSOS SITUADOS EM PAISAGENS CODOENSES: CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS 1009

RESSONÂNCIAS DA MORTE: A VANGUARDA EXISTENCIAL EM 'A VIAGEM' DE VIRGINIA WOOLF 1027

SALVE O REI DOM SEBASTIÃO: DISCURSO, HISTÓRIA E MEMÓRIA SOBRE A FIGURA DO MESSIAS PORTUGUÊS RESSIGNIFICADA NO BUMBA MEU BOI MARANHENSE SOTAQUE DE MATRACA (ILHA) 1042

UM CICLO DE PEÇAS PARA PIANO SOLO 1056

UMA APRENDIZAGEM: *TRANSAÇÃO* ENTRE A FILOSOFIA E A LITERATURA .. 1077

VAI SABÊ! RAP, POTÊNCIA TRANSFORMATIVA RELATIVAMENTE REGULADA 1090

VIRTUALIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS MALDITAS: A TORTURA NO FILME HITLER IIIº MUNDO 1110

FERRUGEM: O MUSEU PENITENCIÁRIO PAULISTA (MPP) E O ESPAÇO MEMÓRIA CARANDIRU (EMC) ENTRE SUBSTÂNCIA MEMORIAL E UMIDADE DE AR 1119

EIXO 3 – POLÍTICA, INSTITUIÇÕES E PODER 1135

A ADVOCACIA DATIVA CRIMINAL E O DIREITO À ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA E INTEGRAL: FUNÇÃO SOCIAL, DIÁLOGOS E DESAFIOS 1136

A MODULAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES POR NANORROBÔS NAS SOCIEDADES DE CONTROLE: UM OLHAR PELA PSICOLOGIA POLÍTICA 1151

A POLÍTICA NA MODERNIDADE À LUZ DAS OBRAS E DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT 1170

A PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL: A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL 1187

A REDE DEFESA E PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA O COMBATE AOS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICIPIO DE CODÓ- MA 1205

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E "APLICAÇÕES" DO NOVO CURRÍCULO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO 1223

A VIOLÊNCIA DO NÃO-DITO: UM EXAME DO SILENCIAMENTO DE GRUPOS GEOPOLITICAMENTE VULNERÁVEIS ANTE A ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA 1241

AÇÕES DOS ÓRGÃOS ESTATAIS NA LUTA PELA CONQUISTA DOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL.....1257

CIÊNCIA, POLÍTICA E PODER: O CONHECIMENTO DAS POTENCIALIDADES NATURAIS DO NORTE DA AMÉRICA PORTUGUESA – SÉCULO XVIII.....1277

CÓDIGO DISCIPLINAR NO ENSINO DE HISTÓRIA: SILENCIAMENTOS DA MARANHENSIDADE NA SALA DE AULA.....1293

DIREITO, ESTADO E ESCLARECIMENTO NO PENSAMENTO DE IMMANUEL KANT 1310

DISCURSOS OFICIAIS SOBRE A CIVILIZAÇÃO E CATEQUESE DE INDÍGENAS NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO (1838-1883).....1326

DO MONOPÓLIO AO PLURALISMO: UMA ANÁLISE DO MERCADO RELIGOSO DE IMPERATRIZ, MARANHÃO. O CASO DO SEGMENTO NEOPENTECOSTAL. 1339

“E QUEM ME ESCUTA?” EFETIVAÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL NO BAIRRO BACURI EM IMPERATRIZ (MA) PELO BOLSA FAMÍLIA 1360

ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO: O MOVIMENTO REIVINDICATÓRIO PROTAGONIZADO PELO/AS POLICIAIS MILITARES DO MARANHÃO NO ANO DE 2011 1369

ENTRE MARX E ALTHUSSER: A PREVALÊNCIA DA ANTROPOLOGIA SOBRE O ESTRUTURALISMO 1381

ESTADO E QUESTÃO SOCIAL NO PENSAMENTO DE CINCINATO BRAGA E OLIVEIRA VIANNA 1392

FUTUROLOGIA COMPARATIVA E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE EM HANS JONAS.....1406

GESTÃO DE MUDANÇAS NO BANCO DO BRASIL NOS ANOS 1990 1423

LAICIZAÇÃO POROSA NO BRASIL: A INFLUÊNCIA NEOPENTECOSTAL NA POLÍTICA BRASILEIRA E ALGUNS DE SEUS EFEITOS.....1438

MEMÓRIAS DE SANGUE E FOGO: UMA LEITURA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DESDE A ANIMAÇÃO “A MANIPULADORA DE FANTOCHES”, EM AVATAR: A LENDA DE AANG.....1453

O ESCLARECIMENTO KANTIANO: A IMPORTÂNCIA DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO PARA A ESFERA SOCIOPOLÍTICA.....1471

PUNITIVISMO ESTATAL EXACERBADO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE DO PRESÍDIO DE DAVINÓPOLIS/MA PARA O COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE PEDRINHAS 1484

RECONHECIMENTO DAS UNIÕES POLIAFETIVAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA DECISÃO DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA À LUZ DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO DE MANUEL ATIENZA 1502

EIXO 4 – NATUREZA, POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS 1523

A CERÂMICA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA PESQUISA DE CRIAÇÃO DO PRODUTO INSTRUCIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ... 1524

A DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NO CASO RAPOSA SERRA DO SOL E SEUS EFEITOS NA DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA PORQUINHOS DOS CANELA-APANYEKRÁ/MA 1536

AILTON KRENAK E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS: UMA CHAMADA PARA A REGENERAÇÃO DO PLANETA 1556

CARTOGRAFIA DAS INFÂNCIAS RURAIS SOB O PRISMA DA PESPERCTIVA TRANSPESSOAL 1568

COMUNIDADE TRADICIONAL DO CAJUEIRO, SITUADA EM SÃO LUÍS NO MARANHÃO: RACISMO AMBIENTAL, CONFLITOS E LUTA PELA PRESERVAÇÃO DA TERRITORIALIDADE 1581

CONFLITOS AMBIENTAIS NO BRASIL: A MEDIAÇÃO COMO MEIO ALTERNATIVO PARA A JUDICIALIZAÇÃO 1597

EROSÃO PLUVIAL A PARTIR DA COTA ALTIMÉTRICA NO CONTEXTO AMBIENTAL DO CONJUNTO HABITAR NICE LOBÃO, CIDADE OPERÁRIA, SÃO LUÍS MARANHÃO 1612

GEOSSIMBOLOGIAS DE “ÁREAS VERDES” URBANAS DE CODÓ, MARANHÃO: INDICADORES PARA POLÍTICAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL 1622

IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELAS PRÁTICAS TURÍSTICAS NO RIO UNA, MUNICÍPIO DE MORROS – MA 1639

IMPACTOS DA URBANIZAÇÃO NO CONFORTO TÉRMICO HUMANO EM CIDADE DA PRÉ-AMAZÔNIA BRASILEIRA: ANÁLISE DA TEMPERATURA E UMIDADE DO AR NO BAIRRO MAIOBÃO, PAÇO DO LUMIAR-MA 1655

LÍNGUA DE SINAIS INDÍGENAS: UM DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS NO BRASIL 1667

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MODELO MUNICIPAL REMY ARCHER NO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA 1686

MANDIOCA, FITOTOPÔNIMO RIBEIRINHO DO ITAPEUCRU 1703
TRADIÇÕES EM PROTAGONISMO, CIÊNCIAS HUMANAS E SAÚDE COLETIVA: RELATOS E CONSIDERAÇÕES PARA O TRABALHO DO SUS JUNTO A

COMUNIDADES QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS, A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS NO MARANHÃO 1717

EIXO 5 – EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 1738

CRÍTICA E EDUCAÇÃO: VINLAND SAGA ENQUANTO MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA FILOSÓFICA MEDIANTE O ESCLARECIMENTO KANTIANO 1739

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DO FEDERALISMO FISCAL BRASILEIRO 1750

ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE INDISCIPLINA: COMO ENFRENTAR ESSA PROBLEMÁTICA NA ESCOLA? 1769

ESCOLA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM DEBATE COM CONTRIBUIÇÕES DOS CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO..... 1788

IDENTIDADE AFRODESCENDENTE: REFLEXÕES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO QUILOMBO URBANO DA LIBERDADE E O SIGNIFICADO DO 13 DE MAIO 1807

INCLUSÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM IES PRIVADA NO RECIFE 1821

MULHERES NEGRAS PRODUTORAS DA CULTURA DO REGGAE NA PERIFERIA DE CODÓ-MA 1839

O CABELO: SÍMBOLO DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA 1852

O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 1869

O ESPAÇO ESCOLAR INFANTIL EM BREVES, ARQUIPÉLAGO DE MARAJÓ: APONTAMENTOS SOBRE A ARQUITETURA E MOBÍLIA..... 1883

O IMPACTO DO FUNK CARIOCA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MULHERES AFRODESCENDENTES..... 1901

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA(PARFOR) PEDAGOGIA DO CAMPUS UFMA GRAJAÚ-MA E A EDUCAÇAO ESCOLAR INDÍGENA EMANCIPADORA 1920

O PROTAGONISMO DOS NEURODIVERGENTES: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE AEE DA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ÁREA ITAQUI BACANGA, EM SÃO LUÍS-MA..... 1932

O RACISMO NO TRAÇO: REPRESENTAÇÕES CARICATURAIS DA POPULAÇÃO NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO CARIOCA 1944

PLURALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO: EXPLORANDO AS FILOSOFIAS AFRICANAS COM APPIAH E MBEMBE 1960

PROTORRACISMO: AS REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA NO IMAGINÁRIO EUROPEU NA ANTIGUIDADE E MEDIEVO E 1971

RACISMO RELIGIOSO, INTOLERÂNCIA E PERSEGUIÇÃO CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE COMBATE NO MEIO EDUCACIONAL 1984

REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS E BREVE ANÁLISE SOBRE A RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA OCUPAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA CONTRA A PEC DO TETO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM 2016. 2000

SEGREGAÇÃO URBANA DOS ESPAÇOS DE TERREIRO: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO ESTABELECIMENTO DO EGBÉ AFEFE ORUN OMO DARA ALA OKAN EM SÃO LUÍS/MA 2016

SER PESSOA PARA O DIREITO: *A REIVINDICAÇÃO DA EXISTÊNCIA JURÍDICA COMO ESTRATÉGIA DE LUTA POR DIREITOS DE PROFISSIONAIS DO SEXO* 2038

TRÂNSITO PANDÊMICO E OS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS (TMC) ENTRE ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CAXIAS-MA 2058

EIXO 6 – SUBJETIVIDADES, DESIGUALDADE E CUIDADO COM A SOCIEDADE 2076

A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O RACISMO E NECROPOLÍTICA NA TEVÊ: UMA ANÁLISE DA COBERTURA JORNALÍSTICA NO FANTÁSTICO E NO DOMINGO ESPETACULAR SOBRE O CASO MARIELLE FRANCO 2077

A CULPA E O TRABALHO: UMA PESQUISA A PARTIR DA PSICANÁLISE 2105

A HISTÓRIA DOS SINDICATOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL: PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO 2117

A PRESENÇA FÍSICA E O ABANDONO AFETIVO: AS REPERCUSSÕES JURÍDICAS DA PARENTALIDADE DISTRAÍDA E OS SEUS IMPACTOS NA INFÂNCIA 2129

A RELAÇÃO NATUREZA E INDIVÍDUO: UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA “AS TRÊS ECOLOGIAS” DE FÉLIX GUATTARI 2140

A SENESCÊNCIA FEMININA: CLIMATÉRIO E SEUS IMPACTOS À SAÚDE MENTAL DA MULHER 2150

AGLOMERADOS SUBNORMAIS: A EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE 2169

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS E CULTURAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 2189

ATIVAÇÃO COMPORTAMENTAL PARA DEPRESSÃO: DESCRIÇÃO DE CASO CLÍNICO 2206

CULTURA, SOCIEDADE E CANSAÇO EM BYUNG-CHUL HAN 2220

ESTILOS DE LIDERANÇA E HABILIDADES SOCIAIS: O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO METALÚRGICA 2230

GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O EXEMPLO DO ECOPONTO NO BAIRRO DA CIDADE OPERÁRIA EM SÃO LUÍS/MA 2249

"GRATILUZ": CONSIDERAÇÕES SOBRE O SILENCIAMENTO DO SOFRIMENTO E SUA RELAÇÃO COM O IMPERATIVO DE FELICIDADE CONTEMPORÂNEO 2270

MC MELODY: *OVERSHARENTING*, RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS E VULNERABILIDADE INFANTO JUVENIL 2291

NOTAS SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES 2304

O NOME PRÓPRIO NA CLÍNICA PSICANALÍTICA 2316

O SENTIDO NA FALA IMIGRANTE: UMA ANÁLISE EM FREGE 2335

O TERCEIRO SETOR NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ATOR SOCIAL NO ESTABELECIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS DE CIDADANIA 2346

PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÕES BELENENSES NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES COM A ÁGUA E ALIMENTAÇÃO 2364

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO PÓS-HUMANO: REFLEXÕES A RESPEITO DOS AFETOS NA OBRA "EQUILIBRIUM" 2375

PROJETO CASA ENCANTADA E A PROMOÇÃO DE SAÚDE EM UMA COMUNIDADE SOCIALMENTE VULNERÁVEL: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA 2396

PSICANÁLISE E MATERNIDADE SOLO: UMA DISCUSSÃO ATRAVÉS DO FILME "PROJETO FLÓRIDA" 2420

PSICOTERAPIA DE GRUPO: CONCEPÇÕES DE USUÁRIA(O)S DE CLÍNICAS-ESCOLA DE PSICOLOGIA EM SÃO LUÍS-MA 2431

ROSTO ZERO, ANO CRISTO: UM ESTUDO DO CONCEITO DE ROSTIDADE 2452

SOBRE A CONCEPÇÃO DO BELO NA OBRA *CONFISSÕES* EM AGOSTINHO DE HIPONA 2469

UMA ABORDAGEM ESTÉTICA ACERCA DA CONCEPÇÃO DO BELO NA OBRA *CONFISSÕES* EM AGOSTINHO DE HIPONA 2481

EIXO 7 – PRATICAS EDUCATIVAS, TECNOLOGIAS E EMANCIPAÇÃO 2493

A BAIXADA DO MARANHÃO EM DIÁLOGOS E OUTRAS RAÍZES 2494

A RELAÇÃO ENTRE PODER E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT 2512

DESVENDANDO MUNDOS FANTÁSTICOS: UTILIZANDO A SÉRIE “BATTLE KITTY” PARA EXPLORAR A NARRATIVA FANTÁSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 2532

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: O CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO 2543

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA LICENCIATURA E BACHARELADO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE MONITORIAS 2564

ENSINAR FILOSOFIA MANTENDO O IMPREVISÍVEL, O INESPERADO E O IMPOSSÍVEL: A METODOLOGIA FILOSÓFICA DE ENSINO DE SÍLVIO GALLO .. 2575

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NO BRASIL EM ESPAÇOS FORMAIS: O ESTADO DA ARTE ACERCA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA 2591

ESTUDO PARA ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO ENVOLVENDO ESTUDANTES SURDOS 2606

FILOSOFIA, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO: O RECURSO DOS QUADRINHOS ENQUANTO MEDIAÇÃO PARA O ENSINO 2616

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZADO 2623

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E REVITALIZAÇÃO URBANA EM MUSEUS: O CASO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS 2641

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PALEOGRAFIA: A TRANSCRIÇÃO AUTOMÁTICA DOS PROCESSOS INQUISITORIAIS DE GUIOMAR DO CAMPO (GUIOMAR DE CAMPOS) (1557-1559) / (1561-1562). 2652

LITERATURA ADAPTADA EM HQS: OBRAS LITERÁRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LITERATURA MARANHENSE 2666

O LETRAMENTO DIGITAL NA AÇÃO DO PROFESSOR 2679

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PESQUISAS NO MARANHÃO E O PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROPOSTA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES 2695

MUSEU, GESTÃO E TECNOLOGIA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS MUSEAIS CONTEMPORÂNEAS 2715

“OK, GOOGLE!”: PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM O GOOGLE ASSISTENTE 2735

OS NOVOS TEMPOS DA DOCÊNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA DINÂMICA EM SALA DE AULA 2747

PARA ALÉM DO QUE SE VÊ NA IMAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA 2761

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: A EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO ENTRE BARUCH ESPINOSA E JOHN DEWEY PARA APLICABILIDADE DA METODOLOGIA ATIVA SALA DE AULA INVERTIDA 2780

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO: ANÁLISE CRÍTICA DO PAPEL DOS TUTORES NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO 2801

RELATÓRIO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NÚCLEO NASCIMENTO DE MORAES 2822

SOBRE A NOÇÃO E A PRÁTICA DA LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DE BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR. 2834

TÉCNICAS CONSTRUTIVAS TRADICIONAIS NO ENSINO DA PROJETUALIDADE 2851

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: OBJETOS TECNOLÓGICOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MARAJÓ NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS- PANDEMIA 2864

TREINAMENTO DE PAIS – TP NA ÓTICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL: REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL 2883

EIXO 8 – FORMAÇÕES DOCENTE E POLÍTICAS VOLTADAS PARA AS LICENCIATURAS 2904

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA NA DIMENSÃO DA INOVAÇÃO CURRICULAR 2905

A LEITURA COMO EXPRESSÃO DO DIREITO A CULTURA PREVISTO CONSTITUCIONALMENTE: RELATO DE UM PROJETO EM LÍNGUA INGLESA .. 2923

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UMA PRÁXIS FORMADORA DA CIDADANIA ATIVA 2935

AS TENSÕES EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA DOS CURRICULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, QUAL O LUGAR DOS ESTUDOS AFRICANOS?.....2946

DA CHARGE AO LUTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS EFEITOS DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR EM CONTEXTOS DE CONFLITOS.....2959

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO: O QUE DIZEM OS INDICADORES E OS EDUCADORES 2974

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A.....2989

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES: CONSTRUINDO UM ESTADO DA QUESTÃO.....3005

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL: ESTUDO SOBRE O CAMPO DE ESTÁGIO NO MUNICÍPIO DE SANTA QUITÉRIA /MARANHÃO.....3019

PERCEPÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS – MA....3038

PIBID – GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA NO IEMA PLENO RIO ANIL.....3059

POÉTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFMA.....3075

PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA NO MUNICÍPO DE SENHOR DO BONFIM - BA.....3094

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM PESQUISA-AÇÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA UFMA DE CODÓ/ MA.....3105

VIDAS SECAS: GEOGRAFANDO NA LITERATURA BRASILEIRA.....3122

EIXO 9 – RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADES: ANÁLISES INTERSECCIONAIS 3143

A DESSACRALIZAÇÃO DO CORPO: UMA VISÃO NIETZSCHEANA DA OBRA VIA CRUCIS DO CORPO – MISS ALGRAVE. 3144

A HIPERSSEXUALIZAÇÃO DO HOMEM NEGRO: UMA ANÁLISE NA CONTÍSTICA AFRO-BRASILEIRA.....3157

A INTERSECCIONALIDADE ENQUANTO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE CARREIRAS ARTÍSTICAS.....3178

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE SIMONE DE BEAUVOIR E GRADA KILOMBA ACERCA DA CATEGORIA “OUTRO/A” E “OUTRIDADE” 3197

A MATERIALIDADE SIMBÓLICA DO SILÊNCIO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O SILENCIAMENTO 3216

AFIRMAÇÃO DE NEGRITUDES E PRÁXIS DECOLONIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS (RE)EXISTÊNCIAS IDENTITÁRIAS NOS CONTOS “TAPETE VOADOR” (2016), DE CRISTIANE SOBRAL, E “ZONA DE DESCONFORTO” (2018), DE LINDEVANIA MARTINS 3234

DECOLONIALIDADE NOS CONTOS FANTÁSTICOS DA AUTORA MARANHENSE LINDEVANIA MARTINS 3251

DISTORÇÕES DE UM CORPO DISSIDENTE: O USO DA RAIVA COMO POTÊNCIA E MOVIMENTO 3265

DO TIRO DE CANHÃO À SUBNOTIFICAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOESPACIAL DE CRIMES LETAIS POR HOMOTRANSFOBIA NO MARANHÃO ENTRE 2020 E 2022 3278

EM FAVOR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: MOBILIZANDO PATRICIA HILL COLLINS PARA ALÉM DA FRONTEIRA ESTADUNIDENSE 3298

ENTRE NEGRITUDE E TRANSFOBIA: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA E DO NÃO PERTENCIMENTO À FEMINILIDADE DE MULHERES CIS NEGRAS NO BRASIL (2023-2024) 3313

GÊNERO E MEIO AMBIENTE: A “SIMBIOSE” ENTRE MULHERES, ANIMAIS NÃO HUMANOS E NATUREZA 3326

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E GÊNERO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS OBRAS “HER” E “EX-MACHINA” 3341

MULHERES FEIRANTES EM SÃO LUÍS: UM ESTUDO SOBRE A VIDA, TRABALHO E EDUCAÇÃO 3359

NARRATIVAS JORNALÍSTICAS, CONVENÇÕES MORAIS, VÍTIMAS E DIREITOS 3375

NEGRITUDE, TRANSFOBIA E MULHERIDADES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE OS CASOS DE AGRESSÕES CONTRA MULHERES CIS NEGRAS MOTIVADOS POR "TRANSFOBIA" NO BRASIL ENTRE 2023 E 2024 3395

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E O TEMA TRANSVERSAL ORIENTAÇAO SEXUAL EM CIÊNCIAS NATURAIS NA UFMA CODÓ: DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA 3408

O HOMEM HOMOSSEXUAL E A FENOMENOLOGIA DO SEU ENVEHECER 3420

DESLOCAR ATÉ A CIDADE SOB O RECORTE DA MEMÓRIA: AS NARRATIVAS DAS PRIMEIRAS MORADORAS DO MERCADINHO NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA 3441

EIXO 10 – LINGUA(GEM), LITERATURA COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO SOCIAL 3457

A DIVERSIDADE DO FALAR MARANHENSE: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-LEXICAL DAS DENOMINAÇÕES ATRIBUÍDAS AO ÓRGÃO SEXUAL FEMININO 3458

A LINGUAGEM LITERÁRIA COMO CAMINHO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO 3471

A TEMPORALIDADE VERBAL NO CONTO *A FUGA* DE CLARICE LISPECTOR: O VERBO COMO CATEGORIA DÊITICA NA MARCAÇÃO DO TEMPO 3485

A VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL NO CAMPO ESPAÇOS E HABITAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIODIALETAL DAS QUESTÕES 184, 187 E 191 NO LESTE E OESTE MARANHENSE 3498

ANTOINE SAINT EXUPÉRY E A CARACTERIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM: "O PEQUENO PRÍNCIPE" OS CONTOS DE FADAS COMO INSENTIVADORES PARA A LEITURA 3516

"ARTHUR LESS DANDO A VOLTA AO MUNDO! UM ATO COSMONÁUTICO POR NATUREZA": A REPRESENTAÇÃO DA JORNADA EXTERNA E INTERNA EM LESS, DE ANDREW SEAN GREER 3538

"DISTRAÍDA NA VERDURA", DE ARLINDO BARBEITOS & "ELEGIA", DE NELSON SAÚTE: AMBIVALÊNCIAS POÉTICAS COMO CICATRIZ DO REAL 3553

DO TRIBUNAL FÍSICO AO DIGITAL: LINCHAMENTOS E MISOGINIAS VIRTUAIS NO CASO AMBER HEARD VS. JOHNNY DEPP 3566

ENTRE A ESTILÍSTICA E A PUBLICIDADE: ANÁLISE DE METÁFORAS CONCEPTUAIS EM PROPAGANDAS AUTOMOBILÍSTICAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2020 3583

FONTE, OBJETO E RECURSO: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 3597

JUANITA LA LARGA: O RETRATO FEMININO ESTEREOTIPADO NO REALISMO ESPANHOL 3608

LITERATURA AFRICANA NO MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE DA UFMA: UM INSTRUMENTO DE DECOLONIALIDADE 3628

LITERATURA DO INCONSCIENTE: A CONSTRUÇÃO DO ONÍRICO NA OBRA DE CLARICE LISPECTOR 3641

LUGAR DE CALE-SE: APONTAMENTOS SOBRE O SILENCIAMENTO DE NEGROS E INDÍGENAS NA HISTÓRIA E NA PRODUÇÃO LITERÁRIA 3656

O CANTO DE MARIA: IDENTIDADE E RELIGIOSIDADE NAS CANTIGAS DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU 3671

O SURREALISMO NO BRASIL: EXPLORANDO A POÉTICA SURREALISTA DE MURILO MENDES 3683

OS USOS LINGUÍSTICOS E SEUS REFLEXOS SOCIAIS: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA ESTRUTURA DO SINTAGMA NOMINAL, EM SENTENÇAS DE PARTES DO DIA, DA SÃO LUÍS OITOCENTISTA. 3696

REFERENCIAÇÃO E A DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO EM COMENTÁRIOS DO INSTAGRAM 3713

REGRAS DE BANGKOK E O DIREITO À LITERATURA: SUPORTE AOS INSTRUMENTOS RESSOCIALIZADORES DE MULHERES INSERIDAS NA UNIDADE PRISIONAL FEMININA NO MARANHÃO. 3728

TOPONÍMIA, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE: O LÉXICO TOPONÍMICO COMO DISCURSO FUNDANTE NA PRODUÇÃO DA IMAGEM DO LUGAR 3748

UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL E TECNODISCURSIVA DA CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA NO PROGRAMA TELEVISIVO LINHA DIRETA 3768

EIXO 11 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA/CULTURAL: (ARTES VISUAIS; CONTOS; CRÔNICAS; PEÇAS MUSICAIS; PEÇAS TEATRAIS; POEMAS; POESIA; OUTRAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS/CULTURAIS 3781

COMO QUEBRAR O CICLO? 3782

DEPOIS DA ESTRADA DE ÁGUA: LEMBRANÇAS DE QUATRO PRÉDIOS 3794

DOBRAS DA PARTILHA, COM CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA 3799

O ANÃO 3811

EIXO 12 – RESENHAS E TRADUÇÕES 3821

A COR DA UTOPIA: UMA ANÁLISE DO POEMA *CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA DE ANTONIO AÍLTON* 3822

CERLETTI, ALEJANDRO. O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO. TRADUÇÃO DE INGRID XAVIER BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2009 3830

IDEIAS PARA O FIM DO MUNDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM NOVO AMANHÃ 3837

O CONSCIENCISMO FILOSÓFICO DE KWAME NKRUMAH UMA TRADUÇÃO DE ESTUDO 3843

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO “AS COISAS HUMANAS” DE LYA LUFT 3871

SOBRE A IDEIA DE DESTINO NA PEÇA *ÉDIPO REI* EM SÓFOCLES 3876

SOBRE TRAMAS E RIMAS: MULHERES QUE TECERAM A HISTÓRIA DA RAÇA NEGRA E DA IDENTIDADE FEMININA 3880

SOLITÁRIA: UM TÍTULO SUGESTIVO? 3885

EIXO 1 – EPISTEMOLOGIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A HYLÉ E SUA IMPORTÂNCIA PARA O TRABALHO DO PSICÓLOGO CLÍNICO

Jean Marlos Pinheiro Borba[1]
Pós-doutor em Filosofia – IFCS-UFRJ
Doutor em Psicologia Social - IP – UERJ
Departamento de Psicologia – DEPSI
Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGPSI
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
jean.marlos@ufma.br

RESUMO: A fenomenologia husserliana possuiu uma metodologia própria e original de analisar as vivências em seu fluxo. A intenção central deste capítulo é oferecer à comunidade científica e aos psicólogos clínicos de orientação fenomenológica, fenomenológico-existencial, fenomenológico-hermenêutica e humanista uma base para a análise de fenômenos humanos que emergem em atendimentos. Como objetivo central, elegi reafirmar a análise intencional do fluxo de vividos, via compreensão da correlação *noético-hilética* presente na fenomenologia de Edmund Husserl. A análise dos transcendentais permite conhecer como a consciência, por meio da intencionalidade, se dirige aos fenômenos e de que modo os dados oriundos dessa analítica contribui para o trabalho do psicólogo clínico no exercício da Psicoterapia.. A contribuição desta análise para a Psicologia, em especial para a Psicologia Clínica é significativa, visto que o psicólogo pode lançar mão desta metodologia para analisar o fluxo de vividos e os fenômenos emergentes. O caminho metodológico utilizado neste capítulo seguiu os princípios e fundamentos da epistemologia e metodologia fenomenológica husserliana que considera a evidenciação dos fenômenos que surgem à consciência intencional. As considerações finais indicam ser possível ao Psicólogo Clínico, diante dos relatos dos vividos que foram acessados, realizar a análise intencional das vivências possível de ser realizada, sendo necessário uma evidenciação dos elementos que compõe a estrutura da análise, a saber, os transcendentais (*noesis, noema e hylé*) que se dirigem ao transcendente (objeto). O capítulo ratifica, por fim, a importância das análises *noético-fenomenológica* e *hylético-fenomenológica* na prática clínica, observando-se o rigor e a necessidade de fundamentação nas husserlianas e o cuidado na transposição conceitual e na prática.

Palavras-chave: Fenomenologia husserliana; Psicologia Clínica; *Hylé*; Psicoterapia.

[1] O autor realizou no período de 01/09/2023 a 01/09/2024 o pós-doutorado em Filosofia no Programa de Pós-graduação em Filosofia - PPGFIL da Universidade Federal do Ceará - UFC sob a supervisão do Professor e. Psicólogo Dr. José Olinda Braga. O capítulo apresenta contribuições resultantes dos estudos então realizados na tradução do francês para o português de alguns artigos da parte sistemática da husserliana IX intitulada Psicologia Fenomenológica - Husserl (1925/2001), tendo o apoio direto na tradução do acadêmico de Ciências Sociais da UFMA Jailson Galvão Rocha.

1. INTRODUÇÃO

A proposta inicial deste capítulo é, partindo da recuperação do significado da *hylé* e da exemplificação do trabalho do psicólogo clínico em situação de atendimento, mas especificamente em psicoterapia, refletir, evidenciar, e apontar alguns fundamentos extraídos dos escritos de Edmund Husserl (1859-1938) e também aqueles evidenciados por comentadores rigorosos, a fim de oferecer à Psicologia, mas especificamente ao psicólogo clínico, uma base a mais sólida possível para realizar a análise intencional de vivências. E para atingir este fim recorrerei apenas à fenomenologia husserliana, por meio de algumas passagens das Hua VI e IX e também de observações de comentadores rigorosos.

As análises intencionais das vivências ocorrem mediante a compreensão de 3 (três) elementos que compõem a estrutura transcendental, são eles a *noesi*s, o *noema* e a *hylé* que estão diretamente relacionados com o transcendente. A Fenomenologia, tal como proposta por Husserl, se propõe a ser uma atitude filosófica e um método de rigor anti-natural que busca valorizar as vivências tais como se manifestam a consciência intencional do psicólogo ou pesquisador. Enquanto epistemologia, ela buscar por meio da atitude fenomenológica e do método fenomenológico ir a raiz das manifestações fenomênicas que se dão a consciência, eis que a fenomenologia não deve ser entendida como uma abordagem psicológica, o que ela não é, mas como foi dito anteriormente uma atitude e um método de rigor intelectual e filosófico de cunho antinaturalista que valoriza e evidência os aspectos puros e imediatos da experiência, e não uma "aplicabilidade" com viés tecnicista ou adequador dos interesses de quaisquer que sejam as ciências.

Ao valorizar os aspectos imediatos e puros da experiência a Fenomenologia e a Psicologia Fenomenológica privilegiam princípios fundamentais, a saber: evidência apodítica, a essência, a intuição, a intercorporeidade, a intersubjetividade, o ato empático/empatia, a temporalidade entre outros. Isso justifica ainda mais a necessidade da suspensão de pré-julgamentos e a não utilização de qualquer teoria explicativa ou aspecto da cultura tomados como verdade primeira. Ao contrário disso, oferece à Psicologia e às outras ciências o método fenomenológico que é constituído pelas reduções fenomenológicas (psicológica, eidética e transcendental).

Diante do exposto, o presente capítulo está estruturado do seguinte modo: Na primeira parte apresentarei discussões introdutórias sobre a Psicologia Clínica e a psicoterapia na orientação fenomenológica husserliana destacando como ocorre a análise do vivido intencional. A seguir, apresento a *hylé*, bem como os outros elementos que fazem parte da análise

intencional dos vividos, apresentando, conceitos e importância. Apresento também, uma compreensão da aplicação dos fundamentos e da análise *noético-hylética* na prática clínica, bem como um exemplo descritivo do relato de uma escuta psicológica da vivência de uma pessoa atendida em psicoterapia. Para concluir, são evidenciados pontos importantes da metodologia de trabalho proposta e possibilidades que a análise intencional do vivido oferece para atuação em Psicologia Clínica, mas especificamente no exercício da psicoterapia.

2. A PSICOLOGIA CLÍNICA E A PSICOTERIA NA ORIENTAÇÃO FENOMENOLÓGICA HUSSERLIANA: algumas considerações relevantes.

A Psicoterapia é uma das modalidades da Psicologia Clínica, sendo caracterizada por uma relação de ajuda profissional, na qual o psicólogo atua com base em fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos capazes de auxiliar a pessoa atendida a conhecer e compreender o seu fluxo de vivências e demais fenômenos que emergem da relação com ela mesma, com os outros e com o mundo. Então a Psicologia Clínica e a Psicoterapia na orientação fenomenológica husserliana exigem a recondução à experiência originária, suspendendo explicações naturalizadas.

Considerando que a orientação central da fenomenologia husserliana tem como máxima a célebre frase *"zu den Sachen selbest*" (às próprias coisas), buscando o "puro ver, puro captar" (Husserl, 1907/2000, *Hua II*), puro ver que permite ver em "carne e osso" (Husserl, 1913/2006, *Hua VI)*. O que fez com que Husserl (1911/1965) estabelecesse uma crítica rigorosa ao modelo científico-natural que afetou a Psicologia, a Filosofia e as demais Ciências do Espírito, assim como as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais. Tal foi seu esforço que chegou a elaborar a Fenomenologia como uma atitude intelectual filosófica e um método filosófico de rigor antinaturalista (Husserl, 1907/2000) no qual seria base para a Psicologia e outras ciências e que buscava suspender as explicações científico naturais, a fim de permitir um caminho direto e imediato a subjetivo e ao fenômeno puro (Husserl, 1913/2006).

Na análise intencional de vivências, a *hylé* (termo grego para "matéria") exerce um papel fundamental e determinante para a compreensão do que é vivenciado pelo sujeito e declarado, por ele, em atendimento. Assim, em uma sessão de psicoterapia o psicólogo clínico faz uso de diversos e diferentes atos para acompanhar o fluxo de vividos da pessoa atendida, a fim de captar os sentidos, o mais genuinamente possível, que são vivenciados por ela em seu mundo circundante.Os atos pessoais estão diretamente ligados ao mundo circundante e aos diferentes modos de como a pessoa vivencia suas experiências, visto que muitos destes atos estão ocultos, e precisam ser evidenciados e (des) cobertos no sentido de serem retiradas as

camadas que envolvem os fenômenos a fim de que sejam compreendidos. Eis que os fundamentos da análise intencional das vivências se afirmam como componentes essenciais para uma estratégia metodológica capaz de ser utilizada pelo psicólogo contemporâneo, principalmente para aquele que tem os fundamentos da Fenomenologia e a Psicologia Fenomenológica[2]. Ambas subsidiam a ação do psicólogo que busca a compreensão dos fenômenos, exigindo assim do psicólogo clínico um dirigir-se ao outro, por meio do ato empático, a fim de realizar a evidenciação dos fenômenos.

Oliveira e Borba (2019) argumentam que o abandono de atitudes ingênuas e a postura rigorosa, reconduzem ao sentido genuíno das vivências. Diante disso, o psicólogo acessa o relato das experiências no mundo da vida por meio do ato empático. Ele realiza o acesso ao mundo-da-vida (*Lebenswelt*) que segundo Husserl (1936/2012) é o lugar das evidências originárias.

Assim, é necessário e possível realizar uma Fenomenologia da Clínica e abrir caminhos para uma prática psicológica de orientação fenomenológica, visto que na Clínica fenomenológica a suspensão da atitude científico natural é um fundamento essencial (Borba, Silva e Oliveira, 2017).

Eis uma das grandes contribuições da orientação husserliana para a Psicologia, a saber: garantir a suspensão de explicações prévias, sejam elas científicas, teóricas e naturalizadas pela cultura, para visar o que ocorre, como ocorre e no momento em que ocorre na esfera transcendental. É preciso então afastar o naturalismo[3] da atitude clínica. A mentalidade naturalista entende assim o mundo físico e humano explicado pelas leis naturais.

Considerando que o Psicólogo Clínico no exercício da Psicoterapia não fará de imediato análises fenomenológicas e reduções, sejam elas eidéticas ou transcendentais, mas estará apoiado, se assim o fizer com a fundamentação e o rigor necessários, em fundamentos genuinamente fenomenológicos que o permitirão acompanhar o fluxo de vivências, suspender pré-julgamentos teóricos explicativos sobre o outro e abrir os caminhos para análise do mundo tal como é vivenciado pela pessoa em situação de atendimento.

---

[2] Resta observar que não é proposta deste trabalho servir de modelo, mas acima de tudo compartilhar reflexões e também a experiência de uma prática com elementos fundamentais do exercício clínico na orientação fenomenológica husserliana. Os fundamentos da fenomenologia husserliana precisam ser buscados de modo rigoroso e contínuo nas husserlianas que são os textos fundamentais onde constam os ensinamentos da Fenomenologia de Husserl. É necessário voltar a elas mesmas.

[3] O naturalismo é a orientação que naturaliza as ideias e a consciência, explicando todos os acontecimentos somente por meio de leis estritamente naturais, com exclusão do sobrenatural e do transcendente, ou ainda considera os fenômenos psíquicos e morais explicáveis pelas categorias científico-naturais.

Xirau (2015, p. 181) ao enfatizar que: "a análise fenomenológica exige uma mudança radical na orientação do espírito". Concordo também com o acento dado pelo autor para a mudança radical de atitude, que acima de tudo, indica ser necessário abrir mão do viver espontaneamente a realidade do mundo, do viver ingênuo, para dirigir o olhar para o sentido autêntico da vida fazendo uso da reflexão.

Será então por meio das evidências, do ato empático, do diálogo intersubjetivo, da temporalidade e da intercorporeidade que o psicólogo clínico, no exercício da psicoterapia, concentra seus esforços para acessar o relato das vivências da pessoa atendida, conhecendo como ela vivencia o mundo, para posteriormente realizar análise fenomenológica ou a análise intencional das vivências em seu fluxo originário, tal como elas emergem em relação ao mundo circundante. Sendo imprescindível o registro simultâneo dos atendimentos.

Mas o que é em que consiste a análise intencional? Husserl (1931/2013, *Hua I*, p. 17-18) a define como uma metodologia totalmente nova:

> Análise intencional é o desvendamento das atualidades e potencialidades em que os objetos, enquanto unidades de sentido, se constituem, e toda a análise do próprio sentido se realiza na passagem das vivências reais para os horizontes intencionais nelas pré-delineados.

Husserl (1952/2005, *Hua IV*) ensina que o mundo circundante é mundo percebido, recordado, intelectualmente preso e só revelado pela pessoa em seus atos (*noeses)* e que está sempre em referência a algo, aos objetos que estão em seu mundo circundante. É nessa referência que é possível conhecer a correlação entre *noésis*, *noema e hylé* e destas para com o objeto.

Considerando que a consciência é sempre dirigida a alguma coisa, e se este, "alguma coisa" se refere ao que é transcendente, ao objeto que está sempre fora da consciência, seja ele real ou imaginário, cabe então, tendo os fundamentos husserlianos, apresentar a relevância da *hylé* nas vivências individuais de um sujeito. Ratifica Husserl, ao longo de sua obra, que era necessário buscar sempre análises de modo mais geral possível, sustentando a Fenomenologia como uma atitude e um método filosófico, intelectual e de rigor não- naturalista. Na Psicologia o aspecto da valorização das individualidades torna-se essencial, pois na análise de situações clínicas, cabe ao Psicólogo evidenciar, descrever e clarificar os fenômenos apresentados pela pessoa atendida. A fenomenologia pensada por Husserl será sempre um exercício de análise do fenômeno puro, de modo intencional imediato e direto, privilegiando sempre a imediaticidade e pureza da experiência "em carne e osso" (Husserl, 1913/2006). Manter a análise genuína das vivências é a garantia do acesso o mais puro quanto possível da experiência do outro, já que

não temos acesso à experiência do outro, mas podemos lançar mão do ato empático (*Einfühlung*).

"A fenomenologia é a instância suprema para as questões metodológicas fundamentais da psicologia (Husserl, 1913/2006, p.181). "

Ales Bello (2006) argumenta que a entropatia é um ato que realizamos e que corresponde aos atos de captar e sentir que estamos diante de outros seres viventes, sejam animais ou humanos. A autora destaca ainda que em Psicologia há uma confusão no uso do termo empatia, pois ela é geralmente igualada à simpatia, "ao sentir o outro", o que ela não é. A bem da verdade, quando usa o ato empático, o psicólogo se dirige de modo genuíno e imediato a experiência tal como o outro a apresenta e fala sobre ela, assim caberá ao clínico captar o sentido que essa experiência tem para a pessoa atendida. É exatamente este ato de captar a experiência da pessoa que abre o caminho para a intersubjetividade. Estar com o outro é sempre estar em co-relação, eis a razão pela qual a fenomenologia, quando fundamenta o trabalho do psicólogo clínico, dá maior importância a vivência direta e imediata e ao acesso o mais genuíno possível realizado que deve ser feito pelo psicólogo clínico.

Um outro ato importante para a atitude fenomenológica na clínica é a escuta suspensiva, conceito desenvolvido por Barreira (2018) e Barreira e Junior (2023). Os autores argumentam que para realizar a escuta suspensiva é preciso subordinar a escuta à análise fenomenológica, realizando a *epoché* fenomenológica e permitindo ao psicólogo acessar de modo atento e antinatural o mundo do outro. Declaram então Barreira e Junior (2023, p. 7): "O que a escuta suspensiva, ora descrita, faz é esse chamado à expressão vivencial do outro, a que só ele tem acesso em primeira pessoa." O exercício de suspensão de *a priori* explicativos e a escuta suspensiva são fundamentos para o trabalho do psicoterapeuta.

É capital então que no exercício clínico, o psicólogo atue munido da escuta suspensiva, da empatia e da suspensão rigorosa de toda e qualquer explicação científico-natural sobre vivências, sentimentos, fenômenos humanos e sociais. É preciso que o Psicólogo se permita dirigir-se de modo integral e imediato à vivência tal como ela emerge na situação clínica buscando evidenciar o que foi percebido por meio da empatia na relação terapêutica. Uma das propostas husserlianas foi evitar os mal-entendidos naturalistas ratificar a Fenomenologia como fundamento eidético essencial para a Psicologia e para as Ciências do Espírito. (Husserl, 1911/1965; Husserl, 1913/2006)

A empatia, também conhecida como intropatia, abre o caminho para o mundo intersubjetivo da pessoa atendida e para a análise intencional das vivências. A empatia permite

captar o outro como análogo a nós mesmos e conduz a objetividade intersubjetiva (Husserl, 1952/2005).

A Intersubjetividade só se torna possível pela existência da corporeidade e como declarou Husserl (1952/2005), o corpo é o centro de orientação ou o ponto zero de todas as vivências, visto que ele é o mediador essencial da intersubjetividade. A análise do corpo vivente (*Leib*) só é possível por sempre estarmos em co-relação com o alheio, o outro (Husserl, 1931/2013). Assim, por meio do contato, visual com o corpo do outro ou pela própria narrativa da experiência corpórea temos acesso a vivência declarada pela pessoa atendida quantos aos sentimentos sensoriais, sensações de prazer e dor, bem-estar corporal ou de mal-estar (Ales Bello, 2016).

Diante do exposto resta agora apresentar o que é e o que caracteriza a *hylé*, assim como demonstrar como ela compõe o modelo de análise intencional proposta por Husserl e que é aqui adaptado pelo autor para apontar um caminho de trabalho para o psicólogo clínico.

3. A HYLÉ: conceito e importância na análise do vivido intencional

Selecionei duas husserlianas em que Husserl apresenta a análise intencional das vivências ou vividos em Ideias I (1913/2006, *Hua VI*) e a *Hua IX* intitulada Psicologia Fenomenológica Lições de 1925-1928 (Husserl, 2001, tradução francesa).

Em Idéias I (*Hua VI*) Husserl dedicou na Terceira seção intitulada A metodologia e a problemática da fenomenologia pura para a análise da estrutura nóetico-noemática e para a relação destas com a *hylé* Capítulo III (Noese e Noema §87 a §96), o Capítulo IV (Para a problemática das estruturas noético-noemáticas §97 a §127).

Na Quarta seção - Razão e efetividade ele dedicou ainda o Capítulo I intitulado O sentido noemático e a referência ao objeto (§128 a §131) para aprofundar mais alguns aspectos sobre o *noema*, antes de apresentar a sua Fenomenologia da Razão.

Eis o esquema que representa a relação entre os elementos transcendentais e o transcendente:

Noésis → Noema —> Hylé ——————> Objeto

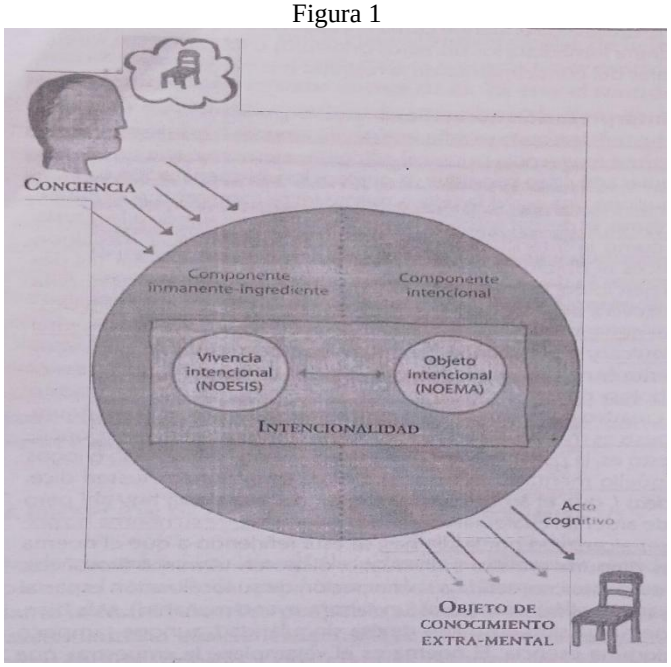
transcendentais transcendente

A *noésis* se refere ao ato ou a atividade da consciência que está sempre dirigida a um objeto. A *noesis* está sempre direcionada ao seu correlato intencional que é o *noema* e ambos são correlatos: *noesis-noema*. Isso só ratifica a máxima husserliana de que toda consciência é consciência de algo, está dirigida a algo. Assim, quando a consciência se dirige a algo, o objeto,

produz-se então uma série de atos e para cada ato a um correlato intencional. O ato[4] de se dirigir ao objeto e o ato de percebê-lo tem como correlato imediato o algo percebido.

Outro esquema possível que possibilita a compreensão do correlato *noésis-noema* está demonstrado abaixo:

Figura 1



Fonte: MENDONZA-CANALES (2015, p. 79)

Na imagem acima a consciência está dirigida ao objeto intencionado que no caso é a cadeira e está fora, no mundo. A *noésis* que é o componente imanente e ingrediente à vivência intencional estando em correlação imediata com o *noema* que é o objeto intencional. O correlato *noesis-noema* corresponde à intencionalidade enquanto ato dirigido ao objeto que está no mundo. O que é intencionado produz uma materialidade eis que o dado *hylético* surge.

Mas o que é o *hylético* e qual sua relação com o *noema* e a *noesis*?

Assim, "Tudo que é *hilético* entra como componente real no vivido concreto, ao passo que o que "se exibe", "se perfila" nele, como múltiplo, entra no noema" (Husserl, 1913/2006, p. 225, *Hua VI*).

A seguir reuni alguns dos principais conceitos e explicações sobre *hylé* localizados na literatura nacional e internacional de modo que seja possível ao leitor conhecer e compreender os sentidos atribuídos a *hylé*, bem como ela permite conhecer e compreender os sentidos atribuídos e experienciados pela consciência na sua relação com os outros e com o mundo.

[4] Há que observar que algumas traduções indicam mente como sinônimo de consciência, contudo na fenomenologia de Husserl não há referência à mente, como uma instância, mas a um ato dirigido a algo, o que faz o conceito de consciência ser contrário ao conceito psicologista de que há algo dentro. A consciência é sempre dirigida para fora, para algo que está no mundo.

A *hylé* é uma estrutura importante e juntamente com a *noesis* e o *noema* fazem parte da estrutura transcendental da consciência.

Follesdal (2012) e Ales Bello (2019) são exemplos de autores que colocam a *hylé* como tema de suas descrições ao apresentar a análise realizada por Husserl.

Depraz (2011, p. 118) explica que *hylé é o:* "Termo grego que significa "matéria" (lenho de Aristóteles) e que, Husserl, assume o sentido de vivência sensível, afetiva e imanente, habitando passivamente minha consciência de sujeito."

Segundo Follesdal (2012, p. 109): " A *hylé* são as experiências que temos tipicamente quando nossos sentidos são afetados, mas que também podemos ter quando temos febre ou somos afetados por drogas e coisas similares."

Ales Bello (2019, p. 85) ao citar a explicação de Husserl sobre a questão *hilética* destaca: "a inteira consciência de um homem é, de certo modo, ligada ao seu próprio corpo justamente através da sua base hilética".

Em síntese é a *hylé* na sua relação com a *noesis* e com o *noema*, que permite conhecer e acompanhar o fluxo de vividos da pessoa em atendimento, de modo que seja possível realizar a análise intencional das vivências.

Considero a análise intencional como uma operação que o psicólogo apoiado na orientação fenomenológica husserliana realiza com o propósito de compreender o fluxo e os sentidos dos vividos intencionais que estão sempre repletos de conteúdos hiléticos.

Assim, Husserl (1913/2006) afirma que: "O vivido intencional, costuma-se dizer, tem "referência ao objeto"; mas também se pode dizer que ele é "consciência de algo", consciência de uma macieira em flor, desta macieira aqui neste jardim".

Abbagnano (2007, p. 604) explica que:

> Husserl indicou com esse termo os conteúdos sensíveis (cores, sons ou mesmo prazeres, dores, impulsos etc.) que, desprovidos em si de referência intencional, ganham tal referência na vivência; assim distinguem-se de sua forma intencional e ao mesmo tempo estão unidos a ela (Ideen, I, § 85).

Outro modo de se referir a *hylé* é o termo dados *hiléticos* segundo Abbagnano (2007, p. 580):

> Na terminologia de Husserl, dados constituídos pelos conteúdos sensíveis, que compreendem, além das sensações denominadas externas, também os sentimentos, impulsos etc. Nesse sentido, as considerações e as análises fenomenológicas voltadas para esse elemento material são chamadas de hilético-fenomenológicas, assim como as relativas aos correspondentes momentos noéticos são denominadas noético-fenomenológicas (Ideen, I, § 85).

Diante de todo o exposto, na tentativa de tornar "aplicável" em termos de uma prática profissional, com todo cuidado e rigor necessário, elaborei e demonstro a seguir, um esquema no qual evidencio uma síntese de conceitos e como essa análise se realiza tendo como ponto de partida a relação entre os elementos transcendentais (*noese, noema e hylé*) e o elementos transcendente (objeto).

Quadro 1: Esquema didático demonstrativo dos significados e da relação entre os elementos transcendentais e o elemento transcendente

Transcendentais			**Transcendente**
Noesis	***Noema***	***Hylé***	**Objeto**
Ato ou atividade da consciência; Ato intencional É evidência	Objeto Intencional na forma em que ele é dado a consciência; "Conteúdo objetivo a que o ato se refere" (Xirau, 2015, p. 162)	A expressão hylé evoca este ser-núcleo (ser a matéria para funções da consciência) (Husserl, §31, Hua IX,	Pode ser real, físico ou Imaginário Está sempre fora da consciência
Vivência intencional ou psíquica dirigida sempre ao objeto	Prefiguração acerca do objeto do ato (Follesdal, 2012, p. 109)	Experiência que temos quando os sentidos são afetados	
Representada sempre por uma ação da consciência. Pensar, imaginar,sentir, ver etc… Esfera da multiplicidade	Polo intencional visado pela Consciência (Cs.) O pensado, imaginado, sentido, visado etc. Esfera da unidade	componente real no vivido diretamente relacionado à noesis	Polo objetivo não muda (Xirau, 2015)
O ato de pensar, de dirigir o olhar, de ver, de querer, de sentir "O ato não implica o sentido como algo real, mas como algo ideal" (Xirau, 2015, p.167)	A mesa, o texto, o caderno, a árvore, o livro como me são dados. "Todo noema tem um"conteúdo", isto é, seu "sentido", e se refere, por meio dele, a "seu" objeto. (HUSSERL, 1913/2006, Hua VI)	-	Mesa, árvore, livro
Intencionalidade		Resultante material da intencionalidade	Objeto fora
ato cognitivo			
Transcendentais (ocultos, mas cruciais)			**Transcendente (inesgotável)**

Fonte: Adaptado de Follesdal (2012) e outros.

Follesdal (2012, p. 109) faz observações importantes para a compreensão do significado e do papel da estrutura *noese-noema-hylé*, a saber:

> A *noese* e a *hylé* têm que se ajustar uma à outra; a *hylé* deve suprimir os componentes da noese e, de modo correspondente, do *noema*.
>
> A *hylé*, por conseguinte, restringe a noese que podemos ter numa dada situação e, desse modo, também o *noema* que podemos ter.

Então considerando o quadro demonstrativo anterior, observo que na análise intencional dos vividos, ambos aspectos precisam ser considerados, mas o acento recai sempre ao que é imanente ao campo da consciência e não ao transcendente. Isso evidencia o campo e a estrutura transcendental da consciência. É sobre o transcendental que as análises fenomenológicas recaem, pois o transcendental é o terreno do antinatural.

Husserl (1913/2006) apresenta no § 86 dois tipos de análises fenomenológicas, são elas: a) as análises *hilético-fenomenológicas* (referidas ao material) e as análises *noético-fenomenológicas* (referentes aos momentos *noéticos*).

Na Hua IX Husserl define a *hylé* como ser o núcleo ou as matérias para a consciência. Abaixo apresento a tradução do §31 da Parte Sistemática da Hua IX, onde Husserl (1925-1928/2001) também define o que são dados *hyléticos*.

3.1 <§31.A hylé - os dados *hyléticos* como matéria para funções intencionais. >

Os dados simplesmente subjetivos, a saber, aqueles que não são eles-mesmos objetivamente percebidos, que não são, portanto, percebidos graças à função subjetiva de esboços relativos a outros dados, e que estão em seu próprio ser livre de todos os caracteres da consciência, estão na situação eminente de poder se tornar de várias maneiras o conteúdo nuclear de características funcionais notáveis que todos têm em comum tornar consciente por meio desses conteúdos nucleares de outros objetivos, por assim dizer, na sua espiritualização.

Todos os seus caracteres funcionais são caracteres intencionais, caracteres da consciência de alguma coisa ou de algo; mas os dados da percepção que, enquanto conteúdos nucleares subjectivamente dados são os materiais para modos de consciência que os ultrapassem e que não contenham no seu próprio conteúdo eidético nada destes caracteres da consciência são, de um modo geral, os dados hiléticos. Dados hiléticos são, quando considerados de forma puramente subjetiva sem portanto pensar aqui nos órgãos do corpo e aquilo que é psicofísico, os /167/ dados de cor, dados de som, dados de cheiro, | dados de dor, etc.

A expressão *hylé* evoca este ser-núcleo (ser a matéria para funções da consciência). Esta função na qual o dado que é subjetivamente um dado perceptivo esboça e se torna sua aparição perceptiva de um objeto, é então um caso particular.

O conceito geral de *hylé* oferece o alargamento mais importante para o conceito de dado de sensação que se deve tirar da esfera puramente subjectiva e elimina todas as confusões impostas pela palavra confusa e ambígua de «sensação».

Com esta consideração indicamos antecipadamente e esclarecemos, no entanto, por antecipação, uma estrutura fundamental da pura subjetividade na revelação puramente imanente da qual trabalhamos. Porque, na esfera da própria percepção, até agora nós só fizemos verdadeiramente o conhecimento de uma primeira forma de intencionalidade, que traz em si a percepção objetiva como sua essência. Se nos limitarmos novamente a esta esfera então, graças ao que nós tínhamos elaborado no curso das últimas lições, ela pode servir-nos de uma nova maneira para tornar evidente um conhecimento fundamental que se revelará igualmente válido para toda a subjetividade pura. Trata-se, para o indicar antecipadamente, da diferença fundamental que se manifesta nesta própria esfera entre a imanência e a transcendência.

O objeto percebido no espaço, descrito puramente como é percebido, nos dá em nossa esfera limitada do que se mostra e que pertence à percepção exterior, um conceito claramente determinado formando um contraste por tudo aquilo o que se designa como «subjectivo» em relação a esta esfera.

4. UMA COMPREENSÃO DA APLICAÇÃO DO FUNDAMENTOS NOÉTICO-HYLÉTICOS NA CLÍNICA

A atuação do psicólogo tomando como base a orientação fenomenológica requer do mesmo uma nova postura e atitude diante da relação psicoterapêutica. Postura e atitudes essas que requerem uma atenção constante ao modo como o Psicólogo interage, compreende e organiza as informações oriundas do mundo-da-vida (*Lebenswelt*) e das vivências (*Erlebnis*) da pessoa em situação de atendimento. Ele faz uso do ato empático (*Einfühlung*) para que a intersubjetividade o permita acessar o fluxo de vividos.

A "transposição" de conceitos fenomenológicos para a Psicologia necessita de cuidados, já que Husserl não teve como proposta direta dar base ao trabalho clínico, mas oferecer a Psicologia uma atitude e um método de rigor com uma epistemologia de base para que os fenômenos humanos e sociais pudessem ser foco de análise.

Por isso, defendo que as análises hilético-fenomenológicas permitem conhecer o que é material no fluxo dos vividos puros, ou seja, possibilita conhecer e analisar o quê é sentido por

aquele que vivencia. Deste modo, a fim de facilitar a compreensão destes fundamentos, apresento uma situação clínica de caráter ilustrativo para exemplificar as possibilidades dos fundamentos husserlianos na análise de uma situação clínica.

O campo da clínica se constitui num mar de possibilidades onde sentidos e significados diversos emergem do fluxo de vividos da pessoa atendida, cabendo assim ao Psicólogo Clínico, navegar de modo livre e desinteressado, abstendo-se de qualquer julgamento e *a priori* teórico-explicativos para acessar as vivências da pessoa atendida. E para tal ele deve lançar mão da *epoché* como movimento central e constante para limpar a sua visão e audição, deixando o caminho aberto para que as vivências se mostrem tal como são percebidas pela pessoa. Por isso é necessário que a suspensão de pré-juízos seja realizada e que a recondução ao vivido ocorra de modo que aquilo que é originário apareça.

5. SÍNTESE DESCRITIVA DO RELATO DO PSICÓLOGO CLÍNICO DE UMA VIVÊNCIA DE "JOÃO MARIA" EM PSICOTERAPIA

João me procura para atendimento e nas duas sessões iniciais apresenta que há anos se sente muito angustiado principalmente quando se refere a traição em seu relacionamento. A traição ocorreu três anos antes de seu casamento, e a procura por psicoterapia se deve à dúvida que tem para decidir se vai se casar ou não. Nas sessões que seguiram ele trouxe sempre a raiva, o tremor no corpo, principalmente na face, toda vez que se referia ao fato de ter amado e ter sido traído. Algumas vezes, depois de muito acompanhar seu relato, fiz algumas pequenas intervenções no sentido de saber quais sentimentos e sensações ele percebia ter vivenciado e estar vivenciando, assim como se ele percebia que estava tremendo, franzindo a testa com raiva quando falava da pessoa amada. Ele respondia que sentia muita raiva e não saberia se levaria o casamento adiante. Muitas sessões ocorreram a fim de por meio da escuta e do acolhimento fosse possível para ele expressar o que estava sentido e compreender o que era a raiva para ele e o que ele pretendia fazer. Por diversas vezes, durante o acolhimento e a escuta, percebi que havia a necessidade de intervir, sempre de modo cuidadoso e não invasivo, a fim de que as sensações corpóreas e os sentimentos fossem originalmente sentidos. Em outra sessão, sabendo que João tinha gatos e cães, propôs a entrada na sala de atendimento da minha cadela co-terapeuta Lalá. Ele concordou e então Lalá foi inserida na sala de atendimento e, de imediato o rosto franzido, deu lugar a um sorriso e ao toque sobre o pêlo da cadela co-terapeuta. Passados alguns momentos do contato entre humano e não humano, perguntei como ele se sentia. Ele, em seguida, disse que ao tocá-la, o mundo parava. Então, combinei com ele e acordamos que a cadela Lalá participaria de outras sessões. A presença dela permitiu que eu acesse as

peculiaridades do mundo da vida dele e, escutasse quais seriam as possibilidades das intervenções futuras. Visivelmente a presença da cadela Lalá permitiu que a agitação, o tremor e a raiva fossem conhecidos se esvaíssem. Um outro episódio ocorreu, e foi quando João revelou que havia um cartão postal no qual o companheiro havia escrito o quanto o amava. Pedi que numa próxima sessão trouxesse o cartão para que diante dele pudéssemos conversar e conhecer o que ele significava. Passados 15 dias do último atendimento, João retorna, segurando nas mãos um envelope, em rosto seu havia uma expressão de decepção. E qual não fora. Em sessões anteriores João afirmou que no cartão o que estava escrito dizia ser que ele era amado e querido, como um amante, contudo ao perguntar sobre o conteúdo do cartão, ele lendo novamente se deu conta de que a pessoa havia escrito do amor como amizade, não como afeto de relacionamento de um casal, de um companheiro para com o outro, esse dar-se conta, foi seguido pela materialização no corpo, nas palavras, nos gestos daquilo que originalmente estava sentindo. Disse ele: -"É como se a cortina tivesse caído e a parede escondida aparecesse bruscamente revelando o que ela antes escondia, aquilo que era por ele fantasiado: o amor romântico do companheiro. A intenção que manifestava era a de que o cartão continha uma descrição romântica do amor do outro por ele, contudo, ao ler novamente deu-se conta que aquilo que "queria ver" não estava escrito. Tristeza, apatia, decepção, expressão facial de estar desnorteado se manifestaram. Durante a sessão fui acessando juntamente com ele as vivências e, após encerradas as sessões fiz as análises que me permitiram compreender com mais profundidade e dar continuidade aos atendimentos seguintes. João frequentou com compromisso as sessões que se seguirão, passando por variações sentimentais importantes (sentimentos de compreensão da situação, de culpa, de raiva etc.) e dizia com certa frequência: "_ Cansativo né!. Não tem jeito, tem que ser eu mesmo né, a me levantar..", e após um longo período de acompanhamento, aproximadamente 4 anos, conseguiu, dentro do possível se restabelecer e após este período de psicoterapia conseguiu lidar de um novo modo com o que sentia, com a realidade e deu-se alta, relembrando uma analogia que eu fazia. Então, ele olhou para mim e falou: _ Você me disse uma vez que um carro tem 4 pneus e 1 estepe, naquele período eu ainda precisava do estepe e permaneci aqui, vim aqui hoje para dizer que agora, não preciso mais do "estepe" e consigo lidar com as coisas com mais clareza. Assim, avaliamos juntos tudo o que foi vivenciado em psicoterapia e João seguiu seu fluxo de vivências, retornando as relações com o Mundo de um modo mais consciente. Deixou aberta a porta de retorno à psicoterapia quando necessário. Em 2023, entrou em contato para retomar os atendimentos, mas até agora em 2024 ainda não ocorreram.

No relato acima, para efeito de exemplificação da análise intencional o Psicólogo se detém na relação *noético-noemática* e na análise noético-hylética na qual a relação entre o intencionado e o percebido materialmente se apresenta. O que se refere *hylé* é exatamente tudo o que é sentido. O personagem fictício João Maria, demonstrou com sentimentos e com sensações corpóreas como emergiam as manifestações em seu corpo e também aquilo que era percebido e sentido por ele diante das vivências que ele recordava e via nas sessões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da atitude fenomenológica na clínica, mas especificamente em psicoterapia, exige do psicólogo clínico uma postura de direção ao fluxo de vividos e ao relato em primeira pessoa que permite conhecer como o (a) atendido (a) expressa seus afetos, sentimentos e emoções. Para que isso ocorra ele precisa abandonar a atitude espiritual natural que torna tudo naturalizado e já conhecido. Diante de tal metodologia, o psicólogo muda a orientação, da natural para a fenomenológica, fazendo e mantendo a suspensão de qualquer teoria, explicação cultural ou pré-dada que diga da vivência do alheio. Ele nada sabe e precisa se dirigir de modo atento, abrindo-se empaticamente e afetivamente a experiência tal qual é vivenciada pelo outro.

A escuta suspensiva e a empatia permitirão que o acesso ao fluxo de vividos ocorra sem violência, sem estabelecimento de *a priori* sobre o mundo vivido pelo outro, sobre suas experiências e modo como se posiciona diante do mundo e dos outros, como toma decisões e como faz suas escolhas.

A análise intencional das vivências proposta pela fenomenologia husserliana é uma possibilidade metodológica que está disponível ao psicólogo clínico para a compreensão e análise dos vividos.

A *noesis* está sempre dirigida ao *noema,* ambos estão diretamente co-relacionados, bem como a *hylé* decorrente dessa relação de interdependência. Na medida em que estes três elementos fazem parte da estrutura transcendental da consciência, eles têm o correlato transcendente que é o objeto que está fora, no mundo. Ao se dirigir ao objeto a consciência, que é sempre consciência de alguma coisa, realiza diversos e diferentes atos e estes são repletos de intenções e significados. Assim, sobre essa análise *noético-noemática* e noético-hilética que a Fenomenologia e a Psicologia Fenomenológica desenvolvidas por Husserl lançam seu olhar e método.

A análise intencional busca conhecer e compreender o fluxo de vividos, temporalmente situados no mundo da vida da pessoa atendida. Sobre este fluxo e sobre os significados a ele

atribuídos pelo atendido que o psicólogo clínico buscará (des) cobrir e clarificar os sentidos ali impressos pelos atos intencionais, pois a análise realizada pela metodologia fenomenológica não busca medir, quantificar, comparar, não deduz, nem tampouco induz a qualquer avaliação, mas busca a descrição original, pura, fidedigna ao que é relatado, ao vivido por aquele que vivencia durante a sessão de atendimento.

A fenomenologia "joga" o Psicólogo Clínico para fora de todos os caminhos confortáveis e seguros, do já sabido, do já comprovado, do já testado e oferece à ele a "ingenuidade" como "ferramenta" para conhecer. O não saber, o não ter *a priori* abre o caminho para uma análise genuína, permitindo uma recondução (redução) ao vivido. Reduzir no sentido fenomenológico é reconduzir, e não reduzir. É permitir voltar às coisas mesmas, tal é a máxima husserliana, tão incompreendida.

A fenomenologia critica a perspectiva positivista e naturalista que se associou à Psicologia, e oferece uma busca genuína e originária da experiência humana, de modo que seja possível captar a essência das vivências humanas, por meio da evidenciação dos vividos puros. Já que a subjetividade transcendental está a serviço dos modos pelos quais é possível evidenciar o mundo. A Psicologia Fenomenológica então é esse projeto de uma outra psicologia.

Husserl ao discordar da perspectiva naturalista, realizou também uma crítica radical do psicologismo, do apego da Psicologia à Filosofia Naturalística e da Teoria do Conhecimento, substituindo a clássica relação sujeito-objeto (S-O) para Consciência-Mundo (Cs.-M), tornando esta relação o ponto de partida para qualquer análise. Em sua perspectiva não há oposição entre S - O, mas correlação, eles se complementam. Ao criticar o psicologismo Husserl retira o caráter do mental, daquilo que está envolvido "dentro da mente", para dirigir à consciência para o mundo, para os objetos. A Consciência é intencional, é sempre consciência de alguma coisa. Ora se é consciência é consciência de alguma coisa, de algo isso ocorre no momento em que é conhecido por aquele que conhece. Ela, a Consciência é o princípio de todos os princípios, por isso a fenomenologia, se abstém de tomar como pressuposto qualquer teoria, qualquer pré conceito, qualquer *a priori* sobre o ato de conhecer, ou ainda qualquer que seja a explicação prévia já estabelecida. Tudo precisa ficar em suspenso para que seja possível acessar a vivência originária daquilo que se revela.

Para a Psicologia, a análise intencional das vivências oferece uma metodologia genuína e que valoriza o que é imediatamente percebido, a pureza imediata do fenômeno, que é contrária à perspectiva tradicional que busca sempre a aplicação, a adequação.

Fazer uma incursão inicial visando uma fenomenologia dos estudos sobre *hylé* foi possível por meio da própria atitude fenomenológica, já que munido da intenção de conhecer e nada saber sobre, cada descoberta se torna um estímulo para continuar a pesquisa, quer encontre posições convergentes ou divergentes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolai. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALES BELLO, Ângela. **O sentido das coisas:** por um realismo fenomenológico. Bauru, SP: Edusc, 2006

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARREIRA, C. R. A.; COELHO JÚNIOR, A. G. A escuta suspensiva: chave operativa da entrevista fenomenológica. **Memorandum**: Memória e História em Psicologia, *[S. l.]*, v. 40, 2023. DOI: 10.35699/1676-1669.2023.41146. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/41146. Acesso em: 28 ago. 2024.

BORBA, Jean Marlos Pinheiro. Contributos da Análise Intencional Husserliana de Vivências para a Psicologia Clínica. **II Encontro do Círculo de Estudos Husserliana (on line).** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9JTOhwfCmA>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BORBA, Jean Marlos Pinheiro, Silva, Lidiane Verônica Collares, OLIVEIRA, Thayane Cristhine A. Oliveira.A escuta na clínica e os fundamentos da fenomenologia husserliana. Capítulo 10. In.: PIMENTEL, Adelma (et. al. org.). **A escuta clínica na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2017. p. 171-183.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. GRUPO DE TRABALHO DA APAF SOBRE

PSICOTERAPIA. **Reflexões e orientações sobre a prática da Psicoterapia**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/caderno_reflexoes_e_orientacoes_sobre_a_pratica_de_psicoterapia.pdf>. Acesso em> 8 ago. 2024.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Compreender)

FOLLESDAL, Dagfinn. As reduções de Husserl e o papel que desempenham em sua fenomenologia. In.: DREYFUS, Huber L., WRATHALL, Mark A. (orgs.). **Fenomenologia e Existencialismo.**. São Paulo: Loyola, 2012..Cap. 8. p. 107-113.

HUSSERL, Edmund. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica:** libro segundo investigaciones fenomenológicas sobre la constitución (1952). 2. ed. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2005. (Hua IV)

_____. **Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica:** Introdução geral à fenomenologia pura (1913). Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. (Coleção Subjetividade Contemporânea)

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia** (1907). Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

HUSSERL, E. **A Filosofia como ciência de rigor** (1911). Tradução de Joaquim Carvalho. Lisboa: Atlântida, 1965.

_____. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris:** de acordo com o texto da Husserliana I (1929/1931).trad. Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

_____. **A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental**: uma Introdução à Filosofia Fenomenológica (1936). trad. Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. Husserl, Edmund (1925-1928). ***Psychologie Phénoménologique****:* leçons du semestre d´ete 1925. (P. Cabestan, N. Depraz, F. Dastur trad.). Paris: Vrin, 2001.

MENDOZA-CANALES, Ricardo. Husserl**. Colección "Aprender a pensar"**, 38. Barcelona: RBA, 2015.

OLIVEIRA, Thayane Cristhine Amaral, BORBA, Jean Marlos Pinheiro. Contribuições da fenomenologia Husserliana para a Psicologia Clínica**. *Rev. NUFEN* [online]**. 2019, vol.11, n.3, pp.154-169. Disponível em: < https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.v>. Acesso em: 28 ago. 2024.

XIRAU, Joaquim**. Introdução a Husserl.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

A INFLUÊNCIA DO COLONIALISMO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO BRASILEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DE LÉLIA GONZÁLEZ.

Thallyson Felipe Alves Campos[1]
E-mail: thallyson.campos@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão, UFMA

Maria Olília Serra[2]
Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo, USP;
E-mail: mo.serra@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão, UFMA

"Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente." – Aimé Cesaire.

RESUMO: O processo de dominação colonial parte da negação ontológica dos valores culturais, da identidade e humanidade dos sujeitos colonizados e insere por meio de uma introjeção cultural violenta valores que condicionam esses sujeitos a subalternidade. Esse processo cria um conflito entre: sujeitos dominantes e dominados e no nível subjetivo, cria nesses sujeitos colonizados uma distorção da consciência que reflete a dominação somada de uma brutal negação de humanidade. A questão central que se pretende responder neste trabalho é como o colonialismo moldou a identidade dos sujeitos negros na diáspora africana brasileira. O objetivo é compreender como do processo colonial de subdesenvolvimento Africano à escravização humana dos povos africanos no Brasil, se (re)construiu a identidade cultural brasileira de maneira hierarquizada social e racialmente e como o processo de marginalização e discriminação racial moldou a identidade dos sujeitos negros no contexto brasileiro. A proposta é refletir como a influência do colonialismo acentuou os antagonismos de classe, criando a distinção entre sujeitos racializados e não racializados ao mesmo passo que subscreveu no nível cultural uma brutal violência racial negada insistentemente pelo mito da democracia racial e quais os impactos dessa violência na formação da identidade do negro brasileiro. Para analisar esse processo, será utilizado neste trabalho a categoria freudiana de denegação (*Verneinung*)[*] como proposta de relacionar a psicanálise à discussão racial a partir da leitura da obra de Lélia Gonzalez.

---

[1] Licenciando do curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5809-405X;

[*] *Die Verneinung* na obra de Freud apresenta uma ambiguidade quanto ao uso do termo. "Em alemão, *Verneinung* designa a negação no sentido lógico ou gramatical do termo (não existe o verbo *neinem* ou *beneinen*), mas também a negação no sentido psicológico (recusa de uma afirmação que enunciei ou que me atribuem — por exemplo, não, eu não disse isso, não pensei isso)." (Laplanche e Pontalis, 1991, p. 293). Lélia Gonzalez utiliza o termo "denegação" para falar da "*Verneinung*" Freudiana no sentido Psicológico "(quando o sentido é psicológico, de desmentido, de recusa de uma suposta afirmação)." (Carone, 2014, p. 8). É o mesmo sentido dado por Laplanche, designa o "Processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcado, continua a defender-se dele negando que lhe pertença". (Laplanche e Pontalis op. Cit., p. 293).

[2] Professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6160-9328.

Palavras-chave: Denegação; Racismo; Colonialismo; Identidade Racial.

1. Introdução

Não é possível falar em construção de identidade dos sujeitos racializados sem mencionar que o contexto histórico da colonização se baseou na lógica daimportação da cultura europeia, estabeleceu valores morais à civilização que moldou os sujeitos por um tipo de racionalidade que fixou ideias da cultura a serem absorvidos. Esses são alguns pressupostos da colonização que foi um processo que não tratou apenas de subdesenvolver a África através da exploração e do roubo, mas tratou também de recriar uma identidade cultural que justificasse a subalternização dos sujeitos e produziu além do apagamento histórico e cultural, uma tentativa de pagamento da memória justificada pela negação epistémica que instaurou no nível do inconsciente dos indivíduos uma forma estranhada de consciência que correspondesse com a subalternidade.

Esses elementos estiveram justificados pelo pressuposto da ordem natural que legitimou a violência e criou uma espécie de *neurose cultural* que se revela em sua duplaface: se por um lado se cria uma divisão que define os sujeitos de consciência subalterna, pressupõe-se a existência de uma consciência superior, ou seja, estabelece-se que se existem sujeitos dominantes, existem, portanto, os sujeitos dominados. Mas essa neurose cultural, forjada a partir das relações antagônicas, se manifesta no sentido de criar um conflito que é por um lado, entre os sujeitos dominantes contra os sujeitos dominados, e por outro, entre sujeitos dominados frente a consciência de sua dominação. Ou seja, no nível da consciência dos sujeitos que são dominados, essa neurose se manifesta num conflito entre o modo como esse sujeito percebe-se a si mesmo e no modo como ele é visto por esse outro que expressa essa consciência dominante. Esse processo violento provoca nesses sujeitos uma projeção de si para o mundo distorcida porque a regulação estabelecida no nível da cultura de dominação cria nesses sujeitos conflitos que estão postos à superação por um processo de descolonização.

Deste modo, o que este trabalho visa abordar a partir da contribuição de fundamentação psicanalítica, é explicitar como os conflitos constitutivos da neurose cultural brasileira se revelam no âmbito das relações entre os sujeitos racializados e não racializados, e nesse caso, os negros e indígenas, especificamente; como ele se manifesta no nível subjetivo desses sujeitos, como essa forma de consciência se apresenta nessa relação conflituosa e por fim, apontar um caminho para a superação dessa neurose cultural. O presente trabalho trata-se de uma revisão de bibliografia de cunho qualitativa e descritiva. O tipo de pesquisa apresentada é uma revisão de literatura sob o método de interpretação hermenêutica e serão utilizados livros, artigos científicos a partir de contribuições teóricas dos últimos 15 anos.

Este trabalho parte de estudos sobre a cultura a partir da psicanálise associado a abordagens epistemológicas que perpassam estudos em antropologia. Mesmo tendo em vista a pouca divulgação de literatura produzida sobre o tema, o objetivo deste trabalho é apresentar elementos da psicanálise como possibilidade de pensar a questão racial brasileira. As discussões sobre este tema estabelecem parâmetros para articular a psicanálise como ferramenta teórico-metodológica útil para a compreensão da negação do racismo que constitui a *neurose à brasileira.* Este estudo pretende relacionar a questão racial no contexto brasileiro a partir do pensamento de Lélia Gonzalez e suas aproximações tanto com a psicanálise, como sua aproximação com o pensamento do filósofo Frantz Fanon.

A proposta deste trabalho é explorar o debate sobre a crítica da cultura brasileira e oferecer tanto a comunidade acadêmica quanto à comunidade em geral uma base teórica que possibilite a continuidade das discussões raciais. O objetivo é tanto oferecer uma contribuição para a continuidade do debate quanto oferecer base bibliográfica à academia para que se possibilite inserir nesse espaço de produção de conhecimento uma cultura de pesquisa que verse sobre a discussão racial e ofereça apontamentos para o enfrentamento das contradições sociais brasileiras.

2. Colonialismo, Imperialismo, Exploração e Violência

Não há como falar sobre o processo de construção daquilo que vem a ser a cultura brasileira sem dissociar do seu processo histórico de construção, a violência, a desumanização dos sujeitos racializados e o terror constitutivo da barbárie que esteve intrinsecamente ligado às demandas econômicas. O que se vê nessa conjuntura são elementos que constituem a civilização que possibilitou a escravidão à medida que:

> O desenvolvimento de todos os ramos da produção – criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos – tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser convenienteconseguir mais força de trabalho, o que logrou através da guerra: os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a produtividade deste e, por conseguinte, a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo – necessariamente – a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados. (Engels, 2021, p. 196-197).

Longe de ser um mero acaso, o processo que culminou na criação da cultura brasileira esteve profundamente associado ao subdesenvolvimento africano, na medida em que se subverteu o desenvolvimento africano e contribuiu para o desenvolvimento capitalista europeu

no período pré-colonial. O que se chama de desenvolvimento é um processo multifacetado que "no plano puramente individual implica maior perícia e capacidade, maior liberdade, criatividade, autodisciplina, responsabilidade e bem-estar material" (Rodney, 1975, p.12) que são mediadas pela relação homem e sociedade.

> As relações que se desenvolvem dentro de cada grupo social são essenciais para uma compreensão da sociedade como um todo. Liberdade, responsabilidade, capacidade, etc. só adquirem real significado se entendidas como relações do homem em sociedade. [...] As relações individuais são reguladas pela sociedade. As suas respectivas estruturas políticas são importantes, pois os elementos reguladores dentro de cada grupo são os que determinam o diálogo, o comercio, ou a luta conforme o caso. A nível de grupo social, desenvolvimento, implica uma capacidade cada vez maior de regular as relações, quer internar quer externas. [...] O homem não é o único ser que actuaem grupo, mas a espécie humana desenvolveu uma linha ímpar de evolução, pois o homem tem capacidade para fabricar e utilizar instrumentos. O próprio acto de fabricação de utensílios é mais um estímulo para o desenvolvimento darazão, que a consequência de um intelecto aperfeiçoadamente amadurecido. Em termos históricos a importância do trabalhador manual tem sido, em todosos aspectos, tão grande como a do pensador, visto que o trabalho com instrumentos, libertando o homem da necessidade de força bruta, possibilitou-lhe o domínio sobre espécies mais poderosas e sobre a própria natureza. (Rodney, 1975, 12-13).

Se desenvolvimento supõe a relação individuo e sociedade, subdesenvolvimento não significa necessariamente o contrário disso. Mas de certo modo pensar o que significa desenvolvimento oferece base teórico-argumentativa para pensar o significado de subdesenvolvimento. Ao contrário do que se possa presumir, o sentido de subdesenvolvimento não significa ausência de algum tipo de desenvolvimento e sim:

> um modo de comparar diversos níveis de desenvolvimento. Está particularmente ligado ao facto de a evolução das forças produtivas ter sido historicamente desigual, e dum ponto de vista estritamente econômico, algunsgrupos humanos terem avançado mais depressa que outros, a ponto de produzirem mais e serem mais ricos. (Rodney, 1975, 26).

Aqui reside o elemento valorativo da análise. Se esses diversos níveis de desenvolvimento entre grupos humanos constituídos de modo historicamente desigual, possibilitou o acúmulo de riquezas para alguns, para outros o efeito foi o completo oposto. isto é o que explica a exploração que gerou o subdesenvolvimento para alguns. A exploração passou a não ser apenas dos recursos e da inovação tecnológica de um grupo de indivíduos com relação à constituição interna da sociedade de onde pertencem certo grupo de indivíduos. A exploração passa a ser externa a esta sociedade, e é dessa exploração que se constitui o colonialismo.

> Quando uma determinada formação social começa a sobressair como a mais rica entre as outras surge a necessidade de inquirir, pesquisar, estudar as razões dessa proeminência. Quando no século XVIII a Inglaterra começa a evidenciar-se do resto da Europa, Adam Smith, conhecido economista, estudou as causas do fenômeno em

> [A riqueza das Nações]. Na mesma altura muitos escritores russos preocupavam-se pelo facto de seu país se mostrar atrasado em comparação com aInglaterra, França e Alemanha do século XVIII e XIX. Hoje a maior preocupação é a grande disparidade na riqueza da Europa Ocidental e América do Norte, por um lado, África, Asia e América Latina por outro. Comparando-o com o primeiro,o segundo bloco encontra-se atrasado ou subdesenvolvido. Uma das ideias básicasdo conceito de desenvolvimento é a comparação de padrões. [...] A segunda ideiabásica do moderno conceito de subdesenvolvimento é que esse conceito exprime uma relação particular de exploração, nomeadamente a exploração dum país por outro. Todos os países do mundo dito subdesenvolvidos são explorados por outros;e o subdesenvolvimento que hoje escandaliza o mundo é produto da exploração capitalista, imperialista e colonialista. (Rodney, 1975, p. 26).

Foi desse processo que os países da Europa, e logo mais tarde os Estados Unidos,se ergueram como potências economicamente dominante e desenvolvidas que viram na exploração dos recursos naturais e da mão de obra escrava, o ponto de arranque para o seu desenvolvimento econômico. A exploração das potências econômicas sob os recursosdos países africanos possibilitou a ampliação do comércio e também a exploração de terras mais longínquas através da navegação.

> A África na medida em que foi colocada na orbita da Europa Ocidental acelerou o posterior desenvolvimento tecnológico europeu. O progresso da construção naval na Europa dos séculos XVI ao XIX, por exemplo, foi consequência lógica do seu monopólio do comércio marítimo nesse período. Durante esse período os Norte-africanos foram engarrafados no Mediterrâneo e apesar de ter sido deles que os europeus inicialmente buscaram a grande maioria dos instrumentos náuticos, os Norte-africanos não registraram nenhumprogresso posterior. Enquanto a vantagem original europeia não foi suficientepara garantir a supremacia ela boicotou deliberadamente os esforços de outros povos. [...] Além disso as despesas necessárias para a construção de barcos novos e melhores para os europeus eram suportadas pelos lucros do comerciomarítimo com a Índia, África, etc. Os holandeses foram os primeiros a introduzir melhoramentos nas caravelas que conduziram os portugueses e os espanhóis para além do Atlântico e o conjunto de companhias comerciais Holandesas que operavam na Asia, África e América foram as únicas responsáveis pela experiência. [...] O fenômeno mais espetacular relacionado na Europa com a escravatura foi o surgir das cidades portuárias marítimas – nomeadamente Bristol, Liverpool, Nantes Bordéus e Sevilha. [...] O comércio africano desempenhou um papel importantíssimo no fortalecimento dos laços internacionais da economia europeia se se tiver presente que a produção americana era consequência do trabalho africano. As madeiras tintureiras do Brasil, por exemplo, eram exportadas por Portugal para o Mediterrâneo, o mar do Norte e o Báltico e eram utilizados na indústria têxtil continental no século XVIII. O açúcar das Caraíbas era reexportado pela Inglaterra e pela França para as outras partes da Europa, em quantidades tais que Hamburgo, na Alemanha, se tornou o maior centro de refinação de açúcar na primeira metadedo século XVIII. (Rodney, 1975, p.121-123).

Foi sob essas condições que se possibilitou o crescimento e a acumulação de riquezas pelas potências imperiais e que se viu nascer o capitalismo. O desenvolvimentodo comércio marítimo e a exploração das riquezas e dos indivíduos africanos foi fundamental para que as sociedades europeias modernas pudessem desenvolver suas tecnologias que possibilitaram a ampliação da exploração e dominação econômica. “O crescente fosso tecnológico e econômico

entre a Europa Ocidental e a África fazia parte da tendência fundamental do capitalismo de concentrar e polarizar riqueza e pobreza emdois extremos opostos" (Rodney, 1975, p.195). O chamado imperialismo que decorre desse processo é "um fenômeno essencialmente econômico e não exige necessariamenteum controle político directo, ou colonização." (Rodney, 1975, p.195). Mas o que se podeconstatar historicamente é que Imperialismo e Colonialismo são faces de uma mesma moeda, a moeda da violência capitalista que gerou a escravidão.

> Antes do século XIX a Europa fora incapaz de penetrar no continente africano,porque o balanço das forças à sua disposição não era o adequado. Mas a mesmaevolução tecnológica que criou a necessidade de penetrar a África, criou também o poder de conquistar a África. As armas de fogo da época imperialistarepresentam um salto qualitativo extraordinário. [...] Os imperialistas europeus em África vangloriavam-se que, o que interessava, era o facto deles terem a metralhadora Maxim e os africanos não. Curiosamente os europeus tentaram muitas vezes justificar moralmente o Imperialismo e o Colonialismo pelas características de troca internacional tal como era conduzida até as vésperas do domínio colonial em África. Os Ingleses foram os mais acérrimos defensores da tese segundo o qual o seu desejo de colonização derivava do seu empenho em pôr fim à escravatura. E realmente foi verdade que os ingleses opuseram- se a escravatura no século XIX com a mesma sanha com que a tinham defendido anteriormente. A evolução da Inglaterra tinha transformado a necessidade de escravos no século XVII, na necessidade no século XIX de preservar os remanescentes da escravatura em África para organizar a exploração local da terra e do trabalho. Portanto, a escravatura foi rejeitada quando se tornou num freio para o desenvolvimento do sistema capitalista; e isso foi comprovado na África Oriental onde os Árabes continuavam com o tráfico de escravos até aos fins do século XIX. (Rodney, 1975. p. 196).

Foi nesse contexto que se viu nascer o capitalismo que não só modificou toda a forma de organização política e econômica da Europa, como subdesenvolveu o continente africano e criou tanto a dependência colonial quanto econômica das potencias imperialistas. Esse processo foi acompanhado não apenas de uma brutal exploração das riquezas africanas, mas de uma brutal desumanização dos sujeitos gerenciadas pelo terror e pela violência. Entretanto, esse aspecto revela mais sobre a infraestrutura econômica sob o qual se assenta o capitalismo agora universalizado, do que sobre a superestrutura social que se assentou também sob os pilares da "razão" e da religião como elementos ideológicos da colonização. Na obre *Discurso Sobre o Colonialismo*, Aimé Cesaire diz:

> O fato é que a chamada civilização "europeia", civilização "ocidental", tal como foi moldada por dois séculos de governo burguês, é incapaz de resolveros dois principais problemas aos quais sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial. Levada ao tribunal da "razão" e ao tribunal da "consciência", a Europa se mostra impotente para justificar-se. Cada vez mais, se refugia na hipocrisia, tanto mais odiosa por ter cada vez menos chances de enganar. [...] Continuando minha análise, ache que a hipocrisia é de data recente; que nem Cortez descobrindo o México do alto das grandes *teocalis*, nem Pizarro diante de Cuzco (ainda menos Marco Polo diante de Cambaluc) arvoaram-se mensageiros de uma ordem superior; que matem; que saqueiem; que tenham capacetes, lanças, cupidez; mas os embusteiros vieram depois:

> e o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão, por ter elaborado as equações desonestas: *cristianismo = civilização*; *paganismo = selvageria*, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e negros. (Césaire, 2020, p.11).

Esses elementos exerceram fundamental influência para que se disseminasse entre os colonizados o que se chama aqui de alienação, que corresponde ao fato de fazer com que os colonizados não concebessem na realidade as práticas e os discursos que legitimaram a dominação e o racismo.

> O racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e de outros não brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor. O conteúdo dessa justificativa variou ao longo do tempo, tendo começado com noções imbuídas de uma visão religiosa do mundo que permitiram estabelecer a distinção entre cristãos e pagãos. Mais tarde, e de uma maneira paradoxal, o ideário da igualdade e liberdade surgido no final do século XVIII acentuou a exclusão dos não brancos do universalismo burguês e levou à necessidade de reforçar a distinção entre homens (brancos) e sub-homens (de cor). Já no século XIX, o darwinismo social, o evolucionismo, as doutrinas do "racismo científico" e a ideia da "missão civilizatória do homem branco" aparecem intimamente relacionadas àexpansão imperialista dos países europeus. (Hasenbalg, 2022, p.87-89).

O racismo, cujos elementos ideológicos são constatados nas experiências da qual o processo histórico da colonização europeia tratou de submeter determinados grupos de indivíduos, foram utilizados como instrumento político de contenção de qualquer ameaça de reação dos povos oprimidos pela via da descolonização. Esse processo pode ser constatado na experiência dos grupos racializados em África e também na Asia e América do Norte, mas imporá aqui discutir, como no caso brasileiro esse processo constituiu a cultura fundada sob o pressuposto da civilização.

3. Ideologia, Racismo e Denegação na cultura brasileira

A discussão da questão racial no Brasil percorre diferentes posicionamentos, alguns dos quais tratam dos processos históricos e políticos, mas pouco discutem a questão econômica que permitiu constituir a colonização e que deu origem ao racismo à brasileira, e aquelas que discutem a questão da formação social da classe trabalhadora brasileira, mas pouco discutem sobre a questão racial que insere no debate de classe uma parcela significativa do operariado brasileiro. Dentre as pensadoras que propõe um debate articulado entre as matrizes teóricas do conhecimento, se encontra Lélia Gonzales que parte da crítica à formação socioeconômica do Brasil onde a experiência do racismo é presente, mas insistentemente negada tanto no dito senso comum, como no debate teórico. Sobre a questão da teoria, diz ela:

> Diferentes posicionamentos teóricos vêm buscando explicar a situação da *população de cor* (negros e mulatos) em nosso país, na medida em que tal situação se traduz numa participação mínima nos processos políticos, econômico e cultural. Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astucias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações "conceituais" que se perdem no abstracionismo. Seu "distanciamento científico" quanto ao seu "objeto" (isto é, o negro e o mulato) revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dado concreto fundamental: *enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negra/ indígena, isto é, nossa condição de povo de cor*. Alienação? Recalcamento? O fato é que, em termos teóricos, tal obstáculo epistemológico produz discursos parciais nos dois sentidos. [...] A sociologia acadêmica tem se posicionado no sentido de – das mais diferentes maneiras - apreciar a integração e assimilação do negro como algo que ocorre graças às exigências lógicas de industrialismo e, consequentemente, da modernização. Assim a análise do processo abolicionista pelos teóricos dessa tendência justifica a situação atual de marginalização do negro como efeito do "despreparo do ex-escravo para assumir os papeis de homem livre, principalmente na esfera do trabalho". A repentina passagem do regime servil para o de trabalho livre fez do "bom escravo um mau cidadão." [...] Tal interpretação além de deslocar para o negro as razões de sua mobilidade social, não considera o fato de que a *grande maioria* da população de cor (90%) já se encontrava *livre* e economicamente ativa antes de 1888. [...] A segunda tendência de peso a ser considerada é representada pelo marxismo ortodoxo. Aqui, a categoria "raça" acaba por se diluir numa temática econômica (economicista, melhor dizendo), uma vez que a discriminação não passa de uminstrumento manipulado pelo capitalista que visa, mediante a exploração das minorias raciais, dividir o operariado. A solução seria a aliança entre trabalhadores de diferentes raças. (Gonzalez, 2020, p.31-32)

Mas há uma terceira abordagem que considera que o processo de colonização nãosó tratou de instituir os elementos que originaram a cultura brasileira, mas também uma forma de *consciência* distorcida dos indivíduos colonizados. Essa "abordagem afirma que os grupos racialmente subordinados são as minorias que internalizaram o processo de colonização". (Gonzalez, 2020, p. 33). Essa abordagem insere o privilégio racial como o elemento valorativo para a exploração dos grupos raciais.

> O privilégio racial é um dos elementos chave dessa posição, uma vez que ele evidencia como, em todos os níveis, o grupo branco foi o beneficiário da exploração dos grupos raciais. Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstraram como o branco afirmou sua supremacia às expensas e em presença do negro. Ou seja, além da "exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma *mais-valia* psicológica, cultural e ideológica do colonizador." Que se pense, no caso brasileiro, nos efeitos da ideologia do branqueamento articulado com o mito da democracia racial. Cabe ressaltar como tais efeitos se concretizam nos comportamentos imediatos do negro que"se põe em seu lugar", do "preto de alma branca." [...] Temos aí, num nível muito mais sofisticado de articulação a representação do papel desempenhado por feitores e capitães do mato no passado. A Ideologia do branqueamento se constitui como pano de fundo dos discursos que exaltam o processo demiscigenação como expressão mais acabada de nossa "democracia racial." (Gonzalez, 2020, p.33).

Esse elemento é profundamente eficiente no sentido de produzir no nível inconsciente do dos indivíduos colonizados uma adequação ao meio ao passo que produz nosindivíduos herdeiros da dominação colonial, a real expressão dessa superioridade. É um elemento

ideológico eficiente para os propósitos políticos e a "eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seu comportamento imediatos." (Gonzalez, 2020, p.34). O que se chama de consciência para os sujeitos colonizados é, nesse sentido, uma *Consciência de Si para Outro,* tal como àquela apresentada por Hegel na metáfora do Senhor e do Escravo. Na metáfora do senhor e do escravo, o movimento da dialética apresentado explica a consciência do Senhor como sendo "a consciência para si essente", isto é, "uma consciência para si essente que é mediatizada consigo por meio de uma outra consciência" (Hegel, 2003, 147), e o escravo é esta outra consciência que é realizada no "momento do reconhecimento no qual a outra consciência [consciência do Senhor] se suprassume como ser-para-si, e assim faz o mesmo que a primeira faz em relação a ela" (Hegel, 2003, 148). Ou seja, a consciência do escravo é, enquanto consciência de si, consciência negativa que constitui a verdade da consciência do Senhor e por ela é determinada ao agir inessencial. É nessa distorção que se afirma tanto a verdade da certeza de si da consciência do Senhor pela consciência escrava, quanto a inessencialidade da consciência escrava.

> […] o agir da segunda consciência é o próprio agir da primeira, pois o que o escravo faz é justamente o agir do senhor, para o qual somente é o ser-para-si, a essência: ele é a pura potência negativa para a qual a coisa é nada, e é também o puro agir essencial nessa relação. O agir do escravo não é um agir puro, mas um agir inessencial. […] [*Das un wesentliche*] A consciência inessencial é, nesse reconhecimento, para o senhor o objeto que constitui a verdade da certeza de si mesmo. Claro que esse objeto não corresponde ao seu conceito; é claro, ao contrário, que ali onde o senhor se realizou plenamente, tornou-se para ele algo totalmente diverso de uma consciência independente; para ele, não é uma tal consciência, mas uma consciência dependente. Assim, o senhor não está certo do ser-para-si como verdade; mas sua verdade é de fato a consciência inessencial e o agir inessencial dessa consciência. [*Die Wahrheit*] A verdade da consciência independente é, por conseguinte a consciência escrava. (Hegel, 2003, 148-149).

Mudado os atores, tem-se com precisão a explicação de como esse processo pode ser utilizado para interpretar o caso brasileiro. A consciência do branco, enquanto consciência *para-si*, somente é para si enquanto efetivada pela dependência da consciência de uma outra e esta outra é àquela consciência dos sujeito racializado que internalizaram o processo da colonização, determinada por essa consciência dependente, ou seja, é uma *consciência escrava*. O que sustenta o status quo desse antagonismo no caso brasileiro, é a noção da inexistência da hierarquia social que estrutura o preconceito e a discriminação racial em face do avançado grau de miscigenação da população, que é apresentada no senso comum e na análise sociológica de um Gilberto Freyre, por exemplo.

> A ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população do país o levou [Gilberto Freyre] a formular a noção de democracia racial. A consequência implícita dessa ideia é a ausênciade preconceito e de discriminação raciais e, portanto, a existência de iguais oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos. (Hasenbalg, 2022,p.105).

Nesse sentido, os elementos ideológicos que constituem o racismo à brasileira se manifestam de formas muito sutis, sempre negando sua existência, a violência, o preconceito e a discriminação racial. Se se nega o racismo, nega-se, portanto, o que dele decorre. Ou seja, a brutal exploração que relega a população negra ao desemprego e subemprego, à violência policial, às formas de escravidão contemporânea etc. Lélia Gonzalez utiliza a categoria Freudiana de *denegação* (*Verneinung*) para designar o "processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença." (Gonzalez, 2020, p.127). A denegação é um processo de desligamento do sujeito da realidade "é o ato de denegar, ou de desmentir. [...] na denegação há um rechaço da percepção do real, ao mesmo tempo que há certo grau de aceitação." (Schlachter; Beividas, 2010, p.12-19). É também:

> um modo de tomar conhecimento do reprimido; na verdade já é um levantamento da repressão, mas naturalmente não a aceitação do reprimido. Aqui se pode ver como a função intelectual se dissocia do processo afetivo. Com o auxílio da negação, só se revoga uma das consequências do processo de repressão, ou seja, o fato de que o conteúdo da representação não tem acesso à consciência. (Freud, 2014, p.10-11).

Esse elemento serve para analisar que "enquanto denegação da nossa ladino-amefricanidade, o racismo *à brasileira* se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer ("democracia racial" brasileira)". (Gonzalez, 2020, p.127). Esse processo se vê instaurado na cultura brasileira, mas é expressivo também nas manifestações culturais negras de países do continente americano. O que também se percebe no domínio cultural é a aproximação linguística dos países do continente americano que é a marca da africanização.

> É certo que a presença negra na região caribenha (aqui entendida não só como a América Insular, mas incluindo a costa atlântica da América Central e o norte da América do Sul) modificou o espanhol, o inglês e o francês falados na região(quanto ao holandês, por desconhecimento, nada posso dizer). Ou seja, aquilo que chamo de "pretuguês" e que nada mais é do que marca da africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de "pretos", e de "crioulos" os nascidos no Brasil) éfacilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-culturaldo continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos "crioulos" do Caribe). (Gonzalez, 2020, p.128).

Essas características linguísticas e culturais não resultam do acaso, são fenómenos que, se bem compreendidos, revelam o carater totalizante da colonização. Embora a colonização não tenha ocorrido de igual modo em todos os lugares onde se situavam os indivíduos racializados, "quando analisada a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da "superioridade" do colonizador pelos colonizados" (Gonzalez, 2020, p.130). No caso do Brasil, a noção que se tem de que não existe racismo pois ao contrário disso a afirmação "que todos são iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades." (Gonzalez, 2020, p. 131). De modo geral, esse processo ocorre de forma atípica no caso do contexto latino-americano. Isso porque:

> O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e [indígenas] na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação em massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de "limpar o sangue", como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. Retomando a outra forma de racismo, a de segregação explicita, constata-se que seus efeitos sobre os grupos discriminados, ao contrário do racismo por denegação, reforça a identidade racial dos mesmos. (Gonzalez, 2020, p.131-132)

A proposta apontada pela autora para superação dessas contradições, passa por reconhecer os elementos ideológicos presentes na cultura para que sejam combatidos. No caso brasileiro, o mito de que existe convivência pacífica entre os diferentes grupos raciais, é o discurso que politicamente se usa para isentar o Estado brasileiro da responsabilidade pela garantia da dignidade, do direito dos sujeitos racializados e para manter a divisão racial e social de classes. Para superar a opressão racial é necessário, portanto, que os indivíduos adquiram consciência racial efetiva de sua amefricanidade para que esses elementos ideológicos e culturais sejam percebidos e combatidos a partir das relações concretas.

> A proposta de pensar a experiência que une os povos negros das Américas a partir da categoria de amefricanidade é justamente pensar que "as implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade (*Amefricanity)* são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta; A América como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). […] Assumindo nossa amefricanidade podemos ultrapassar uma visão idealizada, imaginaria ou mistificada da África, e ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os *americanos* do continente. [...] Uma ideologia de libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não por nós próprios;

> deve serderivada da nossa experiência histórica e cultural particular. (Gonzalez, 2020, 134-137).

Consideração importante que caminha em consonância com o conteúdo político revolucionário proposto pela autora se encontra na obra do filósofo martinicano, Frantz Fanon, intitulada *Os condenados da terra,* em que o autor ressalta que a descolonização é sempre um fenômeno violento [...] é simplesmente a substituição de uma "espécie" de homens por outra "espécie" de homens." (Fanon, 1968, p.25). A descolonização é também uma ideologia da libertação, uma libertação da dependência colonial que possibilita a construção da história dos indivíduos subjugados pelo racismo, a partir da autonomia conquistada pela violência revolucionária dos povos oprimidos.

> A violência que presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referências da economia, os modos da aparência e do vestuário, será reivindicada e assumida pelo colonizado no momento em que, decidindo ser a história em atos a massa colonizada se engolfar nas cidades interditas. Fazer explodir o mundo colonial é doravante uma imagemde: ação muito clara, muito compreensível e que pode ser retomada por cada um dos indivíduos que constituem o povo colonizado. Desmanchar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras se vão abrir vias de passagem entre as duas zonas. Destruir o mundo colonial é, nem mais nemmenos, abolir uma zona, enterrá-la profundamente no solo ou expulsá-la do território. (Fanon, 1968, p. 30).

A categoria política e cultural de amefricanidade é apresentada pela filósofa como central no debate para compreender o racismo à brasileira que é manifesto nas sutilezas dos discursos e práticas políticas que, não despropositadamente, é negado pela ideologia do branqueamento que centra a argumentação na ideia de que a miscigenação é parte constitutiva da identidade racial brasileira e que, portanto, todos os brasileiros têm "consciência" dessa identidade racial. Essa ideia se mostra tão mais violenta quanto à ideia de negar a humanidade aos sujeitos racializados. O que ela oculta é que, na verdade, essa "mistura racial" se originou de um processo de violência que se manifestou duplamente, sobretudo, nos corpos das mulheres negras, que além de escravizadas eram violentadas sexualmente pelos seus "senhores". A convivência de indivíduos racializados e não racializados não é pacifica porque como já se mostrou, nessa sociedade a estratificação que estabelece o lugar de dominação para o sujeito branco, cria consigo, o lugar de subalternidade para o sujeito negro. São nessas condições que os indivíduos são submetidos a inferioridade. Esse é o ideal fixado pela ideologia que se apropria dos meios de produção intelectual, cultural e dos meios de disseminação dos ideais da cultura para legitimar a dominação ao mesmo passo que nega ela.

4. Conclusão

Como visto, a proposta de pensar a constituição histórica e cultural do Brasil, apresentada aqui, revela que longe de ser uma análise parcial do processo que originou o racismo brasileiro, a constituição da cultura, política e economia brasileira esteve fundamentada num projeto de brutal desumanização dos negros e indígenas que viu na escravização desses indivíduos a alavanca para o progresso econômico. Isso foi útil ao sistema capitalista desde a passagem do capitalismo escravista, com a colonização, até o surgimento do capitalismo industrial, desenvolvido na Europa do final do século XVIII e início do século XIX que se expandiu pelo mundo. Longe de ser uma configuração da experiência apenas brasileira, a exploração capitalista está profundamente ligada a esse processo. O que se manifestou de modo peculiar no Brasil e nas Américas, foi exatamente um tipo de dominação, exploração dos recursos naturais e da força de trabalho dos indivíduos escravizados, em que as fundamentações ideológicas que constituíram a chamada civilização se manifestaram de modo a estruturar a sociedade sobre a ideia da superioridade e inferioridade racial e introjetaram no nível subjetivo dos indivíduos uma consciência do conformismo produtora da dominação política do grupo constituído por brancos sobre os negros e indígenas com a finalidade de reduzir as capacidades políticas de reação desse grupo de indivíduos colonizados.

A proposta de Lélia Gonzalez de pensar a experiência amefricana dos negros e indígenas no Brasil e nas Américas (Sul, Central, Norte e Insular), aponta que a produção dessa ideologia do branqueamento ocultou o caráter da brutal exploração a qual os negros e indígenas foram submetidos ao passo que produziu também a negação ideológica dessa opressão. O mito da democracia racial foi útil para retirar todo o conteúdo político de qualquer proposta de reação dos colonizados e foi eficiente para manter o status quo. A redução a convivência pacifica das raças no Brasil foi e continua sendo um elemento ideológico que caracteriza o racismo *à brasileira* como um mero "problema do passado já superado".

Pensar sob a categoria da amefricanidade significa (re) construir os laços fraternos que ligam as experiências dos povos colonizados nas américas com as suas origens africanas para que se possibilite construir estratégias de reação à violência colonial. Permite repensar os lugares sociais que são destinados aos indivíduos sem o pressuposto da hierarquia racial, e pensar também que é possível se construir uma ideologia efetivamente revolucionaria da *descolonização,* como proposta por Fanon, para romper com a ideologia da dominação colonial e imperial. Pressupor a descolonização equivale a presumir que uma ideologia da libertação colonial deve garantir que a experiência histórico-cultural dos indivíduos racializados produza

na consciência destes, uma visão desalienada da África e da diáspora africana. Permite centrar o olhar na experiência concreta e nas possibilidades de ruptura que com os valores da cultura colonial introjetada violência. A categoria de amefricanidade, longe de ser meramente uma categoria de análise da questão racial, é uma categoria política que implica ação política revolucionaria que permite, portanto, ultrapassar as limitações geográficas, linguísticas e ideológicas impostas pela colonização e pelo domínio imperial. É, na verdade, uma proposta de ruptura com a perpetuação da violência que criou na ideia da raça a justificação para a dominação.

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso Sobre o Colonialismo.** Tradução: Claudio Willer. – São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz**. Os condenados da Terra.** Tradução: José Laurênio de Melo. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1968.

FREUD, Sigmund (org.). **A Negação.** São Paulo, SP: Cosac Naify, 2014. *E-book* (92p.) P&B. ISBN: 978-85-405-0669-5. Disponível em: https://www.efuturo.com.br/materialbibliotecaonine/2765A-Negacao.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

FRIEDRICH, Engels. A **Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de: Leandro Konder. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. – 1ª ed. – Rio de Janeiro; Zahar, 2020.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espiríto**. Tradução: Paulo Meneses. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: EDITORA VOZES, 2003.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução: Pedro Tamem. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RODNEY, Walter. **Como a Europa Subdesenvolveu a África**. Tradução: Edgar Valles.Seara Nova: Lisboa, 1975.

SCHLACHTER, L.; BEIVIDAS, W. **Recalque, rejeição, denegação:** modulações subjetivas do querer, do crer e do saber. Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 13, n.2, p. 207–227, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/agora/a/PqcbLtKchgfVpgHxndPdTmt/#ModalHowcite. Acessoem: 12 ago. 2024.

A LINGUAGEM E A VERDADE EM NIETZSCHE: A DESCONSTRUÇÃO DA METAFÍSICA E A ASCENSÃO DA PERSPECTIVA EXTRAMORAL

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Mestra em Cultura e Sociedade
E-mail: leonice.pinheiro@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A relação entre linguagem e verdade é um dos temas centrais na filosofia de Friedrich Nietzsche, desafiando as concepções tradicionais do conhecimento e da representação da realidade. Desde seus primeiros escritos, como *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (1873), até suas obras posteriores, Nietzsche desenvolve uma crítica profunda à noção de verdade como correspondência fiel entre palavras e coisas. Para ele, a linguagem não é um meio neutro de descrever o mundo, mas sim um sistema arbitrário de signos, construído sobre metáforas e convenções sociais que refletem mais os interesses e necessidades humanas do que qualquer realidade objetiva. Neste artigo, busca-se explorar como Nietzsche desmascara a linguagem enquanto ferramenta de poder e conservação social, desconstruindo a ideia de que ela possa captar a essência das coisas. Por meio de uma análise de seus principais textos, procuraremos compreender como Nietzsche concebe a linguagem como uma forma de interpretação e ilusão, e como essa visão influenciou sua crítica à moralidade e ao conhecimento. Para tanto, o artigo está dividido em duas partes: a) a crítica nietzschiana à metafísica da verdade e à linguagem enquanto ferramenta de conhecimento e b) a metáfora como fundamento da linguagem e o impulso à verdade. Dessa forma, a reflexão de Nietzsche sobre a linguagem nos desafia a reavaliar profundamente as noções tradicionais de verdade e conhecimento. Para ele, as palavras não são representações fiéis de uma realidade objetiva, mas sim metáforas que, ao longo do tempo, perderam sua vitalidade original. Essas metáforas, transformadas em convenções linguísticas, sustentam a vida em sociedade, mas ao custo de obscurecer a complexidade e a multiplicidade inerentes ao mundo real. Assim, Nietzsche expõe o caráter ilusório e a arbitrariedade da linguagem, que se afasta das coisas em sua essência para se consolidar em signos que refletem mais as necessidades e interesses humanos do que uma verdade objetiva.

Palavras-chave: Nietzsche; Linguagem; Verdade; Metáfora

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de seus escritos, Nietzsche desenvolveu uma abordagem filosófica inovadora sobre a linguagem, criticando as teorias tradicionais da verdade e propondo uma perspectiva mais ampla acerca do papel da linguagem na formação de nossas crenças, valores e comportamentos. Essas ideias são mais evidentes em dois de seus textos, o ensaio *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (1873) e *A Gaia Ciência* (1882). Contudo, outros textos do filósofo também atravessam essa discussão, como *Humano, Demasiado Humano I* (1878), *Aurora* (1881), *Assim Falou Zaratustra* (1883-1885) e *Além do Bem e do Mal* (1886). Embora esses textos sejam frequentemente analisados em conjunto, há diferenças significativas na forma como Nietzsche trata a linguagem em cada um deles.

No ensaio *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* **(**1873**),** o problema da linguagem envolve uma crítica à dicotomia metafísica que se apresenta como "instinto de conhecimento" ou "instinto de verdade". Nietzsche reforça a ideia de que o conhecimento não é parte intrínseca da natureza humana, especialmente no que se refere aos instintos, pois ele é uma construção cultural. Assim, se esse instinto não é intrínseco ao ser humano, ele não deve ser usado para defini-lo. O ensaio, escrito postumamente, alerta para o fato de que, a partir da distinção entre estado de natureza e estado de sociedade, o intelecto humano funciona como um meio de conservação, mas que pode ser suscetível a erros. Dessa forma, se a verdade é uma construção humana, ela se coloca a serviço de fins práticos e políticos, tornando-se, assim, um instrumento de poder.

Ao analisar o problema da linguagem no texto de 1873, nota-se que Nietzsche vê o uso da linguagem como uma necessidade de conservação do corpo social, algo que ele relaciona ao "espírito de rebanho". A partir de então, ele continua a explorar o problema da linguagem, afirmando que esta é uma forma de interpretar a realidade. Portanto, as palavras que utilizamos para descrever o mundo ao nosso redor são moldadas por nossas próprias experiências, preconceitos e perspectivas.

2. A CRÍTICA DE NIETZSCHE À METAFÍSICA DA VERDADE E À LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DE CONHECIMENTO

O problema da linguagem se manifesta desde os escritos filológicos de Nietzsche1, como em

[1] Marton (2007, p. 33) aponta que, "Nietzsche se põe a refletir sobre a linguagem antes mesmo de engajar-se na via da filosofia, como bem mostram seus escritos filológicos. Aliás, sua formação em filologia clássica sempre se fará sentir como um recurso metodológico em seu trabalho; de um certo ponto de vista, será uma sombra que o filósofo quer afugentar, mas da qual não pode se libertar".

Verdade e Mentira no Sentido Extramoral (1873)[2], uma obra póstuma do jovem Nietzsche que foi ditada ao seu amigo Carl von Gersdorff. Esse período marca sua distância com relação a Wagner e Schopenhauer, culminando na segunda fase de seu pensamento3. A obra aborda o tema da verdade, que percorre a trajetória da filosofia nietzschiana.

Nietzsche problematiza o conhecimento e a ciência a partir da filologia como ferramenta. Em *Sobre verdade e mentira em sentido extramoral* (1873)[4], ele critica a metafísica da verdade-aparência, argumentando que o conhecimento não é inato à natureza humana, mas sim produzido e inventado. Isso é demonstrado na fábula a seguir:

> Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da 'história universal': mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelouse o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer (Nietzsche, 1999, p. 53).

O que pretendia Nietzsche afinal? Segundo Machado (2017), Nietzsche nega a existência de um desejo natural da verdade por meio de sua concepção do intelecto. Para Nietzsche, o intelecto é apenas um meio de conservação que produz disfarces, máscaras, ilusões e mentiras. Em seu escrito, encontramos uma relação de proximidade entre verdade e sociedade. "A verdade não é uma adequação do intelecto à realidade; é o resultado de uma convenção imposta com o objetivo de tornar possível a vida social; é uma ficção necessária ao homem em suas relações com os outros homens" (Machado, 2017. p. 56).

Nietzsche descreve, na passagem a seguir, o funcionamento do intelecto:

> O intelecto, como um meio para a conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce; pois este é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos robustos, se conservam, aqueles aos quais está vedado travar uma luta pela existência com chifres ou presas aguçadas. No homem essa arte do disfarce chega a seu ápice; aqui o engano, o lisonjear, mentir e ludibriar, o falar-por-trás-das-costas, o representar, o viver em glória de empréstimo, o mascarar-se, a convenção dissimulante, o jogo teatral diante de outros e diante de si mesmo, em suma, o constante bater de asas em torno dessa *única* chama que é a vaidade, é a tal ponto a regra e a lei que quase nada é mais inconcebível do que como pôde aparecer entre os homens um honesto e puro impulso à verdade (Nietzsche, 1999, p. 53–54).

[2] Um olhar de ilusionista, como o próprio título assegura, uma perspectiva extramoral, "com sua mira telescópica, Nietzsche se torna o encenador ao mesmo tempo, interessado e distanciado que descortina a quem acompanhar a sua visada em um espetáculo que revela ao mesmo tempo, a sua insignificância e o seu pleno sentido quando avistado ao longe (Suarez, 2011, p. 100).

[3] Utilizamos a demarcação temporal das fases de Nietzsche para fins de estudo e organização, conforme a Scarlett Marton e Giacoia organizam.

[4] Ensaio escrito em 1873 e publicado em 1896 pela sua irmã, faz parte dos escritos inéditos inacabados.

Em sua genealogia, a ideia da verdade ocupa o lugar central da rede de valores tecida pelo filósofo. No entanto, o que Nietzsche questiona não é a verdade em si, mas sim o valor atribuído à verdade. Nesse sentido, ele concebe a linguagem enquanto relação na qual se acredita que é possível apreender as coisas como realmente são (Marton, 2007).

Ao enfatizar a superficialidade da linguagem, Nietzsche explora muito mais do que uma mera camada de máscaras e dissimulação; "ele visualiza o ser humano e a sua fala como que *profundamente* mergulhados nos sonhos e na ilusão, porque são flagrados num *duplo mascaramento*, numa *dupla dissimulação"* (Suarez, 2011, p. 101). Ele se opõe a ideia de que exista um sentido moral inato ou uma tendência inata à verdade, ao questionar a origem dos instintos de verdade e moral. Como Nietzsche (1999, p. 54) demonstra:

> […] o homem, à noite, através da vida, deixa que o sonho lhe minta, sem que seu sentimento moral jamais tentasse impedi-lo; no entanto, deve haver homens que pela força de vontade deixaram o hábito de roncar. O que sabe propriamente o homem sobre si mesmo! Sim, seria ele sequer capaz alguma vez perceber-se completamente, como se estivesse em uma vitrina iluminada? Não lhe cala a natureza quase tudo, mesmo sobre seu corpo, para mantê-lo à parte das circunvoluções dos intestinos, do fluxo rápido das correntes sanguíneas, das intrincadas vibrações das fibras, exilado e trancado em uma consciência orgulhosa, charlatã! Ela atirou fora a chave: e aí da fatal curiosidade que através de uma fresta foi capaz de sair uma vez do cubículo da consciência e olhar para baixo, e agora pressentiu que sobre o implacável, o ávido, o insaciável, o assassino, repousa o homem, na indiferença de seu não saber, e como que pendente em sonhos sobre o dorso de um tigre. De onde neste mundo viria, nessa constelação, o impulso à verdade!.

O sentimento de verdade, segundo Nietzsche, é compreendido como resultado de um longo processo que difere das etapas idealizadas pela tradição filosófica. O indivíduo, em contraste com outros indivíduos, deseja se conservar, e o intelecto é o meio para isso. O processo ocorre "em um estado natural das coisas, no mais das vezes somente para a representação: mas, porque o homem, ao mesmo tempo, por necessidade e tédio, quer existir socialmente e em rebanho […]" (Nietzsche, 1999, p. 54).

Conforme Nietzsche questiona, "o que se passa com aquelas convenções da linguagem? São talvez frutos do conhecimento, do senso de verdade: as designações e as coisas se recobrem? É a linguagem a expressão adequada de todas as realidades?"[5] (Nietzsche, 1999, p. 55). Observa-se que pela maneira como o filósofo investiga a origem do conhecimento e da

[5] De acordo com Machado (2017, p. 56) "O homem não ama necessariamente a verdade: deseja suas consequências favoráveis. O homem também não odeia a mentira: não suporta os prejuízos por ela causados. O que se proscreve, o que não se aceita e não se deseja é o que é considerado nocivo: são as consequências nefastas tanto da mentira quanto da verdade. A obrigação, o dever de dizer a verdade nasce para antecipar as consequências nefastas da mentira. Quando a mentira tem valor agradável ela é muito bem permitida".

verdade, ele vai além do âmbito do conhecimento em si, abordando questões políticas e sociais em um nível mais amplo. Seu objetivo é mostrar que essa oposição entre verdade e mentira tem sua origem na moral (Machado, 2017). Eis aqui o grande projeto filosófico que permeia toda a sua obra.

A arquitetura que constitui o escrito de 1873 estabelece uma conexão entre linguagem e consciência. Apesar da diferença temporal[6], e de sua escrita[7] assistemática, com doses de ironia e metáforas, Nietzsche não se desvincula completamente de seus escritos juvenis. Pelo contrário, ele os reconstrói, alterando algumas formas de pensamento, mas sem abandonar seu propósito inicial. As tensões provocadas por Nietzsche, nos levam a refletir sobre a relação entre intelecto, gregariedade, linguagem, comunicação/comunicabilidade, verdade e mentira.

A hipótese inicial de Nietzsche se revela a partir do esquecimento. "Somente por esquecimento pode o homem alguma vez chegar a supor que possui uma verdade no grau acima designado. Se ele não quiser contentar-se com a verdade na forma da tautologia, isto é, com os estojos vazios, comprará eternamente ilusões por verdades" (Nietzsche, 1999, p. 55). Nesse sentido, é por meio da perspectiva extramoral, como uma ferramenta, que Nietzsche aponta a necessidade de ilusão, como observa Machado:

> A perspectiva extramoral critica o desejo de verdade como esquecimento de que o homem é um artista, um criador, isto é, um criador de aparência, situando o antagonismo entre arte e ciência no próprio campo da ilusão. No fundo, dois tipos de ilusão: a ilusão socrática, ilusão metafísica, que considera a verdade superior à aparência; e a ilusão artística, consciente do valor da ilusão, que sabe que tudo é ilusão, "figuração", "transfiguração", "criação" (Machado, 2017, p. 59).

A crença em uma verdade estabelecida nas palavras levanta a seguinte pergunta: "O que é uma palavra?", Em Nietzsche, a palavra é considerada uma mera representação de estímulos nervosos, ou seja, uma manifestação sonora resultante de uma excitação nervosa. No entanto,

> concluir do estímulo nervoso uma causa fora de nós já é resultado de uma aplicação falsa e ilegítima do princípio da razão. Dividimos as coisas por gêneros, designamos

[6] Por escrever fora dos padrões acadêmicos, muitos de seus textos — em forma de aforismos — Nietzsche desenvolve pontos escritos em um dado momento e só desenvolverá posteriormente, sua escrita vai sempre percorrer de forma plástica e metamórfica.

[7] Usa da ironia para dizer algo pelo avesso, a linguagem estabelecida em seus escritos possui um caráter pluralista e mutável. Enquanto ele afirma um pensamento, noutro momento ele pode alterar a sua visão, no entanto, isso não chega a invalidar o pensamento anterior, demonstra que uma mesma coisa pode ser vista de ângulos diferentes.

> a árvore como feminina, o vegetal como masculino: que transposições arbitrárias! A que distância voamos além do cânone da certeza! (Nietzsche, 1999, p. 55).

Existe um caráter arbitrário na formação das palavras, é o que Nietzsche nos anuncia. "As diferentes línguas, colocadas lado a lado, mostram que nas palavras nunca importa a verdade, nunca uma expressão adequada: pois senão não haveria tantas línguas" (Nietzsche, 1999, p. 55). Ao mesmo tempo,

> A "coisa em si" (tal seria justamente a verdade pura sem conseqüências) é, também para o formador da linguagem, inteiramente incaptável e nem sequer algo que vale a pena. Ele designa apenas as relações das coisas aos homens e toma em auxílio para exprimi-las as mais audaciosas metáforas. Um estímulo nervoso, primeiramente transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por sua vez, modelada em um som! Segunda metáfora. E a cada vez completa mudança de esfera, passagem para uma esfera inteiramente outra e nova (Nietzsche, 1999, p. 55).[8]

A partir dessa reflexão, Nietzsche revela que a linguagem não é uma representação fiel da realidade, mas um sistema de símbolos profundamente enraizado em metáforas, onde a verdade se dilui em convenções sociais e culturais. Essa transposição contínua entre estímulo nervoso, imagem e som demonstra a distância entre as palavras e a "coisa em si", sugerindo que a linguagem, em sua essência, é um constructo humano, carregado de interpretações subjetivas e arbitrárias.

O filósofo nos leva a questionar a autenticidade do conhecimento transmitido pela linguagem, apontando que aquilo que consideramos como "verdade" não passa de um consenso coletivo de metáforas desgastadas, desprovidas de sua força original. Assim, Nietzsche desconstrói a confiança na capacidade da linguagem de capturar a essência das coisas, desafiando-nos a reconhecer que, em última instância, a verdade é uma ficção necessária, uma ilusão consensual que permite a convivência humana, mas que, ao mesmo tempo, limita nossa compreensão do mundo em sua complexidade genuína.

3. A METÁFORA COMO FUNDAMENTO DA LINGUAGEM E O IMPULSO À VERDADE EM NIETZSCHE

Nietzsche apresenta uma pré-concepção de metáfora. A Filosofia moderna é moldada com base em representações por meio da palavra e conceitos que buscam refletir a realidade. O

[8] Nietzsche passa a pensar a linguagem enquanto relação. Faz ver que nela se aloja a crença de que se podem apreender as coisas tal como são. Partindo da distinção kantiana entre fenômeno e *noumenon*, quer mostrar que, como não se tem acesso à coisa em si, as palavras correspondem apenas à relação do indivíduo com as coisas e nunca a elas próprias (Marton, 2007, p. 33).

entendimento é um espelho que precisa ser aperfeiçoado. No entanto, Nietzsche se desatrela desse pensamento, retomando a ideia de que o conhecimento provém da própria linguagem.

"Acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos de árvores, cores, neve e flores, e, no entanto, não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem" (Nietzsche, 1999, p. 56).

Pensemos acerca da formação de conceitos, o conceituar. Na visão de Nietzsche, conceituar é simplificar, atribuir um valor. As palavras e os conceitos nos levam a pensar que as coisas são mais simples do que realmente são. De acordo com Mosé (2018, p. 66), o valor que está implícito em todo e qualquer nome, ou conceito é a identidade. Assim, "nomear é impor identidade ao múltiplo, ao móvel, é forjar uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta". Na perspectiva de Nietzsche:

> Toda palavra torna-se logo conceito justamente quando não deve servir, como recordação, para a vivência primitiva, completamente individualizada e única à qual deve seu surgimento, mas ao mesmo tempo tem de convir a um sem-número de casos, mais ou menos semelhantes, isto é, tomados rigorosamente, nunca iguais, portanto, a casos claramente desiguais. Todo conceito nasce por igualação do não-igual (Nietzsche, 1999, p. 56).

Quando se atribui à palavra sentido único[9], ignora-se os outros sentidos que ela pode abarcar. "No momento em que indivíduos procuraram viver gregariamente, surgiu a necessidade de fixar uma designação das coisas, cujo uso fosse válido e obrigatório de maneira uniforme" (Marton, 2007, p. 34). A palavra se torna algo fixo, para que essa vida coletiva seja mantida, os membros do grupo são obrigados a designações usuais estabelecidas, foi dessa forma que a ideia de "verdade" se estabelece. O que é a verdade, então? De acordo com Nietzsche (1999, p. 57):

> Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tomaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.

[9] De acordo com Suarez (2011, p. 107), podemos usar o exemplo da mentira, que se apresenta com vários significados. "Em primeiro lugar, significa que, designarmos as palavras com as coisas, o fazemos de forma arbitrária e parcial — geramos prismas que não se somam num conjunto, molduras que não delimitam completamente o mundo e que não se superpõem univocamente. Além disso, 'mentimos' uma *segunda vez* ao tentar extrair dessas marcas, pela 'identificação do não idêntico', um denominador comum; e mentimos mais ainda ao estipularmos a existência de um mundo de *substratos*, de '*Urformen*', 'formas originais' e originantes da linguagem". Um dos exemplos desenvolvidos por Nietzsche é a variedade de línguas.

A partir deste ponto, surge a noção de metáfora. “As palavras não se relacionam com as coisas, mas com o universo significativo das próprias palavras, ou seja, as palavras se relacionam com aquilo que está dito que as palavras querem dizer” (Mosé, 2018, p. 67). Uma palavra remete a outra palavra, e a linguagem, desde o seu surgimento, uma valoração moral que subjuga o corpo, uma linguagem gregária.

A metáfora desempenha um papel crucial, e Nietzsche se apropria da definição aristotélica de metáfora como transposição, ampliando seu alcance e como consequência seu próprio sentido. Como transposição, ela se dá na própria fisiologia humana, e se manifesta na linguagem. Na linguagem, é vista como uma transposição inscrita na condição fisiológica, ocorrendo um processo de transposições. A primeira transposição é a transformação de um estímulo nervoso em imagem; a segunda é a transposição de uma imagem em som.

Nesse processo de transposições, Nietzsche argumenta que a linguagem lida apenas com fenômenos corporais, revelando que a verdade tem uma origem moral. A definição de verdade é vista como um conjunto de metáforas, sendo ela mesmo uma metáfora, desconstruindo assim seu caráter eterno e imóvel.

Quando Nietzsche considera a metáfora, ele utiliza o conceito aristotélico não apenas como próprio da poesia e da retórica, mas como a matriz de toda palavra. Nessa perspectiva, o homem “não suporta mais ser arrastado pelas impressões súbitas, pelas intuições, universaliza antes todas essas impressões em conceitos mais descoloridos, mais frios, para atrelar a eles o carro de seu viver e agir” (Nietzsche, 1999, p. 57).

O que, afinal, une as palavras e as coisas? Segundo Nietzsche (1999), é a dimensão conceitual da linguagem, uma dimensão gregária que se mantém por meio de um acordo no qual nos comprometemos a não ameaçar a correspondência canônica entre as palavras e as coisas. No entanto, esse acordo pode ser burlado. Usamos convencionalmente a rede de palavras estabelecidas. Mentimos nas fórmulas adotadas por todos. Todavia, essa universalização e o processo metafórico, tem como principal função produzir sentido, mediado pela memória.

Visto de outro panorama, aquilo que a memória armazena não é exatamente aquilo que de fato chega até ela. São apenas jogos de crenças e abstrações resultantes da capacidade e necessidade de inventar, negar e esquecer. Nietzsche (1999, p. 58) nos mostra que o pesquisador dessas verdades, procura a “metamorfose do mundo em homem, luta por um entendimento do mundo como uma coisa à semelhança do homem e conquista, no melhor dos casos, o sentimento de uma assimilação”.

Pode-se afirmar que, devido ao percurso seguido por Nietzsche, há uma recusa proeminente em relação à ideia de verdade. Ao se referir à ilusão do filósofo — ou pesquisador — como combate à ideia de que a linguagem contenha a essência das coisas, pois é construída com metáforas. Dois pontos se destacam na filosofia nietzschiana de 1873: o **impulso à verdade** e a **obrigação em seguir as convenções**.

Quando Nietzsche fala em impulso à verdade, ele analisa o "movimento de origem interna ao indivíduo em direção a algo; além disso, este impulso quer a verdade" (Fonseca, 1995, p. 99). Provavelmente, é um reflexo da essência das coisas. Ao analisar o outro ponto, temos a obrigação de mentir diante das convenções, a ideia de coerção imposta socialmente ao indivíduo. Convenções que visam um certo respeito às regras estabelecidas pelos homens para os homens.

No entanto, "Nietzsche supõe que tal impulso está voltado para algo outro do que o respeito às convenções lingüísticas, para algo distinto de uma 'mentira' coletiva" (Fonseca, 1995, p. 99). De outra perspectiva, somos levados a interpretar a crítica de Nietzsche à linguagem e ao conhecimento como críticas direcionadas a destruição dos fundamentos que regem a ideia de verdade, como um anúncio de que não haveria o conhecimento porque não há correspondência entre as palavras e as coisas na linguagem, apenas uma convenção (Fonseca, 1995).

Aqui está o ponto-chave para a relação entre a linguagem e a consciência. A palavra é colocada como figura de linguagem, então não são as coisas que adentram a nossa consciência, apenas a maneira como lidamos e nos relacionamos com ela. Como observa Fonseca (1995, p. 105):

> […] se considerarmos a palavra como meio de transmitir impressões subjetivas, a linguagem não visa a instrução, mas apenas a persuasão (*peíthein*), se por 'persuasão' entendermos que a comunicação através da linguagem somente objetiva suscitar emoções. Dado que a palavra é incapaz de espelhar um estado d'alma, apenas poderíamos 'comunicar emoções internas' se supusermos que a 'paixão' suscitada no ouvinte é a mesma que experimentamos no momento.

O artifício artístico e arbitrário da linguagem surge de uma atividade anterior à consciência. Criamos termos e palavras, o que faz com que a linguagem seja compreendida como algo artificial, não existindo até esse ponto uma linguagem natural. Desconstruindo a

ideia de pureza da língua[10], surge a pergunta: "o que leva os homens a esperar que ela possa ser outra coisa, isto é, o que alimenta a expectativa de que a linguagem deva representar algo das coisas em si mesmas?" (Fonseca, 1995, p. 107). A linguagem constitui-se de três assertivas: a)

o pensamento consciente só é possível com ajuda da linguagem; b) o desenvolvimento do pensamento consciente pode ser prejudicial à linguagem; c) a linguagem é considerada uma atividade instintiva.

Segundo Nietzsche, a linguagem é antropomórfica, ou seja, tudo o que chega ao pensamento só é viável por meio dela — pelas construções gramaticais e pela carga linguística de um povo. A linguagem possui perspectivas históricas e fisiológicas, ao tratar da arbitrariedade dos nomes e do âmbito instintivo. O intelecto ilude o homem ao se sobrevalorizar, enquanto o conhecimento, em sua natureza fisiológica, tem a função de conserva-lo e mantê-lo vivo. Enquanto dissimula o mundo, a linguagem é usada para sobrevivência, e posteriormente surgem outras formas de dissimulação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, examinamos a crítica de Friedrich Nietzsche à metafísica da verdade e à linguagem como ferramenta de conhecimento, destacando como suas reflexões nos levam a repensar as fundações da própria filosofia. Através de sua obra *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (1873), Nietzsche argumenta que o conhecimento não é uma propriedade inata do ser humano, mas uma construção cultural e social, marcada por convenções e metáforas que moldam a nossa percepção da realidade. Ele nos revela que a linguagem, longe de ser um espelho fiel do mundo, é uma rede de significados emaranhados que distorcem a essência das coisas.

A crítica nietzschiana se fundamenta na ideia de que a busca pela verdade, entendida como um impulso intrínseco do intelecto, é na verdade uma ilusão, um reflexo das convenções sociais que servem para garantir a convivência humana. A metáfora, que Nietzsche ressignifica, torna-se central em sua análise, revelando a arbitrariedade da linguagem e a inadequação de suas expressões em relação à realidade. Este entendimento implica que as verdades que consideramos absolutas são, em última análise, produtos da história, da cultura e do desejo humano de ordem e estabilidade social.

[10] Nietzsche trata do problema da linguagem em outros textos anteriores à *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*, sabe-se da existência da *Origem da linguagem* (1869) e *Curso de retórica* — cuja data existe uma incerteza — cujos textos contêm argumentos fundamentais para seus escritos posteriores.

Além disso, Nietzsche desafia a noção de um sentido moral inato que poderia guiar a busca pela verdade. Ele propõe que a linguagem é intrinsecamente ligada à vaidade e ao engano, indicando que os humanos frequentemente se apegam a ilusões que perpetuam sua identidade social e seu lugar na coletividade. Essa perspectiva nos leva a questionar não apenas a natureza do conhecimento, mas também os princípios éticos que fundamentam nossas interações sociais. Contudo, a crítica de Nietzsche oferece um convite à reflexão sobre a relação entre linguagem, conhecimento e verdade, desafiando-nos a perceber que a construção da realidade é, em grande parte, um ato de criação. Em uma era em que a informação é abundante e as verdades parecem fluidas, o pensamento nietzschiano se torna ainda mais relevante, ressaltando a necessidade de discernimento crítico em relação ao que tomamos como verdade. Assim, ao reconhecer a linguagem como um instrumento de poder e uma fonte de ilusões, somos instigados a reavaliar nossa própria compreensão do mundo e das relações que o moldam.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Thelma Lessa da. Nietzsche: Crítica à linguagem como crítica à moral. **Discurso (25)**, [*s. l.*], p. 97-119, 1995.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MARTON, Scarlett. **Novas liras para novas canções: reflexões sobre a linguagem em Nietzsche.** *Ide (São Paulo)* [online]. 2007, vol.30, n.44, p. 32-39. ISSN 0101-3106.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

SUAREZ, Rosana. **Nietzsche e a linguagem**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

A NATUREZA DO DIÁLOGO DE HANNAH ARENDT COM A ANTIGUIDADE

Carlos Fernando Silva Brito[1]
Doutorando em Filosofia (UFMG)
carlos21doct@ufmg.br

RESUMO: O presente texto visa refletir sobre a natureza do movimento teórico que a filósofa alemã e judia Hannah Arendt realiza ao retornar às experiências da antiguidade grega e romana para pensar o tempo presente. Partindo da apresentação das críticas que são feitas à pensadora por alguns dos intérpretes de sua obra, este texto buscará apresentar um modo alternativo de compreender o movimento de pensar que a filósofa realiza. Para tanto, será realizada uma apropriação da noção de "pensar contemporâneo" do italiano Giorgio Agamben e das metáforas do narrador e colecionador de pérolas do alemão Walter Benjamin. O movimento a partir desses autores possibilitará compreender o retorno de Hannah Arendt aos antigos não como um anacronismo ou nostalgia, mas como um elemento típico do pensador que se faz contemporâneo ao seu próprio tempo, o que, no caso de Arendt, resultará numa busca por pérolas perdidas que reordenadas podem oferecer uma possibilidade de narrar a política do seu presente.

Palavras-chave: Antiguidade; Contemporâneo; Narrador; Política.

[1] Doutorando em Filosofia na UFMG (2021-2025) com Bolsa FAPEMA (BD-02532/21) e Estágio de Pesquisa Internacional na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) pelo programa CAPES-PRINT (2023).

"Notre heritage n'est precedé d'aucun testament"
(René Char)

Não se trata de um fato raro encontrar textos desenvolvendo críticas à pensadora alemã e judia Hannah Arendt que partem de incompreensões acerca de seu constante diálogo com as experiências políticas da Grécia e Roma antiga. Isso se dá principalmente porque diante do diagnóstico da falência da tradição para explicar o presente, a pensadora em questão busca resgatar elementos que possam compor outra tradição que se contraponha a compreensão de política assentada sob o prisma do conceito de dominação. A correta compreensão desse movimento de pensamento que Arendt realiza é essencial para o entendimento do conteúdo de sua concepção de política.

Neste texto não se pretende esgotar as críticas que são feitas sobre esse aspecto da obra de Hannah Arendt, mas dar ênfase a outra possibilidade de compreensão do pensamento da autora. Deste modo, objetiva-se apresentar as figuras heurísticas de "o contemporâneo" de Giorgio Agamben e "o narrador/colecionador" de Walter Benjamin como figuras que esclarecem o próprio movimento filosófico que Hannah Arendt realiza. Para tanto, a interpretação feita do pensamento desses dois autores não visa uma exegese conceitual, mas sim uma apropriação dessas figuras/conceitos a fim de iluminar os movimentos internos do pensamento de Hannah Arendt.

A presente exposição parte de uma breve abordagem sobre algumas expressões dessa crítica feita ao movimento que Hannah Arendt faz de retorno à antiguidade, a fim de situar o leitor no debate com os interlocutores do presente texto. Em seguida será feita a apresentação, a partir do texto *O que é ser contemporâneo?* da compreensão de Giorgio Agamben sobre o movimento que o pensamento do filósofo faz sobre seu próprio tempo, e depois abordaremos as figuras do narrador e do colecionador de pérolas na obra de Walter Benjamin e a importância que Hannah Arendt dá a essas imagens quando de seu texto biográfico sobre o autor. Estes três movimentos iniciais possibilitarão um quarto movimento que consistirá na designação de Hannah Arendt como uma "contemporânea colecionadora de pérolas".

1. Críticas ao modo de pensar de Hannah Arendt

Algumas das incompreensões do pensamento de Hannah Arendt perpassam por leituras equivocadas da relação que a mesma estabelece com a tradição política greco-romana. Conforme aponta Celso Lafer, ao refletir sobre a recepção do pensamento de Arendt nos EUA, "Hannah Arendt era admitida por seu resgate teórico do papel da ação no espaço público, mas considerada por muitos defensora nostálgica e anacrônica da *polis* grega e da herança clássica"

(LAFER, 2018, p. 24). Essa caracterização da relação de Arendt com os gregos como um anacronismo ou nostalgia se tornará cada vez mais frequente nos EUA, especialmente entre aqueles que visavam descredibilizar seu pensamento. Também alguns autores brasileiros como José Guilherme Merquior[2], por exemplo, viam-na fundamentados nessa perspectiva.

Uma das críticas ao pensamento de Arendt que ganhou maior difusão foi aquela feita por O'Sullivan em 1979, em um texto intitulado *A nostalgia helênica e a sociedade industrial*. Nesse texto, o autor busca questionar a eficácia (ou não) do pensamento de Arendt em contraponto com um modelo de sociedade intitulado por ele como "sociedade industrial". Segundo o autor,

> O que distingue essencialmente Arendt de outros filósofos políticos contemporâneos é um entusiasmo tão grande por esse mundo que chega a ultrapassar a Maquiavel. De fato, não é tanto Tito Lívio [...] quanto a vida da "*polis*" grega [...] que representa o ponto focal de todo o seu pensamento. O helenismo determina até sua definição da política (O'SULLIVAN, 1979, p. 271).

A menção a Maquiavel é, sem dúvidas, um dos principais elementos dessa passagem, posto que serve para distanciar Arendt dos romanos (caros ao pensamento do florentino) e aproximá-la ainda mais dos gregos. . Em sua caracterização, ele visa pôr em xeque dois aspectos essenciais do pensamento de Arendt: i) descredibiliza a qualidade do debate de Arendt com seus contemporâneos reduzindo o privilégio de seu diálogo com Maquiavel, e ii), apresenta o "aspecto romântico" do pensamento de Arendt de modo secundário ao diálogo com os gregos.

Outro autor que também apresenta uma crítica que fora amplamente difundida no meio acadêmico é Peter Euben, esta podendo ser considerada mais abrangente e completa do que a apresentada por O'Sullivan; conquanto, não menos contestável. Nas palavras do autor, "Hannah Arendt é uma das poucas teóricas políticas e sociais contemporâneas sobre a qual a Grécia antiga ainda retém o seu fascínio como ponto de referência e inspiração" (EUBEN, 2001, p. 151, tradução nossa). Este autor afirma também que o retorno de Arendt não é ao princípio da tradição filosófica, mas a "articulação pré-filosófica da vida na polis" (EUBEN, 2001, p. 151, tradução nossa), destacando que sobre Platão e em alguma medida também sobre Aristóteles a autora tem um olhar extremamente crítico.

Para Euben, o problema desse movimento que ele chamou de inversão é sua "perversidade", pois "por um lado, baseia-se em uma leitura às vezes canhestra de A República,

[2] "Ele [José Guilherme Merquior] apreciava e reconhecia a alta envergadura da obra de Hannah Arendt, mas nela detectava o risco do fantasma romântico – a ser exorcizado – do existencialismo, do antiutilitarismo, da apologia da ação política e da nostalgia helênica" (LAFER, 2018, p. 28, acréscimo nosso).

o texto que fornece o principal objeto de suas críticas mais impetuosas/ácidas do projeto platônico" (EUBEN, 2001, p. 152, tradução nossa). O autor acusa Hannah Arendt de não ter compreendido a estrutura dramática de A República, apesar do mesmo não ter esclarecido em que consiste essa estrutura mencionada. Euben afirma ainda que Arendt "[...] parece romantizar uma sociedade que é completamente distante da nossa, e então infla as suas qualidades ao ignorar ou desculpar em grande parte o que parece mais antidemocrático nessa democracia" (EUBEN, 2001, p. 152, tradução nossa).

A última afirmação que Peter Euben faz sobre esse aspecto da obra de Arendt é a de que "[...] apesar de toda a sua glorificação da política ateniense, Arendt é escorregadia de modo enlouquecedor na hora de explicar em que consiste/o que define essa política" (EUBEN, 2001, p. 153, tradução nossa). Essa série de críticas que o pensador mobiliza em direção a autora não são em sua totalidade exclusividade de sua interpretação, mas frequentemente aparecem em comentários de autores diversos à obra de Hannah Arendt.

Uma expressão mais recente desse modo, a meu ver equivocado, de entender o retorno de Arendt aos antigos pode ser encontrada no texto "Hannah Arendt sobre autoridade e tradição" de Douglas Klusmeyer (2020). Visando esclarecer a compreensão da autora sobre a relação entre autoridade e tradição, o intérprete afirma que diante da "[...] sua avaliação sombria do presente e da recusa em fugir para uma visão utópica do futuro, retornar a um passado fragmentário em busca de qualquer recurso, [...] é um dos poucos caminhos que ainda permanece aberto" (KLUSMEYER, 2020, p. 194). O problema não consiste na afirmação acima, mas no momento em que o autor define a abordagem de Arendt como nostálgica pelo fato da autora ter enfatizado "[...] como o relembrar confere profundidade ao pensamento, [...] algo que se reflete, por vezes, em sua leitura idealizada do passado" (KLUSMEYER, 2020, p. 194).

Neste texto não realizaremos um debate minucioso sobre os elementos que consideramos problemáticos dessas críticas, uma vez que nossa démarche consiste mais em propor um olhar para a obra de Arendt que permite afastar-se dessas leituras a partir de uma elucidação do modo como outros autores contemporâneos entendem o próprio fazer filosófico na contemporaneidade. Assim sendo, as críticas apresentadas aqui são tidas apenas como expressões de uma única e mesma vertente de leitura da obra da pensadora que pode ser resumida, como fez André Duarte (2000) a partir de dois pólos. Para André Duarte, há i) aqueles que veem em Arendt uma tentativa de imitar a vida na *polis* grega, e ii) os que apontam que no pensamento da autora há uma tentativa anacrônica de aplicar a sabedoria antiga aos problemas

do presente. A fim de dispersar essas dificuldades na compreensão desse diálogo de Arendt com a tradição greco-romana, utilizaremos do pensamento de Walter Benjamin e Giorgio Agamben para iluminarmos algumas obscuridades apresentadas nessas críticas.

2. O colecionador e o pescador de pérolas

Hannah Arendt e Walter Benjamin nutriram uma profícua amizade[3] ao longo de suas vidas, especialmente no período de exílio na França e fuga da Alemanha. Esta amizade se desdobra inclusive nas semelhanças entre o pensamento de ambos, mais especificamente no que se refere a algumas concepções sobre o modo deles conceber o ato de filosofar. Diante da crítica de que o pensamento de Arendt é demasiadamente comprometido com uma "metafísica das origens" (DUARTE, 2001, p. 76), a relação intelectual[4] entre ela e Benjamin serve-nos para compreender o contrário disso.

Um dos pontos de vista crucial para uma aproximação entre os dois pensadores é o pressuposto comum de suas filosofias da ruptura da tradição. Conforme expressa Arendt em seu texto escrito em memória de Benjamin, o filósofo e crítico literário era consciente dessa ruptura e foi alicerçado na mesma que pôs em marcha o seu processo de reflexão filosófica.

> Na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição. Walter Benjamin sabia que a ruptura da tradição e a perda de autoridade que ocorriam durante sua vida eram irreparáveis e concluiu que teria de descobrir novas formas de tratar o passado. Nisso tornou-se mestre ao descobrir que a transmissibilidade do passado fora substituída pela citabilidade e que, no lugar de sua autoridade, surgirá um estranho poder de se assentar aos poucos no presente e de privá-lo da "paz mental", a paz descuidada da complacência (ARENDT, 2008a, p. 208-209).

O ato de filosofar de Benjamin, na perspectiva de Arendt, e o processo de transmissão desse ato através da escrita é marcado pela capacidade única de reunir citações. Conforme Arendt apresenta, Walter Benjamin descobre que o passado e suas memórias não são mais

[3] Esta amizade pode ser elucidada através do seguinte dado biográfico de Arendt: "na última vez em que Walter Benjamin viu Hannah Arendt e Heinrich Blücher, em Marselha, confiou aos seus cuidados uma coleção de manuscritos, incluindo as *Teses sobre a filosofia da história*, para serem entregues ao Institute for Social Research, em Nova York. Eles tiveram a honra de ser os mensageiros do amigo" (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 164).

[4] "É aqui que o pensamento de Hannah Arendt se encontra com o de Walter Benjamin, em particular no que respeita ao modo como este autor pensou o conceito de origem e a tarefa do historiador que deixa de tratar os eventos do passado como simples acontecimentos subsumidos ao fluxo de um 'tempo homogêneo e vazio'. O conceito de origem como fragmento descontextualizado e a visão benjaminiana da história como sujeita a rupturas e repetições são extremamente elucidativos para a compreensão do modo como Arendt lidou com o passado, com a história e com a origem do político, denominando sua tarefa hermenêutica como uma *Perlenfischerei*, a pesca das pérolas perdidas no fundo do oceano" (DUARTE, 2001, p. 77).

capazes de responder ao presente na forma de um saber que possui autoridade. No entanto, na busca por então postular um novo modo de compreender como esse passado pode ser mobilizado no hoje, ele propõe que ele pode responder ao presente através da referência de um momento distinto do presente. Em outras palavras, o passado pode servir como pano de fundo para capturar a peculiaridade e a originalidade do que se passa no tempo presente.

A importância das citações para Benjamin está relacionada ao fato de que a vivência das guerras paralisou a capacidade dos homens de narrarem suas próprias experiências. Essa ideia fora parcialmente desenvolvida em *Experiência e pobreza* onde o autor tenta demonstrar que a geração que vivenciou a guerra de 1914 teria se defrontado com uma das piores experiências da história, e, que tal experiência produzira efeitos duradouros no modo dos sujeitos entenderem a si mesmos e às experiências que são vivenciadas por eles. Para Walter Benjamin essa geração se viu "[...] abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano" (BENJAMIN, 1987, p. 114). É diante desse esvaziamento da narrativa que o autor elaborará sua concepção de narrativa partindo da noção de que o relacionamento com o passado se dá mediante a busca de citações.

A paixão de Benjamin por citações é registrada por Arendt na apresentação de um episódio onde o filósofo relata seu desejo de construir um texto formado apenas por citações organizadas de tal modo que ele não perdesse sua coerência e coesão. As citações organizavam-se como "fragmentos do pensamento", e assumindo essa forma elas teriam "[...] a dupla tarefa de interromper o fluxo da apresentação com uma 'força transcendente' (*Schriften*, vol. I, pp. 142-3) e, ao mesmo tempo, de concentrar em si o que é apresentado" (ARENDT, 2008a, p. 209).

Era um verdadeiro trabalho de colecionador, mas nesse caso o objeto colecionável eram citações. A função do colecionador de citações pode parecer semelhante àquela que a história opera em face dos bens da tradição, todavia, é diversa. Conforme Arendt apresenta,

> [...] a tradição ordena o passado não apenas cronológica, mas antes de tudo sistematicamente, ao separar o positivo do negativo, o ortodoxo do herético, o que é obrigatório e relevante dentre a massa de opiniões e dados irrelevantes ou simplesmente interessantes. [...] À tradição o colecionador opõe o critério de autenticidade; à autoridade, contrapõe o signo da origem. Para exprimir esse modo de pensar em termos teóricos: ele substitui o conteúdo pela pura originalidade ou autenticidade [...]. (ARENDT, 2008a, p. 215).

A tradição opera valorativamente sobre o passado; de modo diverso, o colecionador busca a originalidade daquilo que ainda não foi absorvido pela tradição. Na figura do "anjo da

história"[5] que é apresentada por Benjamin como protótipo metafórico da relação da pessoa com o seu passado, Arendt enxerga a demonstração dessa atitude do colecionador. Segundo a pensadora, o movimento do anjo ao "[...] inclinar-se para selecionar seus preciosos fragmentos entre o monte de destroços" (ARENDT, 2008a, p. 216), significa a manifestação dessa capacidade de buscar o original em contraposição ao já dado pela tradição.

Aqui localiza-se um ponto de concordância entre os autores: o *modus operandi* do pensamento contemporâneo constrói-se exatamente na busca de preciosidades dentro do amontoado de fragmentos de uma tradição esfacelada. Pensar seu próprio tempo perpassa pela capacidade que o autor desenvolve de espelhar o passado com o presente em busca das originalidades contidas nas experiências de seu próprio tempo.

> [...] esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com "fragmentos do pensamento" que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-la tal como era e contribuir para a renovação de era extintas (ARENDT, 2008a, p. 222).

Nesta passagem acima, Arendt insere uma nova figura para descrever o movimento daquele que visa revisitar as coisas antigas: o pescador de pérolas. Essa figura se mostra importante para a pensadora desde o momento em que ela é usada para caracterizar o próprio movimento de pensamento que ela executa[6]. Através dessa imagem ela assevera a sua recusa ao anacronismo[7] demonstrando que a atividade de revisitar as sociedades do passado não visa

[5] Cf. Tese IX em "Sobre o conceito de história" de Walter Benjamin (2005).

[6] Segundo Hannah Arendt, o movimento filosófico que descreve seu trabalho é nomeado de "processo de desmontagem". Nas palavras da autora: "o processo de desmontagem tem sua própria técnica e não pretendi tocar aqui no assunto a não ser perifericamente. Aquilo com o que se fica, então, é ainda o passado, mas um passado *fragmentado*, que perdeu sua certeza de julgamento. Para ser breve, vou citar umas poucas linhas que falam um pouco melhor e de modo mais denso do que eu poderia fazê-lo: 'A cinco braças jaz teu pai,/De seus ossos se fez coral,/Aquelas pérolas foram seus olhos/Nada dele desaparece/Mas sofre uma transformação marinha/Em algo rico e estranho. *A tempestade*, Ato I, Cena 2. Se alguns dos meus ouvintes ou leitores se dispuserem a tentar a sorte com a técnica de desmontagem, que sejam cuidadosos para não destruir o 'rico e estranho', o 'coral' e as 'pérolas' que provavelmente só poderão ser salvos como fragmentos. 'Mergulha tuas mãos na água,/Mergulha-as até os pulsos;/Olha, olha bem na bacia/E pensa no que perdeste./A geleira bate no guarda-louças,/O deserto suspira na cama,/E a rachadura na xícara de chá abre/Uma trilha para a Terra dos mortos...'W.H. Auden" (ARENDT, 2002, p. 160, grifos da autora).

[7] "Referindo-se a intelectuais como Vögelin, Maritain, Gilson, Guardini e Pieper, cujo mérito, segundo ela, seria o de ainda manterem-se atentos aos problemas clássicos e permanentes da filosofia política, Arendt afirmou, criticamente, que suas fraquezas teóricas diziam respeito ao fato de que eles se limitaram a uma 'reafirmação de antigas verdades', aspecto que tornava questionável todo seu empreendimento teórico" (DUARTE, 2001, p. 68).

ressuscitá-las como eram, uma vez que essas pérolas, se forem trazidas à superfície dos tempos presentes, perdem seu brilho e se esfacelam.

A mesma figura pode ser localizada nos textos de Benjamin quando ele se põe a comentar a singularidade e importância da obra de Kafka. Arendt, usando expressões de Benjamin explica aquilo que o pensador quis demostrar através de Kafka:

> Mesmo esse mergulho de Kafka até o fundo do oceano do passado tinha essa singular dualidade de querer preservar e querer destruir. Queria preservá-la, mesmo que não fosse a verdade, mesmo que apenas em prol dessa "nova beleza no que está desaparecendo" [...]; e saiba, por outro lado, que não há nenhum modo mais eficaz de romper a magia da tradição do que recortando o "rico e estranho", coral de pérolas, daquilo que fora transmitido numa única peça maciça (ARENDT, 2008a, p. 212).

Mesmo com essas semelhanças entre os dois pensadores, Arendt não pode ser considerada uma benjaminiana e nem Benjamin um arendtiano. Há algumas diferenças entre o modo dos dois pensadores enxergarem o passado. As principais diferenças consistem no fato de que, "[...] para Arendt a coleção dos fragmentos do passado não visa a 'redenção do homem', pois Arendt jamais considerou a citabilidade do passado no presente a partir da perspectiva do 'juízo final' [...]" (DUARTE, 2001, p. 82). Outra diferença entre os dois pensadores é o fato de que Hannah Arendt não assumiu para si a tese benjaminiana segundo a qual "[...] 'somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado' (Tese III), recusando, assim, uma atitude mística ou teológica em relação à história e à temporalidade" (DUARTE, 2001, p. 82).

Em Arendt não é possível encontrar essa dimensão da mistificação do passado que é presente nos textos de Benjamin. Quando a pensadora comenta a forma como os romanos viam a fundação da *res publica* e como isso era associado a fatores religiosos, ela não visava tomar essa leitura para si, dado ser consciente de que essa tradição esfacelou-se e não pode ser recuperada ao modo de emulação. O passado em Arendt é útil, porém, não místico ou dotado de um poder axiológico para com a modernidade.

Podemos afirmar que Arendt opera uma apropriação criativa das formas do pensar filosófico de Benjamin sem, todavia, se filiar à teoria do mesmo. A pensadora utiliza-se desse instrumental filosófico apenas na tentativa de identificar a gênese de alguns conceitos e o modo como estes assumiram traços de continuidade ao longo da tradição do pensamento político ocidental, ou ainda, tentando recuperar os fragmentos de eventos e pensamentos que foram esquecidos por essa tradição (Cf. DUARTE, 2001, p. 70-71).

Outro modo de compreender esse movimento arendtiano pode se dar por meio das reflexões de um leitor de Arendt o filósofo italiano, Giorgio Agamben. Este autor apresenta

algumas concepções que julgamos importantes em nossa démarche de compreender como opera o pensamento daqueles que se situam após a ruptura da tradição hegemônica do pensamento filosófico ocidental.

3. O contemporâneo de Giorgio Agamben

Apesar de não citar o pensamento de Arendt ao longo do texto *O que é o contemporâneo?*, é inegável o grau de influência que a pensadora exerce no modo de pensar de Agamben. No texto em questão, o filósofo italiano articula suas ideias através de três definições complementares daquilo que seria o pensar que se põe como contemporâneo ao seu próprio tempo. Nas palavras do autor, pertence ao seu próprio tempo aquele que:

> [...] não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. Essa não-coincidência, essa diacronia, não significa, naturalmente, que contemporâneo seja aquele que vive num outro tempo, um nostálgico que se sente em casa mais na Atenas de Péricles, ou na Paris de Robespierre e do marquês de Sade do que na cidade e no tempo em que lhe foi dado viver. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59)

O contemporâneo é um inatual, ou seja, algo que não consegue assumir seu próprio tempo com naturalidade. O fato de não sentir-se naturalmente "em casa" em seu próprio tempo dá a este sujeito a capacidade de enxergar as peculiaridades do seu tempo sem que isso implique numa vida pautada pela nostalgia. Essa atitude louvada pelo filósofo compõe a tarefa de manter constantemente o olhar fixo em seu tempo "[...] para nele perceber não as luzes, mas o escuro". Em síntese, para o autor, o "[...] Contemporâneo é, justamente, aquele que saber ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente" (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

O movimento descrito por Agamben como contemporâneo é semelhante ao que fora apresentado por George Kateb como sendo aquele que Hannah Arendt realiza. Segundo este autor, a pensadora buscava "pressionar o passado ao serviço de estabelecer a estranheza do presente" (KATEB, 1984, p. 194, tradução nossa). De igual modo, o contemporâneo para Agamben é o único capaz de, dotado do conhecimento do passado, perceber a estranheza do presente[8].

[8] Essa capacidade de perceber as trevas não implica a passividade do pensador diante do seu tempo. Através do movimento feito com os olhos e descrito pela neurofisiologia, Agamben apresenta que "[...] perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, entretanto, separável daquelas luzes. [...] Ao contrário, o contemporâneo é aquele que percebe

Essa relação entre conhecimento do passado e estranheza do presente é melhor apresentada por Agamben na sua segunda definição que ele nos dá sobre o movimento do pensar contemporâneo. Conforme o autor:

> De fato, a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo. Arcaico significa: próximo da *arché*, isto é, da origem. Mas a origem não está situada apenas num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo maduro e a criança na vida psíquica do adulto (AGAMBEN, 2009, p. 69).

A capacidade de perceber no moderno as assinaturas deste evento do arcaico é uma das principais características do pensamento de Hannah Arendt. Ao buscar compreender a modernidade, a pensadora fora capaz ao mesmo tempo de identificar as experiências que contribuíram para o declínio do sentido da política (por exemplo, o totalitarismo), como também perceber aqueles eventos capazes de proporcionar um reflorescer da dignidade da política, como no caso das revoluções.

Agamben sinaliza a existência desses fragmentos do passado que se apresentam no presente. Para o filósofo, o passado compõe o presente do mesmo modo como a criança subsiste na vida psíquica do adulto. Portanto, o movimento de compreensão do presente passa por esse processo de reconhecimento do arcaico. Giorgio Agamben conclui seu texto afirmando que "é nesse sentido que se pode dizer que a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver [...]" (AGAMBEN, 2009, p. 71).

Estes elementos do pensamento de Agamben e Benjamin nos oferecem os subsídios suficientes para compreendermos a importância de retomarmos de maneira adequada o movimento feito por Arendt de diálogo com o passado. Podemos afirmar que Arendt é uma pensadora "contemporânea" justamente por quê é capaz de "buscar as pérolas" no fundo do poço e assim tornar-se uma "colecionadora" das mesmas.

4. Arendt uma contemporânea colecionadora de pérolas

O "[...] retorno à Antiguidade não se limita a uma mera 'nostalgia helênica' ou tentativa de restauração de uma experiência política perdida" (CARDOSO JR., 2014, p. 30), mas sim

---

o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se diretamente e singularmente a ele" (AGAMBEN, 2009, p. 63-64).

uma necessidade metodológica básica inerente a todo pensador que desejar se situar em face do presente e após a ruptura da tradição. Sem esse movimento, a compreensão do contemporâneo pode ser considerada deficitária. André Duarte entende que Arendt,

> [...] o significado primordial de um conceito revela-se apenas com a investigação de sua origem, faz-se então necessário que a própria tradição do pensamento político ocidental seja lida a contrapelo. Daí por que a apropriação das experiências políticas originárias por parte da tradição filosófica constitui um aspecto "fascinante", porém muito "negligenciado" pelos próprios filósofos [...]. (DUARTE, 2000, p. 237).

Buscando compreender a realidade política do mundo moderno, Arendt sentiu a necessidade de remontar às matrizes do pensamento ocidental e lá pôde observar fragmentos do passado que foram incapazes de serem passados adiante ou incorporados à tradição hegemônica (Cf. TAVARES, 1997, 89). Podemos afirmar como Maria Francisco, e na esteira da reflexão de Agamben, que o pensamento de Hannah Arendt "[...] é uma filosofia própria e enraizada em nosso século. A sua expatriação não é senão temporária e necessária para melhor desempenhar sua deliberada proposta de 'iluminar' nossos tempos por vezes sombrios" (FRANCISCO, 2013, p. 189). Essa força inerente ao pensamento de Arendt é reconhecida mesmo por aqueles autores de quem ela recebeu as mais duras críticas, como Peter Euben[9].

Mesmo destacando a existência daquilo que ele chamou de "helenismo", Euben reconhece que há uma forte necessidade de compreensão da tradição por parte daqueles que se empenham em entender o momento presente. Arendt também fora consciente dessa necessidade, e é por isso que os gregos e romanos eram para ela como a tragédia grega era para os atenienses: uma forma de contrastar as sombras da realidade para enxergar a luz da originalidade de experiências presentes nos sentidos originários. Arendt pode assim ser descrita como "[...] uma mergulhadora de pérolas cujo objetivo não é ressuscitar o passado ou renovar eras extintas, mas introduzir cristalizações de rara beleza e de rara profundidade nas vidas que compartilhamos uns com os outros" (EUBEN, 2001, p. 163, tradução nossa).

O raciocínio descrito acima pode ser melhor compreendido a partir das exposições de Jacques Taminiaux. Para este autor, Atenas e os gregos não se constituem como um paradigma

[9] "O helenismo de Arendt é composto por doses iguais de aspiração, lembrança e reconhecimento. Podemos ainda usar palavras como ação, poder, política e liberdade, mas não entendemos seu significado completo porque nos faltam as experiências das quais elas surgem, ou não podemos reconhecê-las pelo que são quando nos deparamos com elas. Se pudéssemos restaurar o acesso à *polis*, o significado total dessas palavras e das experiências correspondentes se tornaria mais claro para nós. E podemos obter esse acesso porque a "polis" não é tanto uma entidade física nem uma configuração histórica, mas sim uma possibilidade sempre presente, ainda que nas condições inóspitas da modernidade" (EUBEN, 2001, p. 162, tradução nossa).

para Arendt, dado as inúmeras críticas e ressalvas que ela faz em relação a esse povo[10]. De modo cirúrgico, Taminiaux sintetiza um conjunto de críticas arendtianas à *pólis* grega de modo a pôr em evidência o fato de que, para a pensadora, os romanos foram o povo extremamente político e não os gregos, afastando, assim, a nomeação de Arendt como uma "grecomaníaca". Conforme o autor:

> Às vezes acontece que Hannah Arendt é creditada com uma concepção de ação exclusivamente performativa, e que, como resultado, suas reflexões sobre as características constitutivas da política são acusadas de grecomania. Por meio da separação da ação propriamente dita de todos os tipos de fabricação de obras ou resultados tangíveis, isso a teria reduzido a uma pura espontaneidade, uma geração a um *nihilo* cuja essência se manteria na glória de sua aparência efêmera. O resultado seria uma grecomania que às vezes é reivindicada para encontrar provas nas linhas de *A Condição Humana* na dupla função que, segundo a oração fúnebre dada por Péricles em Tucídides, os atenienses atribuíam à instituição da polis: 1) "multiplicar para cada um as oportunidades de se distinguir, de mostrar em atos e palavras que ele era em sua singular distinção"; 2) "oferecer um remédio para a futilidade da ação e do discurso" graças à organização física e fisionômica da cidade concebida como um "tipo de memória organizada" de atos e palavras (196-198) (TAMINIAUX, 1999, p. 191, tradução nossa).

O autor, em seu trabalho, opera uma desmontagem da imagem de uma Arendt nostálgica da Grécia antiga. Acreditamos com Taminiaux que "[...] nem a acusação de pura espontaneidade nem a da grecomania resistem ao teste. Olhando de perto, é fácil ver que a análise de ação de Arendt não é de modo algum reduzida à celebração da pura performatividade [...]" (TAMINIAUX, 1999, p. 191, tradução nossa). A descrição da ação feita por Arendt, de modo paralelo ao modo como os gregos pensaram a ação, não significa que necessariamente a pensadora tenha empreendido um mero louvor ao modo grego de agir. Podemos notar isso através das suas ideias sobre a redenção da ação, através do perdão e da promessa, este último elemento estreitamente ligado À leitura que ela faz de autores romanos tais como Cícero (Cf. ARENDT, 2016a, p. 292).

---

[10] "Quando ela enfatiza que a *polis* relegou a legislação ao nível baixo da atividade de trabalho, seria errado acreditar que ela endossou a visão grega e, portanto, concebeu a legislação como algo não essencial para o campo político. Se fosse esse o caso, ela não poderia afirmar, como de costume, em uma observação passageira, que os romanos eram 'talvez o povo mais político que conhecemos' (p. 7). Ela também não poderia, novamente em uma observação passageira, prestar uma homenagem ao 'extraordinário sentido político dos romanos, [...] pessoas que, ao contrário dos gregos, nunca sacrificaram o privado ao público, mas pelo contrário entenderam que esses dois reinos só poderiam existir na forma de uma coexistência' (p. 59). Finalmente, ela também não poderia afirmar, novamente em uma observação abrupta, que as experiências gregas fundamentais de ação e política nunca foram extensas o suficiente 'para compreender o que mais tarde se revelou o gênio político de Roma: legislação e fundação' (p. 195). Em vez de elogiar os gregos sem reservas por seu conceito de ação, Arendt afirma explicitamente que, já na versão pré-política da ação expressa por Homero, 'enfatiza-se a necessidade de auto-revelação às custas de todos os outros fatores (p. 194)" (TAMINIAUX, 2001, p. 172)

Conforme Arendt, a ação padece do fato de que seus resultados não podem ser previsíveis nem desfeitos. A essa "carência" presente na ação, ela apresenta o perdão e a promessa como as faculdades inerentes à própria ação, capazes de redimir a mesma de sua fragilidade. O perdão através da capacidade de perdoar o agente das consequências de sua ação e assim liberar o mesmo para a possibilidade de um novo agir; a promessa permite criar ilhas de previsibilidade diante da insegurança em relação à possibilidade dos outros agirem.

Taminiaux explora essa dimensão da ação na filosofia de Arendt a fim de demonstrar que aqui reside o reconhecimento da pensadora para com a limitação da teoria e da experiência da ação nos gregos. Não foram os gregos a descobrirem os remédios para a dimensão agonística da ação que Arendt considera como autenticamente políticos. De igual modo, é interessante salientar, que ao se referir ao modo grego de conceber a ação, Arendt utiliza-se de palavras de cunho negativos, conforme aponta Taminiaux:

> Mas logo à frente, como afirma Arendt seguindo Aristóteles, que a moderação é "uma virtude política por excelência" (191) e evocam ao mesmo tempo que destaca a falta de limites (imensidão) e a imprevisibilidade da ação, e que ela lembra que a arrogância é sua permanente tentação, confirma que sua análise não é de modo algum uma celebração da pura performatividade. O próprio fato de que são termos negativos - ilimitabilidade, imprevisibilidade - que designam o que chama de duas "características definidoras" (loc cit) é muito significativo a esse respeito. Essas palavras não são as únicas: muitos outros termos negativos em sua descrição, como "fragilidade", "futilidade", irreversibilidade, falta de domínio e auto-suficiência. A proliferação destes traços negativos na descrição da atividade da Condição Humana apresentado como o único especificamente humano - porque o trabalho é uma forma de vida ativa que reside em um metabolismo com a natureza que os seres humanos têm comum com todos os organismos vivos, e desde que a fabricação, por outro lado, pode ser confiada a máquinas - mostra que sua análise está longe de ser um panegírico. [...] A felicidade dessa liberdade é também sua desgraça, pois a iniciativa da ação é sempre acompanhada do que Arendt chama de "fraquezas da não-soberania" (236) (TAMINIAUX, 1999, p. 195-196).

Isto, nos ajuda a afastar a leitura de que Arendt seria uma autora demasiadamente apegada aos gregos, conforme alguns apresentaram. Estas explicações e a exposição desse diálogo de Arendt com gregos e romanos é crucial para que se obtenha uma justa compreensão daquilo que fora para Arendt a ruptura com a tradição, elemento essencial de seu pensamento. Sem atribuir um juízo de valor a essa ruptura, a pensadora nos conduz a um diagnóstico preciso do tempo presente.

Esse movimento de compreensão da obra de Arendt a partir das figuras do narrador e colecionador de pérolas, bem como do pensador contemporâneo, permite-nos asseverar com Ricoeur que na verdade "os marcos históricos de Arendt não são principalmente gregos e latinos, mas modernos ou até mesmo contemporâneos" (RICOEUR, 1989, p. 144). Essa afirmação do autor serve para corroborar a compreensão de que o retorno de Arendt à

antiguidade não é anacrônico, mas sim uma expressão metodológica de seu pensamento que se realiza pautado pela tentativa de estabelecer paralelos políticos para pensar as suas próprias experiências do presente. Arendt nada mais faz do que ser uma contemporânea aos moldes descritos por Agamben que vai ao passado em busca de pérolas colecionáveis, e de experiências que ajudem a compreender o seu tempo presente.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius Niscastio Honesto. Chapecó: Argos, 2009.

ARENDT, Hannah **A vida do espírito**: o Pensar, o Querer e o Julgar. Trad. Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ARENDT, Hannah **Homens em tempos sombrios.** Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.**Trad. Roberto Raposo. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito de história". Trad. Gagnebin e Müller. In: LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol. 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

CARDOSO JUNIOR, Nerione N. **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

DUARTE, André. Hannah Arendt entre Heidegger e Benjamin: a crítica da tradição e a recuperação da origem da política. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim (Orgs.). **Hannah Arendt:** diálogos, reflexões e memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 63-89.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura:** política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

EUBEN, Peter. Arendt's Hellenism. In: VILLA, Dana (Org.) **The Cambridge Companion to Hannah Arendt.** Cambridge University Press, 2001. p. 151-164.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A *pólis* Homérica como modelo da polis grega arendtiana. In: MULLER, Maria Cristina. **Anais [do] VII Encontro Hannah Arendt & IV Ciclo Hannah Arendt.** Londrina: UEL, 2013, p. 188-200.

GEORGE, Kateb. **Hannah Arendt: Politics, Conscience, Evil.** Totowa: Ed. Rowman and Allanheld, 1984.

KLUSMEYER, Douglas B. Hannah Arendt sobre autoridade e tradição. In: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt: conceitos fundamentais.** Trad. José Maria Gomes de Souza. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 184-202.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt:** pensamento, persuasão e poder. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

O'SULLIVAN, Noel. Hannah Arendt: A nostalgia helênica e a Sociedade Industrial. In: CRESPIGNY, Anthony de. **Filosofia política contemporânea.** Trad. Yvonne Jean. Brasília: Editora UnB, 1979. p. 269-294.

RICOEUR, Paul. Pouvoir et violence. In: ABENSOUR, Miguel [et. al]. **Ontologie et politique:** actes du colloque Hannah Arendt. Angers: Éditions Tierce, 1989, p. 141-162.

TAMINIAUX, Jacques. "Performativité et Grécomanie?". **Revue Internationale de Philosophie,** Paris, vol. 53, nº 208, p. 191-207, février 1999, p. 191-205. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23955551?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

TAMINIAUX, Jacques. Athens and Rome. In: VILLA, Dana (Org.) **The Cambridge Companion to Hannah Arendt.** Cambridge University Press, 2001. p. 165-177.

TAVARES, Ana Lucia de Lyra. Elementos romanos na noção de espaço público em Hannah Arendt. **Direito Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 11, 1997, p. 89-101.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo:** vida e obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

A PIEDADE EM ROUSSEAU: FUNDAMENTOS E TRANSFORMAÇÕES

Klisman Lucas de Sousa Castro[1]
Mestre no Curso Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – UFMA
E-mail: klismanlucas1995@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade intitulada, "SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO ENTRE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E ARTHUR SCHOPENHAUER ATRAVÉS DA ESCRITA: do sentimento natural de piedade à ética da compaixão". O objetivo principal da pesquisa foi estabelecer uma aproximação entre Jean-Jacques Rousseau e Arthur Schopenhauer pelo viés da escrita. No entanto, o recorte aqui apresentado é baseado no terceiro capítulo da dissertação, que aborda noção de piedade de Jean-Jacques Rousseau. O artigo analisa o conceito de piedade na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, destacando sua evolução nas obras *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755), *Ensaio sobre a Origem das Línguas* e *Emílio ou Da Educação* (1762). Rousseau define a piedade como um sentimento natural, anterior à reflexão, que permite a identificação com o sofrimento alheio e contrapõe essa ideia ao egoísmo e à visão pessimista da natureza humana, presentes em outros filósofos como Thomas Hobbes. No *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, a piedade é descrita como um impulso natural que modera a agressividade e promove a convivência pacífica entre os homens. No *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, a piedade é associada à imaginação, expandindo-se através da linguagem e da comiseração. Finalmente, em *Emílio ou Da Educação*, a piedade é vista como crucial na formação moral das crianças, sendo essencial para a construção de uma sociedade justa e virtuosa. O estudo conclui que a piedade, em Rousseau, é um conceito dinâmico que se adapta ao desenvolvimento humano e social, central para sua visão de moralidade e educação. Por fim, a pesquisa conta com contribuições conceituais de artigos, dissertações e teses, inscrevendo-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada por meio de procedimento técnico bibliográfico. Este estudo é resultado de investigações realizadas no grupo de estudos GEPI Rousseau UFMA/FAPEMA/CNPq.

Palavras-chave: Piedade; Rousseau; Moral; Amor de si.

[1] Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Mestrado Acadêmico Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, com pesquisa voltada para os eixos de Filosofia e Literatura. Pós-graduado em Filosofia e Sociologia pela Faculdade Única - PROMINAS. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do GEPI Rousseau UFMA/FAPEMA/CNPq.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo explorar e analisar o conceito de piedade na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, destacando sua evolução através das obras: *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755), *Ensaio sobre a Origem das Línguas* (1781) e *Emílio ou Da Educação* (1762). A piedade, segundo Rousseau, é um sentimento natural e anterior à reflexão, que permite a identificação e a comiseração com o sofrimento alheio. Esse sentimento é fundamental para compreender a moralidade e a sociabilidade humana, funcionando como um contraponto à ideia de egoísmo e à visão pessimista da natureza humana presente em outros filósofos, como Thomas Hobbes.

No *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau introduz a piedade como um impulso natural presente em todos os seres humanos, capaz de atenuar a agressividade e promover uma convivência harmoniosa. Este sentimento é visto como inerente à condição humana, mesmo em um estado de natureza hipotético, anterior à formação da sociedade civil. A piedade, nessa obra, emerge como um princípio fundamental que, junto ao *amor de si*, compõe a base da moralidade natural e serve de contrapeso às tendências egoístas do ser humano.

À medida que Rousseau desenvolve seu pensamento, o conceito de piedade se transforma e adquire novas nuances. No *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, a piedade é ligada à capacidade de imaginação, que desperta a alteridade e permite ao indivíduo colocar-se no lugar do outro. Aqui, a piedade não é apenas um instinto natural, mas também um sentimento que se expande e se refina através da linguagem e da imaginação, ampliando a capacidade humana de empatia e solidariedade.

Por fim, em *Emílio ou Da Educação*, Rousseau atribui à piedade um papel crucial na educação moral das crianças. Ele argumenta que a educação deve cultivar a piedade como uma virtude central, que permitirá ao indivíduo desenvolver uma consciência moral sólida e uma disposição natural para o bem. A piedade, nessa obra, é vista como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos virtuosos e para a construção de uma sociedade justa e harmoniosa. Assim, o conceito de piedade em Rousseau não é estático, mas evolui e se adapta às diferentes fases do desenvolvimento humano e social, mostrando-se fundamental para sua visão de moralidade e educação.

Ademais, o trabalho se inscreve como uma pesquisa qualitativa, fundamentada através de procedimento técnico bibliográfico, sendo este resultado de investigações realizadas no grupo de estudos GEPI Rousseau UFMA/FAPEMA/CNPq. Por fim, destaca-se que o texto

apresentado é fragmento do terceiro capítulo da dissertação intitulada, "SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO ENTRE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E ARTHUR SCHOPENHAUER ATRAVÉS DA ESCRITA: do sentimento natural de piedade à ética da compaixão", desenvolvida no Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) e que teve orientação do Professor Dr. Luciano da Silva Façanha.

2. A NOÇÃO DE PIEDADE

No prefácio do *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Jean-Jacques Rousseau nos apresenta os princípios que considerava anteriores à razão e que eram responsáveis pelo bem-estar e conservação do homem: "[...] dois princípios anteriores à razão, um dos quais interessa profundamente ao nosso bem-estar e à nossa conservação e o outro nos inspira uma repugnância natural por ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente nossos semelhantes" (Rousseau, 1988, p. 34). Em seguida, argumenta que do concurso e combinação dessas duas concepções, decorrem todas as regras do direito natural.

Como afirma Maria Constança Pissarra (2017, p. 24, grifos do autor), "Os dois princípios presentes no homem natural antes da sociabilidade são, portanto, o *amor de si* e a *pitié*". Ainda no prefácio da obra, Rousseau nos indica o caminho que constrói para o entendimento da virtude da *piedade*:

> [...] enquanto resistir ao impulso interior natural da comiseração, jamais fará qualquer mal a um outro homem, nem mesmo a um ser sensível, exceto no caso legítimo em que, encontrando-se em jogo sua conservação, é obrigado a dar preferência a si mesmo (Rousseau, 1988, p. 35).

Como síntese dessas concepções, o autor entende o hipotético homem natural como um ser dotado de faculdades que lhe são importantes para se aperfeiçoar. Com base nesse aprimoramento, Paul de Man, no livro *Alegorias da Leitura* (1996, p. 163, grifos do autor) afirma que: "No *Segundo Discurso*, o estado de natureza, embora ficcional, não é estático. Possibilidades de mudanças estão embutidas em sua descrição como um *estado* sincrônico" Assim, essas virtudes de melhoramento podem ser compreendidas a partir da noção de que:

> [...] sobre a diferença entre o homem e o animal, haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação, é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo (Rousseau, 1988, p. 47).

Compreender essa qualidade nos é importante porque, como afirma Maria Constança Pissarra (2017, p. 25), "[...] mesmo sem o saber, o homem já é livre para responder à perfectibilidade". Em suma, o *amor de si* remete a uma interioridade, enquanto a *piedade* tem uma natureza que permite uma projeção para o exterior e em torno desses princípios a *perfectibilidade* funciona como uma faculdade que contribui na superação das necessidades.

Conforme essa perspectiva, é necessário ressaltar que o genebrino está fazendo uma oposição às ideias de Thomas Hobbes[2]. Como destacado no seguinte trecho, Rousseau deixa claro que não se alinha com os princípios defendidos pelo filósofo inglês: "Não iremos, sobretudo, concluir com Hobbes que, por não ter nenhuma ideia da bondade, seja o homem naturalmente mau" (Rousseau, 1988, p. 56). E em seguida continua a defender que:

> Hobbes não viu que a mesma causa que impede os selvagens de usar a razão, como pretendem nossos jurisconsultos, os impede também de abusar de suas faculdades, como ele próprio acha; de modo que se poderia dizer que os selvagens não são maus precisamente porque não sabem o que é ser bons, pois não é nem o desenvolvimento das luzes, nem o freio da lei, mas a tranquilidade das paixões e a ignorância do vício que os impedem de proceder o mal (Rousseau, 1988, 56).

O genebrino passa a ser mais incisivo ao tratar do tema ao incluir explicitamente a essência do princípio de *piedade*. Com esta atitude ele almeja demonstrar que o homem não é mau por natureza e que os impulsos do *amor-próprio* são suavizados pelo caráter desse fundamento. Por isso argumenta que:

> [...] tendo sido possível ao homem, em certas circunstâncias, suavizar a ferocidade de seu amor-próprio ou o desejo de conservação antes do nascimento desse amor, tempera, com uma repugnância inata de ver sofrer seu semelhante, o ardor que consagra seu bem-estar. Não creio ter a temer qualquer contradição, se conferir ao homem a única virtude natural eu o detrator mais acirrado das virtudes humanas teria de reconhecer. Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como o somos; virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem quando nele precede o uso de qualquer reflexão, e tão natural que as próprias bestas às vezes são dela alguns sinais perceptíveis (Rousseau, 1988, p. 57).

Segundo Starobinski (2011, p. 41), "o homem primitivo é 'bom' porque não é bastante ativo para fazer o mal". Então, de acordo com essas meditações, nota-se que Rousseau compreende o homem da natureza como um ser que vive ingenuamente em um mundo pré-

[2] Jean-Jacques Rousseau opõe-se ao seguinte argumento de Thomas Hobbes: "Portanto, tudo aquilo que é válido para um tempo de guerra, em que todo homem é inimigo de todo homem, o mesmo é válido também para o tempo durante o qual os homens vivem sem outra segurança senão a que lhes pode ser oferecida por sua própria força e sua própria invenção. Numa tal situação não há [...] sociedade; e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta" (Hobbes, 2007, p. 98).

moral e anterior à reflexão. Fato que leva Maria Constança Pissarra (2017, p. 27) a argumentar que aqueles que antecederam o filósofo de Genebra na discussão acerca do estado de natureza o fizeram: "[...] sem perceberem que naquele estado originário, o homem vivia disperso, sozinho, apenas guiado pelo instinto de sobrevivência - amor de si". Assim, o que chama de *piedade* não pode ser reduzido ao *amor próprio*, pois:

> Tal o movimento puro da natureza, anterior a qualquer reflexão, tal a força da piedade natural que até os costumes mais depravados têm dificuldade em destruir, porquanto se vê todos os dias, em nossos espetáculos, emocionar-se e chorar por causa das infelicidades de um desafortunado, aquele mesmo que, se estivesse no lugar do tirano, agravaria ainda mais os tormentos de seu inimigo (Rousseau, 1988, p. 57).

Nota-se, nesse sentido, que o genebrino acreditava que os homens eram naturalmente providos do sentimento de *piedade*, como uma espécie de apoio à razão. Caso contrário, estes não passariam de monstros se não fossem servidos de um sustento moral. Concepção que Rousseau fundamenta segundo os entendimentos de Bernard Mandeville. Pois, como explica Maria Alves Vento (2015, p. 158, grifo do autor), o filósofo holandês é "[...] autor de uma das mais famosas teorias do interesse, de quem Rousseau retém o argumento da naturalidade da piedade, tornando-o um dos importantes interlocutores, no *Segundo Discurso*, no contexto da discussão com Hobbes". Mas Jean-Jacques Rousseau discorda de Mandeville no que diz respeito ao princípio de *piedade*, tendo em vista que compreende que o autor da *Fábula das Abelhas* (1714): "[...] não compreendeu, no entanto, decorrerem somente dessa qualidade todas virtudes sociais que quer contestar nos homens" (Rousseau, 1988, p. 57-58). Em síntese, entende-se que:

> Rousseau mantém a ideia do autor da *Fábula das Abelhas*, que admite a propensão natural do homem para sentir piedade e, ato contínuo, afirma o que Mandeville nega existir: as virtudes sociais. Nosso autor assume, pois, que a piedade não é em si mesma uma virtude, porém, um princípio que os selvagens possuem em maior nível de perfeição do que os homens polidos e cultivados, do qual decorrem todas as virtudes sociais dos homens (Vento, 2015, p. 158, grifo do autor).

Para Rousseau a *piedade* segue um curso espontâneo em direção a atos de bondade no ser humano e é aplicada a toda espécie humana. Ele vai além e confirma que: "Até a benquerença e a amizade são, bem entendidas, produções de uma piedade constante fixadas num objeto especial, pois desejar que alguém não sofra não será desejar que seja feliz?" (Rousseau, 1988, p. 58). O que o genebrino coloca em questão é a perspectiva da identificação, ou seja, a capacidade que o homem tem de se colocar no lugar do outro. Característica importante quando se trata de sua teoria moral, pois, como escreve:

> [...] a comiseração não passa de um sentimento que nos coloca no lugar daquele que sofre, sentimento obscuro e vivo no homem selvagem, desenvolvido, mas fraco no homem civil, que importará tal ideia para a verdade do que digo, senão para dar-lhe mais força? A comiseração, com efeito, mostrar-se-á tanto mais enérgica quanto mais intimamente se identificar o animal espectador com o animal sofredor (Rousseau, 1988, p. 58).

Esse movimento representa uma outra peculiaridade do pensamento do genebrino. Trata-se de uma influência direta de um defensor da doutrina do interesse, o conde La Rochefoucauld, que defendia a tese de que todas as ações humanas são dirigidas pelo *amor próprio* e que a *piedade* era controlada por um interesse futuro[3]. Como esclarece Marisa Alves Vento, o moralista do século XVII compreende que:

> Quando sentimos piedade, é só aparentemente que o sentimento se dirige para o outro, na verdade, é para nós mesmos que esse sentimento se volta. Sentimos piedade, porque nos coloca no lugar do outro que sofre e, vendo, por conseguinte, como é sofrer, deliberamos ajudá-lo para contar com alguma ajuda no futuro (Vento, 2015, p. 158).

Como apontado, Rousseau opõe-se a essa hipótese fundando o estado natural, estágio da vida humana no qual o *amor próprio* não existe. Nesse caso, é o *amor de si* que é fonte de todo agir humano. Sabe-se, então, que o filósofo genebrino prezava nas ideias do conde La Rochefoucauld o reconhecimento do sofrimento de um homem para outro, isto é, a identificação. Por isso mesmo, ele pontua que: "Ora, é evidente que essa identificação deveu ser infinitamente mais íntima no estado de natureza do que no estado de raciocínio" (Rousseau, 1988, p. 58). Portanto, o que impulsiona o *amor próprio* é a razão.

Com base nessas considerações, compreende-se que: "Ao definir o homem em uma esfera pré-racional, Rousseau não busca a origem do homem nas condições sociais históricas concentras, mas na natureza" (Pissarra, 2017, p. 27). E por assim pensar, Rousseau defende no *Segundo Discurso* que somente o homem selvagem é capaz de entregar-se temerariamente ao primeiro sentimento da humanidade. Ao contrário da figura do filósofo que é guiado pelos prazeres do poder da razão, pois este não possui capacidade para ver seu semelhante sofrer. A *piedade* que é natural conduz os indivíduos a imaginar o sofrimento do próximo pelo processo de identificação. Assim, entende-se que:

[3] La Rochefoucauld é um filósofo moralista francês do século XVII e sua seguinte afirmação incomodava Rousseau: "A misericórdia costuma ser um sentimento de nossos próprios males e dos males dos outros. É uma visão habilidosa dos infortúnios em que podemos cair; damos ajuda a outros para encorajá-los a nos dar em ocasiões semelhantes; e esses serviços que prestamos a eles são, propriamente falando, bens que fazemos a nós mesmos antecipadamente" (La Rochefoucauld, 2005, p. 46, tradução nossa).

> O conceito de natureza humana não é ali pensado a partir de fatos concretos imprevisíveis posto que posteriores, mas serve de diretriz metodológica para compreender como os hábitos humanos mudaram no processo de sua mediação com o mundo e com os seus semelhantes, constituindo o ambiente social, o meio e a causa do desenvolvimento da sua razão, o que determina e gera a diferença entre aqueles que, naturalmente, têm a mesma constituição (Pissarra, 2017, p. 28).

Então, a *piedade* no *Segundo Discurso* é um tipo de afeição ou virtude natural anterior ao uso da reflexão. Nas palavras de Rousseau a *piedade* representa:

> [...] um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém sentir-se tentado a desobedecer à sua doce voz; ela impedirá qualquer selvagem robusto de tirar uma criança fraca ou um velho enfermo a subsistência adquirida com dificuldade, desde que ele mesmo possa encontrar a sua em outra parte; ela, em lugar dessa máxima sublime da justiça raciocinada – Faze a outrem o que desejas que façam a ti -, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil do que a precede – Alcança teu bem com menor mal possível para outrem. Numa palavra, antes nesse sentimento natural do que nos argumentos sutis deve procurar-se a causa da repugnância que todo homem experimentaria por agir mal, mesmo independentemente das máximas da educação. Ainda que possa ser próprio de Sócrates e dos espíritos de sua têmpera adquirirem a virtude pela razão, há muito tempo o gênero humano não existiria mais, se sua conservação só dependesse dos que pertencem a esse grupo (Rousseau, 1988, p. 58-59, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos compreender que Jean-Jacques Rousseau afirma que o homem tem uma tendência natural em si que lhe permite ter conhecimento de sua bondade original. Como coloca Salinas Fortes, no livro *Rousseau: da teoria à prática* (1976, p. 95):

> Na sua condição primitiva, embora desconhecendo as regras da justiça, uma vez que sua razão não passa de pura virtualidade, os homens não praticam o mal porque se bastam a si mesmos, contentam-se com pouca coisa e ainda se acham contidos pela piedade natural.

Pensamento que vai ao encontro do que defende Maria Constança Pissarra (2017, p. 29), pois: “[...] só o homem da sociedade degenerada escolhe ser mau. A comiseração natural significa que, pautado pelo instinto de sobrevivência, o homem natural não vai além daquilo que necessita para garantir sua vida”. Consequentemente, o pensamento de Rousseau passará por uma transformação devido ao distanciamento do homem de sua natureza originária em direção à proximidade com outros homens. Ocorrerá uma significativa metamorfose, assim a *piedade* passa a possuir outros contornos.

Nesse caso, estamos fazendo referência às considerações de Rousseau no livro *Ensaio Sobre a Origem das Línguas* (1781). O manuscrito apresenta uma outra noção de *piedade*, caracterizando um maior estado de sensibilidade. Como discorre o filósofo genebrino no I capítulo:

> No momento em que o homem foi reconhecido por um outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e os próprios pensamentos fez com que procurasse meio de fazê-lo. Esses meios somente podem ser extraídos dos sentidos, os únicos instrumentos através dos quais um homem pode agir sobre o outro. Eis, portanto, a instituição dos sinais sensíveis para expressar o pensamento. Os inventores da linguagem não fizeram tal raciocínio, mas o instinto sugeriu-lhes a consequência (Rousseau, 2008, p. 97).

Partindo da premissa de que o homem não começou por raciocinar, mas por sentir, o pensador de Genebra começa rechaçando a possibilidade de que os homens inventaram a palavra para expressar suas necessidades. Estas, segundo Rousseau, afastaram os indivíduos e não os aproximaram. E isso deveu-se à necessidade de espalhar a espécie pela Terra para que fosse povoada em todos os cantos. Sendo assim, comenta no II capítulo que: "Isto basta para evidenciar que a origem das línguas não se deve às primeiras necessidades dos homens; seria absurdo que da causa que os afasta viesse a maneira de uni-los" (Rousseau, 2008, p. 104). Dessa forma, ele defende que as necessidades morais e paixões fizeram surgir as primeiras palavras, indicando nessa perspectiva a *piedade* como um instrumento que deu voz aos homens. Na citação abaixo ele responde detalhadamente de onde provêm as línguas:

> Das necessidades morais, das paixões. Todas as paixões aproximam os homens, forçados a se separarem pela necessidade de procurar meios de vida. Não foi a fome nem a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, cólera que lhes arrancaram as primeiras vozes. Os frutos não fogem de nossas mãos, deles é possível alimentar-se sem falar; persegue-se em silêncio a presa que se quer comer: porém, para comover um jovem coração, para repelir um agressor injusto, natureza dita acentos, gritos, lamentos (Rousseau, 2008, p. 104).

Convicto de que os primeiros motivos que fizeram o homem falar foram as paixões, Rousseau defendia que o homem somente começou a raciocinar após a linguagem figurada, que era transmitida como poesia. Com base nessa assertiva, vemos no capítulo IX que o genebrino ilustra o papel da *piedade* em outra perspectiva, ou seja, pela imaginação:

> Os devotamentos sociais somente se desenvolveram em nós como luzes. A piedade, embora natural no coração do homem, permaneceria eternamente inativa sem a imaginação que a põe em ação. Como nos deixamos vencer pela piedade? Transportando-nos para fora de nós mesmos, identificando-nos com o seu sofredor. Somente sofremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, é nele que sofremos. Pensemos quanto conhecimento adquirido supõe tal manifestação? (Rousseau, 2008, p. 125-126).

Sendo assim, nota-se uma mudança de funcionalidade do princípio. Por isso, entende-se que é por intermédio da imaginação que externalizamos nosso compadecimento com o outro que sofre:

> Se, no *Segundo Discurso*, a piedade é um tipo de afeição ou virtude natural que precede o uso da reflexão, no *Ensaio*, é evidente que a piedade se manteria eternamente inativa, se a imaginação não a despertasse, o que exigiria operações intelectuais ainda inativas no homem primitivo, como explicita o *Segundo Discurso* (Vento, 2015, p. 159, grifos do autor).

Mais que isso, como é possível perceber: "[...] só nos transportamos para fora de nós porque imaginamos o que o outro sente diante de um sofrimento. A comparação exige o conhecimento para que seja feito o percurso do inatismo à reflexão" (Pissarra, 2017, p. 30). Consequentemente, isso explica porque o homem desenvolve a capacidade de moderação do *amor de si* na direção do outro. Sendo assim, pode-se dizer que cada indivíduo traz em si a mesma porção do sentimento natural de *piedade*, mas no estado de natureza o que move estes é a imaginação que os impulsiona para novas necessidades. A particularidade que acompanha o movimento dessa mudança em relação a *piedade* é percebida por Jacques Derrida no livro *Gramatologia* (1967) no qual argumenta:

> Em uma palavra, o *Discurso* dela faz uma afeção ou uma virtude natural, precedendo o uso da reflexão, enquanto no *Ensaio* Rousseau parece julgar necessário que ela seja previamente despertada – deixemos, de momento toda sua indeterminação a esta palavra – pelo juízo (Derrida, 1973, p. 210, grifos do autor).

Fato que é motivo de questionamento para Rousseau, pois ele escreve que a reflexão tem uma função que permite os indivíduos se comiserarem uns com os outros. Além disso, argumenta que aquele que vive sem imaginação é só entre os demais homens, como descrito no capítulo IX:

> Como imaginaria eu males dos quais não tenho nenhuma ideia? Como sofreria ao ver sofrer um outro se nem mesmo sei que ele sofre, se ignoro o que há de comum entre mim e ele? Aquele que nunca refletiu não pode ser nem clemente, nem justo, nem compassivo; também não pode ser mau e vingativo. Aquele que nada imagina sente apenas a si mesmo, está só em meio ao gênero humano (Rousseau, 2008, p. 126).

Por esse motivo, é possível perceber que essa dinâmica que envolve a percepção permite ao homem ter habilidade de observar semelhanças e diferenças que lhe possibilite estabelecer uma comparação, isto é, que lhe permita refletir. Por isso, o genebrino continua a comentar: "É assim que aprendemos a observar o que está sob nossos olhos e que aquilo que nos é estranho nos leva ao exame daquilo que nos toca" (Rousseau, 2008, p. 126). Questão que levou Jacques Derrida (1973, p. 222, grifos do autor) a comentar que no: [...] *Segundo Discurso*, a razão e reflexão trazem o risco de sufocar ou alterar a piedade natural. A razão que reflete não é contemporânea da piedade. O *Ensaio* não diz o contrário. A piedade não é despertada com a razão, mas com a imaginação.

A partir dessas considerações, nota-se que a *piedade* tem o poder de despertar nos homens a alteridade. Isso significa que ele se identifica e se reconhece com um outro semelhante. Portanto, o verdadeiro fundamento da moralidade consiste em entender que os homens só se reuniram porque se reconheceram como semelhantes. Sendo assim, a capacidade de identificação está nos homens, mas o desenvolvimento dela depende das luzes, isto é, da imaginação e das relações sociais. Não é à toa que Rousseau comenta que a formação da sociedade está condicionada a uma sociabilidade entre os seres, por isso ainda no capítulo IX argumenta que:

> Aquele que desejou que o homem fosse social tocou com o dedo o eixo do globo e o inclinou sobre o eixo do universo. Com esse leve movimento vejo transformar-se a face da Terra e ser decidida vocação do gênero humano: ouço de longe os gritos de alegria de uma multidão insensata; vejo edificarem-se os palácios e as cidades, vejo nascer as artes, as leis, o comércio; vejo os povos formarem-se, espalharem-se, desagregarem-se, sucederem-se como as ondas do mar, vejo os homens reunidos em alguns pontos de suas paradas para se devorarem mutuamente, para fazerem do resto do mundo um horrível deserto, digno testemunho da união social e da utilidade das artes (Rousseau, 2008, p. 132).

Nesse sentido, podemos concluir que a *piedade* no *Ensaio* permite que entendamos que o movimento do estado natural para a sociabilidade transforma as relações entre os homens. A partir de uma perspectiva na qual razão e reflexão se fazem presente, pôr-se no lugar daquele que sofre suscita um sentimento de benevolência. Isto quer dizer que o indivíduo é capaz de expressar *piedade* pelo sofrimento alheio, pois: "Transportar-se para o *outro*, sofrer nele, equivale a se reconhecer no *outro*, a se ver no espelho da alteridade" (Pissarra, 2017, p. 32, grifos do autor). Nesse passo, a virtude de comiseração entre os homens foi fundamental no estágio de sensibilidade que precederia a racionalidade que os reuniu.

Seguindo no sentido em entender o que significa o princípio de *piedade* na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, devemos abordar qual sua característica no tratado educacional *Emílio ou Da Educação* (1762). Para o autor, essa virtude tem grande importância na educação da criança, é uma experiência individual para o jovem entender o que é o homem. O genebrino, como observado no *Ensaio*, acreditava que os indivíduos tinham necessidades que os uniam e os aproximavam. Então, isolados seriam incompletos e infelizes.

Essa perspectiva também pode ser notada no *Emílio*, pois: "É a fraqueza do homem que o torna sociável; são nossas misérias comuns que incitam nossos corações à humanidade: nada lhe deveríamos se não fossemos homens" (Rousseau, 1995, p. 182). Somente um ser conseguiria viver sozinho e plenamente feliz: Deus. Por isso Rousseau argumenta:

> Um ser realmente feliz é um ser solitário; só Deus goza de uma felicidade absoluta, mas quem de nós tem uma ideia disso? Se algum ser imperfeito pudesse bastar-se a si mesmo, de que gozaria segundo nós? Seria só e miserável. Não concebo que quem não precisa de nada possa amar alguma coisa: não concebo que quem não ama nada possa ser feliz (Rousseau, 1995, p. 182).

Em face disso, o Emílio precisava ser desperto para a vida em comum, ou seja, ele necessita de reconhecimento naqueles que o rodeiam. Mas isso não significa: "[...] ensinar a criança formatando-a em um modelo já prévio de convenções, crenças, valores" (Pissarra, 2017, p. 33). Rousseau assim pensa porque acredita que o conhecimento que a criança terá dos outros possibilitará que conheça a si mesma e como consequência se tornará um indivíduo feliz. Nesse sentido, ele defende que a criança não deve ser ensinada a falsear seus sentimentos, pois não pode falar do que desconhece. É melhor que aja com indiferença, exceto consigo mesma, com as outras crianças.

Por esse motivo, o filósofo de Genebra argumenta que: "Emílio, não tendo refletido sobre os seres sensíveis, saberá tarde o que significa sofrer e morrer" (Rousseau, 1995, p. 184). Como se nota, ele defende que é preciso que a criança conheça as intempéries da vida para estas não causarem em si repulsa e angústia. Se tivesse permanecido estúpido e bárbaro não seria esclarecido, a instrução o auxilia no conhecimento da fonte dos males que o rodeiam. E isso se deve ao fato de já ter comparado ideias demais para não sentir nada. Sendo assim, o autor genebrino afirma que:

> Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano dentro da ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedoso, é preciso que a criança saiba que há seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que ela sentiu, e outras de que deve ter ideia como as podendo sentir também (Rousseau, 1995, p. 184).

Rousseau, assim como faz no *Ensaio*, ressalta a importância da imaginação no *Emílio*. Mais que isso, ele destaca a importância do sentir em relação ao conhecimento. O processo de identificação permite que o jovem tenha capacidade de compreender seu semelhante. Transportar-se para fora de si é um meio para o indivíduo entender o sofrimento, males e intempéries pelas quais o outro está passando. Como pontua o autor genebrino:

> A imaginação nos põe no lugar de um miserável mais que de um homem feliz. Sentimos que uma dessas condições nos toca mais de perto que a outra. A piedade é doce porque, colocando-nos no lugar de quem sofre, ainda sentimos o prazer de não sofrermos como ele (Rousseau, 1995, p. 183).

Mas Jacques Derrida faz uma ressalva importante a respeito dessa questão tanto no *Ensaio* como no *Emílio*. Para o autor da *Gramatologia*, não podemos e nem devemos sentir

imediata, e absolutamente o sofrimento de outrem, isso deve-se pelo fato de a identificação ou interiorização ser perigosa ou destrutiva. Por isso, o filósofo contemporâneo comenta que:

> É por isso que a imaginação, a reflexão e o julgamento que despertam a piedade são também o que lhe limita o poder e mantém o sofrimento do outro em uma certa distância. Reconhece-se este sofrimento como o que ele é, lamenta-se o outro, mas resguarda-se a si e mantém-se o mal à distância (Derrida, 1973, p. 231).

Esclarecido esse aspecto, é essencial compreender que o genebrino entende que, para que a sensibilidade do jovem seja fecunda, é necessário que seu coração seja livre de sentimentos de vaidade, orgulho e inveja. Para que a ternura da vida ocupe lugar em seu comportamento é preciso que este seja suscitado a alimentar em seu caráter a *piedade* e a bondade. Em outras palavras, Jean-Jacques Rousseau defende que primeiramente o jovem conheça os homens ao invés de conhecer os falsos prazeres da felicidade destes. Por isso afirma que: "Mostrar-lhe o mundo antes que conheça os homens, não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo" (Rousseau, 1995, p. 183). No entender do autor, todos os homens são sujeitos às misérias da vida e todos estão condenados à morte. Perspectiva que leva Derrida a acreditar que:

> Então, pode-se dizer que a lei natural, a doce voz da piedade, não é somente proferida por uma instância materna, ela é inscrita em nossos corações por Deus. Trata-se, então, da escritura natural, a escritura do coração, que Rousseau opõe à escritura da razão. Só esta última é sem piedade, só ela transgride o interdito que, sob o nome de afeção natural, liga a criança à mãe e protege a vida contra morte (Derrida, 1973, p. 212).

Devido a isso Rousseau comenta: "[...] começai por estudar o que é mais inseparável da natureza do homem, o que melhor constitui a humanidade" (Rousseau, 1995, p. 183). Sendo assim, compreende-se que os sujeitos não nasceram desiguais, guiados pelo *amor próprio*, ao contrário, são possuidores de uma natureza única.

Em virtude dessa constituição natural, o filósofo de Genebra argumenta que, para alcançar essa sensibilidade, o jovem deve ser apresentado a objetos que lhe auxiliem a expandir a força do seu coração. Com efeito, estes instrumentos podem o favorecer para sempre encontrar-se fora de si, isto é, ser apresentado a sentimentos amáveis. Por conseguinte, Rousseau (1995, p. 184) afirma:

> [...] isso significa excitar nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a benevolência, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente os homens, e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis que tornam, por assim dizer, a sensibilidade não somente nula como até negativa e fazem o tormento de quem as experimente.

Fato que nos faz entender que: "[...] o papel da educação deve ser de fazer desabrochar essa natureza" (Pissarra, 2017, p. 34). Além do mais, é possível ter a noção de que "[...] pode ser corrigido ou minimizado pela educação se desenrolará dentro de uma sociedade já constituída e corrompida" (Carvalho, 2019, p. 369). Para ilustrar melhor suas argumentações, Jean-Jacques Rousseau separa em três máximas como exercitar a bondade natural nos jovens.

Na primeira máxima, o autor genebrino afirma o seguinte: "Não é do coração humano pôr-se no lugar das pessoas que são mais felizes do que nós, mas tão somente das que são mais dignas de pena" (Rousseau, 1995, p. 184). Com isso, o autor está dizendo que é mais possível se amar o outro pelas desgraças de que se lhe acometem do que pela felicidade de que goza, a satisfação de outrem só evidencia as desigualdades. Sendo assim, Rousseau tece o seguinte argumento:

> Segue daí que, para levar um jovem à humanidade, longe de fazê-lo admirar a sorte brilhante dos outros, cumpre mostrar-lhe pelos seus lados tristes; cumpre fazer com o que tema. Então, por uma consequência evidente, ele precisa abrir seu caminho para a felicidade, um caminho que não siga as pegadas de ninguém (Rousseau, 1995, p. 185).

Na segunda máxima, Rousseau expressa o seguinte: "Só temos piedade nos outros dos males de que não nos cremos isentos nós mesmos" (Rousseau, 1995, p. 185). Com essa assertiva, pode-se perceber que o filósofo acredita que todos os homens estão expostos a serem vítimas de calamidades. O jovem Emílio deve entender que não se pode desdenhar do destino dos mais infortunados, pois o fim destes também pode ser o seu.

Devido a essa premissa, ele fala: "Abalai, assustai sua imaginação com os perigos de que o homem anda sempre cercado. Que veja ao redor dele todos esses abismos e que, vos ouvindo descrevê-los, se aproxime de vós com medo de neles cair" (Rousseau, 1995, p. 185). Com base nessas considerações, compreende-se então que: "[...] o jovem Emílio deve aprender que todos nascemos com a mesma condição, com os mesmos limites – nascer, viver, morrer – e é exatamente essa condição que nos torna iguais" (Pissarra, 2017, p. 35). Dessa forma, Rousseau quer demonstrar que a *piedade* deve equilibrar no adolescente a vaidade que lhe é natural e o incentive a ser parcimonioso.

Na terceira e última máxima, o genebrino afirma: "A piedade que se tem do mal de outrem não se mede pela quantidade desse mal e sim pelo sentimento que se empresta a quem o sofre" (Rousseau, 1995, p. 186). Nesse caso, ele quer passar uma lição em relação à ideia de solidariedade entre os homens e a criança. Que fale com todos com *piedade*, mas sem desprezo.

Rousseau acredita que este seja o caminho adequado para se penetrar no coração de um jovem adolescente, pois é por esse caminho que excitará nele: "[...] os primeiros movimentos da natureza, desenvolvê-lo e estendê-lo sobre seus semelhantes" (Rousseau, 1995, p. 187). Com essa lição, o genebrino quer passar a ideia de que o jovem deve ao máximo distanciar-se das vaidades da vida para evitar comparações, por isso continua a comentar que:

> Nada de vaidade, sobretudo, nada de emulação, nada de glória, nada de sentimentos que nos forçam a comparar-nos aos outros, pois tais comparações nunca se fazem sem alguma impressão de ódio contra os que nos disputam a preferência, ainda que somente em nossa própria estima (Rousseau, 1995, p. 187).

Em relação a essa noção de não comparação, Rousseau quer afastar a possibilidade do jovem se alienar mediante a falsa ideia de que a identificação ocorreria por interiorização moral. Por esse motivo, é importante compreender que:

> A moralidade, o respeito do outro, supõe, pois, uma certa não-identificação. Esse paradoxo da piedade como relação com o outro, Rousseau também o faz como paradoxo da imaginação e do tempo, isto é, da comparação. Esse conceito, tão importante no pensamento de Rousseau, está no centro do capítulo IX do *Ensaio* e intervém na explicação da piedade (Derrida, 1973, p. 232, grifo do autor).

Levando em consideração esse aspecto, Rousseau explica que todos os homens estão expostos a sentir os horrores da vida, mas cada indivíduo os sente de maneira única. Nesse sentido, somos apresentados a uma perspectiva de subjetividade. Por isso, ele entende que: "A ideia de destruição, sendo mais complexa, não os atinge do mesmo modo" (Rousseau, 1995, p. 188). Como é possível perceber, o genebrino argumenta que os nossos sentidos reagem às intempéries de maneiras diversas, pois: "Essas impressões diversas têm suas modificações e suas graduações que dependem do caráter particular de cada indivíduo e de seus hábitos anteriores, mas são universais e ninguém está inteiramente isento delas" (Rousseau, 1995, p. 188). Essas noções fazem com que a *piedade*, apesar de natural do coração dos homens, seja encarada pelo autor como um sentimento que varia de um ser para outro.

Por isso, entende-se que a virtude moral rousseauniana seja: "[...] subjetiva, nunca vou conseguir sentir exatamente o mesmo que aquele que sofre" (Pissarra, 2017, p. 35). Por esse motivo, pode-se concluir que o jovem só pode ter pena dos males que conhece. Nesse caso, uma aparente insensibilidade deve ser encarada como um estágio de ignorância, que posteriormente transforma-se em ternura, pois começa a sentir que há na vida humana mil dores que desconhece. Para concluir, Rousseau escreve:

> Se o primeiro espetáculo com que depara é um objeto de tristeza, seu primeiro exame de consciência é um sentimento de prazer. Vendo de quantos males está isento, sente-

> se mais feliz do que o pensava ser. Compartilha as penas de seus semelhantes; mas essa comunhão é voluntária e suave. Goza a um tempo a piedade que tem pelos males deles e a felicidade de se achar imune; sente-se nesse estado de força que nos projeta além de nós mesmos e nos faz aplicar alhures a atividade supérflua ao nosso bem-estar. Para ter pena do mal de outrem é sem dúvida necessário conhecê-lo, não sentilo. Quando se sofreu, ou se teme sofrer, tem-se dó dos que sofrem; mas enquanto se sofre, só de si mesmo se tem pena. Mas se, todos estando sujeitos às misérias da vida, ninguém dá aos outros senão a sensibilidade de que não precisa no momento, segue-se que a comiseração deve ser um sentimento muito suave, porquanto depõe em nosso favor e que, ao contrário, um homem duro é sempre infeliz, porquanto o estado de seu coração não lhe deixa nenhuma sensibilidade superabundante que possa conceder às penas dos demais (Rousseau, 1995, p. 190).

Como pudemos perceber, a *piedade* passa por um processo de transformação na concepção de Jean-Jacques Rousseau. Do estado natural à sociedade artificial, esse princípio guia os homens para uma sensibilidade em relação aos seus semelhantes. No *Segundo Discurso* vemos que o genebrino estabelece dois fundamentos importantes para os homens: a *piedade* e o *amor de si*. Essas virtudes são relevantes para o homem natural compadecer-se com o sofrimento aos quais são submetidos aqueles que sofrem. Todavia, a imaginação é uma faculdade interna que proporciona uma outra perspectiva em relação a essa dinâmica.

No *Ensaio*, Rousseau argumenta que as primeiras vozes dos homens surgiram a partir das paixões e das necessidades morais. Assim, ele justifica que somente quando as luzes se desenvolvem nos indivíduos é que os devotamentos sociais emergem. Por esse motivo, a reflexão é essencial para a identificação. A *piedade* permaneceria inerte sem a imaginação que a impulsiona em direção ao outro. Nesse ínterim, demonstra que aquele que somente sente a si mesmo e apenas se observa, sem um objeto de comparação, é sozinho em meio ao gênero humano. A esse respeito, é importante observar que: "Nestas, só é possível encontrar Narciso, apaixonado por si mesmo, a fruir cada momento ao se contemplar satisfeito: detido sobre si mesmo, os outros não o interessam" (Pissarra, 2017, p. 36). Dessa forma, aquele que se fascina em demasia com o próprio reflexo se perde no que contempla, pois é a si mesmo que ama e acredita que não precisa de outro, pensa ser autossuficiente.

Com base nessa perspectiva narcisista, Rousseau vislumbra na educação um papel importante para o Emílio não ter uma visão egoísta da vida. A *piedade* é fundamental para o entendimento do que é o homem. É preciso conhecer os males aos quais os outros são submetidos, sentir o sofrimento deles, não sendo outro, mas estabelecendo um processo de identificação. E a imaginação, assim como no *Ensaio*, é relevante para esse exercício de alteridade que o princípio de *piedade* proporciona. Dessa maneira, o princípio rousseauniano estabelece um importante horizonte para a discussão acerca da moralidade das relações do homem desde seu hipotético estado natural até os complexos caminhos da vida em sociedade.

3. CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo explorar e analisar o conceito de piedade na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, destacando sua evolução através das obras: *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755), *Ensaio sobre a Origem das Línguas* e *Emílio ou Da Educação*. Para tanto, demonstramos a importância do sentimento natural de piedade nos escritos do genebrino. No *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, o conceito rousseauniano é apresentado como anterior a qualquer reflexão. Como mostramos, a comiseração tem a capacidade de moderar em cada homem a atividade do *amor de si*, que tem como premissa a conservação mútua da espécie. Portanto, é por intermédio desse sentimento que o indivíduo é capaz de se compadecer com o seu semelhante e tornar-se sensível à sua condição.

No *Ensaio Sobre a Origem das Línguas*, como salientamos, a piedade é posterior à reflexão. Embora ela seja natural no coração dos homens, é considerada inativa caso não seja colocada em prática. Como pontuamos, isso significa que, ao nos transportamos para fora de nós mesmos, podemos nos colocar no lugar do sofredor. Nesse caso, Rousseau considera a imaginação responsável pela ação da piedade, tendo em vista que ela implica a atividade reflexiva. Desse modo, a operação de identificação com aquele que padece acontece. No entanto, como vimos, só sofremos enquanto pensamos que o outro sofre. Não é em nós, mas é nele que sofremos (no outro).

A transformação do conceito culmina no livro *Emílio ou Da Educação*. Pensando nessa perspectiva, demonstramos como a piedade é utilizada para fundamentar as relações humanas na juventude, pois é nessa fase que se desperta o interesse pelo outro. É necessário que a criança conheça os homens para que saiba que eles sofrem o que ela sofreu. Nesse sentido, assim como no *Ensaio*, o processo de identificação dá-se pelo movimento para fora de nós mesmos. A sensibilidade é alcançada por meio da imaginação que excita a exteriorização da relação com o outro que está em estado de infelicidade.

Em virtude dessas considerações, explicitamos as três máximas que Rousseau desenvolve no seu tratado educacional. A primeira enfatiza que somos tencionados a exercer a piedade com aqueles que estão em sofrimento, a felicidade não nos causa sentimento de benevolência. A segunda sentença tem como objetivo ensinar ao jovem Emílio que todos somos iguais, isto é, nascemos com as mesmas condições. Os males que afligem os meus semelhantes também podem me atingir e os mais afortunados podem sucumbir em miséria. A última máxima refere-se à impossibilidade de sentirmos exatamente o que o outro sofre. Como salientamos,

apesar de nos projetarmos pela imaginação em direção ao nosso semelhante não podemos ter uma noção objetiva do que ele sente, ou seja, existe uma relação subjetiva.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de. ROUSSEAU: DA PIEDADE À INDIFERENÇA. **Revista Dialectus**: Revista de Filosofia. Fortaleza, ano. 8, n. 15, p. 362-373, agos./dez. 2019. Disponível em: http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/43154 Acesso em: 29 Out. 2020.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

HOBBES, Thomas. **O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2007

LA ROCHEFOUCAULD, François de. **Réflexions ou Setences Et Maximes Morales**. Corrections, édition, conversion informatique et publication par le groupe: Ebooks libres e gratuits, 2005.

MAN, Paul de. **Alegorias da leitura**: linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust. Tradução de Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

PISSARRA, Maria Constança P. 2017. Jean-Jacques Rousseau e a noção de pitié. **Educativa**. Goiânia, v. 20, n. 1, p. 24-38, jan./abr. 2017. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5861 Acesso em: 29 Out. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes; Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo**. Tradução de Lourdes Santos Machado. - 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**: em que se fala da melodia e da imitação musical. Tradução de Fúlvia. M. L. Moretto. Editora da Unicamp, 2008.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VENTO, Marisa Alves. O Estatuto da Pitié nas Obras de Rousseau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 38, p. 153-162, 2015. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/5383. Acesso em: 29 ago. 2024.

A TEORIA KANTIANA DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DE VYGOTSKY: APROXIMAÇÕES FILOSÓFICAS

Fernanda Facundes dos Santos[1]
Especialista
fernandafacundes.santos@gmail.com
Universidade Federal do Amapá
Cesar Augusto de Alencar
Doutor
dealencar.prof@gmail.com
Universidade Federal do Amapá

RESUMO: Este artigo explora a teoria do conhecimento de Immanuel Kant e sua aplicação na pedagogia contemporânea. Em primeiro lugar, examina-se a visão kantiana sobre a formação do conhecimento humano, destacando a interdependência entre sensibilidade e entendimento, bem como a importância das formas a priori da intuição, como espaço e tempo. Em seguida, analisa-se a relevância desses conceitos na prática pedagógica, destacando como a abordagem ativa e estruturante da mente proposta por Kant pode informar métodos de ensino que promovam uma compreensão mais profunda e significativa. Por fim, o artigo discute a integração das ideias de Kant com as teorias contemporâneas da aprendizagem, especialmente aquelas propostas por Vygotsky, enfatizando a importância da interação social e cultural no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Utilizando uma abordagem analítica e interpretativa, este artigo busca fornecer insights valiosos para educadores interessados em promover um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor

Palavras-chave: Interdependência; Sensibilidade-Entendimento; Pedagogia Contemporânea; Teoria do Conhecimento

[1] Formada pela Universidade Federal do Amapá em Licenciatura em Filosofia, Especialista em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio

1. Introdução

O presente artigo tem por interesse apresentar uma análise do processo de conhecer, considerando uma abordagem para o ensino. A teoria do conhecimento de Immanuel Kant revolucionou a filosofia moderna ao redefinir os fundamentos da epistemologia e ao destacar o papel ativo da mente humana na construção do conhecimento.

Em sua obra Crítica da Razão Pura (), Kant propõe que o conhecimento não é simplesmente uma reflexão passiva da realidade externa, mas um processo ativo e estruturante mediado pela interação entre duas faculdades mentais: a sensibilidade e o entendimento. A sensibilidade permite a recepção das impressões sensoriais, enquanto o entendimento organiza e estrutura essas impressões por meio de conceitos e categorias *a priori*, como causa e efeito, substância e acidente. Esta abordagem kantiana, ao destacar as formas *a priori* da intuição, espaço e tempo como condições necessárias para a possibilidade de qualquer experiência, oferece uma estrutura profunda para a compreensão de como percebemos e interpretamos o mundo. Ao reconhecer a interdependência entre sensibilidade e entendimento. Kant nos proporciona uma visão mais rica e complexa do processo cognitivo humano.

Neste artigo, exploramos as implicações da teoria do conhecimento de Kant para a pedagogia, especialmente em comparação com a ideias de Leva Vygostky, assim como Kant, Vygotsky enfatiza o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, destacando a importância do ambiente social e das interações culturais no desenvolvimento cognitivo. Ao integrar as perspectivas de Kant e Vygotsky, propõe-se uma abordagem pedagógica que valoriza tanto a atividade cognitiva quanto a contextualização social e cultural do aprendizado. Além disso, é analisado como a distinção kantiana entre fenômeno e número e as formas *a priori* da intuição podem enriquecer a prática educativa, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa do conhecimento.

Ao implementar esses princípios em sala de aula, ao final, buscamos demonstrar que a teoria do conhecimento de Kant aplicada à pedagogia, não apenas amplia nossa compreensão do processo de aprendizado, mas também oferece ferramentas prática para promover uma educação capaz de levar em conta a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos.

2. A teoria kantiana do conhecimento

A presente seção tem como prioridade apresentar a teoria do conhecimento segundo Kant, que influenciado pelo iluminismo, e pelas ideias da Revolução Francesa, desenvolveu uma abordagem única do conhecimento. Esta influência iluminista impregnou sua formação,

priorizando a razão como elemento central do conhecimento, em contraste com a espiritualidade e a metafísica. Kant reconhece a metafísica como uma predisposição natural, porém questiona sua viabilidade como ciência no estudo de entidade suprassensíveis. Nesta seção, será explorada a teoria do conhecimento e a influência do iluminismo na concepção kantiana de conhecimento, destacando sua ênfase na razão (e seu ceticismo) em relação à metafísica enquanto ciência, aspectos cruciais para entender sua teoria epistemológica.

A teoria epistemológica de Kant difere significativamente de abordagens anteriores ao não reconhecer como realidade a "coisa em si", mas sim a ênfase que é dada ao sujeito, para Kant, o sujeito já carrega consigo formas e esquemas universais, adquiridos através da experiência (noumeno), conhecendo apenas as construções que ele próprio forma (fenômeno). Assim, Kant exclui o noumeno – que se entende como a realidade intrínseca e incognoscível – em favor do fenômeno, que é acessível à consciência humana.

Na perspectiva epistemológica kantiana, conceitua-se a subjetividade dos conceitos fundamentais como espaço e tempo. Kant argumenta também pela impossibilidade de alcançar representações puramente objetivas das coisas em si mesmas. Mesmo as categorias *a priori*, que são dedutíveis, são vistas por Kant como estáticas e independentes da experiência empírica, tendo apenas uma condição de possibilidade.

Kant estabelece uma distinção fundamental que é essencial para uma compressão adequada de sua filosofia: a diferenciação entre os conceitos de conhecer e pensar, de forma direta, para Kant, nem tudo que é real é passível de ser conhecido, visto que o conhecimento implica em uma abordagem científica. Nem todas as possibilidades do pensamento podem ser submetidas a uma investigação científica, mas isso não desvaloriza o ato de pensar, pelo contrário, o pensamento abre caminhos alternativos para compreensão da complexidade da realidade. Kant afirma em sua *Crítica a Razão Pura.*

> Para *conhecer* um objeto é necessário poder provar sua possibilidade (seja pelo testemunho da experiência da sua realidade, seja *a priori* pela razão). Mas posso *pensar* no que quiser, desde que não entre em contradição comigo mesmo, isto é, desde que o meu conceito seja um pensamento possível, embora não possa responder que, no conjunto de todas as possibilidades, a esse conceito corresponda ou não também um objeto. Para atribuir, porém, a um tal conceito de validade objetiva (possibilidade real, pois a primeira era simplesmente lógica) é exigido mais. Mas essa qualquer coisa de mais não necessita de ser procurada nas fontes teóricas do conhecimento, ponte também encontrar-se nas fontes práticas. (KANT, *Crítica da Razão Pura*, BXXVI)

Como o foco principal da *Crítica da Razão Pura* é a análise da natureza e das possibilidades do conhecimento, sua origem, seu alcance e suas limitações, essa investigação

será conduzida na primeira parte da obra, intitulada "Doutrina Transcendental dos Elementos". Os elementos constitutivos do conhecimento são para Kant o sensível e o lógico-racional. Desse modo, a primeira parta da obra é dividida em duas seções principais: "Estética Transcendental", que se ocupa do estudo da sensibilidade (*aisthesis*), e a "Lógica Transcendental), que se ocupada do estudo do *logos*, sendo que este é explorado tanto em sua forma de "entendimento" com seus conceitos puros ou categorias, designada por Kant como "Analítica Transcendental", quanto em sua forma de "razão", com os conceitos de razão ou ideias, denominada por Kant como "Dialética Transcendental". Se faz necessário abordar três pontos fundamentais, antes de analisar as seções citadas.

As duas fontes de conhecimento no sujeito: sensibilidade e entendimento

Em sua obra *Crítica da Razão Pura*, Kant apresenta uma abordagem sistemática das condições de possibilidade do conhecimento humano. Para o filosofo, o conhecimento não é apenas um reflexo passivo da realidade externa, mas uma atividade ativa e estruturante da mente humana. Assim, Kant identifica duas faculdades que são fundamentais ao processo cognitivo: a sensibilidade e o entendimento.

A sensibilidade é a faculdade que nos permite receber as representações dos objetos. É através da sensibilidade que somos afetados pelas coisas no mundo e captamos as formas sensíveis dos objetos, como extensão, cor e som. No entanto, essas representações sensíveis, por si só, não constituem conhecimento; elas são fragmentadas e desordenadas. É aqui que entra o papel do entendimento, já que ele organiza e estrutura as representações sensíveis, aplicando conceitos e categorias que são inerentes à mente humana. Esses conceitos e categoria que são inerentes à mente humana, como causa e efeito, substância e acidente, são *a priori*, ou seja, são condições necessárias para possibilidade de qualquer experiência.

Essa interação entre sensibilidade e entendimento, Kant denomina de "síntese transcendental", sendo através dela que o conhecimento se forma: as representações sensíveis são organizadas e estruturadas pelo entendimento, resultando em um conhecimento coerente e ordenado da realidade. Além da sensibilidade e do entendimento, Kant também destaca a importância da imaginação e da razão na formação do conhecimento. A imaginação desempenha um papel crucial na síntese das representações sensíveis, enquanto a razão busca compreender as questões mais profundas e universais, como a existência de Deus, a imortalidade da alma e a natureza do mundo como um todo. Em suma, para Kant, as condições

da experiência humana são as faculdades *a priori* de sensibilidade e entendimento, que juntas permitem a formação do conhecimento.

A teoria kantiana do conhecimento estabelece uma distinção fundamental entre essas faculdades centrais ou fontes do conhecimento, as já citadas sensibilidade e entendimento. Elas são intrinsecamente distintas e possuem naturezas opostas que desempenham papeis complementares no processo cognitivo humano. Primeiramente, a sensibilidade é caracterizada por sua natureza passiva, cuja função principal é a de receber impressões sensoriais do mundo externo, atuando como um receptáculo das representações sensórias que nos sãos apresentados. Por outro lado, o entendimento é uma faculdade ativa e dinâmica. Kant refere-se a essa atividade como "espontaneidade", destacando a capacidade do entendimento de produzir conceito de forma autônoma, sem depender exclusivamente da experiência empírica. Kant articula essa relação entre sensibilidade e entendimento da seguinte maneira:

> O nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante estas representações (espontaneidade dos conceitos); pela primeira é-nos *dado* um objeto; pela segunda é *pensado* em relação com aquelas representações (como simples determinação do espirito). Intuição e conceito constituem, pois, os elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem intuição que de qualquer modo lhes corresponda, nem uma intuição sem conceitos podem dar um conhecimento. (KANT, *Crítica da Razão Pura*. A-50, B74)

Conceitos e categorias: a intuição e as formas puras da sensibilidade

Esta concepção kantiana ressalta a interpendência entre intuição e conceitos na formação do conhecimento humano, sublinhando a importância de interação entre a receptividade sensorial e a capacidade conceitual na construção do entendimento humano sobre a realidade. A teoria kantiana do conhecimento nos oferece uma estrutura profunda para entender como percebemos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Kant propõe que nossa experiência sensorial é composta por uma multiplicidade de sensações dos objetos do mundo, como cor, cheiro, calor e textura, entre outros. Essas sensações constituem o que Kant denomina de "a matéria do fenômeno", ou seja, o conteúdo imediato de nossa experiência perceptiva.

No entanto, para que essas sensações adquiram significado e possam ser integrados ao campo do cognoscível, elas precisam ser estruturadas e organizadas por formas *a priori* da intuição. Estas formas *a priori* são o espaço e o tempo, que aturam como estruturas fundamentais que precedem qualquer representação mental específica do objeto. Antes mesmo de pensarmos ou nomearmos um objeto, como uma cadeira, essa cadeira deve ser primeiramente percebida e recebida nas formas *a priori* do espaço e do tempo.

Isso nos conduz a duas conclusões essenciais: em primeiro lugar, o conhecimento só possível quando os objetos da experiência são apresentados dentro das estruturas do espaço e do tempo; e, em segundo lugar, espaço e tempo são propriedades subjetivas, pertencentes ao sujeito que percebe, e não propriedades inerentes aos objetos em si (a coisa em si). Para Kant, o espaço é a forma de intuição externa, enquanto o tempo e a forma da intuição interna. Isso significa que os objetos externos se manifestam numa forma espacial, enquanto os processos internos são percebidos numa forma temporal.

Uma maneira de compreendermos essa distinção é pensarmos na relação entre objeto, como uma cadeira, e espaço ao redor. Se imaginarmos uma cadeira numa sala de aula vazia, podemos mentalmente remover a cadeira e nos deparar com o espaço vazio que ela ocupava. No entanto, o inverso não é possível: não podemos remover o espaço e deixar apenas a cadeira, a menos que imaginemos a cadeira flutuando em uma dimensão extraterrena. Assim, a teoria kantiana oferece uma visão sobre as condições prévias e estruturais do conhecimento humano, enfatizando a interação entre a matéria da sensação e as formas a priori da instituição na construção do nosso entendimento sobre a realidade.

O tempo, segundo Kant, representa nossa percepção interna, sendo essencial para a concepção do “eu” em relação ao passado e ao futuro. A nossa compreensão das coisas está intrinsicamente ligada à dimensão temporal, marcada por um antes, um agora e um depois. No exercício mental anterior, a cadeira sendo eliminada do tempo, como se fosse destruída, deixando de existir, no entendo, não podemos conceber a cadeira sem uma duração temporal, associando-a a um antes ou depois, isso evidência que é impossível conhecer objetos externos sem organizá-los no espaço e na forma temporal, assim, espaço e o tempo são condições prévias e universais, preexistentes como faculdades do sujeito, segundo Kant.

> O tempo [...] é uma forma pura de intuição sensível. Tempos diferentes são unicamente partes de um mesmo tempo. Ora a representação que só pode dar-se através de um único objeto é uma intuição. E também noção se poderia derivar de um conceito universal a proposição, segundo a qual, tempos diferentes não podem ser simultâneos. Esta proposição é sintética e não pode ser unicamente proveniente de conceitos. Está, portanto, imediatamente contida na intuição e na representação do tempo (KANT, Crítica da Razão Pura, A-32)

Ainda acerca do tempo continua:

> A infinidade do tempo nada mais significa que qualquer grandeza determinada de tempo é somente possível por limitações de um tempo único, que lhe serve de fundamento. Portanto, a representação originária do *tempo* terá de ser dada como ilimitada. Sempre que, porém, as próprias partes e toda a magnitude de um objeto só possam representa-se de uma maneira determinada por limitação. (KANT, Crítica da Razão Pura b-48)

Kant se dedica a analisar os conceitos puros ou *a priori* do entendimento. Tais conceitos são fundamentais para a representação e a compreensão dos objetos no mundo, que só podemos conhecer como fenômenos, ou seja, na medida em que aparecem para o sujeito. Quando consideremos os objetos fora dos sujeitos, como coisas-em-si, eles se tornam inacessíveis à razão.

Para que os objetos se tornem fenômenos eles precisam, primeiramente ser percebidos no espaço e no tempo, que são faculdades inerentes ao sujeito. Por exemplo, ao observamos um objeto, será percebido suas cores e formas como sensações, que são recebidas e organizadas pela intuição no espaço e no tempo, estabelecendo a primeira condição para o conhecimento.

Em um segundo momento, após a recepção do objeto na intuição, pela faculdade do entendimento, as intuições são reunidas em conceitos. Estes conceitos básicos são conhecidos como categorias, representações que unificam o múltiplo das intuições sensíveis, Kant identifica categorias fundamentais: 1) quantidade: unidade, pluralidade e totalidade; 2) qualidade: realidade, negação e limitação; 3) relação: substância, causalidade e comunidade; 4) modalidade: possibilidade, existência e necessidade. Estas categorias são consideradas formas vazias aguardando serem preenchidas pelos fenômenos; por outro lado, os fenômenos só podem ser adequadamente compreendidos dentro dessas categorias, ilustrando a importância da relação entre as formas *a priori* do entendimento e a experiência sensível na construção do conhecimento humano.

Portanto, no contexto kantiano, o entendimento e a sensibilidade desempenham papéis complementares na formação do conhecimento. Enquanto a sensibilidade fornece as impressões sensoriais, o entendimento estrutura e organiza essas impressões por meio de conceitos e categorias *a priori*. Esta interação entre sensibilidade e entendimento é fundamental para a construção do conhecimento, demonstrando a importância da relação entre percepção sensorial e capacidade conceitual na compreensão da realidade.

As principais contribuições da teoria kantiana

Para a filosofia, o conhecimento se torna aquilo que adquiro ao superar uma opinião. Esse conhecimento retira a própria filosofia da zona de conforto, para quem acredita que seu papel esteja unicamente na criação de conceitos ou na forma de reflexão. De igual modo, a compreensão da teoria do conhecimento de Kant apresenta uma nova perspectiva, que pode ser de grande utilidade para a reflexão pedagógica, sobretudo ao ressaltar que o conhecimento não

é meramente uma reflexão passiva da realidade externa, mas sim um processo ativamente construído pela mente humana.

Na *Crítica a razão pura*, Kant questionou não apenas a viabilidade da metafísica como ciência, mas também redefiniu o fundamento do conhecimento humano, pavimentando uma compreensão mais profunda do processo cognitivo. Ao destacar o papel ativo da mente na organização das experiências sensíveis, demonstra como a estruturação das representações é essencial para compreensão da realidade. Ao identificar formas *a priori* da intuição, como espaço e tempo, estabelece bases para compreensão das condições prévias do conhecimento humana, formas essas que são essenciais para organização das sensações e atribuição de significado aos objetos percebidos.

Nesse sentido, ao reconhecer a interdependência entre sensibilidade e entendimento, Kant oferece uma estrutura que nos permite entender como percebemos e compreendemos o mundo. Os seguintes pontos parecem ser fundamentais para as aproximações entre a teoria de Kant e a pedagogia, que veremos na próxima seção:

a) Primazia da razão e ceticismo: ao dar primazia à razão como elemento central do conhecimento, em contraste com as abordagens que privilegiam a espiritualidade e a metafisica, reconhece que a metafísica como uma predisposição natural, mas questiona sua viabilidade como ciência no estudo de entidades supersensíveis, isso reflete uma perspectiva cética em relação ao conhecimento metafísico, Kant reconhece a inclinação natural do ser humano para a metafísica, porém questiona sua capacidade de constituir uma ciência legítima quando se trata de entidades além da experiência sensorial, destacando a necessidade uma abordagem rigorosa e crítica ao lidar com conceitos metafísicos.

b) Ênfase na atividade cognitiva: O conhecimento é uma atividade ativa e estruturante da mente humana, Kant destaca a interação entre a sensibilidade e o entendimento na formação do conhecimento, enfatizando que não é apenas um reflexo passivo da realidade externa. Ao reconhecer a atividade cognitiva como central no processo de conhecimento, Kant destaca a capacidade humana de ir além das meras aparências sensoriais e de buscar um entendimento mais profundo e reflexivo da realidade. Ressaltando a importância do pensamento crítico, da análise e da reflexão ativa, na busca pelo conhecimento verdadeiro.

A ênfase de Kant na atividade cognitiva da menta humana serve como lembrete da importância de uma abordagem ativa e engajada no processo de um aprendizado. Ao invés de um de receber ativamente informações, os indivíduos são encorajados a questionar, explorar e investigar, buscando uma compreensão mais completa e significativa do mundo ao seu redor. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizado, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas essências para enfrentar o que pode ser intelectual e o que pode ser prático.

c) Distinção entre fenômeno e númeno: apresenta dois entendimentos sendo, como o mundo é apresentado, Kant identifica como fenômeno e a realidade intrínseca e incognoscível que se chamará númeno. Enfatiza que só se pode conhecer os objetos na medida em que aparecem para nós, como fenômenos, enquanto a coisa em si permanece além do alcance do conhecimento. Compreende-se que a realidade em si, está além da capacidade de apreensão direta.

d) Importância das formas *a priori* da intuição: Kant destaca a importância das formas *a priori* da intuição como espaço e tempo, na organização das nossas experiências perceptivas, formas essas que são condições prévias e universais da nossa percepção, preexistentes como faculdades do sujeito, não sendo apenas modos de perceber o mundo, mas sim, condições prévias e universais da percepção, essenciais para a organização e compreensão das experiências sensoriais. Enfatiza que a percepção não é apenas passiva, mas sim ativamente estruturada pela mente humana, o espaço e o tempo servem como “óculos” através dos quais se percebe o mundo, moldando e organizando as experiências perspectivas da mente, que moldam a maneira como se interpreta e compreende o mundo. Em suma, a importância das formas *a priori* da intuição ressalta a interação complexa entre mente e mundo na formação do conhecimento humano: ao reconhecermos essas formas fundamentais da percepção, podemos não apenas enriquecer a compreensão, mas também melhorar o processo de aprendizado.

e) Interdependência entre sensibilidade e entendimento: ressalta a interdependência entre sensibilidade e entendimento na formação do

conhecimento humano, pois enquanto a sensibilidade fornece as impressões sensoriais, o entendimento as organiza por meio de conceitos e categorias *a piori.*

Em suma, as perspectivas aqui apresentadas segundo Kant, fornecem uma estrutura valiosa sobre como percebemos e compreendemos o mundo, ao destacar a importância dessas perspectivas. Portanto, compreender a teoria kantiana sobre o conhecimento humano revela um instrumento rico e complexo para a reflexão filosófica, que ressoa através dos tempos, mas não apenas: ao destacarmos acima esses pontos cruciais, queremos enfatizar o papel, de fato, fundamental da interação intricada entre a sensibilidade e o entendimento na formação do conhecimento para uma compreensão mais ampla dos processos pedagógicos, tal como os apresentados por Vygotsky.

3. A teoria do conhecimento em Kant e a pedagogia de Vygotsky: aproximações

Pretendemos, agora, observar de que modo a teoria kantiana do conhecimento pode nos permitir melhor compreender o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na escola. Especialmente sobre a questão do ensino, aliás, Kant compreendia a filosofia como ato do filosofar, não manter o aluno preso a somente tarefas do conceito. Ao analisarmos a teoria kantiana do conhecimento, acreditamos possível estabelecer aproximações com as ideias de Vygotsky, sobretudo em relação à atividade cognitiva da mente num aspecto fundamental: tal como Kant, Vygotsky enfatizava o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, destacando a importância da interação social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Ambos os pensadores nos convidam, portanto, a considerarmos o conhecimento não como processo de recepção passiva, mas como atividade dinâmica e estruturante da mente humana.

Vygotsky aborda seu entendimento baseado em uma teoria socioconstrutiva que destaca a importância dos ambientes sociais e das interações sociais no processo de aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o aluno e seu ambiente social, incluindo professores, colegas e a cultura que estão inseridos. Incluído o passo primordial para o conhecimento, a criação de conceitos em seu livro “Pensamento e Linguagem”

> [...] Como sabemos, a partir de investigações do processo de formação dos conceitos, um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar [...] á medida que o intelecto da criança se desenvolve é substituída por generalizações de tipo cada vez mais elevado- processo este de acaba por levar á formação dos verdadeiros conceitos.

> O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY 1934)

Ao aplicar os princípios da teoria de Vygotsky ao ensino baseado na teoria do conhecimento de Kant, pode-se criar ambientes de aprendizagem que promovem uma compreensão e mais profunda e significativa. O autor enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento ao promover uma abordagem de ensino que incentive a investigação, o questionamento e a resolução de problemas. O professor desempenha o papel de guia, para capacitar os alunos ao desenvolvimento de habilidades de raciocínio crítico e criativo, alinhando-se à ênfase kantiana na razão como elemento central do conhecimento e da atividade cognitiva (ativa).

Por outro lado, é possível levantar também uma aproximação com a distinção entre fenômeno e número, Vygostky destaca a importância de considerar a perspectiva do aluno e seu contexto cultural na aprendizagem, ao reconhecer as limitações do conhecimento humano e promover uma compreensão crítica das representações do mundo, os professorem podem atuar no auxílio aos alunos a desenvolver uma visão mais complexa e contextualizada do conhecimento, similar à distinção kantiana e entre fenômeno e número. O autor russo considera também a importância das formas *a priori* da intuição enfatizando a influência do ambiente social na construção do conhecimento, os professorem até podem criar oportunidades para que os alunos explorem e compartilhem suas percepções, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda do espaço e o tempo.

Por fim, mas não menos importante, é possível associar a interação entre sensibilidade e entendimento na pedagogia de Vygostky, ao destacarmos novamente a importância da interação social. Ao fazer o ambiente de aprendizado ser colaborativa em uma troca ideias entre os alunos e os professores, na interação de experiências sensoriais com capacidade conceituais, alinhando-se aos entendimentos de Kant.

> Nosso propósito é entender o papel comportamental do signo em tudo aquilo que ele tem de característico. Esse objetivo motivou nossos estudos empíricos para saber como os usos de instrumentos e signo estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança. Admitimos três condições como ponto de partida para esse trabalho. A primeira está relacionada à analogia e pontos comuns aos dois tipos de atividade; a segunda esclarece suas diferenças básicas, e a terceira tenta demonstrar o elo psicológico real existente entre uma e outra, ou pelo menos dar um indício de sua existência. (VYGOTSKY 1991)

Ao aproximar o pensamento de Kant com a pedagogia de Vygostky, sobretudo no que se refere à interação entre sensibilidade e entendimento, pode ser feito ao explorar a maneira de

como ambos pensadores abordam a relação entre indivíduo e o mundo em termos de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Pode-se fazer a seguinte aproximação entre Kant e Vygotsky, neste primeiro, o conhecimento surge da interação entre sensibilidade (a capacidade de organizar essas impressões em conceitos). A aprendizagem ocorre através de síntese entre o que é percebido e o que é concebido. Em Vygotsky, por sua vez, enfatiza o que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social. No ambiente de aprendizagem, a troca de ideias entre alunos e professores, e a interação entre experiências sensoriais e capacidades conceituais, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Essa troca social funciona como o meio pelo qual a sensibilidade e o entendimento, nos termos kantianos, se encontram. Outra tentativa de aproximação se encontra tanto no papel do signo de Vygotsky e a instrumentalidade da razão de Kant, o primeiro apresenta o uso dos signos (linguagem) e instrumentos está ligado ao desenvolvimento cultural e cognitivo da criança, argumenta que a aprendizagem é mediada por signos, que servem como ferramentas cognitivas para estruturar o pensamento. A tentativa de aproximar dessa ideia através de sua noção de que a razão, como um instrumento, estrutura organiza a experiência sensível, assim como os Vygotsky, a razão é o meio pelo qual o mundo é compreendido e estruturado em Kant. O desenvolvimento cultural e cognitivo é relacionado ao que Vygotsky entende como inseparável do contexto cultural e social, onde o aprendizado ocorre através de mediações sociais e culturais, á em Kant, oferece uma visão da razão e da experiência, mas é possível conectar essa universalidade com a ideia vygostkiana de que todos os indivíduos, através de interações culturais desenvolvem a capacidade cognitivas.

> A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem-nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso designos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior.A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo.

Portanto a abordagem de Vygotsky, centrada no processo histórico cultural da mente, destaca a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano. De fato, tal perspectiva contrasta com visões deterministas: Vygotsky enfatiza a responsabilidade da

sociedade em criar métodos culturais eficazes para superar as deficiências individuais e coletivas, destacando o papel crucial das interações sociais e das condições materiais.

Essas interações por compreensão da consciência na perspectiva histórico e cultural se relaciona com os fundamentos epistemológicos da teoria do conhecimento de Kant, primeiro ao enfatizar a importância das interações sociais na construção do conhecimento, ambos autores reconhecem a importância da mente ativa na organização e estruturação das experiências sensíveis.

Além disso, a Teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da consciência através da participação comunitária e do desenvolvimento da conscientização tem paralelos com a distinção kantiana entre a concepção do fenômeno e númeno, o autor considera as dimensões sociais e culturais na formação da consciência. A preocupação de Vygotsky com as questões sociais e econômicas e seu compromisso com as transformações sociais também ressoam com a ênfase de Kant na razão como elemento central do conhecimento, ambos os autores reconhecem a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para compreender e enfrentar as estruturas sociais que oprimem e alienam.

Ao aprofundar compreensão da teoria do conhecimento de Kant em diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, pode-se enxergar o processo de construção do conhecimento humano como interação complexa entre diversos elementos. Primeiramente, reconhecer que a mente humana não opera isoladamente, mas está constantemente em interação com o ambiente social e cultural que a cerca. Essa interação é fundamental para a formação da consciência e do entendimento, pois são os contextos sociais e culturais que moldam e influenciam as percepções, interpretações e significados atribuídos às experiências vivida.

A mente humana, conforme compreendida por Kant, é ativa e estruturante, capaz de organizar e dar significado às representações sensíveis recebidas da sensibilidade. No entanto, essa atividade cognitiva não ocorre em um vácuo, mas é influenciada pelos contextos sociais e culturais em que o sujeito está inserido. Vygotsky destaca que o desenvolvimento da consciência é mediado pela participação em práticas sociais e pela internalização de conceitos e significados compartilhados pela comunidade. Essa compreensão mais profunda e contextualizada do processo de construção do conhecimento humano nos permite reconhecer a importância de considerar não apenas as capacidades individuais dos sujeitos, mas também os contextos sociais, culturais e históricos que moldam suas experiências e entendimentos. Ao fazermos isso, podemos desenvolver abordagens de ensino mais eficazes e significativas, que

levem em conta a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desdobramento das duas seções deste estudo proporcionou uma jornada reveladora sobre a teoria do conhecimento kantiana e possíveis aproximações para sua aplicação no contexto pedagógico contemporâneo. Na primeira seção, exploramos os princípios da teoria de Kant, especialmente a interconexão entre a sensibilidade e o entendimento na formação do conhecimento. Demonstramos como a sensibilidade, ao fornecer as primeiras impressões sensoriais, e o entendimento, ao organizá-las e estruturá-las, desempenham papéis complementares e indispensáveis na construção da nossa compreensão do mundo. Essa abordagem nos permitiu enxergar além da mera percepção sensorial, reconhecendo-a como o ponto de partida para a edificação do conhecimento.

Ainda na primeira seção, aprofundamos nossa análise nas formas *a priori* da intuição, como o espaço e o tempo, e nas categorias do entendimento, essenciais para a organização das experiências perceptivas. Identificamos a relevância dessas formas na estruturação das sensações e na atribuição de significado aos objetos percebidos, sublinhando que a percepção não é passiva, mas ativamente moldada pela mente humana. Essa compreensão oferece *insights* valiosos para o contexto educacional, evidenciando a necessidade de ambientes de aprendizagem que promovam uma compreensão mais profunda e significativa do mundo.

Por fim, vimos na terceira seção aproximações possíveis dos princípios kantianos à pedagogia, reconhecendo a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao dialogar com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, compreendemos a necessidade de considerar não apenas as habilidades individuais dos alunos, mas também os contextos sociais, culturais e históricos que moldam suas experiências e entendimentos. Essa abordagem mais contextualizada e inclusiva do processo de construção do conhecimento humano nos capacita a desenvolver práticas educacionais mais eficazes e significativas.

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel**. Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos costume**s. Trad.: Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2009

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia** Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Questões de Método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição**. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Org.). Materialismo Histórico-Dialético Como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá, PR: EDUEM, 2015. P. 43-82.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

A TESE DIALETEÍSTA: O DIALETEÍSMO NOS ENSAIOS DE NEWTON DA COSTA

Alinne Cardoso Cruz[1]
Graduando
alinne.cc@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Ederson Safra Melo[2]
Profº.Doutor
edersonsafra@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Dialeteísmo é a visão de que há dialeteias, ou seja, sentenças da forma $\alpha \wedge \neg\alpha$ resultam verdadeiras. Em outras palavras, as dialeteias são contradições verdadeiras. Uma das principais motivações para o dialeteísmo encontra-se nos paradoxos semânticos, como o paradoxo do Mentiroso. A sentença do mentiroso, na abordagem dialeteísta, instancia uma dialeteia. Como dialeteísmo é a visão que *algumas*, mas não *todas*, contradições são verdadeiras, o dialeteísmo demanda um tratamento paraconsistente. Fora o exposto, para que a teoria dialeteísta faça sentido, ela precisa satisfazer dois requisitos: (I) a negação precisa ser um operador formador de contradição (*ofc*) e (II) não permitir que a explosão seja válida. Graham Priest, um dos principais defensores do dialeteísmo, elabora uma lógica paraconsistente, conhecida como Lógica do Paradoxo (LP), que, segundo ele, seria capaz de lidar com os requisitos do dialeteísmo. Outra abordagem dialeteísta, embora muito pouco conhecida, foi defendida pelo lógico brasileiro Newton da Costa no livro "Ensaios Sobre os Fundamentos da Lógica". Nesse livro, da Costa desenvolve uma concepção dialeteísta via um tipo especial de paradoxos, as *aporias*. No geral, uma *aporia* é um paradoxo cuja solução abrange modificações substanciais nos princípios básicos da ciência, mas que, apesar disso, permanece controversa enquanto solução. Entrelaçado a isso, da Costa argumenta que a fonte de dificuldades para solucionar as aporias pode estar baseada em uma realidade inconsistente. Esse seria então, um caminho possível para se encontrar contradições na realidade.

Palavras-chave: Dialeteísmo, Contradição, Paraconsistência, Newton. C. A. da Costa.

1. INTRODUÇÃO

O dialeteísmo é uma visão que tem avançado nos últimos anos em filosofia da lógica. Exclusivamente, o termo dialeteísmo foi cunhado por Graham Priest em 1981. No dialeteísmo, segundo a versão de Priest, poucas contradições são consideradas dialeteias, ou, em outras palavras, as dialeteias são raras. Tendo em vista, que a perspectiva tradicional dialeteísta afirma que algumas contradições são verdadeiras, ou seja, não todas as contradições.

Apesar do dialeteísmo contemporâneo ter ganhado notabilidade com os autores Graham Priest e Richard Routley, contudo, pouco se comenta sobre as teses dialeteístas desenvolvidas por Newton da Costa que culminaram com a publicação do seu livro *Ensaios Sobre os Fundamentos da Lógica* em 1978. Da Costa chama a concepção que afirma que existe contradições verdadeiras de "A Tese de Hegel" (Da Costa, 2008, p. 232). Por outro lado, da Costa (2008, p. 227) defende que paradoxos semânticos, como o de Russell e o Mentiroso, não podem ser eliminados sem introduzir modificações na estrutura da própria lógica. Dessa forma, com o surgimento de lógicas paraconsistentes, Newton da Costa alega que é indispensável o reexame dos paradoxos (Da Costa, 2008, p. 228).

O interessante da abordagem dialeteísta de Newton da Costa reside no fato de que as *aporias* serviriam de via para a existência de dialeteias, justamente porque as *aporias* exibem uma característica histórica. Outro ponto a se destacar, é que da Costa (2008, p. 233), classifica as contradições em dois tipos: "contradições semióticas" que surgem em decorrência de fatores semióticos (sintaxe, semântica, pragmática) e "contradições reais" que são as contradições verdadeiras em sentido estrito, refletindo traços da realidade.

Diferentemente da "Escola Brasileira de Paraconsistência", da Costa afirma que paradoxos, como o Mentiroso (citado anteriormente), mostram que podem existir contradições verdadeiras, isso, se for usado um sistema lógico paraconsistente. Relatado isso, e sabendo das inúmeras contribuições de da Costa para a lógica paraconsistente, é notável que sua abordagem dialeteísta sofre grande influência dos sistemas lógicos paraconsistentes. Cabe ressaltar, que o aparecimento das primeiras lógicas paraconsistentes somente ocorreu em 1963, de modo preciso, com um trabalho de Newton da Costa.

Durante o desenvolvimento do artigo científico, a metodologia usada foi a analítica de análise filosófica, buscando investigar e contornar os principais problemas encontrados com a existência de contradições verdadeiras. O trabalho divide-se em duas etapas. A primeira etapa centralizou-se no estudo do início da visão dialeteísta com os trabalhos de Priest, considerando

a importância de conhecer como se começou a tese dialeteísta. Consequentemente, a segunda etapa dedicou-se a analisar a abordagem dialeteísta nos Ensaios de Newton da Costa.

2. O QUE É DIALETEÍSMO?

Dialeteísmo é a visão de que algumas contradições são verdadeiras. Para manter tal visão sem trivialidade, é necessário assegurar a paraconsistência. O dialeteísmo exige a paraconsistência, uma vez que, em lógicas não paraconsistentes, como a lógica clássica, trivializam na presença de contradições. Isso ocorre devido a validade do princípio da explosão. Segundo o princípio de explosão, ou também denominado *ex falso quodlibet*, que intuitivamente diz que a partir de uma contradição, α e ˥α, podemos inferir qualquer sentença, β. Ou seja, aceitar uma contradição implicaria em aceitar o trivialismo (a tese que diz que todas as sentenças são verdadeiras). De acordo com os próprios dialeteistas, a inferência que leva de contradições para explosão, comete uma petição de princípio e, portanto, não deveria funcionar contra a posição que defende que há contradições verdadeiras. Como já mencionado, o dialeteísmo é a visão de que algumas, mas não todas, contradições são verdadeiras; sendo assim, o princípio de explosão deve falhar. As lógicas que violam o princípio de explosão, por definição, são as lógicas paraconsistentes. Lógicas paraconsistentes servem de base para teorias inconsistentes e não-triviais.

Com a finalidade de fazer a tese dialeteísta fazer sentido, duas condições são impostas; (I) a negação precisa ser um operador formador de contradição (*ofc*) e (II) não permitir que a explosão seja válida. Vejamos abaixo de forma mais detalhada o porquê dessas condições serem importantes para a aplicação dialeteísta.

A primeira condição é que a negação precisa ser um operador formador de contradição (*ofc*). Em outros termos, o símbolo de negação, '˥ ', da teoria dialeteísta precisa ser um operador formador de contradição (*ofc*). Como o dialeteísmo é a visão de que algumas contradições são verdadeiras, além de α e ˥α não levar ao trivialismo, essa fórmula deve ser interpretada como uma contradição, no sentido pré-teórico. Esse sentido deve estar de acordo com o quadrado de oposições de Aristóteles. Pela definição, duas proposições são contraditórias se não podem ser, em uma mesma situação, nem ambas verdadeiras, nem ambas falsas. Vamos abordar um pouco mais sobre essa definição no próximo tópico.

A segunda condição é que não permita a explosão a partir de uma contradição. Os dialeteistas procuram um sistema para lidar com a sua tese, no qual na estrutura desse sistema não seja permitida a validação da explosão. E como, o dialeteísmo afirma que algumas

contradições são verdadeiras (não todas), a lógica para a aplicação dialeteísta precisa ser paraconsistente, porque a lógica paraconsistente é um sistema não-trivial, onde o princípio de explosão é invalidado. Veja algumas definições básicas.

- **Contradições:** sentenças da forma ‘ A e ⅂A’ (ou ‘A Λ ⅂A’).
- **Dialeteia:** uma contradição verdadeira, isto é, uma sentença α, tal que ambas α e ⅂α são verdadeiras.

3. DIALETEÍSMO EM GRAHAM PRIEST E A LÓGICA DO PARADOXO

O termo ‘Dialeteísmo’ foi usado pela primeira vez por Graham Priest em 1981. A inspiração para o nome reside nas observações de Wittgenstein, sobre os Fundamentos da Matemática. As noções de contradição e contradição verdadeira (dialeteia) são distintas; no dialeteísmo, conforme Priest, poucas contradições são consideradas dialeteias, ou, em outras palavras, as dialeteias são raras. Priest criou uma lógica paraconsistente, conhecida como Lógica do Paradoxo (LP), para lidar com dialeteias (a aplicação canônica de LP é o dialeteísmo). Mas nem mesmo LP está comprometida com o dialeteísmo. Contudo, ainda que os sistemas paraconsistentes de modo geral não estejam comprometidos com o dialeteísmo, essa visão precisa da paraconsistência. De acordo com o Priest, a lógica LP é considerada adequada para o trabalho dos dialeteistas. Priest (1979) defende que uma das regalias de LP, frente a outras lógicas paraconsistentes, reside no fato dela ter uma semântica bastante intuitiva.

> Tanto Routley (1977) quanto da Costa (1974) argumentaram que tais lógicas nos permitem investigar teorias inconsistentes, mas não triviais. Entretanto, nenhum desses sistemas propostos têm a simples e intuitivamente plausível semântica de LP (Priest, 1979, p. 226).

Em LP o comportamento dos operadores tem o mesmo comportamento da lógica clássica, quando restrito aos valores clássicos (ou seja, os valores *v* e *f*): quando a entrada é clássica a saída é necessariamente clássica. Mas como ficaria os casos que envolvem o valor *g*? Ilustraremos apenas uma situação de forma intuitiva. Pegue uma sentença α qualquer, para a qual foi atribuído o valor *g*. Qual seria o respectivo valor de ⅂α? Já que α recebe o valor verdadeiro, ⅂α terá o valor falso. Entretanto, como α também recebe o valor falso, ⅂α terá o valor verdadeiro. Assim, aplicar a negação de LP em uma sentença, α, com o valor *g* resultará em uma sentença, ⅂α, também com o valor *g*.

Como exposto, visto que contradições verdadeiras são assumidas, por conta do tratamento dado a certos paradoxos, como o Mentiroso, o dialeteísmo precisa de uma lógica paraconsistente a fim de manter que existem contradições sem trivialidade. No entanto, os

dialeteistas são bastantes criteriosos quando se trata de especificar como se opera essa lógica. Apesar do sistema LP ser considerado como uma lógica apropriada para manter contradições verdadeiras sem trivialidade. Entretanto, nem toda interpretação de LP é pertinente para o dialeteísmo.

A tese dialeteísta normalmente é definida como a teoria que algumas contradições, α e ˥α, são verdadeiras. Note pela definição, que o dialeteísmo está sendo apresentado a partir da noção sintática de contradição como um par de sentenças α e ˥α.

Uma noção meramente sintática de contradição, como colocada acima, não é o bastante para o dialeteísmo. Pois a interpretação dos conectivos, em especial o conectivo da negação, é um fator determinante para o funcionamento adequado do dialeteísmo. Ou seja, para que isso ocorra, LP precisa ser entendida de forma que o símbolo de negação envolvido seja um operador formador de contradição (*ofc*). É fundamental deixar claro qual é o sentido de contradição relevante para o dialeteísmo. Como vimos, o paradoxo do Mentiroso é considerado uma contradição verdadeira, independentemente da roupagem que o caracterize, ele sempre deverá manter a sua "essência". Sendo assim, o Mentiroso nos indica absolutamente que "verdade e falsidade se sobrepõem: para alguns αs, temos que α e ˥α". Percebe-se, que é possível termos (α e ˥α).

Como veremos mais adiante nesse trabalho, por meio das tabelas de LP, o comportamento da negação permite que uma sentença, α, e sua negação, ˥α, sejam verdadeiras. Porém, perceba que até então, o significado (sentido) da negação está disperso no ar, ou seja, se encontra sem um sentido coerente (apenas uma formulação sintática não é bastante para garantir a interpretação da contradição). Apesar deste fato, Graham Priest argumenta que a negação de LP captura justamente o sentido intuitivo ou pré-teórico (pretendido) de contraditoriedade. Isto é, para Priest, a negação de LP é formadora de contradição. Priest ainda afirma que essa noção de contraditoriedade é assegurada pelo quadrado de oposição de Aristóteles.

LP é uma lógica trivalente em que {*v*, *g*, *f*} é tomado como o conjunto de valores de verdade, onde '*v*' é interpretado como "verdadeiro e somente verdadeiro", '*f*' é interpretado como "falso e somente falso" e '*g*' é interpretado como "verdadeiro e falso". Nesse sentido, o valor *g* é entendido como uma aglutinação de valor-verdade (*truth-value glut*). A aglutinação representa o caráter não exclusivo de LP; verdade e falsidade podem se sobrepor.

Em LP, tanto o valor *v* quanto *g* fazem parte do conjunto dos valores designados. Um valor é designado quando preserva a verdade, ou seja, corresponde ao "não ser falso". É

importante mencionar que são esses valores designados que garantem a paraconsistência em LP, pois violam a explosão (e isso pode ser percebido mediante a construção de tabelas de verdade).

No que diz respeito as tabelas de verdade de LP, essas são as mesmas tabelas da lógica forte de Kleene (K3). Contudo, vale ressaltar que existem diferenças entre ambas. Uma dessas diferenças está relacionada ao valor designado em cada uma. Enquanto K3 tem somente o verdadeiro, *v*, como valor designado; LP, como dito anteriormente, tem tanto *v* quanto *g* como valores designados. Ao acrescentar o *g* no conjunto dos valores designados, a verdade em LP é "esticada", isto é, verdade e falsidade se sobrepõem. Em outras palavras, a introdução do *glut* faz com que o conjunto dos valores designados seja 'maior', uma vez que acomoda não somente o verdadeiro e somente verdadeiro como também o verdadeiro e falso (*truth-value gluts*). Visualize abaixo na figura (F1) as tabelas de K3.

3.1 Características da lógica LP

- LP invalida a explosão através do uso do recurso de esticar a verdade.
- Por meio das tabelas de LP, o comportamento da negação permite que uma sentença, A, e sua negação, ¬A, sejam verdadeiras.

Figura 1: F1. Tabelas da lógica K3 que são as mesmas de LP

	¬
V	F
G	G
F	V

∧	**V**	**G**	**F**
V	V	G	F
G	G	G	F
F	F	F	F

∨	**V**	**G**	**F**
V	V	V	V
G	V	G	G
F	V	G	F

→	**V**	**G**	**F**
V	V	G	F
G	V	G	G
F	V	V	F

↔	**V**	**G**	**F**
V	V	G	F
G	G	G	G
F	F	G	V

Fonte: Elaboração Própria

Dito isso, é importante destacar que é possível definir LP usando K3. Entretanto, apesar de serem as mesmas tabelas, o valor '*g*' vai ter significado diferente nas duas lógicas. Enquanto em K3 '*g*' representa "nem verdadeiro e nem falso", ou seja, uma lacuna de valor-verdade (*truth*

value-gaps), em LP o valor '*g*' é tomado como uma aglutinação de valor-verdade (*truth value-gluts*). Dado isto, vale ressaltar, que na lógica K3, o valor designado é o mesmo da lógica clássica; portanto, o valor designado em K3 é '*v'*, somente verdadeiro. Já em LP, tanto '*v*' quanto '*g*' constam como valores designados.

Por fim, é possível notar pela definição usual de validade, e considerando as lacunas de K3, que em K3, não tem sentenças válidas. Especialmente, vale citar o princípio do terceiro excluído (PTE), $\alpha \vee \neg\alpha$, que não é valido em K3. Contudo, esse mesmo princípio, em LP, junto com o princípio da não contradição (LNC), $\neg(\alpha \wedge \neg\alpha)$, resultam válidos. Dado que LP e K3 tem as mesmas tabelas, é fácil perceber que o que faz LP validar determinadas fórmulas que não são válidas em K3; como, o princípio do terceiro excluído (PTE), é o recurso de tornar flexível o conjunto de valores designados, isso só é possível graças ao esticamento (ou alongamento) da verdade. Veja a figura (F2) abaixo que comprova isso.

Figura 2: F2. Validação dos princípios $\alpha \vee \neg\alpha$ /(PTE) e $\neg(\alpha \wedge \neg\alpha)$/(LNC)

A	**V**	**¬A**
V	V	F
G	G	G
F	V	V

¬	**A**	**Λ**	**¬A**
V	V	F	F
G	G	G	G
V	F	F	V

Fonte: Elaboração Própria

4. O DIALETEÍSMO NOS ENSAIOS DE NEWTON DA COSTA

Newton da Costa é um dos criadores da lógica paraconsistente. Em sua obra intitulada, "Ensaio Sobre os Fundamentos da Lógica", é abordado no capítulo três, "A tese de Hegel" ou também denominada "A Tese de Heráclito-Hegel", uma abordagem dialeteísta, ainda muito pouco conhecida. Segundo esta tese, existem sentenças da forma $A \wedge \neg A$ que são verdadeiras. Da Costa desenvolve uma abordagem dialeteísta, abordagem essa, proposta por um tipo específico de paradoxos; denominado de aporias. Contudo, antes de vermos de forma detalhada essa abordagem dialeteísta, vamos começar vendo a visão comum de paradoxo adotada por da Costa.

> Definiremos paradoxo (informal) como sendo argumento *prima facie* logicamente aceitável, com premissas também aparentemente aceitáveis, mas cuja conclusão parece inaceitável. Em geral, as premissas mostram-se aceitáveis por parecerem

> verdadeiras, e o argumento afigura-se aceitável por aparentar ser válido; quanto à conclusão, sua inaceitabilidade advém de ela aparentar ser falsa. (Da Costa, 2008, p. 221-222).

O interessante do dialeteísmo de da Costa está na ideia de que as aporias poderiam ser uma via para a existência de contradições verdadeiras (as aporias são tidas por da Costa como uma classe especial de paradoxos). Em termos gerais, uma aporia é um paradoxo cuja solução envolve modificações substanciais nos princípios básicos da ciência, que ainda assim, permanece controversa enquanto solução. Em síntese, uma aporia causa revisão profunda no sistema do saber.

> Para alguns paradoxos é disputável se realmente obtiveram soluções boas. Isto se dá, em particular, pela circunstância de suas soluções acarretarem modificações nos princípios básicos das ciências, modificações essas às vezes implausíveis ou tendo como virtude única para as justificar a eliminação dos paradoxos. Denominaremos aporias a esses paradoxos. (Da Costa, 2008, p. 224).

Todavia, existem paradoxos que não são aporias, como, por exemplo, o paradoxo do catálogo que, se assim posso chamar, é uma variante do paradoxo de Russell. O paradoxo do catálogo diz o seguinte, “organizar o catálogo C de todos os catálogos de uma biblioteca B que não são mencionados a si mesmos”. Logo, mediante a retratação do paradoxo em questão, é perceptível que se chega a um absurdo.

Ora, o paradoxo descrito acima, de se desejar compilar o catálogo C, temos, sem dúvida, a aplicação da lógica clássica, pois com a existência de C implica contradição, de modo imediato, usando a lógica clássica conclui-se a não-existência de C. Quando a propriedade de um objeto, tais que essas mesmas propriedades conduzem a contradição, a solução proposta é afirmar que aquele objeto não existe. Voltemos agora a nossa atenção a explicação do porquê o paradoxo do catálogo não é aporia.

Em suma, o paradoxo do catálogo não é aporia, pois utilizando-se de mecanismos da lógica clássica, temos como prova a sua não-existência (elimina-se o paradoxo do catálogo negando a existência de C). Outro ponto a se destacar, é que o paradoxo do catálogo é superado sem infringir as leis da lógica clássica, valendo-se ainda, de uma estratégia comum da matemática. Em contraste, o mesmo não acontece como o paradoxo do Mentiroso (ou de Eubulides), na forma em que se encontra abaixo:

(M) Esta afirmação é falsa.

Primeiramente, observemos que se “esta afirmação é falsa” for verdadeira, então a sentença é falsa, mas então se, “esta afirmação é falsa” for falsa, então a sentença é verdadeira. Ou seja, está em conformidade com os cânones da lógica clássica. O paradoxo do Mentiroso se

enquadra dentro do rol das aporias porque não se pode simplesmente negar a sentença do Mentiroso. É necessário também fazer grandes modificações nas categorias lógicas. Isso é notável, visto que, soluções como a de Tarski (hierarquia de linguagens) exigiram fortes transformações nas categorias lógicas e linguísticas.

Entretanto, o fato das aporias serem complexas, se mostra pelo balanço histórico. O paradoxo do Mentiroso era uma aporia na antiguidade. Mas com as indagações de Alfred Tarski, virou falácia. Atualmente, volta a ser encarado como aporia. Segundo da Costa (2008, p. 224), as aporias têm caráter histórico, pois o que é aporia em determinada época, em outra pode converter-se em paradoxo para o qual se dispõe de solução boa, o oposto também acontece.

> As aporias têm caráter histórico; o que é uma aporia em determinada época, em outra pode converter-se em paradoxo para o qual se dispõe de solução boa. Mas o oposto também acontece: o que se aceita hoje como paradoxo superado, pode amanhã se converter em aporia. (Da Costa, 2008, p. 224).

Essencialmente, fora o caráter histórico das aporias, o fato de precisarem de uma revisão profunda no sistema do saber, também influência para a sua complexidade. Da Costa (2008, p. 226), afirma que isso ocorre por causa da imprescindibilidade de se restringir princípios básicos já aceitos ou por se introduzir novos retoques numa lógica já formulada e admitida.

Sendo as aporias paradoxos, claramente elas se resolvem como se superam os paradoxos no geral. Levando em conta que as aparências ou argumentos podem nos levar ao engano, esse engano pode estar baseado no fato desse argumento ser uma falácia (também denominada de paralogismo). As falácias, segundo da Costa (2008, p. 222), são argumentos de forma inaceitável (por não ser válido) ou possuindo alguma premissa inaceitável (por não ser verdadeira). Cabe ressaltar ainda, que as falácias são divididas em dois grupos: falácia formal e falácia material. A falácia formal é caracterizada por erros que dizem respeito à forma de raciocínio, independentemente de seu conteúdo (argumento não é válido). Já a falácia material é caracterizada também por erros que dizem respeito à forma de raciocínio, entretanto, este erro pode estar contido em mais de uma premissa (por ter uma ou mais premissas falsas).

> Tradicionalmente, como as contradições eram inaceitáveis, por constituírem proposições necessariamente falsas, só se podia pensar em soluções negativas para as aporias. Então, para se solucionar uma aporia, dever-se-ia mostrar que algumas de suas premissas não era aceitável ou que a aporia não passava de falácia, ainda que sutil. Pela própria definição de aporia, isto causava revisão profunda no sistema do saber, já pela imprescindibilidade de se restringir princípios aceitos, já por se ter de introduzir retoques na lógica já admitida. (Da Costa, 2008, p. 226).

Dando continuidade a questão das soluções das aporias, vamos abordar agora duas soluções, são elas: solução negativa (Tarski) e solução positiva (Lógicas Paraconsistentes); e para finalizar a discussão de soluções das aporias, veremos também uma solução alternativa denominada "*ad hoc*". A solução negativa consiste em provar que o argumento paradoxal é uma falácia. Como exemplo de solução negativa, temos a proposta de Alfred Tarski. Mas é importante frisar que há outras propostas negativas diferentes da de Tarski. Com relação a solução positiva, essa consiste em mostrar que a conclusão é, apesar das aparências, aceitável. Conforme da Costa (2008, p. 228), a eliminação de aporias sempre se procedeu de forma negativa, e preservando a integridade da lógica clássica. Contudo, com a criação de sistemas lógicos paraconsistentes, abriu-se a oportunidade para se pensar soluções positivas.

Tomemos o paradoxo do Mentiroso para melhor entendimento da proposta de Tarski. A base principal para Tarski desenvolver a sua "hierarquia de linguagens", é a sua preocupação em fornecer uma definição aceitável para o termo verdade; isso porque, é encontrado ao longo da tradição filosófica diversas concepções de verdade e falsidade promovidas por discussões de inúmeros filósofos. Em línguas naturais, o termo "verdadeiro", assim como outros termos, é abastado de ambiguidade e, com todas as discussões feitas, mesmo assim, não foi possível o desaparecimento da ambiguidade. Consequentemente, visando fornecer uma definição plausível para a noção de "verdade", Tarski vai se utilizar da máxima de Aristóteles, para se basear em sua definição, "Dizer do que é que não é, ou do que não é que é, é falso, enquanto que dizer do que é que é, ou do que não é que não é, é verdadeiro".

A partir dessa noção, Tarski relata que é possível interpretar verdade e falsidade simplesmente como um acordo ou desacordo sobre algo que sustentamos no mundo com o uso da linguagem. Mas, ainda assim, Tarski não considerava essas noções intuitivas claras o suficiente, nem mesmo adequadas para a sua problemática, "fornecer uma definição aceitável para o termo verdade".

Bom, para ser aceitável a noção de verdade deve estar pautada em dois quesitos básicos: ser materialmente adequada e formalmente correta. Segundo Tarski (2007, p. 159-160), uma definição é materialmente adequada se busca apreender as intuições da concepção clássica da verdade que são expressas pela máxima de Aristóteles. Seguindo esta linha de raciocínio para expressar a definição de verdade, Tarski elaborou o seguinte esquema (T):

Esquema T: X é verdadeira se e somente se y,

onde y representa uma sentença qualquer da linguagem-objeto, e X representa o nome da sentença que p se refere como sendo verdadeira. Em síntese, uma definição é materialmente adequada se ela implica todas as instâncias do esquema.

Agora em relação a outra condição, ser formalmente correta, Tarski oferece algumas regras para preservar as intuições da concepção clássica (para assim, fortificar a definição de verdade expressa na máxima de Aristóteles, como citei acima). É colocado por ele cinco regras, dentre essas, irei citar apenas duas: (I) a definição de verdade deve ser relativa a uma linguagem para a qual se vai definir a verdade e (II) a linguagem para a qual se deseja definir verdade deve ser semanticamente aberta, ou seja, uma linguagem que não contém predicados semânticos como ‘verdadeiro’ e ‘falso’. Portanto, a análise feita por Tarski constata que, paradoxos semânticos, como o Mentiroso, surgem por meio das línguas naturais em duas condições; são elas: a aceitação das leis da lógica, e o caráter semanticamente fechado das línguas naturais. Conclui-se que para manter intacta as leis da lógica, a linguagem objeto da definição deve ser semanticamente aberta. Com isso, a definição de verdade em L deve ser dada em metalinguagem M. Nesse viés, o paradoxo do Mentiroso pode ser evitado (resolvido) com o recurso da metalinguagem desenvolvido por Tarski.

No começo da abordagem desta solução, ela foi classificada como solução negativa. Entretanto, por que essa solução é negativa? Como vimos, para resolver esses paradoxos são necessárias algumas modificações nos sistemas lógicos que vão tratá-los. Para resolver o Mentiroso não basta apenas negar a sua sentença, é essencial algumas modificações nas categorias lógicas. Em suma, essa solução é considerada negativa, porque consiste em respeitar a integridade da lógica, restringindo princípios das ciências especiais. Apesar da proposta de Tarski, necessitar introduzir alguns retoques na lógica clássica, mesmo assim, continua formalmente respeitando o sistema lógico clássico.

Vejamos agora a solução positiva amparada nos sistemas das lógicas paraconsistentes. Na época em que da Costa escreveu os Ensaios (ao longo da década de 70), ele não conhecia o sistema LP (que foi publicado pela primeira vez no final da década de 70). Contudo, da Costa, obviamente, conhecia a sua própria lógica paraconsistente (os sistemas Cn). Diante deste fato, fica possível encontrar soluções positivas para as aporias, isso, graças a possibilidade de se usar sistemas lógicos paraconsistentes; por consequência, muda-se de lógica. Eis a questão, sabendo da existência de outros tipos de soluções para as aporias, a pergunta que fica é: qual caminho deve ser seguido na hora de resolver as aporias? É preferível manter a lógica clássica ou adotar outro sistema de lógica, sendo este, paraconsistente? Com relação a isto, da Costa afirma

> Não sabemos se se deve manter a lógica clássica ou adotar outra, dentre as paraconsistentes. Em poucas palavras, tendo-se em vista o surgimento da lógica paraconsistente, torna-se imprescindível reestudar as antinomias. (Da Costa, 2008, p. 228).

Voltando a temática da solução positiva. A solução positiva, que é apoiada nos recursos das lógicas paraconsistentes, caí em bom tom para as aporias, tendo em vista, que as aporias em sua resolução exigem transformações no sistema do saber, o que de certa forma, é permitido nas lógicas paraconsistentes; pois elas têm privilégios em seus sistemas lógicos. Para finalizar a discussão das soluções dos paradoxos (ou aporias, pois nos Ensaios da Costa toma como sinônimas essas duas palavras), vamos abordar por fim, a solução "*ad hoc*", vista como solução alternativa.

Não é porque uma solução é negativa que ela deva ser *ad hoc*, como muitos pensam equivocadamente. Pois pode haver inclusive soluções positivas que sejam *ad hoc* (independentemente se ela é negativa ou positiva) quando não consiste em uma solução boa. Embora essa solução seja alternativa, da Costa defende que uma solução boa para os paradoxos não seja *ad hoc*. Da Costa declara que uma solução boa de paradoxo, deve fornecer razões sensatas e convincentes para se aceitar ou enquadrar o paradoxo dentre as falácias.

Agora dando ênfase as contradições nos Ensaios de da Costa, e sabendo basicamente que a Tese de Hegel assegura que há contradições verdadeiras. Podemos dizer de modo razoável, que a Tese de Hegel afirma duas coisas: (I) a consistência das propriedades básicas de um objeto, no plano abstrato-formal, é condição suficiente, mas não necessária, para a existência; (II) para os objetos concretos, a consistência não constitui nem condição necessária nem condição suficiente para existência. [1]

É possível, em relação ao plano abstrato-formal, haver a possibilidade de objetos contraditórios, como, por exemplo, o conjunto de Russell. Porém, a questão principal é saber se as contradições verdadeiras estão presentes no domínio dos objetos reais (concretos). Da Costa (2008, p. 233), classifica as contradições em dois tipos:

- Contradições semióticas: surgem em decorrência de fatores semióticos (sintaxe, semântica, pragmática), dentre elas, podemos citar o paradoxo do Mentiroso.
- Contradições reais: são as "contradições verdadeiras em sentido estrito, refletindo traços da realidade, a contradição $A \wedge \neg A$ é real se A e $\neg A$ constituem proposições verdadeiras; satisfazendo o critério (T) de Tarski e referindo-se a estados de coisas reais.

> Para catálogos, bibliotecas e outros objetos concretos de nossa experiência comum é intuitivo que a lógica clássica se aplica. Entretanto, para objetos semióticos ou abstratos, como proposições, conjuntos e sistemas de notação, nada parece nos compelir, com necessidade, à aceitação da lógica tradicional. (Da Costa, 2008, p. 234).

Em síntese, presume-se, que o mundo observável é consistente. No entanto, resta encontrar contradições acerca de objetos concretos não-observáveis. Voltamos rapidamente a questão das aporias[1].

> Quando um paradoxo se reduz a falácia não é de se esperar que, para superá-lo, sejam necessárias grandes modificações na estrutura da ciência, pois, em caso contrário, ele seria aporia. Então, se formos capazes de detetar algumas características das aporias propriamente ditas, que as distingam claramente dos paradoxos falaciosos, poderíamos argumentar que possivelmente espelham contradições objetivas e reais; sua superação, sem dúvida, acarretará transformações radicais na ciência. (Da Costa, 2008, p. 234-235).

Uma falácia simples possui uma solução simples, agora uma aporia requer uma reformulação do sistema do saber. Logo, deve-se procurar contradições reais no âmbito das diferenças de soluções de paradoxos, seja a solução negativa ou positiva. Vejamos um exemplo, dado por da Costa, que ilustra essa situação.

Ex: Dualidade onda-corpúsculo no experimento das duas fendas na mecânica quântica, "com efeito, um feixe de elétrons, por exemplo, ora se comporta como onda e ora se comporta como composto por partículas (Da Costa, 2008, p. 235)".

No exemplo destacado acima, a solução proposta é advinda da interpretação de Copenhague, onde mantém-se que nada se pode conhecer do interfenômeno. Ou seja, para se eliminar esse paradoxo, renuncia-se à descrição completa dos fatos subatômicos; assim, de modo imediato, se tem restrição profunda no objetivo da ciência. Vale ressaltar, que as dificuldades impostas pela mecânica quântica geram diferentes teorias alternativas.

> Não seria, então, sensato averta-se a hipótese de que as dificuldades de interpretação surgem pelo fato de se procurar descrições consistentes de uma realidade inconsistente? (Da Costa, 2008, p. 236).

De acordo com da Costa (2008, p. 236), a superação das aporias, no terreno das ciências reais, faz-se usualmente à custa da completude e do poder explicativo das teorias, ou mediante a introdução de conceitos teóricos deveras afastados da experiência imediata. O que o argumento nos mostra, não obstante, é que a *priori*, não há motivos para deter contradições. Da

[1] Em contraste com essas afirmações, retifico que a Tese de Hegel se opõe à posição tradicional, de acordo com a qual, ao nível abstrato, a consistência é necessária e suficiente para a existência de um objeto, e, ao nível concreto, reduz-se a condição apenas necessária.

Costa conclui dizendo o seguinte, que a existência ou não de contradições reais é uma questão a ser resolvida a *posteriori* pela ciência (por se tratar de uma escolha de lógica, sendo a lógica, em determinado sentido, empírica).

Enfim, em relação as contradições semióticas, da Costa afirma (2008, p. 240), é razoável manter que há contradições verdadeiras (além, é claro, das abstratos- formais), de natureza semiótica, mas "é duvidoso que elas reflitam propriedades ontológicas do mundo real, em sentido estrito". Ademais, é possível manter verdadeiras as contradições semióticas, isso, caso se utilize, uma lógica paraconsistente na sistematização do saber.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialeteísmo é a visão de que algumas contradições são verdadeiras. Para manter tal visão sem trivialidade, é necessário assegurar a paraconsistência. Como foi colocado, a interpretação da paraconsistência deve desempenhar um papel fundamental, tendo em vista a sua aplicação para a tese dialeteísta. Além de ser considerado uma das mais evidentes motivações para o dialeteísmo, o paradoxo do Mentiroso compreende o sentido de contradição adequado para o dialeteísmo. Para que a tese dialeteísta faça sentido, os dialeteistas requerem dois quesitos: (I) a negação precisa ser um operador formador de contradição (ofc) e (II) não permitir a explosão a partir de uma contradição (é importante destacar que (I) e (II) sejam mantidas conjuntamente). Em relação ao operador da negação ser formador de contradição (ofc), essa condição precisa estar de acordo com a relação de contraditoriedade do quadrado tradicional de oposição de Aristóteles.

Graham Priest foi o primeiro a utilizar o termo 'Dialeteísmo'. Sendo Priest também o criador da lógica paraconsistente LP. A Lógica do Paradoxo (LP) tem sido apontada por Priest e por outros dialeteistas como a lógica capaz de lidar com contradições verdadeiras, como a do Mentiroso, sem trivialidade. Em LP, o sistema lógico é trivalente, ou seja, possui três valores de verdade; o "*v*, *g*, *f*". Dado esta condição, e sabendo que o valor '*g*' representa um *glut* (uma aglutinação de valor-verdade). Algumas sentenças do formato, A V ⅂A (essa representa o terceiro excluído), são válidas em LP. Ou seja, se fizermos o cálculo por meio de tabelas de verdade vai ficar comprovado este fato. Tendo em vista, que em LP tanto *v* quanto *g* são denominados valores designados. Valores designados de maneira informal representam preservar a verdade.

No decorrer desse trabalho, foi desenvolvido em linhas gerais dois tipos distintos de dialeteísmo, apesar de da Costa não ser considerado um dialeteista pelos próprios dialeteistas.

Da Costa avança com uma abordagem dialeteísta em seus *Ensaios*, abordagem essa, baseada numa classe especial de paradoxos, as *aporias*. Ressalvo que, apesar de não ser considerado um dialeteista, da Costa é considerado o pai da lógica paraconsistente junto com Stanislaw Jáskowski e Daniel Nelson; os três, são fundadores da lógica paraconsistente.

Uma lógica paraconsistente é definida como aquela que viola o princípio da explosão, ou também pode ser definida como "quando é inconsistente e não trivial". É importante ressaltar, que dentro do estudo da paraconsistência, existe duas abordagens principais; a primeira, é a Escola Brasileira de Paraconsistência, baseada nos pensamentos de da Costa; já a segunda, é o Dialeteísmo cunhado por Priest e outros dialeteistas. Como demonstrado, tanto Priest quanto da Costa, em relação a tese dialeteísta, vão se utilizar de mecanismos paraconsistentes para resolver o problema da existência de contradições verdadeiras. Lógicas paraconsistentes são sistemas lógicos. A lógica paraconsistente não propõe teorias contraditórias, a mesma, pode lidar com teorias contraditórias. Já o dialeteísmo, é a visão que algumas contradições, embora, não todas, são verdadeiras. É válido destacar, que dialeteísmo e paraconsistência são noções distintas. Apesar do fato de que dialeteísmo e paraconsistência devem ser distinguidos, o dialeteísmo pode ser uma motivação para a lógica paraconsistente.

Para manter que algumas contradições são verdadeiras sem cair no trivialismo (requisito exigido pelos dialeteistas), o dialeteísmo recorre à paraconsistência. Porém, a paraconsistência não leva ao dialeteísmo, pois como relatei no início deste trabalho, assumir uma teoria paraconsistente não implica em assumir que há contradições verdadeiras. É correto ainda afirmar que o dialeteísmo é uma tese bastante ampla sobre o comportamento da verdade e negação (isso permite sustentar a verdade de algumas contradições), enquanto a paraconsistência diz respeito a noção de consequência lógica (que impede que qualquer sentença β seja consequência de $\alpha \wedge \neg\alpha$). Existem várias abordagens paraconsistentes que aceitam sentenças da forma $\alpha \wedge \neg\alpha$ sem assumir que elas sejam verdadeiras, levando em consideração essa característica peculiar da lógica paraconsistente, retifica-se que a paraconsistência não se compromete, em certo sentido, com a tese dialeteísta.

As lógicas paraconsistentes são sistemas lógicos que permitem melhor trabalhar com contradições sem trivialidade. Diferentemente em sistemas não paraconsistentes, como o caso da lógica clássica, a contradição leva à trivialidade. (na lógica clássica, não é feito a diferenciação entre contradição e trivialização; logo, Contradição=Trivialização). Agora os sistemas paraconsistentes possibilitam verificar, de modo controlado, exceções ao princípio da não contradição, isto é, no qual podem se apresentar contradições sem que, com isso, seja

possível derivar uma proposição qualquer dentro do sistema, evitando-se assim, o princípio de explosão. Logo, percebe-se, que a lógica paraconsistente não segue o paradigma das lógicas tradicionais, para as quais, Contradição=Trivialização. Portanto, nota-se que a lógica paraconsistente lida melhor com teorias contraditórias porque se assegura um sistema não-trivial (invalidação do princípio de explosão), além de ser inconsistente.

Por fim, um dos principais fatores para o desenvolvimento da tese dialeteísta foi o surgimento dos sistemas paraconsistentes a partir da metade do século XX. Tal afirmação evidencia uma vinculação especial entre dialeteísmo e paraconsistência. Priest (2019, p. 682), afirma que o dialeteísmo não teria sido levado a sério sem o desenvolvimento das lógicas paraconsistentes. Convém lembrar, que em relação as contradições, os paradoxos semióticos, como o Mentiroso, são a porta de entrada para firmar a existência de contradições, sendo eles, as principais fontes para se encontrar contradições verdadeiras; fato esse, constatado tanto por da Costa quanto por Priest

REFERÊNCIAS

DA COSTA, N. C. A. [1979] ***Ensaio sobre os fundamentos da lógica***. São Paulo: Hucitec, 2008.

MELO, E.S; ARENHART, J. R. B. **'Esticando a verdade sem alcançar a contradição: o caso do dialeteísmo'.** *Perspectiva Filosófica*, v. 47 (Volume Especial em Filosofia da Lógica), 2020. p. 590-629.

RODRIGUES, J. G. **Dialeteísmo e o problema do paradoxo do mentiroso**. Monografia (Graduação em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 9-42.

TARSKI, A. ***A concepção semântica da verdade***. São Paulo: UNESP, 2007.

PRIEST, G. **'The logic of paradox'.** ***Journal of philosophical logic***. 8, 1979, pp. 219-241.

PRIEST, G. 'Crossing Boundaries'. In: Baskent C., Fergunson T. (eds) *Graham Priest on Dialetheism and Paraconsistency*. Outstanding Contributions to Logic, vol 18. Springer, Cham. 2019a, pp. 677-704.

PRIEST, G. 'Some Comments and Replies'. In: Baskent C., Ferguson T. (eds) *Graham Priest on Dialetheism and Paraconsistency.* Outstanding Contributions to Logic, vol 18. Springer, Cham. 2019b, pp. 575-675.

PRIEST, G. ROUTLEY, R. (1989) **'The History of Paraconsistent Logic'** In Priest, Routley; Norman (eds.) *Paraconsistent Logic: Essays on the Inconsistent*. München: Philosophia Verlag, 1989, cap. 1.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A CONSOLIDAÇÃO DOS ODS: DO CONCEITO À AÇÃO GLOBAL

Claudia Maria da Silva Bezerra[1]
Doutora em Administração Empreendedorismo e Pequenos Negócios (UNINOVE)

Eudes Vitor Bezerra[2]
Pós-Doutor em Direito - UFMA

Luiz Eduardo Simões de Souza[3]
Pós-Doutor em Relações Internacionais (UFF)

RESUMO: Este estudo traça a evolução do conceito de desenvolvimento sustentável, desde suas primeiras formulações até a consolidação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O desenvolvimento sustentável emergiu como um conceito central nas agendas globais, incorporando uma visão holística que integra crescimento econômico, inclusão social e preservação ambiental. A trajetória histórica inclui marcos como a Conferência de Estocolmo (1972), o Relatório Brundtland (1987) e a Cúpula da Terra (1992), que estabeleceram as bases para políticas globais. A adoção dos ODS em 2015 representou uma ampliação dessas metas, integrando dimensões econômicas, sociais e ambientais de forma mais abrangente. O estudo discute os desafios na implementação dos ODS, como desigualdades, mudanças climáticas e limitações econômicas, e as oportunidades para alcançar essas metas até 2030, destacando o papel das Nações Unidas e outras organizações internacionais. Limitações do estudo incluem a falta de análise regional detalhada e a complexidade de avaliar cada ODS isoladamente. Sugestões para futuras pesquisas incluem explorar o impacto dos ODS em contextos específicos e o uso de novas tecnologias para aprimorar o monitoramento. As contribuições teóricas e práticas do estudo oferecem insights sobre a adaptação de políticas globais para promover um desenvolvimento sustentável, enfatizando a necessidade de inovação e colaboração contínua.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030. Mudanças Climáticas. ODM.

---

[1] Mestre em Administração - Gestão Ambiental e Sustentabilidade (UNINOVE). Pós-graduada em Negócios Imobiliários (FAAP). Pós-doutoranda no PPGDIR/UFMA. ORCID – 0000-0002-0315-1694 Editora Associada da RIAE. Líder de pesquisa na área de Sustentabilidade do SINGEP/UNINOVE. Líder do Tema ODS na Área de Gestão Socioambiental do EMPRAD – FEA/USP. Professora IDEA DIREITO – São Luís/MA. Coordenadora de Projetos da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular - SEDIHPOP do Governo do Estado do Maranhão

[2] Pós-Doutor em Direito - UFSC. Doutor em Direito PUC/SP. Mestre em Direito PUC/SP. Especialização em Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho LEGALE. Especialização em Docência Universitária UNINOVE. Especialização em Direito Civil UNISAL. Graduado em Direito UNINOVE. Graduado em Administração UNINOVE. Graduado em Ciências Contábeis UNINOVE. ORCID - 0000-0003-1828-4833 Professor Visitante PPGDIR/UFMA. Coordenador Acadêmico do IDEA DIREITO - São Luís/MA. Advogado. Escritor. Palestrante.

[3] Doutor em História Econômica (USP) ORCID – 0000-0002-8817-5379 Professor Associado da UFMA – PPGDSE – PPGHIS – DECON

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento sustentável emergiu como um dos conceitos mais importantes e abrangentes no cenário global contemporâneo, ganhando destaque nas agendas políticas, econômicas e sociais de diversos países e organizações internacionais. Em um mundo cada vez mais interconectado e desafiado por crises ambientais, sociais e econômicas, a busca por um equilíbrio entre o crescimento econômico, a inclusão social e a preservação ambiental tornou-se central para garantir a prosperidade das gerações presentes e futuras (BEZERRA et al., 2020).

Neste contexto, o desenvolvimento sustentável transcende a simples ideia de preservação ambiental, incorporando uma visão holística que integra o bem-estar humano com a saúde do planeta e o desenvolvimento econômico. Essa abordagem busca equilibrar as necessidades sociais e ambientais com o crescimento econômico, promovendo um modelo de progresso que seja sustentável em todas as dimensões (BOFF, 2017).

O conceito de desenvolvimento sustentável foi formalmente introduzido no Relatório Brundtland, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Este relatório definiu o desenvolvimento sustentável como aquele que "satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades" (UN. SECRETARY-GENERAL, 1987). Desde então, o conceito evoluiu e passou a orientar diversas iniciativas e políticas globais, marcando presença em importantes conferências internacionais, como a Cúpula da Terra no Rio de Janeiro em 1992 (Eco-92 ou Rio-92) e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) em 2012. Ao longo das décadas, o desenvolvimento sustentável tornou-se um paradigma essencial para a formulação de políticas públicas e a promoção de práticas empresariais responsáveis (BOFF, 2017).

Com o advento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no início dos anos 2000 e, posteriormente, a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2015, a agenda do desenvolvimento sustentável ganhou um novo impulso (JANNUZZI; CARLO, 2018). Os ODS, com suas 17 metas globais, representam um compromisso ambicioso da comunidade internacional para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas possam viver com dignidade e prosperidade até 2030 (CORRÊA, 2021). Diferente dos ODM, que focavam principalmente em países em desenvolvimento, os ODS são universais, aplicando-se a todos os países e demandando uma ação integrada que envolve governos, empresas, sociedade civil e cidadãos.

Este estudo tem como objetivo traçar a trajetória histórica do desenvolvimento sustentável, desde suas primeiras concepções até a consolidação dos ODS como marco global. Através da análise dos principais marcos históricos, conferências internacionais e a evolução das políticas públicas, busca-se entender como o conceito de desenvolvimento sustentável evoluiu e se consolidou ao longo das décadas, culminando nos ODS. Ao explorar essa trajetória, o estudo visa proporcionar uma compreensão aprofundada dos desafios e oportunidades que marcam a implementação dos ODS e seu impacto na promoção de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. A justificativa para este estudo reside na necessidade de refletir sobre o passado para orientar ações futuras, garantindo que as metas estabelecidas pelos ODS sejam alcançadas de maneira eficaz e inclusiva.

A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, com foco em revisão bibliográfica e análise documental. Foram examinados textos acadêmicos, relatórios internacionais, documentos oficiais das Nações Unidas e literatura especializada em desenvolvimento sustentável. A revisão bibliográfica permitiu identificar a evolução histórica do conceito e os principais marcos e políticas globais que o consolidaram. A análise documental, por sua vez, envolveu o estudo de relatórios e acordos internacionais, como o Relatório Brundtland, Agenda 21, ODM e ODS, para compreender seu papel na moldagem das políticas de sustentabilidade. Essas abordagens proporcionaram uma visão crítica e abrangente da trajetória do desenvolvimento sustentável e dos desafios e oportunidades na implementação dos ODS.

2. ORIGENS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O conceito de desenvolvimento sustentável não surgiu de forma abrupta; ele foi o resultado de décadas de reflexão, debate e ação em torno dos desafios globais de equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, a justiça social e a preservação ambiental. Desde o início do século XX, pensadores e ambientalistas começaram a questionar os modelos de crescimento econômico baseados na exploração ilimitada dos recursos naturais, o que levou ao surgimento de iniciativas e conceitos que prepararam o terreno para o desenvolvimento sustentável (BARONI, 1992; MACHADO; MATOS, 2020; SACHS, 2004).

Os primeiros sinais de uma conscientização global sobre a necessidade de preservar o meio ambiente em face ao desenvolvimento econômico surgiram entre as décadas de 1950 e 1960. Textos como a “Teoria Geral dos Sistemas - o esqueleto das ciências” (1956), e “A economia da futura espaçonave terra” (1966), ambos de autoria de Kenneth Boulding (1968), e

publicações como "Primavera Silenciosa" (1962) de Rachel Carson, que denunciou os efeitos nocivos dos pesticidas na natureza, foram fundamentais para despertar a opinião pública sobre os impactos negativos das atividades humanas sobre o meio ambiente (CARSON, 2010; SOUZA, 2006). Ao mesmo tempo, movimentos ambientalistas começaram a ganhar força, advogando por uma maior responsabilidade ambiental e alertando sobre os limites do crescimento econômico (CAPURRO; BEDOYA; CARHUAZ, 2021).

Uma das primeiras iniciativas globais significativas foi a criação do Clube de Roma, uma organização composta por cientistas, economistas e líderes políticos que, em 1972, publicou o relatório "Os Limites do Crescimento". Este relatório utilizou modelos computacionais para simular os impactos do crescimento populacional, da industrialização, da poluição e da exploração de recursos naturais sobre o planeta (MEADOWS; MEADOWS; RANDERS, 1972). As conclusões apontavam para a insustentabilidade dos padrões de crescimento vigentes, sugerindo que mudanças fundamentais seriam necessárias para evitar um colapso ambiental e econômico (ROMEIRO, 2012).

Um dos marcos mais importantes na consolidação da agenda ambiental global foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972 (BESKOW; MATTEI, 2012). Conhecida como a Conferência de Estocolmo, este foi o primeiro grande encontro internacional a tratar de questões ambientais em uma perspectiva global. A conferência resultou na Declaração de Estocolmo, que estabeleceu 26 princípios voltados para a gestão ambiental e o desenvolvimento sustentável (DIAS, 2017). Entre os principais resultados da conferência, destacam-se a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e a conscientização sobre a necessidade de integrar políticas ambientais com estratégias de desenvolvimento econômico.

Quinze anos depois, o conceito de desenvolvimento sustentável foi formalmente definido no Relatório Brundtland, intitulado "Nosso Futuro Comum". Publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela ex-primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, o relatório definiu desenvolvimento sustentável como "aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades" (JAPIASSÚ; GUERRA, 2017; UN. SECRETARY-GENERAL, 1987). Este relatório foi um marco por enfatizar a interdependência entre crescimento econômico, equidade social e proteção ambiental, e por destacar que esses três pilares deveriam ser considerados de forma integrada em todas as políticas de desenvolvimento.

O Relatório Brundtland também introduziu a ideia de que o desenvolvimento sustentável exigia não apenas mudanças nas práticas ambientais, mas também profundas transformações econômicas e sociais. Ele chamou a atenção para a necessidade de uma nova ética de consumo e produção, que fosse capaz de garantir o bem-estar das gerações atuais e futuras. Este documento foi fundamental para a consolidação do conceito de desenvolvimento sustentável como uma prioridade global e para a sua incorporação nas agendas políticas de diversos países (JAPIASSÚ; GUERRA, 2017).

Desde a publicação do Relatório Brundtland, o conceito de desenvolvimento sustentável passou por uma evolução contínua, sendo progressivamente adotado em políticas globais e nacionais. A Cúpula da Terra, realizada no Rio de Janeiro em 1992, foi um momento decisivo para essa consolidação (NOVAES, 1992). Naquela ocasião, líderes de mais de 170 países se reuniram para discutir questões ambientais e de desenvolvimento, resultando na Agenda 21, um plano de ação abrangente para promover o desenvolvimento sustentável no século XXI.

A Agenda 21 destacou a necessidade de ação conjunta em níveis global, nacional e local, envolvendo governos, sociedade civil e o setor privado na busca por um desenvolvimento sustentável. Além disso, a Cúpula da Terra lançou a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) e a Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB), que se tornaram pilares das políticas ambientais internacionais (KUYPER; SCHROEDER; LINNÉR, 2018).

Nas décadas seguintes, o conceito de desenvolvimento sustentável continuou a evoluir, sendo incorporado em diversos acordos internacionais e políticas nacionais. A Declaração do Milênio, em 2000, estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que embora focados principalmente em questões sociais e econômicas, também refletiram a importância da sustentabilidade ambiental. Mais recentemente, a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2015 consolidou ainda mais o desenvolvimento sustentável como um princípio orientador para o progresso global, integrando dimensões econômicas, sociais e ambientais de forma indivisível (JANNUZZI; CARLO, 2018).

A compreensão do desenvolvimento econômico no contexto da sustentabilidade passa, inevitavelmente, pela análise das capacidades humanas, conforme discutido por Amartya Sen. Para Sen, o desenvolvimento deve ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, o que vai além de meros indicadores econômicos, como o PIB per capita. Essa perspectiva é fundamental para a construção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma vez que o desenvolvimento humano pleno só pode ser alcançado

através da eliminação das privações e da expansão das capacidades, permitindo que os indivíduos tenham a liberdade de escolher o tipo de vida que desejam levar (SEN, 1999). Assim, os ODS devem ser entendidos não apenas como metas a serem atingidas, mas como um processo contínuo de empoderamento humano.

O conceito de desenvolvimento econômico, sob a ótica de Ha-Joon Chang, complementa essa visão ao questionar as ortodoxias neoliberais que frequentemente limitam o potencial de crescimento sustentável dos países em desenvolvimento. Chang argumenta que as políticas de liberalização econômica, tão incentivadas pelas instituições financeiras internacionais, muitas vezes ignoram as realidades históricas e institucionais dos países em desenvolvimento, perpetuando desigualdades e ineficiências (CHANG, 2002). Ele defende uma abordagem mais heterodoxa, que reconheça a importância de políticas industriais, protecionismo estratégico e intervenção estatal para a promoção de um desenvolvimento econômico que seja equitativo e sustentável.

Nesse sentido, o desenvolvimento econômico sustentável requer uma abordagem multidimensional que incorpore tanto a ampliação das capacidades humanas quanto a flexibilidade nas políticas econômicas. Enquanto Sen enfatiza a necessidade de criar condições para que os indivíduos possam florescer, Chang chama a atenção para a importância de políticas estruturais que possibilitem o crescimento econômico inclusivo. A integração dessas perspectivas nos ODS sugere que o sucesso desses objetivos dependerá de sua capacidade de equilibrar a liberdade individual com estratégias econômicas que levem em consideração as particularidades de cada contexto nacional.

A análise crítica de Sen sobre o papel das instituições e das políticas públicas na promoção do bem-estar é essencial para entender como os ODS podem ser implementados de maneira eficaz. Ele aponta que o desenvolvimento deve ser julgado pelo nível de liberdade que proporciona às pessoas, e não apenas pelos resultados econômicos (SEN, 1999). Essa visão reforça a necessidade de políticas que priorizem o acesso à educação, saúde, e outros serviços públicos essenciais, como forma de garantir que o crescimento econômico leve a uma verdadeira melhoria na qualidade de vida.

Por outro lado, Chang alerta que a simples adoção de políticas de livre mercado não garantirá o desenvolvimento sustentável. Ele sugere que a história do desenvolvimento econômico dos países avançados está repleta de exemplos de protecionismo e intervenção estatal bem-sucedidos (CHANG, 2002). Portanto, para que os ODS sejam efetivamente alcançados, é crucial que as políticas econômicas adotadas considerem o papel fundamental do

Estado na regulação e na promoção do desenvolvimento econômico, em harmonia com os objetivos sociais e ambientais.

Ao longo das décadas, o conceito de desenvolvimento sustentável evoluiu de uma preocupação marginal para um paradigma central nas políticas globais, influenciando a forma como as nações planejam seu futuro e promovem o bem-estar de suas populações. Esta evolução reflete a crescente consciência de que o desenvolvimento econômico não pode ser dissociado da justiça social e da proteção ambiental, e que somente através de uma abordagem integrada será possível alcançar um futuro sustentável para todos.

3. MARCOS HISTÓRICOS E EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE SUSTENTABILIDADE

O desenvolvimento sustentável tem sido moldado por uma série de conferências, acordos e documentos internacionais que, ao longo das últimas décadas, definiram e orientaram as políticas globais. Esses marcos históricos não apenas promoveram uma maior conscientização sobre a necessidade de integrar aspectos econômicos, sociais e ambientais no desenvolvimento, mas também estabeleceram diretrizes e compromissos para governos e sociedade civil em todo o mundo.

A primeira grande conferência internacional a tratar de questões ambientais em uma perspectiva global foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972. Conhecida como a Conferência de Estocolmo, este evento reuniu líderes de 113 países e membros de aproximadamente 400 organizações não governamentais (ONGs), marcando o início da incorporação formal de questões ambientais na agenda global (BESKOW; MATTEI, 2012). A criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) foi um dos principais resultados dessa conferência, estabelecendo uma base institucional para a coordenação das atividades ambientais globais. O PNUMA desempenhou um papel vital na condução de pesquisas ambientais, na promoção de capacitação em países em desenvolvimento e na facilitação de acordos internacionais sobre questões ambientais críticas. Além disso, a Declaração de Estocolmo, que estabeleceu 26 princípios voltados para a gestão ambiental e o desenvolvimento sustentável, forneceu as bases que orientariam futuras conferências e acordos, criando um quadro inicial para o desenvolvimento sustentável (BESKOW; MATTEI, 2012; DIAS, 2017).

A Conferência de Estocolmo foi amplamente influenciada pelo crescente reconhecimento dos limites ambientais do crescimento econômico, uma preocupação que se manifestou em publicações como "Os Limites do Crescimento" do Clube de Roma em 1972

(MEADOWS; MEADOWS; RANDERS, 1972). A partir desse ponto, a comunidade internacional começou a explorar mais profundamente as interconexões entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental. Essa trajetória evolutiva culminou, quinze anos depois, com a publicação do Relatório Brundtland em 1987. Publicado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Relatório Brundtland, intitulado "Nosso Futuro Comum", formalizou o conceito de desenvolvimento sustentável, enfatizando a interdependência entre crescimento econômico, equidade social e proteção ambiental (JAPIASSÚ; GUERRA, 2017).

O Relatório Brundtland definiu o desenvolvimento sustentável como "aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades" (UN. SECRETARY-GENERAL, 1987). Este conceito tornou-se a base para todas as futuras discussões e políticas de sustentabilidade. O impacto do Relatório Brundtland foi profundo, influenciando a incorporação do desenvolvimento sustentável nas agendas políticas de diversos países e na formulação de acordos internacionais. O relatório também introduziu a necessidade de mudanças econômicas e sociais profundas para alcançar o desenvolvimento sustentável, preparando o terreno para eventos importantes como a Cúpula da Terra de 1992 (JAPIASSÚ; GUERRA, 2017).

Realizada no Rio de Janeiro, a Cúpula da Terra, oficialmente conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED), foi um dos marcos mais significativos na consolidação da agenda ambiental global. Esta conferência resultou em uma série de documentos fundamentais, incluindo a Agenda 21, a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, e as convenções sobre Mudança do Clima (UNFCCC) e Diversidade Biológica (CDB). Esses documentos estabeleceram diretrizes claras para a promoção do desenvolvimento sustentável em nível global, nacional e local (KUYPER; SCHROEDER; LINNÉR, 2018).

A Agenda 21, tornou-se um plano de ação abrangente para o desenvolvimento sustentável, influenciando políticas públicas e a governança ambiental globalmente. A UNFCCC e a CDB, estabeleceram pilares das políticas ambientais internacionais, resultando em importantes acordos como o Protocolo de Quioto que visava reduzir as emissões de gases de efeito estufa em 5,2% em comparação com os níveis de 1990, e o Acordo de Paris, que busca limitar o aumento da temperatura média global a bem abaixo de 2°C, com esforços para mantê-lo em 1,5°C. O acordo de Paris também prevê mecanismos para apoiar financeiramente os países em desenvolvimento na adaptação às mudanças climáticas e na transição para economias

de baixo carbono, incentivando medidas ambiciosas de redução de emissões e promovendo a resiliência às mudanças climáticas (SCOVAZZI; LIMA, 2021).

O Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), criado em 1988, foi fundamental para a UNFCCC, fornecendo as bases científicas para o combate às mudanças climáticas. Esses relatórios continuam a orientar as negociações internacionais e a implementação de políticas climáticas em todo o mundo, demonstrando o impacto duradouro dos documentos originados da Cúpula da Terra (KUYPER; SCHROEDER; LINNÉR, 2018).

Em 2000, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecendo metas globais para a redução da pobreza extrema e a melhoria dos indicadores sociais até 2015. Embora focados principalmente em questões sociais e econômicas, os ODM incluíram metas relacionadas à sustentabilidade ambiental, como a redução da perda de biodiversidade e o aumento do acesso à água potável e ao saneamento (JANNUZZI; CARLO, 2018).

Os ODM contribuíram para avanços significativos em várias áreas, mobilizando recursos e esforços globais para combater a pobreza e melhorar a qualidade de vida em muitos países em desenvolvimento. Relatórios de progresso sobre os ODM, publicados pelas Nações Unidas, forneceram dados essenciais para avaliar o sucesso das metas e identificar áreas onde mais esforço era necessário. Os relatórios gerados durante o período dos ODM foram fundamentais para moldar a estrutura dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (JANNUZZI; CARLO, 2018). Esse esforço global foi um precursor para ODS, lançados em 2015, que ampliaram o escopo das metas globais de desenvolvimento sustentável.

Finalmente, em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Os ODS representam uma evolução significativa na abordagem do desenvolvimento sustentável, integrando de maneira equilibrada as dimensões econômica, social e ambiental (CORRÊA, 2021). Diferente dos ODM, que se aplicavam principalmente a países em desenvolvimento, os ODS são universais, aplicando-se a todos os países e exigindo um esforço coletivo para a sua implementação.

Os ODS têm influenciado diretamente a formulação de políticas públicas e a adoção de práticas sustentáveis por parte de governos, empresas e sociedade civil em todo o mundo. Eles estabeleceram metas específicas e mensuráveis que são usadas para monitorar o progresso global em direção a um futuro mais sustentável. Relatórios de monitoramento dos ODS, publicados regularmente pelas Nações Unidas, avaliam o progresso global em relação às metas

estabelecidas e fornecem dados críticos para orientar as políticas públicas e as iniciativas de sustentabilidade em todo o mundo (BARBIERI, 2020).

Ao refletirmos sobre esses marcos históricos, é evidente que a evolução das políticas de sustentabilidade reflete um crescente reconhecimento da interdependência global e da necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa para enfrentar os desafios do século XXI. Através do trabalho das Nações Unidas e de outras organizações internacionais, essas políticas têm sido traduzidas em ações concretas que buscam equilibrar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e a justiça social. O impacto cumulativo dessas conferências, acordos e relatórios é evidente na forma como o conceito de desenvolvimento sustentável evoluiu, desde suas primeiras formulações até se tornar um paradigma central nas políticas globais e nas práticas de desenvolvimento ao redor do mundo (BARBIERI, 2020; BIERMANN et al., 2022; DEGANI; CARDOSO, 2002; ONU, 2015).

É possível identificar uma curva de aprendizado na construção do conceito de sustentabilidade. Desde a Conferência de Estocolmo em 1972, que colocou as questões ambientais na pauta global, até a Cúpula da Terra em 1992, observa-se uma crescente conscientização sobre a necessidade de um modelo de desenvolvimento que equilibre as dimensões econômica, social e ambiental. Evidencia-se uma interdependência entre crescimento econômico, justiça social e proteção ambiental. Essa interdependência, conforme demonstrado pelos marcos históricos mencionados, foi gradualmente integrada nas estratégias globais de desenvolvimento, culminando na adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2015. Além desses eventos marcarem uma linha do tempo das políticas de sustentabilidade, há um caráter processual nas formas adotadas por essas políticas em sua evolução para se tornarem pilares essenciais nas agendas políticas e econômicas globais.

4. O PAPEL DAS NAÇÕES UNIDAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

As Nações Unidas (ONU) têm desempenhado um papel central na promoção do desenvolvimento sustentável, funcionando como uma plataforma global onde governos, organizações não governamentais (ONGs), e outros atores da sociedade civil podem colaborar para enfrentar os desafios globais. A ONU, através de suas diversas agências, programas e convenções, tem sido instrumental na definição de agendas, na facilitação de negociações internacionais e na implementação de políticas e práticas sustentáveis (BIERMANN et al., 2022).

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criado após a Conferência de Estocolmo em 1972, é um exemplo proeminente do papel da ONU na promoção da sustentabilidade. O PNUMA tem liderado esforços para integrar a dimensão ambiental no desenvolvimento econômico e social, promovendo a pesquisa científica, capacitação e cooperação internacional. O programa tem sido vital na formulação de acordos internacionais, como as convenções sobre mudanças climáticas e biodiversidade, e continua a desempenhar um papel crítico na implementação da Agenda 2030 e dos ODS (BARBIERI, 2020).

Além do PNUMA, outras agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), e a Organização Mundial da Saúde (OMS), têm contribuído para o avanço do desenvolvimento sustentável em suas respectivas áreas. O PNUD, por exemplo, tem sido crucial na promoção do desenvolvimento humano, fornecendo apoio técnico e financeiro a países em desenvolvimento para que possam implementar políticas de sustentabilidade (DE SOUZA; FERRER, 2022). A FAO tem promovido práticas agrícolas sustentáveis (ELOY et al., 2022), enquanto a OMS tem enfatizado a importância da saúde ambiental como parte integral do desenvolvimento sustentável (VEIGA, 2020).

Além das Nações Unidas, outras organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), também têm incorporado a sustentabilidade em suas agendas. O Banco Mundial, em particular, tem sido um ator-chave no financiamento de projetos de infraestrutura sustentável, enquanto o FMI tem começado a considerar os impactos ambientais e sociais em suas análises econômicas e condições de empréstimos (VORISEK; YU, 2020).

Essas organizações internacionais não apenas facilitam a cooperação e a coordenação global, mas também ajudam a mobilizar recursos e a compartilhar conhecimento e tecnologia. Elas criam um ambiente propício para que os países possam implementar políticas sustentáveis de maneira eficaz, ao mesmo tempo em que garantem que as ações sejam consistentes com os objetivos globais de sustentabilidade (VORISEK; YU, 2020).

No entanto, apesar dos avanços significativos, o papel das Nações Unidas e de outras organizações internacionais na promoção do desenvolvimento sustentável não está isento de desafios. A coordenação entre diferentes agências e programas, a necessidade de financiamento adequado, e a resistência política em alguns países continuam sendo obstáculos. Além disso, a implementação eficaz das políticas globais em contextos locais diversificados exige uma adaptação cuidadosa e sensível às realidades regionais e culturais. Para enfrentar os desafios

futuros, será necessário um compromisso contínuo com a colaboração internacional, a inovação em políticas públicas e a adaptação às mudanças globais e locais. O desenvolvimento sustentável, como objetivo global, depende da capacidade dessas instituições de continuar a liderar e coordenar os esforços em direção a um futuro mais equilibrado e justo para todos.

5. A CONSOLIDAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

A consolidação dos ODS representa um marco importante na evolução das políticas globais de sustentabilidade, culminando em um esforço coletivo para enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais do século XXI. A formulação dos ODS teve suas raízes nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos em 2000 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Os ODM foram criados com o propósito de reduzir a pobreza extrema e melhorar indicadores sociais até 2015, focando principalmente em questões como saúde, educação e igualdade de gênero. Embora os ODM tenham impulsionado avanços significativos, suas limitações, como a falta de abrangência em questões ambientais e a desigualdade de foco entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, destacaram a necessidade de um novo conjunto de objetivos mais integrados e universais (JANNUZZI; CARLO, 2018).

Em 2012, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), foi acordado que um novo conjunto de metas globais seria formulado para suceder os ODM. Este processo de formulação dos ODS foi marcado por um amplo debate internacional, envolvendo governos, sociedade civil, academia e setor privado. O objetivo era criar um conjunto de metas que fossem aplicáveis a todos os países, independentemente de seu nível de desenvolvimento, e que integrassem as dimensões social, econômica e ambiental de maneira equilibrada (JANNUZZI; CARLO, 2018).

Os ODS, adotados oficialmente pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015 como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, consistem em 17 objetivos e 169 metas específicas. Esses objetivos cobrem uma ampla gama de questões, desde a erradicação da pobreza e a fome zero, até a ação climática, a igualdade de gênero e a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, conforme evidenciado pela Figura 1.

Figura 1: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Fonte: Valor Econômico (2022).

A abrangência dos ODS é um de seus aspectos mais notáveis, pois eles não apenas mantêm o foco nos desafios sociais e econômicos abordados pelos ODM, mas também ampliam significativamente o escopo para incluir a sustentabilidade ambiental e a necessidade de enfrentar as mudanças climáticas, conservar os oceanos e proteger os ecossistemas terrestres.

Além disso, os ODS enfatizam a importância de parcerias globais e da cooperação internacional para alcançar esses objetivos. Cada ODS é interconectado, refletindo a complexidade e a interdependência dos desafios globais contemporâneos. Por exemplo, a erradicação da pobreza (ODS 1) está diretamente ligada à promoção do trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8), que por sua vez, impacta o combate às desigualdades (ODS 10) e a preservação do meio ambiente (ODS 13, 14 e 15).

A implementação dos ODS, tanto a nível global quanto local, tem sido um desafio, mas também uma oportunidade para repensar as estratégias de desenvolvimento sustentável. Globalmente, os ODS foram incorporados nas agendas políticas de muitos países, com governos adaptando suas políticas e planos de desenvolvimento para alinhar-se a essas metas. Organizações internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o próprio sistema das Nações Unidas, têm apoiado esses esforços, fornecendo financiamento, assistência técnica e orientação (CORRÊA, 2021; JAPIASSÚ; GUERRA, 2017).

Um exemplo significativo de implementação dos ODS a nível local é o esforço de diversas cidades ao redor do mundo para integrar esses objetivos em seus planos de desenvolvimento urbano. Em cidades como Nova Iorque, Copenhague e Medellín, iniciativas foram lançadas para promover a sustentabilidade urbana, com foco em transporte público acessível e sustentável, habitação inclusiva e eficiente em termos de energia, e espaços públicos verdes (DE GODOY; BENINI, 2024). Essas iniciativas não apenas contribuem para a

realização dos ODS, mas também servem como modelos para outras cidades ao redor do mundo.

Outro exemplo é a implementação do ODS 7, que visa garantir acesso a energia limpa e acessível para todos. Em países como Bangladesh, programas de energia solar têm sido amplamente promovidos, resultando em um aumento significativo no acesso à energia renovável em áreas rurais. Esse esforço tem não apenas melhorado a qualidade de vida das comunidades locais, mas também contribuído para a redução das emissões de gases de efeito estufa (PODDER et al., 2021).

Apesar desses avanços, a implementação dos ODS enfrenta desafios significativos. A falta de financiamento adequado, a ausência de dados precisos para monitoramento e a resistência política em alguns contextos são obstáculos que precisam ser superados (MOREIRA et al., 2020). Além disso, a pandemia de COVID-19, que começou em 2020, reverteu alguns progressos em várias áreas, destacando a necessidade de resiliência e adaptação nas estratégias de desenvolvimento sustentável.

A consolidação dos ODS representou um passo essencial para uma abordagem mais integrada e universal ao desenvolvimento sustentável. Através de seu amplo escopo e da ênfase em parcerias globais, os ODS oferecem um quadro abrangente para enfrentar os desafios mais urgentes do mundo de maneira coesa e interconectada. No entanto, o sucesso dos ODS depende de uma implementação eficaz e de um compromisso contínuo por parte de todos os atores envolvidos, desde governos e organizações internacionais, até o setor privado e a sociedade civil.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

A implementação dos ODS tem enfrentado uma série de desafios complexos que refletem as disparidades e tensões inerentes ao cenário global atual. Entre os principais obstáculos estão as desigualdades persistentes, as mudanças climáticas e as limitações econômicas que variam de região para região. Estes desafios não só dificultam o progresso em direção às metas estabelecidas, mas também destacam a necessidade de abordagens mais robustas e adaptativas para garantir o alcance dos ODS até 2030 (BARBIERI, 2020).

Um dos desafios mais prementes é a desigualdade em suas diversas formas – econômica, social, de gênero e entre países. Embora os ODS tenham como objetivo reduzir as disparidades globais, as desigualdades continuam a ser uma barreira significativa para o progresso sustentável. A distribuição desigual de recursos, oportunidades e acesso a serviços básicos,

como educação e saúde, perpetua ciclos de pobreza e exclusão que minam os esforços para alcançar um desenvolvimento equilibrado. Além disso, as disparidades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento criam desafios adicionais, especialmente quando se trata de financiamento e capacidade técnica para implementar as metas dos ODS.

As mudanças climáticas representam outro desafio crítico que afeta diretamente a viabilidade dos ODS. Os impactos crescentes das mudanças climáticas – desde o aumento das temperaturas globais até eventos climáticos extremos mais frequentes e intensos – ameaçam reverter os ganhos obtidos em áreas como erradicação da pobreza, segurança alimentar e saúde pública. A falta de ações efetivas e coordenadas para mitigar as emissões de gases de efeito estufa e adaptar-se às mudanças climáticas pode comprometer seriamente a capacidade global de alcançar os ODS. Isso destaca a urgência de integrar considerações climáticas em todas as estratégias de desenvolvimento sustentável (SCOVAZZI; LIMA, 2021).

As limitações econômicas, tanto em nível global quanto local, também representam um obstáculo significativo. A instabilidade econômica, exacerbada por crises como a pandemia de COVID-19, tem levado a cortes orçamentários em áreas essenciais para o cumprimento dos ODS, como saúde, educação e infraestrutura sustentável. Além disso, a dependência de modelos econômicos tradicionais baseados em crescimento a qualquer custo continua a entrar em conflito com a necessidade de promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Isso evidencia a necessidade de uma reavaliação das estratégias econômicas para alinhar melhor o crescimento com a sustentabilidade (BARBIERI, 2020).

Apesar desses desafios, há também inúmeras oportunidades e estratégias emergentes que podem impulsionar o progresso em direção ao cumprimento dos ODS até 2030. Uma dessas oportunidades é o crescente reconhecimento da importância de parcerias multissetoriais e da colaboração entre governos, setor privado, ONGs e comunidades locais. Essas parcerias são essenciais para mobilizar recursos, compartilhar conhecimentos e promover inovação (BARBIERI, 2020; JANNUZZI; CARLO, 2018). Além disso, a adoção de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, big data e energias renováveis, pode oferecer soluções inovadoras para alguns dos problemas mais difíceis enfrentados na implementação dos ODS (STROPARO et al., 2024).

A digitalização e a inovação tecnológica têm o potencial de acelerar o progresso em áreas como educação, saúde e agricultura, ao mesmo tempo em que contribuem para a criação de empregos e o crescimento econômico sustentável. Por exemplo, o uso de tecnologias digitais na agricultura pode melhorar a produtividade e a resiliência às mudanças climáticas, enquanto

plataformas de e-learning (espaço virtual de aprendizagem) podem expandir o acesso à educação de qualidade em regiões remotas. Essas tecnologias, quando utilizadas de forma inclusiva e responsável, podem ser poderosos catalisadores para alcançar os ODS (FERNANDES et al., 2024; STROPARO et al., 2024).

A nível global, a revitalização de compromissos políticos e financeiros também é fundamental. A comunidade internacional precisa intensificar seus esforços para garantir que os países em desenvolvimento recebam o apoio necessário para implementar os ODS, incluindo acesso a financiamento, transferência de tecnologia e capacitação (STROPARO et al., 2024; VORISEK; YU, 2020). Além disso, os governos devem continuar a integrar os ODS em suas políticas nacionais e planos de desenvolvimento, garantindo que as metas globais sejam traduzidas em ações locais eficazes (JANNUZZI; CARLO, 2018).

Olhando para o futuro do desenvolvimento sustentável além dos ODS, é importante considerar novas tendências e demandas globais que provavelmente moldarão a agenda pós-2030. Uma dessas tendências é o crescente reconhecimento da interconexão entre saúde pública e sustentabilidade ambiental, impulsionada pela pandemia de COVID-19. A necessidade de construir sistemas de saúde resilientes e de promover a saúde ambiental será provavelmente uma prioridade crescente nos debates sobre desenvolvimento sustentável (BUSS et al., 2014).

Além disso, a emergência de novos paradigmas econômicos, como a economia circular e a economia regenerativa, que vão além do modelo linear de "extrair, produzir, descartar", pode oferecer uma nova base para promover a sustentabilidade global. Esses modelos enfatizam a regeneração dos recursos naturais e a minimização dos resíduos, alinhando-se melhor com os princípios de sustentabilidade a longo prazo (TEIXEIRA; RAMOS; BEZERRA, 2023).

Outra área que deve ganhar destaque é a justiça climática, que busca abordar as desigualdades inerentes à crise climática, garantindo que as comunidades mais vulneráveis tenham voz e sejam capacitadas para participar das soluções (TORRES et al., 2021). A justiça climática, juntamente com uma maior ênfase na igualdade de gênero e na inclusão social, provavelmente moldará as futuras estratégias de desenvolvimento sustentável (BEZERRA; RAMOS; SILVA NETA, 2024).

Em suma, enquanto os desafios na implementação dos ODS são significativos, as oportunidades para inovar e colaborar são igualmente grandes. A chave para o sucesso será a capacidade global de adaptar-se e evoluir, integrando novas tecnologias, modelos econômicos e estratégias inclusivas que garantam que ninguém seja deixado para trás. À medida que avançamos para além de 2030, a continuidade e o fortalecimento do compromisso global com

o desenvolvimento sustentável serão essenciais para enfrentar as complexas e interconectadas demandas do futuro.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica do desenvolvimento sustentável revela um processo de evolução contínua, desde as primeiras discussões sobre a relação entre crescimento econômico e preservação ambiental até a consolidação dos ODS como um marco global. Iniciativas pioneiras, como a Conferência de Estocolmo em 1972, o Relatório Brundtland de 1987, e a Cúpula da Terra de 1992, estabeleceram as bases teóricas e institucionais para o desenvolvimento sustentável. Essas ações culminaram nos ODS, adotados em 2015, que representam uma abordagem integrada e universal para enfrentar os desafios mais urgentes do século XXI.

Os ODS têm desempenhado um papel fundamental na promoção de um futuro sustentável, fornecendo um quadro abrangente e interconectado que orienta ações globais e locais. Eles ampliaram o escopo das metas globais de desenvolvimento, incorporando não apenas os aspectos sociais e econômicos tradicionais, mas também a sustentabilidade ambiental e a necessidade de combater as mudanças climáticas. Ao estabelecer metas específicas e mensuráveis, os ODS criaram um mecanismo de monitoramento e responsabilidade que incentiva a colaboração entre governos, setor privado, sociedade civil e comunidades locais.

No entanto, este estudo também reconhece algumas limitações inerentes à sua abordagem. A análise focou-se principalmente nos marcos históricos e nas políticas internacionais, sem explorar em profundidade as variações regionais na implementação dos ODS. Além disso, a complexidade e a interconectividade dos ODS podem dificultar a avaliação isolada de cada meta, exigindo uma abordagem mais holística e interdisciplinar. Também há uma necessidade de dados mais robustos e detalhados para monitorar o progresso em diversas áreas, especialmente em países com menos recursos.

Diante dessas limitações, futuras pesquisas poderiam explorar o impacto dos ODS em contextos específicos, como países em desenvolvimento ou regiões vulneráveis às mudanças climáticas. Além disso, seria valioso investigar como novas tecnologias, como inteligência artificial e big data, podem ser aplicadas para melhorar o monitoramento e a implementação dos ODS. As políticas públicas futuras devem também considerar a inclusão de modelos econômicos alternativos, como a economia circular e a economia regenerativa, que estão mais alinhados com os princípios de sustentabilidade a longo prazo.

As contribuições teóricas deste estudo residem na síntese da evolução do conceito de desenvolvimento sustentável e na análise crítica do papel dos ODS como um marco central nessa trajetória. Para a prática, o estudo oferece insights sobre como as políticas globais podem ser adaptadas e implementadas em diferentes contextos para promover um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável. Ao final, o sucesso dos ODS dependerá da capacidade global de adaptação, inovação e colaboração, garantindo que os princípios de sustentabilidade sejam incorporados em todas as esferas da sociedade.

Por fim, as reflexões finais destacam a importância contínua dos ODS na orientação das políticas globais e na promoção de um desenvolvimento que seja socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável. À medida que avançamos para além de 2030, a construção de um futuro sustentável exigirá não apenas a continuidade dos esforços atuais, mas também a disposição de explorar novas abordagens e soluções que respondam às crescentes demandas globais.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, J. C. Desenvolvimento sustentável: das origens à Agenda 2030. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

BARONI, M. Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. Revista de administração de empresas, v. 32, p. 14–24, 1992.

BESKOW, E.; MATTEI, L. Notas sobre a trajetória da questão ambiental e principais temas em debate na conferência Rio + 20. Revista NECAT - Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense, v. 1, n. 2, p. 4–12, 2012.

BEZERRA, C. M. D. S. et al. SUSTENTABILIDADE, INOVAÇÃO E TÉCNOLOGIA NA GESTÃO DE RESÍSUOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNÍCIPIO DE SÃO PAULO - CONTROLE DE TRANSPORTE DE RESÍDUOS DIGITAL. . Em: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE (VIII SINGEP). São Paulo: 2020. Disponível em: <http://submissao.singep.org.br/8singep/anais/arquivos/526.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022

BEZERRA, C. M. D. S.; RAMOS, E. M. B.; SILVA NETA, T. G. GLASS CEILING: UMA ANÁLISE DAS BARREIRAS INVISÍVEIS PARA MAGISTRADAS EM CARGOS DE LIDERANÇA NO JUDICIÁRIO BRASILEIRO. Em: BARCELLOS, D. S. F. DE; HOGEMANN, E. R. R. S.; MARTOS, F. T. DE A. (Eds.). Gênero, sexualidades e direito III - VII Encontro Virtual do CONPEDI. Florianópolis, SC: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito CONPEDI, 2024.

BIERMANN, F. et al. Scientific evidence on the political impact of the Sustainable Development Goals. Nature Sustainability, v. 5, n. 9, p. 795–800, set. 2022.

BOFF, L. Sustentabilidade: o que é - o que não é. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.

BOULDING, K. Beyond Economics: Essays on Society, Religion, and Ethics. Ann Arbor: The University o[Michigan Press, 1968.

BUSS, P. M. et al. Saúde na Agenda de Desenvolvimento pós-2015 das Nações Unidas. Cadernos de Saúde Pública, v. 30, p. 2555–2570, dez. 2014.

CAPURRO, V. P.; BEDOYA, A. D.; CARHUAZ, E. O. Antes que la naturaleza muera: de la primavera silenciosa a Nuestro futuro robado. Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, v. 8, n. 1, p. 18–28, 9 jul. 2021.

CARSON, R. Primavera Silenciosa. 1a edição ed. [s.l.] Editora Gaia, 2010.

CHANG, Ha-Joon. Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: UNESP, 2002.

CORRÊA, P. P. D. C. A ABSORÇÃO DA AGENDA 2030 E SEUS 17 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PELO JUDICIÁRIO BRASILEIRO:

RESULTADOS INICIAIS E PERSPECTIVAS. Revista Judicial Brasileira, v. 1, n. 1, p. 277–300, 2021.

DE GODOY, J. A. R.; BENINI, S. M. RESILIÊNCIA URBANA: POLÍTICAS PARA ENFRENTAR DESASTRES NATURAIS E MUDANÇAS CLIMÁTICAS. Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 13, n. 1, p. e775–e775, 2024.

DE SOUZA, A. E. T.; FERRER, G. R. SUSTENTABILIDADE SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) COMO OBSERVATÓRIO REGULAR DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA UNIÃO EUROPEIA. Anais de Constitucionalismo, Transnacionalidade e Sustentabilidade, v. 11, n. 1, p. 220–236, 2022.

DEGANI, C. M.; CARDOSO, F. F. A Sustentabilidade ao Longo do Ciclo de Vida de Edifícios: A Importância da Etapa de Projeto Arquitetônico. p. 11, 2002.

DIAS, E. DOS S. OS (DES) ENCONTROS INTERNACIONAIS SOBRE MEIO AMBIENTE: DA CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO À RIO+20 - EXPECTATIVAS E CONTRADIÇÕES. Caderno Prudentino de Geografia, v. 1, n. 39, p. 06–33, 2017.

ELOY, L. R. et al. Sustentabilidade de propriedades rurais participantes do Projeto de Produção Integrada em Sistemas Agropecuários: utilização da ferramenta SAFA/FAO. Available in: https://biblioguias. cepal. org/bigpushparaasustentabilidade. Access in: Aug, v. 25, 2022.

FERNANDES, A. B. et al. TECNOLOGIAS EMERGENTES E SUSTENTABILIDADE: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS FUTURAS. Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 13, n. 1, p. e722–e722, 2024.

JANNUZZI, P. DE M.; CARLO, S. DE. Da agenda de desenvolvimento do milênio ao desenvolvimento sustentável: oportunidades e desafios para planejamento e políticas públicas no século XXI. Revista Bahia Análise & Dados, Salvador, v. 28, n. 2, p. 6–27, 2018.

JAPIASSÚ, C. E.; GUERRA, I. F. 30 anos do relatório Brundtland: nosso futuro comum e o desenvolvimento sustentável como diretriz constitucional brasileira / 30 years of the Brundtland report: our common future and sustainable development as a brazilian constitutional directive. Revista de Direito da Cidade, v. 9, n. 4, p. 1884–1901, 23 out. 2017.

KUYPER, J.; SCHROEDER, H.; LINNÉR, B.-O. The Evolution of the UNFCCC. Annual Review of Environment and Resources, v. 43, n. Volume 43, 2018, p. 343–368, 17 out. 2018.

MACHADO, D.; MATOS, F. R. N. Reflexões sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: categorias polissêmicas. REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade, v. 10, n. 3, p. 14–26, 2020.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS, D.; RANDERS, J. The Limits to Growth: The 30-Year Update | Amazon.com.br. New York: Universe Books, 1972.

MOREIRA, M. R. et al. O Brasil rumo a 2030? Percepções de especialistas brasileiros(as) em saúde sobre o potencial de o País cumprir os ODS Brazil heading to 2030. Saúde em Debate, v. 43, p. 22–35, 13 jul. 2020.

NOVAES, W. Eco-92: avanços e interrogações. Estudos Avançados, v. 6, p. 79–93, ago. 1992.

ONU. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel, https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PODDER, A. K. et al. A chronological review of prospects of solar photovoltaic systems in Bangladesh: Feasibility study analysis, policies, barriers, and recommendations. IET Renewable Power Generation, v. 15, n. 10, p. 2109–2132, 2021.

ROMEIRO, A. R. Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. Estudos Avançados, v. 26, p. 65–92, 2012.

SACHS, I. Desenvolvimento sustentável: desafio do século XXI. SciELO Brasil, , 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/qMFkZKMK3QrKBVGkyLwtMmQ/?format=html>. Acesso em: 11 ago. 2024

SCOVAZZI, T.; LIMA, L. C. Do Protocolo De Kyoto Ao Acordo De Paris. REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFMG, v. 78, p. 469–476, 2021.

STROPARO, T. R. et al. TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: IMPULSIONANDO A AGENDA DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA, v. 1, n. 2, p. 1–11, 2024.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOUZA, L. E. S. de. “Introdução” in SOUZA, L. E. S. de. (org.) Economia e Sustentabilidade. São Paulo: LCTE, 2007.

TEIXEIRA, M. A. C.; RAMOS, H. R.; BEZERRA, C. M. DA S. CIRCULAR ECONOMY IN ENTREPRENEURIAL BUSINESS MODELS: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ECONOMIA CIRCULAR NOS MODELOS DE NEGÓCIOS EMPREENDEDORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. Economia & Gestão, v. 26, n. 66, 2023.

TORRES, P. H. C. et al. Justiça climática e as estratégias de adaptação às mudanças climáticas no Brasil e em Portugal. Estudos avançados, v. 35, p. 159–176, 2021.

UN. SECRETARY-GENERAL. World Commission on Environment andDevelopment: Our Common Future. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR1274G0&p=World+Commission+on+Environment+andDevelopment%3A+Our+Common+Future>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VALOR ECONÔMICO. O que são ODS da ONU, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030? Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/esg/noticia/2022/03/14/o-que-sao-ods-da-onu-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-agenda-2030.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VEIGA, J. E. D. Saúde e sustentabilidade. Estudos Avançados, v. 34, p. 303–310, 10 jul. 2020.

VORISEK, D. L.; YU, S. Understanding the Cost of Achieving the Sustainable Development Goals. Rochester, NY, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3545657>. Acesso em: 11 ago. 2024

AFROSOFIA E ECOSOFIA: PERSPECTIVAS PARA PENSARMOS NO SÉCULO XXI

Luiz Manoel Lopes[1]
Vandilson Ferreira[2]
Emanuel Gabriel Cordeiro da Rocha[3]

RESUMO: A proposta é apresentar duas maneiras de pensar a vida no planeta em meio às iminências de fim de tudo. As declarações que apontam para as destruições gradativas do planeta não deixam de ser aceleradas. Neste artigo, buscamos apresentar modos de pensar que problematizam o vocábulo "sofia" a partir do sentido que envolvem os acontecimentos desde o Sul, no século XXI.

Palavras-chaves: Afrosofia. Ecosofia. Acontecimento. Sentido.

[1] Doutor em Filosofia - Professor adjunto de filosofia da UFCA- Universidade Federal do Cariri. Campus Juazeiro do Norte, coordenador dos projetos PIBIC – Pesquisas Filosóficas em Spinoza, Deleuze e Guattari e Filosofia e Ecologia no Ensino Médio na Era Pós-Mídia.

[2] Graduando de Filosofia da UFCA – Universidade Federal do Cariri - Campus Juazeiro do Norte – bolsista do Projeto PIBIC – Pesquisas Filosóficas em Spinoza, Deleuze e Guattari

[3] Estudante do Ensino Médio da E.E.E.M. José Bezerra de Menezes e bolsista do Projeto PIBIC Filosofia e Ecologia no Ensino Médio na Era Pós-Mídia

1. INTRODUÇÃO

A problematização em torno do sentido de *sofia* remete ao pensador *François Ngoa Kodena*. As nossas investidas em torno do que ocorre no mundo, no século XXI, em termos geopolíticos, principalmente quando assistimos novos blocos econômicos trazendo questões em torno das multipolaridades, nos levam a considerar as preocupações em torno dos modos de vidas no planeta.

As nossas pontuações incidirão em destacar como habitualmente consideramos os modos de pensar o mundo fazendo a distinção entre os que teriam o saber, a ciência, sobre o mundo e aqueles que buscariam os fundamentos sobre tais saberes.

Os sábios seriam os detentores do saber. Os que buscam o estatuto de sábios, dado que os sábios desapareceram, são ditos amigos do saber. A denominação daqueles que possuem um amor pela sabedoria é conhecida como sendo a de filósofos. A questão que aparece nestas discussões é a seguinte: o que é propriamente Sofia?

Em nossas pesquisas trataremos de *Afrosofia* e *Ecosofia*. Nestes percursos, dois pensadores se destacam: *François Ngoa Kodena* e *Félix Guattari*. O primeiro escreve em seu livro, *Afrosofian Knowledge and Methode Chez Ckeikh Anta Diop*, linhas preciosas em relação ao pensamento africano no século XXI e suas relações com as catástrofes ecológicas, econômicas, politicas e sociais no que diz respeito ao povo negro. O segundo, em seus mais variados escritos, principalmente *As três ecologias*, nos apresenta as saídas, aos modos de resistências, à produção de subjetividade imposta pelo capitalismo desde o pós-guerra. No limite, as considerações destes autores entram em ressonâncias em vários aspectos.

A nossa posição é seguir as leituras destes autores com o cuidado de apresentar um passo importante assinalado por *Cheikh Anta Diop*. O pensador senegalês assinala a descontinuidade histórica entre os *Berços Setentrionais e Meridionais*. O primeiro, o Berço Setentrional, remete propriamente ao Norte em que as populações *Arianas e Indo-europeias* constituíram modos de vidas completamente distintos daqueles encontrados no segundo, o Berço Meridional, em que os *Povos Africanos* elaboraram os seus mais distintos saberes.

Cheikh Anta Diop, em seu livro *A Unidade Cultural da África Negra: Esferas do Patriarcado e Matriarcado na Antiguidade Clássica*, faz apontamentos imprescindíveis, principalmente quando apresenta os Berços Setentrionais e Meridionais remetendo aos aspectos geograficamente distintos. A questão em relação ao sentido de *Sofia*, não deixa de remeter-nos à descontinuidade entre, por exemplo, Norte e Sul. As discussões geopolíticas vigentes no século XXI não deixam de fazer alusões às tensões entre Eurásia e Europa, as

quais não deixam de ter sentido. No entanto, Eurásia e África são berços distintos, a primeira está articulada ao Berço Setentrional enquanto a segunda ao Meridional. Os aspectos que nos chamam atenção, quando Anta Diop trata de tais distinções entre berços, são aqueles que remetem aos meios que singularizam geograficamente tais blocos. As relações entre povos e territórios variam de acordo com os Berços. As peculiaridades encontradas por Diop em relação ao Berços distintos, também levaram-no a escrever sobre as relações entre o patriarcado e o matriarcado; em relação aos nômades e sedentários; assim como entre as sinuosidades dos relevos geográficos.

2. AS DUAS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA

As discussões no século XXI remetem-nos para os pensamentos pós-coloniais. O tema da colonialidade tem como referencia a modernidade. Neste aspecto, tudo o que fora posto como conhecimento válido em relação aos fenômenos tem como fundamento a racionalidade desenvolvida através do método cartesiano.

A racionalidade moderna mantém a posição do sujeito racional como aquele que é capaz de compreender a objetividade da ciência. Portanto, aquele que possui como formação o encaminhamento no modelo que a física-matemática adotou, diante dos fenômenos, tendo seu lugar de privilégio no mundo.

As delimitações do conhecimento ao domínio da experiência sensível e a aplicação do método matemático, com ênfase nos procedimentos dedutivos, asseguram ao sujeito lugar destacado no campo epistemológico, ético, econômico, politico e social.

A questão não remete somente ao individuo, a pessoa humana. As questões geográficas e históricas são cartografadas, após a modernidade, mediante considerações em que os continentes não-europeus e suas populações são vistos como atrasados em relação à Europa.

O pensamento moderno-colonial considera que a Razão teria seu nascedouro no continente europeu, sendo a Grécia considerada o berço da civilização. O processo da modernidade é simultaneamente o da racionalidade. As aquisições da física, a partir da proximidade com a matemática, fundam a ciência moderna .

As posições dos povos dos continentes africanos, sul americanos, asiáticos dentre outros ficaram relegadas como subdesenvolvidas. A Razão seria a encarregada de fazer com que estas populações se desenvolvessem, mas o que realmente constatamos é que apesar dos

avanços tecnológicos assistimos aos retrocessos de pensamento. A Razão não tem como explicar as atrocidades que ocorrem em pleno século XXI.

As catástrofes decorrentes desta posição epistemológica desencadeiam varias teorias que apontam para o fim de tudo. As epistemologias divergentes apresentam discussões que envolvem os povos e seus territórios localizados no Hemisfério Sul.

O pensamento pós-colonial busca apresentar posições divergentes aos procedimentos modernos, principalmente ao assinalar que a relação entre as metrópoles europeias e as colônias instaladas nos continentes sul-americano, africano e asiático promoveram, além da exploração da força de trabalho, também contribuíram enormemente para a degradação do planeta.

As relações que buscamos apresentar entre *afrosofia e ecosofia* tem este propósito de desfazer o falseamento da história da África Negra e consequentemente em relação aos outros continentes.

As posições divergentes em relação ao que Hegel considera como história, a qual a África esta situada em posição de exterioridade, fazem de Cheikh Anta Diop um autor imprescindível para pensarmos o século XXI, levando-o como aquele que orienta novas relações entre pensadores dos continentes do Sul.

As pesquisas em torno da posição da África Negra, enquanto sujeito histórico, abrem discussões importantíssimas, em que o sentido de sujeito pode remeter tanto para a sujeição a alguém ou mesmo a algo; mas, também pode ter o sentido de sujeito da ação.

A concepção da historia pensada por Diop vem destituir o que comumente consideramos a partir dicotomia entre Civilização e Barbárie. A perspectiva diopiana requer que o posicionamento entre Natureza e Cultura seja revista. A História vista como o movimento da Razão, pelo filosofo Hegel, tem o sentido de exclusão. A questão que Diop levanta é como a de fazer as sínteses entre os saberes desenvolvidos entre as diferentes maneiras das populações coexistirem com a Natureza. As mais diversas maneiras de pensar e sentir o que a África contribuiu em termos de elaborações de elementos e procedimentos que deram suportes para o que o Ocidente europeu denomina de filosofia e ciência.

3. AFROSOFIA

As problematizações de Kodena, sobre o vocábulo *sophia*, leva-nos a acompanhar suas pesquisas as quais possuem como sustentação as línguas africanas e europeias. As suas preocupações decorrem das inquietudes que o vocábulo sophia causa, sobretudo quando

associada ao que habitualmente denominamos sabedoria. Portanto, as indagações que o movem incidem em selecionar as multiplicidades de sentidos que o vocábulo ganha em diferentes populações africanas e europeias.

Kodena traz enormes contribuições para pensarmos de modos descolonizados, principalmente por nos exortar a tratar o pensamento africano com mais cuidados , no sentido de começarmos por compreender os sentidos relevantes que as mais variadas línguas faladas em África trazem. Em seu livro, encontramos no prefácio orientações para pensarmos o sentido de fazer filosofia no Brasil, na América do Sul, em contato com a África. Vejamos o que nos diz:

> Os pensadores geralmente tratam o conceito de "filosofia" como um termo transparente, definindo-o como o amor à sabedoria. No entanto, uma rápida olhada nos dicionários etimológicos e nos filósofos gregos como Platão ou Aristóteles não nos leva a lugar nenhum. Em outras palavras, estamos diante de um enigma semântico. O veredicto é desconfortável: "filosofia" não é um conceito grego e a sua etimologia permanece desconhecida. (KODENA, 2022, p.1).

A partir destas indagações iniciais, encaminharemos as proximidades entre Afrosofia e Ecosofia, além de trazer *as perspectivas pan-africanistas* de Cheikh Anta Diop. Vejamos o que sublinha o *pensador afrosofiano Ngoa Kodena*:

> Esta dissertação visa esclarecer, elucidar e vislumbrar as consequências geopolíticas e éticas do enigmático conceito (philo)sophia (conhecimento causal) a partir de duas perspectivas convergentes: a Antadiopiana e a Afrosofiana. Ambas as abordagens, embora potencialmente intrincadas para o leitor devido à sua transdisciplinaridade, plurilinguismo e metodologia direta, sustentam que sofia enquanto iluminação é inerentemente intencional, exigente e ao mesmo tempo racional (científica), histórica, cultural, ontológica, ética e geopolítica. Sofia é uma busca pela civilização planetária e, portanto, uma transcendência de todas as formas de barbárie a nível pessoal e institucional (KODENA, 2022, p.1).

4. PENSAMENTO AFROSOFIANO

As considerações de Kodena buscam o sentido de Sofia. Os seus esforços por trazer sentido africano de Sofia a lume constitui o que denomina de *pensamento afrosofiano* . Kodena é um jovem filosofo que vem fazendo percursos muito promissores.

Kodena, quando deslinda sobre o pensamento de *Cheikh Anta Diop*, nos solicita a pensar na relação como a musica produzida pelos povos pretos, principalmente no pós guerra. No decorrer do texto, começaremos por fazer referencias ao *pensamento afrodiopiano*. As posições filosóficas de Kodena o levam a buscar o sentido de Sofia , através da *língua Bett Mvett* falada na *África Central*, com ênfase na *República do Camarões*. As suas pesquisas de nos levam em direção àquelas pesquisas que já apareceram nos estudos denominados de

epistemologias decoloniais em que encontramos os nomes *Aníbal Quijano, Walter Mignolo* e *Catherine Walsh* e, também as *epistemologias do Sul* através do trabalhos de *Boaventura de Sousa Santos*.

As afirmações de Kodena sobre a *Afrosofia* , também nos aproximam daquelas já pensadas no Brasil em torno do *Quilombismo* em que os nomes de *Abdias Nascimento* e mais recentemente *Antônio Bispo* aparecem com intensidades de pensamento que vem contribuindo de modo relevantes para pensarmos do lado bloco sul americano em conexões como bloco africano. Não podemos deixar de citar os nomes das pensadoras *Lélia Gonzalez* como aquela que problematiza a língua portuguesa através do *pretoguês*. Nestes pontos, nos referimos aos continentes da *América do Sul e África*.

Os recortes que queremos fazer neste trabalho, pelo qual articulamos proximidades entre o pensamento de *Ngoa Kodena* e *Felix Guattari*, dizem respeito ao que sublinhamos através das relações entre *economia e epistemologia*. As indagações em relação às desigualdades entre *América do Sul* e *África* e *Europa* dizem respeito ao que a modernidade escondeu em termos de escravizações criminosas dos corpos africanos e, também em relação à *física atomística , materialista advindas de Leucipo, Demócrito, Epicuro e Lucréc*io.

Em relação as desigualdades econômicas faz-se necessário trazer um excerto de Kodena em torno do que vem acontecendo em pleno século XXI: *Estarão as populações ocidentais na América e noutros locais protegidas desta sanguessuga perniciosa do império corporativo? A resposta é negativa e alarmante, daí o aviso de Michael Parenti* (KODENA,

> O objetivo dos Governantes Reaccionários dos EUA é a Terceira Mundialização de todo o mundo, incluindo a Europa e a América do Norte, uma Nova Ordem Mundial na qual o capital governa supremo, sem serviços do sector público ou sindicatos dignos de menção; nenhuma classe trabalhadora próspera, alfabetizada e efetivamente organizada ou classe média altamente qualificada com expectativas crescentes e um forte sentimento de direito; nenhum atendimento médico público, fundos de pensão, segurança ocupacional ou proteção ambiental e do consumidor, ou qualquer outra coisa insuportável que possa reduzir os lucros e levar a uma distribuição mais igualitária de oportunidades de vida. (PARENTI, 2011).

As pesquisas afrosofianas são orientadas em torno do que Kodena recorta na obra de *Cheikh Anta Diop*. Vejamos mais um recorte, principalmente para que tenhamos a compreensão do titulo do livro de *Françoos Ngoa Kodena* que é *Knowledge and methode chez Cheikh Anta Diop*.

> O título multilinguístico alerta o leitor de que o conhecimento é alcançado através do uso de um suporte cognitivo transcultural. Essa é uma marca distintiva da perspectiva desta pesquisa. Sou principalmente um palestrante do Beti. O Beti é uma língua afrofona falada na África Central. Penso que é valioso aprender a pensar

> principalmente na língua materna, permanecendo aberto à multiplicidade de línguas, povos e culturas de outros mundos. Seguindo esta linha de pensamento, a dissertação pretende desempenhar uma função semelhante a um fusível, conectando assim as línguas Beti, inglesa e francesa numa única rede semiótica. (KODENA, 2022, p.1).

A epistemologia africana no século XXI recebe as contribuições de Cheikh Anta Diop validando o que o pensador senegalês apresenta como o *desfazimento do falseamento operado pelo europeus em torno da historiografia africana*. Kodena traz todos os aprendizados com Diop quando dispõe todos o seus esforços para expor o sentido de Sofia:

> Observo desde o início que Cheikh Anta Diop (1923-1986) foi um estudioso senegalês plurilinguista e transdisciplinar. Ele falava wolof e francês e tinha conhecimento de Medu Neter, grego, latim, inglês e muito mais. Ele foi ao mesmo tempo egiptólogo, historiador, filósofo, geneticista, químico, agrônomo, jurista, antropólogo, lingüista, politista e físico. (KODENA, 2022, p.1).

O livro de Cheikh Anta Diop, *Nations Negres et Culture*, assombrou os teóricos ocidentais com seus racismos velados, a ponto de em pleno século sert cada vez mais pesquisados nos mais diferentes pontyotos do planeta. Vejamos, nas sequencias, os aportes de Kodena:

> O mentor de Frantz Fanon, o poeta martinicano Aimé Césaire, elogia a primeira grande obra de C. A. Diop, Nations Nègres et Culture como "… le plus audacieux qu'un nègre ait jusqu'ici écrit et qui comptera, à n'en pas douter, dans le réveil de l'África." Tradução do francês: "… o livro mais ousado já escrito por um negro e que, com certeza, terá impacto no despertar da África." Ver: Aimé Césaire, Discours sur le Colonialisme (Paris: Présence Africaine, 2004), (KODENA, 2022, p.1).

Nestes pontos intensivos das exposições de *Kodena*, começamos a tratar de *Cheikh Anta Diop*, a partir de afecções que remetem à ecologia africana , no sentido de trazer sua potencialidades desconhecidas por terem sido forçadamente escondidas pela modernidade.

5. PENSAMENTO AFRODIOPIANO

Kodena, ao buscar apoio nas relações entre conhecimento método de *Cheikh Anta Diop*, está ciente das fricções para com a concepção de história mantida por *Hegel*, na qual a África é colocada de fora. As suas afirmações possuem como base os modos como Anta Diop elabora sua metodologia para reverter a posição hegeliana face à história da África.

As nossas articulações, em torno de Kodena e Anta Diop buscando delinear as relações entre economia e epistemologia, enquanto pontos intensivos para que possamos ter o sentido de Sofia, incidem nas direções em que as justificativas para as aproximações entre pensadores e pensadoras de *América do Sul* e *África* sejam validadas a partir das *vítimas* ocasionadas pelas escravizações criminosas decorrentes da *colonialidade de poder*.

As nossas indicações sobre o pensamento de Anta Diop seguirão o que *Adriana Santos* expõe em seu artigo - *Cheikh Anta Diop e o Matriarcado na África Negra : A Epistemologia Africana e sua contribuição para uma nova reflexão filosófica.*

> As questões que encontramos no já mencionado livro *A unidade Cultural da África Negra*, de *Cheikh Anta Diop*, nos levam a compreensão de que o proposito do autor se insere nas orientações seguidas por muitos pensadores contemporâneos que recusam a seguir uma linha que podemos dizer que e própria do modo de pensar de Hegel, no qual o processo da razão se desenvolver é linear, cumulativo e progressivo. (SANTOS, 2024, p. 174).

As afirmações de Santos não deixam de incidirem nos aspectos descontínuos que são sublinhados por pensadores contemporâneos quando divergem das posições hegelianas em pensar a historia de modo continuo, progressivo, cumulativo e acentuando os percursos lineares,

> As distinções entre modos de vida dos Africanos e Arianos são destacadas a partir dos *Berços Meridionais e Nórdicos*. Neste sentido, assim como as distinções feitas em relação ao matriarcado e patriarcado, partindo da não aceitação da tese de que se trata de uma evolução, mas sobretudo de um modo de habitar e conviver com o ambiente que os envolvem, encontraremos Diop fazendo a distinção entre os modos nômades, próprios dos indo-europeus que habitam o *Berço Nórdico*, o distinguindo daqueles provenientes dos Africanos sedentários que habitam o *Berço Meridional.* (SANTOS, 2024,p. 174).

A partir do que constatamos nas citações acima, passaremos a trazer recortes do livro de Cheikh Anta Diop que possui o título de *Civilização ou Barbárie*.

> Um dos principais aspectos da história e das realizações intelectuais dos negros africanos foi o assassinato cultural e mental, que precedeu e preparou o caminho para o seu genocídio aqui e ali no mundo. Assim, entre os anos de 1946 e 1954 – quando foi elaborado o nosso projeto para a restituição da história autêntica de África e a reconciliação das civilizações africanas com a história – a perspectiva distorcida causada pelas vendas do colonialismo distorceu tão profundamente as opiniões dos intelectuais. do passado africano que tivemos a maior dificuldade, mesmo entre os africanos, em obter aceitação para ideias que hoje se estão a tornar comuns. (DIOP, 1991 , p. 28).

As afirmações de Diop trazem as constatações que os pensadores das epistemologias de colônias acentuam quando trama da colonialidade de poder e os meios utilizados pelos colonizadores em relaçãoá constituição da economia europeia a partir da escravização criminosa dos corpos africanos, além de esconder as questões epistemológicas quando fazem desaparecer as relevâncias dos pensadores atomistas, principalmente quando a modernidade esconde que a física somente floresceu a partir do que fora pensado por *Demócrito*, *Epicuro* e *Lucrécio*, além da matemática de *Arquimedes*.

6. ECOSOFIA

O vocábulo *sophia* aparece nas mais variadas discussões, não seria diferente quando passamos a tratar do que *Félix Guattari* compreende como *ecosofi*a. O sentido de *sofia* remete não somente à sabedoria, também aos modos de convívios com os entes da Natureza. A posição ecosofica é aquela de que nenhum ente possui superioridade em relação aos demais. A posição do homem no mundo é pensada por Guattari em processo estado nascente. O ser-no-mundo em estado nascente é torna-se concomitante em que não existe o mundo e os entes diante dele, há processo múltiplos de produção de conexões entre os mais variados. A posição que supostamente o ente acredita que possui, não tem um privilégio em relação aos que habitam por assim dizer em meios minerais, vegetais e animais.

O posicionamento do autor face ao que denomina de processos maquínicos. quando referidos às maquinas inteligentes, não deixa de fazer-nos alertas em relação ao que ocorre no continente africano.

Félix Guattari não cansou de nos dizer que os meios maquínicos, além de operarem conectividades em velocidade jamais vistas, também proporcionam o crescimento da miséria, sobretudo naqueles continentes que são subalternizados de modos forçados por aqueles que são detentores do poder geopolítico sobre o planeta, contudo não deixa de nos avisar que tais controles hegemônicos da subjetividades já não tem mais as mesmas forças no que diz respeito ao poderio norte-americano. Todavia, mesmo que outros blocos geopolíticos comecem por emergir, como o euro-asiático, os meios de controle da subjetividade permanecem os mesmos; por isto, não devemos nos enganar, os modos de controle da subjetividade continuam mais sofisticados quando são pensados em termos micropolíticos.

> As novas tecnologias criam meios de produção cada vez mais maquínicos que cada vez menos cedem lugar à força do trabalho humano. Há centenas de milhares de desempregados que estão fora da vida econômica e social, há continentes mergulhados numa insondável miséria, particularmente o continente africano que tem atualmente seiscentos milhões de habitantes em situação dramática e que, daqui até 2025, vai multiplicar por cinco sua composição demográfica, ou seja, vai chegar aos três bilhões de habitantes... E, diante disso, o capitalismo ocidental não tem nenhuma resposta. (GUATTARI, 2016, p.115).

Os aprendizados com Guattari são importantes justamente por colocar o pensamento em trânsito, através das ações micropolíticas, sem esquecer os aspectos macropolíticos, os quais nos fazem debruçar sobre relações importantíssimas entre filosofia e ecologia; do mesmo modo, como aponta as contendas geopolíticas em relação aos continentes, começamos por aprender como nas regiões mais adensadas das grandes cidades do país, as periferias começam por serem

ouvidas, justamente é o que vemos em seu livro Cartografias Esquizonalíticas quando distingue três tipos de vozes: as do poder, do saber e as de auto-referências; o que tiramos como aprendizados são alguns aspectos imprescindíveis, sobretudo para o ensino da filosofia no período pós-pandêmico. O ensino de filosofia em todos os níveis, principalmente buscando articular as relações entre as praticas ecologias e pós midiáticas.

7. A QUESTÃO ECOSOFICA NO SECULO XXI

Felix Guattari ao publicar seu *As três ecologias* nos exorta a pensar na situação em que nos encontramos, após todas as promessas da modernidade em, através da razão, desvendar como a natureza funciona. Os declínios em termos de compreensão de novas possibilidades existenciais são nítidos. No entanto, Félix Guattari acredita em recomposições sociais e em restauração subjetivas. Neste sentido, acreditamos que é um tipo que poderíamos dizer quase um filosofo quer tem preocupações como planeta e as populações que vivem em meio as catástrofes ecológicas.

Guattari. ao trazer novos modos pensar as praticas e os cuidados ecológicos. Não deixa de assinalar as relações entre os mais diversas multiplicidades de fluxos. sempre acrescentando que é preciso deixar sublinhar que os recurso aos meios tecnológicos digitais fazem parte desses novos de expressão. Os dispositivos de enunciação sao considerados agenciamentos coletivos, os quais implicam em dizermos que na maior parte do planeta as convivências entre comunidades tendem a fazer uso de meios tecnológicos, sobretudo das máquinas digitais; tais agenciamentos coletivos de enunciação são inseparáveis das novas tendências em informação e comunicação.

8. DAS ÉTICAS DA INFORMAÇÃO NO SECULO XXI

Nesta tópico, procuraremos apresentar as preocupações de Luciano Floridi e Rafael Capurro em elaborar, cada qual ao seu modo, a Ética da Informação. Os nossos percursos serão apresentados com os devidos cuidados de sublinhar o que os dois filósofos construíram na elaboração da Filosofia da informação. No entanto, traremos as posições de Félix Guattari em suas conversações com Jacques Robin acerca da revolução informática no século XXI.

As elaborações em torno de uma ética da informação decorrem dos impactos das tecnologias da informação e comunicação nos modos de vidas das pessoas na dita sociedade do conhecimento.

As questões em torno das relações entre máquinas inteligentes e a vida cotidiana são cada vez mais surpreendentes, a ponto de vermos como as pessoas diariamente convivem entre si de modo virtual a partir da utilização das redes digitais. Ora, a partir destas afirmações, podemos começar por fazer enunciações sobre os tempos atuais, sobretudo, podemos indagar: no futuro, as maquinas poderão além de gerar informações, também produzir conhecimento? As respostas nos levam as pesquisas em torno do que consideramos como relações imprescindíveis para compreendermos o que ocorre em termos de mudanças no século XXI. Quais são as relações imprescindíveis que apontamos? De início, podemos dizer que são aquelas que envolvem filosofia, ciência e arte. Nestes aspectos, destacamos que os problemas que envolvem as relações entre máquinas inteligentes e informação, nos levam a problematizar quais são as distinções entre informação e conhecimento. O que é informação? O que é conhecimento?

Os filósofos no século XXI, encontraram meios de fazer nomeações para o tipo de sociedade em que vivemos, desde estes pontos muitas terminologias apareceram, aparecem e aparecerão, as quais tentam não somente classificar o tipo de sociedade em que vivemos em meio aos maiores avanços digitais e retrocessos da subjetividade.

As nossas preocupações incidem em nos questionarmos como, por exemplo, os filósofos e cientistas tratam da informação e do conhecimento nos tempos atuais em que as mudanças tecnologias nos âmbitos digitais ocorrem em velocidades nunca dantes vistas?

As relações possíveis entre informação e conhecimento podemos enuncia-las da seguinte maneira: para conhecer os fenômenos precisamos atentar que os mesmos nos enviam índices, signos, marcas , impressões. Ora, quando falamos de informação, utilizamos o que o senso comum nos retrata habitualmente como sendo processos, modalidades de ações, que consistem em dar forma a uma matéria; no entanto, podemos dizer que dar uma informação para alguém é também repassar um conhecimento; sobre tais definições, podemos dizer que encontramos inúmeros e possíveis variações no que concernem ao conceito de informação.

9. A ÉTICA DA INFORMAÇÃO A PARTIR DO “ON LIFE”

As primeiras linhas que escreveremos sobre Luciano Floridi dizem respeito aos seus desafios em fazer uma filosofia da informação, e a partir dela elaborar uma ética da informação.

Os desafios enfrentados por Floridi, diante do que considera o "on life", solicitam-no a tecer linhas explicativas sobre os seus propósitos de fazer tantos esforços para delinear o que vem a ser a filosofia da informação:

> A filosofia da informação[4] investiga a natureza conceitual e os princípios básicos da informação, incluindo suas consequências éticas; É uma próspera nova área de pesquisa que se cruza e complementa outras áreas clássicas da investigação filosófica, especialmente epistemologia, metafísica, lógica, filosofia da ciência, filosofia da linguagem e da mente e ética. Baseia-se em duas Ideias simples. A informação é algo tão fundamental e significativo quanto o conhecimento, a validade, verdade, o significado, a mente ou o bem e o mal e, portanto, igualmente digna de investigação filosófica autônoma. Mas é também um conceito mais empobrecido, em termos dos quais os outros podem ser expressos, inter-relacionados e investigados filosoficamente. (FLORIDI, 2013, p. XII).

As pesquisas de Floridi, mediante os desafios ocasionados pelos impactos das tecnologias da informação e comunicação, além de remeterem para as elaborações visando a construção de uma Ética da informação, também não deixam de ir em direção à Ética da Inteligência artificial. Vejamos seus posicionamentos em relação aos diversos pontos, principalmente naqueles concernentes ás formações das novas gerações no sentido de antecipar como serão as novas maneiras de lidar as diversas funções entre pessoas e soci no que tangem ao físico, biológico, psíquico e social. As relações entre os trabalhadores de setores privados e públicos das futuras sociedades não deixarão de encontrar os problemas que ocorrem entre estes setores ocasionandos conflitos éticos e políticos.

As questões e problemas ecosóficos levantados por Félix Guattari decorrem destas antecipações de percepções acerca de um futuro que exigirá novas atitudes.

> A educação, os negócios e a indústria; as viagens e a logística; os bancos, o varejo e as compras; o entretenimento; o bem-estar e os cuidados de saúde; a política e as relações sociais; em suma, a própria vida tal como a conhecemos hoje se tornou inconcebível sem a presença de tecnologias, serviços, produtos e práticas digitais. Quem não está perplexo com esta revolução digital não compreendeu a sua magnitude. Estamos falando de um novo capítulo na história da humanidade. Claro, muitos outros capítulos já aconteceram antes. todos foram igualmente significativos. (FLORIDI. 2023, p. XI).

[4] The philosophy of information investigates the conceptual nature and basic principles of information, including its ethical consequences (Floridi, 2011a). It is a thriving new area of research that intersects with, and complements, other classic areas of philosophical investigation, especially epistemology, metaphysics, logic, philosophy of science, philosophy of language and mind, and ethics. It is based on two simpleideas. Information is something as fundamental and significant as knowledge, being,validity, truth, meaning, mind, or good and evil, and so equally worthy of autonomous, philosophical investigation. But it is also a more impoverished concept, in terms of which the others can be expressed, interrelated, and investigated philosophically. FLORIDI, Luciano. The Ethics of Information, Oxford, Oxford University Press, 2013.

Nenhum filosofia busca fazer previsões de futuro. Os posicionamentos de Floridi caminham em direção aos problemas do presente, os quais derivam não somente dos impactos das tecnologias da informação e comunicação nos âmbitos das convivências sociais. As utilizações da inteligência artificial, também exigem os cuidados éticos. Neste sentido, Floridi expõe suas inquitações em seu ultimo livro cujo título é A Ética da inteligência artificial:

> A humanidade experimentou um mundo antes e depois da roda, da ferraria, do alfabeto, da imprensa, do motor, da eletricidade, dos automóveis, da televisão e do telefone. Cada transformação foi única. Alguns mudaram irreversivelmente a nossa auto compreensão, a nossa realidade e a nossa experiência dela, com implicações complexas e de longo prazo. (FLORIDI. 2023, p. XI).

As transições entre o analógico e o digital leva-nos à compreensão de que a necessidade de uma ética tanto da informação quanto da inteligência artificial são extremamente urgentes. As pesquisas filosóficas no século XXI não poderão abrir mão de tais discussões.

> Por exemplo , ainda estamos descobrindo novas maneiras de explorar a roda (pense na click wheel do iPod). Pela mesma razão, o que a humanidade alcançará graças às tecnologias digitais é inimaginável. Como sempre enfatizo, ninguém em 1964 poderia ter adivinhado como seria o mundo apenas cinquenta anos depois. Os futurologistas são os novos astrólogos; não deveríamos confiar neles. E, no entanto, também é verdade que a revolução digital acontecerá apenas uma vez, e está a acontecer agora. Esta página da história humana virou e um novo capítulo começou. (FLORIDI. 2023, p. XI).

Ao tratarmos das nossas relações de convívio com o mundo, jamispodemos esquecer das relações entre o mental, o social e o ambiental, Nestesentidom as considerações de Felix Guattari são muito importantes, devido aos modos de substituições que vem ocorrendo no capitalismo em que as maquinas inteligentes começam por tomar os lugares do seres humanos.

As gerações futuras nunca saberão como era uma realidade exclusivamente analógica, offline e pré-digital. Somos a última geração a ter experimentado isso. O preço de um lugar tão especial na história gera incertezas preocupantes. As transformações causadas pelas tecnologias digitais são surpreendentes. Eles justificam alguma confusão e apreensão; Basta olhar as manchetes dos jornais. No entanto, o nosso lugar especial neste ponto de viragem histórico, entre uma realidade completamente analógica e uma realidade cada vez mais digital, também traz oportunidades extraordinárias. Precisamente porque a revolução digital apenas começou, temos a oportunidade de moldá-la de forma positiva que possa beneficiar tanto a humanidade como o nosso planeta. (FLORIDI. 2023, p. XI).

Os detentores dos poderes não deixaram de observar, no inicio das mudanças tecnológicas, os cuidados que deveriam dispensar para que as gerações futuras não fossem afetadas de modos a perderem estímulos de lidar com tais condições de existências. No século XXI, também vemos os movimentos filosóficos que possuem como preocupações problematizarem os campos das éticas em que os impactos da informação e da inteligência artificial são prementes.

> Como disse uma vez Winston Churchill : "Nós moldamos os nossos edifícios; estamos numa fase muito inicial da construção das nossas realidades digitais. Podemos corrigi-las antes que comecem a afectar e influenciar erradamente a nós e às gerações. Não se trata de ser pessimista" ou otimista. Não faz sentido discutir se o copo está meio vazio ou meio cheio. A questão interessante é como podemos preenchê-lo; identificar o melhor caminho a seguir para o desenvolvimento das nossas tecnologias digitais, o primeiro passo essencial é uma maior e melhor compreensão. (FLORIDI. 2023, p. XI).

Floridi pensa a ética da informação do seguinte modo: interpreto a ética da informação (EI) como o ramo da a filosofia da informação que investiga, em sentido amplo, o impacto ético da Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na vida humana e na sociedade. (FLORIDI. 2013, p. XI).

As tecnologias da informação e comunicação proporcionaram muitos impactos que afetaram os ânimos das pessoas . Em nossas aulas queremos apresentar, a partir de tais impactos, os problemas das despersonalizações. Nestes aspectos, procuraremos sublinhar as contribuições de Luciano Floridi e Rafael Capurro. As discussões em torno do conceito de informação, nestes dois importantes filósofos , também nos permitem trazer os esforços de Félix Guattari para lidarmos com questões envolvem as produções de subjetividades a partir das mutações do capitalismo em consonância com a revolução informática.

10. A ÉTICA DA INFORMAÇÃO ENQUANTO “ANGELÉTICA”

As considerações sobre Rafael Capurro serão feitas a partir de seu artigo: A liberdade na era digital. Em nossas aulas faremos sempre aportes em relação ao que Capurro denomina de angelética. As nossas preocupações, em relação ao seu trabalho, serão as de fazer as distinções entre mensagens e informação. Nesta aula, entretanto, buscaremos trazer seus aportes sobre a necessidade da ética da informação no século XXI.

As pesquisas relacionadas à ética da Informação buscam explicitar as questões que trazem os problemas verdadeiros quanto as necessidades que visam elaborar aspectos em trono das regulações dos fluxos informacionais. A partir deste campo de problemas encaminhar meios de distinguir os critérios que permitem preservar os atos de criação de

fluxos de informação que possam potencializar a vida das pessoas. Neste sentido, as éticas da informação trazem novos processos de selecionar as qualidades dos fluxos informacionais em relação a vida, ao mundo , ao social e ao mental. Como traçar planos para filtrar os caos informacional, a partir de campos normativos relacionadas com a as potencializações dos atos de criação? Como estabelecer a preservação dos fluxos informacionais? Como organização os acessos, apresentações e controle das informações.

Os pontos preciosos e imprescindíveis, em nossos estudos em Rafael Capurro começarão com o seguinte recorte retirado do artigo citado acima:

> A mudança do termo "sociedades da informação" para "sociedades do conhecimento" na UNESCO não foi algo meramente formal, mas uma tomada de consciência de um complexo processo que vai além do desenvolvimento de uma infraestrutura tecnológica a que se referia inicialmente o termo "sociedade da informação".23 A diferença conceitual entre informação, entendida como "sinais medidos em bits", e sua interpretação, com base na qual se constitui o conhecimento, tem consequências políticas, já que a visão de uma sociedade do conhecimento não pode se reduzir à criação da infraestrutura tecnológica, pois, ao contrário, implica processos de aprendizagem enraizados em contextos culturais concretos visando a sociedades inclusivas baseadas na igualdade de oportunidades e num equilíbrio entre a perspectiva comercial e a comunitária. (CAPURRO, 2017 ,p.47).

As citações são por demais relevantes por nos remeterem ás discussões em torno do que Capurro considera como angelética.

> I. O que é angelética ? É o nome de um novo campo de pesquisa científica. Por que esse nome? De onde você é? A palavra 'angelica' é derivada do grego angelía que significa mensagem. É também a palavra que usamos em espanhol quando designamos os anjos como mensageiros divinos. Sobre esta última há uma longa tradição na teologia, tanto no cristianismo quanto em outras religiões: a angelologia. A angelética designa, diferentemente da angelologia, o estudo do fenômeno das mensagens e mensageiros, independentemente de sua origem divina, ou melhor, estuda esse fenômeno dentro dos limites da condição humana, ou seja, tendo como seu objeto principal a comunicação humana. (CAPURRO, 1995, p.1).

No decorrer de nossos estudos, trataremos das diferenças entre as concepções de éticas da informação elaboradas por Rafael Capurro e Luciano Floridi.

11. GUATTARI-ROBIN E A REVOLUÇÃO INFORMÁTICA

As conversações entre Felix Guattari e Jacques Robin, acerca da revolução informática no século XXI, trazem varias pontuações para que possamos compreender como as discussões queestamos pesquisando entre os filósofos da informação os quais buscam elaborar tanto a Ética da Informação quanto a Ética da Inteligência Artificial.

Os posicionamentos críticos e clínicos de Guattari possuem como suporte as conexões entre multiplicidades de fluxos. O pensamento ecosófico torna-se inseparável das suas

preocupações em sublinhar como os impactos da TICs reverberam nas mutações das subjetividades. Os aspectos que procuramos sublinhar são aqueles que nos solicitam em pensar que o capitalismo além de produzir sujeições econômicas, também produz sujeições subjetivas. As conversações de Guattari com Jacques Robin são encaminhadas da seguinte maneira

> Jacques Robin :Atualmente existem avanços tecnológicos e culturais reais. A revolução tecnológica da informação e do controle é, aos meus olhos, de natureza completamente diferente do que conhecíamos até agora, porque o conceito de informação, que não conhecíamos antes de 1950, aconteceu muito repentinamente. A busca de auto-realização que emerge, ao que parece, vis-à-vis o trabalho, vis-à-vis a relação entre o homem e a mulher, a vontade de florescer, estas mutações vão-se realizando, aos primeiros clarões de 1990, com dois outros fantásticos desafios de relevância imediata: o desafio da nossa relação com a biosfera é o desafio ecológico; e o colapso caótico do marxismo-leninismo.E não esqueço os elementos do pano de fundo, isto é, uma tremenda expansão demográfica. (GUATTARI & ROBIN, 2006 , p.133).

A partir das exposições de Jacques Robin, acerca do que percebe em termos de quadros caóticos em relação aos cuidados com a posição da humanidade no mundo, notamos que este pensador ao defender as causas ecológicas ainda esboça algum otimismo em meio ás destruições gradativas do meio ambiente. Os seus questionamentos caminham em direção ás possibilidades de novas relações com a Natureza. As suas problematizações não deixam de pensar em que medida as relações com a Cultura podem contribuir para as instaurações de novos convívios não entre indivíduos, mas sim entre pessoas e sociedades

Nestes pontos das conversações, começamos por ter contato com as exposições divergentes pelas quais Felix Guattari toca em pontos preciosíssimos no que diz respeito a ecosofia:

> Félix Guattarri: Eu penduraria na nebulosa a ideia de que não podemos separar as transformações técnico-científicas das transformações políticas, das convulsões políticas. Não que seja algo novo, porque acho que sempre foi a mesma coisa. A ideia que tenho a este respeito é um pouco estereotipada. Estou pensando no projeto Apollo, que envolveu a conjunção do que eu chamaria, de maneira geral, fluxos tecnológicos, fluxos de conhecimento, fluxos humanos, fluxos de conhecimento com fluxos econômicos, ou seja, a capacidade de realizar o investimento que foi em questão, e com fluxos políticos, e, portanto, pode-se dizer fluxos de desejos individuais e coletivos - pode-se dizer que um objeto como o da conquista da Lua implicava um arranjo de fluxos extremamente heterogêneos (GUATTARI & ROBIN, 2006 ,p.133).

As atitudes politicas de Guattari tanto as micro quando as macros sempre evidenciaram as questões e problemas entre fluxos e multiplicidades. As revoluções das TIC trazidas pelas

teoria matemática da comunicação, de certo, trazem problemas que fazer Guattari pensar e elaborar uma pragmatica maquínica das comunicações entre multiplicidades de fluxos

> É esta interação entre fluxos que, erroneamente, consideramos separados, que joga e jogará cada vez mais na atual desorientação das coordenadas sociais e políticas. Só podemos dar conta desse golpe de teatro se, precisamente, fizermos a associação entre a revolução em termos de produção de subjetividade que está ligada a essa revolução técnico-científica e as mudanças nos quadros sociais, nos quadros territorializados, nos quadros políticos. (GUATTARI & ROBIN, 2006 ,p.133).

As questões politicas que tanto o araurma sempre aprecerão em meio as discussões criticas em trno dos impactos da revolução informática

> Caso contrário, não entendemos por que, de repente, haveria essa implosão de relações estratégicas, relações de dominação nações, etc. Então, para dar conta dessa articulação entre as convulsões gigantescas políticas que existem hoje no mundo e a revoluções técnico-científicas, devemos tentar identificar mais de perto como as tecnologias de computador e controle não são apenas da ordem das tecnociências, mas intervêm como como tal na produção da subjetividade individual e coletiva.(GUATTARI & ROBIN, 2006 ,p.133).

As problematizações de Guattari a partir destas condições de transições entre o analógico e o digital recaem sempre nos modos que conseguiremos pensar em linhas de fugas. As questões remetem aos novos modos de subjetividades mutantes que aparecem em meio a tais situações desconcertantes.

> Jacques Robin: Ênfase em tecnologias da informação e da ordem, é uma mensagem que me parece muito, muito difícil de passar. Até 1950, conhecemos aproximadamente duas características de matéria, massa e energia. E então, por manipulação prática apenas coisas, engenheiros da Label Corp continuam estudando como Comboios de navios dos EUA podem se tornar mais confiáveis para a Europa durante a Guerra Mundial, descobrir que se pode melhorar a operabilidade por uma série de considerações fora de ordem dos ruídos da informação. Shannon então faz a teoria disso, ele batiza “bits” esta nova medida física. É o voo de todas as tecnologias técnicas informacionais, que não são apenas as técnicas de informáticas, mas que se tornam os de telecomunicações quando, a partir de 1970, formos capazes de computação eletrônica, ou seja, transformar imagens em sons e sons em textos, e reciprocamente. (GUATTARI & ROBIN, 2006 ,p.133).

As entrevistas de Félix Guattari e Jacques Robin são, na verdade, conversações em torno dos impactos das tecnologias da informação e comunicação nos planos da convivências sociais, ambientais e no limite os impasses em que se encontram os pensamentos filosóficos, científicos e artísticos. No entanto, acreditamos que Guattari estaria acompanhando as discussões entre os Filósofos da informação, Luciano Floridi e Rafael Capurro, acerca das necessidades das éticas em torno da informação e da inteligência artificial. Guattari, no entanto, apresentaria as suas posições sempre de modos divergentes mediante ao que já

considerara nas conversações com Jacques Robin em torno da insuficiência do conceito de informação.

> Félix Guattari: Gostaria de voltar a problematizar a questão da subjetividade a montante dessa mesma questão. Eu estava relendo o livro de Joseph Nadal sobre ciências científicas e chinesas: você tem a passagem de uma descrição em termos de linguagem trivial de fatos pré-científicos para uma escrita matemática, para algoritmos, que, a partir do Renascimento, criarão uma infinidade de novas problemáticas, e diria até mundos de referências mutantes. (GUATTARI & ROBIN, 2006 ,p.136).

Os impactos da revolução informática aparecem na citação de Guattari como meios que nos possibilitam acentuar o que aconteceu a partir da modernidade que além de esconder as escravização criminosa dos corpos africanos, também tentou de todas as maneiras desqualificar as contribuições do atomismo, do materialismo advindos de Leucipo, Demócrito e Epicuro. O texto de Lucrecio, De Rerum natura, contribuiu para que fizesse parte da dita revolução cientifica; no entanto, o clinamen foi colocado sempre no porão da ciência.

Guattari não deixa de acrescentar que os impactos das TICs são direta e intensivamente propulsores das mutações das subjetividades, principalmente por operarem sobre as forças moleculares e ínfimas que atravessam os corpos e mentes das pessoas. No sentido de que em termos de transmissões de mensagens partindo de dados puramente quantitativos de informação por meio e através da linguagem comum, a linguagem ordinária, e inteiramente substituída e ultrapassada por aquela de *características universalis* ao modo de equações matemáticas, de algoritmos e descrições estatísticas. Os aspectos de um ciência fria passam por modelar as subjetividades a ponto de produzi-las em séries. Neste sentido, as diferentes busca em definir o conceito de informação, além das divergências entre os filósofos da informação

> Félix Guattari: O conceito de informação parece-me totalmente insuficiente para dar conta das mutações nestas questões, ou seja, permanece num continuum que é o da linguagem trivial, ou seja, do ponto de vista humano, do ponto de vista não-humano, sobre os processos em questão. (GUATTARI & ROBIN, 2006 ,p.136).

As relações entre Afrosofia e ecosofia possuem estreitas proximidades, sobretudo quando tratamos não apenas do amor á sabedoria; mas sim: das mutações subjetividades a partir das relações entre as microfísica dos poderes e as micropolíticas dos desejos no Sul XXI e, também entre África e América do Sul

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas linhas que tratam das conclusões dos argumentos apresentados, em torno dos conteúdos através dos tópicos entre as pesquisas que dizem respeito ao que atualmente denominamos por Afrosofia e Ecosofia, soarão enquanto encerramentos abertos para que possamos dar sequencias ao que percebemos de respectivamente relevantes nos trabalhos de *François Ngoa Kodena* e *Félix Guattari*, sobretudo a partir das mutações que vem ocorrendo em termos dos deslocamentos dos eixos geopolíticos e geoeconômicos. Os paisises que compõem o Hemisfério Sul, o dito *Sul Global*, vem tratando de romperem as dependências com aqueles que compõem o Império desde o *Hemisfério Norte*.

As mutações no capitalismo são inseparáveis daquelas que nos chamamos de revolução informática. Os problemas levantados respectivamente por Kodena e Guattari nos fazem sublinhar oque viramos quando pensamos de que maneiras poderíamos lecionar filosofia após à *pandemia*.

Os pontos comuns entre os autores são aqueles que sublinham as insuficiências em relação ao vocábulo Sofia como o faz Kodena; e aquele remete ao conceito de informação conforme o modos de pensar de Guattari.

Os nossos encaminhamentos para deixarmos em aberto novas linhas, sobre as relações entre Sofia e informação no século XXI, as quais trarão problematizações acerca de como podemos pensar em recomposição e restaurações subjetivas sem deixar pensar as relações de proximidades entre economia e epistemologias fora dos padrões vigentes. Neste sentido, como nos diz Guattari as vozes de auto referências começam por trazerem em seus agenciamentos coletivos de enunciações estratégias que desfazem os falseamentos impostos pela modernidade.

REFERÊNCIAS

CAPURRO, Rafael, A liberdade na era digital in Ética da Informação: Perspectivas e Desafios / Maria Nelida Gonzalez de Gomez / Regina de Barros Cianconi (Organizadores) – Niterói: PPGCI/UFF, 2017.

_____ O que é angelética, CAPURRO, R. (2000a). "Estudios angeléticos". En What is angeletics?. [Online] <http://www.capurro.de/angeletica.html.

DIOP, Cheikh Anta. [Civilisation ou barbarie. English] Civilization or barbarism : an authentic anthropology / Cheikh Anta Diop : translated from the French by Yaa-Lengi Meema Ngemi : edited by Harold J. Salemson and Marjolijn deJager. Chicago, Illinois, Lawrence Hill Books, 1st ed. 1991.

FLORIDI, Luciano Floridi. The Ethics of Information, Oxford, Oxford University Press, 2013.

_____ The Ethics of Artificial Intelligence Principles, Challenges, and Opportunities, Oxford, Oxford University Press, 2023.

GUATTARI, Félix. Confrontações/conversas com kuniichi Uno e Laymert Garcia dos santos, n-1 edições, São Paulo, 2016.

GUATTARI, Félix & ROBIN, Jacques. Revolução Informática, Ecologia e Recomposição Subjetiva Jacques Robin, Associação Félix Guattari Multidões | “Multitudes” 2006/1 n.º 24 | páginas 131 a 143 ISSN 0292-0107 Artigo disponível online em: https://www.cairn.info/revue-multitudes-2006-1- page-131.htm.

KODENA, François. Knowledge and Methode Chez Cheikh Anta Diop (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from https://dsc.duq.edu/etd/1913. (2020).

PARENTI, Michae. The Face of Imperialism (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2011), 35.

SANTOS, Adriana. Cheikh Anta Diop e o Matriarcado na África Negra : A Epistemologia Africana e sua contribuição para uma nova reflexão filosófica In Investigações sobre Metafísica e Epistemologia/ José Gladstone Almeida Júnior; Francisco José da Silva; Luiz Manoel Lopes; Marcius Aristóteles Loiola Lopes (orgs.) – Juazeiro do Norte : UFCA, 2024. Epub.; PDF, 251

AMOR EM TEMPOS DE INCERTEZA: A INFLUÊNCIA SOCIAL ADVERSA NAS RELAÇÕES AMOROSAS À LUZ DE FREUD, MARCUSE E BAUMAN

César Henrique de Paula Borralho

RESUMO: O objetivo do presente artigo é explorar a influência social nas relações amorosas utilizando as perspectivas teóricas de Sigmund Freud, Herbert Marcuse e Zygmunt Bauman. A análise se baseará em três músicas populares brasileiras: “Mar de Rosas” de The Fevers, “Brigas” interpretada por Altemar Dutra e composta por Toso Gomes e Umberto Silva, e “Sua Estupidez” de Roberto Carlos. Estas canções são interpretadas à luz das teorias mencionadas, oferecendo uma reflexão contextualizada sobre as dinâmicas afetivas contemporâneas. Ao relacionar as letras das músicas com os conceitos propostos por Freud, Marcuse e Bauman, o artigo busca compreender melhor os desafios e as transformações nas relações amorosas em nossa sociedade moderna.

Palavras-chave: Freud; Marcuse; Bauman; Amor; Sociedade.

ABSTRACT: The objective of this article is to explore the social influence on romantic relationships using the theoretical perspectives of Sigmund Freud, Herbert Marcuse, and Zygmunt Bauman. The analysis will be based on three popular Brazilian songs: “Mar de Rosas” by The Fevers, “Brigas” performed by Altemar Dutra and composed by Toso Gomes and Umberto Silva, and “Sua Estupidez” by Roberto Carlos. These songs are interpreted in light of the mentioned theories, offering a contextualized reflection on contemporary affective dynamics. By relating the lyrics of the songs to the concepts proposed by Freud, Marcuse, and Bauman, the article aims to better understand the challenges and transformations in romantic relationships in our modern society.

Keywords: Freud; Marcuse; Bauman; Love; Society.

1. Introdução

Os corações são vulneráveis, ainda que as paixões incendeiem com fervor inigualável. Os amantes enfrentam os infortúnios que a sociedade lhes reserva. Em um momento de reflexão profunda, um deles, com a voz embargada pela emoção, aconselhou suavemente o outro: “É bem melhor você pensar no passo que vai dar. Pois há sempre alguém querendo ver um grande amor como o nosso no fim. Isso mesmo você disse pra mim”. Essas palavras, impregnadas de uma sabedoria amarga, ecoam nos corredores sombrios da mente dos que amam, onde a dúvida e a insegurança travam uma batalha constante contra a certeza do afeto mútuo. O amor, aquela chama que tanto aquece quanto consome, não deveria ser maltratado. “Para quê maltratarmos o amor? O amor não se maltrata, não. Para quê? Se essa gente o que quer é ver nossa separação. Brigo eu, você briga também, por coisas tão banais, e o amor, em momentos assim, morre um pouquinho mais”. A sociedade, com seus olhos vigilantes e sua língua afiada, parece regozijar-se com as discórdias alheias, nutrindo-se das fragilidades humanas como um parasita insaciável. Entretanto, os amantes desconfiam que a força de seu vínculo não reside na ausência de conflitos, mas na capacidade de superar juntos as tempestades que ameaçam desabar sobre eles. No ápice de suas incertezas, um apelo sincero e desesperado emerge dos lábios de um dos enamorados: “Você tem que acreditar em mim. Ninguém pode destruir assim um grande amor. Não dê ouvidos à maldade alheia e creia. Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo”. Essas palavras, repletas de uma sinceridade quase palpável, são uma súplica para que o outro enxergue além das sombras projetadas pelos inimigos do amor. A maldade alheia, aquela força invisível que sussurra venenosamente aos ouvidos incautos, deveria ser ignorada em favor da verdade cristalina que só os corações apaixonados podem compreender ao sentir. Há força necessária para perseverar? O caminho do amor é repleto de armadilhas. Existe a possibilidade de desviar-se de todas as pedras e enfrentar todos os obstáculos? A travessia é longa e penosa, mas a recompensa é o abraço terno de um amor que resiste enquanto pode a todas as provações.

Os tempos modernos apresentam um cenário onde as relações amorosas são moldadas por uma série de fatores sociais, culturais e psicológicos. As mudanças rápidas na sociedade, a globalização e o avanço das tecnologias de comunicação têm transformado a forma como as pessoas se conectam e interagem. Essas transformações têm implicações profundas nas relações amorosas, que se tornaram mais complexas e multifacetadas. Autores como Sigmund Freud, Herbert Marcuse e Zygmunt Bauman forneceram insights significativos sobre a natureza do amor e os desafios que ele enfrenta em diferentes contextos históricos e sociais.

Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, oferece uma compreensão profunda das forças inconscientes que influenciam o comportamento humano, destacando a complexidade das emoções e das relações interpessoais. Para Freud, "o amor é uma expressão complexa da libido", a energia psíquica que impulsiona os desejos e as paixões humanas (FREUD, 2010, p. 92). A libido, enquanto força motriz do comportamento humano, não se limita apenas à busca de satisfação sexual, mas também engloba uma ampla gama de sentimentos e conexões emocionais que se manifestam nos relacionamentos amorosos.

Herbert Marcuse, um dos mais influentes filósofos da Escola de Frankfurt, oferece uma crítica abrangente à sociedade moderna em sua obra *Eros e Civilização*. Ele argumenta que "a sociedade moderna reprime os impulsos sexuais e eróticos dos indivíduos", limitando sua liberdade e potencial de realização (MARCUSE, 1968, p. 45). Para Marcuse, essa repressão não é apenas uma necessidade funcional para a manutenção da ordem social, mas uma ferramenta de controle que perpetua a dominação e a exploração.

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, introduziu o conceito de "amor líquido" para descrever as características das relações amorosas na modernidade. Em sua obra Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos, Bauman afirma que "a fragilidade e a volatilidade das relações amorosas na modernidade são marcas distintivas da era contemporânea" (BAUMAN, 2004, p. 3). Ele sugere que, na sociedade atual, as conexões humanas se tornaram tão instáveis quanto a própria vida moderna, permeada por mudanças rápidas e imprevisíveis.

A música popular brasileira oferece um rico campo de estudo para a análise das dinâmicas amorosas. As letras das músicas "Mar de Rosas" de The Fevers, "Brigas" interpretada por Altemar Dutra, mas composta por Toso Gomes e Umberto Silva, e "Sua Estupidez" de Roberto Carlos refletem diferentes aspectos das teorias de Sigmund Freud, Herbert Marcuse e Zygmunt Bauman. Essas canções não apenas entretêm, mas também capturam as emoções e os desafios enfrentados nas relações amorosas, oferecendo uma janela para a compreensão das complexidades do amor em tempos de incerteza.

A análise das músicas será estruturada da seguinte forma: primeiro, exploraremos a teoria freudiana sobre a dinâmica do amor e das relações humanas, especialmente a partir da obra *O Mal-Estar na Civilização* e como ela se relaciona com a música "Mar de Rosas" de The Fevers. Em seguida, examinaremos a perspectiva de Herbert Marcuse sobre a repressão sexual, conforme apresentada em sua obra *Eros e Civilização*, e sua conexão com a música "Brigas", interpretada por Altemar Dutra. Por fim, discutiremos o conceito de amor líquido em Zygmunt Bauman, conforme apresentado em sua obra *Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços*

Humanos, à luz da música "Sua Estupidez" de Roberto Carlos. Cada seção incluirá uma interpretação das letras das músicas, relacionando-as com as teorias propostas e destacando as implicações sociais e psicológicas dessas dinâmicas amorosas.

2. Freud e a Dialética do Amor em Um Mar Sem Rosas

Freud argumenta que "os relacionamentos amorosos envolvem tanto prazer quanto dor e são frequentemente marcados por conflitos internos e externos" (FREUD, 2010, p. 94). Esses conflitos podem surgir de tensões inconscientes, rivalidades e desejos reprimidos que influenciam a dinâmica entre os parceiros. A presença constante de dualidades - como amor e ódio, desejo e frustração - é um aspecto inevitável das relações humanas, segundo Freud:

> "A teoria freudiana sugere que a aceitação das imperfeições e dos desafios é essencial para a manutenção de relações saudáveis. Ele acredita que os indivíduos precisam reconhecer e lidar com seus próprios desejos e inseguranças para construir e manter laços afetivos profundos e duradouros. A repressão de impulsos e a negação de conflitos internos podem levar a uma deterioração das relações, enquanto a compreensão e a comunicação aberta sobre esses aspectos podem fortalecer a conexão entre os parceiros" (FREUD, 2010, p. 97).

Freud também enfatiza que o amor possui um papel crucial na estruturação do indivíduo e na formação de sua identidade. As primeiras experiências de amor e apego, geralmente com os pais, moldam a forma como os indivíduos se relacionam com os outros ao longo de suas vidas. Assim, as dificuldades enfrentadas nos relacionamentos adultos podem muitas vezes ser rastreadas até conflitos e traumas não resolvidos da infância (FREUD, 2010, p. 100).

Na teoria freudiana, os relacionamentos amorosos são vistos como uma arena complexa onde diversas forças inconscientes se manifestam. Na obra O Mal-Estar na Civilização, Freud explora a dualidade inerente aos relacionamentos humanos, onde "o amor está entrelaçado com impulsos de agressão e destruição, bem como com os desejos de união e prazer" (FREUD, 2010, p. 102). Esta perspectiva destaca a natureza intrincada dos vínculos afetivos e as tensões que permeiam as relações. Freud sugere que a civilização, ao impor restrições à expressão plena da libido, contribui para um estado constante de tensão e insatisfação. Ele propõe que a civilização, ao impor restrições à expressão plena da libido, contribui para um estado constante de tensão e insatisfação. No entanto, "é precisamente a capacidade de navegar essas tensões e aceitar as imperfeições que permite aos indivíduos encontrar satisfação e significado em suas relações amorosas" (FREUD, 2010, p. 104). Dessa forma, Freud enfatiza a importância da resiliência e da aceitação das dificuldades inerentes ao amor como caminhos para alcançar uma conexão emocional mais profunda e significativa.

Ao compreender e integrar essas complexidades, os indivíduos podem desenvolver uma abordagem mais equilibrada e realista em relação ao amor, reconhecendo que a busca pela perfeição é ilusória e que o verdadeiro valor das relações reside na capacidade de crescer e enfrentar desafios juntos (FREUD, 2010, p. 106).

Sigmund Freud fornece uma compreensão profunda das forças inconscientes que influenciam o comportamento humano. Em sua teoria, Freud propõe que “o amor é uma manifestação complexa da libido”, a energia psíquica que impulsiona os desejos e as paixões humanas. Para Freud, “os relacionamentos amorosos envolvem uma interseção de prazer e dor”, frequentemente marcados por conflitos internos e externos. Em O Mal-Estar na Civilização, ele discute a dualidade inerente aos relacionamentos humanos, onde o amor está entrelaçado com impulsos de agressão e destruição, bem como com os desejos de união e prazer (FREUD, 2010, p. 92).

Freud sugere que "a aceitação das imperfeições e dos desafios é fundamental para a manutenção de relações saudáveis". Ele acredita que "o amor é um fenômeno que vai além da satisfação sexual, abrangendo componentes emocionais e psicológicos profundos". "O amor visa à obtenção de prazer; é verdade, mas ele também serve como uma proteção contra o sofrimento" (FREUD, 2010, p. 94). A teoria freudiana destaca a importância de reconhecer e lidar com os conflitos internos que surgem nos relacionamentos amorosos, compreendendo que "a presença de dificuldades não diminui o valor do amor, mas faz parte de sua natureza intrínseca".

A música "Mar de Rosas" de The Fevers aborda a realidade de que os relacionamentos amorosos não são perfeitos e que envolvem tanto momentos de felicidade quanto de dificuldades. A letra começa com a afirmação "Você bem sabe que eu não lhe prometi um mar de rosas / Nem sempre o sol brilha / Também há dias em que a chuva cai", destacando a aceitação das imperfeições e dos desafios inerentes a qualquer relacionamento (THE FEVERS, 1970). Essa visão se alinha com a teoria de Freud, que reconhece a presença de conflitos e desafios intrínsecos ao amor.

A promessa de fazer o parceiro feliz sem idealizar um "mar de rosas" reflete a compreensão freudiana de que o amor é uma mistura de prazer e dor. A letra continua expressando a ideia de que "o amor verdadeiro envolve sinceridade e a capacidade de lidar com as adversidades juntos": "A promessa que eu fiz foi fazer você feliz / Eu queria que você entendesse o quanto / Eu lhe quero / O quanto eu sou sincero". Além disso, a música reflete a compreensão freudiana de que os relacionamentos amorosos são frequentemente marcados por

altos e baixos, e que "a capacidade de superar esses momentos difíceis é crucial para a manutenção de um relacionamento saudável".

Freud destaca que "a dinâmica amorosa é composta por elementos conflituosos que se manifestam ao longo da relação". "As pessoas são feitas de tal maneira que, inevitavelmente, a satisfação de uma exigência é acompanhada pela não satisfação de outra" (FREUD, 2010, p. 97). A música "Mar de Rosas" ilustra essa dinâmica ao reconhecer que, apesar das dificuldades, o amor ainda persiste: "Não há razão pra ser tão triste / Nosso amor ainda existe / Temos muito tempo para amar".

A aceitação das dificuldades nas relações amorosas, como ilustrado em "Mar de Rosas", pode contribuir significativamente para a saúde emocional e psicológica dos parceiros. Reconhecer que "o amor envolve altos e baixos é fundamental para manter uma relação equilibrada", conforme a perspectiva freudiana. A música enfatiza a importância da honestidade e da sinceridade no relacionamento, destacando que "a felicidade não vem da ausência de problemas, mas da capacidade de enfrentá-los juntos".

Freud argumenta que "a capacidade de enfrentar desafios e aceitar imperfeições é crucial para a construção de relacionamentos amorosos duradouros". "A capacidade de amar e de trabalhar são as pedras de toque de nossa humanidade" (FREUD, 2010, p. 100). A análise de "Mar de Rosas" nos mostra como a música popular pode refletir e reforçar esses conceitos psicológicos, oferecendo uma visão rica e contextualizada sobre as dinâmicas do amor em nossa sociedade contemporânea.

A estrofe "É bem melhor você pensar no passo que vai dar / Pois há sempre alguém querendo ver / Um grande amor como o nosso no fim / Isso mesmo você disse pra mim" encapsula a essência das teorias freudianas sobre os conflitos intrínsecos nos relacionamentos amorosos, a repressão dos instintos pela civilização e a luta contínua entre as forças de vida e morte. Ao analisar as letras sob a ótica de Freud, podemos entender melhor as profundas influências inconscientes e sociais que moldam as dinâmicas dos relacionamentos na sociedade moderna. A abordagem freudiana nos permite ver que "a aceitação dos conflitos e das imperfeições é essencial para a manutenção de relações saudáveis" (Freud, 2010, p. 120).

Sigmund Freud argumenta que a civilização impõe restrições aos instintos humanos, resultando em um constante estado de tensão e insatisfação. O trecho da música reflete essa tensão ao mencionar "há sempre alguém querendo ver um grande amor como o nosso no fim", sugerindo que forças externas (a sociedade) estão em constante vigilância e, muitas vezes, torcendo contra a felicidade dos indivíduos. Isso está alinhado com a ideia de Freud de que "a

civilização, ao reprimir os desejos instintuais, cria um mal-estar generalizado" (Freud, 2010, p. 95).

Em *O Mal-Estar na Civilização,* Freud discute o conflito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. O conselho "é bem melhor você pensar no passo que vai dar" pode ser visto como uma recomendação para considerar as consequências das ações sob a luz do princípio da realidade. O desejo de manter um "grande amor" enfrenta a realidade das pressões sociais e dos julgamentos externos. Freud afirma que "o homem não deve ser governado pelo princípio do prazer, mas pelo princípio da realidade" (Freud, 2010, p. 102).

Freud postula que muitos dos conflitos nos relacionamentos amorosos se originam de forças inconscientes. O trecho "isso mesmo você disse pra mim" pode ser interpretado como um reconhecimento de que esses conflitos e dúvidas são, em parte, internalizados. As preocupações expressas refletem não apenas as pressões externas, mas também as ansiedades e inseguranças internas que Freud acredita serem cruciais para a dinâmica dos relacionamentos. Ele sugere que "os desejos reprimidos e os conflitos inconscientes moldam profundamente a interação humana" (Freud, 2010, p. 110).

A dualidade do amor e da agressividade é um tema central em Freud. A frase "há sempre alguém querendo ver um grande amor como o nosso no fim" sugere uma projeção da agressividade da sociedade sobre o relacionamento, evidenciando a luta contínua entre os impulsos de vida (Eros) e os impulsos de morte (Thanatos). Freud acredita que essa dualidade está presente em todas as relações humanas e contribui para a complexidade e os desafios enfrentados pelos amantes. Ele escreve que "a vida amorosa nunca está livre dos impulsos de agressividade e destruição" (Freud, 2010, p. 115).

A música popular, ao capturar as nuances das emoções e experiências humanas, serve como um meio eficaz para refletir e explorar conceitos teóricos complexos, como os propostos por Freud. "Mar de Rosas" é um exemplo claro de como a arte pode fornecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas emocionais e psicológicas que governam as relações humanas. Ao alinhar as letras da música com a teoria freudiana, é possível apreciar como a aceitação das imperfeições e a navegação pelos conflitos podem fortalecer a conexão emocional entre os parceiros e contribuir para a resiliência e longevidade do relacionamento.

Além disso, a análise da música "Mar de Rosas" ilustra a relevância contínua das teorias freudianas na compreensão das relações amorosas contemporâneas. As complexidades e os desafios das relações humanas, conforme descritos por Freud, continuam a se manifestar nas

interações modernas, ressaltando a importância de abordar essas questões com uma perspectiva psicológica profunda e fundamentada.

3. A Repressão Sexual e as Brigas Amorosas na Perspectiva Marcuseana

Marcuse sustenta que a repressão dos impulsos sexuais é uma construção histórica e social que serve aos interesses do capitalismo. Ao canalizar a energia libidinal para o trabalho produtivo e a conformidade social, a sociedade capitalista assegura sua própria perpetuação. Essa repressão, que ele chama de "mais-repressão", vai além da simples necessidade de suprimir instintos para viver em comunidade; ela é uma sobrecarga imposta pelas demandas de uma economia baseada no desempenho e na produtividade (MARCUSE, 1968, p. 50).

Em *Eros e Civilização*, Marcuse defende "a liberação dos desejos reprimidos como um caminho para uma vida mais autêntica e plena" (MARCUSE, 1968, p. 65). Ele propõe uma visão utópica onde a sociedade poderia ser reorganizada para permitir a expressão plena dos impulsos eróticos, resultando em uma existência mais livre e satisfatória. Essa liberação não se refere a um hedonismo desenfreado, mas a uma reorganização das prioridades sociais e econômicas que valorizam o bem-estar e a realização pessoal sobre a eficiência produtiva e o consumo material (MARCUSE, 1968, p. 70).

Marcuse critica "a repressão sexual imposta pelas estruturas sociais e econômicas", argumentando que essa repressão é desnecessária e prejudicial (MARCUSE, 1968, p. 85). Ele sugere que a verdadeira realização pessoal só pode ser alcançada através da liberação dos impulsos eróticos. Para Marcuse, essa liberação permitiria aos indivíduos experimentar o prazer de maneira mais plena e natural, reduzindo a tensão e o conflito interno que caracterizam a vida moderna. Ele vê essa mudança como fundamental para a criação de uma sociedade não repressiva, onde a criatividade e a liberdade individuais são valorizadas e promovidas (MARCUSE, 1968, p. 90).

Além disso, Marcuse conecta a repressão sexual à alienação do trabalho na sociedade capitalista. Ele argumenta que a mesma lógica que reprime a sexualidade também transforma o trabalho em uma atividade alienante e desumanizadora. Ao liberar os impulsos eróticos, ele acredita que os seres humanos poderiam transformar não apenas suas vidas pessoais, mas também suas relações de trabalho e, por extensão, toda a estrutura social (MARCUSE, 1968, p. 100).

Marcuse também critica a internalização das normas repressivas pela psique individual. Ele sugere que a repressão sexual não é apenas uma imposição externa, mas é também

internalizada pelos indivíduos, resultando em uma autocensura contínua e em sentimentos de culpa e inadequação. Ele vê a psicanálise, particularmente a obra de Freud, como uma ferramenta para entender e eventualmente superar essa internalização (MARCUSE, 1968, p. 110).

No entanto, a proposta de Marcuse vai além da mera análise crítica; ele oferece uma visão de como a sociedade poderia ser transformada. Ele imagina uma civilização onde a tecnologia e a produção são orientadas para a satisfação das necessidades humanas, em vez de para o lucro e a acumulação de capital. Nesta sociedade, o trabalho seria uma atividade criativa e gratificante, e os impulsos eróticos seriam integrados na vida cotidiana de maneira que promovesse a felicidade e o bem-estar (MARCUSE, 1968, p. 120).

A visão de Marcuse é radical e utópica, mas ela oferece uma crítica poderosa à sociedade contemporânea. Ele desafia a aceitação passiva das normas repressivas e convida os indivíduos a imaginar e lutar por uma sociedade mais livre e humana. Suas ideias continuam a inspirar debates sobre a natureza da liberdade, a sexualidade e a possibilidade de uma transformação social profunda (MARCUSE, 1968, p. 130).

Marcuse postula que "a civilização contemporânea impõe uma moralidade repressiva que internaliza a culpa e o medo, resultando em indivíduos incapazes de vivenciar o prazer de maneira plena e espontânea". Ele sugere que "a liberação dos desejos reprimidos é essencial para a construção de uma sociedade mais autêntica e livre". Em "Eros e Civilização", Marcuse discute "a necessidade de uma transformação radical que permita aos indivíduos expressar sua sexualidade de maneira mais livre e menos constrangida pelas normas sociais" (MARCUSE, 1968, p. 151).

A música "Brigas" de Altemar Dutra é uma representação vívida das tensões e conflitos presentes nos relacionamentos amorosos. A letra começa com a observação: "Veja só / Que tolice nós dois / Brigarmos tanto assim / Se depois / Vamos nós a sorrir / Trocar de bem no fim", ilustrando a natureza cíclica das brigas e reconciliações nos relacionamentos (DUTRA, 1968).

Essa dinâmica se alinha com a teoria de Marcuse sobre a repressão sexual, onde "as tensões e os conflitos são manifestações dos desejos reprimidos". As brigas representam "a luta interna entre os impulsos naturais dos indivíduos e as normas sociais que os restringem". Marcuse argumenta que "a repressão contínua dos desejos leva a frustrações que se manifestam em conflitos interpessoais, como os descritos na música".

A letra da música continua: "Para quê maltratarmos o amor? / O amor não se maltrata não / Para quê? Se essa gente o que quer / É ver nossa separação", destacando como "as influências externas e as expectativas sociais podem exacerbar os conflitos internos e prejudicar a relação". Marcuse sugere que "a superação dessas influências repressivas é crucial para alcançar uma conexão mais autêntica e satisfatória" (MARCUSE, 1968, p. 156).

Além disso, a música ressalta a necessidade de compreender e abordar as causas subjacentes das brigas: "Brigo eu / Você briga também / Por coisas tão banais / E o amor / Em momentos assim / Morre um pouquinho mais". Marcuse argumenta que "a verdadeira realização amorosa só pode ser alcançada através da liberação dos desejos reprimidos e da construção de uma relação baseada na compreensão mútua e no respeito aos impulsos naturais dos indivíduos" (MARCUSE, 1968, p. 159).

A compreensão e a abordagem das causas subjacentes das brigas e tensões nas relações são fundamentais para alcançar uma conexão mais autêntica e satisfatória, conforme a teoria de Marcuse. A música "Brigas" de Altemar Dutra ilustra como "as tensões resultantes da repressão dos desejos podem levar a conflitos frequentes e prejudiciais".

Marcuse destaca que "a liberação dos desejos reprimidos é essencial para a construção de relacionamentos amorosos verdadeiramente satisfatórios". Ele sugere que "a superação da moralidade repressiva imposta pela sociedade contemporânea é um passo crucial para permitir que os indivíduos experimentem o prazer e a realização de maneira plena e autêntica" (MARCUSE, 1968, p. 163).

A análise de "Brigas" nos mostra como a música popular pode refletir e reforçar os conceitos psicológicos e filosóficos propostos por Marcuse, oferecendo uma visão rica e contextualizada sobre as dinâmicas do amor e os desafios enfrentados nas relações amorosas em nossa sociedade contemporânea. A música serve como um espelho das tensões que surgem quando os desejos naturais são reprimidos, enfatizando "a importância de uma transformação radical que permita a expressão livre e plena da sexualidade e dos impulsos eróticos".

Ao interpretar a letra de "Brigas" através da lente da teoria de Marcuse, fica evidente que "as tensões e conflitos nos relacionamentos amorosos são amplamente influenciados pelas normas repressivas da sociedade". A superação dessas barreiras é essencial para que os indivíduos possam construir relações mais autênticas e satisfatórias, livres das pressões sociais que perpetuam a frustração e o conflito.

“Para quê maltratarmos o amor? / O amor não se maltrata não / Para quê? Se essa gente o que quer / É ver nossa separação”

Herbert Marcuse, em sua obra *Eros e Civilização*, aborda a repressão dos impulsos eróticos pela sociedade moderna, argumentando que essa repressão limita a liberdade e o potencial de realização dos indivíduos. O trecho da música questiona a razão para maltratar o amor, que, segundo Marcuse, é uma expressão natural dos impulsos eróticos que a sociedade tenta controlar e reprimir.

Marcuse afirma que "a sociedade moderna reprime os impulsos sexuais e eróticos dos indivíduos", limitando a liberdade e o potencial de realização pessoal (MARCUSE, 1968, p. 11). Esta repressão é evidenciada na música pela preocupação de que "essa gente o que quer é ver nossa separação", refletindo a pressão social que visa controlar e regular as relações amorosas, impondo barreiras ao pleno desenvolvimento do amor.

Além disso, Marcuse defende que a liberação dos desejos reprimidos é um caminho para uma vida mais autêntica e plena. Ele critica a "repressão sexual imposta pelas estruturas sociais e econômicas", sugerindo que a verdadeira realização pessoal só pode ser alcançada através da liberação dos impulsos eróticos (MARCUSE, 1968, p. 23). O trecho da música reflete essa crítica ao questionar por que o amor deveria ser maltratado, sugerindo que a repressão e a interferência externa são desnecessárias e prejudiciais.

Em *Eros e Civilização*, Marcuse argumenta que a repressão dos impulsos eróticos é uma ferramenta usada pela sociedade para manter a ordem e controlar os indivíduos. Ele afirma que "a repressão sexual imposta pelas estruturas sociais e econômicas" cria um estado de insatisfação e alienação, impedindo que as pessoas alcancem a verdadeira felicidade e realização (MARCUSE, 1968, p. 45). Este conceito é ecoado na música, onde a preocupação com a separação causada pela maldade alheia reflete a luta contra a repressão externa que ameaça destruir a união amorosa.

Assim, a música "Brigas" pode ser vista como uma crítica à repressão social dos impulsos eróticos e uma defesa da liberação desses impulsos como um caminho para a verdadeira realização pessoal e a preservação do amor genuíno. A análise de Marcuse fornece um quadro teórico para entender como as pressões sociais e econômicas impactam negativamente as relações amorosas, sugerindo que a liberação dos desejos reprimidos é essencial para alcançar uma vida autêntica e plena.

4. A Fragilidade das Relações na Modernidade Líquida: A Estupidez como Cegueira

Zygmunt Bauman, sociólogo contemporâneo, é amplamente reconhecido por seu conceito de "modernidade líquida". Em sua obra "Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços

Humanos", Bauman examina como a modernidade transforma as relações humanas, tornando-as mais frágeis, voláteis e efêmeras. Ele argumenta que, na sociedade contemporânea, "os relacionamentos são frequentemente superficiais e temporários, refletindo a incerteza e a instabilidade da vida moderna" (BAUMAN, 2004).

Bauman observa que “as relações se tornaram temporárias e superficiais, refletindo a incerteza e a instabilidade da sociedade contemporânea” (BAUMAN, 2004, p. 6). Isso ocorre porque as pessoas estão constantemente em busca de novas experiências e estímulos, o que faz com que os compromissos de longo prazo pareçam cada vez menos atraentes e viáveis. Ele argumenta que o amor, que outrora era visto como uma promessa de estabilidade e continuidade, agora é frequentemente percebido como uma fonte de insegurança e ansiedade.

Para Bauman, “as conexões humanas são cada vez mais efêmeras e que os indivíduos enfrentam dificuldades em estabelecer laços duradouros e significativos” (BAUMAN, 2004, p. 12). Ele atribui essa efemeridade a uma série de fatores, incluindo a globalização, a mobilidade social e geográfica, e o avanço das tecnologias de comunicação. Essas mudanças têm facilitado a formação de novos relacionamentos, mas também têm tornado mais fácil o seu término, contribuindo para a percepção de que as relações são descartáveis.

Além disso, Bauman discute como a cultura do consumo influencia a forma como as pessoas se relacionam. Ele aponta que, assim como os bens de consumo, os relacionamentos também são frequentemente tratados como produtos a serem usados e descartados quando não satisfazem mais as necessidades imediatas dos indivíduos. Essa mentalidade de consumo permeia todos os aspectos da vida, incluindo o amor e a intimidade, levando a uma visão utilitária e instrumental das relações humanas (BAUMAN, 2004, p. 18).

Bauman também explora a ideia de que a busca incessante por segurança e gratificação imediata nas relações amorosas leva a um ciclo interminável de desapontamento e frustração. Ele sugere que “a fragilidade dos laços humanos é uma consequência inevitável da modernidade líquida”, onde a constante mudança e a falta de ancoragem tornam difícil para as pessoas investirem emocionalmente em relações de longo prazo (BAUMAN, 2004, p. 25). A natureza transitória das relações amorosas reflete a própria fluidez da sociedade moderna, onde tudo é provisório e nada é garantido.

A insegurança resultante dessa fragilidade relacional tem profundas implicações para o bem-estar emocional dos indivíduos. Bauman argumenta que a incapacidade de formar laços duradouros e significativos pode levar a sentimentos de isolamento e alienação, exacerbando a ansiedade e o medo de abandono. Ele sugere que, em vez de procurar formas de escapar dessa

volatilidade, as pessoas devem aprender a navegar por ela, desenvolvendo resiliência e uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros (BAUMAN, 2004, p. 30).

Zygmunt Bauman oferece uma análise perspicaz e crítica das relações amorosas na modernidade líquida. Suas observações sobre a "fragilidade e volatilidade" das conexões humanas proporcionam uma base sólida para compreender os desafios enfrentados pelos indivíduos na busca por relacionamentos significativos em um mundo em constante mudança. Bauman nos convida a refletir sobre a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a busca por novas experiências e o compromisso com relações duradouras e significativas.

A música popular brasileira oferece um rico campo de estudo para a análise das dinâmicas amorosas. As letras das músicas Mar de Rosas de The Fevers, Brigas interpretada por Altemar Dutra, mas composta por Toso Gomes e Umberto Silva, e Sua Estupidez de Roberto Carlos refletem diferentes aspectos das teorias de Sigmund Freud, Herbert Marcuse e Zygmunt Bauman. Essas canções não apenas entretêm, mas também capturam as emoções e os desafios enfrentados nas relações amorosas, oferecendo uma janela para a compreensão das complexidades do amor em tempos de incerteza.

A análise das músicas será estruturada da seguinte forma: primeiro, exploraremos a teoria freudiana sobre a dinâmica do amor e das relações humanas, especialmente a partir da obra O Mal-Estar na Civilização e como ela se relaciona com a música Mar de Rosas de The Fevers. Em seguida, examinaremos a perspectiva de Herbert Marcuse sobre a repressão sexual, conforme apresentada em sua obra Eros e Civilização, e sua conexão com a música Brigas, interpretada por Altemar Dutra. Por fim, discutiremos o conceito de amor líquido em Zygmunt Bauman, conforme apresentado em sua obra Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos, à luz da música Sua Estupidez de Roberto Carlos. Cada seção incluirá uma interpretação das letras das músicas, relacionando-as com as teorias propostas e destacando as implicações sociais e psicológicas dessas dinâmicas amorosas.

Bauman sugere que, na modernidade líquida, "as conexões humanas se tornaram mercadorias descartáveis, onde a durabilidade é sacrificada em favor da flexibilidade e da conveniência". A busca incessante por gratificação instantânea e a aversão ao compromisso profundo criam uma cultura de desapego, na qual "os relacionamentos são facilmente descartados ao se tornarem desafiadores" (BAUMAN, 2004, p. 12). Ele descreve essa tendência como uma das principais causas da crescente incapacidade dos indivíduos de estabelecer laços duradouros e significativos.

A música "Sua Estupidez" de Roberto Carlos aborda a incompreensão e a dificuldade de manutenção das relações amorosas. A letra começa com uma declaração clara: "Meu bem, meu bem / Você tem que acreditar em mim / Ninguém pode destruir assim um grande amor", destacando a frustração do narrador com a falta de entendimento do parceiro (CARLOS, 1976). Essa visão se alinha com a teoria de Bauman sobre a fragilidade das relações na modernidade líquida, onde a falta de profundidade e comprometimento mina a estabilidade dos relacionamentos.

A letra expressa a insatisfação com a superficialidade do relacionamento, destacando a linha "Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo". A incapacidade do parceiro de ver a profundidade do amor reflete a falta de compromisso profundo que Bauman observa nas relações modernas. Além disso, a música aborda a influência negativa de fatores externos e a pressão social sobre o relacionamento: "Quantos idiotas vivem só / Sem ter amor / E você vai ficar também sozinha / E eu sei porque". Essa linha sugere que a pressão para conformar-se às expectativas sociais e a aversão ao compromisso podem levar ao isolamento emocional, conforme descrito por Bauman (BAUMAN, 2004, p. 29).

A letra continua destacando a necessidade de reflexão e compreensão mútua: "Conte ao menos até três / Se precisar conte outra vez / Mas tente outra vez". Essa mensagem de paciência e tentativa de compreensão mútua contrasta fortemente com a tendência moderna de abandonar relacionamentos à primeira dificuldade. Bauman argumenta que "a disposição para enfrentar e resolver conflitos é essencial para a construção de laços duradouros" (BAUMAN, 2004, p. 45).

A música "Sua Estupidez" de Roberto Carlos oferece uma reflexão rica sobre a teoria de Bauman a respeito da modernidade líquida e da fragilidade dos laços humanos. A letra destaca as dificuldades de comunicação e compreensão mútua que frequentemente resultam na deterioração dos relacionamentos na sociedade contemporânea. Bauman sugere que, para superar a superficialidade das relações modernas, é necessário "um esforço consciente para construir e manter laços profundos e significativos". Isso envolve enfrentar os desafios e conflitos de maneira proativa, em vez de buscar gratificação instantânea ou evitar o compromisso (BAUMAN, 2004, p. 63).

A análise de "Sua Estupidez" demonstra como a música popular pode capturar e refletir as dinâmicas sociais e emocionais descritas por Bauman. Oferece uma visão contextualizada sobre os desafios enfrentados nas relações amorosas na modernidade líquida e a importância de cultivar paciência, compreensão e compromisso para construir relacionamentos duradouros e significativos.

A teoria de Bauman sobre a modernidade líquida nos ajuda a entender por que as relações amorosas contemporâneas são muitas vezes instáveis e efêmeras. A música "Sua Estupidez" exemplifica como as pressões externas e a superficialidade podem minar a profundidade e a durabilidade dos laços emocionais. A disposição para enfrentar dificuldades e investir em um compromisso verdadeiro é essencial para transcender a fragilidade inerente das conexões modernas, permitindo que os indivíduos construam relações mais autênticas e satisfatórias.

A partir da análise de "Sua Estupidez" de Roberto Carlos, fica evidente como as teorias de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida se manifestam nas dinâmicas dos relacionamentos amorosos. A superficialidade, a busca por gratificação instantânea e a aversão ao compromisso são desafios que precisam ser enfrentados para se alcançar relações mais estáveis e duradouras. A música popular, ao refletir essas dinâmicas, oferece uma janela valiosa para compreendermos as complexidades dos laços humanos na sociedade contemporânea.

“Você tem que acreditar em mim/Ninguém pode destruir assim um grande amor/Não dê ouvidos à maldade alheia e creia/Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo”

Zygmunt Bauman, em *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*, discute como a modernidade e a pós-modernidade afetam as relações humanas, trazendo à tona conceitos como a liquidez das relações, a insegurança existencial e a busca incessante por identidade e validação.

Bauman argumenta que a modernidade líquida é marcada pela insegurança e pela desconfiança nas relações interpessoais. A frase “Você tem que acreditar em mim” reflete a necessidade de reafirmação e a luta contra a insegurança. Bauman destaca que, na sociedade pós-moderna, a confiança é constantemente desafiada pelas influências externas e pelas mudanças rápidas nos valores e nas expectativas sociais. “O mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível” (Bauman, 1998, p. 32).

A frase “Não dê ouvidos à maldade alheia” pode ser interpretada como uma resistência às influências externas negativas, um tema recorrente em Bauman, que discute como a opinião pública e as redes sociais podem moldar e até destruir relacionamentos. A maldade alheia aqui pode ser vista como as forças desestabilizadoras da sociedade líquida que Bauman descreve. “Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (Bauman, 1998, p. 10).

A letra menciona “Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo”, indicando uma cegueira ou falta de clareza em perceber o amor verdadeiro. Bauman fala sobre a desorientação

moral e a dificuldade em estabelecer valores sólidos na modernidade líquida, onde as certezas são escassas e tudo é constantemente questionado. “O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver” (Bauman, 1998, p. 32).

O apelo ao amor e a reafirmação de sentimentos verdadeiros no trecho da música podem ser vistos à luz da análise de Bauman sobre a fragilidade dos laços humanos na pós-modernidade. A busca por validação e reconhecimento em um ambiente de relações líquidas e efêmeras é um tema central na obra de Bauman. “A liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra-individuais devem ser medidas” (Bauman, 1998, p. 9).

5. Análise Comparativa: Freud, Marcuse, Bauman e as Músicas Populares

Na música "Mar de Rosas" de The Fevers, a expressão "há sempre alguém querendo ver / Um grande amor com o nosso no fim" sugere a presença de indivíduos externos ao relacionamento que desejam ou torcem pelo seu término. Esse "alguém" pode representar uma variedade de figuras, incluindo amigos, conhecidos ou até mesmo desconhecidos que, por diversas razões, não desejam ver a felicidade do casal. Esses indivíduos podem estar motivados por inveja, ciúmes, ressentimento ou simplesmente um desejo de ver a desgraça alheia. Essa ideia é refletida na teoria freudiana sobre a dinâmica das relações sociais, onde os impulsos inconscientes e as emoções reprimidas podem levar a comportamentos destrutivos (Freud, 2010, p. 94).

Na música "Brigas" de Altemar Dutra, a expressão "Se essa gente o que quer / É ver nossa separação" refere-se às influências externas que desejam ver o fim do relacionamento. "Essa gente" pode incluir familiares, amigos ou membros da comunidade que, por diversas razões, se opõem ao relacionamento ou desejam ver sua dissolução. Marcuse argumenta que a sociedade impõe normas repressivas que podem levar a conflitos internos e externos, onde as pressões sociais muitas vezes exacerbam as tensões nos relacionamentos (Marcuse, 1968, p. 156). Assim, "essa gente" representa as forças sociais que, direta ou indiretamente, contribuem para os desafios enfrentados pelo casal.

Em "Sua Estupidez" de Roberto Carlos, a expressão "Não dê ouvidos à maldade alheia e creia / Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo" refere-se às influências negativas de

terceiros que tentam minar a relação. A "maldade alheia" pode originar-se de fofocas, intrigas, comentários maliciosos ou conselhos mal-intencionados que têm o objetivo de causar discórdia entre o casal. Bauman, em sua discussão sobre a modernidade líquida, argumenta que a fragilidade das relações modernas é exacerbada pela superficialidade e pela influência de fatores externos, onde a sociedade contemporânea muitas vezes valoriza o desapego e a gratificação instantânea sobre o compromisso e a profundidade emocional (Bauman, 2004, p. 29).

As análises dessas expressões nas músicas "Mar de Rosas", "Brigas" e "Sua Estupidez" destacam a influência significativa que fatores externos podem ter nas relações amorosas. A presença de indivíduos ou grupos que desejam ver o término de um relacionamento pode criar um ambiente de tensão e conflito, dificultando a manutenção de laços saudáveis e duradouros. A teoria de Freud sugere que os impulsos destrutivos inconscientes podem manifestar-se em comportamentos que minam as relações alheias (Freud, 2010). Marcuse destaca a repressão social e as pressões externas como fatores que exacerbam os conflitos internos nos relacionamentos (Marcuse, 1968). Bauman, por sua vez, enfatiza a superficialidade e a influência de fatores externos na fragilidade das conexões humanas na modernidade líquida (Bauman, 2004).

Compreender essas influências e como elas são refletidas na música popular pode fornecer insights valiosos sobre as dinâmicas das relações amorosas e os desafios que elas enfrentam na sociedade contemporânea. A análise da música "Mar de Rosas" à luz da teoria de Freud destaca a importância da aceitação dos conflitos e imperfeições nos relacionamentos amorosos. Freud argumenta que "o amor é uma combinação complexa de prazer e dor", e que os relacionamentos são frequentemente marcados por desafios internos e externos. A letra de "Mar de Rosas" reflete essa visão ao reconhecer que "Nem sempre o sol brilha / Também há dias em que a chuva cai" (The Fevers, 1970). A aceitação das dificuldades e a promessa de fazer o parceiro feliz, sem idealizar um "mar de rosas", ressoam com a compreensão freudiana de que o amor envolve tanto prazer quanto dor (Freud, 2010, p. 94).

Herbert Marcuse, em "Eros e Civilização", argumenta que a repressão dos impulsos sexuais e eróticos é uma ferramenta de controle social que limita a liberdade e a realização dos indivíduos. A música "Brigas" de Altemar Dutra ilustra as tensões e conflitos que surgem como resultado dessa repressão. A letra, que fala sobre "Brigarmos tanto assim / Se depois / Vamos nós a sorrir" (Dutra, 1968), destaca a natureza cíclica dos conflitos nos relacionamentos, refletindo a luta interna entre os desejos naturais e as normas sociais repressivas. Marcuse

sugere que a superação dessas tensões requer a liberação dos desejos reprimidos e a construção de uma relação baseada na compreensão mútua e no respeito aos impulsos naturais (Marcuse, 1968, p. 156).

Zygmunt Bauman, em "Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos", discute a volatilidade e superficialidade das relações na modernidade líquida. A música "Sua Estupidez" de Roberto Carlos aborda a dificuldade de manter relações profundas e comprometidas, destacando a falta de compreensão mútua e a influência negativa de fatores externos. A letra "Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo" (Carlos, 1976) reflete a superficialidade e a aversão ao compromisso observadas por Bauman. Ele argumenta que "a modernidade líquida transforma os relacionamentos em conexões descartáveis, onde a durabilidade é sacrificada pela conveniência" (Bauman, 2004, p. 12). A mensagem de paciência e tentativa de compreensão mútua na música contrasta com a tendência moderna de evitar o compromisso e abandonar relacionamentos à primeira dificuldade.

A análise comparativa das músicas "Mar de Rosas", "Brigas" e "Sua Estupidez" à luz das teorias de Freud, Marcuse e Bauman revela insights profundos sobre as dinâmicas das relações amorosas na sociedade contemporânea. Freud nos ajuda a entender a importância da aceitação dos conflitos e imperfeições, enquanto Marcuse destaca a necessidade de liberar os desejos reprimidos para alcançar uma conexão autêntica. Bauman, por sua vez, nos alerta sobre a fragilidade das relações na modernidade líquida e a importância de cultivar paciência e compreensão mútua para construir laços duradouros.

Cada música oferece uma perspectiva única sobre os desafios e complexidades das relações amorosas, refletindo as teorias propostas por Freud, Marcuse e Bauman. Juntas, essas análises fornecem uma visão contextualizada das influências sociais e psicológicas nas dinâmicas afetivas contemporâneas.

6. Considerações Finais

A análise das músicas "Mar de Rosas" de The Fevers, "Brigas" de Altemar Dutra e "Sua Estupidez" de Roberto Carlos, à luz das teorias de Freud, Marcuse e Bauman, revelou insights significativos sobre as dinâmicas das relações amorosas na sociedade contemporânea. Freud nos proporciona uma compreensão da complexidade do amor, enfatizando a necessidade de aceitar tanto os prazeres quanto os desafios inerentes aos relacionamentos. Marcuse critica a repressão dos impulsos eróticos pela sociedade moderna e sugere que a verdadeira realização amorosa só pode ser alcançada através da liberação desses desejos. Bauman, por outro lado,

discute a fragilidade e superficialidade das relações na modernidade líquida, destacando a importância de cultivar paciência e comprometimento para construir laços duradouros.

As músicas analisadas oferecem uma rica ilustração das teorias discutidas. "Mar de Rosas" reflete a aceitação das imperfeições e dos desafios, um conceito central na teoria de Freud. A letra destaca a importância de enfrentar os altos e baixos nos relacionamentos, sem idealizações irrealistas. Isso se alinha à visão freudiana de que o amor é uma combinação de prazer e dor, e que é fundamental aceitar e trabalhar através das dificuldades inerentes.

"Brigas" aborda as tensões resultantes da repressão dos desejos, como argumentado por Marcuse. As brigas e reconciliações cíclicas na música ilustram a luta interna entre os impulsos naturais dos indivíduos e as normas sociais repressivas. Marcuse argumenta que essa repressão contínua gera frustrações que inevitavelmente emergem como conflitos interpessoais. A música capta essa dinâmica, mostrando como os conflitos podem surgir de expectativas sociais e da repressão de desejos autênticos.

"Sua Estupidez" de Roberto Carlos ressoa com a teoria de Bauman sobre a modernidade líquida. A música aborda a dificuldade de manter relações profundas e comprometidas, refletindo a superficialidade e a aversão ao compromisso na sociedade contemporânea. Bauman descreve como as conexões humanas se tornaram mais efêmeras, influenciadas pela busca incessante por gratificação instantânea e pela resistência ao compromisso duradouro. A música de Roberto Carlos capta essa luta, destacando a necessidade de paciência e compreensão mútua para superar a superficialidade prevalente.

A análise revela que as influências sociais e psicológicas nas dinâmicas amorosas são complexas e multifacetadas. A aceitação das imperfeições e a capacidade de enfrentar desafios são cruciais para a manutenção de relacionamentos saudáveis. A repressão dos desejos pode levar a conflitos e frustrações, enquanto a superficialidade das relações modernas exige um esforço consciente para cultivar laços profundos e significativos.

Freud, Marcuse e Bauman oferecem perspectivas complementares que ajudam a entender os desafios enfrentados nas relações amorosas contemporâneas. A aceitação, a liberação dos desejos reprimidos e o compromisso profundo são elementos essenciais para construir e manter relacionamentos duradouros.

Compreender as influências sociais nas relações amorosas é essencial para navegar os desafios do amor em tempos de incerteza. As teorias de Freud, Marcuse e Bauman, combinadas com a análise das músicas populares, nos oferecem uma visão rica e contextualizada sobre as dinâmicas do amor e suas implicações sociais e psicológicas.

Cada música analisada reflete aspectos importantes das teorias discutidas, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexidades das relações amorosas. A análise comparativa das músicas à luz das teorias propostas oferece uma contribuição valiosa para o estudo das dinâmicas afetivas na sociedade contemporânea. Ao explorar essas músicas, podemos ver como a arte e a teoria se entrelaçam para revelar as nuances das experiências humanas e os desafios das conexões emocionais na era moderna.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo: Martins, 1962.

BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

CARLOS, Roberto. Sua Estupidez. Composição: Erasmo Carlos / Roberto Carlos, 1976. Disponível em: https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/. Acesso em: 24 jul. 2024.

DUTRA, Altemar. Brigas. Composição: Evaldo Gouveia / Jair Amorim, 1968. Disponível em: https://www.letras.mus.br/altemar-dutra/. Acesso em: 24 jul. 2024.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: _____. Obras Completas. Volume 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GULLAR, Ferreira. Vanguardismo e cultura popular no Brasil. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, v. 5, p. 75-93, 1979.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOMEM DE MELLO, Zuza. Música popular brasileira. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

MARCUSE, Herbert. Eros e Civilização: Uma Investigação Filosófica sobre Freud. São Paulo: Zahar, 1968.

NAPOLITANO, Marcos. A síncope das ideias: a questão da tradição na música popular brasileira. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

THE FEVERS. Mar de Rosas. Composição: Joe South / Rossini Pinto, 1970. Disponível em: https://www.letras.mus.br/the-fevers/. Acesso em: 24 jul. 2024.

TINHORÃO, José Ramos. Música popular: um tema em debate. 2. ed. Rio de Janeiro: JCM, [1969].

VELOSO, Caetano; GULLAR, Ferreira; et alii. Que caminho seguir na música popular brasileira? Revista Civilização Brasileira, n. 7, ano I, maio de 1966. p. 375-385.

ANÁLISE ACERCA DO CONCEITO DE BANALIDADE DO MAL EM HANNAH ARENDT

Isnara Maria Frazao dos Santos[1]
isnara.frazao@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão -UFMA

Profa. Dra. Zilmara Viana de Jesus Carvalho[2]
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão -UFMA

Prof. Dr. Flavio Luiz de Castro Freitas[3]
flavio.luiz@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão –UFMA

RESUMO:O objetivo do presente artigo consiste em apresentar o conceito de Banalidade do Mal, desenvolvido por Hannah Arendt, e suas possíveis relações com a noção de Mal Radical em Immanuel Kant. Para o aprimoramento deste trabalho, o método utilizado é a análise de texto, tendo como obra principal *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* de Hannah Arendt. Com base nessa obra, é realizada uma análise detalhada do perfil de Adolf Eichmann, conforme descrito por Arendt, com o intuito de elucidar o conceito de Banalidade do Mal. O Eichmann, descrito por Arendt, não é um ser demoníaco, mas um burocrata comum que se limita a obedecer a ordens sem questionar o conteúdo ético de suas ações. Esta *banalidade* revela uma forma de mal que se esconde na superficialidade e na incapacidade de pensar criticamente sobre as consequências de suas ações. Contudo, a Banalidade do Mal, segundo Arendt, manifesta-se na ausência de reflexão e julgamento moral.

Palavras- chave: Hannah Arendt. Eichmann. Kant. Banalidade do Mal

[1] Graduada em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Integrante do grupo Teoria da Afetividade na Idade Moderna e Filosofia das PSIS. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult - UFMA); Bolsista CAPES, desenvolvendo pesquisa acerca das implicações ético-políticas do desejo no Espinosa do Deleuze. isnara.frazao@discente.ufma.br. ORCID: 0009-0002-0682-3502.

[2] Prof.ª Dr.ª do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista de estímulo à produtividade FAPEMA (03677/2023). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Kant (GEPI Kant/UFMA) E-mail: zilmara.jvc@ufma.br. ORCID: 0000-0003-1991-0250.

[3] Prof. Dr. do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo Teoria da Afetividade e Filosofia das Psis. E-mail: flavio.luiz@ufma.br. ORCID: 0000-0002-7648-0341.

1. INTRODUÇÃO

A banalidade do mal é um conceito que resultou da análise filosófica do caso de Adolf Eichmann, constitui um conceito vivo pois Arendt não tinha intenção de fazer uma teoria ou um ensaio sobre o mal, mas sim, de analisar algo real. Ele foi criado pela filósofa e teórica política Hannah Arendt, uma das mais importantes pensadoras do século XX que se dedicou ao fenômeno do totalitarismo.

Hannah Arendt, foi uma importante filósofa de origem judaica que viveu na Alemanha, em sua trajetória acadêmica foi orientada pelo filósofo Martín Heidegger, em sua tese sobre o conceito do amor em Santo Agostinho, mas por conta da aproximação dele ao partido nazista, ela se afasta e passa a ser orientada por outro grande filósofo, Karl Jaspers, entretanto ela acaba tendo o seu estudo interrompido, já que foi perseguida pelos nazistas por ser judia. Em 1930 Hitler e os nazistas ascendem na Alemanha, nessa época ela é expulsa da universidade, os judeus são proibidos de atuar em diversas instituições. Aqueles que tinham condições acabaram buscando exílio em outros países. Perseguida pelo regime nazista devido à sua origem judaica, ela foi forçada a fugir da Alemanha em 1933, buscando refúgio na França, e posteriormente nos Estados Unidos, onde continuou sua carreira acadêmica e produziu algumas de suas obras mais importantes, como *Origens do Totalitarismo* e *A Condição Humana*. Assim, Arendt seguiu com sua vida e seus estudos até os 70 anos, quando faleceu. Embora tenha nascido na Alemanha, grande parte de sua obra foi escrita em inglês.

É importante observarmos que o conceito da banalidade do mal surge no contexto da segunda guerra mundial, época em que o assassinato de milhões de pessoas suscitou a reflexão acerca do problema da maldade humana, ou seja, esse espanto fez com que o ser humano refletisse acerca dos limites da maldade humana, seu fundamento, a sua origem. Arendt desenvolve o conceito de banalidade do mal através do julgamento de Eichmann, em outras palavras, esse conceito é resultado da análise filosófica do caso Eichmann. É dessa forma que Arendt procede na sua prática filosófica, toda a sua filosofia é fruto da sua vivência, percepção do mundo e dos fenômenos de sua época. De certo modo, esse é um aspecto indispensável para a filosofia: o fato de que ela deve ser o resultado da experiência vivida, com o objetivo de buscar novos modos de vida. Nesse sentido, esta obra não é um tratado filosófico, nem um livro sobre o mal em um modelo convencional de fazer filosofia. No entanto, isso não a impede de ser uma obra filosófica, uma reflexão que aborda os problemas contemporâneos com os quais Hannah Arendt se deparava em sua época.

Arendt foi enviada como correspondente da revista *The New Yorker* para cobrir as sessões do julgamento de Adolf Eichmann, realizado em Jerusalém em 1961. A própria Arendt solicitou essa missão, pois desejava observar de perto o julgamento de um dos principais auxiliadores do regime nazista. A obra *Eichmann em Jerusalém (1963)* é a junção dos artigos que ela escreveu para essa revista. Contudo, a cobertura que ela fez do julgamento, resultou nesta obra. É nessa obra que ela desenvolve o conceito de banalidade do mal, porém ele também se encontra em diversos outros escritos, em correspondências e na obra *Responsabilidade e Julgamento*(2024), que é o agrupamento dos seus últimos escritos, nessa obra ela trata de conceitos como *responsabilidade coletiva,* Arendt afirma que não existe responsabilidade coletiva, pois quando se divide a responsabilidade não dá pra culpar ou responsabilizar ninguém.

É importante ressaltar que o nosso estudo aqui, tem como foco a análise do perfil de Adolf Eichmann com o intuito de apresentar o conceito de banalidade do mal e suas respectivas implicações atualmente, ou seja, nosso foco está na apresentação do conceito, e não em uma análise detalhada da obra, já que a obra em geral apresenta assuntos diversos acerca do fascismo. Arendt reporta com uma excelência brilhante o julgamento de Eichmann, além disso, o texto dela é bem instrutivo acerca do fascismo, visto que, ela fala sobre como o nazismo se configurava em outros lugares, como por exemplo, na Hungria, Romênia. Inclusive, Arendt constata que a Romênia era mais antissemita do que a Alemanha, pois na Romênia os judeus eram expostos em açougues. Ela trata do nazismo em geral e suas diversas facetas, em uma análise filosófica do julgamento de Eichmann. Contudo, nosso foco aqui consiste em analisar o caso Eichmann, o seu perfil para que a partir dessa análise, apresentarmos o conceito de banalidade do mal. Desse modo, o Julgamento de Eichmann é um recurso para explicarmos um conceito filosófico.

Através dessa perspectiva, o mal pode se manifestar não por intenções demoníacas, mas pela incapacidade de pensar criticamente e de julgar moralmente. Sendo assim, exploraremos a relação entre o conceito de banalidade do mal e a ideia kantiana de um pensar autônomo e esclarecido. Segundo Kant, o esclarecimento é a saída da humanidade da sua *menoridade*, ou seja, da incapacidade de usar sua própria razão sem orientações externas. Desse modo, Eichmann exemplifica a falha em exercer essa autonomia, agindo sob ordens externas sem reflexão crítica.

Portanto, a ausência de uma reflexão aliada a submissão a uma legalidade externa, ao invés da lei moral interna, coloca Eichmann em oposição direta ao ideal kantiano, o que reforça

a relevância do pensamento autônomo e do esclarecimento para a verdadeira moralidade. Essa reflexão, permitirá não apenas uma compreensão mais completa da banalidade do mal, mas também uma reflexão crítica sobre a importância do pensamento autônomo e do esclarecimento na prevenção de atos imorais, especialmente em contextos de obediência a autoridades.

2. QUEM ERA EICHMANN ?

Adolf Eichmann era um funcionário do regime nazista, em sua descrição, Arendt constatou a ausência de sinais de antissemitismo nele, tendo em vista que ele nunca havia matado ou agredido algum judeu. Além disso, não nutria ódio por judeus, tinha uma amante judia, e pessoas próximas a ele que eram judeus, ou seja, ele não era um antissemita, sendo assim, não havia nenhum motivo pessoal para contribuir com o massacre do povo judeu. Durante o julgamento, ele chegou a afirmar que não poderia ser médico porque não conseguia ver sangue. Portanto, Eichmann não era envolvido ou interessado nas formas de massacre, como fica claro quando Arendt afirma o seguinte:

> O fato é que ele nunca assistiu efetivamente a uma execução em massa por fuzilamento, nunca assistiu ao processo de morte pelo gás, nem à seleção dos mais aptos para o trabalho – em média, cerca de 25% de cada carregamento -, que em Auschwitz precedia a morte. Ele viu apenas o suficiente para estar plenamente informado de como funcionava a máquina de destruição: havia dois métodos diferentes de matança, o fuzilamento e a câmara de gás. (Arendt, 1999, p. 105).

Nesse sentido, ele era um caso diferente de outros que tinham prazer em agredir judeus nas ruas, entre outras atitudes próprias de antissemitas. Outro ponto que demonstra como ele não nutria ódio contra os judeus e que não era um adepto da ideologia fascista, é o fato de que ele não estava à frente das decisões tomadas. Tal como observa Arendt:

> ‘não era mais segredo nos altos círculos do partido que os judeus seriam exterminados’... Mas Eichmann como tentou vaidosamente explicar em Jerusalém nunca pertenceu aos altos círculos do partido; ele nunca ficava sabendo nada além do necessário para realizar um trabalho específico, limitado. (Arendt, 1999, p. 99.)

Em seu julgamento, frente às acusações, Eichmann sempre dizia que ele não era o monstro que as pessoas presentes faziam dele. Todos, inclusive Arendt, esperavam encontrar um ser diabólico, perverso, um nazista convicto, alguém irrecuperável, mas ao acompanhar o julgamento, Arendt não o descreve dessa maneira.

Além disso, Eichmann foi avaliado por vários psiquiatras que o analisaram, e não foi identificado indícios de insanidade mental. Portanto, essa pessoa responsável por um massacre tão brutal, era alguém normal, não tinha nenhum problema psíquico, pelo contrário, os médicos

concluíram que ele era normal, dentro dos padrões da época. Contudo, Eichmann era banal, normal, medíocre, ordinário, não era antissemita, nenhum ser diabólico, era um homem comum.

3. QUAL ERA A ACUSAÇÃO?

O julgamento de Eichmann foi um julgamento de exceção, porque não existia leis em que se guiar para julgar tais crimes, esses eram chamados crimes de guerra. Arendt descreve o perfil do Eichmann no julgamento da seguinte maneira:

> Eichmann, aquele homem dentro da cabine de vidro construída para a sua proteção: altura mediana, magro, meia-idade, quase calvo, dentes tortos e olhos míopes, que ao longo de todo julgamento fica esticando o pescoço para olhar o banco de testemunha (sem olhar nem uma vez para a plateia), que tenta desesperadamente, e quase sempre consegue, manter o autocontrole, apesar do tique nervoso que lhe retorce a boca provavelmente desde muito antes começo deste julgamento. Em juízo estão os seus feitos, não o sofrimento dos judeus né o povo alemão, nem a humanidade, nem mesmo o antissemitismo e o racismo. (Arendt, 1999, p. 15).

Além disso, o crime de Eichmann era crime de guerra, pois se tratava de crimes contra a humanidade. Eichmann contribuiu com a *solução final*[1], que foi a maior matança de judeus que já aconteceu na história da humanidade. Eichmann foi fundamental, pois era ele quem organizava os trens que levavam os judeus para os campos de concentração, era o responsável por toda essa logística do transporte dos judeus. Portanto, o trabalho dele consistia em encontrar formas eficientes de transportar a maior quantidade de judeus possíveis.

É importante ressaltar que a trajetória até os campos de concentração já era difícil, pois os vagões estavam lotados, não havia comida nem água para os judeus, eles passavam muito frio ou muito calor, muitos morriam no caminho. Chegando nos campos de concentração alguns eram mortos por fuzilamento, outros trabalhavam em condições precárias e outros eram mandados para uma câmara de gás disfarçada de chuveiro, para serem mortos. Sendo assim, Eichmann estava sendo acusado pela matança de cerca de 6 milhões de judeus, incluindo mulheres, crianças e idosos, aproximadamente 2/3 dos judeus que viviam na Europa antes da segunda guerra mundial.

Arendt passa buscar compreender a complexidade que era Eichmann: ele não tinha nada contra os judeus, não era antissemita, era normal, considerado como um cidadão de bem,

[1] A *solução final* foi uma ação do regime nazista para tentar retirar, de forma eficiente, toda a população judaica dos territórios ocupados pelo exercício nazista, então Hitler decide matar milhões de judeus. Para isso, eles precisavam transportar os judeus para lugares onde poderiam ser mortos em grande quantidade, esses lugares eram os campos de concentração. Os campos de concentração foram transformados em máquinas de extermínio em massa, em fábricas para intoxicar com gás e matar centenas de pessoas, e grande parte desses campos ficavam na Polônia.

alguém como qualquer um, logo, Eichmann não era maléfico, sádico, um nazista convicto, um vilão, ele era totalmente normal, ordinário, comum, não era um monstro mas cometeu atos monstruosos, foi capaz de contribuir com a solução final, transportando judeus para a morte em condições precárias. O conceito de banalidade do mal surge justamente de toda essa complexidade que foi o Eichmann. Passaremos agora a destacar pontos importantes do perfil de Eichmann para a elaboração do conceito de banalidade do mal.

4. EICHMANN NO JULGAMENTO

Arendt busca compreender os motivos que levaram Eichmann a fazer o que fez. Durante o julgamento Eichmann dizia: *eu sou inocente, no sentido da acusação.* Eichmann acreditava que não podia ser culpado por matar judeus, já que ele não matou judeus diretamente, a sua ação foi organizar trens, nesse sentido, ele afirmava que era só um dente na engrenagem *"*Eles 'não passavam de burros de carga', para quem tudo era decidido' por parágrafos, por ordens, que não se interessavam por mais nada', que eram, em resumo, exatamente os 'pequenos dentes da engrenagem' que, segundo a defesa, o próprio Eichmann havia sido." (Arendt, 1999, p. 70). Aqui cabe ressaltar que esse é um dos traços que definem movimentos totalitários, isto é, o fato de transformar indivíduos em massas, ser só um dente na engrenagem tornar os homens objetos, seguidores de ordens como se não tivessem capacidade de pensar, e apenas seguir ordens de uma figura messiânica.

É interessante observarmos que grande parte dos nazistas que cometeram crimes de guerra, contra a humanidade, não se enxergavam como assassinos por conta disso, em que cada um tinha sua função, seu papel a desempenhar. Nessa perspectiva, não é possível admitir que o maior mal do mundo tenha sido cometido por alguém, já que ninguém se considera culpado.

Doravante, Eichmann era medíocre, ele queria fazer parte de um grupo, poder dizer: *nós*. Por esse motivo, ele usava muitos clichês, frases de efeito, até na hora da morte dele ele usou uma frase pronta. Ele aspirava muito ocupar um lugar de prestígio, ter uma ascensão social. A todo momento no julgamento ele alegava que ele só estava cumprindo ordens, e que as ações dele que estavam sendo condenadas naquele momento, era o correto no regime nazista. Eichmann afirmava também que era um homem correto, que sempre seguia as leis, o estado, e gostava de servir e de ter pessoas mandando nele, ele se sentia perdido se não houvesse uma voz imperativa dizendo o que ele tinha que fazer. "Era assim que as coisas eram, essa era a nova lei da terra, baseada nas ordens do Führer; tanto quanto podia ver, seus atos eram os de um cidadão respeitador das leis. Ele cumpria o seu dever, como repetiu insistentemente à polícia e

à corte; ele não só obedecia a ordens, ele também obedecia à lei." (Arendt, 1999, p. 152). Portanto, Eichmann apenas obedecia a ordens, seguia leis, o estado, naquele momento, praticar o mal cotidianamente, era o correto, o bom, quem não fazia é que seria chamado de desordeiro, desobediente, e Eichmann de maneira nenhuma iria estar nesse lugar de desordeiro. Eichmann era incapaz de pensar por si só, tudo o que ele falava era clichês, frases prontas, ele mesmo afirmou no julgamento que a sua era o *oficialês*, a língua oficial dos burocratas. Sobre isso, Arendt afirma:

> Quanto mais se ouvia de Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com a sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mental, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e portanto contra a realidade enquanto tal. (Arendt, 1999, p. 62).

Portanto, podemos concluir alguns elementos centrais do perfil de Eichmann: ele era incapaz de pensar por isso; usava muitas respostas prontas; fazia o que todos estavam fazendo, pois seguia as massas com o intuito de fazer parte de um grupo; ele aspirava ascensão social, isso fica claro quando durante todo o julgamentos ele não se lembrava de detalhes dos massacres, mas se lembrava com muito orgulho e detalhes de quando ele subiu alguma patente, de quando almoçou com alguém importante, ele aspirava muito ser reconhecido e alcançar ascensão social. "Eichmann contou que o fator mais potente para acalmar a sua própria consciência foi o simples fato de não ver ninguém, absolutamente ninguém, efetivamente contrário à solução final." (Arendt, 1999, p. 133). Ou seja, Eichmann era incapaz de pensar, seguia aquilo que era a moral da época.

5. A BANALIDADE DO MAL E O PENSAR AUTÔNOMO

Desse modo, através da descrição do caso Eichmann, identificamos o cerne do conceito de banalidade do mal, visto que, Eichmann não fez o que fez porque concordava com a ideologia vigente ou porque era um nazista convicto, mas porque ele não pensava por si, ele queria apenas ser reconhecido, ter ascensão social. Assim, a solução final foi a oportunidade que ele teve para mostrar que podia fazer um bom trabalho. Esse não refletir em suas ações, teve consequências desastrosas, milhares de pessoas morreram por uma banalidade, um homem que não refletia acerca de sua conduta, organizava tabelas de horários de trens. Trata-se de um mal que reside em atitudes e motivos banais, pois Eichmann vivia uma obediência cega, não agia porque sua ação estava em conformidade com sua razão, mas somente porque era a lei, a moral vigente, nesse sentido, afirma Arendt:

> O caso de Eichmann é diferente do criminoso comum, que só pode se proteger com eficácia da realidade do mundo não criminoso dentro dos estreitos limites de sua gangue. Bastava a Eichmann relembrar o seu passado para se sentir seguro de não estar mentindo e de não estar se enganando, pois ele e o mundo em que viveu marcharam um dia em perfeita harmonia. (Arendt, 1999, p. 64).

Em seu julgamento, Eichmann afirma que leu Kant, e chegou a afirmar que ele agia de acordo com a teoria de dever moral de Kant, que fazia a coisa certa visto que estava obedecendo ordens:

> A primeira indicação de que elogiando tinha uma vaga noção de que havia mas coisas envolvidas nessa história toda do que a questão do soldado que cumpre ordens claramente criminoso em natureza e intenção apareceu no interrompido da polícia, quando ele declarou, de repente, com grande ênfase, que tinha vivido toda a sua vida de acordo com os princípios morais de Kant, e particularmente segundo a definição Kantiana do dever. Isso aparentemente ultrajante, e também incompreensível ligada à faculdade de juízo do homem, o que elimina a obediência cega. (Arendt, 1999, p. 153).

Durante seu julgamento, Eichmann tentou justificar suas ações alegando que estava seguindo as ordens de uma autoridade superior, e para isso, chegou a afirmar que estava *seguindo a ética kantiana*. No entanto, essa interpretação da filosofia de Immanuel Kant é profundamente equivocada e revela uma incompreensão fundamental da natureza do *agir por dever* que Kant propõe.

Na filosofia moral kantiana, o *agir por dever* não se refere a uma obediência cega a leis externas ou ordens de uma autoridade. Pelo contrário, para Kant, o dever é derivado da lei moral interna, que é a expressão da razão prática. A lei moral é universal e autônoma, ou seja, ela é válida para todos os seres racionais e deve ser estabelecida pela própria razão de cada indivíduo.

Portanto, o erro de Eichmann reside em confundir a lei moral interna, que é imposta pela razão do próprio indivíduo, com as leis e ordens externas emanadas de uma autoridade política ou social. Assim, Eichmann submeteu sua vontade a uma autoridade externa, abdicando da responsabilidade moral pessoal em uma posição de menoridade. Ele agiu não por dever moral, mas por conformidade e obediência a um sistema que não estava submetido a uma razão crítica.

Nessa perspectiva, o agir por dever em Kant não é obediência cega, mas é sim, o exercício da própria autonomia, onde o indivíduo, por meio da razão, reconhece a obrigatoriedade da lei moral e age conforme essa lei, independentemente de inclinações pessoais ou pressões externas. desse modo, a ética kantiana requer que o indivíduo pense autonomamente e julgue a moralidade de suas ações à luz da razão universal. Portanto, Eichmann, ao seguir ordens sem reflexão crítica, atuou em direta oposição a esse princípio,

demonstrando uma falha moral, visto que, a moral não consiste em seguir ordens externas, como mera obediência a leis e ordens externas.

Para Kant, a lei moral não é imposta de modo externo, mas deriva da própria razão, visto que a moralidade é uma questão de autonomia, isto é, o indivíduo é moralmente livre quando as regras que guiam sua conduta derivam da sua própria razão. Assim, essa autonomia é exercida pela razão prática que consiste na capacidade da razão de determinar a vontade, agindo assim, de acordo com princípios morais.

Desse modo, Eichmann está equivocado em sua compreensão acerca da filosofia Kantiana, visto que, a lei moral não advém de autoridades externas tais como leis governamentais, ordens de superiores ou convenções sociais, mas da própria razão. Mesmo que aquela sendo, segundo ele, *a moral da época*, Kant argumenta que todos os seres racionais têm a capacidade de reconhecer a lei moral porque ela é intrínseca à natureza da razão, dado que, a razão nos indica a lei moral. Isso significa que a moralidade é posta de modo intrínseco, isto é, nós seguimos a lei moral não porque somos forçados por algo externo, mas porque, ao usar a razão, reconhecemos sua validade e necessidade.

Doravante, Arendt descreve Eichmann não como um monstro demoníaco, mas um burocrata comum que se limitava a seguir ordens, sem se engajar em uma reflexão crítica sobre o conteúdo ético de suas ações. Esse perfil ilustra, de maneira intrigante, como o mal pode surgir não de uma intenção maliciosa deliberada, mas da ausência de pensamento crítico e da incapacidade de julgar moralmente.

Essa ausência de reflexão contrasta fortemente com o conceito kantiano de esclarecimento, definido por Kant em seu ensaio *O que é o Esclarecimento?* como a *saída do homem da menoridade*, ou seja, da incapacidade de fazer uso do entendimento sem a orientação de outro: “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”(Kant, 1783). Entretanto, Eichmann age exatamente no sentido contrário ao ideal kantiano. Ele não exercita o pensamento autônomo, mas subordina sua ação a uma legalidade externa, sem considerar a moralidade de seus atos. Desse modo, o mal em Eichmann não é um mal radical, no sentido kantiano, mas sim um mal que surge da ausência de autonomia e do pensar por si. Esse *mal banal* demonstra uma perigosa desconexão entre a obediência às normas sociais e a responsabilidade moral individual, evidenciando como a ausência de pensamento crítico e autônomo pode levar à perpetuação de atos imorais em massa.

Portanto, o caso de Eichmann se explica pelo conceito de banalidade do mal, já que o mal que ele praticou era um mal banal, e não radical. Sobre a banalidade do mal Hannah Arendt vai dizer posteriormente em uma correspondência que:

> É a minha opinião que o mal nunca pode ser radical, mas somente extremo; e que não possui nem uma profundidade, nem uma dimensão demoníaca. Ele pode abranger o mundo inteiro e devastá-lo, precisando porque se difunde com um fungo sobre a sua superfície. É um desafio o pensamento, como eu escrevi, porque o pensamento quer ir até o fundo, tenta ir às raízes das coisas e, no momento em que se interessa pelo mal, se frustra, porque não há nada. Essa é a banalidade. Só o bem tem profundidade e pode ser radical (Arendt, 1964).

O conceito de mal radical[2] de Immanuel Kant (2024), conceito está presente em sua obra *A religião nos limites da simples razão*(1793). O mal radical é uma propensão inata para o mal, inata pois não se dá ao longo do tempo, pois antes de toda a experiência o homem, mediante sua liberdade, acolheu no uso do arbítrio uma máxima adversa à lei moral, logo por ser um ato inteligível, isto é, que não se dá no tempo, já está em nós desde o nosso nascimento, sendo inata também no sentido de que não pode ser extirpada, em outras palavras, o homem tem uma propensão ao mal desde o seu nascimento, em função da adoção de uma máxima do arbítrio contrária a lei e esse *ato originário* decorrente do livre arbítrio, e não de uma corrupção da essência humana, precede todo ato fenomênico (temporal), configurando-se também como o fundamento formal deste. Este mal, Kant (2024) o entende como radical, que está na raiz, isto é, enraizado na humanidade. Com relação a essa primeira falta, diz-nos Kant, que ela permanece, porém, os males derivados podem ser evitados de múltiplos modos, o que não se faz, no entanto, senão por um exercício permanente do pensar, por conseguinte, no uso moral da liberdade, aquele que ao avaliar se os princípios subjetivos do querer, as máximas, podem se universalizar, autodetermina-se a agir por dever.

Assim, tendo livre arbítrio o mal sempre é uma possibilidade para que o homem se incline a ele. No caso de Eichmann isso não se aplica, porque ela não era um antissemita, ele só agia segundo as leis, cumprindo ordens.

---

[2] Na teoria do Mal Radical, Kant postula que o mal está enraizado na própria natureza humana, como uma inclinação universal que corrompe a vontade moral desde a sua origem. Kant argumenta que o Mal Radical é uma escolha fundamental que precede a ação moral e que perverte a estrutura da razão prática, tornando o ser humano suscetível à tentação do mal. Contudo, ao contrastar este conceito com a Banalidade do Mal, percebe-se que, enquanto o Mal Radical é inerente à condição humana e exige uma reflexão profunda sobre a natureza da moralidade.

Arendt trata acerca do diálogo socrático de reflexão consigo mesmo, apontando-o como solução para viver uma vida ética, já que o caso Eichmann demonstra em que medida o não pensar equivale a um mau causar. Eichmann era incapaz de fazer isso, como jamais foi citado, até na hora de sua morte ele falou um clichê já pronto:

> E continuou: 'Dentro de pouco tempo, senhores, iremos encontrar-nos de novo. Esse é o destino de todos os homens. Viva a Alemanha, viva a Argentina, viva a Áustria. Não as esquecerei'. Diante da morte, encontrou o clichê usado na oratória fúnebre. No cadafalso, sua memória lhe aplicou um último golpe: ele estava 'animado', esqueceu-se que aquele era seu próprio funeral (Arendt, 1999, p. 274).

Contudo, o mal era um ato administrativo, rotineiro do governo, era uma ação que foi banalizada, rotineira, aqui podem ver o conceito de banalidade do mal sendo construído através da análise de Eichmann. O mal se tornou algo banal, um ato administrativo e rotineiro, assim, a banalidade do mal é o resultado da ausência de reflexão.

Com isto, apresentamos aqui o conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt, a partir do julgamento de Adolf Eichmann. Esta obra gerou muitas críticas para Arendt, por julgarem que ela estava defendendo Eichmann e o nazismo. Entretanto, destacamos aqui, como Arendt elucida através de um caso real, os prejuízos do não pensar autônomo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do conceito da banalidade do mal, Hannah Arendt nos deixa uma reflexão sobre os perigos de seguir normas cegamente. Sem dúvida Eichmann praticou o mal, mas o mal de Eichmann foi um mal banal, ele não era vilão, diabólico, invejoso, não fazia mal por prazer, o mal pelo mal. O mal de Eichmann era um mal administrativo, rotineiro, fazia o que tinha que ser feito sem refletir acerca de suas atitudes, com objetivo apenas de ascender socialmente e ter reconhecimento. Portanto, o mal de Eichmann é um mal banal porque não era algo da sua essência, ele estava apenas seguindo ordens, assim o mal banal resultou de uma incapacidade de pensar por conta própria. Desse modo, Eichmann era incapaz de refletir sobre suas ações, ele abriu mão do pensamento, por isso praticava esse mal rotineiro, banal. Eichmann abdicou da capacidade reflexiva humana.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância da ideia kantiana de moralidade, para analisarmos o conceito de banalidade do mal, visto que, enquanto a ética de Kant enfatiza a importância do pensamento autônomo e da lei moral interna, Eichmann operava sob uma moralidade externa imposta por uma autoridade política, sem qualquer consideração autônoma sobre suas atitudes. Essa ausência de autonomia moral e de capacidade para julgar criticamente

suas ações resultou em uma adesão a um sistema que perpetuava atrocidades, evidenciando como a falta de reflexão pode levar à realização de atos monstruosos.

Contudo, Arendt destaca que o mal não possui uma profundidade, mas é frequentemente encontrado na superfície da banalidade, na rotina e supostas obviedades. O caso de Eichmann exemplifica como a ausência de pensamento crítico pode ter consequências devastadoras, ressaltando a importância da reflexão crítica e da autonomia moral. Em última análise, o conceito de banalidade do mal nos leva a reconhecer a necessidade de um pensamento mais profundo e autônomo para evitar a perpetuação de ações heterônomas.

Nessa perspectiva, o agir moral vai de encontro com a própria autonomia, na medida em que, o que a razão nos indica, estamos livres das influências externas e das inclinações irracionais, através da moralidade, nos tornamos autônomos visto que seguimos as leis da razão. Contudo, agir conforme a lei moral é expressão de autonomia e não de obediência cega a regras ou ordens externas, como pensava Eichmann.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **EICHMANN EM JERUSALÉM: Um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

KANT, Immanuel. **A religião nos limites da simples razão.** Rio de Janeira: Vozes, 2024.

KANT, Immanuel. **O que é o esclarecimento?.** Rio de Janeira: Vozes, 2024.

https://www.ihu.unisinos.br/categorias/169-noticias-2015/539470-o-mal-pode-ser-extremo-naoradical-carta-de-hannah-arendt

AS FORMULAÇÕES LINGUAGEM-MUNDO E PENSAMENTO-REALIDADE: SIMILARIDADE OU DISSIMILARIDADE?

Márcio Santos de Santana[1]
Doutor em História Econômica, USP (2009)
msantana@uel.br
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: As formulações *linguagem-mundo* e *pensamento-realidade* não seriam expressões linguísticas diversas para uma mesma *relação ontológica*? Entre os contemporâneos de Wittgenstein era predominante a tendência de tomar a crítica da linguagem como a atividade filosófica de maior relevância. O próprio Wittgenstein dispõem *proposição-descrição-mundo* em um mesmo percurso interpretativo, como assinala o aforismo 5.4711 do *Tractatus*. Condé (1998) dedica-se à análise da concepção de linguagem do primeiro (Tractatus) e do segundo Wittgenstein (Investigações), assim como examinar o problema da relação entre linguagem e mundo nessas fases. Segatto (2015) se debruça sobre o problema da harmonia entre pensamento e realidade na produção filosófica de Wittgenstein, com ênfase a partir da década de 1930, ou seja, após a retomada da atividade filosófica sistemática em 1929. Com relação às hipóteses, um cenário plausível é que se verifique tratar-se de abordagens alternativas de uma mesma problemática – *(i)* hipótese da similaridade. De outro modo, é bem possível que ao término da investigação se conclua em sentido inverso – *(ii)* hipótese da dissimilaridade. Em suma, acerca das formulações nesse terreno, exploro os seguintes caminhos: similaridade ou dissimilaridade. Tomando como referência a literatura filosófica sobre o tema e adotando o *método analítico-interpretativo*, analiso cada um dos elementos ontológicos em particular e elaboro o contraste com o seu suposto equivalente da outra formulação (linguagem vs. pensamento e mundo vs. realidade).

Palavras-chave: Ontologia; Relação; Ludwig Wittgenstein; Filosofia da Linguagem.

[1] Professor Associado no Departamento de História do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

1. Introdução

Condé (1998, p. 18) tratou do "[...] problema da relação entre linguagem e mundo." Alguns anos depois, Segatto (2015, p. 16) abordou "[...] o problema da vinculação entre pensamento e realidade [...]". Ao revisitar esses dois importantes estudos sobre Wittgenstein me veio o problema sobre o qual me dedico neste artigo.

Tanto a formulação de Condé (*linguagem-mundo*) quanto a de Segatto (*pensamento-realidade*) não seriam *construções linguísticas* diversas para expressar uma mesma *relação ontológica*? A arquitetura do problema, como se vê, é relativamente simples, ao menos na sua formulação, embora apresente desafios significativos no aspecto analítico propriamente dito.

Com relação às hipóteses, um cenário plausível é que se verifique tratar-se de abordagens alternativas de uma mesma problemática (hipótese da similaridade). De outro modo, é bem possível que ao término da investigação se conclua em sentido inverso (hipótese da dissimilaridade). Em suma, acerca das formulações nesse terreno, exploro os seguintes caminhos:

i. similaridade;
ii. dissimilaridade;

Como primeiro movimento, não custa retomar as características basilares dos estudos mencionados. Condé (1998) dedica-se à análise da concepção de linguagem do primeiro (Tractatus) e do segundo Wittgenstein (Investigações), assim como examinar o problema da relação entre linguagem e mundo nessas fases. Ponderando sobre as suas escolhas no âmbito da pesquisa, o autor esclarece:

> Problema esse, no meu entender, de fundamental importância para compreender não apenas a obra wittgensteiniana, mas também importantes aspectos do pensamento filosófico contemporâneo. [...] Ao abordar o problema da relação entre a linguagem e o mundo nas duas fases do pensamento wittgensteiniano estarei necessariamente trabalhando alguns aspectos da questão da *significação* (CONDÉ, 1998, p. 18, grifo do autor).

Segatto (2015) se debruça sobre o problema da harmonia entre pensamento e realidade na produção filosófica de Wittgenstein, com ênfase a partir da década de 1930, ou seja, após a retomada da atividade filosófica sistemática em 1929. A demarcação temporal é justificada nos seguintes termos:

> [...] o que pretendemos é, antes de tudo, compreender a transformação, ou melhor, as transformações que ele promove na primeira formulação e na primeira tentativa de resposta que dava àquele problema, não esquecendo obviamente o confronto com outros autores (SEGATTO, 2015, p. 16).

De modo a evitar o desenvolvimento de falsas expectativas, convém ressaltar que uma abordagem historiográfica, cotejando os dois trabalhos mencionados, não é o meu propósito, apesar de não negar os méritos dela. Se a escolha fosse essa, no entanto, não faria nada além do que resvalar na superfície das "construções linguísticas" anteriormente indicadas. Para escapar disso, farei uma imersão em Ludwig Wittgenstein e seu *Tractatus Logico-Philosophicus*, tomando como referência a literatura filosófica sobre o tema e adotando o método analítico-interpretativo.

Analisei inicialmente cada uma das categorias ontológicas em particular – *linguagem*, *mundo*, *pensamento* e *realidade*. Subsequentemente, reuni os pares consagrados pela literatura especializada, isto é, *linguagem-mundo* (Condé, 1998) e *pensamento-realidade* (Segatto, 2015), e elaborei o contraste com o seu suposto equivalente da outra formulação – *linguagem* vs. *pensamento* e *mundo* vs. *realidade*.

A análise de cada uma dessas categorias – individualmente ou em pares – alcança grande importância, haja vista o seu valor teórico, sobretudo se lembrarmos que já entre os contemporâneos de Wittgenstein era predominante a tendência de tomar a *crítica da linguagem* como a atividade filosófica de maior relevância. Especulando sobre a configuração de tal cenário intelectual, Margutti Pinto defende que tudo se vincula à tríade *conhecimento – verdade – linguagem*, tal como segue:

> Nosso conhecimento busca a verdade e esta é expressa pela linguagem. Assim, se pretendemos alcançar a verdade, temos de determinar, antes de mais nada, como podemos expressá-la linguisticamente. Isso situa a tarefa de explicitar as condições pelas quais a linguagem é capaz de exprimir a verdade numa posição de anterioridade em relação a todas as demais tarefas filosóficas (1998, p. 144).

O próprio Wittgenstein dispõem os itens *proposição–descrição–mundo* em um mesmo percurso interpretativo, como assinala o aforismo 5.4711 do *Tractatus*, segundo o qual "especificar a *essência da proposição* significa especificar a *essência de toda descrição* e, portanto, a *essência do mundo*." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 225, grifo meu). No TLP, o aforismo 4.01 caracteriza a *proposição* como "[...] uma figuração da realidade [...]", ou seja, "[...] um *modelo* da realidade tal como *pensamos* que seja." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 165, grifo meu).

No pensamento wittgensteiniano, notadamente na primeira fase tractatiana, *linguagem* e *mundo* são instâncias que compartilham de um vínculo inextricável pela *forma lógica*. Trata-se de um ponto pacificado entre os comentadores. No entendimento de um deles, por exemplo, a crítica da linguagem, tal como qualificada, "[...] permite que todas as conclusões obtidas sobre

a linguagem possam ser aplicadas, mutatis mutandis, à análise da estrutura do mundo." (MARGUTTI PINTO, 1998, p. 175). No mesmo percurso outro comentador avalia peremptoriamente:

> Na verdade, não há no Tractatus nenhuma tentativa de demonstrar quem é antecedente e quem é consequente, quem possui as propriedades originárias e quem possui as propriedades derivadas, se o mundo ou se a linguagem. O que há no Tractatus são indicações fortes de que tanto o mundo quanto a linguagem derivam as suas propriedades de uma estrutura lógica comum (BARROSO, 2014, p. 220, grifos meus).

O vínculo pela forma lógica é rico em implicações para o esquema teórico do TLP, conquanto não seja possível explorar todas as suas ramificações neste trabalho. Em relação ao quesito, ressalto estar em concordância apenas parcial com Marra Rodrigues (2010, p. 158), para quem

> o conceito de *mundo* [...] não significa 'descrição' do mundo fático, contingente, das coisas em si, mas conforma o conjunto da [...] totalidade dos fatos que podem ser afigurados por proposições verdadeiras, que em última instância delimitam o que pode ou não ser dito.

Ao menos *duas razões* justificam essa empreitada analítica. Primeiramente, considero a *importância histórica*, pois a investigação impõe o enfrentamento do problema do conhecimento do mundo exterior, ponderando sua natureza, viabilidade, etc. Trata-se de um dos grandes debates de história da filosofia, notadamente na tradição cética. Secundariamente, pondero acerca da relevância de se realizar uma *nova abordagem* de um tema consagrado e, desse modo, contribuir para a construção de outro olhar, quiçá renovando o conhecimento sobre o objeto, minimizando as possibilidades de interpretações unívocas.

De modo a cumprir os objetivos estabelecidos, o artigo apresenta-se subdividido. Além desta *introdução* e das *considerações finais*, o artigo conta com três outras seções. A seção inicial aborda, de forma analítica e sintética, o *projeto filosófico* de Ludwig Wittgenstein. As seções seguintes exploram as *categorias ontológicas* em questionamento: a segunda discorre sobre *linguagem* e *pensamento*; a terceira, disserta a respeito de *mundo* e *realidade*; ao mesmo tempo em que analiso as categorias formadoras do par, elaboro o tipo de relação que há entre elas.

2. O projeto filosófico wittgensteiniano

Como anunciado previamente, examino nesta seção, o projeto filosófico wittgensteiniano, com o fito de explicitar a centralidade do eixo reflexivo *proposição-descrição-mundo*. Sendo assim, a tradição vem problematizando o pensamento do filósofo

austríaco, dividindo-o em duas fases (Primeiro e Segundo Wittgenstein), tendo como critério de categorização:

(i) o abandono da filosofia profissional no decorrer da década de 1920. Entre 1920 e 1926, Wittgenstein se dedicou ao magistério em três diferentes localidades da Áustria. Entre 1926 e 1928, esteve dedicado ao projeto e à supervisão dos trabalhos de construção da casa de uma de suas irmãs em Viena. Dessa maneira, somente em 1929 retomou institucionalmente a vida filosófica ao retornar à Cambridge (REALE; ANTISERI, 2006).

(ii) a autocrítica apresentada no prefácio das *Investigações Filosóficas* (IF); Wittgenstein trata da mudança que se processou em seu pensamento desde o TLP, estabelecendo um hiato (contraste entre *velhos* e *novos* pensamentos) entre as duas fases:

> Há quatro anos, porém, tive oportunidade de reler meu primeiro livro (o Tractatus Logico-Philosophicus) e de esclarecer seus pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos àqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo (WITTGENSTEIN, 1975, p. 12).

(iii) o desenvolvimento de uma teoria da linguagem diferenciada, exposta em cada livro. No TLP, a *teoria pictórica da linguagem* fundamenta as reflexões filosóficas, tendo como um de seus pilares a noção de forma lógica e o olhar analítico direcionado ao caráter semântico da linguagem. Nas IF, a *teoria dos jogos de linguagem* dá a fundamentação necessária, sob a noção de forma de vida, sendo o olhar analítico voltado aos caminhos da pragmática.

Inserido no logicismo – vinculação registrada no Prefácio do TLP[2] –, considerando que "[...] a preocupação maior de Wittgenstein no *Tractatus* é definir a natureza da linguagem e sua relação com o mundo [...]" (CONDÉ, 1998, p. 65, grifo do autor), o filósofo buscou estabelecer uma linguagem simbólica artificial dotada dos recursos para neutralizar, quiçá extinguir, as imperfeições da linguagem comum – as ambiguidades, os duplos sentidos, as figuras de linguagem etc. –, isto é, capaz de "[...] descrever o mundo através de um sistema de representação perfeito." (CONDÉ, 1998, p. 65).

O projeto filosófico do Primeiro Wittgenstein, interesse maior nesse momento, está intrinsecamente relacionado à natureza do sentido proposicional, então a motivação intelectual do filósofo austríaco. Alguns pontos, naturalmente ligados à origem do TLP, clássico da filosofia wittgensteiniana, demonstram a profundidade de tal enraizamento. Senão, vejamos.

[2] "Desejo apenas mencionar que devo às obras grandiosas de [Gottlob] Frege e aos trabalhos de meu amigo Bertrand Russell uma boa parte do estímulo às minhas ideias." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 131).

O primeiro deles se relaciona com à prática de documentação do autor, habituado a registrar em cadernos pequenos, por meio de notas manuscritas, as informações que serviram como substrato para o futuro livro[3]. Como é de conhecimento público, a primeira versão do TLP foi elaborada por tal expediente, sendo concluída em 1918, em pleno front da Primeira Guerra Mundial (REALE; ANTISERI, 2006). Uma dessas anotações, realizada em 22 de janeiro de 1915, alcança especial relevância, pois Wittgenstein sustenta que "toda minha tarefa consiste em *clarificar a essência da proposição*." (WITTGENSTEIN apud SEGATTO, 2015, p. 19, grifo meu).

O segundo ponto, por sua vez, é concernente ao título do livro de Wittgenstein. Originalmente o TLP teria como título *Der Satz* (A Proposição), mas seu autor alterou para *Logisch-Philosophische Abhandlung* (Tratado Lógico-Filosófico), mantendo assim o idioma alemão. Foi nesse idioma que em 1921 o trabalho teve sua primeira publicação na revista alemã *Annalen der Naturphilosophie* (Anais de Filosofia Natural) (MARGUTTI PINTO, 1998). Em 1922 o TLP foi publicado em livro, sob os cuidados do editor londrino Kegan Paul, em edição bilingue alemão-inglês, com o título em latim (*Tractatus Logico-Philosophicus*), seguindo a sugestão do filósofo George Moore, acrescido do prefácio de Bertrand Russell (REALE; ANTISERI, 2006).

O projeto tractatiano, sem sombra de dúvidas, vincula duas perspectivas bem distintas, como bem destacou Santos (2001, p. 13, grifos meus), isto é, "[...] o estabelecimento da *estrutura essencial do mundo* (tarefa metafísica por excelência) na base do estabelecimento da *estrutura essencial da proposição* (tarefa lógica por excelência)." O seu *método de trabalho*, prossegue o comentador, é por demais peculiar, tendo em vista que

> Através de seus aforismos, enigmáticos e elipticamente encadeados, essas relações transitam em inúmeros níveis e direções, correspondentes aos vários propósitos filosóficos que o texto persegue: a caracterização filosófica do estatuto da lógica, a caracterização lógica do estatuto da filosofia [...] (SANTOS, 2001, p. 13).

3. Linguagem e pensamento

Doravante avalio as categorias ontológicas, *linguagem* e *pensamento*, seguindo o planejamento previsto. Isso porque, como ressalta Mora (2001, p. 422),

[3] Apenas três cadernos se encontram preservados, dos sete originários; os outros quatro não têm a localização conhecida (SEGATTO, 2015). No início da década de 1960, sob os auspícios de G. H. von Wright e G. E. M. Anscombe esse material foi publicado. Cf. WITTGENSTEIN, L. Notebooks, 1914-1916. Oxford, England: Basil Blackwell, 1961.

> Começando pelos pré-socráticos, muitos pensadores gregos equipararam de algum modo "linguagem" e "razão": ser um "animal racional" significava, em grande parte, ser "um ente capaz de falar" e, ao falar, refletir o universo. Com o que o universo podia falar, por assim dizer, de si mesmo através do homem. A linguagem é um momento do logos ou é o próprio logos.

Portanto, linguagem e pensamento são *elementos imbricados* como transparece no prefácio do TLP, segundo o qual o objetivo do livro é "[...] traçar um limite para o pensar, ou melhor – não para o pensar, mas para a *expressão dos pensamentos* [...]". Tal limite, prossegue, "[...] só poderá, pois, ser *traçado na linguagem*, e o que estiver além do limite será simplesmente um contrassenso ." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 131).

A *doutrina do silêncio*, formalmente presente no aforismo 7 do TLP, expressa: "Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 281). De todo modo, no prefácio, Wittgenstein expôs as linhas gerais da doutrina ao afirmar que "[...] o que se pode em geral dizer, pode-se dizer claramente; e sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 131).

Destarte, em primeiro lugar, analiso como a linguagem é abordada no TLP. Novamente, no universo tractatiano, é a proposição que dita o tom à reflexão, como é possível se constatar no aforismo 4.001[4], segundo o qual a totalidade delas constitui a linguagem. Logo mais veremos que se a *dimensão quantitativa* é associada à linguagem, a *qualitativa* é evocada na discussão sobre o *pensamento*.

Outros ângulos de análise, no entanto, não escapam a Wittgenstein. No aforismo 4.002[5] está presente a linguagem concebida como capacidade inerente ao ser humano, expressando ainda a impossibilidade de extração, "[...] de modo imediato, [d]a lógica da linguagem."

---

[4] O aforismo na íntegra: "A totalidade das proposições é a linguagem." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 165, grifos meus).

[5] O aforismo na íntegra: "O homem possui a capacidade de construir linguagens com as quais se pode exprimir todo sentido, sem fazer ideia de como e do que cada palavra significa – como também falamos sem saber como se produzem os sons particulares.

A linguagem corrente é parte do organismo humano, e não menos complicada que ele.

É humanamente impossível extrair dela, de modo imediato, a lógica da linguagem.

A linguagem é um traje que disfarça o pensamento. E, na verdade, de um modo tal que não se pode inferir, da forma exterior do traje, a forma do pensamento trajado; isso porque a forma exterior do traje foi constituída segundo fins inteiramente diferentes de tomar reconhecível a forma do corpo.

Os acordos tácitos que permitem o entendimento da linguagem corrente são enormemente complicados." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 165, grifos meus).

Segundo o autor, tal impossibilidade de extração ocorre porque "Os acordos tácitos que permitem o entendimento da linguagem corrente são enormemente complicados." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 165).

A leitura acerca dos acordos tácitos exerce uma dupla função na teoria. Se, por um lado, explica o motivo pelo qual não se pode obter a lógica da linguagem de modo imediato, por outro lado, justifica efetivamente a linguagem simbólica artificial tão ambicionada por pelo Primeiro Wittgenstein. Nesse sentido, a linguagem, na perspectiva em exame, tem enquadramento singular, expresso no aforismo 3.032, segundo o qual

> Representar na linguagem algo que "contradiga as leis lógicas" é tão pouco possível quanto representar na geometria, por meio de suas coordenadas, uma figura que contradiga as leis do espaço; ou dar as coordenadas de um ponto que não exista (WITTGENSTEIN, 2001, p. 147).

Anteriormente discorremos sobre a *linguagem*. Por conseguinte, agora desenvolvo, acerca do pensamento, exposição similar. Os aforismos 3 e 4 articulam subsídios para a composição de uma definição sobre *pensamento*, convergente com o que foi dito anteriormente. Nesse sentido, examino cada um deles na sequência, haja vista o seu aparente distanciamento.

Reflito, em primeiro lugar, sobre o aforismo 3, o qual expressa: "A figuração lógica dos fatos é o pensamento." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 147). O que significa afirmar que o pensamento é uma *figuração lógica dos fatos*? De forma bem direta, acompanhando um comentador, implica na afirmação de que o pensamento é uma "[...] figuração idealmente abstrata, cuja única forma pictorial é sua FORMA LÓGICA e cuja representação prescinde de qualquer meio específico." (GLOCK, 1998, p. 272).

Avalio agora o aforismo 4, o qual sustenta que "O pensamento é a proposição com sentido." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 165). A dimensão *qualitativa* é evocada na discussão sobre o *pensamento*. E, se assim procede, é porque Wittgenstein concebe o elemento pensamento como sendo de tal maneira. No TLP os pensamentos são proposições – e não entidades mentais ou abstratas, consoante a tradição mentalista. É uma diferença sutil, mas de grande impacto, considerando que tais sentenças – as proposições – "[...] foram projetadas sobre a realidade, podendo, portanto, ser completamente expressas na linguagem" (GLOCK, 1998, p. 26).

* * *

Questiono, primordialmente, se há alguma ordem de precedência entre *linguagem* e *pensamento*? O TLP enuncia no aforismo 3.1: "Na proposição o pensamento exprime-se sensível e perceptivelmente." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 149). Diferentemente do

pensamento, a linguagem apresenta interface tangível ("sensível e perceptivelmente"), portanto, passível de registro pelo estudioso. A linguagem – proposicional, no caso – possibilita a expressão do pensamento.

Anteriormente ficou estabelecido que o pensamento surge antes da linguagem que irá expressá-lo. Outrossim, no aforismo 4.002[6] Wittgenstein (2001, p. 65) afirma que "A linguagem é um traje que disfarça o pensamento." Enfim, na ordem de precedência, o objeto que realiza o disfarce – a linguagem, no caso – virá naturalmente depois; por conseguinte, é possível constatar, por outro percurso, a precedência sendo confirmada ao pensamento.

Conquanto subentenda-se que a linguagem expressa o pensamento, ou melhor, o pensamento antecede a linguagem, cabe dialogar com um comentador uma vez mais, para quem a filosofia – a lógica em particular – tem com o centro de seu interesse a *natureza da representação* e a verdadeira razão para direcionar análises para o pensamento, pois é nele que a realidade é representada (GLOCK, 1998). Em face do exposto, o par *linguagem-pensamento* é constituído por *categorias imbricadas*, apesar de serem *elementos ontológicos distintos*.

4. Mundo e realidade

Na seção precedente dissertei sobre as categorias ontológicas, *linguagem* e *pensamento*; dando sequência ao planejamento previsto, dedicar-me-ei a comentar, em moldes similares, acerca das categorias *mundo* e *realidade*. Retomando o diálogo com Mora (2001, p. 422-423),

> O logos-linguagem era, pois, equivalente à estrutura inteligível da realidade. Desde os primórdios da "filosofia da linguagem" vemos, portanto, até que ponto a questão da linguagem e da realidade como realidade estão estreitamente imbricadas. [...] Tudo

[6] O aforismo na íntegra: "O homem possui a capacidade de construir linguagens com as quais se pode exprimir todo sentido, sem fazer ideia de como e do que cada palavra significa – como também falamos sem saber como se produzem os sons particulares.

A linguagem corrente é parte do organismo humano, e não menos complicada que ele.

É humanamente impossível extrair dela, de modo imediato, a lógica da linguagem.

A linguagem é um traje que disfarça o pensamento.

E, na verdade, de um modo tal que não se pode inferir, da forma exterior do traje, a forma do pensamento trajado; isso porque a forma exterior do traje foi constituída segundo fins inteiramente diferentes de tomar reconhecível a forma do corpo.

Os acordos tácitos que permitem o entendimento da linguagem corrente são enormemente complicados." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 165)

> isso concorre para que os problemas da linguagem deixem de ser estritamente "gramaticais" para converterem-se em problemas "lógicos".

Mundo e *realidade* são categorias imbricadas, tal como visto com o par *linguagem-pensamento*? A resposta será afirmativa, se considerarmos o que expressa os aforismos 2.06 e 2.063, nos quais Wittgenstein apresenta considerações relevantes para a discussão acerca da *relação* em tela.

No primeiro caso, o aforismo 2.06[7] expressa que "a existência e inexistência de estados de coisas *é a realidade*. [...]" (WITTGENSTEIN, 2001, p. 141, grifo meu). No segundo, o aforismo 2.063 afirma que "A realidade total é o mundo." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 143).

A conexão – imbricação ou justaposição – entre mundo e realidade tem sua ocorrência em razão do elemento forma, responsável por garantir a conexão entre ambos. Essa interpretação deriva do exame do aforismo 5.621, segundo o qual "o mundo e a vida são *um só*." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 245, grifo meu).

Visando o refinamento conceitual da categoria *mundo*, presente na estrutura teórica do TLP, é preciso atentar, inicialmente, para o aforismo 1 onde se lê que "O mundo *é tudo* que é o caso" (WITTGENSTEIN, 2001, p. 135, grifo meu). O termo mundo expressa, neste contexto, "[...] a totalidade das coisas existentes [qualquer que seja o significado de existência], e neste sendo essa palavra é expressa sem adjetivos [...]" (ABBAGNANO, 2018, p. 799).

Subsequentemente, por meio do aforismo 1.1, o filósofo expressa sem tergiversações que "*O mundo é* a totalidade dos fatos, não das coisas." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 135, grifo meu). Os três aforismos seguintes (1.11, 1.12 e 1.13) expressam em definitivo a maior relevância da categoria *fatos* em relação a *coisas* na estrutura tractatiana. De todo modo, o arremate dessa sequência é certeiro, ao afirmar no aforismo 1.2 que "O mundo resolve-se em fatos." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 135, grifo meu).

Prospectar uma definição sobre o *mundo* impõe avaliar os aforismos 2.01, 2.02 e 2.021. O primeiro deles assegura que "o estado de coisas é uma ligação de *objetos (coisas)*" (WITTGENSTEIN, 2001, p. 135, grifos meus). O 2.02 enfatiza a natureza simples do objeto, ao passo que no 2.021, a simplicidade do objeto é vinculada à condição de substância do mundo, sendo essa a razão pela qual os objetos "[...] não podem ser compostos." (WITTGENSTEIN,

---

[7] O aforismo 2.06 na íntegra: "A existência e inexistência de estados de coisas é a realidade.

(À existência de estados de coisas, chamamos também um fato positivo; à inexistência, um fato negativo.)" (WITTGENSTEIN, 2001, p. 141).

2001, p. 139). Por conseguinte, o fato é considerado como a ligação entre vários objetos em um estado de coisas.

Tendo refletido acerca da categoria *mundo*, devo então iniciar a transição para a reflexão sobre a categoria *realidade*, conforme a programação anunciada. Para tanto, analiso na sequência o aforismo 2.022[8], estratégico por possibilitar essa transição e perseguir os objetivos acerca da estrutura teórica do *Tractatus*.

O elemento forma, ao menos neste caso, realiza a conexão entre as categorias do par. No aforismo em discussão, o filósofo se refere a "*um* mundo imaginário" e "*do* mundo real". A comparação entre a maneira pela qual o filósofo se refere aos *tipos de mundo* – imaginário e real – confere nitidez ao quadro: o artigo mobilizado em ambos os casos serve de importante *recurso heurístico*.

Ao se referir ao *mundo imaginário*, o artigo mobilizado é "um" – indefinido, masculino, singular. Trata-se, na verdade, de uma espécie de *plural potencial*, conquanto não expresso gramaticalmente, o que se daria pelo emprego do artigo "uns". Logo, o artigo "um" deve ser lido no sentido de "mundos possíveis". Em sentido oposto, ao versar sobre o *mundo real*, o filósofo mobiliza o artigo "do", isto é, a preposição "de" combinada com o artigo "o". Neste caso, o artigo "do" – definido, masculino, singular –, indicando, sem sombra de dúvida, a existência de um e apenas um mundo real.

Haverá espaço para a *realidade empírica* no TLP, sendo a forma lógica tão onipotente? Em termos. A categoria aparece no aforismo 5.5561, mas o desenvolvimento apresentado desfaz qualquer possibilidade de equívoco: é, sim, uma realidade empírica, porém "limitada pela totalidade dos objetos"; os limites são dados pela "totalidade das proposições elementares" (WITTGENSTEIN, 2001, p. 243).

* * *

Depreende-se, pois, que o par *mundo-realidade* também é formado por *categorias imbricadas*, bem como é constituído por *elementos ontológicos distintos*. Wittgenstein estabelece uma relação de identidade entre as categorias *realidade* e *mundo* no aforismo 2.063 ("A realidade total é o mundo."). No entanto, antes disso, o filósofo apresentou, em três aforismos praticamente simultâneos, a conexão dos estados de coisas nessa discussão. Vejamos.

[8] O aforismo 2.022 na íntegra: "É óbvio que um mundo imaginário, por mais que difira do mundo real, deve ter algo – uma forma – em comum com ele." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 139, grifo meu).

O aforismo 2.03[9] apresenta, por meio de uma metáfora visual potente, importante informação, qual seja, os objetos se ligam em sequência lógica no estado de coisas, em uma inusitada concessão do filósofo à linguagem ordinária. No aforismo seguinte, o 2.04[10], *estados de coisas* e *mundo* aparecem em uma relação de identidade, isto é, estado de coisas = mundo. Finalmente, no aforismo 2.06[11], o panorama se torna menos obtuso, pois nele se afirma a *identidade* entre *estados de coisas* – se, e somente se, existente – e a *realidade*.

Conquanto sejam *categorias imbricadas*, o par mundo-realidade apresenta uma peculiaridade em relação ao par precedente: intuitivamente ou, se preferirmos, em linguagem ordinária, *realidade* remete ao que é real; por sua vez, *mundo* alude ao que é existente. Talvez venha daí a aproximação; o tratamento teórico wittgensteiniano não desfaz por completo a ambivalência.

5. Considerações finais

Como foi possível constatar, é notória a dificuldade de interpretação da ontologia tractatiana. Não por outra razão, somos partidários da avaliação, em consonância com Do Carmo (2008, p. 57, grifos meus), de que "uma das principais dificuldades na interpretação da ontologia do Tractatus consiste na *aparente inconsistência* da terminologia utilizada ali por Wittgenstein."

Busco responder se duas formulações, de autoria e temporalidade diversas, não seriam, em última análise, interfaces linguísticas distintas para uma mesma relação ontológica. Considerando os estudos em questão, ou seja, Condé (1998) e Segatto (2015), não realizei um estudo circunstanciado de suas obras, pois não era esse o nosso objeto.

Visando a dar seguimento à empreitada, debrucei-me sobre o *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein, com o fito de analisar as *categorias ontológicas* de interesse da investigação. Dois grandes movimentos metodológicos marcaram o trabalho: *(i)* a prospecção

---

[9] O aforismo 2.03 na integra: "No estado de coisas os objetos se concatenam, como os elos de uma corrente." (WITTGENSTEIN, 2001, p. 141).

[10] O aforismo 2.04 na íntegra: "A totalidade dos *estados existentes* de coisas *é* o *mundo*." (Wittgenstein, 2001, p. 141, grifos meus).

[11] O aforismo 2.06 na íntegra: "A *existência* e *inexistência* de estados de coisas *é* a *realidade*.

(À existência de estados de coisas, chamamos também um fato positivo; à inexistência, um fato negativo.) (Wittgenstein, 2001, p. 141, grifos meus).

das categorias *linguagem*, *mundo*, *pensamento* e *realidade* no TLP; *(ii)* o contraste com a categoria similar da formulação concorrente (*linguagem* vs. *pensamento*; *mundo* vs. *realidade*).

Antevia duas hipóteses (*similaridade* ou *dissimilaridade*) para explicar as relações existentes entre as categorias ontológicas de nosso interesse (*linguagem*, *mundo*, *pensamento* e *realidade*). Entretanto, houve a necessidade de reelaboração das hipóteses inicialmente formuladas – interface *unívoca* –, considerando a complexidade do quadro analítico – interface *plurívoca*. Assim sendo, o contraste entre o quadro analítico e as hipóteses logo se tornou evidente.

O raciocínio subjacente à formulação das hipóteses foi reformulado. Doravante, questionar-se-ia simultaneamente acerca do *(i) tipo de relação* (*similaridade* ou *dissimilaridade*) existente entre as categorias ontológicas em questão (*linguagem–pensamento* e *mundo–realidade*), assim como *(ii)* a *determinação da instância* em que se dava tal relação (*lógica* e/ou *ontológica*).

Característica essencial do TLP é o vínculo de reciprocidade entre as *instâncias ontológicas*, considerando que "[...] tanto a estrutura da realidade, quanto a da linguagem, são permeadas pela lógica, seja através da *forma da realidade*, da *forma da afiguração* ou da *forma lógica*, já que todas essas formas são idênticas [...]" (CONDÉ, 1998, p. 67, grifo meu).

O aforismo 5.6[12], talvez um dos mais conhecidos, permite constatar que *linguagem* e *mundo* são *instâncias ontológicas* relacionadas intrinsecamente, pois compartilham da mesma *forma lógica*; conquanto compartilhem dessa forma, não são simples as interrelações entre elas, sendo imprescindível a distinção delas no *plano da lógica* e no *plano da ontologia*, notadamente no que respeita ao estatuto teórico de cada instância.

No prefácio do Tractatus, Wittgenstein estabelece como meta para a sua pesquisa o estabelecimento da "lógica de nossa linguagem" – ou da ausência dela (Wittgenstein, 2001, p. 131). Assim sendo, duas seriam as tarefas essenciais, como bem recorda Pears (1971, p. 86).

> Há, pois, relação estreita entre as duas tarefas principais que Wittgenstein se propôs no Tractatus, a investigação dos fundamentos da lógica, e a fixação do limite da linguagem, que é o propósito enfatizado em seu Prefácio ao Tractatus.
>
> A relação está em que a lógica abrange tudo que pode ser dito antecipadamente à experiência, tudo o que é a priori. A experiência só nos pode proporcionar um mundo de fatos, mas esse mundo flutua no espaço das possibilidades – que é dado a priori.

[12] "O*s limites de minha linguagem* significam os limites de meu mundo" (WITTGENSTEIN, 2001, p. 245, grifos do autor).

Em suma, de um lado, do ponto de vista da *lógica*, são instâncias *autônomas* e *conexas*, em virtude de compartilharem a mesma forma lógica (linguagem = mundo; pensamento = realidade); de outro, do ponto de vista da *ontologia*, são instâncias *autônomas* e *desconexas*, devido a não compor uma mesma *instância ontológica* (linguagem ≠ mundo; pensamento ≠ realidade).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ANTISERI, D.; REALE, G. **História da filosofia, 6**: de Nietzsche à Escola de Frankfurt. São Paulo: Paulus, 2006 (Coleção história da filosofia; 6).

BARROSO, C. A. C. A ontologia tractatiana. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 41, n. 130, p. 217-238, 2014.

BLACK, M. **A companion to Wittgenstein's 'Tractatus'**. London: Cambridge University Press, 1971.

CONDÉ, M. L. L. **Wittgenstein**: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

DO CARMO, J. S. Linguagem e ontologia: sobre a "estrutura do mundo" no Tractatus-Logico-Philosophicus. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 52–62, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/3670. Acesso em: 27 jan. 2023.

GLOCK, H.-J. **Dicionário Wittgenstein**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 (Dicionários de filósofos).

KREMPEL, R. A. **Sobre o problema do mundo exterior em Wittgenstein**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARGUTTI PINTO, P. R. **Iniciação ao silêncio**: uma análise do Tractatus de Wittgenstein como forma de argumentação. São Paulo: Loyola, 1998.

MARRA RODRIGUES, O. Pensamento, proposição e mundo: notas de um rascunho sobre o Tratado Lógico- Filosófico. **Revista Opinião Filosófica**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/597. Acesso em: 18 fev. 2023.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta Linguístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PEARS, D. **As ideias de Wittgenstein**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SANTOS, Luiz Henrique Lopes dos. A essência da proposição e a essência do mundo. *In*: WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 11-112.

SEGATTO, A. I. **Wittgenstein e o problema da harmonia entre pensamento e realidade**. São Paulo: Unesp Digital, 2015. E–book.

SIMÕES, E. Hertz e Wittgenstein: uma nova interpretação do Tractatus. *In*: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCar, 6., 2010, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 154-163.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores).

WITTGENSTEIN, L. **Letters to C. K. Ogden with Comments on the English Translation of the Tractatus Logico-Philosophicus**. Oxford: Blackwell, 1983.

WITTGENSTEIN, L. **Notebooks, 1914-1916**. Oxford, England: Basil Blackwell, 1961.

WITTGENSTEIN, L. **Prototractatus**: An Early Version of Tractatus Logico-Philosophicus. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional ; Editora da Universidade de São Paulo, 1968. (Biblioteca Universitária, Série 1.ª – Filosofia, Volume 10).

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DOS VALORES

Lucio Carlos Dias Oliveira[1]
Doutorado em Educação
lucio.oliveira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Carla de Azevedo Veras[2]
Especialista em Gestão de Saúde
carla_veras@hotmail.com
Universidade de Lisboa

Ricardo Augusto de Oliveira Mendes[3]
Especialista em Direito Público
ricaaugustomendes@gmail.com
Universidad del Museo Argentino

Bruno Leonardo Dias Oliveira[4]
Mestrado em Ciências Humanas
brunodocadv@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Itânio Silva Soares[5]
Especialista em Educação Especial
itanioogunta@gmail.com
SEEL Consultoria e Gestão Esportiva

RESUMO: O presente texto nasce de um capítulo da tese de doutoramento em Educação, intitulada "A formação de valores através do desporto". Após a defesa o presente texto foi rediscutido e adaptado pelos vários autores aqui presentes, visando sua atualização e melhoramento. Apresenta uma discussão inicial acerca das várias compreensões sobre o conceito dos valores e como estes são discutidos dentro das diferentes áreas do conhecimento. Objetiva, principalmente, situar o leitor das várias possibilidades de se refletir, compreender e perceber os valores nos vários contextos da vida humana. Se com, centrou em quatro das principais áreas do conhecimento e como estas abordam e discutem os valores a partir de suas linguagens e métodos, sendo estas a abordagem filosófica, primeira área do conhecimento que se concentrou no estudo a valores e estrutura seus estudos a partir da consciência e conhecimento humano; a abordagem psicológica, que se concentra na estruturação mental dos valores a partir da psiquê humana e como suas emoções fomentam esta compreensão; abordagem histórica que discute como a compreensão dos valores vai se modificando no tempo e espaço da humanidade e na percepção de um sujeito ou sociedade; e a abordagem sociológica, que vai discutir como os valores vão se ressignificando a partir das relação humanas socialmente construídas e das relações com o meio. Para esta discussão o presente texto se se

[1] Professor do curso de Educação Física do CCPI UFMA

[2] Arquiteta e Urbanista. Doutoranda em Arquitetura Ulisboa - PT

[3] Técnico Judiciário do MPMA. Bacharel em Direito. Doutorando em Ciências Jurídicas e Sociais UMSA - ARG

[4] Professor da UEMA Pinheiro. Bacharel em Direito. Doutorando em Ciências Jurídicas e Sociais UMSA - ARG

[5] Presidente da SEEL Consultoria e Gestão Esportiva. Mestrando em Educação Física DEF/UFMA

estruturou a partir da uma metodologia exploratória e revisão de literatura do tipo narrativa, onde vai dialogando em uma abordagem de forma qualitativa, onde se concentra na abstração crítica dos documentos pesquisados e aqui expostos. O texto apresenta a percepção de que não importando o a linguagem ou abordagem, a compreensão dos valores sempre será construída a partir da cultura humana e de suas relações com o meio e vão se modificando, adaptando e readaptando a partir das experiências do indivíduo, reestruturando suas representações, símbolos e significados dentro dos contextos socioculturais e reorganizando a visão de mundo e de sociedade.

Palavras-chave: Valores; estudos dos valores; conceitos; axiologia.

1. Introdução

No atual contexto de globalização, as sociedades vêm passando por um processo acelerado de ressignificação, quando não inversão dos valores sociais, humanos e culturais, principalmente no tocante aos valores familiares e coletivos. Muito associado ao enfraquecimento de fronteiras entre países, notadamente amparado pelo alargamento do acesso à internet, promovendo a intensificação da globalização cultural.

O processo de inversão de valores nas escalas subjetivas da sociedade brasileira, e em correspondência às manifestações claras de uma crise de valores em seus comportamentos, constituem um fenômeno característico dos tempos atuais, no Brasil, como em outras partes do mundo. Portanto, este está condicionado, em parte, pelo processo acelerado de globalização, em parte pela própria evolução da sociedade e de seus interesses.

Muitas são as áreas científicas, ou do conhecimento, que se concentram nos estudos dos valores, de formas e perspectivas diferentes, porém concentradas em como os valores são compreendidos e manifestados na sociedade, como são compreendidos e identificados, como sã identificados e organizados a partir do pensamento e emoções humanas.

Nesta difícil tarefa encontra-se o presente texto, que busca identificar e dialogar com as principais áreas do conhecimento que vão se preocupar com o estudo dos valores. O texto busca dialogar com as principais áreas do conhecimento que identificam e se preocupam com o estudo dos valores na sociedade humana,

O texto está dividido em cinco tópicos. O primeiro apresenta uma visão geral dos valores na sociedade como estes são identificados; O segundo tópico dialoga com a abordagem filosófica. Primeira área do conhecimento a ser preocupara com estudo dos valores como um fenômeno humano. Mais especificamente do conhecimento humano; O terceiro se concentra na abordagem psicológica e como estes valores são identificados e organizados como um fenômeno da psiquê humana; no quarto tópico o texto discute a abordagem histórica e como este fenômeno vai se desenvolvendo no tempo e espaço humano. Discute por duas perspectivas históricas, como se desenvolveu sua compreensão ao longo da história da humanidade e como esta percepção irá se desenvolver e se adaptar à história de um sujeito ou grupo social; no quinto e último tópico, busca dialogar com a abordagem sociológica dos valores, como este vai se construindo e reconstruindo a partir da atividade social humana.

2. O conceito de valores

Vários são os autores que se acercaram a conceitualizar os valores[6]. A precisão de conceitos torna-se indispensável na ação pedagógica de formar valores, pois esta requer uma conceção sobre eles, que permita a orientação e condução do trabalho a realizar-se. Esta conceitualização historicamente se realiza nas humanidades e nas Ciências Sociais, notadamente nas abordagens filosófica, psicológica, sociológica, histórica, pedagógica etc.

Fabelo Corzo (1989) explicita que o valor é a significação socialmente positiva que assume os objetos, fenômenos, processos, tendências e ideias, ao formar parte da realidade ou encontrar-se em seu estado potencial. Em sua compreensão, o valor possui uma natureza objetiva, que se deriva de seu condicionamento prático, em correspondência com estes na realidade, e assim assumem um caráter histórico-social que implica na modificação do valor, de acordo com o contexto histórico, mantêm uma correlação com a essência humana e expressam uma tendência a favorecer o progresso social.

A compreensão dos valores não pode se findar apenas na simples estruturação conceitual de centrada no sistema social ou nas instituições sociais. É preciso reorganizar a compreensão crítica, tanto a nível individual, quanto coletiva, proporcionando uma análise mais profunda conflitando a minha compreensão, com as designações sociais e institucionais, daquilo que possa se compreender como conceito de valores.

Pensar valores pressupõe a compreensão da evolução e desenvolvimento dos pensamentos comuns de um determinado grupo, que vão se modificando e se adaptando às exigências e necessidades apresentadas pelo contexto social, econômico, cultural, político e tecnológico de uma sociedade, que cria representações e simbologias para cada sistema de valores.

Para Kant, os valores estão acima da compreensão subjetiva, amparando-se na metafísica. Para o filósofo, a compreensão metafísica da moral se baseava na noção de realidade, limitada à consciência moral do ser humano. “Neste mundo, e até fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade.” (Kant, 1980, p. 109).

Os valores, como importantes formadores motivacionais, não se inserem, mas ao contrário, se educam, se modelam, se formam através da atividade até chegarem a converter-se

[6] A respeito, pode se consultar Romero Pérez, Concepción (1999), <<La formación de valores honestidad y solidaridad en estudiantes de Ingeniería Química y Mecánica de la Universidad de Matanzas>>.

em convicções. Daí a importância em formar valores morais, os quais implicam que seus portadores manifestam uma conduta moral de acordo com os valores que possuem.

Valores podem ser concebidos como componentes do sistema social e da cultura, independentemente dos diferentes enfoques, sua análise parte de seu significado para o ser humano ou a sociedade em seu vínculo com as necessidades e interesses individuais e ou coletivos.

Os valores humanos são princípios e paramentos morais e espirituais da consciência humana, que conduzem as pessoas a ter percepção dos sentidos e aplicabilidades inerentes a eles, dentro de uma perspectiva coletiva (Ventura, 2015).

Os valores humanos são reconhecidos como os princípios, normas e condutas que conduzem o indivíduo ao reconhecimento no outro como ser humano, que regem os princípios de convivência harmoniosa, de consciência coletiva do senso de vida social, onde possibilita não apenas a compreensão, mas o reconhecimento de si mesmo no outro.

Nesse sentido, este tópico tenta discutir os conceitos apresentados pelas principais abordagens e sobre os valores à luz da ciência. Trata-se aqui de apresentar as várias interpretações sobre os conceitos dos valores, de acordo com cada área de conhecimento.

O presente tópico se concentra em apresentar as visões que as abordagens da Filosofia, Psicologia, História e Sociologia tratam sobre os valores, dentro de suas respetivas áreas de estudos e de conhecimento. Como a presente tese de doutoramento trata da área da educação, portanto pedagógica, este tópico não se concentra na abordagem pedagógica, pelo fato de que o trabalho já trata desta visão.

Há que se compreender que não há como se falar e/ou interpretar os valores de forma única e findada em si. Mesmo sendo áreas distintas de estudo, cada abordagem assume as mesmas perspectivas, fundamentando-se entre elas, nos conceitos, visões e análises propostas umas das outras. Não há como falar de valores a partir de uma única visão, sendo que a linha que separa e/ou interliga estas muitas percepções, se apresenta de forma muito tênue.

3. A abordagem filosófica

Numa ótica filosófica, os valores vêm sendo assumidos como a significação social positiva, representados nos fenômenos da realidade. Neste sentido, Serpa (2006, p. 6) os define como “[...] a significação socialmente positiva que têm os fenômenos e objetos da realidade; essa significação dependerá das qualidades que adquirem os objetos quando eles afetam de maneira positiva ou negativa a satisfação das necessidades do homem”.

A significação socialmente positiva do valor se apresenta pelo grau em que este expressa realmente um redimensionamento do homem, das relações em que vive, e não de sujeitos <<ilhados>>, como grupos ou classes sociais particulares (Fabelo Corzo, 1989). Aí se estreita a sua objetividade, a qual transcende os interesses particulares, para centrar-se no homem como gênero. Porém, o homem não é suficiente, pois a sua objetividade depende da subjetividade, e seu carácter social da individualidade, e <<vice-versa>>. Portanto, no centro da compreensão dos valores estão as relações entre o objetivo e o subjetivo, e entre o individual e o social (Goergen, 2005).

Outro aspeto a considerar é a hierarquia de valores que está determinada pela disposição, subordinação de uns valores com respeito a outros, segundo o seu vínculo com as necessidades, o grau e a maneira em que a satisfazem.

Um estudo sobre os valores reconhece, além desta dimensão ou plano de existência objetiva do valor, a dimensão instituída ou plano subjetivo (Fabelo Corzo, 1989). Este subdivide a compreensão e o juízo do valor, que se sustenta sob três dimensões humanas distintas.

No primeiro plano, é necessário entender os valores como parte constitutiva da própria realidade social, como uma relação de significação entre os distintos processos, ou acontecimentos da vida social, e as necessidades e interesses da sociedade em seu conjunto. Em outras palavras: cada objeto, fenômeno, sucesso, tendência, conduta, ideia ou conceção, cada resultado da atividade humana, desempenha uma determinada função na sociedade, favorece ou gera obstáculo, ou desenvolvimento progressivo desta, e adquire uma ou outra significação social, e em tal sentido, é um valor ou um ante valor, um valor positivo ou um valor negativo. Usualmente estes valores são designados de <<objetivos>>, e ao conjunto de todos eles <<sistema objetivo de valores>>. Este sistema é dinâmico, e por isso variante e dependente das condições histórico-concretas, encontrando-se estruturado de maneira hierárquica.

O segundo plano de análise refere-se à forma em que esta significação social, que constitui o valor objetivo, é refletida na consciência individual ou coletiva. Cada sujeito social, como resultado de um processo de valoração, conforme o seu próprio sistema subjetivo de valores, pode possuir maior ou menor grau de correspondência com o sistema objetivo de valores, em dependência, antes de tudo, do nível de coincidência dos interesses particulares do sujeito com os interesses gerais da sociedade em conjunto. Porém, ao mesmo tempo em dependência com as influências educativas e culturais que esse sujeito recebe, e das normas e princípios que prevalecem na sociedade em que vive. Estes valores subjetivos ou valores da consciência cumprem uma função de reguladores internos da atividade humana.

No terceiro plano de análise, a sociedade deve sempre organizar-se e funcionar na órbita de um sistema de valores instituídos e reconhecidos oficialmente. Este sistema pode ser o resultado da generalização de uma das escalas subjetivas existentes na sociedade, ou da combinação de várias delas e, portanto, pode ainda ter um maior ou menor grau de correspondência com o sistema objetivo de valores.

Em concordância com o pensamento do autor, igualmente se encontram Goergen (2005) e Ribeiro (2014), que compartilham que a reflexão sobre os valores assumirá efetividade a partir da construção sociocultural de valores, sejam elas escola, família, amigos etc., o que o sistema define como valor, seja ele as leis e determinações sociais de conduta, bem como aquilo que se internaliza como valor.

Deste sistema institucionalizado emana a ideologia, a política interna e externa, as normas jurídicas, o direito e a educação formal (Fabelo Corzo, 1996b). Precisamente, é na dimensão, ou plano subjetivo do valor, onde se centra o estudo que se apresenta, dadas as potencialidades do trabalho educativo para alcançar o modelo de homem a que se aspira. Neste sentido, portanto, pode-se perceber que o processo educativo adquire uma importância na maneira em que intervém a partir da escala axiológica do professor e da sociedade a que pertence o aluno.

O sistema subjetivo de valores se forma como resultado de um processo de valoração, daí a importância de deter-se nele. A necessidade de se ater aos processos interpretativos através da atividade educativa, deve considerar que tão importante como o processo de conhecimento da realidade é o da valoração (Fabelo Corzo, 1989). Aproxima-se ao seu estudo como componente da atividade humana e como processo, através do qual se subjetiva a significação da realidade, a partir das necessidades, interesses e fins, que levam em conta a importância, que para a sociedade se reveste ao ser valorada constantemente como um elemento inerente ao seu aperfeiçoamento.

É necessário atender ao papel que desempenham as necessidades, interesses e fins na valoração. Um mesmo sujeito é portador de diferentes necessidades, de acordo com as relações que desenvolve e os papéis que desempenham na sociedade. Assim, o sujeito emite diferentes valorações segundo o papel desempenhado, e o objeto pode ser valorado de diferentes maneiras, a partir da necessidade que predomine. Por sua vez, as necessidades mudam, se desenvolvem, portanto, as valorações não são imutáveis, nem todos os objetos que têm uma significação positiva para o sujeito satisfazem, em igual medida, às suas necessidades, o que explica a hierarquia das valorações. Já os interesses, dados pela conscientização das necessidades,

condicionam a valoração e, entre fins, objetivos e valorações se estabelece uma influência recíproca, já que o homem valora movido por seus fins, e a valoração condiciona o planejamento e a realização de ditos fins (Goergen, 2005; Ribeiro, 2014).

A utilização da valoração como elemento formativo há de incluir o fomento da capacidade auto valorativa. A autovaloração desempenha um papel ativo no desenvolvimento da personalidade devido a que, em dependência dela, o indivíduo interatuará com os demais e se integrará ao grupo. Por isso a autovaloração tem sido investigada por muitos autores como nível superior da autoconsciência7. O seu estudo contribui para o reconhecimento daquelas qualidades que os indivíduos atribuem a eles e a determinar, em que medida, estas se relacionam com os valores objetivos socialmente instituídos, com as exigências de sua vida e com as suas aspirações futuras, além de permitir estabelecer a correspondência entre a intenção comportamental ou verbal, e o comportamento real.

Na autovaloração, como "[...] mecanismo regulador da conduta do sujeito no sistema de relações sociais, estão baseados o autocontrole, o autodomínio, a autocorreção, a capacidade autocrítica e o autoaperfeiçoamento" (Unzueta Fernández & Molina Cintra, 1994, p. 9). Em consequência, alcançar níveis superiores na autovaloração contribui à autoeducação, mediante a qual o sujeito se orienta por objetivos estabelecidos conscientemente, e seja capaz de valorar suas ações e vivências, reconhecendo nelas seus êxitos e fracassos, ao qual só pode alcançar a partir de um nível elevado de autocrítica.

Vista desse modo, a formação de valores se concebe mediante o vínculo do afetivo com o cognitivo. O conhecimento como simples compreensão da realidade, quando se converte em reflexão personalizada, inclui o afetivo e, portanto, contribui para a formação do valor e, por sua vez, as vivências afetivas que o sujeito experimenta contribuem para formar o conhecimento.

A orientação de valor está internamente vinculada às principais necessidades e motivos do sujeito, conformando um sistema no qual interatuam entre si, contribuindo para desenvolver formações motivacionais importantes entre as que se destacam os ideais, a autovaloração, a conceção do mundo, o sentido da vida, entre outros. Por ele, resulta necessário levar em conta a relação da orientação do valor com estas formações motivacionais, que permitem conhecer a base psicológica mediante a qual operam determinadas normas e exigências sociais na personalidade.

7-Autores como Ananiev, Vygotsky, Rubinstein, Bozhovich, Merlin, entre outros, estudam a autovaloração a partir da função que desempenha na estrutura íntegra da personalidade e como nível superior da autoconsciência.

Em correspondência, a orientação interpretativa advém do componente cognoscitivo, porém, não se reduz a este. O componente valorativo o complementa, dando lugar ao conhecimento valorativo no qual está presente a carga subjetiva do indivíduo, ou o significado que esse conhecimento reveste para o indivíduo, de acordo com as suas necessidades, interesses e motivações. O elemento valorativo do processo inclui, inevitavelmente, a ativação da esfera motivacional.

Para que surja a orientação para o valor, essa precisa formar parte do sentido pessoal, considerado como a <<posição interna da personalidade>>, e manifestar-se através do componente comportamental. As circunstâncias, objetos, vivências e sentimentos que constituem motivos para a atuação cotidiana do homem, adquirem um valor em dependência do sentido pessoal que estes tenham para ele.

Para considerar um valor formado e por este integrado ao sistema de valores subjetivos de um indivíduo determinado, é necessário que se expresse na conduta, que se reflita em um específico nível de conhecimento, que este valor tenha adquirido uma significação ou sentido pessoal para o sujeito, e que ainda se expresse nas formações motivacionais, entre as que se destaca a autovaloração.

4. A abordagem psicológica

O estudo desta formação motivacional permite aprofundar a análise da base psicológica, através da qual operam as orientações de valor na personalidade. Contribui para conhecer aquelas qualidades que os indivíduos se atribuem, e determinar em que medida estas se relacionam com os valores objetivos e socialmente instituídos, com as exigências de sua vida e com suas aspirações futuras, além de permitir estabelecer a correspondência entre a intenção conductual ou a expressão verbal e a conduta real.

Um aspeto importante a ter em conta no trabalho pedagógico, conducente à formação de valores, se refere a reconhecer que a valoração pressupõe uma complexa atividade reflexiva a que se vincula o cognoscitivo com o motivacional-afetivo. A valoração pode ser correta ou incorreta, adequada e inadequada, em dependência do conhecimento que o sujeito tenha sobre a realidade valorada, sobre as suas próprias necessidades e interesses, e a eleição do referente interpretativo que parta.

Na autovaloração, o cognitivo e o afetivo conformam uma unidade indissociável, à medida em que o conhecimento e a valoração se relacionam através da autoanálise no que se reflita um conhecimento e uma valoração afetiva. A autovaloração, por consequência, pode ser

adequada ou inadequada, segundo reflita, fiel ou variadamente, as peculiaridades do sujeito, e à medida de seu nível de adequação, pode estimular ou não o seu desenvolvimento.

A compreensão de valores ultrapassa o horizonte da realidade, baseando-se na coexistência e na essência humana. Se constrói nas relações e experiências com o mundo e com os outros (Luczinski & Ancona-Lopez, 2010). A sobrevivência humana associa-se diretamente às relações de interdependência, reconhecimento e autorreconhecimento no outro.

Esta conceção axiológica apresentada reconhece os valores como importantes reguladores da conduta humana. A personalidade humana, considerada como a organização interna da vida psíquica do homem, tem como função principal a regulação da atuação. Esse potencial regulador da personalidade se expressa através dos sistemas motivacional-afetivo (mediante o qual se exerce a regulação indutora) e cognitivo-instrumental (mediante o qual se exerce a regulação executora). Os valores, no plano subjetivo, se localizam na esfera motivacional-afetiva, na base da motivação, ao manifestarem-se como motivos no sentido mais geral, e por onde orientam a atuação do homem como uma necessidade interna; ou seja, são motivos que orientam a atuação do sujeito sobre a base de seus pontos de vista e suas crenças, para a realização de objetivos que satisfazem às suas necessidades.

A socialização, que se define tradicionalmente como um fenômeno de aprender a conviver, não merece uma organização teórica, quando se atribui a temas como cognição, memória e linguagem, diante da perspectiva histórico-cultural (Branco, 2006). Os processos que envolvem a dinâmica da socialização consistem na abrangência do desenvolvimento integral da pessoa com base na sociogênese. Isso insiste num contexto de práticas diárias de interação social do sujeito com o meio e com os seus pares, constituindo uma condição de polifonia (Bakhtin) e multidimensionalidade.

A Psicologia, com mais profundidade a Psicologia Social, contempla a formação e a compreensão dos valores, com base nos processos de ensino-aprendizagem, socialmente construídos ao longo da vida humana. Esta relação de exteriorização e interiorização deste conhecimento, extrapola o escopo da Educação Formal, se estabelecendo na relação teorização e experimentação prática.

Compreender a psique humana, e como ela se relaciona consigo e com o mundo, ajuda na compreensão dos procedimentos e estratégias que permitem a aquisição efetiva de juízos de valores desejáveis a um determinado grupo social que busca a justiça social, a igualdade e a felicidade para todos os seus pares (Araújo, Puig & Arantes, 2007).

Para Piaget (1994) o desenvolvimento da inteligência e da moral se organizam a partir dos mesmos princípios, reconhecendo este com o da psicogênese do desenvolvimento. Para o autor as estruturas internas vão se modificando e adaptando a partir das estruturas funcionais, que paulatinamente vão desenvolvendo juntos com o processo biológico humano. Tanto a inteligência quanto a moralidade se desenvolvem de acordo com as mudanças e desenvolvimentos das estruturas, paralelamente e em função de suas próprias tendências funcionais. Piaget vê o desenvolvimento moral na de mudança da relação afetiva com as regras, normas, noção do certo ou errado e das consequências de suas próprias ações, onde toda moral se organiza a partir de um sistema de regras.

Segundo o autor, isto promove uma série de mudanças estruturais com relação à forma como a moral é vista. Estas mudanças vão ocorrendo com base em três estágios. O primeiro consiste na ausência de regras e valores. Nesta fase a criança desconhece normas de conduta e seu pensamento não é desenvolvido ao ponto de compreender um julgamento de valores, sendo sua conduta dominada pelo sentir e pelo agir. A criança avalia os valores pela forma de sentir bem. No segundo abre-se a noção de verdade, certo, errado, e a possibilidade de julgamentos morais pela criança. Neste estágio a presença do adulto vai construindo o respeito às regras e normas, a partir daquilo que o ambiente concebe enquanto verdade. Isto vai criando a compreensão e a distensão do certo ou errado. A terceira fase é a fase da autonomia onde o jovem cria seu próprio conteúdo de sentidos e símbolos acerca das regras e normas, sendo capaz de cria seu próprio julgamento do certo ou errado.

Para La Taille (2010) há um tribunal interno que proporciona o julgamento das coisas e determina as prioridades e necessidades racionais, que vão determinando a ação humana. A moral uma ação inspirada de um imperativo categórico do sentimento de fazer o bem. O autor compreende que a moral se manifesta entre saber e querer, entre consciência, impulsos e desejo. Isto vai construindo uma relação de necessidade e interpretação do conceito de bem e mal.

Para Vygotski (2008) os valores vão se desenvolvendo a partir das relações afetivo cognitivas, construídas nas relações sociais, históricas e culturais do indivíduo, com base na linguagem. O autor considerava que as estruturas superiores iam se desenvolvendo em paralelo ao desenvolvimento emotivo conceitual, à medida que a consciência vai se desenvolvendo. A valoração é cultural e histórica e diretamente às escolhas e vontades, orientando as ações.

É através da linguagem que o ser humano vai construindo este processo de valoração, conformando de forma consciente e concreta os juízos de valores. Esta linguagem vai organizando esta compreensão dentro das relações sociais estabelecidas com o ambiente, a

partir dos símbolos e signos que vão se construindo ao longo das trocas culturais socialmente estabelecidas, do concreto ao abstrato e vice e versa.

Assim, todo conhecimento adquirido passa do abstrato ao concreto, a partir de todas as relações estabelecidas no dia a dia, seja com os pares, seja com o meio ambiente, os objetos e os próprios sujeitos. Pensar o reconhecimento e compreensão de qualquer sistema de valores, ultrapassa a lógica da simples leitura, só alcançando um entendimento efetivo, a partir da realidade em que estão inseridos os sujeitos.

Nessa perspectiva, a conceção psicológica dos valores se ampara nas compreensões e juízos socialmente adquiridos a partir das representações socioafetivas e psicossociais a que os seres humanos são expostos, nas relações estabelecidas com o meio ambiente. Esta compreensão vai se construindo em um movimento constante de estímulos adquiridos nestas relações, evoluindo do abstrato ao concreto, e sendo internalizado pelo sistema cognitivo.

5. A abordagem histórica

Para dar início à discussão acerca da abordagem histórica sobre os valores, precisa-se, de antemão, compreender o conceito de História e como esta aborda os fatos. Não existe resposta fechada ou simples, onde muitos historiadores tratam os fatos históricos por perspectivas e conceitos diferentes (Silva & Silva, 2009).

Para os autores supracitados, vários são os conceitos colocados pelos autores da história, em que para eles os iluministas viam a História como um progresso da humanidade; os "positivistas", ou historiadores da escola metódica, viam a História como a tradução objetiva da verdade, do fato, até a Nova História, que não oferece explicação única. Mas para os autores, o conceito mais influente de História do século XX é a do historiador Marc Bloch, pois ele aproximou a história das outras ciências humanas, como a Sociologia e a Economia, definiu como a <<ciência do homem no tempo>>, pois trata da narração e descrição, enquanto as outras ciências tratam da classificação e análise.

Para Durkheim (1858 – 1912), em <<As formas elementares de vida religiosa>>, a história estuda as formas de civilização, para compreendê-las ou reconstruí-las (Durkheim, 1989). História é a reunião e análise das informações ou dos conhecimentos sobre o passado e o desenvolvimento da humanidade, de um povo, de uma ciência ou arte, de uma cultura, região ou de um indivíduo determinado (Dicionário Online de Português, 2020a).

Nesse sentido, compreende-se que, se a História é a ciência que estuda o homem no tempo e no espaço, e o analisa em uma compreensão crítica da humanidade, pode-se deduzir

que ela estudará o ser humano a partir de duas perspectivas, o sujeito individualmente ou um grupo social, compreendendo a história e desenvolvimento de um determinado sujeito no tempo e espaço; e observando o contexto da história, o desenvolvimento e a evolução da humanidade como um todo, no tempo e no espaço, desde a sua origem até os dias atuais.

Pode-se então pensar o estudo dos valores, sob a luz da abordagem histórica, através destas duas perspectivas: história individual e/ou coletiva. Portanto, todas as duas terão como base o amparo das outras ciências, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, a fim de compreender a evolução do conceito de valores, dentro da perspectiva individual e/ou coletiva.

5.1. O indivíduo ou grupo social

A axiologia, ou ciência dos valores – denominada por alguns autores como teoria dos valores, ou filosofia dos valores – compreende uma área da filosofia que se consolidou academicamente a partir da segunda metade do século XIX, embora o seu escopo de investigação remonte ao período da Antiguidade Clássica.

A abordagem histórica dos valores se concentra nos processos de acúmulo de culturas e historicamente construídos ao longo do tempo, em determinados espaços ou meios sociais. Ampara-se no processo formativo contínuo, estabelecido através das relações sociais, bem como nas adaptações destas informações de forma coletiva ou individual.

A compreensão da sociogênese e a sua relação com a ontogênese precisa de sua investigação e análise com base em toda complexidade sistêmica, sem excluir a sua dimensão macro de extrema relevância como a história, a cultura, a estrutura econômica, as estruturas sociais e políticas, e suas representações simbólicas (Branco, 2006). A compreensão macro de cultura deve basear as análises das dimensões micro, explicando as dinâmicas que se manifestam nos contextos socioculturais estruturantes e os seus efeitos sobre o desenvolvimento humano. A noção de sociogênese não deve se limitar a um conceito genérico, a valores heurísticos, mas compreendendo a sua pluralidade de processos que envolvem o desenvolvimento humano.

As identidades sociais e culturais de uma determinada sociedade ou indivíduo, se constrói com o tempo em um ciclo contínuo, construindo um emaranhado de relações e condutas sociais que vão se desdobrando em manifestações características que identificam estes indivíduos ou grupo social. valores se constroem a partir da história e das experiências coletivas comuns que identificam uma determinada sociedade (Delgado, 2016).

Os valores só encontram validade em contextos de espaço e tempo específicos (Alves, 2012). Em um dado momento e contexto social, um comportamento bom e aprovável pode ser ruim e profundamente reprovável em outro. Só encontram sua validade em determinados contextos de uma cultura, pois os valores não fazem sentido isolados de todas as outras dimensões da vida humana.

Portanto, é preciso compreender o quadro das relações que constroem a definição de alguns comportamentos como aprováveis ou reprováveis. Uma mesma ação ou conduta pode ter compreensões diferentes, quando ocorridos em classes sociais diferentes ou locais diferentes.

No sentido da abordagem histórica, os valores são socialmente construídos porque são criações humanas, e atendem aos interesses e necessidades de determinado grupo social, em um dado momento ou espaço. Nesse contexto sofrem adaptações e modificações, com relação ao contexto em que está inserido. Os valores e costumes de um determinado indivíduo ou grupo social, vigentes em uma específica família, por exemplo, sofrerão modificações no desenvolvimento das gerações.

As representações do mundo social, construídas em torno de uma universalidade de diagnósticos ancorados na razão, são instituídas pelos interesses de grupo que as produzem (Chartier, 1990). Estas compreensões sociais não são discursos vazios ou neutros, mas produzem estratégias e práticas sociais e políticas que vão impondo autoridade ao longo do tempo, legitimando projetos reformadores ou justificativas, aos indivíduos, às suas escolhas e condutas.

Os valores não se organizam em um sistema engessado de regras e condutas que conduzem a uma vida benevolente e socialmente realizada. São criações humanas associadas e condicionadas às mudanças e adaptações historicamente construídas. Se aprende a construir e decidir, ao passo que se vai aprendendo a hierarquizar, em níveis e graus de importância, tudo o que é mais ou menos importante na contextualização em que as opções são colocadas.

Os valores em si não envolvem nenhuma questão específica (Silva & Silva, 2009). Os valores não são uma cartilha, um sistema de normas simples e práticas como: Não minta! Não roube! Não mate! Valores e religião não são termos sinônimos ou oriundos dos mesmos fundamentos. O comportamento humano não precisa de respaldo ou determinações divinas e religiosas para se efetivar. Valores são reflexões que partem da vida histórica dos seres humanos, e busca melhorar a práxis, vivenciada a partir da prática social consciente. Valores não são reflexões rigorosamente metafísicas, onde se efetiva historicamente nas ações virtuosas.

Nesse sentido, os valores, como práticas conscientes vinculadas à práxis humana, provocam a organização das relações humanas, onde as escolhas e condutas dos indivíduos, em relação aos problemas diários, afetam os outros, não se relacionando especificamente ao agente emissor da compreensão. Esse sentido social, coletivo e comunitário, organiza o processo de construção e evolução histórica dos conceitos e conceções.

5.2 Os valores na história da humanidade

Na história do ocidente, foi o filósofo grego Sócrates (Atenas, 469 a.C. a 399 a.C.), o primeiro a discutir a axiologia. Criticando as doutrinas sofistas, como o relativismo, que questionava representatividade dos valores, que se baseavam nas influências históricas, políticas e culturais, e o subjetivismo, onde a realidade objetiva é subjugada à percepção subjetiva humano, ao contrário dessas correntes, Sócrates defendeu a objetividade e a absolutilidade dos valores éticos (Lucas & Passos, 2015).

O fenômeno axiológico não foi encontrado nos registos da Antiguidade Clássica (Reale, 1991). Seus primeiros registos se manifestam na Grécia Antiga, utilizando o substantivo <<axia>> para apresentar o preço ou o valor das coisas. Depois, adotando o adjetivo <<axios>>, para demonstrar estima e qualidades como a valentia dos heróis e as virtudes dos artistas.

> "Platão (Atenas, 428/427 a.C. – 348/347 a.C.), constituiu uma 'teoria das ideias', o que sistematizou uma teoria dos valores, enriquecendo a ideia de bem, da estética e da ética. Já Aristóteles (Estagira, 384 a.C. – Atenas, 322 a.C.), fundamentou a compreensão do 'bem' nas coisas materiais e na realidade empírica, assumindo um entendimento de perfeição das coisas. A partir das formas essenciais, estabeleceu a compreensão de valioso saindo do plano das ideias para uma compreensão cósmica." (Lucas & Passos, 2015, p. 125).

Platão e Aristóteles utilizavam a palavra <<ágathon>> para representar a compreensão de <<bem>>, o maior dos valores. Os romanos, não possuindo uma representatividade para aquilo que se compreende como valor, utilizavam o termo <<bonum>> para representar a compreensão de justiça.

Com a tradução para o latim de muitos vocábulos gregos, a palavra <<aestimabile>> construiu uma compreensão extremamente relevante para a representação do sentido do <<valor>> para o português (Reale, 1991). A partir destas construções, o termo <<mundo de valores>> confunde-se a sentidos semânticos estreitos.

Posteriormente, os romanos assumem a herança semântica grega, que modifica a compreensão de <<ágathon>> (bem), estabelecido no plano ontológico, substituindo para o

plano ético, a partir das influências de Platão e Aristóteles, de entendimentos predominantes nas bases naturalísticas do mundo.

Conceitua Reale (1991, p. 132) a noção de valor na Antiguidade Clássica:

> "Era imprecisa ou reduzida a acepção dos termos áxia ou aestimabile, o que confirma afirmação sobre a inexistência de uma Axiologia qua talis, de sorte que, na linha do pensamento clássico, não haveria que falar em invariantes axiológicas, mas sim em invariantes ontológicas".

A escolástica baseou o seu entendimento de <<bonun>> em Platão e Aristóteles, sobre uma posição teológica, que estabeleceu uma importância elevada a esta relação de compreensão dos termos (Lucas & Passos, 2015). Na Escolástica Aristotélica, todas as discussões subordinavam-se a fatos reconhecidos como evidentes, de <<omne ens est bonum>>, representando o valor como uma grandeza cósmica. A palavra <<bonum>> é encontrada em registos de textos clássicos da Idade Média (Reale, 1991).

O termo <<valor>>, como se conhece hoje, vai aparecer pela primeira vez em textos de Dante Alighieri (1265 – 1321), discípulo de São Tomás de Aquino. Dante centra-se na definição de Deus como o bem supremo, e nele reconhece o <<valor>> como <<eterno>>. Foi nesse período que os discursos axiológicos reconheciam a ideia de Deus como um <<valor>> supremo (Reale, 1991). Esta compreensão vigorou até o final da Idade Média e início da Idade Moderna (XIV a XVI), reconhecido como o <<período humanista>>, trazendo o homem para o centro do universo, onde se inicia a noção antropocêntrica de <<ser>>, e traz para a axiologia a conceção de <<razão>>, onde se ancoram as compreensões de <<valores>>.

Kant (1724 – 1804) é quem vai repensar toda a perspectiva e compreensão do <<valor>>, propondo uma distinção entre ser e dever ser. O autor se baseia em uma <<teoria acerca dos deveres>>, ou seja, uma deontologia. Se contrapondo a Aristóteles, substituiu a ideia cosmológica de valor por um domínio da consciência pessoal.

Frondizi (1977) apresentou as conceções econômicas, principalmente de Adam Smith (1723 – 1790), como as primeiras a discutir a temática dos valores, mesmo de forma restrita à economia política. Na filosofia, o alemão H. Lotze (1817 – 1881) foi o primeiro a apresentar a axiologia, baseando a compreensão de valor independente da compreensão de realidade onde encerra a compreensão de dualidade filosófica do <<ser>> e do <<valor>>.

Para Hessen (1980, pp. 29–32), o filósofo Brentano é quem apresenta as sugestões da filosofia dos valores na atualidade. O filósofo apresenta seis correntes teóricas para o estudo dos valores:

> "Corrente psicológica – 'A. Meinong e por Chr. Ehrenfels'. Defendiam a existência de valores objetivos e absolutos, dados mediante uma verdadeira revelação emocional;
>
> Corrente neokantiana – 'W. Windelband', influenciado por 'Lotze e H. Rickert'. Desenvolveu o logicismo axiológico consumado, onde o valor assume uma validade lógica;
>
> Corrente neofichteana – Fundamentada por 'Fichte' e desenvolvida por 'J. Cohn', 'H. Münsterberg' e 'W. Stern', 'o mundo é ação, ato';
>
> Corrente fenomenológica – 'Max Scheler', tentou aplicar o método fenomenológico de 'Ed. Husserl', se opondo ao psicologismo e ao logicismo. Os valores são determinados pelas qualidades objetivas das coisas;
>
> Corrente derivada da ciência **fundamental** de Rehmke – Formuladas no campo da lógica por 'Rehmke, E. Heyde'. Contribuiu para a compreensão do termo valor;
>
> Corrente neoescolástica – Renovou as noções escolásticas do conceito de valor, sobretudo as tomistas."

No século XX o termo <<valor>> vai se distanciando das noções de <<bem>> e de <<ser>>, vinculando sua compreensão às atividades puramente humanas, configurando-se, assim, em uma <<teoria dos valores>> (Reale, 1991).

A história apresenta conceções multidimensionais aos sentidos e conceitos dos <<valores>>, desde o início da construção de suas compreensões, até os dias atuais. A definição no dicionário de Abbagnano (2007, p. 993), apresenta uma síntese das principais compreensões e estudos contemporâneos dos valores:

> "[...] 1º. O valor não é somente a preferência ou o objeto da preferência, mas é o preferível, o desejável, o objeto de uma antecipação ou de uma expectativa normativa [...];
>
> [...] 2º. Por outro lado, não é um mero ideal que possa ser total ou parcialmente posto de lado pelas preferências ou escolhas efetivas, mas é guia ou norma (nem sempre seguida) das escolhas e, em todo o caso, seu critério de juízo [...];
>
> [...] 3º. Consequentemente, a melhor definição de valor é a que o considera como possibilidade de escolha, isto é, como uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras, ditando a sua repetição sempre que determinadas condições se verifiquem. Em outros termos, uma teoria do valor, como crítica dos valores, tende a determinar as autênticas possibilidades de escolha, ou "seja, as escolhas que, podendo aparecer como possíveis sempre nas mesmas circunstâncias, constituem pretensão do valor à universalidade e à permanência".

A compreensão histórica, assim como todas as outras abordagens, dialoga com várias ciências para construir o seu entendimento, em especial a Filosofia e a Sociologia. Envolve, principalmente, a perspectiva da cultural humana. Aborda como o seu construto se dá ao longo

do tempo, nas modificações e adaptações das diferentes sociedades, e como estas lidam com suas crenças, memórias e linguagem.

6. A abordagem sociológica

A presente abordagem se desenvolve como base para a discussão que se segue, apresentando prioritariamente os pressupostos sociológicos e culturais que proporcionam o desenvolvimento do juízo de valores nos seres humanos, para a sociologia dos valores, seu reconhecimento e sua estrutura nas ações humanas de intervenção social e de seu convívio em sociedade

Em resumo, o conceito de socialização nas Ciências Humanas, na Educação e na Psicologia tem sido um construto geralmente reduzido a um sub plano de interesse teórico científico, por estar associado ao sentido de adestrar e preparar para a convivência social.

A conceção docente-educativa deve fomentar a formação de valores a partir da contradição entre o ser e o dever ser moral, como via para impulsionar o autoaperfeiçoamento dos estudantes. Esta se explica ao estar a existência dos homens em sociedade, permeada por um conjunto de normas, valores, conceções e princípios que, em correspondência com as condições histórico concretas de que se trata, permitam orientar aos mesmos para a realização de determinados fins práticos, mediante a regulação da conduta humana nos diversos planos de sua atividade, seja individual, coletiva e ou social.

Para uma compreensão mais sólida sobre a sociologia dos valores, há que se flutuar sobre os clássicos da Sociologia, Durkheim, Marx e Weber, que ampararam os seus estudos nas relações humanas em sociedade, bem como da construção e desenvolvimento das diferentes compreensões dos valores a partir dessas relações. Durkheim acreditava que o homem, como um ser social, construía os seus valores a partir dos valores institucionalizados e hereditários da sociedade. Marx acreditava que o homem construía os seus valores a partir da ação social do sujeito sobre esta sociedade, sobrepondo os valores do coletivo sobre os valores impostos pelas classes dominantes, provocando transformações e adaptações nas estruturas sociais. Weber acreditava que os valores se constroem a partir do diálogo cíclico e interminável entre indivíduo e sociedade, de forma bilateral e coesa.

Os fatos sociais, objeto da sociologia durkheimiana, deveriam ser analisados como coisa externa aos indivíduos, exigindo-se uma neutralidade do pesquisador. Nesse ponto, entram os conceitos de julgamentos de valor e de realidade. Para Durkheim, o julgamento de realidade é objetivo, amparado em fatos verificáveis, e o julgamento de valor é subjetivo, no qual cada

pessoa avalia uma situação a partir das construções pessoais e a partir da compreensão coletiva dele.

É preciso que o sociólogo se afaste dos julgamentos de valor, para reconhecer o seu objeto como forma de conhecimento objetivo, com base nos fatos sociais (Durkheim, 1995). Durkheim diz que é referência obrigatória quando a discussão é a Sociologia como a ciência da moral, o estudo dos valores e das regras que mantém a coesão social. Baseava-se nos estudos de como os indivíduos vivem em coletividade, o que os leva a viver assim e como mantém esta organização. “A interação e a integração são construídas pelo compartilhamento de valores tornando a sociedade viável”. (Lima, 2005, p. 217).

Não interessa aqui como os homens se tornam coesos na vida social, mas na luta pela mudança para uma sociedade mais justa e igualitária impulsionada pela classe trabalhadora. A luta de classes, como motor da história, decorre desse caráter inacabado, em evolução constante a partir do desenvolvimento das forças produtivas.

Assevera Marx, que os valores são a significação subjetiva de qualidade empregada a determinado objeto, associados ao processo sensível de afetividade humana com este objeto e/ou as suas propriedades. Para o autor, os valores humanos e/ou sociais, principalmente a moral e a ética, estão vinculadas à estrutura social e às teias de intervenção humana nesta sociedade, se adaptando e se transformando a partir do diálogo entre história, cultura e realidade.

Marx (1975) Marx e Engels (1977) compreende a moral como um aspeto ideológico que justifica uma ordem social, pressuposta pela classe dominante. O homem não deveria ser um ser passivo na sociedade, pois o seu desenvolvimento social estaria fixado em sua organização enquanto classe e suas lutas, longe de qualquer neutralidade. “Todo o conhecimento refletiria uma situação de classe, atendendo, dessa forma, aos interesses dos grupos na sociedade”. (Lima, 2005, p. 218).

Marx entendia que os valores seriam reconhecidos a partir duas perspectivas: a crítica aos valores vigentes impostos pelas classes dominante, e que regulavam as ações da sociedade, especialmente a proletária, que reforçam relações de exploração; e a segunda se constrói a partir da ação transformadora do ser humanos sobre a sociedade, a partir da luta de classes, propondo uma reorganização dos valores vigentes, centrada na ótica da sociedade de massa.

A relação sujeito-objeto assume um papel essencial na sociologia, dando início ao processo profissionalização da atividade de sociólogo (Weber, 1991, 1992). Weber, vinculado à tradição subjetivista da filosofia alemã, recusava a neutralidade positivista do conhecimento. Acreditava que os valores se construíam de forma processual, resultante tanto da ação do

indivíduo sobre a sociedade, como da sociedade sobre o indivíduo. “As ciências do espírito se contrapõem a uma ciência da razão resultando numa sociologia compreensiva, na qual o indivíduo, seus valores e motivações, explicam a ação social”. (Lima, 2005, p. 219).

A prática histórico-social constitui o fundamento da atividade valorativa, porém, o caráter social desta atividade está não somente no lugar que ocupam os objetos socialmente significativos no sistema de relações sociais, mas pela posição do próprio sujeito no dito sistema. Daí se depreende a importância do trabalho do professor com o estudante, de acordo com as características próprias da idade e sem desconhecer as diferenças individuais, detectadas através do diagnóstico.

Outros sociólogos mais modernos se concentraram na compreensão dos valores, produzindo um arcabouço de compreensões e definições, com base no contexto em que se organizavam socialmente e criticamente.

Zygmunt Bauman (1997) reconhecia os valores como dispositivos sociais que têm a função de manutenção da ordem através das instituições. Bauman acreditava que os valores variavam de acordo com a cultura e com a necessidade de controle de determinado grupo, em busca de uma coesão social.

O autor reconhece os valores como uma ferramenta institucional de controle da sociedade, onde as instituições propõem uma variação de conceitos e compreensões, a partir dos interesses institucionais de coesão e regulação da sociedade, assim como das modificações e adaptações culturais.

Os valores são conceções culturalmente construídas a partir das necessidades de um determinado grupo dominante, com o intuito de manutenção do poder e do domínio, a partir das divisões calcadas em estruturas de comportamentos predefinidos, criando-se os conceitos do certo ou errado, bom ou mal, vulgar ou refinado, educado ou mal-educado, entre outros parâmetros (Bourdieu, 2011). Define quem está mais ou menos preparado, merece mais ou merece menos, para a ascensão ou participação deste grupo dominante. Bourdieu considera que o principal veículo institucional para criar, disseminar e impor esses valores e distinções sociais é justamente a escola.

Bourdieu reconhecia a educação como um instrumento de dominação e regulação do Estado, a partir da imposição e manutenção dos valores dominantes das classes burguesas, e evidencia que a escola apresenta os interesses da estrutura social, através do poder simbólico, onde forma os pensamentos, crenças, conceitos e valores no estudante, a partir dos interesses de classe, o que o autor chamou de <<Habitus>>.

A educação tem sido apenas um aparato ideológico institucionalizado, onde um grupo determina os valores que devem ser seguidos pela coletividade, sendo estabelecidos por formadores de opinião, como professores e imprensa (Mészáros, 2008). A axiologia é institucionalmente reproduzida pelas instituições como imprensa, escola e religião, se constituindo no que Mészáros denominava de <<educação formal>>, tendo como finalidade estabelecer uma consciência de conformismo com a realidade vivida.

Mészáros demonstra que os valores são estruturas de comportamentos socialmente construídos a partir dos interesses do Estado e das classes dominantes sob os interesses e necessidades do capital. A educação formal, como formadora de valores culturais, se apresenta como um instrumento efetivo de formação e organização de comportamentos institucionalmente aceitos, formando uma massa obediente de trabalhadores explorados e satisfeitos.

Estes pensadores se concentraram no estudo do papel e do sentido dos valores nas sociedades, como a ação humana socialmente construída e reproduzida ciclicamente, de geração em geração. Neste sentido, se concentraram na crítica aos valores como ferramenta de manutenção da dominação e da obediência sistêmica da sociedade. Apontam as instituições, primordialmente a escola, mas também a família e a religião, como reprodutoras de obediência e aceitação dócil da exploração.

Na conceção sociológica dos valores há sempre o consenso da origem e compreensão destes. Nesta abordagem, a formação dos valores estará sempre vinculada ao processo de formação social e das relações socialmente construídas entre os sujeitos. Seja na forma das manifestações do poder e convencimento de um indivíduo ou sociedade, seja pelo reconhecimento e consenso entre sujeitos e os grupos sociais.

7. Considerações do autor

O presente texto traçou um diálogo entre as quatro principais áreas do conhecimento que se apropriam e discutem os valores, sendo elas especificamente a Filosofia, a Psicologia, a História e a Sociologia. Ainda se pode encontrar definição e pesquisas em outras áreas afins, como Economia, Política, Antropologia, entre outros.

Dentre as principais dificuldades encontradas o levantamento da literatura, percebeu-se uma baixa apropriação da História sobre o conteúdo específico dos valores. Em sua abordagem, esta área do conhecimento centra-se basicamente em contextualizar os momentos históricos e dentro desta perspectiva, vai comentando como as diferentes visões sociais, ´políticas,

filosóficas e culturais, foram modificando os conceitos ao longo da história da humanidade, porém, sem se apropriar de uma visão específica.

Dentre as principais compreensões levantadas a partir do capítulo estudado, é a intrínseca ligação das grandes áreas do conhecimento acerca do objeto estudado. Neste caso, aqui, das representações dos valores, mesmo que em estruturas diferentes. Apesar de terem suas especificidades, nuances, formas e delimitações ao discutir determinado conceito ou conteúdo, não há como se refletir com profundidade os valores, sem se apropriar dos conteúdos das outras áreas. Pra que os valores tenham sua compreensão, é estritamente necessário se apropriar dos outros conhecimentos pertinentes a outras áreas.

Os valores carregam sua própria complexidade de compreensão e de manifestação nas diversas áreas e estruturas. Onde se tem um valor para uma pessoa, pode se estabelecer uma ante valor para outra. Para se chegar a uma compreensão mínima do real faz-se necessário uma abstração profunda, a partir de uma análise efetiva dos hábitos, comportamentos e atitudes humanas e como estas manifestações vão estruturando o que podemos chamar de juízo de valores.

REFERÊNCIAS

Fabelo Corzo, J. R. F.. Práctica, conocimiento y valoración: la naturaleza del reflejo valorativo de la realidad. Editorial de Ciencias Sociales, 1989

Kant, I.. Fundamentação da metafísica dos costumes. Trad. de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Romero Pérez, L. C. R.. La formación de valores morales (Honestidad y Solidaridad) en los estudiantes de segun Año de las carreras de Ingeniería Mecánica y Química, a partir de la asignatura Economía y Teoría Política. Tesis Maestria. CEDE, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", 1999.

Ventura, J. D. S.. Axiologia na educação em direitos humanos no processo de educação e ressocialização dos indivíduos. UFPR, 2015.

Serpa, G. R.. La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. Revista Educação em Questão, 2006, 27(13),.

Ribeiro, N. M. B.. Ética e valores no desporto escolar: estudo centrado em alunos praticantes da modalidade de futsal na região de Viseu (Master's thesis), 2014.

Goergem, P.. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Autores associados, 2005.

Goergen, P.. Educação e valores no mundo contemporâneo. Educação & Sociedade, 2005, 26(92).

Fabelo Corzo, J. R. F.. La crisis de valores. Conocimiento, causas y estrategias de superación. La formación de valores en las nuevas generaciones: una campaña de espiritualidad y conciencia. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1996ª, 6–19.

Fabelo Corzo, J. R. F.. La formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1996b, 72.

Ribeiro, F. S., Costa, C. E. S. S., Oliveira, L. C. D., Mariano, E. R., & Cutrim, F. M.. Physical education and moral dvelopment in early childhood education. The FIEP Bulletin, 2014, 84, 116–120.

Unzueta Fernández, M., & Molina Cintra, M. . Algunas características de las orientaciones de valor y la autovaloración en los jóvenes estudiantes de las Escuelas de Arte de Cuba. Centro de Estudios de la Juventud, La Habana, 1994.

Luczinski, G. F., & Ancona-Lopez, M.. A psicologia fenomenológica e a filosofia de Buber: o encontro na clínica. Estudos de Psicologia (Campinas), 2010, 27, 75–82.

Branco, A. U.. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. Pro-Posições, 2006, 17(2).

Araújo, J. C. S.. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). 37ª Reunião Nacional da Anped. UFSC – Florianópolis, 2015.

Araújo, U. F., Puig, J. M., Arantes, V. A.. Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

PIAGET, J. O Juízo Moral na Criança. 1. Ed. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

Vygotsky, L.. Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico. (14th ed.) São Paulo: Ática, 2002.

Vygotsky, L. S. . El Problema de la Edad Infantil. Cap. V. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

Vygotsky, L. S.. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Vygotsky, L. S.. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2008. Retirado a 7 de julho, 2002, em http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf .

Vygotsky, L. S., Luriâ, A. R., Knox, J. E., & Golod, V. I.. Estudos sobre a história do comportamento: macaco, primitivo e criança. Imprensa Psicologia, 2013. doi: https://doi.org/10.4324/9780203772683

La Taille, Y. D.. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. Psicologia: reflexão e crítica, 2006, 19, 9–17.

Silva Costa, A.. Desporto e análise social. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017, 2.

Silva, A. O., & Santos, C.. Capital social, capital humano e educação: o ensino da sociologia e a construção da cidadania. Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia, 2009, (2).

Silva, C. M. D. A.. Ludicidade na educação infantil: o papel dos jogos cooperativos. Trabalho de Conclusão de curso apresentado a UEPB/EAD para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física. Orientadora: Tatiana Cristina Vasconcelos. Guarabira, 2018.

Silva, E. A. D.. Escola e desporto: uma análise reflexiva sobre os contributos da actividade desportiva no desenvolvimento nos jovens estudantes. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UCP, para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Profa Elizabete Abreu da Silva. Lisboa, 2019.

Silva, F. A. G. da; Silva, L. A. I., & Lüdorf, S. M. A.. A Educação Física no Ensino Médio: um olhar sobre o corpo. Movimento, 2015, 21(3), 673–685.

Silva, K. V. & Silva, M. H.. Dicionário de conceitos históricos. 2nd ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Silva, M. R., & Costa, M. Â. S.. Tempos de crise, tempos difíceis e a atualidade e relevância dos artigos publicados. Revista Pedagógica, 2015, 16(32), 05–15.

Silva, N. P.. Ética, indisciplina & violência nas escolas. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004.

Durkheim, E.. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1977.

Durkheim, E.. El socialismo (Vol. 175). Ediciones AKAL, 1987.

Durkheim, E.. As Regras do Método Sociológico. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

Durkheim, E.. A educação moral. Editora Vozes Limitada, 2017.

Durkheim, E., & Santos, E.. Sociologia, educação e moral, 1984.

Dicionário Online de Português.. Significado de História. Retirado a 3 de janeiro, 2021, em https://www.dicio.com.br/historia/

Dicionário Online de Português.. Significado de Cidadania. Retirado a 3 de janeiro, 2021, em https://www.dicio.com.br/cidadania/#:~:text=Significado%20de%20Cidadania,%C3%A9%20um%20ato%20de%20cidadania.

Dicionário Online de Português.. Significado de Indisciplina. Retirado a 3 de janeiro, 2021, em https://www.dicio.com.br/indisciplina/

Dicionário Oxford Lenguage Online.. Retirado a 7 de julho, 2022, em https://languages.oup.com›google-dictionary-pt

Alves, J.. A historicidade dos valores morais. Web artigos, 2012. Retirado a 28 de setembro, 2021, em https://www.webartigos.com/artigos/a-historicidade-dos-valores-morais/94190

Delgado, M. G.. Democracia, Estado Democrático de Direito, Constituição Federal de 1988 e Direito do Trabalho no Brasil, 2016. Retirado a 3 de janeiro, 2021, em http://www.udf.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Texto-Bibliogr%C3%A1fico-III-Maur % C 3 % ADcio-Godinho-DELGADO.pdf

Chartier, R.. A História Cultural – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

Lucas, L. B., Passos, M. M., & de Mello Arruda, S.. Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de biologia/The foci of teaching learning (FAD) as general values for initial training of biology teachers. Investigações em Ensino de Ciências, 2015, 20(1), 15.

Reale, M.. Invariantes axiológicas. Estudos Avançados (São Paulo), 1991, 5(13), 131–144, doi: https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000300008

Frondizi, R.. ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

Hessen, J.. Filosofia dos valores. Coimbra: Armênio Amado, 1980.

Abbagnano, N.. Dicionário de filosofia. São Paulo, 2007.

Lima, G.. Nômades de Pedra: Teoria da sociedade simbiogênica contada em prosas. Porto Alegre: Escritos, 2005.

Lima, T. P. P.. Escola, ensino e aprendizagem: a contribuição de Anísio Teixeira à educação brasileira. Revista HISTEDBR On-Line, 2014, 14(57).

Marx, K.. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

Marx, K., & Engels, F.. Textos. São Paulo, Edições Sociais, 1977.

Weber, M.. Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília: Editora da UNB, 1991.

Weber, M.. Metodologia das Ciências Sociais. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

Weber, S.. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. Educação & Sociedade,31, 2010, 1247–1269.

Bauman, Z.. O mal-estar da pós-modernidade I Zygmunt Bauman; 98-0771 tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997

Bauman, Z.. Sobre educação e juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo. Zahar, 2013.

Bourdieu, P.. Como é possível ser esportivo. Questões de sociologia, 1983, 136–153.

Bourdieu, P.. Escritos de educação. In Escritos de educação. Vozes, 2007.

Bourdieu, P. . A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

Mészáros, I.. A educação para além do capital. (2nd. Edição). São Paulo: Boitempo, 2008.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DA METAFÍSICA NA CRÍTICA DA RAZÃO PURA

Bruno Bogéa Lima
Me. Em Cultura e Sociedade
brunobogea674@gmail.com
UFMA/PGCult

Resumo: O presente trabalho objetivou explicitar o problema das metafisica na *Crítica da razão pura*, isto é, apontar as contradições e devaneios que se perpetuaram até então em suas bases, conduzindo-a, por consequência ao seu suposto fim, e, em contrapartida, demonstrar, do ponto de vista teórico a sua possibilidade sobre um novo horizonte. Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII, submeteu a metafísica da tradição (metafísica Leibniz-Wolffiana) ao tribunal da crítica, portanto, a um procedimento metodologicamente crítico em função de depurá-la, e, consequentemente garantir a sua possibilidade. Para tanto, o filósofo abandonou à maneira dogmática de se conceber a metafísica, uma vez que segundo ele era ineficaz e imprecisa, para pensá-la de outra forma, ou seja, para investigar a metafísica a partir de uma nova perspectiva, alterando a maneira de abordar os temas clássicos da metafísica. Nesse sentido, uma pergunta foi imprescindível para que tal pesquisa pudesse ser edificada com sucesso, a saber: Qual é o estatuto da metafisica na crítica da razão pura? Afinal, a admissão de tal pergunta como fio condutor permitiu não só compreender a possibilidade da metafisica, mas também os seus limites. Entendendo que o método transcendental foi a pedra de toque para que a investigação filosófica de Kant obtivesse êxito, isto é, a razão – mediante o seu uso especulativo – não enveredaria, mediante o seu uso, em provar o que não é passível de conhecimento, dado que, uma vez seguindo essa direção, cairia em problemas de ordem ontológica, tal como a metafísica dogmática recaiu. Sendo assim, buscou-se investigar qual seria o horizonte de atuação da razão teórica considerando a interdição transcendental à demonstração teórica da existência de seus objetos

Palavras-chave: Kant. Metafísica. Transcendentalismo. Problema.

1. Introdução

A *Crítica da Razão Pura* representou peremptoriamente um marco na filosofia moderna, uma vez que aponta novas perspectivas à modernidade; de acordo com Schopenhauer: "foi o livro mais importante escrito na Europa" (DURANT, 1926, p. 245), pois diferente de todas as formas de filosofia que vinham se desenvolvendo no século XVII e XVIII, essa é uma obra que não se filia a metafísica dogmática – como ocorre com o pensamento racionalista –, tampouco se contenta com a solução empírica quer no que concerne ao conhecimento, quer no tocante a metafísica. Mas submetendo a própria razão ao tribunal da crítica, ensinou a pensar de outra forma; motivo pelo qual depois de Kant a metafísica jamais fora a mesma:

> [...] uma vez que quase todos os campos da filosofia são aqui cultivados de forma nova e revolucionária, e a paisagem do pensamento ocidental adquire a sua face moderna. Não poucas das suas percepções antecipam até mesmo alegadas inovações do século XX, por exemplo a crítica pictórica da linguagem e da realidade e a tese de que o conhecimento objetivo é guiado por regras. (HÖFFE, 2013, p. 15).

Com a publicação da primeira edição da *Crítica da razão pura*, em 1781, inicia-se uma nova fase do pensamento de Immanuel Kant, a fase crítica, fase esta na qual, por meio de um exame das capacidades e limites da razão, o filósofo apresentará interdições à pretensão científica da metafísica, abandonando os laços ainda guardados com a metafísica dogmática, presentes na fase anterior da sua filosofia, a fase pré-crítica. O período "crítico", visto que denota o período de maturidade do filósofo, implica, por conseguinte, numa ruptura com a maneira de pensar da juventude. Tal demarcação é fundamental e esclarecedora para a compreensão dos momentos da filosofia de Kant, dado que manifesta um pensamento em construção, e, que, se dá paulatinamente por uma ruptura decisiva no modo de pensar.

Fora Hume, como bem expressa Kant que o acordou do seu sono dogmático, diante de todas as críticas tão bem fundamentadas que o filósofo escocês proferiu ao chamado coração da metafísica. No entanto, Hume, como afirmou o filósofo prussiano, apenas acedeu uma centelha nessa vasta floresta que é a metafisica, que poderia ter sido aos poucos cuidada e alimentada, no entanto, não o Foi. Com efeito afirma nos *Prolegômenos*:

> Hume jamais tenha suspeitado da existência dessa possível ciência formal, mas ancorou o seu barco, para mantê-lo seguro, na praia (no ceticismo) para lá jazer e decompor-se; ao passo que pretendo dar-lhe que, segundo os princípios seguros que a arte obtém do globo, e equipado com uma carta marítima completa e uma bússola, pode dirigir o navio com segurança para onde lhe prouver. (KANT, 2014, p. 30)

Todo o discurso humeano se reduziu a juízos sintéticos a posteriori, nesse sentido, os conceitos de necessidade e universalidade que fazem parte da natureza da razão são o limite do

discurso do filósofo de Edimburgo. Em oposição a isso, Immanuel Kant, defende que a razão é capaz de juízos necessários, tanto pelos juízos da matemática, quando pelos enunciados universais das ciências da natureza; dessa forma, a *Crítica da razão pura* é um empreendimento filosófico que consiste em demonstrar isso. Sendo assim, tal obra (C.R.P) consiste em submeter, como dito anteriormente, a razão ao tribunal da crítica, com a pretensão de depurá-la, ou seja, de estabelecer os seus limites, a crítica ou criticismo se determina exatamente em "por limites à algo", por consequência, em demonstrar do ponto de vista teórico como a razão pode proceder; nessa perspectiva, a partir do sistema filosófico de Kant a razão não mais empreenderá um conhecimento teórico do que não for objeto de uma experiência possível, isto é, do que não for sensível, condicionado, portanto, esse é o horizonte de atuação da razão, pois embora a razão reine no castelo crítico de Kant, esta, por sua vez, tem os seus limites.

Nesse sentido, cumprir-se-ia questionar: se a razão não pode conhecer teoricamente objetos suprassensíveis, uma vez que são apenas princípios, ideias, assim, como ficariam as três questões pilares da metafísica, a saber, Alma, Deus e Liberdade? Segundo a conclusão kantiana, as três questões da "possível ciência" (Metafísica), como não podem ser objetos de conhecimento, logo não podem ser objetos de prova. Desse modo, começar-se-á a explicitar, que, a crítica que o filósofo empreende à própria razão implica decisivamente à metafisica especulativa, portanto, ao estabelecer os limites da própria razão, consequentemente, o pensador estabelece os limites da metafísica, esse procedimento crítico-metodológico tem como uma de suas consequências tornar possível pensar a metafísica[1] em novas bases, portanto, estabelecer os seus limites é equivalente a tornar legítima a sua possibilidade.

[1] De acordo com Bonaccini (2003, p. 167): "O problema que Kant enfrenta está dado pela situação da metafísica. A par das várias transformações históricas, a metafísica vinha sofrendo uma série de abalos que aos poucos ameaçavam a ruir as fundações de seu edifício. As diversas e sucessivas tentativas de estabelecê-la como ciência pareciam ter fracassado. [...] A paisagem da metafísica era a de um campo de batalha onde se travavam infindáveis combates; [...] À diferença da matemática e da lógica ciências cujo conteúdo permanecia estável [...] a metafísica parecia andar em círculos e entrar em conflito consigo mesma." Bonaccini esclarece que o problema da impossibilidade da metafísica, que decorreria dessa situação apresentada, era para Kant preocupante visto ameaçar a própria soberania da razão, portanto, para provar que a razão era consistente, valeu-se ele uma estratégia, a saber, "sopesar a possibilidade do uso puro da razão a partir de uma análise do conhecimento geral [...], é preciso investigar as fontes do conhecimento da razão para saber o que ela pode (alcance) e o que ela não pode 9limites) conhecer a priori." (BONACCINI, 2003, p. 169)

[2] Para fins de tonar compreensível e menos repetível o título das obras, fez-se necessário abreviar os títulos os quais serão trabalhados. À vista disso, a Crítica da Razão Pura será abreviada para (C.R.P); Prolegômenos a toda Metafísica que se apresente como Ciência futura para (Proleg.); Progressos da Metafísica para (P.M).

Nessa lógica, a bússola que Kant irá utilizar para orientar-se subjetivamente no pensamento (forma teórica usada para se referir à maneira segura de se fazer uso da própria razão, a saber, subjetiva) são as três perguntas ou inquietações que deram origem a todo o projeto da primeira crítica, a saber: como são possíveis juízos sintético a priori na matemática?; como são possíveis juízos sintéticos a priori na física?; são possíveis juízos sintéticos a priori na metafísica? É notável, que, diferente das primeiras perguntas, a última, isto é, se são possíveis juízos sintéticos a priori na metafísica, carrega uma semântica bem peculiar, ou seja, Kant se pergunta se tais juízos poderiam ser próprios à metafisica, isso com a pretensão de investigar a legitimidade da metafisica como ciência, tal como queria a tradição (Leibniz-Woolf), certamente um dos resultados mais importantes da *Crítica da razão pura* consistiu em demonstrar que à metafisica não seriam possível como ciências, pois se o fosse a existência da Alma (psicologia racional), de Deus (teologia racional) e de Mundo (cosmologia racional) seria passível de prova, porém, como o filósofo da Prússia infere que não poderiam ser tais objetos da metafísica suscetíveis de prova, pois são apenas ideias da razão e como ideias podem apenas ser pensadas, a metafísica não seria possível como ciência, ou seja, não são possíveis juízos sintéticos a priori na metafísica.

2. Kant e a Metafísica

Immanuel Kant, filósofo Prussiano do século XVIII, está situado na geografia intelectual alemã, onde uma das grandes questões, se não a grande questão em discussão, é a metafísica, sobretudo, a metafisica de orientação Leibniz-Wolffiana; razão pela qual o pensador elabora um projeto filosófico voltado para essa maneira de se pensar a metafísica, a saber, dogmática. Assim, todo o pensamento kantiano, antes da publicação da primeira edição da *Crítica da razão pura*, em 1781 – período denominado de pré-crítico –, está profundamente marcado pelo dogmatismo[2], visto que a sua maior referência era o seu professor e mestre Christian Wolff (1679 - 1754) – que, segundo o próprio Kant, era o maior metafísico depois de Leibniz - o qual sistematizara a metafísica e, portanto, todas as três partes constituintes da

[2] Kant (2013, p. 30, B XXXV) adverte no Prefácio à Segunda Edição da *Crítica da razão pura*, que a crítica se opõe ao dogmatismo "quer dizer, à presunção de seguir por diante apenas com um conhecimento puro por conceitos (conhecimento filosófico), apoiado em princípios (...), sem se informar como e com que direito os alcançou. O dogmatismo é, pois, o procedimento dogmático da razão *sem uma crítica prévia da sua própria capacidade*." Consequentemente, metafísicos dogmáticos são aqueles que se lançam no conhecimento do que ultrapassa o âmbito da experiência sem examinar previamente se a razão é capaz de empreender esse tipo de conhecimento.

metafísica especial, a saber, Alma, Deus e Mundo. A Alma como objeto da psicologia racional, Deus da teologia racional e Mundo da Cosmologia racional[3].

Entretanto, a partir da dissertação de 1770, que, por sua vez, dá à Kant o título de professor efetivo da Universidade de Königsberg, há uma guinada dos primeiros passos no modo de pensar, conceitos que serão desenvolvidos posteriormente, como "espaço e tempo enquanto formas puras a priori da sensibilidade", "faculdade representativa do sujeito", já antecipados na referida dissertação[4], embora, destituídos de um aspecto rigorosamente crítico tal como serão organizados em 1781 (C.R.P), embora, já apontasse para um novo projeto em construção, que revolucionaria a filosofia e proporcionaria o progresso da metafísica sobre novas bases. Isso se corrobora pela própria fala do filósofo em uma das cartas enviadas a um dos seus discípulos e amigo íntimo, qual seja, Marcus Herz:

Na Dissertação, tinha me contentado em exprimir de maneira meramente negativa a natureza das representações intelectuais, dizendo que não eram modificações da alma pelo objeto. Mas deixei de lado a questão de como é possível uma representação que se refere a um objeto sem ser afetada de alguma maneira por ele //10:131//. Havia dito: as representações sensíveis representam as coisas como aparecem, as intelectuais, como elas são. (KANT, 2012, p. 44-45).

Assim, é exatamente na *crítica da Razão Pura (1781)*, que é inaugurado o período crítico do pensamento de Kant, obra na qual, segundo o filósofo, ocorrerá uma revolução no modo de pensar. Nesse sentido, tal virada crítica aponta para um novo horizonte epistemológico, bem como para uma nova perspectiva para a metafisica, pois a partir da crítica

[3] Cumpre registrar os esclarecimentos de Copleston (2011, p. VI-90), acerca da das influências sofridas por Wolff em sua divisão: "La infkuencia de la escolática puede apreciarse em la división wolffiana de la filosofía. La división fundamental, que se remonta a Aristóteles, distingue entre filosofía y filosofía práctica. La filosofia teórica, o metafísica, se subdivide em ontologia, que trata del ente com tal, psicología racional, que se ocupa del alma, cosmologia, que trata del sistema cósmico, y teología natural o racional, que tiene como temal a existenciay los atributos de Dios. (La filosofia práctica se divide, com Aristóteles, em ética, economia y política.) La separación explícita entre ontologia o metafísica general y teología natural no se remonta a la Edad Media, por lo que algunas veces se há atribuido a Wolff miesmo." Assim, se a metafisica geral ou ontologia cabia o estudo do ser enquanto ser, à metafísica especial, por sua vez, cabia "o estudo de três objetos especiais ou domínios do ser, nomeadamente, Deus, a adlma humana e o mundo em sua totalidade [...]." (ZÖLLER, 2020, p.33)

[4] Referindo-se não especificamente à *Dissertação de 1770*, porém ao período pré-crítico de um modo geral, Zöller (2020) chama a atenção para o fato de que , não obstante ter Kant herdado o projeto da escola alemã de filosofia em sua formação acadêmica, cuja pretensão era o estabelecimento de um sistema de metafísica baseado apenas em inferências racionais , "[...] desde o início , Kant combinou sua adesão ao programa metafísico tradicional com uma aguda consciência dos requisitos metodológicos e das dificuldades epistemológicas envolvidas em basear alegações cognitivas sobre o ser em geral, Deus, a alma e o mundo apenas na razão. Em particular, Kant compartilhou as principais dúvidas suscitadas pelos empiristas britânicos – John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776) [...]". (ZÖLLER, 2020, p. 34)

transcendental esta passará a ser pensada de outra forma, portanto, a crítica será o método de depuração da metafísica com a pretensão de estabelecer os seus limites. Nesse sentido, o filósofo alemão conclui que a metafisica só poderia progredir se fosse examinada a razão e o que a levava a cair em ilusões e sofismas, exame esse que, por sua vez, possibilitaria uma interdição a domínios ilegítimos:

> [...] a razão humana num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, visto que lhe são impostas pela sua natureza, mas as quais também não pode dar respostas por ultrapassarem completamente as suas possibilidades". (KANT, 2013, p.3)

A *Crítica da razão pura*, estrutura-se a partir de uma questão fundamental feita por Kant (2013, p. 49, B 19): "Como são possíveis juízos sintéticos a priori[5]?". A partir desta outras três questões são formuladas, a saber, como tais juízos seriam possíveis na matemática e na física e se seriam possíveis na metafisica. Note-se que explicitamente nas duas primeiras questões, Kant, de imediato, já admite que são possíveis tais juízos, já no tocante a terceira, a pergunta se modifica, cumprindo investigar se tais juízos também são possíveis na metafísica. Enquanto a matemática e a física obtiveram um progresso sistemático, a metafísica - em um contexto de fervor cético e empirismo radical - malogrou, pois "caiu no dogmatismo arcaico e carcomido e, finalmente, no desprestígio a que se tinha querido subtrair a ciência" (KANT,2013, p. 4).

Nesse sentido, o tribunal da crítica seria a forma legitima de demonstrar a possibilidade da metafisica como ciência, bem como também de condenar essas pretensões infundadas, tal tentativa, a luz de uma razão humana vulgar, poderia parecer significar o ressurgimento de um projeto dogmático, longe disso, no entanto, a crítica seria uma orientação subjetiva da própria razão, portanto, anulando as contradições, e afirmando os seus limites em novos fundamentos, mesmo que houvesse muito clamor sobre essa forma de se conjecturar:

> De vez em quando, ouvem-se queixas da superficialidade do modo de pensar da nossa época e sobre a decadência da ciência rigorosa. Pois, eu não vejo que as ciências, cujo o fundamento está bem incessante, como a matemática, a física, etc. merecem, no mínimo que seja, uma censura. Pelo contrário, mantém a antiga reputação de bem fundamentada e ultrapassam-nas mesmo nos últimos tempos. Esse mesmo espírito mostrar-se-ia também eficaz nas demais espécies de conhecimentos, se houvesse o cuidado prévio de retificar os princípios dessas ciências. À falta dessa retificação, a indiferença, a dúvida e, finalmente, a crítica severa são as outras provas de um modo de pensar rigoroso. A nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se. A religião, pela sua santidade e a legislação, pela sua majestade, quer igualmente subtrair-se a ela. Mas então suscitam contra elas justificadas suspeitas e não podem

[5] Os juízos sintéticos a priori são considerados por Kant os juízos próprios da ciência, juízos que aplicados às representações fenomênicas, liga tais representações distintas, ou seja, as sintetiza através das categorias do entendimento, que são a priori, ampliando, assim, o conhecimento de modo universal e necessário.

> aspirar contra o sincero respeito, que a razão só concede a quem pode sustentar livre e público exame. (KANT, 2013, p. 5)

Desse modo, um dos primeiros passos que visam resolver os problemas da razão pura seria demarcar epistemologicamente os seus limites de atuação, isto é, o que a razão seria capaz de executar, bem como o que não seria, assim, a definição kantiana da razão pura enquanto faculdade dos princípios, portanto, instância que extrai de si os seus conceitos de forma espontânea, ou seja, independente da sensibilidade, torna possível uma atuação legítima da razão pura a priori ligada aos seus limites de atuação, por consequência, na filosofia crítica kantiana a razão não enveredará mediante o seu uso especulativo pela produção de conhecimento, posto que de acordo com a categorização inaugurada na *Crítica da razão pura*, essa seria função exclusiva do entendimento enquanto faculdade das regras. Nesse sentido, somente os conhecimentos a priori poderiam oferecer, absolutamente, critérios de universalidade e necessidade; a experiência, embora imprescindível na produção do conhecimento, pois ofereceria ao entendimento a matéria do fenômeno, é contingente, e, além disso, o aspecto de verdade e erro não são atributos do objeto, visto que "numa representação dos sentidos (porque não contém nenhum juízo) não há erro" (KANT, 2013, p. 295). Muito menos no entendimento, pois "num conhecimento que concorde totalmente com as leis do entendimento, não há erro" (KANT, 2013, p. 295).

Sendo assim, a impossibilidade de erro, e, em contrapartida a possibilidade de verdade só poderia efetivar-se mediante as leis formais do entendimento, pois conforme já explicitado, os objetos da experiência são apenas como são, isto é, não acrescentam ou retiram nada de si, portanto, não teriam como ter juízos verdadeiros ou falsos; ora "como possuímos apenas estas duas fontes de conhecimento, segue-se que o erro só é produzido por influências despercebidas da sensibilidade sobre o entendimento, pela qual os princípios subjetivos do juízo se confundem com os objetos e o desviam do seu destino" (KANT, 2013, p. 296), por essa razão surgiria a possibilidade de erro.

3. A Metafísica Dogmática

No século XVII alemão, a metafísica é levada a um novo patamar graças as bases fornecidas pelo proeminente Leibniz; assim, o conceito de razão suficiente – ou seja, que tudo tem uma razão, assim como todo efeito pressupõem uma causa - torna possível uma nova visão sobre à metafisica proporcionado à ela a condição de ciência. Nesse sentido, haveria de se afirmar que a metafísica – mesmo com a pretensão e façanha do filósofo Leibniz de elaborar as suas estruturas, bem como adotar novos conceitos – obteve um progresso?

> As teses Leibniziana não teriam um caráter eminentemente hipotético? Certamente não, uma vez que Leibniz concebe o método matemático como o arquétipo de sua própria filosofia, isto é, a dedução das proposição a partir de princípios apodíticos, isso pode ter sido a sua principal orientação subjetiva, embora, foi-se constatado posteriormente que o argumento sobre a existência de Deus não pode ser demonstrado matematicamente, entretanto, isso não significa dizer que para o filósofo ele não possa ser possível em outras formas de prova, pois "Deus é absolutamente perfeito, mas não se considera suficientemente as consequências disso; e para nelas penetrar mais profundamente, vem, a propósito, observar que há na natureza muitas perfeições, todas diferentes, que Deus as possui todas em conjunto, e que cada uma lhe pertence no mais auto grau"(LEIBNIZ, 1970, p. 11-12).

Sendo assim, quais foram os progressos da metafísica depois de Leibniz? Tal questão é de notável relevância, entretanto, pode-se transparecer que seria inteiramente fácil responder, pois poder-se-ia recorrer a história para esse propósito:

> [...] assim como os progressos da astronomia e da química, como ciências empíricas, já encontraram seus historiadores, também, como aqueles que se fizeram em análise matemática e em mecânica pura, no mesmo país e na mesma época, encontrarão logo os seus, quando se quiser – da mesma forma parece que a ciência da qual se trata aqui oferece poucas dificuldades. (KANT, 1970, p. 11).

Mas o problema se agrava quando é a metafisica que está em questão, uma vez que essa pretensa ciência não oferecia nenhum horizonte de progresso, todavia, em sua defesa pode-se dizer, que a sua forma jamais poderia proceder de forma fragmentada, mas na sua completude assim como as ciências já explicitadas. Essa afirmação cria antagonismo quando se pensa que, um século depois de Leibniz, a metafísica é repensada em novas perspectivas, ainda que em bases dogmáticas.

Na Alemanha do século XVIII, um proeminente filósofo é herdeiro dessa tradição metafísica (metafísica de matriz leibniziana) seu nome era Cristian Wolff,

> [...] o primeiro que deu o exemplo (e por esse exemplo ficou sendo o fundador do espírito de profundeza até hoje ainda não extinto na Alemanha) do modo como, pela determinação legítima dos princípios, clara definição dos conceitos, pelo rigor exigido nas demonstrações e a prevenção de saltos tenho estabelecimento das consequências, se pode surgir o caminho seguro de uma ciência. (KANT, 2013, p. 31).

Um filósofo de origem polonesa que promoveu o ensino de filosofia em alemão, o que lhe rendeu bastante popularidade, além de ter proporcionado uma revolução terminológica na Universidade de Halle, conceitos como Bewusstsein, Lust, Unlust, Vorstellung, influenciaram todas as teorias filosóficas e psicologias subsequente, até ser expulso. O filósofo polonês acreditava que, para que a metafísica atingisse o seu estado de ciência, seria necessário sistematizá-la reestruturando as suas grandes partes constituintes, a saber, Alma, Deus e Mundo. Assim, a Psicologia racional trataria da Alma; a Teologia racional de Deus e a Cosmologia

racional de Mundo; sendo assim, se teria as ciências da metafísica, conforme anteriormente mencionado.

Dessa forma, a *metafísica dogmática ou especial* [6] avançaria. Nesse sentido, a pergunta sobre os progressos da metafísica depois de Leibniz encerraria a resposta kantiana na filosofia de Wolff, todavia, caberia explorar as minúcias da construção racional desse pensador, pois é nele que essa forma de se conceber a metafísica encontraria a sua maior completude.

Nesse sentido, Wolff demarca conceitualmente a metafísica em metafísica geral ou ontologia diferindo-a da metafísica especial ou dogmática, esta, portanto, lida com os princípios e estruturas essenciais das três grandes regiões do ser, a saber, Deus, Alma e Mundo; aquela, por sua vez, estuda o ente em geral e meramente possível, nas verdades que o constituem analiticamente. Assim, se inaugura a separação sistemática entre a ciência do ser, bem como a ciência de Deus. Todavia, mesmo diante de tamanhos projetos e novas perspectivas de se consolidar a metafisica como ciência, não se obteve os resultados desejados, posto que a metafisica acabou por cair em profundos impasses de natureza ontológica e lógica, sobretudo, depois do "desafio cético" apresentado à ela, isto é, aos dogmáticos provarem a priori os princípios sobre os quais repousariam a possibilidade da experiência. Dessa forma, surge três necessárias questões: O que é que a razão pretende realmente com a Metafísica? Que fim último visa ela na sua elaboração? E como tornar a metafísica possível?

4. Crítica e Transcendentalismo

De acordo com Kant (2013, p. 03):

> A razão humana num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui um singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais também não pode dar respostas por ultrapassarem completamente as suas possibilidades.

Dessa forma, como a razão poderia dar respostas a esses problemas que fazem parte da sua natureza sem recair em problemas? Eis o que se pretende analisar.

A *Crítica da razão pura* inaugura, peremptoriamente, o período crítico do pensamento kantiano; em tal obra um grande problema é levantado com afinco, sendo este de natureza

[6] Compreende-se por metafísica dogmática ou especial uma forma de se conceber à metafísica a luz da filosofia Leibniz-Woffiana, portanto, uma forma de metafisica que dissolve toda a totalidade das experiências mediante princípios e conceitos, razão pela qual essa metafísica racional queria atingir o seu estado de ciência. Assim, questões como espaço absoluto e Mundo compreendido em sua totalidade, verdade sobre a existência de Deus e perfeição, Imortalidade da Alma e razão universal permeavam o projeto filosófico desses visionários.

epistemológica, esse proporciona uma guinada sobre o problema acerca do conhecimento, portanto, em Kant, a preocupação não será mais sobre o que conheço, mas como conheço, em outras palavras, antes o sujeito era determinado pelas condições do objeto, agora o objeto será determinado pelas capacidades a priori do sujeito.

Nessa perspectiva, a crítica será o método no interior do qual se irá depurar a razão, submetendo-a ao seu tribunal, eliminando os paralogismo e devaneios, e, consequentemente, garantindo a possibilidade de um suposto progresso da metafísica depois de um profundo descrédito que esta recebeu em razão do dogmatismo arcaico e carcomido, o qual queria elevar a metafísica a condição de ciência, desprezando toda a experiência. No entanto, essa maneira de se conceber a metafísica malogrou, pois os conceitos puros a priori só podem ter validade através da experiência, e, a primeira condição desse grande empreendimento filosófico, "é nunca querer ultrapassar os limites da experiência com a razão especulativa". (KANT, 2013, p. 24).

Além disso, o filósofo da Prússia está tentando resolver o impasse entre o racionalismo alemão e o empirismo britânico, pois, segundo o filósofo prussiano, essas doutrinas não explicavam de forma eficiente a ciência, assim, caberia a Kant – mediante a filosofia transcendental – justificar a ciência do seu século. Denomina-se transcendental "todo o conhecimento que em geral não se preocupa tanto com os objetos, mas como o nosso modo de conhecimento de objetos na medida em que este pode ser possível a priori." (KANT, 2013, p. 26). Desse modo, o primeiro passo é compreender, categoricamente, o que seria cognoscível e incognoscível, por conseguinte, o que seria possível conhecer e o que não seria possível. Nesse sentido, faz-se necessário seguir os passos do próprio filósofo com a pretensão de assimilar as características da sensibilidade, entendimento e razão, e, por sua vez, qual seria a função de cada faculdade na teoria do conhecimento kantiano.

A "Intuição sem entendimento é vazia, o entendimento sem intuição é cego" (KANT, 2013, p. 89). Com essa afirmação inicial, é evidente que Kant estabelece uma relação de interdependência entre as duas faculdades do conhecimento, a saber, sensibilidade e entendimento, uma vez que o conhecimento só pode ser possível nessa relação, visto que é "por intermédio, pois, da sensibilidade que nos são dado os objetos e só ela nos fornece intuições, mas é o entendimento que pensa esses objetos e é dele que provém os conceitos" (KANT, 2013, p. 61), no entanto, caberia caracterizar a especificidade dessas duas faculdades, bem como os seus limites. Nesse sentido, a C.R.P inicia com a estética transcendental, capitulo que trata das intuições puras da sensibilidade, isto é, espaço e tempo, haja vista que são as

condições de possibilidade de intuir o fenômeno ou diverso da sensibilidade, isto é, de representá-lo.

De acordo com Kant, nosso conhecimento começa com a experiência, temos a capacidade sensível de sermos afetados pelos objetos. A sensação ou intuição empírica nos dá a matéria do fenômeno, enquanto que as formas ou intuições puras de espaço e tempo nos fornecem a forma deste, isto é, enformam a matéria. Desse modo, "se, porém, todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive dela" (KANT, 2013, p. 36), pois existem os conhecimentos a priori que possuem uma origem independente de qualquer experiência, mas isso não significa dizer que tais juízos a priori não dependem dessa ou daquela experiência, uma vez que "dos conhecimentos a priori, são puros somente aqueles que nada de empírico se mistura. Assim, por exemplo, a proposição, segundo a qual toda a mudança possui uma causa, é uma proposição a *priori*, mas não é *pura*, porque mudança é um conceito que só pode ser extraído da experiência" (KANT, 2013, p. 37).

Ora, se a matéria do fenômeno só pode ser obtida a partir da experiência, e a forma do fenômeno só pode ser dada mediante as intuições puras da sensibilidade, segue-se que a forma é a priori e a matéria é a posteriori. Assim, Kant inaugura o sujeito transcendental, que dispõem de uma estrutura a priori que é a condição de possibilidade de toda a experiência, e com este as formas puras da sensibilidade, que é a condição segundo a qual um objeto pode ser intuído; aqui, por consequências, caberia uma nota, isto é, espaço e tempo enquanto intuições puras, não podem ser intuídos, mas são a condição do objeto ser intuído espaço-temporalmente.

Dessa forma, metodologicamente, cumpriria dizer de imediato o que o espaço não é, para em seguida dizer o que ele é. Assim sendo, o espaço não seria um conceito empírico extraído da experiência externa, tão muito menos não é um conceito discursivo ou, como se diz também, um conceito universal das coisas em geral. Em contrapartida, "o espaço é uma intuição pura, é uma representação necessárias, a priori, que fundamenta todas as intuições externas, razão pela qual não se pode nunca ter uma representação de que não haja espaço" (KANT, 2013, p. 64), além disso, é representado como uma grandeza infinita dada.

Nesse sentido, o mesmo processo equivaleria para o tempo, no entanto, com um pouco mais de cautela, pois o tempo foi um dos maiores problemas não só da filosofia, mas de todas as áreas de forma geral, assim,

> [...] o tempo não seria um conceito empírico que derive de uma experiência qualquer, pois nem a simultaneidade, nem a sucessão surgiriam na percepção se a representação do tempo não fosse um fundamento a priori; assim como o espaço, o tempo também não seria um conceito discursivo, ou como se diz, um conceito universal. Mas, uma

> forma pura da intuição sensível, uma representação necessária que constitui o fundamento de todas as intuições. (KANT, 2013, p. 71).

Nessa perspectiva, enquanto o espaço é uma forma pura de toda a intuição externa, o tempo, por sua vez, é uma forma pura do sentido interno, e, se constitui, enquanto condição a priori de todos os fenômenos em geral, além disso, "é, sem dúvida, condição imediata dos fenômenos internos (da nossa alma) e, por isso mesmo também, mediatamente, dos fenômenos externos" (KANT, 2013, p. 73), assim, poder-se-ia afirmar que todos os objetos do sentido estão no tempo e sujeitos às relações do próprio tempo.

Dessa maneira, uma vez esclarecido a diferenciação essencial que ocorre no primeiro capítulo da *Crítica da razão pura*, isto é, na Estética transcendental, pois é condição imprescindível para entender os passos na produção do conhecimento, cabe proceder para a Analítica transcendental, visto que essa trata da faculdade de construção do conhecimento, isto é, o *entendimento*, onde ocorre, conforme já explicitado, a determinação das representações fenomênicas em conceitos; diante dessa descrição, poderíamos inferir que o entendimento é uma faculdade de conceitos "assim, o conhecimento de todo o entendimento, pelo menos do entendimento humano, é um conhecimento por conceitos, que não é intuitivo, mas discursivo" (KANT, 2013, p. 102).

Desse modo, a analítica transcendental, portanto, a segunda parte da C.R.P, consistirá em decompor todos os conceitos a priori do conhecimento com o propósito de entender a sua origem, e, tanto quanto em esclarecer o uso puro do entendimento, isto é, em que medida o entendimento puro pode proceder sem que haja uma influência da sensibilidade sobre este, por conseguinte, sem que ele seja afetado pelo objeto. Nesse sentido, há que se observar que o entendimento se manifesta através da espontaneidade do pensamento encarregando-se de sistematizar a pluralidade da representação em uma única representação. Assim, surgiria uma questão, embora exista uma independência entre a sensibilidade e o entendimento, como o entendimento poderia se referir ao objeto. Pois bem, diferente da intuição – que se refere ao objeto de forma imediata – os juízos, faculdade das regras, "é pois, o conhecimento mediato de um objeto, portanto, uma representação de uma representação deste objeto" (KANT, 2013, p. 103).

Nesse sentido, os juízos exerceriam a função de unidade, isto é, unificar todas as representações, pois, conforme já explicitado, uma representação por si mesma não pode adicionar, diferenciar ou retirar nada de si, assim, somente os juízos poderiam elevar as representações de modo a possibilitar conhecimentos, esses juízos são distribuídos categoricamente em doze, a saber, qualidade: afirmativos, negativos e infinitos; quantidades:

universais, particulares e singulares; modalidade; hipotético, assertórico e apodítico; relação; categórico, hipotético e disjuntivo, esses constituem a tábua dos juízos. Cada juízo desse mencionado teria uma função especifica na produção dos conceitos.

Dessa forma, consta-se que a metafísica – que trata com conceitos os quais não tem nenhuma validade objetiva, pois estão além de qualquer experiência possível – não seria possível na teoria do conhecimento kantiana, pois se o filósofo transcendental admitisse tal condição, poderia recair nos mesmo equívocos os quais está tentando combater, e, embora o entendimento tenha uma atuação pura isso não seria condição suficiente para afirmar a realização das questões da metafísica no mundo sensível, uma vez que o entendimento, conforme já apontado, se relaciona com o fenômeno de forma mediata, e, além disso, como explica Höffe:

> [...] todo o conhecer consiste na conexão de uma multiplicidade de representações (intuições e conceitos) em uma unidade. A conexão - Kant a denomina de síntese, nunca pode ser realizada mediante os sentidos, já que estes são meramente receptivos, por conseguinte, a conexão tão pouco pode originar-se da forma pura da intuição sensível. A conexão unificadora não nasce do objeto, mas do sujeito, e, concretamente, de uma fonte distinta da sensibilidade, a qual não é receptiva, mas auto-ativa; é a espontaneidade da ação do entendimento. (HÖFFE, 2005, p.97).

Sendo assim, a pretensão do filósofo é demarcar os limites da metafísica, portanto, o que ela pode, bem como o que ela não pode executar.

Nesse sentido, algumas questões começam a transparecer, posto que é da própria natureza da razão gerar tais questões e tentar solucionar. Assim, se a metafísica não pode ser possível na teoria do conhecimento, uma vez que as categorias não são aplicáveis aos objetos suprassensíveis da metafísica, ou seja, “Alma”, “Deus” e “Mundo”, são aplicáveis apenas ao fenômeno

REFERÊNCIAS

BONACCINI, Juan Adolfo. **Kant e o Problema da Coisa em Si no Idealismo Alemão.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

COPLESNTON, Frederick. **Histótia de La Filosofía Volumen 3 – De La Filosofia Kantiana al Idealismo.** Tradução de Manuel Sacristán. Barcelona: Editora Ariel Filosofía, 2011.

DELEUZE, Gilles. **A Filosofia Crítica de Kant.** Tradução de Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 1994.

FIGUEIREDO, Vinícius. **Kant e a Crítica da Razão Pura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GUIROTT, Marcio Tadeu. **Kant e o Fim da Modernidade: Os Sonhos de um Visionário.** São Paulo: Ideias Letras, 2015.

HÖFFE, Otfried. **Kant Crítica da Razão Pura: os fundamentos da filosofia moderna.** Tradução de Roberto Hofmeister, São Paulo: Edição Loyola, 2013.

KANT, Immanuel. **Carta de I. Kant a Marcus Herz. O que nos faz pensar.** São Paulo: Editora 32, 2012.

_____. **Crítica da Razão Pura.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Monique Hulshof. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. **Os Progressos da Metafísica.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. **Prolegômenos a toda metafísica futura**. Tradução de Artur Morão**.** Lisboa: Edições 70, 2014.

LEBRUN, Gérard. **Kant e o Fim da Metafísica.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZÖLLER, Gunter. **Crítica: Conhecimento e Metafísica.** Tradução de Fábio Creder. In: Immanue Kant: conceitos fundamentais. (Org.) Dudley, Will & Engelhard, Kristina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 27- 45.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA DA AUTOBIOGRAFIA: ÀS DIFERENÇAS ENTRE MONTAIGNE E ROUSSEAU

Bruno Bogéa
Me. em Cultura e Sociedade
brunobogea674@gmail.com
UFMA/PGCult

Resumo: O presente artigo tem por pretensão analisar às diferenças entre Michel de Montaigne e Jean- Jacques Rousseau acerca do tema da autobiografia. Nesse sentido, toma-se como pedra de toque para o desenvolvimento da ideia, *Os ensaios* de Montaigne, que, portanto, é a sublime manifestação do seu *eu*, bem como *Os devaneios do caminhante solitário*, que no dizer de Starobinski "é a mais plena expressão da solidão e do esquecimento de Rousseau". Outrossim, no que concerne a sua forma, pretende-se demarcar historicamente a gênese do tema da autobiografia no século XVIII, todavia, apontando que as suas bases tem o seu primado o século XVI.

Palavras-chaves: Montaigne. Autobiografia. Rousseau. Diferenças.

Abstract: This article aims to analyze the differences between Michel de Montaigne and Jean-Jacques Rousseau on the subject of autobiography. In this sense, Montaigne's essays are taken as a touchstone for the development of the idea, which, therefore, is the sublime manifestation of his self, as well as The daydreams of the solitary walker, which in Starobinski's words "is the most full expression of Rousseau's solitude and forgetfulness. Furthermore, with regard to its form, it is intended to historically demarcate the genesis of the theme of autobiography in the 18th century, however, pointing out that its bases have its primacy in the 16th century.

Keywords: Montaigne. Autobiography. Rousseau. Differences.

1. Introdução

Na aurora do renascimento onde todas às manifestações de ordem artísticas, cientificas e literárias desabrochavam, e, por conseguinte o ideal de perfectibilidade racional do homem era conduzido à sua completude, o que os humanistas chamavam de antropocentrismo, nasceu uma forma de escrita que marcaria não só à modernidade, mas também as bases para o nascimento da subjetividade, a saber, o *ensaio*. Nesse sentido, tal aspecto performático de escrita constitui a mais plena expressão da subjetividade, uma vez que une de uma forma tão intima literatura e arte, a ponto de não saber distinguir uma e outra, pois a linguagem do *eu* é representada em uma tela e cada pincelada revela ás suas mais profundas e dinâmicas facetas. É nessa perspectiva que se inscreve o objeto desse trabalho, portanto, de apresentar a gênese da autobiografia à luz da subjetividade Montagneana, bem como demonstrar à sua possibilidade. Para em contra partida, apontar a formalização dessa categoria subjetiva sobre o prisma de Jean Jacques Rousseau, isto é, usando como fundamento teórico a obra os *devaneio do caminhante solitário*, haja vista que essa é a obra autobiográfica do genebrino, embora esse tema circunscreve-se em outra de suas obras, como por exemplo, nas *confissões*, todavia, diferente dessa última obra, o filósofo de Genebra apresenta "um ponto de vista diferente, pois ele quer apenas estudar a si mesmo e gozar do sentimento da sua própria existência." (Starobinski,1971. p. 415). Cumpre observar, que não será descartado a possibilidade de uma análise dialógica entre os dois autores, resguardando o problema de contexto, pois, muito embora - Rousseau vá na contramão de Montaigne propondo uma autobiografia, que, segundo Starobinski

> será o único, o primeiro a oferecer de si mesmo um retrato completo. Pela primeira vez um homem vai pintar-se tal como é, Rousseau se exclui. Não apenas sua pintura não será arbitrária, como são todos os retratos feitos de fora, como também não será hipócrita, à diferença de todas as outras autobiografias. Seu retrato marcará o começo dos tempos, o advento mesmo da verdade (Starobinski, 1991. p. 194)

Montaigne é citado explicitamente por Rousseau, por isso a necessidade de uma discursão acerca da autobiografia demarcando o modelo de autobiografia de cada autor, bem como o seu primado.

2. Montaigne e a Construção do gênero ensaístico

É desse modo que pretendemos apresentar o filósofo Michel de Montaigne, portanto, alguém que objetiva o seu *eu* através da sua escrita, e, consequentemente, a sua autobiografia. Portanto, é nessa perspectiva que se compreende, e, por sua vez pretende-se apontar a gênese do tema da autobiografia no século XVI, embora nessa hipótese possa existir um obstáculo

semântico, pois à expressão autobiografia só toma significado no século XVIII, todavia, no que concerne a sua estrutura, bem como o seu direcionamento, é no renascimento que tal procedimento é iniciado, haja vista que "a imagem do *eu* dos ensaios vai então levar em conta a forma literária da obra, inauguradora do gênero que lhe dar o título. Inacabada, desdobrada ou refletida, ela inscreve em si o seu autor e é indissociável do *eu* que se retrata." (Telma, 2007, pag. 25)

Cumpre observar que o filósofo de Aquitânia não conta à história da sua vida em forma da escrita, embora as experiências vida do autor possam aparecer aos fragmentos em vários dos seus ensaios, mas são em sentido amplo ás experiências do seu pensamento que se movimentam através de sua escrita. Portanto, cada ensaio é em sentido objetivo a autodeclaração da sua subjetividade, isto é, revela os seus pensamentos, razão e o seu modo de ser, pois "concebidos sobre a metáfora da pintura, os Ensaios são descritos com um retrato, e Montaigne afirma apresentar-se e descrever-se como vários ângulos e em diversos momentos diferentes" (2007, pag. 28). Desse modo, o sujeito representado pelos ensaios não toma proporções universais tal como o apresentado pelas meditações de Descartes, visto que o pensador cético vai na contra mão de qualquer universalidade ou tentativa de conduzir à razão ao absoluto, mas é singular, individual, e, portanto, dinâmico. Ou seja, modela-se e constrói-se na sua peculiaridade e irredutibilidade pessoal, o eu "é um lugar preenchido e um ponto de vista situado; identificar esse lugar e explicitar o seu ponto de vista é o objetivo confesso da pintura de si" (2007, pag. 28). Nessa perspectiva, na autobiografia do filósofo francês está intimamente ligada com a dinâmica do seu próprio pensamento, por conseguinte, a ponto de não poder fazer uma distinção muito clara entre uma coisa e o outra.

É digno de nota, que alguns interpretes acusarão Montaigne – se fazendo uso decertas categorias como justificativa – de não percussor da subjetividade moderna, bem como da autobiografia. Entretanto, o presente texto, é antagônico à interpretações dessa envergadura, pois usar-se-á justificativas teóricas e conceituais que apontem Michel de Montaigne não só como precursor, mas também como alternativas às duas formas de expressões autêntica e verdadeira do *eu*. Sendo assim, de que forma seria possível as devidas justificativas para tanto? Para Telma Birchal, "o fato, porém de não encontrar nos ensaios, nem a terminologia, nem a ideia de sujeito no sentido de um sujeito substancial e universal, ao modo cartesiano, não deve ser impedimento para que se refira à forma especifica e original da experiência de si ali presente como os termos "subjetividade" "eu" e mesmo "sujeito". Não há nenhum motivo para que a categoria filosófica de subjetividade seja associada exclusivamente ao referencial cartesiano,

universal e substancial. Na verdade, pretendemos mostrar que o texto de Montaigne, ao construir-se em primeira pessoa, de forma reflexiva, e ao explorar a questão da identidade introduz, na história da filosofia, uma importante figura da subjetividade. Por seu turno, as expressões "o eu de Montaigne" ou "eu dos ensaios" são formas necessárias para que possamos nos referir, como leitores e em primeira pessoa. É de fato que ao substantivar esse eu, corremos o risco de substancializá-lo pela linguagem; esperamos, porém, que a argumentação e o contexto no qual os termos aparecem possam afastar tal perigo. Também a expressão "pintura de si" não se encontra na obra de Montaigne, mas é comumente usado pela crítica para que se possa falar, em terceira pessoa, de afirmação como "é a mim que me pinto" (Telma, 2007 p. 23).

É desse modo, que se tenta quebrar o paradigma formalista, a saber, que um autor só é reconhecido em quanto percussor ou fundador de algo se este apresentar categoricamente um conceito, portanto, os fundamentos no interior do qual um conceito se desdobra ou ganha sentido e significado, ou seja, se um dado autor não se enquadra nesse perfil, logo não recebe o devido epiteto de fundador ou precursor de um conceito ou ideia. Todavia, sabemos que o horizonte de um conceito transcende a sua formalização, razão pela qual se faz imprescindível que uma ideia sem fundamento ou base não tem significado, e, por consequência, quando muito tem o seu horizonte de atuação é provisório; à exemplo disso, a perspectiva de que o homem possuía uma natureza humana universal, argumento eurocêntrico que foi quebrado pela descoberta do "novo mundo[1]", é isso que a antropologia contemporânea denomina de "argumento antropológico[2]".

Cumprir-se-á salientar que todos as formas de adjetivos atribuída a Michel de Montaigne poder ser perigosas conduzindo a certos esquivos e armadilhas, isso justifica-se pela dinâmica de seu pensamento que muda constantemente, bem como pela polissemia que acompanha todos os ensaios, por conseguinte todos os conceitos; por exemplo: Montaigne não dar a primazia em seus experimentos racionais à epistemologia, sobretudo a clássica demarcação entre sujeito e objeto, e de que exista uma razão universal que explique todos os enunciados do mundo, entretanto, a questão do conhecimento tem um importância negativa,

[1] A expressão "novo mundo" é usada em sentido metafórico para fazer referência à descoberta do outro, portanto, o surgimento do olhar para o outro mediante a sua diversidade e pluralidade, ou seja, é o que Montaigne chama de civilidade.

[2] Expressão atribuída a uma quebra de paradigma de pensamento sobre a concepção de homem. Portanto, que é dinâmica e plural. Cumpre observar que tal afirmação quebra as concepções tracionais de barbárie e civilidade. Montaigne, Michel. Ensaio Dos cochos.

pois, “ele recusa a ideia de que a razão – entendida como capacidade de conhecer - defina, essencialmente, o ser humano” (Bicharl, 2007. p. 24). No entanto, sobre a presente afirmação, se sobressai, à classificação de Montaigne como um autobiógrafo, uma vez que, diz o pintor dos ensaios, “sou eu mesmo a matéria desse livro, o que será razão suficiente para que não empregues teus lazeres em assunto tão fútil e de tão mínima importância” (Montaigne, 1580, p. 1). Embora na presente afirmação Montaigne corrobora a sua inclinação de mínima preocupação para com os seus leitores, mas os traços da sua tela e dos seus pinceis já estão sendo montado, isto é, a sua autobiografia ou auto-pintura está sendo iniciada.

Outrossim, a simplicidade e humildade como ele se representa é espontânea, e, portanto, natural, sendo assim, “quero que me vejam aqui em minha maneira simples natural e habitual, sem apuro e artificio: porque é a mim que pinto. Pois, se eu estivesse entre aqueles povos que se dizem viver sobre a doce liberdade das primeiras leis da natureza, asseguro-te, que de muito bom grado, me teria pintado inteiro e nu. Assim, leitor sou eu mesmo a matéria do meu livro” (Montaigne, 1972. p. 18).

Nessa perspectiva, é como uma representação de si que Montaigne manifesta os seus ensaios, e porque não dizer como uma pintura de si. Nesse sentido, é assim, que, por exemplo, Erich Auerbach – alinhado a Pierre Villey, acolhe os ensaios, e, por conseguinte a esse concede uma capitulo de sua obra *Mimeses,* cuja a obra afirma, a unidade e originalidade dos *ensaios*, compreendendo-os sob a égide da pintura de si. Dentro da perspectiva de Villey, pinta-se a si mesmo, é o projeto que define os *ensaios*, embora se tenha manifestado um tanto tardiamente em sua redação, ultrapassada uma fase definida como “impessoal” dos primeiros escritos: progressivamente o “moi” de Montaigne vai ganhando espaço na obra até configura-la como uma pintura de si.

Desse modo, reafirmando o ponto de vista de Auerbach, ainda que siga uma leitura um tanto diferente, Jules Brody reafirma a pertinência de pensar os ensaios como o lugar da “narração da aventura pessoal”, ou seja, para Brody os ensaios trata-se de um livro “o único dentro da literatura mundial, pelo estatuto espetacular que reserva ao sujeito, esse livro permanece sendo um monumento de tirania da presença; é um lugar privilegiado de um verdadeiro terrorismo do referente” (Brody p. 17, 1928). Os ensaios proclamam Montaigne: “os ensaios sou eu”. Portanto, à subjetividade, bem como a autobiografia que encontra em seu significado uma ligação imanente, são modelos de pensamentos usados por Montaigne como prerrogativa de desenvolver uma forma de pensamento que seja natural, espontânea e com uma nova linguagem capaz de revelar o seu mais autêntico ser, por conseguinte, o seu *eu*.

3. Os Devaneios do caminhante solitário: A formalização o tema da autobiografia

Nessa perspectiva, Jean Jacques Rousseau vai na contramão de Michel de Montaigne, uma vez que acredita conceber uma autobiografia inovadora, autentica e com uma verdade única sobre si, portanto, destituída de corruptibilidade, dissuasão e uma retorica vazia, uma vez que os devaneios não tem um destino popular, mas íntimo, pois Rousseau escreveu em si e para si, tal como aponta Starobisnki, ao afirmar, cito:

> O autor quem se tomou por destinatário, toma também a si mesmo como tema do seu discurso. A palavra não persegue mais nenhum fim externo, declina de toda referência a num auditório possível. Rousseau convenceu-se que doravante que o mundo está surdo à sua voz, e resigna-se. em desespero de causa, a palavra percorrerá um circuito interno; ela se refletirá e se observará em seu autor; a consciência pessoal, desdobrada em uma consciência discursante e em sua consciência receptora, se alimentará de sua própria substância. Atitude singular, cuja a solidão radical encontra em Montaigne e nos solilóquios dos místicos, ainda uma prefiguração longínqua e incompleta. Desse modo, Rousseau experimenta a necessidade de legitimar o que sua empresa tem de novo e de monstruoso: a situação que se lhe criou, cuja a história não lhe conhece nenhum precedente, obriga-o a um recurso ele próprio sem precedente" (Starobinski, 1957 p. 361).

Portanto, à obra Os devaneios do caminhante solitário, é a autobiografia do próprio Rousseau, que exemplifica dois aspectos que marcaram profundamente a vida e a obra desse estimado escrito-filósofo, a saber, o esquecimento, bem como a solidão, haja vista que existiu uma série de fenômenos históricos que determinaram Rousseau a escrever a obra de cunho autobiográfico, caberia esclarecer esse ponto, pois é imprescindível para que se possa compreender a função que o esquecimento e a solidão tem na obra final do Rousseau, assim como também à formalização do tema da autobiografia.

Nesse sentido, Jean Jacques Rousseau sempre foi um pensador engajado com as suas obras, o que fez-lhe atingir a notoriedade intelectual de forma prematura, mas fora duas de suas obras que lhe fez ser conhecido no senário mundial, a saber, *A Julia ou na nova Eloísa*, pois tornou-se um grande best-seller. No entanto, desconhecia que o seu futuro estaria selado tirania de uma política e o dogmatismo de uma religião, sendo assim, com a publicação das abras *O Contrato Social*, bem como o Emílio, aquele que pregava a perspectiva da vontade geral, e, por conseguinte, da republicanismo, não foi muito bem visto sobre o prisma do regime monarca francês, sequer pela aristocracia de Genebra, esse, isto é, o Da educação, professava a questão da religião natural, e, por sua vez, a ausência de culto, nesse sentido, não foi muito bem acolhido pelos protestantes e católicos da época; assim, Rousseau foi perseguido, às suas obras queimadas, e, consequentemente caiu no esquecimento, razão pela qual a solidão tornou-se o seu maior reduto, é nesse sentido, que os devaneios do caminhante solitário é engendrado, visto

que é um exercício de meditação, autoconhecimento e autoanálise, pois é o espelho em que Rousseau reflete a si mesmo.

Todavia, não se trata aqui de traduzir os devaneios para um sonho, pois não é fugido ou fictício, embora o prezado leitor possa identificar um traço ambíguo da palavra sonhar, e, portanto, aludir aos devaneios a característica de um sonho. segundo Starobinski,

> O semi-arrependimento que mais de uma vez Rousseau manifesta por não haver anotado as ideias e as imagens surgidas ao longo do caminho prova precisamente que o devaneio era bastante absorvente para não deixar atrás dele nenhum rasto verbal (Assim ocorre com nossos sonhos, dos quais os mais maravilhosos são sempre perdidos pela linguagem: é preciso resignar-se a formar-lhes, ao despertar, um equivalente aproximativo.) Concedamos, no entanto, que existe uma linguagem sonhadora, palavras aparentemente desembaladas ao sabor de um sonho e como proferidas em devaneio. É o que ocorre nos Devaneios? Aí se encontra uma consciência em estado de. vigília. O leitor está autorizado a se perguntar se está em presença de um devaneio ou de um discurso livre sobre a felicidade de sonhar. Ele se surpreenderá mesmo de que esse discurso livre exista na forma da escrita, já que é considerado como representação do próprio ato no qual a consciência assegura-se de sua inerência a si: a relação de si para si deveria ter permanecido tácita, deveria ter-se limitado à evidência inefável do sentimento. (Starobinski, 1957 p. 181).

Outrossim, um outro sentido que não se poderia atribuir aos devaneios, seria o de diário de bordo, pois Rousseau não está simplesmente contando a sua vida, mas se autoconhecendo, e, consequentemente escrevendo sobre si, ou seja, se autorretratando, na medida em que reflete.

Nessa perspectiva, os devaneios do Rousseau é sustentado por dez caminhadas, cada caminhada, por sua vez, o filósofo atribui um significado especifico. No entanto, o presente trabalho não tem a pretensão de fazer uma análise detida sobre cada caminhada, mas apenas apontar o objetivo do autor em questão, assim como também, apontar a importância do tema da autobiografia e suas implicações a luz dos devaneios, por conseguinte, de que maneira Rousseau concebe a formalização dessa temática. Sendo assim, a título de fundamentação na primeira, conforme já apresentado alguns aspectos, é o exame, e, por consequência, um diagnostico que o autor está executando sobre si mesmo na tentativa de demonstrar as suas pretensões, bem como a autorrevelação de si. Assim, diz Rousseau,

> És-me aqui, portanto, sozinha na terra tendo apenas a mim mesmo como irmão, próximo, amigo companhia. O mais sociável e mais afetuoso dos humanos dela foi proscrito por um acordo unânime. Procuraram nos refinamentos do seu ódio que tormento poderia ser mais cruel para a minha alma sensível. E quebraram violentamente todos os elos, que me ligaram a eles. Teria amado os homens a despeito deles próprios. Cessando de sê-lo, não puderam senão furtasse ao meu afeto. Ei-los, pore5tanto, estranho, desconhecido, inexistent5e, enfim para mim, visto qu8e o quiseram. Mas eu, afastado deles e de tudo, que sou eu mesmo? Eis o que me falta procurar. Infelizmente, essa procura deve ser precedida por um exame de minha situação. É uma ideia por que deve necessariamente passar, para chegar deles a mim. (Rousseau, 1986, p. 23).

Dessa forma, é possível constatar a expressão intima do sentimento de Rousseau, ou seja, alguém que não só está esquecido, mas também que se sente esquecido, e, consequentemente mergulhado em sua solidão, habitando uma terra que lhe é estranha, tal como aponta o autobiógrafo de Genebra, "de agora em diante tudo que é exterior a mim, me é estranho, nesse mundo não tenho mais próximos nem semelhantes, estou na terra como um planeta estranho, onde teria caído daquele em que habitava" (Rousseau, 1986, p26). É nessa dinâmica que se inscreve a dor, o sofrimento, bem como ás angústias de do genebrino, e ele retoma com muita maestria o exame que já houvera iniciado nas confissões, a saber, de ocupar-se consigo mesmo se afastando de todas as coisas penosas e dolorosas do mundo, ou seja, ele mesmo será o objeto de sua própria escrita, e, por consequência, não mais se ocupará das questões que atrapalham o espirito e divide leitores sobre ele mesmo. Nessa perspectiva, a sua autobiografia está diante desse horizonte de pensamento, por isso, que o fim da sua vida é aprofundamento marcado pelo autoconhecimento, portanto, é "como si" Rousseau estivesse se preparando morte; portanto, a sua autobiografia seria um exercício de como se preparar para morrer eliminado de si todos os entraves que assolam o espirito. Isto é "Se à força de refletir sobre as minhas disposições interiores, consigo pô-las em melhor ordem e corrigir o0 mal que nelas podem ter ficado, minhas meditações não serão inteiramente inúteis e embora não sirva para nada na terra, não teria perdido completamente meus últimos dias" (Rousseau, 1986, p. 26).

É desse modo, que é atribuído à Jean Jacques Rousseau a alcunha de formalizado do tema da autobiografia, haja vista que ele inaugura uma forma de escrita autobiográfica que não é destinada a um público específico, exceto a ele mesmo, pois Rousseau escreve para si, onde o seu *eu* transparece mediante um auto exercício, ou seja, pela busca de si, do seu reconhecimento, do sentimento, e, por conseguinte, o resultado final do seu *eu*. Talvez Jean Starobinski tenha sido preciso, ao descrever os devaneios do caminhante solitário como um processo de catarse em que o filósofo de Genebra está passando, isto é, uma metamorfose que se dar pelo conhecimento de si. Portanto, quanto mais meditando, refletindo e se autoanalisando, tanto mais salutar é o processo de autoconhecimento executado por Rousseau, sendo assim, diz Starobisnki,

> o sentimento de existência, grande ser, perfeita suficiência do eu... Essas noções, por certo, não se equivalem a sua significação rigorosa: mas se Rousseau consegue fazer delas termos intercambiáveis, é porque todas designam o ponto em que cessa o movimento da transmutação. Todos eles designam o intransmutável: o que doravante não pode modificar-se no curso do devir e no trabalho do pensamento; o que, na

> profundeza da consciência ou no ângulo do mundo, é ao mesmo tempo a fonte de todo o poder e o que subsiste da abdicação de todo o poder. (Starobinski, 1986, p. 373)

Os devaneios circunscrevem-se como um processo da perda, e, consequentemente da recuperação da consciência, ou seja, um processo de metamorfose constante, e, que, porém, chega ao seu fim com a morte de Rousseau. O tema da autobiografia ganha uma proporção especifica e impactante a luz dos devaneios do caminhante solitário, pois além de comover e capturar o leitor, desperta uma comoção, haja vista que é expresso de forma explicita à dor, angustia, tristeza, e, sobretudo a solidão, bem como o processo de esquecimento sofrido por Jean Jacques Rousseau.

Por fim, notou-se que o presente trabalho não se encarregou de fazer uma defesa de ambos os filósofos, mas de contextualizar o tema da autobiografia apontando o seu primado e desdobramentos ao longo da "modernidade". Dito de outro modo, apontou-se a gênese da autobiografia através dos *Ensaios* de Michel de Montaigne e a formalização dessa pelos *Devaneios* de Jean Jacques Rousseau. Demarcando cuidadosamente as diferenças de contexto no interior do qual cada filósofo esta inserido, e abrindo a possibilidade para uma relação dialógica, que, cumpre observar foi perfeitamente possível.

REFERÊNCIAS

ROUSSEAU, Jean: **Os devaneios do caminhante solitário**. São Paulo. Nova Alexandria. 2018. Trad de Flávia Maria Luíza Morreto.

STAROBINSKI, Jean: **Jean Jacques Rousseau: A transparência e o obstáculo.** São Paulo. Companhia de Bolso. 1991. Trad. Maria Lucia Machado.

MONTAIGNE, Michel, **Os ensaios.** Editora 34. 2016. Tradução: Sergio Milliet.

BIRCHAL, Telma, **O eu nos ensaios de Montaigne**. Minas Gerais. Editora UFMG. 2007.

AUERBACH, Erich, **Mimeses: A representação da realidade na literatura universal**. São Paulo. Editora Perspectiva. 2021.

VILLY, Pierry: **Les Essais Michel de Montaigne.** Volume .2 Nouvelle Édition conforme au texte de Exemplare de Bordeaux. 2004.

CULTURA EM PERSPRCTIVA: INDÚSTRIA, DIALÉTICA E COLONIALIDADE SOBRE QUESTÃO

Bruno Bogéa Lima
Me. Em Cultura e Sociedade
brunobogea674@gmail.com
UFMA/PGCult

Resumo: O presente artigo objetiva denotar o problema da cultura a luz de Theodor Adorno, Terry Engleton e Nelson Maldonado do ponto de vista dos seguintes conceitos, a saber, mercadológico, antagônico e Eurocêntrico. Para tanto, fez-se necessário, respectivamente, do capitulo a *indústria cultural* situado na dialética do esclarecimento, *cultura e natureza* situado, por sua vez, na *ideia de Cultura* e por fim, o eurocentrismo situado em *Sobre a colonialidade do ser*. Sendo assim, pergunta-se, por que no sistema de produção a indústria se apropria da cultura? Como superar o binarismo entre natureza e cultura? Quais foram às implicações do colonialismo Europeu para à cultura e o conhecimento e como pensar uma possível superação disso? És o que objetiva-se responder.

Palavras-chaves: Cultura. Dialética. Etnocentrismo. Industria.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo denotar el problema de la cultura a la luz de Theodor Adorno, Terry Engleton y Nelson Maldonado desde el punto de vista de los siguientes conceptos: mercado, antagónico y eurocéntrico. Para ello, el capítulo requería, respectivamente, la industria cultural situada en la dialéctica de la Ilustración, la cultura y la naturaleza situadas, a su vez, en la idea de Cultura y, finalmente, el eurocentrismo situado en Sobre la colonialidad del ser. Por tanto, surge la pregunta, ¿por qué en el sistema de producción la industria se apropia de la cultura? ¿Cómo superar el binario entre naturaleza y cultura? ¿Cuáles fueron las implicaciones del colonialismo europeo para la cultura y el conocimiento y cómo podemos pensar en cómo superarlas? Eres lo que pretendemos responder.

Contraseñas: Cultura. Dialéctico. Etnocentrismo. Industria

1. INTRODUÇÃO

O tema da cultura – mesmo no contexto contemporâneo de transformações sociais, pluralismo e diversidade – ainda é um impasse, cabendo discuti-lo a fim de propor alternativas, bem como prováveis soluções para que se possa repensar o próprio significado "social de cultura", ou seja, enquanto plural e dinâmica e não universal e estática. É desse modo que o presente trabalho vai se delineado, portanto, problematizando a cultura a luz de três perspectiva, seu caráter 'mercadológico', 'eurocêntrico' e focando na questão da dialética entre 'natureza' e 'cultura', para que se possa pensar, sobre esse último, o significado originário de cultura. A vista disso, na medida em que os conceitos são analisados, torna-se possível articular, ainda que de forma embrionária os modelos de ideias dos autores mencionados.

2. INDUSTRIA CULTURAL: ÀS IMPLICAÇÕES DA PRODUÇÃO PARA A CULTURA

Desse modo, Theodor Adorno ao fazer um diagnóstico aprofundado sobre o mundo contemporâneo, conclui que a cultura - através das transformações capitalista – foi reduzida aos meios de produção e consumo. A máquina capitalista se faz uso dos procedimentos de manipulação e controle, levando à criação de necessidades artificiais, pois a máxima é consumo, logo conheço, razão pela qual a sociedade atual é formada pela técnica. O filósofo alemão nos levar a compreender que todas as formas de produções artísticas, culturais e sociais, tais como cinema, rádio e TV carregam conteúdos ideológicos de dominação. Portanto, a cultura não só é dominada pelo capitalismo, mas também pela política, essa inferência Adorniana, embora sirva de alerta aos seus leitores, no entanto, desconcerta na medida em que se conclui que todos os setores que compõem a sociedade, ou melhor, que forma uma sociedade através da relação entre as pessoas, esteja contaminada por uma razão que não mais esclarece, mas domina. Conforme diz o autor:

> "A tese sociológica de que a perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização, deram lugar a um caos cultural é cotidianamente desmentida pelos fatos. A civilização atual a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo do aço. As sedes decorativas das administrações e das amostras industriais são pouco diferentes nos países autoritários e nos outros. Os palácios colossais que surgem de todas as partes representam a pura racionalidade sem sentido dos grandes cartéis internacionais a que já tendia a livre iniciativa desenfreada, que tem, no entanto, os seus monumentos nos sombrios edifícios circundantes - de moradia ou de negócios - das cidades desoladas. Por sua vez, as casas mais velhas em torno ao centro de cimento armado têm o aspecto de slums (favelas), enquanto os novos bangalôs às margens das cidades cantam (como as frágeis construções das feiras

> internacionais) louvores ao progresso técnico, convidando a liquidá-las, após um rápido uso, como latas de conserva. Mas os projetos urbanísticos que deveriam perpetuar, em pequenas habitações higiênicas, o indivíduo como ser independente, o submetem ainda mais radicalmente à sua antítese, o poder total do capital. Como os habitantes afluem aos centros em busca de trabalho e de diversão, como produtores e consumidores, as unidades de construção se cristalizam sem solução de continuidade em complexos bem organizados". (ADORNO, 1985, p. 2)

Portanto, o consumo – embora seja uma característica social essencial – mas o sistema do capital de produção acaba se fazendo uso dessa necessidade como forma de poder. Assim sendo, a unidade universal de cultura, tão bem abraçada pelo iluminismo com a perspectiva de civilidade e ilustração, não faz mais sentido na medida em que o horizonte da pluralidade cultural é abraçado pelo sistema de produção capitalista, uma vez que a premissa é: quanto mais consumidores tem, tanto mais salutar é a produção, assim como também o lucro. Desse modo, a cultura vai sendo desenhada na tela do sistema mercadológico, portanto, as culturas se esvaziam enquanto hábitos, valores, regras e relação, tal dinâmica se subverte na medida em que o hábito caracteriza-se pelo consumo. Que o valor é criado artificialmente pelo modo de produção; que a regra se dar pelo que se tem, e não por um procedimento intersubjetivo com o outro que é semelhante a mim; por último e não menos importante, a relação, a única que se pode estabelecer é com o produto.

Assim, há o que Marcuse, herdeiro da filosofia crítica da escola de Frankfurt, no entanto, situado na chamada segunda tradição, denominou de coisificação dos objetos[1], ou seja, é quando os objetos adquirem vida e passam a exercer formas de dominação sobre as pessoas, portanto, a uma reversão gestaltica[2] na forma de dominação dos entes, na medida em que a dinâmica de dominação é invertida. Essa dominação sobre as massas é dada pelo o conteúdo de dominação que é exportado pela ideologia de produção, como afirma adorno, "verdade, cujo nome real é negócio, serve-lhes de ideologia. Esta deverá legitimar os refugos que de propósito produzem. Filme e rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos". (ADORNO, 1985, p. 13). Tal necessidade, conforme já salientado é apenas um construto capitalista na tentativa de alienar cada vez mais os seus consumidores, assim como também a dinâmica do trabalho, que, em sentido do *Fetichismo de mercadoria* conceito marxista ressignificado por Adorno, o produtor acaba sendo dominado pelo o que ele mesmo

[1]Hebert Marcuse: Eros da civilização – 1955. Coisificação: redução do ser humano a condição de objeto.

Aberto Oliva: Filosofia da Ciência. Reversão gestaltica: Mudança de uma coisa ou pessoa no que tange a sua forma.

produz, haja vista que ele também é um consumidor e não está fora desse horizonte. É importante salientar à observação do filósofo Wolfgang Leo Maar no prefácio escrito para o livro: "a indústria cultural hoje"

> (...) ao intervir na realidade humana e produzir novas necessidades, a indústria cultural possibilita eclipsar a contradição que resultaria da diminuição do tempo de trabalho na produção, que supre as necessidades vitais devido ao avanço técnico. Simultaneamente, a indústria cultural diferenciada da manufatura ou do artesanato, impõe seu esquematismo aos produtores, manipula os homens como engrenagens coisificadas da continuidade na reprodução ampliada do capital. O trabalho alienado imposto pela dominação capitalista "forma", mas no sentido de deformação. (MAAR, 2008, p.9).

Esse arquétipo adotado pelo sistema capitalista é uma forma de se manter estável e em movimento, é um sistema que administra certas formas de controle social para si manter vivo, tal dinâmica é o seu objetivo maior. É por essa razão que o capitalismo converteu a razão abstrata, edificada pelos iluministas com a função de emancipar os homens, em uma razão instrumental, conforme lembra Lacombe

> Desta forma, pode-se dizer que, para Adorno, a indústria cultural desempenha um papel de reprodução da lógica do Estado totalitário moderno, promovendo a reificação do homem, o ocaso do sujeito; levando-o a não meditar sobre si mesmo e sobre a totalidade do meio social circundante; e transformando-o em simples engrenagem do sistema que o envolve (Lacombe, 2019, p. 2).

Nesse sentido, infere-se que o sistema capitalista é uma espécie de grande motor, por assim dizer e as suas engrenagens são as formas de produção, pois, quanto mais consumidores são dominados pelos produtos tanto mais o capitalismo se mantém em constante movimento. Nessa perspectiva, a conformação, bem como a manipulação se dão mediante a "epistemologia da percepção" conceito atribuído por Adorno ao esquematismo Kantiano[2], pois a indústria cultural molda a percepção do público sobre a realidade na tentativa de estabelecer certas formas de controle. Portanto, há uma mudança na percepção das coisas, ou seja, "a função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria". (Idem, p. 103). O filósofo Rodrigo Duarte nomeará esta ação como "expropriação do esquematismo" (DUARTE, 2003, p. 55). O conceito de indústria cultural obteve vários significados ao longo do processo de transição do século XX para o século XXI. Alguns autores irão interpretá-lo em sentido

[2] KANT: CRÍTICA DA RAZÃO PURA – 1781. Esquematismo são formas de determinar as percepções da realidade através das categorias do entendimento. Razão pela qual o conhecimento só pode ser produzido por essa dinâmica. Ou seja, é uma determinação intelectiva do sujeito às representações dadas.

positivo, isto é, de alguma maneira a indústria ajudou a cultura a se propagar com muito mais facilidade, portanto, "os que defendem a ideia segundo a qual a indústria cultural é o primeiro processo democratizador da cultura, ao colocá-la ao alcance da massa - sendo portanto, instrumento privilegiado no combate dessa mesma alienação" (COELHO, 1980, p. 33). Sendo assim, Teixeira Coelho, condenando o combate ao prazer orientado pelos estudos da Escola de Frankfurt, advoga que

> "não há (...), por que condenar a indústria cultural sob a alegação de que ela é uma prática do entretenimento, da diversão, do prazer. O prazer é, sempre, uma forma do saber". Entretanto, essa são só algumas interpretações, que não visão desse trabalho, destoam do sentido originário desse conceito pensador por Adorno. (COELHO, 1980, p. 34).

Cumpre também observar, se existe uma demarcação muito clara entre os conceitos de natureza, cultura e capitalismo, pois na dialética do esclarecimento, cuja a obra Adorno escreve em parceria com Horkheimer, uma vez que a natureza assim como a cultura foi reduzida a forma de dominação e produção capitalista, os autores iniciam a dialética mencionado Bacon com o conceito de saber e poder (conceito usado por Frances Bacon na obra *novo organo* para executar a forma de controle que os homens podem exercer sobre a natureza na medida em que são esclarecidos, portanto, dotado de uma racionalidade, e, nesse sentido, eles podem explorar e dominar a natureza para obter certos proveitos) na tentativa de corroborar a ideia de que a natureza pode ser e é facilmente manipulada pelo sistema de produção, ou seja, talvez a dialética entre natureza e cultura tenha sido superada, todavia, caberia explorar melhor essa ideia a luz da análise de Terry Eagleton, uma vez que ele pode fornecer certas chaves de compreensão para essa ideia, haja vista que através da obra a ideia de cultura o autor consegue pensar de forma analítica e propositiva a dialética com muito mais cuidado, na medida em que vai fazendo o remanejamento de conceito sobre o ponto de vista historiográfico. Ou seja, talvez essa querela já tenha sido superada sobre várias manifestações intelectuais contemporâneas, como por exemplo, a síntese entre naturalismo e culturalismo, que, portanto, seria a superação desse binarismo entre natureza e cultura, na medida em que a natureza é cultura, e, por sua vez, a cultura é natureza; sendo assim, de que forma esse procedimento ocorre? és o que se objetiva responder.

3. NATUREZA E CULTURA: COMO PENSAR ESSA DIALÉTICA DEPOIS DE EAGLETON

À partir da análise de Eagleton nota-se que a dialética histórica entre natureza e cultura, uma vez que essa querela é longa em termos de extensão histórica, já foi perfeitamente

superada. Para tanto o filósofo faz uma regressão analítica para tentar compreender as diversas derivações que o conceito cultura obteve ao longo da história, assim, no primeiro capítulo de sua obra (*ideia de cultura)* cujo o título é versões de cultura, o autor demonstra que a cultura obteve várias transformações históricas – embora deixa claro que a cultura é a palavra mais complexa da nossa língua - ao longo de desenvolvimento, por exemplo, é comum considerar a natureza como uma derivação da cultura, mas, segundo Eagleton, a cultura é um conceito derivado na natureza, pois "uma de seus significados originais é

> lavoura" ou "cultivo agrícola", o cultivo do que cresce naturalmente. O mesmo é verdadeiro no caso do inglês, a respeito das palavras para lei e justiça, assim como de termos como, "capital", "estoque", "pecuniário" e "esterlino". A palavra inglesa *coulter*, que é cognata da palavra cultura, significa "relha de arado". Nossa palavra para a mais nobre das atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo (Eagleton, 2011, p.9).

Essas conclusões levam a perceber que não existe essa demarcação definitiva, por isso Eagleton sente a necessidade de deixar isso nítido, dissolvendo esse antagonismo, e, portanto, superando o culturalismo que advoga sobre à superioridade da cultura sobre a natureza, ou o naturalismo que, por sua vez, compreende à natureza como superior a cultura. Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como adubo, cultivo, culto, portanto, como natureza, desse modo, categorias como "materialismo cultural", não teria muito sentido no interior da análise de Terry Eagleton, haja vista que "é uma expressão tautológica, pois Cultura denota de início um processo material, que foi depois metaforicamente transferida para o espírito. A palavra mapeia o desenvolvimento semântico da mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso do lavrar o solo à divisão do átomo". Nessa lógica, vai sendo esclarecida, bem como diluída o antagonismo entre natureza e cultura que não faz sentido nessa dinâmica explorada pelo Eagleton, razão pela qual essa análise conceitual se faz imprescindível para compreender esse novo sentido, e, portanto essa nova abordagem.

Em outra sentido, a saber, o epistemológico, é possível constatar que a natureza não é um atributo isolado que possui uma existência independente, uma vez que pode, e, é o resultado de transformações humanas tal como afirma o autor

> "se a palavra cultura guarda em si resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo entram indiscutivelmente questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa o cultivo, um cuidado que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o natural e o artificial, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção realista, em sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima, além de nós; mas tem também uma dimensão construtivistas, já que essa matéria prima precisa ser elaborada numa forma

> humanamente significativa. Assim, trata-se menos de uma questão de desconstruir a oposição entre cultura e natureza do que de reconhecer que o termo "cultura" já é uma tal desconstrução". (Eagleton, 2011, p.12).

É nessa perspectiva, que vai se desenhando a união entre cultura e natureza, ou melhor, cultura-natureza, visto que a natureza produz cultura, que, por sua vez transforma a natureza, sendo assim, essa aporia entre natureza e cultura perdeu o seu significado na medida em que estão fundamentadas pela dinâmica da ligação ou relação, conforme já apontado de forma explicita, haja vista que ambas as posições, isto é, tanto o culturalismo[3], quanto o naturalismo[4] são reducionistas. Ora, como a dialética entre natureza e cultura não pode ser falada, uma vez que perdeu o seu sentido frente à essa superação apontada pelo autor, pois natureza é cultura e a cultura é natureza. Sendo assim,

> "afirma que somos totalmente culturais, absolutista a cultura por um lado e relativiza o mundo por outro. É como afirmar que o fluxo é o fundamento do universo. Se a cultura realmente é ubíqua, constitutiva da minha própria identidade, então é difícil para mim imaginar não ser o ser cultural que sou, mas isso é exatamente o que um conhecimento da relatividade da minha cultura me induz a fazer" (Eagleton, 2011, p. 137).

É nessa perspectiva, que o processo de superação ganha sentido no interior da análise de Terry Eagleton, posto que o autor nos faz repensar as diversas teorias ou movimento filosóficos que demarcaram um discurso em torno do que seria cultura, e, consequentemente reforçaram a dialética entre natureza e cultura, que, por sua vez, não tem muito sentido no horizonte da ideia do presente filósofo.

4. A COLONIALIDADE DO SER: O PONTO DE VISTA DE NELSON MALDONADO SOBRE O EUROCÊNTRISMO

Aqui caberia repensar as implicações dessa análise em culturas de matriz africanas ou indígenas, na tentativa de, por exemplo, analisar se esse discurso tem implicações mais amplas e pensar outras alternativas com a pretensão de propor condição de rupturas para discursos ditos eurocêntricos e como de alguma maneira eles são nocivos; assim, para corroborar essa afirmação far-se-á uso da colonialidade ou decolonialidade do poder, conceito usado por Nelson Maldonado com o propósito de repropor um outro discurso.

[3] O culturalismo foi um movimento que se destacou por juntar o biologismo, economicismo e o essencialismo na tentativa de reduzir tudo ao cultural. O problema desse movimento é que ele cai no reducionismo na medida em que tem certa questões que fogem ao seu escopo.

[4] O naturalismo em contra parida reduz tudo ao natural ou ao biológico, ou seja, realidade é formada pela totalidade de entes físicos e reais. Portanto descarta o social e o cultural, e, consequentemente recai em um reducionismo.

Nesse sentido, na obra, *SOBRE LA COLONIALIDAD DEL SER: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE UN CONCEPTO*, o autor se propõem a fazer uma análise sobre o conceito da colonialidade do ser levando em consideração, por exemplo, a maneira como a ontologia do ser pode ser interpretada não apenas como um discurso de ontologia fundamental, por conseguinte, de cunho metafisico – como se prepõem Heidegger ao fazer um diagnóstico sobre o problema do ser a luz da tradição de forma historiográfica, bem como filológica da tradição - mas também eurocêntrico, haja vista que o pensamento de Martim Heidegger esta profundamente marcado pelas suas inclinações ao nazismo. Sendo assim, diz Maldonado:

> La razón es que cuando supe del concepto, ya había pasado algún tiempo estudiando la ontología de Martin Heidegger, y de algunos de los críticos que se acercan a su trabajo a partir de interrogantes relacionados con problemas de racismo y experiencia colonial. Heidegger, quien es considerado por muchos como uno de los dos fi lósofos europeos más originales del siglo XX (siendo el otro Ludwig Wittgenstein), dejó una marca signifi cativa en la fi losofía europea, al continuar el ataque frontal de Nietzsche a la fi losofía moderna centrada en la epistemología, con la elaboración de lo que él llamó ontología fundamental. La formulación heideggereana de un nuevo comienzo para la fi losofía consistió en una rearticulación de la pregunta sobre el ser, la cual infl uyó a muchos otros intelectuales subsiguientes, como al franco-argelino Jacques Derrida, entre otros" (Maldonado, 2002, p. 127).

Dito de outro modo, embora o trabalho de Heidegger tenha marcado todo o século XX, e por sua vez, influenciado toda o pensamento contemporâneo direta e indiretamente, no entanto, ainda há que considerar que o seu pensamento de forma geral, e, em particular a ontologia tem aspectos tirânicos. Nessa perspectiva, Maldonado tenta propor um projeto filosófico decolonial que vai na contramão da perspectiva apresenta por Heidegger, para tanto ele se fará uso de certas ideias filosóficas, como, por exemplo à apresentada por Immanuel Levinás, haja vista que, segundo Maldonado:

> "El trabajo de Levinas no era sólo una variación de la fi losofía europea o de un tema fenomenológico. En él encontré una subversión radical de la fi losofía occidental. Levinas refl exiona a partir de fuentes judías, y no sólo griegas. Conceptos e ideas provenientes del judaísmo complementan y, a veces, inclusive, remplazan ideas griegas y cristianas en su armazón fi losófi ca. Esta subversión le permitió a Levinas presentar una idea muy particular de la fi losofía y de la vocación del ser humano: el comienzo del fi losofar no consta en el encuentro entre sujeto y objeto sino en la ética, entendida como relación fundamental entre un yo y otro. El trabajo de Levinas me sorprendió y fascinó' (Maldonado, 2006, p.128).

Desse modo, o conceito de Alteridade é a pedra de toque no interior do qual Maldonado irá se apoiar, portanto, um projeto de ética que anula o binarismo entre sujeito e objeto, e apresenta uma ética da relação entre o outro, uma vez que o outro é pessoa, por consequência, deve ser trado não como um mero meio, mas como um fim em si mesmo. Ou seja, uma ética que vai na contramão do regime nazista, regime esse que foi apoiado por Heidegger, Levinás

em contra era um judeu, cristão e foi perseguido pelo regime nazista tendo seu trabalho marcado por isso. Ora, nota-se de forma muito nítida que Maldonado se apoia em certas ferramentas conceituais que são imprescindíveis para compreender o contexto da discussão que o autor propõe.

Nesse sentido, afirma o autor,

> "La propuesta de la ontología como fi losofía primera es, para Levinas, cómplice de la violencia. Esto representó un reto que Levinas mismo intentó superar al elaborar una fi losofía que no fuera cómplice, o provocara ceguera con respecto a la deshumanización y el sufrimiento. Esta es otra razón por la cual la ética y la relación cara-a-cara ocupa un lugar central en el pensamiento de Levinas" (Maldonado, 2006, p.129)

Portanto, essa tirania é um aspecto imanente a filosofia de Heidegger, e, Levinás antagonicamente propõem uma filosofia que se opõem a isso. Ne entanto, embora Levinás tenha entrelaçado uma articulação entre a ontologia do poder, porém, faltou fazer o Walter Magnolo, que notará as implicações da colonialidade do poder em diversos setores da sociedade.

Nesse sentido, a colonialidade do poder tem implicações diretas na colonialidade do saber, uma vez que são formas de dominação e exploração modernas de pensamentos, o que se fez conjecturar que só existiria uma epistemologia como paramento de pesquisa, ou um paradigma de verdade, por essa razão Maldonado apresenta outras possibilidades mediante essa aberta para se perceber novos horizontes de compreensão epistemológica, onde, portanto, o pensamento decolonial ganha espaço e levanta voz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o arcabouço argumentativo usado para desenvolver esse trabalho, procurou-se problematizar do ponto de vista filosófico os conceitos de Industria cultural, dialética e eurocentrismo; portanto, deixando claro as possíveis articulações, bem como às abordagens de forma isolada sobre a teria do cada pensador, sendo eles: Theodor Adorno, Terry Eagleton e Nelson Maldonado. Nesse sentido, sendo coerente com o que foi abordo pelo trabalho, não tivemos pretensão de verdade, haja vista que existem muitas possibilidades a serem pensadas, mas de propor uma possível abertura dialógica sobre os presentes teóricos, mapeando epistemologicamente as ideias e problematizando-as a luz da conjuntura contemporânea, levando em consideração as limitações temporais, bem como os problemas de contexto

REFERÊNCIAS

QUIJANO, Aníbal: **Sobre la colonialidad del poder, véase Aníbal**. Bueno Aires. Clacso. 2014.

WOLIN, Richard: **Para una discusión sobre la relación de Heidegger con el nazismo, incluyendo fuentes primarias, véase**. 1991.

MALDONADO, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: Contribuições para o desenvolvimento de um conceito.** Rio de Janaeiro. Via Verita. 2006.

LEVINÁS, Immanuel, **Totalidade e Infinito**. São Paulo. Martins Fontes, edição: 1970.

ADORNO, Theodor: **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro. Zahar. 1 edição: 1985

EAGLETON, Terry: **Ideia de Cultura**. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

HEIDEGGER, Martim. **Ser e Tempo**. Editora Vozes, 10 edição.

LACOMBE, Fabiano: **Industria Cultural.** Rio de Janeiro. Entremeios, 2019

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

MAAR, Wolfgang Leo. **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DA SUPERFÍCIE E DA PROFUNDIDADE: UM ESTUDO DO CONCEITO DE CORPO SEM ÓRGÃOS NA OBRA "LÓGICA DO SENTIDO"

Larissa Farias Rezino
Doutora em Filosofia (UFSCar)
larissarezino@gmail.com
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

RESUMO: A filosofia é construída por conceitos, e a criação deles é central para o desenvolvimento e transformação do pensamento filosófico. Dentro da gama de obras do pensador francês Gilles Deleuze, incluindo aquelas escritas com o filósofo, psicanalista e ativista político francês Félix Guattari, o conceito de Corpo sem Órgãos (CsO) destaca-se. Seja por sua plasticidade e performance que permite a sua integração em diferentes áreas do pensamento, o que permite analisá-lo por diversas óticas como arte, corpo, linguagem, entre outras. Ou porque os autores indicam não se tratar apenas de uma teoria, mas de uma prática. A sua abrangência prática e teórica faz dele um conceito basilar para a compreensão de tal filosofia. Originado de Antonin Artaud, o CsO foi primeiramente desenvolvido por Deleuze no livro *Lógica do Sentido* (1969), onde o filósofo o emprega para explorar a relação entre corpo, linguagem e produção de sentido. Para tanto, o conceito serve como recurso teórico a fim de contrastar a superfície lúdica da linguagem de Lewis Carroll, em especial da personagem Alice do livro *Alice no País das Maravilhas*, com a profundidade visceral da escrita de Artaud. Considerando o corpo e a linguagem, o CsO emerge no instante em que a superfície da linguagem se rompe, revelando um corpo que absorve e transforma tudo, desmantelando a linguagem tradicional e criando novas formas de expressão. Este trabalho busca sintetizar a gênese e a aplicação do conceito de CsO na referida obra, destacando sua importância e singularidade no pensamento deleuziano.

Palavras-chave: Corpo, Linguagem, Corpo sem Órgãos, Lógica do Sentido.

1. Introdução

A história da filosofia é escrita por conceitos. Conceitos que marcam época e que, ao mesmo tempo, são atemporais. Aquelas e aqueles que assinam a criação do conceito pertencem a ele mais do que a sua criação pertence ao criador. Roubos e apropriações de conceitos por outros pensadores também estão registrados na história filosofia. Bem como a alianças com as outras áreas de pensamento para a efusão de um novo conceito.

Quando se trata da pesquisa acadêmica, da trajetória de se especializar em um autor, ou mesmo do interesse e curiosidade sobre determinado pensamento, é comum que um conceito ou alguns conceitos tenham aparições mais recorrentes que outros. No caso a ser tratado neste trabalho, não é deferente. Aos pesquisadores, estudantes e entusiastas da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari é usual, em determinado momento, passar, ou ao menos esbarrar, no conceito de *Corpo sem Órgãos* - em muitos casos abreviados pelos autores como CsO. Não à toa. Trata-se de uma noção plástica, capaz de ser modulada de diferentes formas, modos e cenários de pesquisa-criação-pensamento. Como se ele pudesse se aproximar e engendrar na arte, no corpo, no inconsciente, na ética, na linguagem e entre outros. Uma flexibilidade rara e substancial para o entendimento da filosofia em destaque. Afinal, o aspecto plástico do conceito é desenvolvido pelos autores que o trabalha por diferentes lados.

A fim de sistematizar as formas de apresentação do conceito, sintetizo, por hora, que há momentos de aparições do conceito, em que cada um desses momentos, ele é apresentado em contexto de agenciamentos específicos.[1] O conceito compõe com a obra na especificidade do tema tratado. O primeiro momento é, justamente, o da sua criação. A expressão "corpo sem órgãos" é cunhada por Antonin Artaud (1896-1948) que a apresenta na transmissão radiofônica de 1947 intitulada *Para dar fim ao juízo de Deus.* Por sua vez, Deleuze se apropria do termo e o utiliza enquanto conceito na obra *Lógica do Sentido*. Essa é uma oba de inflexão do pensador francês na qual ele começa a formular conceitos centrais que serão retomados em outros trabalhos. Não somente isso, através das 34 séries que formam a obra Deleuze aproxima diferentes disciplinas e tradições filosóficas a fim de formular o seu pensamento. Entre as noções de sentido, linguagem, superfície e profundidade; aparece também a noção CsO.

[1]Lógica do Sentido (1969), O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia (1972), Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (1980).

2. 1969 – A PROFUNDIDADE DO CORPO E O SENTIDO

No livro *Lógica do sentido* (1969) a expressão "corpo sem órgãos" aparece pela primeira vez na 13ª série, "Do esquizofrênico e da menina", na qual Gilles Deleuze elabora uma análise comparativa entre a escrita do poeta Antonin Artaud e a literatura de Lewis Carroll, tendo em vista o livro *Alice no País das Maravilhas*. Acerca do desenvolvimento teórico dessa obra, sigamos o comentário de José Gil e "digamos apenas que Deleuze elabora uma teoria do acontecimento e do sentido, e do acontecimento como sentido, em que os paradoxos lógicos e linguísticos de Lewis Carroll se encarnam constantemente em modificações físicas do corpo de Alice" (GIL, 2002, p. 123). Por sua vez, a ideia central da série citada consiste em medir "a distância que separa a linguagem de Carroll, emitida na superfície, e a linguagem de Artaud, talhada na profundidade dos corpos" (DELEUZE, 2015, p. 87). Há uma divergência entre as séries anteriores e a 13ª série, José Gil (2000, p. 65) explica, citando Deleuze ao final: "o tom da escrita muda, trata-se agora de uma potência maior que ameaça a superfície, uma potência de vida (ou da sua negação) — a do caos da loucura. Contra ela, os jogos da superfície, do *non-sens* e das palavras-malas nada podem: 'percebemos que agora mudamos de elemento, que entramos numa tempestade. Julgávamos estar entre as meninas e as crianças, e estávamos já numa loucura irreversível. Julgávamos estar na vanguarda das pesquisas literárias, na mais alta invenção das linguagens e das palavras; e já estávamos nos debates de uma vida convulsiva, na noite de uma criação patológica que diz respeito aos corpos'".

A relação entre Carroll e Artaud estava dada anos antes, quando o dramaturgo se dispôs a traduzir o poema "Jabberwocky"[2], do escritor inglês, sem obter sucesso. O poema está no livro lançada em 1871, com o título "Através do Espelho e o que Alice Encontrou por Lá", laçado em 1871. Em português, foi Augusto de Campos quem se dispôs a traduzi-lo e deu o título por "Jaguadarte".

[2] "Twas brillig, and the slithy toves/ Did gyre and gimble in the wabe;/All mimsy were the borogoves,/ And the mome raths outgrabe./ Beware the Jabberwock, my son!/ The jaws that bite, the claws that catch!/ Beware the Jubjub bird, and shun/ The frumious Bandersnatch!/ He took his vorpal sword in hand:/ Long time the manxome foe he sought—/ So rested he by the/ Tumtum tree,/ And stood awhile in thought./ And, as in uffish thought he stood,/ The Jabberwock,/ with eyes of flame,/ Came whiffling through the tulgey wood,/ And burbled as it came!/ One, two! One, two! And through and through/ The vorpal blade went snicker-snack!/ He left it dead, and with its head/ He went galumphing back./ And hast thou slain the Jabberwock?/ Come to my arms, my beamish boy!/ O frabjous day! Callooh! Callay!/ He chortled in his joy./ Twas brillig, and the slithy toves/ Did gyre and gimble in the wabe: / All mimsy were the borogoves,/ And the mome raths outgrabe" (CARROLL, 1987, p. 191)

Era briluz.As lesmolisas touvas
Roldavam e reviam nos gramilvos.
Estavam mimsicais as pintalouvas,
E os momirratos davam grilvos.

'Foge do Jaguadarte, o que não morre!
Garra que agarra, bocarra que urra!
Foge da ave Fefel, meu filho, e corre
Do frumioso Babassura!'

Ele arrancou sua espada vorpal
e foi atrás do inimigo do Homundo.
Na árvore Tamtam ele afinal
Parou, um dia, sonilundo.

E enquanto estava em sussustada sesta,
Chegou o Jaguadarte, olho de fogo,
Sorrelfiflando através da floresta,
E borbulia um riso louco!

Um dois! Um, dois! Sua espada mavorta
Vai-vem, vem-vai, para trás, para diante!
Cabeça fere, corta e, fera morta,
Ei-lo que volta galunfante.

'Pois então tu mataste o Jaguadarte!
Vem aos meus braços, homenino meu!
Oh dia fremular! Bravooh! Bravarte!'
Ele se ria jubileu.

Era briluz. As lesmolisas touvas
Roldavam e relviam nos gramilvos.
Estavam mimsicais as pintalouvas,
E os momirratos davam grilvos"
(CAMPOS, 1980, p. 146).

A tradução do poema não implica no seu entendimento, o próprio desentermar demarca o seu sentido dele. O maior empecilho à tradução do poema foi o fato de muitas palavras contidas nele terem sido simplesmente criadas por Carroll, não tendo um significado prévio ou posterior. Isso instaurou o tenso cuidado da tradução não tanto com a morfologia da palavra ou com o seu léxico, mas com a sua sonoridade. Diante de sua tentativa não exitosa de tradução, Artaud reconhece na linguagem de Carroll uma superfície por ele veementemente criticada, como é explicitado em sua carta a Rodez da qual Deleuze faz uso em parte e pondera:

> Artaud considera Lewis Carroll como um perverso, um pequeno perverso, que se restringe à instauração de uma linguagem de superfície e não sentiu o verdadeiro problema de uma linguagem de profundidade — o problema esquizofrênico do sofrimento, da morte e da vida. Os jogos de Carroll lhe parecem pueris, sua alimentação muito mundana e até mesmo sua fecalidade hipócrita e bem educada (DELEUZE, 2015, p. 87).

De todas as críticas feitas por Artaud, aquela que foi apropriada por Deleuze diz respeito ao desgosto do poeta pela linguagem e pelos poemas de superfície. Para além das tensões entre

eles, essa aproximação serviu para Deleuze apresentar dois funcionamentos distintos e antagônicos de possíveis relações com o mundo. Um deles se dá por meio da figura da menina, a protagonista Alice, que lida com o mundo através das superfícies, ou melhor, que lida com o fora por meio de um espaço mutável composto por aparências costumeiras e palavras *nonsense* que por algum motivo funcionam no plano geral do texto. Isso encaminha nosso entendimento à funcionalidade das palavras *nonsense* em que o que explica o não sentido pelo próprio não sentido é a superfície. Na esfera da linguagem, ponderou Deleuze, há na escrita de superfície de Carroll duas séries que se articulam superficialmente, e entre elas há uma linha na qual é produzido o sentido como expressão e atributo das coisas. Por sua vez, o sentido percorre essa mesma linha e transita por toda a superfície. Na interação com o mundo, "não há dúvida de que este sentido imaterial é o resultado das coisas corporais, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas o resultado é de uma natureza completamente diferente da causa corporal" (DELEUZE, 2015, p. 89). Logo, no efeito de espelho entre as séries com o qual Carroll escreve, o sentido encontra-se na superfície, remete a uma quase causa incorporal e se expressa nas palavras de *nonsense* que distribuem o sentido para as duas séries simultaneamente.

Em *Alice no País das Maravilhas*, o corpo de Alice é um corpo paradoxal, o que o faz ser um corpo sem fundo. Isto é, no corpo paradoxal de Alice, o sentido é constituído em séries heterogêneas, como comer, andar e falar, que não se limitam nem ao significante, nem ao significado, nem à linguagem, nem à coisa. As palavras *nonsense* se dão ao longo da superfície, que por sua vez também é paradoxal, de modo tal que o avesso e o direito da superfície estão imbricados um no outro, e os seus prolongamentos tomam toda a profundidade do corpo. Tanto que os acontecimentos da superfície equivalem a todos os acontecimentos do corpo, o que torna possível que todos os devires subam à superfície onde se encontra a linguagem. Como precisamente formulado por José Gil (2002, p. 132), "o corpo de Alice produz efeitos de superfície, não tendo profundidade", porque a linguagem de superfície não passa pelos órgãos, pelo sangue, pelo corpo; assim, não adquire profundidade.

Para compreendermos o que são os incorporais, é necessário regressarmos àquela estrutura da linguagem clássica formada por uma proposição cabível de ser avaliada como "verdadeira" ou "falsa", uma estrutura que contenha um sujeito, um verbo na terceira pessoa do singular e um predicado. Vejamos um exemplo: "A mulher é mortal". Nessa proposição, encontram-se, de modo geral, os atributos essenciais (que dizem da essência do ser — *mulher*) e os acidentais (que são os acidentes que acometem o ser, as categorias — *mortal*). Contudo, quando nos aproximamos dos estoicos, que são a base filosófica de *Lógica do Sentido*, lidamos

com um novo entendimento dessa estrutura, no qual são adicionados os *acontecimentos* que não se dizem nem pelo substantivo, nem pelo adjetivo. Explanemos a ideia: o acontecimento tem um sentido invisível, portanto não pode ser reduzido a uma proposição como forma de expressão de um conceito, tampouco como expressão da natureza das coisas existentes no corpo. Por isso, o *acontecimento é um incorporal*. Enquanto sentido, ele "é neutro, indiferente por completo em relação tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao universal, ao pessoal e ao impessoal" (DELEUZE, 2015, p. 20). O *incorporal* não tem uma existência física, tampouco uma mental; a sua essência está na coisa percebida. Isto é, o sentido não está na matéria — na natureza de um objeto —, nem na forma como o objeto é pensado. O seu sentido faz-se no objeto percebido como tal. É uma entidade imaterial que não tem uma existência concreta — mais precisamente uma insistência — acoplada nas imagens feitas na mente, nas palavras, nos conceitos. Daí que a forma utilizada para expressar o incorporal é composta pelo verbo no infinitivo e no gerúndio, o que impõe um duplo rompimento: com o verbo "ser" e com os atributos essencial e acidental, para gerar a ideia de *acontecimento*. Nesse caso, não se diz "A maçã de Magritte é verde", e sim que ela verdeja, torna-se verde: "A maçã de Magritte verdejando". Nisso consiste uma nova estrutura que se refere ao estado das coisas e ao que existe fora da proposição. Não é um ser, mas um extra ser que, por não se encontrar na proposição lógica nem no estado das coisas materiais, torna possível dizer *ser* e *não*-ser na mesma sentença.

Assim, o acontecimento *não* é ser, uma vez que *ser* é somente *corpo*. O que antes eram os *acontecimentos* aqui são os *não-seres*, e o que antes era a *essência do ser* aqui é o *corpo*. Ou seja, se o ser são os corpos e os atributos não são seres, logo os atributos são os incorporais. Dito de outra forma, o atributo é um *não-ser*, um *incorporal*. Ele é um real. Um real incorporal. Desvela-se, com isso, uma nova ideia de real, ou uma nova dimensão do real — que é justamente o que encontramos no livro *Alice no País das Maravilhas* e na dificuldade de assimilarmos o que se passa no corpo da menina, ou seja, nos atributos incorporais. Num primeiro momento, tentamos compreender o que ocorre por meio da estrutura clássica da proposição, então o livro se torna uma literatura fantástica, mas, quando o pensamos pelo viés que Deleuze nos propõe, encontramos a realidade dos incorporais, e o livro passa a fazer sentido na esfera paradoxal do *nonsense*. Para fazer essa travessia, é preciso ter em vista que os atributos de Alice não são nem essenciais, nem acidentais, mas são acontecimentos. São esses incorporais. Ao longo da obra, tudo se passa no mesmo corpo que cresce, que diminui, que sofre diversos acontecimentos, de tal modo que o mesmo corpo permanece, e o que se modifica

nele são os incorporais, que são propriamente devir, temporal. Segue um trecho da obra que se refere as transformações corporais de Alice:

> "'Muito curiosíssimo e muito curiosíssimo', gritou Alice (ela estava tão surpresa, que por um momento quase esqueceu como falar um bom inglês).
>
> 'Agora estou esticando como o maior telescópio que nunca houve! Adeus meus pezinhos!' Quando ela olhou para baixo, seus pés pareceram-lhe já quase fora do seu campo de visão de tão distante que estavam. (...) Exatamente nesse instante a cabeça da menina bateu contra o teto da sala: ela estava com mais de dois metros e meio de altura. (...)
>
> Não adianta eles colocarem suas cabeças para baixo e dizer, 'venha para cima, querida'. Eu vou simplesmente olhar para cima e dizer "Quem sou eu?" Digam-me isso primeiro e depois, se eu gostar de ser tal pessoa, eu subirei: se não, vou ficar aqui até ser outra..., mas, puxa', e Alice começou a chorar, com uma súbita explosão de lágrimas. (...)
>
> Enquanto dizia isso, Alice olhou para baixo em direção a suas mãos, e ficou surpresa ao notar que tinha vestido umas das luvas do coelho enquanto falava.
>
> 'Como consegui fazer isso?', ela pensou. 'Eu devo estar encolhendo novamente'. Ela então levantou-se e se foi em direção à mesa para medir-se em comparação a ela e descobriu que, pelas suas contas, estava agora com mais ou menos sessenta centímetros de altura e continuava a encolher rapidamente" (CARROLL, 2002, p. 14).

A segunda forma de escrita, e contrária à primeira, é a escrita do esquizofrênico, que neste texto é exemplificado pela figura de Artaud. De acordo com o texto, na relação do esquizofrênico com o mundo, a superfície é arrebentada, restando somente profundezas, de modo tal que não há mais uma linha como fronteira entre as coisas e as proposições, uma vez que não há mais a superfície dos corpos. A quebra, o rompimento da superfície é a primeira evidência da esquizofrenia, alerta Deleuze. Não mais existindo uma fronteira entre o dentro e o fora, tudo se torna corporal e está no corpo, tudo é mistura, encaixe, penetração, conexão (DELEUZE, 2015, p. 89). Logo, na escrita do esquizofrênico, a linha do sentido, que é a linha fronteiriça dos corpos, foi rompida e tudo passa a ser corpo. Tudo passa a ser físico. Até mesmo as palavras são corpos, são físicas. As palavras podem ser comidas, mastigadas, digeridas e defecadas, mas podem também atravessar, perfurar, machucar os corpos. Quando nos voltamos para os escritos esquizofrênicos de Artaud[3], vemos um mergulhador de profundezas que nega

[3] Em seu texto de 1932, o *Manifesto do teatro da crueldade*, Artaud tece um longo comentário acerca da linguagem que deve ser usada na criação de um teatro da crueldade, a qual não deve seguir uma lógica identitária, e sim se assemelhar aos fluxos sonoros de um rito. Artaud retorce as palavras, as quebra, as reconstrói, oferece outra direção em que a sonoridade das palavras vale mais do que o seu significado designativo. Esse aspecto será observado por Deleuze e absorvido na sua ideia de sentido: o sentido que arrebenta a superfície da linguagem. A linguagem de Artaud — escrita ou falada — vem de um corpo sem órgãos, de um "eu" rachado e preenchido por forças, sopros, devires (termos que ele mesmo usou em suas obras).

totalmente a superfície, mas que retorna ao corpo. Longe das ambivalências "sentido" e "não-sentido", as palavras colapsam no corpo que as cria e que as sente e as escuta. Assim, já não há mais uma restrita segmentação entre sentido e corpo, exterior e interior, mas um acoplamento como *acontecimento*. Ou seja, "todo acontecimento é efetuado, ainda que sob uma forma alucinatória. Toda palavra é física, afeta imediatamente o corpo" (DELEUZE, 2015, p. 90). Há, portanto, uma relação profunda entre tudo no mundo, em uma perene troca ou intersecção de encaixe, de penetração com outros corpos que passam a coexistir juntamente a nosso corpo — "tudo *é corpo e corporal*" (DELEUZE, 2015, p. 90, grifo nosso). Coloca Deleuze:

> Eis por que podemos opor ponto por ponto Artaud e Carroll — a ordem primária e a organização secundária. As séries de superfície do tipo 'comer-falar' não têm realmente nada de comum com os polos em profundidade aparentemente semelhantes. As duas figuras do não-senso na superfície, que distribuem o sentido entre as séries, não têm nada a ver com os dois mergulhos de não-senso que o arrastam, o engolem e o reabsorvem (untersinn). As duas formas da gagueira, clônica e tônica, não têm senão grosseiras analogias com as duas linguagens esquizofrênicas (palavra-paixão e palavra-ação). O corte de superfície não tem nada de comum com a Spaltung profunda. A contradição captada em sua subdivisão infinita do passado-futuro sobre a linha incorporal do Aion não tem nada a ver com a oposição dos polos no presente físico dos corpos. Mesmo as palavras-valise têm totalmente funções heterogêneas (DELEUZE, 2015, p. 94).

Esse contexto teórico nos traz à vista uma constante relação entre corpo, linguagem e produção de sentido como *acontecimento* que se dá, nesta especificidade, em uma gênese dinâmica, na qual o corpo sem órgãos sobre a superfície da linguagem tornando-a expressiva ainda que os corpos estejam na dimensão da profundidade. Trata-se de uma linguagem outra, pois a expressividade da linguagem de um corpo esquizofrênico é a de um corpo que grita e que se expressa por uma linguagem primitiva, sem articulação, que não pretende exprimir um estado de coisas. Uma linguagem tão insólita como um balbucio, mas potente como uma linguagem ancestral produtora de sons que afetam o corpo agressivamente. É nesse contexto que aparece o apelo de Deleuze e o seu primeiro uso da expressão "corpo sem órgãos":

> Trata-se menos, portanto, para o esquizofrênico, de recuperar o sentido da palavra que de destruir a palavra, de conjurar o afeto ou de transformar a paixão dolorosa do corpo em ação triunfante, como a obediência em comando, sempre nesta profundidade abaixo da superfície cavada. [...] E da mesma forma que aquilo que feria, há pouco, estava nos elementos fonéticos que afetam as partes do corpo encaixado ou desencaixado, o triunfo não pode ser obtido agora a não ser pela instauração de palavras-sopros, de palavras-gritos em que todos os valores literais, silábicos e fonéticos são substituídos por valores exclusivamente tônicos e não-escritos, aos quais corresponde o corpo glorioso como nova dimensão do corpo esquizofrênico, um organismo sem partes que faz tudo por insuflação, inspiração, evaporação, transmissão fluídica (*o corpo superior ou o corpo sem órgãos de Antonin Artaud*) (DELEUZE, 2015, p. 91, grifo nosso).

Deleuze afirma que o corpo esquizofrênico é um corpo coador capaz de absorver tudo que passa por ele, inclusive os outros corpos. Com isso, é capaz de transformar os valores transcendentais e as formas imanentes, possibilitando outra relação com o mundo, sendo no esburacamento — que não impõe o limite entre os órgãos do corpo — que se faz um corpo sem órgãos, o qual por sua vez não está integrado e não tem superfícies. É perante a incerteza do corpo e o *embaralhamento* dos seus limites que ocorre a destruição da linguagem: de suas letras, sílabas, sons e significados. Ela é, pois, análoga à destruição do corpo orgânico e à construção de um corpo sem órgãos, à destruição da linha lógica e à criação da linguagem do teatro da crueldade como uma linguagem de profundeza. Ou, poderíamos dizer, a destruição do corpo orgânico para uma nova criação alcança também a esfera da linguagem, fazendo-se necessário destruí-la para criar outra expressão. E, se a destruição do corpo faz nascer um CsO, a destruição da linguagem faz nascer *palavras-sopro*, *palavras-grito*. À medida que se rompe a linguagem ordinária e surgem novas significações, surge também um sentido incorporal — o que Deleuze denominou como *acontecimento*.

Se em Carroll encontramos o incorporal na menina Alice e na criação de sentidos *nonsense*, em Artaud vemos o incorporal na própria linguagem e na destruição total do sentido. Ele tece uma rachadura no campo da significação lógica verbal rompendo com a relação entre signo e significante. No campo transcendental do pensamento, a oposição entre significado e significante desaparece com o dramaturgo, e as séries significantes não têm mais correspondência com as séries significadas, sem oposições e combinações de sentidos. De tal quebra, surgiram as *palavras-sopro*, *as palavras-grito*. Nas associações que elaborou entre os elementos tônicos e os consonantais, Artaud desterritorializou a linguagem produzindo diferenciais e multiplicidades inimagináveis, o que possibilitou atualizar o virtual e efetivar a diferença (CHIH, 2014, p. 487). Esse uso das palavras e dos seus elementos fez com que o signo perdesse o seu significado habitual, o que abriu espaço para novos sentidos. Mas, em geral, esses sentidos não teriam um fim identificável, o que levaria a novas especulações *ad infinitum*, por não ser possível esgotar o sentido de um incorporal, pois um incorporal é em si mesmo infinito e uma fonte inesgotável de sentidos. Segundo Deleuze (2015, p. 94), “o não-senso deixou de dar sentido à superfície, ele absorve, engole todo sentido, tanto ao lado do significante quanto do significado. Artaud diz que o Ser, que é não-senso, tem dentes”. Sobre o grito, diz Artaud:

> Isso significa: para gritar não preciso da força, preciso apenas da fraqueza, e a vontade partirá da fraqueza, mas viverá, a fim de recarregar a fraqueza com toda a força da reivindicação. [...] Agora posso encher meus pulmões num barulho de catarata, cuja

> irrupção destruiria meus pulmões se o grito que quis dar não fosse um sonho. [...] eles fizeram nascer em mim a imagem desse grito armado em guerra, desse terrível grito subterrâneo. Por esse grito, eu preciso cair. É o grito do guerreiro fulminado que num barulho de vidros embriagado roça de passagem as muralhas quebradas. Caio. Caio mas não tenho medo. Livro-me do medo no barulho da raiva, num solene barrido. [...] Grito em sonho, mas sei que estou sonhando, e nos dois lados do sonho faço reinar minha vontade. Grito numa armadura de ossos, nas cavernas de minha caixa torácica que, aos olhos perplexos de minha cabeça, assume uma importância desmedida. Mas com esse grito fulminado, para gritar é preciso que eu caia. Caio num subterrâneo e não saio, não saio mais (ARTAUD, 2006, p. 168).

Na hibridização da linguagem, um corpo que tudo absorve e a que tudo atinge — mesmo as palavras —, ao lidar com o mundo, precisa de uma linha de escape, precisa criar outro corpo. Por isso, o esquizofrênico cria um corpo de palavra-grito e palavra-sopro com os valores literais silábicos e fonéticos substituídos por valores tônicos e não escritos em um processo de insuflação e de transmissão fluídica, formando uma linguagem composta de palavra-paixão e de palavra-ação. Enquanto a primeira "explode nos seus valores fonéticos contundentes", a segunda "solda valores tônicos inarticulados", e ambas "se desenvolvem em relação com a dualidade do corpo, corpo feito em pedações e corpo sem órgãos" (DELEUZE, 2015, p. 93). Tais palavras referenciam as duas maneiras de *nonsense*: o passivo e o ativo, respectivamente referentes à "palavra privada de sentido que se decompõe em elementos fonéticos" e aos "elementos tônicos que formam uma palavra indecomponível não menos privada de sentido" (DELEUZE, 2015, p. 93). De uma maneira ou de outra, na linguagem em evidência tudo passa longe da superfície e longe do sentido, mas em vista de um subsentido, de um infrassentido que não se assemelha ao *nonsense* da superfície — ou, como formula Deleuze usando as palavras de Hölderlin, trata-se de uma linguagem com "um signo vazio de sentido" que se confunde com as paixões e as ações exercidas em um e por um corpo (DELEUZE, 2015, p. 93).

Concluindo, quando somos confrontados com as obras que produzem o impensável, produzimos também intensidades múltiplas a partir do que nos afeta — que seriam os "sensíveis" da teoria deleuziana. Assim, é o acordo discordante das faculdades que nos impulsiona tanto a apreender como a criar novas ideias através do escopo da diferença. Tal criação se dá no fluxo diferencial incorporado ao plano de imanência das forças que nos afetam. Por isso o sentido não é limitável ao plano lógico da representação, abarcando o campo das possibilidades, da virtualidade, que por sua vez não é menos real do que o plano representacional. Haja vista que a virtualidade se atualiza e que pode se atualizar de variadas formas por ser uma força, ela não carrega nenhuma dependência com o idêntico, seja no sujeito ou no objeto. Ou, conforme as palavras de Chiu Yi Chih (2014, p. 489), "o sentido — nascido do campo da filosofia, da literatura e das artes em geral, e produzido por essa atualização do

virtual — é neutro e extrapola qualquer conceito"; e ele continua: "[o sentido] é o campo virtual povoado de relações diferenciais, vasto, incorpóreo, impensável, sopro que eclode em múltiplas formas". Quando, então, Deleuze chega à série 13 e encontra-se com Artaud, ele percebe uma profundidade dos corpos ainda não vista no corpo da menina em que as palavras do *nonsense* e os paradoxos são incapazes de atribuir sentido. Deleuze entende que "não é possível reduzir o sentido que brota no corpo-peneira, no corpo esburacado ou no corpo mutilado sem órgãos do esquizofrênico, às séries paradoxais, ao *non-sens* da linguagem de Alice" (GIL, 2002, p. 133). Desse modo, em *Lógica do sentido* a noção de corpo sem órgãos está situada na profundidade do corpo, no interior, compreendido como o espaço das misturas indiferenciadas em que os movimentos do corpo sem órgãos encaminham a destruição do sentido, ou poderíamos dizer que nesse texto o fundo esquizofrênico da linguagem é o corpo sem órgãos

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **Escritos de Antonin Artaud**. Organização, tradução e notas: Cláudio Willer. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019. (Coleção Rebeldes e Malditos).

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução: Teixeira Coelho. Consultoria da tradução: Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAMPOS, Augusto de. Jaguadarte. *In*: CARROLL, L. **Aventuras de Alice**: Alice no país das maravilhas; através do espelho e o que Alice encontrou lá. Tradução: Sebastião Uchoa Leite (prosa) e Augusto de Campos (poemas). São Paulo: Summus, 1980.

CHIH, Chiu Yi. Por uma estética da diferença: um diálogo entre Deleuze e Artaud. *In*: FORNAZARI, S. K. (coord.). **Deleuze hoje**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014, p. 479-490.

CARROLL, Lewis. Alice: edição comentada de **Alice no país das maravilhas e Através do espelho**. Tradução de Maria Luiz X. de A. Borges. Rio: Jorge Zahar, 2002.

CARROLL, Lewis. Through the looking-glass, and what Alice found there. In: CARROLL, Lewis. **The annotated Alice**. Introdução e notas por Martin Gardner. Harmondsworth: Penguin, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GIL, José. O corpo paradoxal. *In*: LINS, D.; GADELHA, S. **Nietzsche e Deleuze**: que pode um corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002, p. 131-147.

DE ILUSTRADO À CRÍTICO DA ILUSTRAÇÃO

Luís Felipe Moreira Soares[1]
Graduando em Filosofia-Licenciatura
lfm.soares@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão
Luciano da Silva Façanha
Professor permanente da Ufma e Doutor em Filosofia
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Trataremos acerca do diagnóstico que Rousseau fez sobre a sociedade do seu tempo, a partir do *Discurso sobre as ciências e as artes*, onde ele teceu severas críticas às Belas-Letras e Belas-Artes, afirmando sê-las as responsáveis pela corrupção humana. Ademais, ao evidenciar uma sociedade já degenerada, recorremos ao *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens,* de modo a investigar como era o estado original antes da civilização e de que maneira a humanidade se perdeu.

Palavras-chave: Rousseau.Iluminismo.Filosofia.Belas-Letras.

[1] Bolsista Pibic/Fapema

1. *Primeiro Discurso*: o declínio do progresso e o "refinamento da linguagem"

Um dos grandes problemas da Modernidade para o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é o otimismo no progresso da racionalidade, sobretudo no século XVIII.

Conforme vai dizer Façanha(2007):

> Esse período histórico caracterizou-se por um estado de espírito que se manifesta não apenas na reflexão filosófica como também nos diversos aspectos da atividade humana. O **otimismo** é o traço fundamental dessa generalizada atmosfera cultural: otimismo que transparece tanto na convicção de que a razão, em seu progresso, esclarecerá todas as questões, quanto na esperança de que seja possível reorganizar as bases da sociedade através de princípios estritamente racionais. (2007, p.3)

Período, o qual onde todos os outros intelectuais caminhavam a elucidação dos problemas através da razão; onde todos os seguimentos seja de qualquer que seja os setores, viessem a ser elucidados e esclarecidos, resolvidos com a racionalidade; período este onde se destacavam o progresso, sobretudo, com o avanço da ciência, onde esta passou-se a acreditar firmemente iluminaria toda a escuridão.

Por sua vez, Jean Jacques carrega uma filosofia independe daquela carregada pelo por seus contemporâneos. Enquanto os filósofos iluministas acreditavam ser possível, a solução de todos os problemas humanos, mediante o uso da razão, Jean Jacques opôs-se ao racionalismo e exaltou a natureza.

Ressalta-se que a entrada do Genebrino ao cenário do *Mundo da Republica das Letras* teve como passaporte a publicação, em 1750, da sua obra intitulada *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, conhecida também por *Primeiro Discurso*. É bem verdade, que Rousseau havia produzido alguns outros textos, como peças, ensaios. No entanto, diferente dessas outras obras, Rousseau afirma no prefácio que "não tratará de sutilezas metafisicas", mas adverte tratar de "verdades que importam à felicidade do gênero humano" (Rousseau, 1978, p.331). Desta forma, "dificilmente", diz Rousseau, "me perdoarão pelo partido que ousei tomar".

Na obra, o filósofo criticou o progresso, às letras e as artes, o qual acusou de promover o luxo e a desigualdade e minar os valores morais e cívicos das sociedades. Antes, porém, vale destacar qual cenário Rousseau se encontrou para a publicação de texto.

Nas *Confissões*, Rousseau (2011, p.316) expõe a famosa **Iluminação de Vincennes**, em que diz que, após ler a proposta da Academia de Dijon: "[...] vi outro universo e tornei-me um outro homem; apesar de ter uma viva lembrança da impressão que recebi, os detalhes me escaparam depois que os gravei numa das minhas quatro cartas ao Sr. de Malesherbes [...]". Na Carta, ele expõe de forma detalhada como ocorreu:

> Uma violenta palpitação me oprimiu, ergueu-me o peito; não mais podendo respirar e andar deixei-me cair sob uma das árvores da avenida e lá fiquei uma meia hora em tal agitação que, ao levantar-me, percebi toda a parte da frente de meu casaco molhada pelas lágrimas que tinha derramado sem perceber. Senhor, se algum dia pudesse escrever a quarta parte do que vi e senti sob essa árvore, com que clareza teria mostrado todas as contradições do sistema social, com que força teria provado ser o homem bom naturalmente e apenas por causa dessas instituições os homens tornam-se mau. Tudo o que pude guardar dessa multidão de grandes verdades que, em um quarto de hora, me iluminou sob essa árvore, foi bem esparsamente distribuído nos três principais de meus escritos, a saber: esse primeiro discurso, aquele sobre a desigualdade e o tratado de educação, obras inseparáveis e que perfazem juntas um mesmo todo. O restante foi perdido, e a única passagem escrita no próprio local foi a prosopopeia de Fabricius. Eis como, quando menos esperava, tornei-me autor, quase a despeito de mim mesmo (Rousseau, 2005, p.24-23).

Toda essa euforia e complexidade de sentimento narrada na citação anterior, é reflexo de uma iluminação intelectual frente a uma proposta de uma das academia mais célebres de toda a Paris, Academia de Dijon, que propusera um concurso a partir da seguinte questão "O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para purificar os costumes?" A resposta de Rousseau, inesperadamente por seus contemporâneos e seguindo da direção contrária ao que fora proposta, teve aprovação de Diderot[2], amigo de muita estima do filósofo genebrino. Porém, para iniciar do seu texto, acrescenta Rousseau à pergunta proposta, um complemento que trouxe toda uma reviravolta ao universo dos letrados à posição que tomou sobre a questão: "[...] purificar ou corromper? [...]".[3]

Contudo, antes de lançar suas severa críticas, Rousseau começa docemente por elogios a cultura, frases e palavras nobres se amarram entre si para descrever tão nobremente a síntese da história e o progresso das Luzes. Assim, como em todo o seu texto, faz resgate à história para evidenciar o que se propõe a escrever. Então, diz que as "luzes da razão" ajudaram o homem a penetrar em si mesmo e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Afirma ainda que a Europa havia caído "[...] na barbárie dos primeiros tempos. Os povos [...] viviam há alguns séculos em estado pior do que a ignorância [...]" (Rousseau,1978, p.334).

Mas, como diz Starobinski, uma súbita reviravolta nos põe em presença de uma inversão. Logo essas supostas vantagens trazidas pelas letras, não é nada além do que um cenário mentiroso causado ao seu século.

---

[2] Por ser acusado de autoria dos livros *Pensamentos filosóficos* e da *Carta sobre os cegos,* Diderot estava preso numa torre em Vincennes e, desde que foi liberado a receber visitas, Rousseau ia lhe visitar todas as vezes possível. Sempre a pé, para economizar.

[3] Rousseau inicia seu *Primeiro Discurso*, ou *Discurso sobre as Ciências e as* Artes "O reestabelecimento das ciências e das artes contribuíram para purificar ou para corromper os costumes?".

> Como o corpo, o espírito tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, aquelas que constituem seu deleite. Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama de povos policiados. A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. Potência da terra, amais os talentos e protegei aqueles que os cultivam. Povos policiados, cultivai-os; escravos felizes, vós lhe deveis esse gosto delicado e fino com que vos excitais, essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes, que tornam tão afável o comércio entre vós, em uma palavra: a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas (Rousseau, 1978, p. 336).

A imagem benéfica que foi trazida por Rousseau no início do seu texto, está destruída. Ademais, as ciências, as artes e as letras tão venerada pelos iluministas não passa de uma representação, de um espaço de mentira e aparência. Comenta Jean Starobinski (2011), em *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo* essa oposição é a origem de todas as infelicidades humanas, pois a não correspondência entre a "contenção exterior" e a "imagem dos estados do coração" abre espaço para o mal afetar todos os aspectos da vida. Ou seja, todos os aspectos positivos elencados por Rousseau pelo progresso das luzes logo são anulados pelos efeitos nocivos que advém da mentira e da aparência. Starobinski continua:

> O espírito humano triunfa, mas o homem se perdeu. O contraste é violento, pois o que está em jogo não é apenas a noção abstrata do ser e do parecer, mas o destino dos homens, que se divide entre a inocência renegada e a perdição doravante certa: o parecer e o mal são uma e mesma coisa (2011, p.12).

Rousseau, ainda no *Discurso*, faz uma denúncia atribuindo a degeneração humana a uma espécie de "linguagem apurada", quando diz:

> Antes que a arte polisse nossas maneiras e ensinasse nossas paixões a falarem a linguagem apurada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais, e a diferença dos procedimentos denunciava, à primeira vista, a dos caracteres. No fundo, a natureza humana não era melhor, mas os homens encontravam sua segurança na facilidade para se penetrarem reciprocamente, e essa vantagem, de cujo valor não temos mais opção, poupava-lhes muitos vícios (Rousseau, 1978, p.336).

Argumenta também que toda a história da humanidade, em virtude do ser e do parecer, se divide entre um *antes* um *depois.* Completando o que diz Rousseau, Starobinski (2011), diz que um sentimento de divisão se impõe e se propaga. A fratura entre o ser e o parecer produz novos conflitos, "[...] como uma série de ecos amplificados: ruptura entre o bem e mal (entre os bons e os maus), ruptura entre a natureza e a sociedade, entre o homem e seus deuses, entre o homem e ele próprio [...]" (Starobinski, 2011, p. 13).

Assim, traz vários exemplos durante a história com as mesmas características de todas as épocas, como Egito, Grécia e Roma. Esses lugares se desenvolveram com a ascensão da

escrita e se tornaram países destruídos por várias invasões e crimes. Roma, quando em tempos de pobreza e de ignorância mantinha uma coragem exemplar e uma fidelidade admirável; no entanto, quando foi invadida por filósofos e oradores, as atividades como agricultura e militar foram deixadas em segundo plano, o que colaborou para o esquecimento da pátria.

> Roma fundada por um pastor de ovelhas e ilustrada por camponeses, começou a degenerar no tempo de Ênio e de Terêncio[4]. [...] Roma, outrora, o templo da virtude tornou-se o teatro do crime. O opróbrio das nações e o joguetes dos bárbaros. A capital do mundo tombou, enfim, sob julgo que impusera a tantos povos, e sua queda ocorreu no dia em que foi dada, a um de seus cidadãos, o título de árbitro do gosto[5] (Rousseau, 1978, p.336).

Rousseau, ainda tentando defender sua tese, constata, no desenvolvimento da mesma, que outros sábios já haviam estabelecido esse "florescer cultural", enquanto progresso, e a "degeneração do homem". Desta forma, Rousseau vai dizer no *primeiro discurso* "Sócrates começou em Atenas, o velho Catão continuou em Roma a enfurecer-se contra esses gregos artificiosos que seduziam a virtude, debilitaram a coragem de seus concidadãos".

Analisando o seu tempo, o genebrino evidencia que os efeitos são reais. A depravação é visível, as almas se corromperam a medida em que as ciências, as artes buscaram se aperfeiçoar. A sociedade do letramento, da polidez, da normalização culta não está mais se preocupando com a virtude do homem, nem tampouco com as relações desses indivíduos. Todavia investe em uma disputa onde contribui para que o homem sempre queira fazer parte desse modelo clássico da antiga Grécia, de aparência e depravação.

Esse é o estado da sociedade em que Rousseau faz parte. Traz elementos históricos que serviram para diagnosticar a sua sociedade como corrupta e doente. Inclusive, a cultura avançou no mesmo grau em que a política também, tornando-se cúmplices e aniquilando de vez o amor pela liberdade. Aliás, o refinamento dos gostos e a erudição do letramento tornam as relações hipócritas, quando cria uma uniformidade estética no qual todos desejam seguir e se encaixar. Seguindo essa lógica, todos desejam ser vistos como desejam se mostrar e não exatamente como são, tornando-os, segundo Rousseau, "povos policiados". Tudo isso graças ao avanço da ciências e das artes, que, ao passo que se erudita, corrompe também a moralidade humana. Ou seja, toda a sociedade e o que nela está encontra-se mergulhados em aparência.

[4] Autores do século II a.C.

[5] Referência a Petrônio.

Dito isso, nos permite, então verificar que, se sendo o estado atual, de mera aparência já corrompido, houve em algum outro momento uma sociedade em que o homem era virtuoso, onde a civilização não era uma condição do mal do indivíduo? Ou um estado de natureza humana em que este era um indivíduo de verdade em que as ciências e as artes não tinha ainda estendido guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro, tornando-o escravo e podando a sua liberdade? Ou, houve algum momento em que a linguagem primeira do homem era a linguagem do coração e não esse refinamento da comunicação do homem civilizado carregado de toda impureza?

2. *Segundo Discurso:* diagnóstico da humanidade – da inocência à decadência

No *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750), Rousseau observou uma discordância entre o progresso da história e o diagnóstico da humanidade, acusando-a de degenerada, quando, segundo (Starobinski, 2011, p.37) "se faz necessário buscar-lhe a causa". Continua:

> Rousseau quer apreender o princípio do mal. Põe em causa a sociedade, a ordem social em seu conjunto. O Esforço crítico, nele, não se dispersa e não se atribui como tarefa afrontar uma a uma múltiplas manifestações do mal. Ele remota a uma causa geral, que dispensa de atacar isoladamente tal abuso particular, tal usurpação, tal impostura [...] (Starobinski, 2011, p.37).

Desta forma, percorrer a história da humanidade para descobrir a origem do mal é, ao mesmo tempo, possível acompanhar o nascimento da linguagem. Sendo assim, nesse tópico usaremos duas obras paralelas que, segundo Starobinski, em *Rousseau e a origem das línguas*, são complementares: *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens* e *o Ensaio sobre a origem das línguas*, afirmando sê-las, além de complementares, a primeira trata da história da linguagem dentro da história da sociedade e a outra, trata sobre a história da sociedade dentro da história da linguagem.

Como no *Primeiro discurso,* o *Segundo discurso*[6] também foi motivado para dar continuidade a Rousseau desenvolver suas ideias, quando a Academia de Dijon propôs uma nova questão. Destaco ainda que o Genebrino não estava mais preocupado em ganhar a premiação, tal como no *Primeiro.* "Para Rousseau, o estímulo do novo concurso será o pretexto (ou a causa motivacional)", segundo Starobinski, "de um progresso intelectual decisivo[7]". Assim, avançou numa questão que nunca fora tocável- que o Século das Luzes, na verdade não

[6] Nome posterior ao Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.

[7] Starobinski, 2011, p. 378.

é o ápice da liberdade humana, muito menos tem como a razão o guia de uma sociedade mais moral, no entanto, é o ponto de chegada alcançando o ápice da degeneração, do (des)progresso e da imoralidade.

Assim, observa Jean Starobinki:

> A nova obra fará ver que a crítica da corrupção social é o resultado rigoroso de uma averiguação conduzida segundo as regras estritas da discussão filosófica (ou científica, já que a época, nessas matérias, ainda distingue mal uma da outra). Jean Jacques Rousseau empreende dar à sua paixão a organização discursiva que lhe faltara até então: demonstrará a legitimidade histórica da intuição que se impusera a ele na estrada de Vincennes. Tudo que o primeiro *Discurso* só indicava em uma bruma calorosa, tudo que Rousseau descobrira ou entrevira no decorrer da polêmica sobre as artes e as ciências, tudo isso ia poder explicitar-se completamente, enunciar-se com o aparato completo dos fatos, dos testemunhos, dos argumentos que o leitor exigente podia desejar. (2011, p. 379)

Maria das Graças de Souza, em seu livro *Ilustração e História: o pensamento sobre a história no Iluminismo francês*, dedica um capítulo para verificar que tipo de história Rousseau aponta como sendo da humanidade, afirmando ser uma história degenerada, de corrupção e da desigualdade. Assim, sendo o ponto de partida a história da humanidade ser a inocência e o ponto do qual pensa Rousseau, o ponto de chegada, ser a história da decadência, tem por objetivo o filósofo atravessar a história, usando de raciocínios hipotéticos, as circunstâncias que levaram os indivíduos a abandonar seu estado inicial e comporem uma sociedade "civilizada".

O estado descrito por Rousseau, então, é:

> Outros poderão, desembaraçadamente, ir mais longe na mesma direção, sem que para ninguém seja fácil chegar ao término pois não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que 47 provavelmente jamais existirá, e sobre qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente (1978, p. 228-229).

Segundo o Genebrino, o estado presente que se encontram os homens é aquele de pura inocência. Assim, temos inicialmente, homens que carregam a faculdade da liberdade, de selvagem, onde vivem soltos e "preocupados", unicamente, para com a sua conservação. Ou seja, homens que voltaram-se somente a atender às verdadeiras necessidades naturais.

Por outro lado, temos aqueles(homens) polidos[8], que são possuidores de instrumentos e utensílios, que, embora, seja responsável pela sofisticação de suas vidas, os tornam também mais fracos. Comparando:

[8] Vítimas do letramento e do progresso, afastado do seu estado natural.

> Se tivesse um machado, seu punho romperia galhos tão resistentes? Se tivesse uma funda, lançaria com a mão, com tanto vigor, uma pedra? Se possuísse uma escada, subiria a uma árvore tão ligeiramente? Se tivesse um cavalo, seria tão veloz na corrida? Dai ao homem civilizado o tempo de reunir todas essas máquinas à sua volta; não se poderá duvidar que, com isso, sobrepasse, com facilidade, o homem selvagem. Se quiserdes, porém, ver um combate mais desigual ainda, deixa-os nus e desarmados uns defronte dos outros, e logo reconhecereis qual a vantagem de sempre ter todas as forças à disposição[...] (Rousseau, 1978, p. 239).

Sendo esse estado natural caracterizado por pura inocência dos homens que vivem nele, não há dependência mútua entre eles, existindo apenas a comparação em relação aos animais, pois "[...] verificando que mais os ultrapassa em habilidade do que eles o sobrepujam pela força, aprende a não mais temê-los [...]" (Rousseau, 1978, p. 239). Nesse estado também que esses "homens selvagens" têm quase como única preocupação a própria conservação, já que suas faculdades deviam ser exercitadas principalmente para esse fim, "[...] seja o ataque e a defesa, quer para subjugar a presa, quer para defender-se de tornar-se a de um outro animal [...]" (Rousseau, 1978, p. 242).

Ainda assim, no estado de natureza, o único instrumento utilizado por eles era o seu próprio corpo, que, ao se expor às adversidades naturais, como tempestades, mudanças climáticas ou qualquer que fosse outra força, se adaptavam e tornavam-se mais resistente. Sendo assim, com essa capacidade de desviar-se da força da natureza, o homem era um agente livre, que agia por uma qualidade que o difere dos demais animais— a liberdade. Que Rousseau chama de **faculdade de aperfeiçoamento**.

> Seria triste, para nós, vermo-nos forçados a convir que seja essa faculdade, distintiva e quase ilimitada, a fonte de todos os males dos homens; que seja ela que, com o 48 tempo, o tira dessa condição original na qual passaria dias tranquilos e inocentes; que seja ela que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza (Rousseau, 1978, p. 243).

Aqui, Rousseau nos atenta que, muito embora, seja uma faculdade humana, mas é ela a responsável pelo caminho do homem rumo à decadência. Portanto, já começamos a perceber em qual direção toma o filósofo, ou seja, dá início a sua abordagem sobre sua crítica ao progresso, como uma espécie de "pessimismo".

Em seu livro, Souza (2001, p.77), nos orienta também sobre essa ideia da perfectibilidade como um processo de desnaturação:

> É preciso assinalar, em primeiro lugar, que a noção de perfectibilidade, componente inegável da ideia de progresso, tem um papel fundamental na antropologia de Rousseau. Qualidade muito específica, "faculdade muito ilimitada", ela distingue o homem do animal, e, com a intervenção das circunstâncias, desenvolve sucessivamente as outras faculdades. Este processo de aperfeiçoamento é um processo

> de desnaturação. Para compreendê-lo, é preciso atentar para o tempo com a sua "lenta sucessão das coisas".

Vale destacar que, segundo Maria das Graças, essas lentas sucessões ocasionadas pela faculdade de perfectibilidade, produz grandes revoluções. Em palavras da mesma, diz: "[...] Rousseau no *Segundo discurso,* para melhor compreender a história dos homens, 'é preciso seguir o progresso dos tempos e das coisas', estudar, 'no progresso das coisas as ligações escondidas que o vulgo não sabe'" (2001, p. 77). Ademais, o que é curioso na concepção rousseanina, é, que, quando se faz uma análise sobre o declínio se integra também a noção de progresso. Essa dualidade paradoxal consiste não apenas no aspecto material, mas esse "declínio do progresso" envolve, sobretudo, as relações sociais.

Antes de tudo, é necessário considerar que os homens ascendeu ou "progrediu" quando começou a dormir em cabanas, se protegendo do relento, e das intempéries da natureza. Mas, por outro lado, segundo Souza, "seu corpo acostumado aos rigores do tempo, progressivamente, não mais o suportará. O progresso significou enfraquecimento físico". O que resultou, onde, antes, a única preocupação era a autopreservação, e sendo somente dependente da natureza, em uma dependência mútuas entre os homens à medida que as adaptações foram sendo feitas pelos homens. Ademias, começaram a comprar-se entre si a partir da ótima de quem era o mais forte ou mais fraco.

Ainda, ao abandonar ou distanciar-se da natureza, o homem começou construir uma afeição pela vida familiar, que, Maria das Graças, ressalta passou a experimentar sentimentos de paternidade, ternura e maternais, além do amor conjugal. Fator importante que trouxe uma relação de dependência foi a divisão de trabalho, conforme (Souza, 2001, p.78) "o ferreiro precisa do agricultor" que, por sua vez, precisa "do pastor".

Dessa concepção de progresso, se estabele pequenas relações sociais, a formação de um idioma e, por conseguinte, méritos de beleza. Ou seja, surge a ideia de consideração entre si a partir do momento em que houve essa troca de aperfeiçoamento mútuo. O que desemboca na ideia de *amor-próprio*. Rousseau (1978, p. 263) destaca no *Segundo Discurso:*

> Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja.

Sendo assim, a degeneração do homem inicia quando ele abandona o estado de natureza, que vivia sob o *amor de si* e passa a ser guiado pelo *amor-próprio*. No *Emílio*[9], explica Rousseau:

> O amor de si, que só a nós mesmo considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível (2004, p.289).

Com isso, o primeiro, aquele que chamou Rousseau de *amor de si*, tende ao sentimento de conservação. Ao passo que vai se alterando na natureza, o homem tende a desenvolver o *amor-próprio*, aquele responsável pela comparação. Enquanto, aquele que conserva o homem tem sentimentos verdadeiros e sinceros, o outro, de comparação, carrega sentimentos de ódio. E é nesse segundo que Rousseau ver perigo, quando: "[..] os perigos da sociedade nos tornam a arte e os trabalhos mais indispensáveis para prevenir no coração humano a depravação que nasce de suas novas necessidades." (2004, P.290).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ocorre que, a partir disso surgem a polidez e os refinamentos. Enquanto polido, deseja ser notado e apela pela adulação. Além de gerar em si uma corrupção dos corações, da alma, penetrando o sentimento de ódio, ciúmes, e, por consequência, a rivalidade. É sob esses moldes da polidez que justifica a escrita do *Primeiro Discurso.*

[9] Obra de Rousseau intitulada: *O Emilio ou Da Educação.*

DO FILÓSOFO AO POETA, UMA NOVA LINGUAGEM AO ROMANCE NO SÉCULO DAS LUZES

Elber Alves Ferreira
Graduando em Filosofia
elber.alves@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Luciano da Silva Façanha
Professor Doutor, do Departamento de Filosofia
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Na Modernidade o romance foi considerado um gênero menor, dado que era o século da razão, e não da sensibilidade ou do amor. Muitas foram as restrições dos autores negando o gênero. Onde este fora tido como "romanesco", feminino e adocicado. Tal recusa encontrou-se fundamentada em duas ordens: estética e moral. Dado que, de um lado, o romance, não teria origem clássica, tampouco, nobre, como o teatro. Considerado, portanto, uma arte plebeia. De outro lado, no sentido moral, entendeu-se que o romance era muito feminino e adocicado; aquilo que, para esses autores, não era *verossímil*. O problema exposto por Rousseau à questão da representação nas artes teatrais e romanescas, quando usadas sob os moldes do Iluminismo, releva que o excesso de perfeição e moralidade pretendido em tais artes, acabaria levando à imoralidade. Isto porque o romance, trazendo a repetitividade dos acontecimentos, funcionaria como espelho da dissolução dos costumes. Assim, uma ameaça à sociedade. Entretanto, o crítico não dispensa o uso do gênero quando escreve *Julia ou a Nova Eloísa.* O romance que trata da relação entre um professor E, a partir daí, cria a possibilidade de uma nova linguagem de romance à Modernidade. A trama entre um professor e sua aluna, esposa de um aristocrata, da luz às do crítico genebrino sobre as relações conflitosas e os comportamentos preconceituosos de sua época. Fazer uso do romance para atentar sobre esses danos que assolam a sociedade moderna, é falar pela sua própria linguagem, utilizando de formas diferentes: educação, ética, estética e política.

Palavras-chave: Iluminismo; Arte do Romance; Arte Teatral; Jean-Jacques Rousseau.

1. Introdução

A relação Filosofia e Literatura por diversas vezes aparece na tradição, antes mesmo da Antiguidade de Platão, como conflituosa. O poeta forma o homem clássico; o homem grego é, assim, educado pelo poeta. Embora essa discussão seja mais antiga que a *República*, não encontramos obras que trate de tal questão antes de *Íon*, obra da juventude de Platão, onde um rapsodo que imita Homero. Nesta, o autor consente que os poetas estão em "êxtase", tomado pelas *musas*, logo, não se deve tomar partido, não está apto para ensinar/governar.

A *representação* não é problemática, mas sim quando se tem a partir dela uma pretensão de verdade absoluta – problema que Platão inicia nos diálogos de Sócrates. Sócrates, por exemplo, chega a atentar aos limites da representação quando questiona o papel do rapsodo Íon atentando para o fato de como pode um poeta falar verdades absolutas sobre o guerreiro sem nunca ter sido um?

Após as considerações de Platão, Aristóteles, embora metódico, trouxe à poesia um sentido mais proveitoso. Quando a teoria é a busca pelo verdadeiro conhecimento, a práxis consiste na ação que se destina para a resolução de problemas; a poíesis seria, então, o impulso do espírito humano para criar algo a partir da imaginação e dos sentimentos.

O poeta trata do universal, daquilo que é verossímel. A tragédia é o que leva à catarse, capaz de tirar dos vícios e trazer à virtude. Aristóteles entende que "ao entrar na peça de teatro, que o homem seja tocado, e com isso, ao ser posto nos vícios, seja atentado à virtude". O teatro antigo é diferente: a céu aberto, onde todos vão acompanhando e seguindo os espetáculos pela cidade. Neste momento há, portanto, uma pedagogia da tragédia. E este pensamento aristotélico sobre a literatura, a poesia, é o que muda a concepção da Antiguidade.

Nesta filosofia aristotélica, há, de certo modo, um melhoramento no caminho da arte. A poesia seria muito mais verdadeira e próxima da verdade. Desde já, trabalha-se com aquilo que é possível, aquilo que é verossímil, que pode ser posto próximo da verdade. E no século XVIII, o conceito de *verossimilhança* é o princípio dos filósofos da Ilustração. Enquanto leitor dos Antigos, Rousseau percebe a questão da representação nesta relação Filosofia x Literatura/poesia. E, por sua vez, o crítico faz uso da representação, entretanto, atentando sempre para o modo como usa-a.

Para justificar a importância da presente pesquisa bibliográfica, cabe relembrar que a crítica de Rousseau à ideia de individualização da cena, na Europa do Século das Luzes, consente parte fundamental da analogia entre a arte do romance e a filosofia das Luzes esboçada pelo autor. Por meio do qual, nos é possível questionar: Qual a relação entre a arte romanesca

e a arte teatral na filosofia do Iluminismo? Quais os danos de uma sociedade Iluminista? Como é possível o Iluminismo corromper o gênero humano? Como se dá degeneração costumes a partir de tais representações? Como a ideia de privatização da cena pode ser exposta nos romances? Há uma linguagem adequada para o uso da arte teatral e da arte romanesca?

Para o desenvolvimento do presente estudo, tratando-se de uma investigação proeminentemente teórica, e partindo de recortes bibliográficos, realizam-se interpretações, discussões e análises argumentativas filosóficas de alguns textos do filósofo Jean-Jacques Rousseau, em diálogo com seus contemporâneos, acerca da relação entre a arte teatral e a arte romanesca na filosofia da Ilustração, na França do século XVIII.

Para tal, partiu-se, portanto, de análises hermenêutico-filosóficas principalmente das obras: o *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), o *Prefácio de Narciso Ou O Amante de si mesmo* (comédia escrita em 1733 e levada à cena em 1752), o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (1754), a *Carta a D'Alembert sobre os espetáculos* (1758), e o *Emílio, ou, Da Educação* (1762) do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Além, também, da leitura dos verbetes *Genebra*, *O Gosto* e *Imaginação*/*Imagina*, respectivamente, dos enciclopedistas D'Alembert, Montesquieu e Voltaire; bem como os ensaios *O discurso do século e a crítica de Rousseau* e *Gêneses e estrutura dos espetáculos: A crítica moral do teatro*, de Bento Prado Jr., situados na obra *A Retórica de Rousseau*. Bem como *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, do Jean Starobinski. Além do capítulo "Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências do homem", da obra *Antropologia Estrutural II* de Levis Strauss.

2. AS GUIRLANDAS DO ILUMINISMO

2.1 A QUESTÃO DO SER E PARECER

O começo do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, de Jean-Jacques Rousseau em 1750, é marcado por um magnífico elogio ao ilustre Século das Luzes. Frases nobres e elegantes desdobram-se e sintetizam a história do progresso das Luzes e daquilo que chamamos de povos policiados. Tornando-se até mesmo um "belo espetáculo" presenciar o quanto a humanidade progride a "passos de gigante".

> É um grande e belo espetáculo ver o homem sair, de alguma maneira, do nada por seus próprios esforços; dissipar, pelas luzes, as trevas em que a natureza o envolvera; elevar-se acima de si mesmo; projetar-se pelo espírito até s regiões celestes; percorrer,

> a passos de gigante, tanto quanto o sol, a vasta extensão do universo [...] (ROUSSEAU, 2018, p. 37)

Em seguida, o entusiasmado elogio às pomposas conjunções sociais dos povos policiados, é complementado quando "uma súbita reviravolta nos põe em presença da discordância do ser e do parecer" (STAROBINSKI, 2011, p. 12). Aqui, põe-se em questão essa ideia pretenciosa de progresso. Nesta inversão de valores, o belo quadro da sociedade Moderna, antes pintado sob nossos olhos, agora pode ser tido enquanto um palco de vícios, mentiras e falsidades.

Neste cenário, as "guirlandas de flores" erguidas sobre as Luzes da razão para enfeitar o iluminado caminho até o progresso, são as mesmas que caem e esmagam os homens com as suas ferragens. São destas superfícies de mentiras que todas as nossas infelicidades se fundamentam. O abismo que "impede a 'atitude exterior' de corresponder às 'disposições do coração', faz o mal entrar no mundo" (STAROBINSKI, 2011, p.12). Os inúmeros vícios e males, assim, decorrem das mentiras das aparências dos povos policiados; a liberdade original é apagada em virtude da amada alienação em massa.

> A Europa tornara a cair na barbárie das primeiras épocas [...] as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as correntes de ferro que eles carregam, sufocam neles o sentimento de liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem-nos amar sua escravidão e fazem deles aquilo que chamamos povos policiados (ROUSSEAU, 2018, p.37-38).

As denúncias que Jean-Jacques Rousseau objetadas em seus primeiros escritos, apontam à homogeneidade das ações individualistas que caracterizam o cidadão moderno. O crítico observa que o progresso da civilidade e desenvolvimento do policiamento dos costumes estão ligados aos extremos interesses individuais. Dessa maneira, o compromisso com o bem comum e a transparência das comunicações se encontram cada vez mais distantes dos homens socializados.

Com o uso dos enciclopedistas, os conceitos de *sociabilidade* e *virtude* chegam no século XVIII para se adaptar ao ideal da época: a razão. Parecer uma pessoa correta, fiel, cuidar dos filhos, anular a si em função das pessoas que diz amar, não ser egoísta com os outros em detrimento de si mesmo, não pecar... são características do ser virtuoso. A questão é: e no caso da Julia? É ou não é uma mulher virtuosa diante do século? Ou haverá uma nova concepção de virtude?

3. ANALOGIAS ENTRE ARTE DO ROMANCE E ARTE TEATRAL

3.1 A RECUSA DOS GÊNEROS

Houve um grande embaraço para o filósofo Jean-Jacques Rousseau na produção de um romance entre suas obras, pelos princípios que atacava, pelo tom romanesco que considerava esses escritos. Mas, o próprio Jean-Jacques assumia o desconcerto e se questionava: "poder-se-ia imaginar coisa mais inesperada, mais chocante do que me ver repentinamente inscrever-me, com minha própria mão, entre os autores desses livros, que tão duramente eu tinha censurado?"

Os mais recentes princípios a que o genebrino se refere podem ser observados na *Carta a d'Alembert*, obra em que ataca duramente o teatro. A partir desses princípios, Franklin de Matos ressalta que o cidadão genebrino volta a atacar os romances por tabela, pois, é observado que "tudo aquilo que diz sobre o teatro aplica-se integralmente ao romance".

Ao que tudo indica a crítica de Rousseau ao romance, na *Carta a d'Alembert*, tem como contexto, "a ideia negativa de privatização da cena", pois, o teatro destina uma excessiva importância à descrição do amor, obviamente, exagerando na representação, naquilo que é romanesco. Rousseau pontua: "De modo algum aprecio a possibilidade de constantemente ter-se de levar o coração à cena, como se não estivesse bem dentro de nós".

Ora, isso para o filósofo significa uma individualização da cena, pois, "acredita-se reunirmo-nos num espetáculo quando lá cada um se isola e se esquecem os amigos, os vizinhos, os parentes, para interessarmo-nos por romances, para chorarmos as infelicidades dos mortos ou rirmos à custa dos vivos". Assim, observa-se que o caráter romanesco, característica rejeitada pelo filósofo, parece se referir à forte presença do tema do amor nessas obras.

3.2 O INGRESSO AO ROMANCE

Nessa crítica comparativa, o autor genebrino percebe que se a linguagem do teatro classicista não tem mais sentido da forma como estava sendo utilizada, e começa a observar no próprio romance, uma possibilidade de uma linguagem que melhor possa se compreender a realidade em plena modernidade.

O teatro moderno, distante expressão mais "natural" da poesia, deixou de ser o lugar onde todos da cidade juntavam-se para que seguramente pudessem refletir o próprio destino apresentado sobre a cena – como nos gregos antigos –, para tornarem-se locais de luxo, com "espectadores melindrosos", e para poucos. O filósofo aproxima o progresso da civilização moderna a uma "despotização dos costumes" e, consequentemente, uma "perda ético-estética" (PRADO JR., 2018, p.267).

Em relação à unidade da *natureza*, onde tudo é verdadeiro, a cena ilusória tem um elevado grau de afastamento, pois, na classificação drástica entre palco/plateia ou leitor/romance, o homem logo encontra-se afastado de si próprio. Ou seja, ao invés de ser autor de seu próprio espetáculo, a pessoa vivencia apenas encenações e emoções momentâneas como um mero espectador. Ou como se estivesse rindo e chorando às leituras de romances.

Segundo observação de Georges May: "sendo o amor o argumento romanesco por excelência, os romances deviam necessariamente ser acusados de produzir um efeito tentador e corruptor sobre seus leitores e, pior ainda, sobre suas leitoras". Contudo, essa imaginação de ingressar no mundo do romance sem ser romanesco, parece já pertencer, de alguma forma, não só ao mundo da fantasia, mas também, ao mundo da teoria do romance.

4. UMA LINGUAGEM MAIS APROPRIADA À MODERNIDADE NO ROMANCE

4.1 RESTRIÇÕES AO ROMANCE

No século XVIII, o romance é considerado como um gênero menor, dado que é o século da razão, e não da sensibilidade ou do amor. Ainda que fosse um século repleto de paixões, os esforços eram para molda-las conforme a razão Iluminista. Logo, muitas foram as restrições dos autores contra o romance, na qual asseguravam o romance como "romanesco", feminino e adocicado. Mas, por que essa negativa tão forte do romance? Tal recusa encontra-se fundamentado em duas ordens: estética e moral.

De um lado, o romance teria uma restrição estética, pois não tem uma origem clássica, tampouco, origem nobre, como o teatro; considerado, portanto, uma arte plebeia. De outro lado, no sentido moral, entendia-se que o romance era muito feminino e adocicado, o que, para esses autores, não era ser *verossímil*. Para Rousseau, o excesso de perfeição e moralidade pretendido nas obras, acabaria levando à imoralidade, na medida em que, neste contexto, o romance traz a repetitividade dos acontecimentos, funcionando como espelho da dissolução do gosto e dos costumes. Assim, uma ameaça aos costumes.

Neste período, autores não escrevem seus nomes em obras de romance, e Rousseau é um dos pioneiros. E sem a mesma agilidade que os ingleses, o autor escreve o seu primeiro romance em francês: *Julia, ou, A Nova Heloisa*. Esta trama entre um professor e sua aluna, esposa de um aristocrata, conta as considerações do crítico genebrino sobre as relações conflitosas e os comportamentos preconceituosos de sua época. Embora o *Prefácio* da obra identifique que "a cidade do espetáculo" tem o romance como a arte dos povos corrompidos,

nos cabe questionar em momento o filósofo observa no romance, uma linguagem muito mais apropriada à modernidade, contrária as suas críticas?

4.2 ROMANCE E O EXERCÍCIO DO AMOR DE SI

Rousseau denuncia, senão, a condição de escravo do homem policiado. Entre esta vil e enganosa uniformidade, falar a verdade e ser virtuoso não é tão importante quanto parecer agradável e estimado. Esta dissimulação impõe para a transparência o obstáculo que impossibilita que os homens de fato se conheçam intimamente; lidamos agora com as máscaras que a civilidade passou a exigir.

O Iluminismo, segundo essa leitura, não aparenta ser tão referenciado e prestigiado, como comumente é conhecido, mas é tido senão como uma condição para o aparecimento dos vícios e das desigualdades entre os homens. Em uma cidade civilizada e iluminada como Paris, a quem interessa o romance? E como seria o interesse do romance para os povos? Em uma posição totalmente contrária do que se esperam, Rousseau sinaliza:

> É preciso que os escritos feitos para os solitários falem a língua dos solitários: para instruí-los, é preciso que eles lhes agradem, que os interessem, é preciso que os afeiçoem à sua condição tornando-lhe agradável. Deve combater e destruir as máximas das grandes sociedades, devem mostrá-las falsas e desprezíveis, isto é, tais como são. Por todas essas razões um Romance, se for bem feito, pelo menos se for útil, deve ser vaiado, odiado, caluniado pelas pessoas da moda, como um livro insípido, extravagante, ridículo; e eis, Senhor, como a loucura do mundo é sabedoria (1994, p.17).

Pode-se pensar ao menos três categorias de "alteregos rousseauístas" que escrevem esse romances: o provinciano que vem do campo, o lugar semelhante ao estado de natureza, onde a sociedade não está de todo corrompido, e próximas de viver uma pureza de sentimento; o estrangeiro, na figura daquele que escreve em Paris, mas não é de lá e, logo, tem a possibilidade maior de falar do local do outro, e ainda assinando como "cidadão de Genebra"; e o solitário, uma pessoa que vive só, característica do romance e da Modernidade. Mais próximo da natureza, o solitário é alguém que exerce o "amor de si". Dado que o "amor-próprio" é o sentimento que precisa, no leito das comparações, da aprovação ou negação do outro.

Ao principiar uma teoria do romance, Rousseau quer mostrar o poder de uma arte que precisa se configurar como uma arte verdadeira-literária – uma ficção precisa ser considerada verdadeira por aquele que é alcançado. A arte da ficção "é uma arte da verdade", pois trabalha com um autor que deve consagrar a sua vida à verdade.

O fato de não se esconder, revelado no ato de assinar o seu verdadeiro nome nas obras, é o que garante a verdade da ficção. Rousseau percebe que o romance não tem só algo ruim.

Serve de instrução ao povo: uma obra que faz com que as pessoas se orientem de modo muito simples, sensível, íntimo e verdadeiro.

A estética do autor configura uma estética onde o sujeito não perceba as mãos do autor; seu objetivo é mais "ser" do que "parecer". Não é para se apropriar, mas mudar essa configuração de se esconder, onde o apagamento do autor produz algo tão perfeito e real, que se funde ao personagem. Diferente do teatro moderno, na qual a "artificialidade", para Rousseau, não está próxima da verossimilhança.

5. CONCLUSÃO

A hipótese do *estado de natureza* é a condição de possibilidade para podermos demarcar as divergências entre a boa maneira de viver, prescrita pela natureza, das obras dos males em sociedade, prescrita pelos homens. Para Jean-Jacques Rousseau, a natureza nunca mente e tudo o que dela for prescrito será verdadeiro.

No estado de natureza, o homem nasce bom e com disposições próprias para aprender e adaptar-se com destreza, desde a infância, às dificuldades da vida; garantindo, com essa capacidade, a sua subsistência com mais facilidade em relação aos outros animais. Rousseau entende a infância, a velhice e, principalmente, as doenças, sobretudo as conquistadas em sociedade, enquanto algumas das "vulnerabilidades físicas naturais" e "fraquezas da espécie", intempéries da vida comum a todos os animais (ROUSSEAU, 2017, p.40).

Ao rigor da natureza, o autor atrela algo próximo para aquilo que fez a lei de Esparta que é "tornar fortes e robustos os que são bem constituídos [...] diferente nisso de nossas sociedades, em que o Estado, tornando os filhos onerosos aos pais, os mata indistintamente antes do seu nascimento" (ROUSSEAU, 2017, p. 38-39).

Vinculado à ideia de *bondade natural*, Rousseau defende que a "fonte do interesse", que "liga às coisas honestas" e instiga a "repulsa aos vícios", está naturalmente nos homens, e não nas convenções sociais. De modo que as *virtudes* relacionadas aos interesses inatos, logo, estariam ligadas às disposições naturais do homem, e não às precoces obras morais dos homens.

Neste estado de natureza havia uma transparência absoluta e imediata, expressão vinda naturalmente do coração. O que se difere da sociedade, onde os obstáculos e as aparências, impedem as pessoas de se mostrar como são, mas somente como querem ser vistas. Na sociedade o muro entre o *eu* e o *outro* não permite que o gozo seja realizado.

No amor-próprio o *eu* não pode mostrar como é, o que sente, tendo que ter cuidado, pois não há transparência do *outro*. Sem intimidade, estamos sempre refletindo como devemos nos

comportar, o que devemos falar ou agir. Enquanto na natureza há um sentimento de expansão, da possibilidade do gozo e da expressão de sentimentos fortes, sem o tolhimento. Há uma expansão do *eu* na medida em que há um esquecimento de si.

Assim, este interesse desinteressado está presente, por exemplo, no viajante que viaja entre as montanhas. Lá encontra pessoas que o abrigam sem esperar algo em troca. Desse modo, quando estou com os costumes imerso na natureza, egocentrismo perde força. Condição que pode ser reacendida no homem quando imerso à solidão do amor de si. Porém, nos povos policiados, é o contrário.

Ao permitir identificar-se com o outro, o indivíduo se transporta para fora de si mesmo, dando abertura para a criação e o fortalecimento dos laços de alteridade. Os laços políticos se firmam quando os homens se conhecem íntima e verdadeiramente. Embora longe de Genebra, sua cidade natal, o estrangeiro em Paris ainda cultiva esse sentimento para sua cidade quando redige em "À República de Genebra":

> Eu gostaria de nascer num país em que o soberano e o povo tivessem um só e mesmo interesse, para que todos os movimentos da máquina sempre tendessem à felicidade comum; como isso não pode ser feito a não ser que o povo e o soberano sejam a mesma pessoa, segue-se que eu gostaria de nascer num governo democrático, sabiamente moderado" (ROUSSEAU, 2017, p.10).

São dessas contribuições etnológicas ajustadas pelo genebrino que se tem a possiblidade de afirmar hoje o "eu" como um "outro". Isto é: de reconhecer que "eu é um outro" constituindo um mundo que é fruto da atividade de todos, cujo a participação no mundo corteja e depende de atividades coletivas entre *outros* que, também, são *eus*.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. (Coleção Os Pensadores). Tradução: Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental.** (Org. Guinsburg, J. Vários tradutores). São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOILEAU-DESPRÉAUX, Nicolas. **A Arte Poética.** Tradução, introdução e notas: Célia Berrettini. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Lettre à J.-J. Rousseau, citoyen de Genève.** In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Lettre sur les sciences et les arts/ lettre à d'Alembert. Paris: Gallimard-Folio, 1987.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática.** Tradução, apresentação e notas: Franklin de Matos. (Coleção Elogio da Filosofia). São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

MATOS, Franklin de. **O Filósofo e o Comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PLATÃO. **A República.** Livro X. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PRADO JR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios.** Org. e apresentação: Franklin de Matos. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a D'Alembert sobre os Espetáculos.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

_____. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens.** Tradução de Eduardo Brandão. – Iª ed. – São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

_____. **Discurso sobre as Ciências e as Artes.** Tradução, introdução e notas Laurent de Saes – São Paulo: Edipro, 2018.

_____. **Emílio, ou, Da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

_____. **Oeuvres Complètes.** Edição de Bernard Gagnebin e Marcel Raymond. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade. v. I (1959), v. II (1961), v. III (1964), v. IV (1969), v. V (1995).

_____. **Prefácio a Narciso.** Tradução Lourdes Santos Machado, in *Rousseau*. São Paulo: Abril, 1973, Col. Os Pensadores.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau.** São Paulo: Discurso, nº 10, 1979.

_____. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau.** São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

_____. **Rousseau, o teatro, a festa e Narciso.** São Paulo: Editora Polis, 1988. p. 13-43. (Discurso 17 – Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP).

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização.** Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

VOLTAIRE, J. M. A. de. **Dicionário Filosófico.** Tradução: Bruno da Ponte e João Lopes Alves. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ELEMENTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Walter Saraiva Lopes
Doutor em Engenharia Biomédica
w.saraiva@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

Cleber Augusto Pereira
Doutorado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores
cleber.pereira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Antonia Francisca da Silva Saraiva
Doutoranda em Desenvolvimento Regional
antonyafc@hotmail.com
Universidade Federal do Tocantins

Nilton Marques Oliveira
Doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio
niltonmarques@uft.edu.br
Universidade Federal do Tocantins

RESUMO: O desenvolvimento local é compreendido pelos elementos sociais e econômicos capazes de gerar transformação para que o desenvolvimento ocorra. O objetivo foi identificar e analisar os elementos sociais e econômicos que contribuem para o desenvolvimento local. A aplicação de um questionário online, com uma questão utilizando o termo indutor. As respostas obtidas foram de seis docentes e treze discentes do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Federal do Maranhão, entre o período de novembro/2021 a fevereiro/2022. Os dados foram analisados através do *software* IRaMuTeQ, utilizando as seguintes análises: frequência múltipla; similitude; prototípica. Nos resultados, a frequência de palavras (*f*) e da Ordem Média de Evocação (OME) evidenciaram que os elementos predominantemente das representações sociais pelos participantes, foram: "educação" (*f*=13 e OME=3,0), "saúde" (*f*=12 e OME=2,9) e "desenvolvimento econômico" (*f*=10 e OME=1,3). Na Análise de Similitude, com as conectividades "saúde", "educação", "políticas públicas", "desenvolvimento econômico" e "distribuição de renda", isso confirma-se a importância desses elementos para o desenvolvimento local. Esses elementos se encontram no Núcleo Central da Análise Prototípica, sendo as principais evocações na mente dos participantes da pesquisa. Conclui-se que, os elementos de desenvolvimento local para os participantes envolvem a justiça social com acesso aos serviços públicos, o impulsionamento da economia e as ações da gestão pública que contribui para potencializar e favorecer o desenvolvimento.

Palavras-chave: Elementos sociais e econômicos; Desenvolvimento local; Dimensões sociais e econômicas; Desenvolvimento social e econômico.

1. Introdução

O estudo sobre o desenvolvimento local está centrado no entendimento das localidades, territórios, aproveitamento dos recursos, produtividade e na competitividade dinamizando a economia para gerar resultados favoráveis, ou seja, vai gerar crescimento econômico (Barquero, 2001; Pereira, 2014). O desenvolvimento local está relacionado "onde, de fato, vivem as pessoas", é nesse local que acontecem os processos econômicos e sociais (Franco, 2004). Para Martinelli e Joyal (2004), consideram que o desenvolvimento local está relacionado à ideia de comunidade e ligada à participação dos atores e ao estímulo das potencialidades neste ambiente local.

O desenvolvimento local está centralizado nos elementos econômicos, sociais, políticos, ambientais, sustentáveis, educações, saúde, qualidade de vida, entre outros, que resultaram no desenvolvimento (Heidemann; Salm, 2014; Oliveira, 2002; SEN, 2010; Siedenberg, 2004). O desenvolvimento é a transformação desses elementos em uma realidade para benéfico da comunidade ou sociedade.

Para o estudo, ao direcionar ao desenvolvimento local, destaca-se o desenvolvimento do município, na identificação dos elementos de desenvolvimento social e econômico. Neste sentido, os elementos do desenvolvimento local visam melhorar a qualidade de vida das pessoas, através do aproveitamento do potencial da capacidade local, sem mudar as características do lugar (Oliveira; Silva; Lovato, 2014). Assim, gerando transformações ao município, levando em conta os aspectos da localidade. Considerando o processo de mudanças e transformações sociais e econômicas, podendo contribuir com o fomento de bem-estar social e econômico, com o intuito de promover qualidade de vida.

O desenvolvimento é a oportunidade dos elementos econômicos pelo crescimento econômico local, que deve influenciar diretamente aos elementos sociais e impactar o bem-estar social e econômico dos indivíduos. Para Nino (2016), o desenvolvimento social e econômico visa reduzir as desigualdades sociais e econômicas.

Neste sentido, os elementos do desenvolvimento social e econômico estão centralizados no crescimento econômico e na diminuição das desigualdades sociais, locais (Massardi; Abrantes, 2015). O desenvolvimento é o processo que acontece a partir das ações que estimulam a utilização do potencial dos elementos nos diferentes campos, promovendo o desenvolvimento no ambiente local por meio de ações de incentivam o desenvolvimento das oportunidades que envolvem distintos interesses. Com a valorização dos elementos e recursos local, que interferem

nas dimensões sociais e econômicas, busca-se transformar a realidade, podendo assim reduzir as desigualdades locais.

Diante deste contexto, a questão de pesquisa foi a seguinte: Os elementos sociais e econômicos que são considerados importantes e contribuem para o desenvolvimento local? Para atender a essa questão de pesquisa, foi elaborado o objetivo com a finalidade de identificar e analisar os elementos sociais e econômicos que contribuem para o desenvolvimento local.

Este estudo justifica-se socialmente, por descrever a importância do desenvolvimento local e por trazer para os municípios ou regiões elementos sociais e econômicos que vão contribuir no processo de mudanças e transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras dimensões (Oliveira, 2002).

2. Estrutura metodológica

A pesquisa foi realizada com docentes e discentes do Curso de Especialização em Gestão Público Municipal da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através da aplicação de um questionário, com um termo indutor: "Ao ler a frase: 'Desenvolvimento local (municipal)' quais são as primeiras cinco palavras que veem à sua mente?". A coleta de dados contemplou com questões sociodemográficas.

O formulário do questionário foi desenvolvido e distribuído pela plataforma do Google *Forms*. Foram realizados os convites e disponibilizado o *link* de acesso ao formulário para os participantes desta pesquisa, sendo por e-mail aos docentes e pelo aplicativo de mensagens WhatsApp para os discentes. O período de coleta dos dados ocorreu entre novembro de 2021 a fevereiro de 2022. A amostra da pesquisa foi de 19 participantes, sendo 6 (seis) docentes e 13 (treze) discentes, todos foram válidos.

Para realização da pesquisa, foi baseado na Teoria das Representações Sociais (TRS), que busca compreender como os indivíduos constroem e compartilham conhecimentos (Moscovici, 1978). Esse conhecimento, para o autor, não é sempre consensual, entre os indivíduos, mas varia entre diferentes grupos sociais e as características individuais.

As representações sociais são apresentadas sobre processo na compreensão do contexto social, a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). A TALP é uma técnica projetiva orientada com base em estímulos indutores (Coutinho; Bú, 2017). Que pode estar associada a uma imagem ou a uma palavra, que represente o objeto indutor para os indivíduos.

Com os dados coletados e armazenados no *software* da *Microsoft Excel*, para organizar as respostas. A análise desses dados da pesquisa foi realizada utilizando o *software* IRaMuTeQ.

Na elaboração das análises, a frequência múltipla de ocorrência de palavras, diagramas de análise de similitude e construção da prototípica.

A análise dos dados da pesquisa foi realizada utilizando a análise das frequências múltiplas, através das evocações, destacando as principais palavras que se apresentam na ordem de frequência das evocações. Nas frequências múltiplas as palavras são ordenadas pela sua frequência bruta e, na sequência, pela sua proporção em relação ao total de evocações (Justo; Camargo, 2014).

Na Análise de Similitude, representa-se a relação e o grau de conectividade entre os termos da estrutura da representação social, podendo ser ilustrada com base em agrupamento de *cluster* (Donato et al., 2017).

Foi usado a análise prototípica para tratar as representações sociais, baseando-se em critérios de frequência e ordem de evocações, dividida em quatro quadrantes, cada um com uma função significativa, representando 25% do total (Wachelke; Wolter, 2011; Donato *et al*., 2017).

Este estudo não envolve pesquisa clínica, epidemiológica ou experimental com seres humanos e/ou animais, simplesmente aplicação de um questionário *online* sobre inferência do conhecimento sobre o assunto em questão, desenvolvimento local. No *link* enviado aos participantes, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao concluir a leitura, eles tinham a opção de marcar "Aceito", o que manteria no formulário da pesquisa, ou "Não aceito", o que os direcionaria a saída automaticamente do formulário da pesquisa. Foram informados que a participação era voluntária e poderia sair do *link* a qualquer momento, e garantindo o anonimato da participação na pesquisa.

3. Elementos sociais e econômicos do desenvolvimento

Os resultados da aplicação do questionário sobre desenvolvimento local, dos 19 participantes, sendo composta de docentes e discentes do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Federal do Maranhão.

Os docentes participantes da pesquisa foram cinco do sexo masculino e um do feminino, enquanto os discentes foram seis do sexo masculino e sete do feminino. A idade média dos participantes foi de 41,85 anos, com desvio padrão de ±7,53 anos.

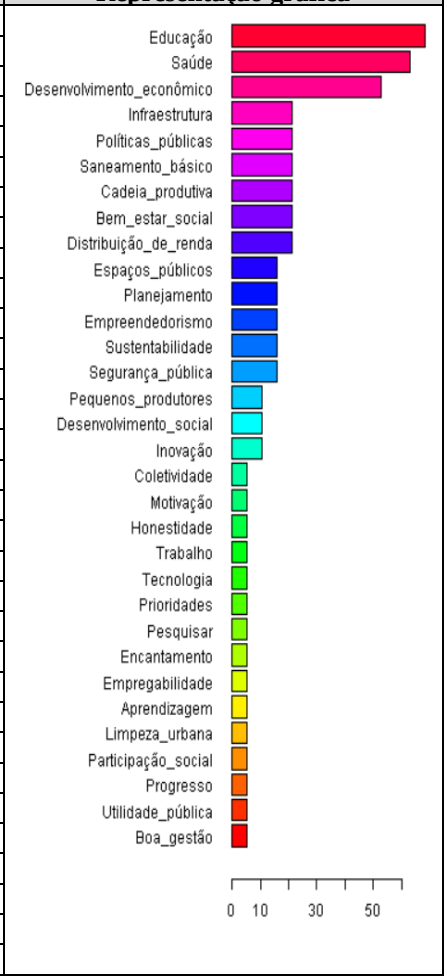
Os participantes têm formações diversificadas (farmácia e Bioquímica, Ciências Contábeis, Administração de Empresa e Público, Direito, Ciências Aquáticas, Engenharia Civil, História, Enfermagem, Pedagogia e Matemática). Esses participantes são residentes em

diferentes municípios do estado do Maranhão, sendo eles São Luís, Imperatriz, Porto Franco e Paço do Lumiar.

Dos 19 questionários obtidos, totalizando 95 evocações, das quais foram obtidos um total de 32 evocações diferentes. Com base nesse conjunto de evocações (dados) dos participantes foram apresentadas nas análises de frequências múltiplas, similitude e prototípica. Análise de frequências múltiplas das palavras evocadas na TALP, na Tabela 1 apresenta as palavras por ordem de força de evocação, mostrando as 32 palavras e suas representações gráficas.

TABELA 1: Análise de frequências múltiplas e representação gráfica sobre o desenvolvimento local

Palavras	Frequênci	%	nº	%	Representação gráfica
Educação	13	13,68	13	68,42	
Saúde	12	12,63	12	63,16	
Desenvolvimento	10	10,53	10	52,63	
Distribuição de renda	4	4,21	4	21,05	
Bem-estar social	4	4,21	4	21,05	
Cadeia produtiva	4	4,21	4	21,05	
Saneamento básico	4	4,21	4	21,05	
Políticas públicas	4	4,21	4	21,05	
Infraestrutura	4	4,21	4	21,05	
Segurança pública	3	3,16	3	15,79	
Sustentabilidade	3	3,16	3	15,79	
Empreendedorismo	3	3,16	3	15,79	
Planejamento	3	3,16	3	15,79	
Espaços públicos	3	3,16	3	15,79	
Inovação	2	2.11	2	10,53	
Desenvolvimento social	2	2,11	2	10,53	
Pequenos produtores	2	2,11	2	10,53	
Boa gestão	1	1,05	1	5,26	
Utilidade pública	1	1,05	1	5,26	
Progresso	1	1,05	1	5,26	
Participação social	1	1,05	1	5,26	
Limpeza urbana	1	1,05	1	5,26	
Aprendizagem	1	1,05	1	5,26	
Empregabilidade	1	1,05	1	5,26	
Encantamento	1	1,05	1	5,26	
Pesquisar	1	1,05	1	5,26	
Prioridades	1	1,05	1	5,26	
Tecnologia	1	1,05	1	5,26	
Trabalho	1	1,05	1	5,26	
Honestidade	1	1,05	1	5,26	
Motivação	1	1,05	1	5,26	
Coletividade	1	1,05	1	5,26	



Fonte: Elaboração Própria

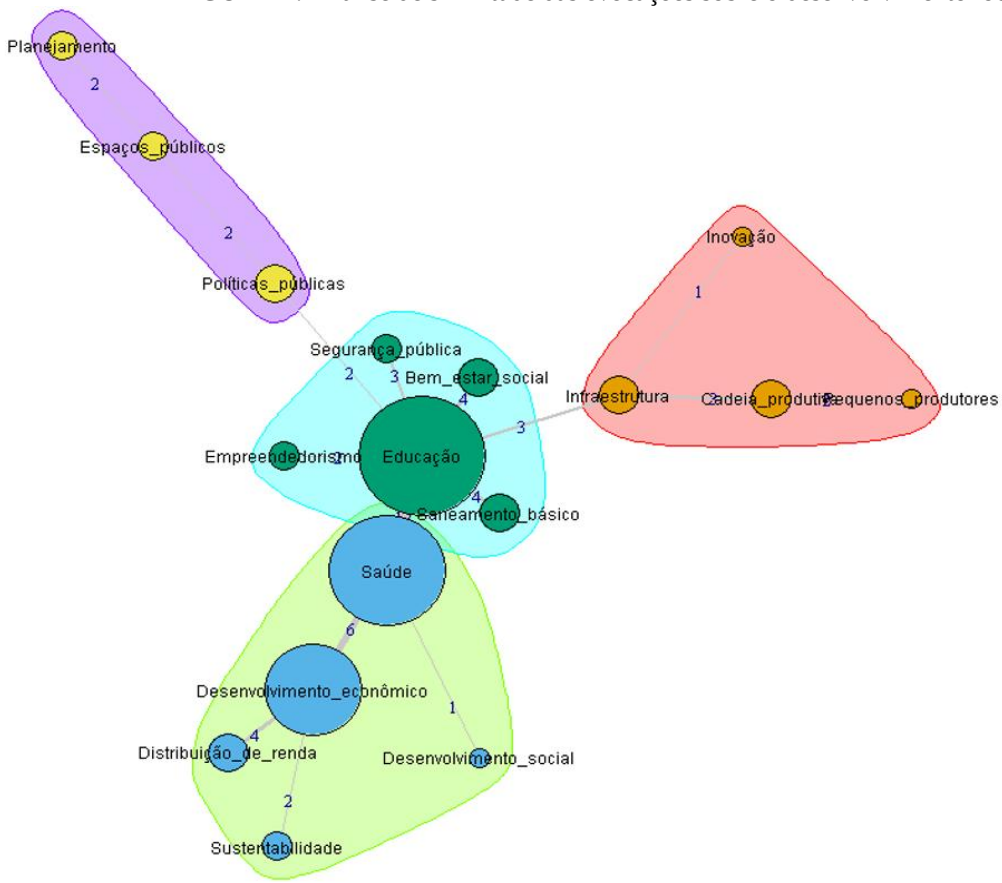
As palavras, por ordem de frequência e por meio das evocações dos participantes, obtendo as seguintes palavras como a “educação” que teve a maior representatividade de 13,68%, “saúde” com 12,63%, “desenvolvimento econômico” com 10,53%, “distribuição de renda” e “bem-estar social” com 4,21% para cada. Essas palavras foram as que mais

destacaram, independente da ordem da hierarquia das evocações, mas indicando que os participantes têm em mente sobre o desenvolvimento local.

Neste contexto, as evocações da Tabela 1, elementos esses, ao serem proporcionados nos municípios, em especial, pelos gestores públicos, que irão promover o desenvolvimento local, atingindo as diferentes dimensões sociais e econômicas. Conforme Silva e Martinelli (2021), esses elementos que abrangem cada uma dessas dimensões, pois sendo um universo de fatores que interferem no desenvolvimento local.

Na análise de similitude, cada um desses elementos do contexto do desenvolvimento social e econômico local tem sua relevância dentro deste cenário. Na Figura 1 apresenta quatro clusters formados com as evocações dos participantes da pesquisa, levando em consideração as fortes conexões que estão relacionados com as posições hierarquias.

FIGURA 1: Análise de similitude das evocações sobre o desenvolvimento local



Fonte: Elaboração Própria

Conforme a árvore de coocorrência, agrupada em *clusters* e apresentada na Figura 1. Os resultados indicaram que as palavras que apresentaram mais conexões foram “educação”, “saúde” e “desenvolvimento econômico”. A palavra “educação” deu origem às ramificações das ligações, demonstrando que, para os participantes, a educação é um elemento essencial para

o desenvolvimento local, pois esse elemento vai permitir estabelecer sua relação com o desenvolvimento.

A educação que os participantes mencionaram na pesquisa está relacionada com uma educação escolar ou formal, com formas entrelaçadas do processo educativo intencional. Neste sentido, a relação entre a ideia de educação e desenvolvimento local está associada à melhoria da empregabilidade, com o intuito de qualificação profissional, que vai gerar conhecimento técnico e científico-tecnológico, revertido em processos econômicos (Borges; Bernartt, 2010).

Compreende-se que a educação pode contribuir e fomentar as dimensões do desenvolvimento social e econômico Local. A sua principal conexão na Figura 1 foi com a palavra "saúde", que, para Loureiro, Miranda e Miguel (2013), é um elemento fundamental para o desenvolvimento local, uma vez que pessoas saudáveis são essenciais para garantir o desenvolvimento sustentável, podendo-se inferir, assim, influenciar no crescimento econômico local. Considera-se o acesso a serviços publicados e oportunidades sociais e econômicas, que, para os autores, o oferecimento pelo poder público municipal, como instrumentos do poder local, deve ser capaz de implementar políticas de saúde que promovam a qualidade de vida e, consequentemente, contribuam para a sustentação do crescimento social e econômico.

Dentro deste contexto, surgiu o elemento "desenvolvimento econômico", uma palavra que foi derivada de diferentes evocações similares, como crescimento econômico, desenvolvimento, desenvolvimento econômico, econômico ou economia. Pode-se observar que esse termo teve ligação com o elemento "distribuição de renda", pois representa a movimentação de recursos financeiros, contribuindo para a economia local.

Portanto, o desenvolvimento econômico é a capacidade de gerar ganhos para uma determinada localidade, no contexto relativo ao econômico, que envolve renda, crescimento e desenvolvimento, mas também relativo ao social, com melhorias no bem-estar da população (Bresser-Pereira, 2006). A palavra "desenvolvimento econômico" fez conexões com "distribuição de renda" com quatro frequências e com "sustentabilidade" com duas frequências, resultando em melhorias no bem-estar social e econômico aos municípios.

Na análise prototípica, as palavras que se destacaram no Núcleo Central, conforme a Tabela 2, em conformidade a Tabela 1 e Figura 1, foram as palavras "educação", "saúde" e "desenvolvimento econômico". Essas palavras têm uma alta frequência, enquanto a "distribuição de renda", "saneamento básico", "políticas públicas", "infraestrutura", "sustentabilidade" e "empreendedorismo" apresentam uma baixa ordem de hierarquia na posição das evocações.

Com estas representações sociais, pode-se inferir que os elementos do Núcleo Central são essenciais na percepção dos participantes para desenvolvimento local, pois sendo as primeiras evocações que vêm à mente.

O desenvolvimento local envolve planejar a distribuição de recursos sociais e econômicos no processo de melhoria da população local. Esse desenvolvimento, para Oliveira (2002), é o processo de mudanças e transformações locais, pela ordem econômica, política, humana e social. Para o autor, trata-se de crescimento no arranjo produtivo e geração de emprego e renda, transformados para satisfazer as necessidades dos seres humanos, como saúde, educação, moradia, transporte público, segurança alimentar, lazer, entre outras necessidades sociais e econômicas.

TABELA 2: Análise Prototípica sobre o desenvolvimento local

	Ordem Média de Evocações <3,0			*Ordem Média de Evocações >=3,0*		
Frequência >= 2,97	**Núcleo Central**			**Primeira Periferia**		
	Palavra	Frequência	OME	Palavra	Frequência	OME
	Educação	13	3,0	Bem-estar social	4	5,0
	Saúde	12	2,9	Cadeia produtiva	4	4,0
	Desenvolvimento econômico	10	1,3	Segurança pública	3	5,0
	Distribuição de renda	4	2,8	Planejamento	3	4,7
	Saneamento básico	4	3,0	Espaços públicos	3	3,7
	Políticas públicas	4	3,0			
	Infraestrutura	4	2,2			
	Sustentabilidade	3	2,7			
	Empreendedorismo	3	2,7			
Frequência < 2,97	**Zona de Contraste**			**Segunda Periferia**		
	Palavra	Frequência	OME	Palavra	Frequência	OME
	Inovação	2	2,5	Desenvolvimento social	2	3,5
	Boa gestão	1	1,0	Pequenos produtores	2	4,0
	Progresso	1	3,0	Participação social	1	4,0
	Aprendizagem	1	2,0	Limpeza urbana	1	5,0
	Empregabilidade	1	1,0	Encantamento	1	4,0
	Pesquisar	1	3,0	Motivação	1	5,0
	Prioridades	1	3,0			
	Tecnologia	1	2,0			
	Trabalho	1	3,0			
	Honestidade	1	2,0			
	Coletividade	1	3,0			

Fonte: Elaboração Própria

Os outros quadrantes, como as periferias e zonas de contraste, reforçam elementos das dimensões sociais e econômicas que influenciam no desenvolvimento local, mas não com a

mesma intensidade das evocações do Núcleo Central.

Nesse sentido, o desenvolvimento social e econômico local está centralizado na dimensão econômica, com o crescimento econômico, empreendedorismo, inovação tecnologia, cadeia produtiva, distribuição de renda, entre outros fatores econômicos. Também é representado pela dimensão social, como educação, saneamento básico, cultural, saúde, lazeres em espaços públicos, ambiental, entre outros fatores sociais (Heidemann; Salm, 2014; Oliveira, 2002; SEN, 2010; Siedenberg, 2004).

O desenvolvimento está relacionado com a promoção dos elementos como econômico, educação, saúde, entre outros. Esse desenvolvimento, para Milone (1998) é identificado pelas mudanças do crescimento econômico que influenciam os fatores como renda, saúde, redução da pobreza, desemprego e avanços na educação. Os elementos do desenvolvimento econômico são capazes de gerar os elementos do desenvolvimento social (Benatti; Silva; Prearo, 2021).

Com base na pesquisa, pode-se inferir que os elementos de desenvolvimento social e econômico podem ser considerados responsáveis por interferir no desenvolvimento dos municípios. Conforme Milone (1998), esse desenvolvimento está associado a vários fatores das dimensões sociais e econômicas, que levam à melhoria de vida das pessoas.

Nas Tabelas 1 e 2, e na Figura 1 ficaram evidente que educação, saúde, políticas públicas, segurança pública, desenvolvimento econômico são elementos essenciais para que os municípios atinjam seu desenvolvimento e promovam o bem-estar social, na percepção dos docentes e discentes.

4. Considerações Finais

Os elementos de desenvolvimento local evidenciados na pesquisa, predominantemente, foram os seguintes elementos, como educação, saúde, desenvolvimento econômico, políticas públicas, sustentabilidade, infraestrutura, distribuição de renda, empreendedorismo, entre outros, conforme a Tabelas 2. Destaca-se a importância desses elementos integrarem as dimensões sociais e econômicas dos municípios para promover o crescimento sustentável, incluindo o desenvolvimento local.

Conclui-se que, com base nos elementos sociais e econômicos resultantes da pesquisa pelas evocações, para que ocorra o desenvolvimento local deve-se envolver a justiça social com acesso aos serviços públicos de qualidade, impulsionar a economia com geração de empreendimentos que irão promover a geração de empregos e renda, ações da gestão pública que contribuam para potencializar o desenvolvimento e favorecer a sustentabilidade da

economia, visando garantir e melhor a qualidade de vida com bem-estar social e econômico da população.

Neste contexto, o estudo apontou que, o desenvolvimento social e econômico local está associado à redução das desigualdades, na busca por uma melhoria na qualidade de vida com o desenvolvimento do bem-estar social, ou seja, intervenção dos municípios na garantia social e econômica dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. 1. ed. Porto Alegre/RS: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

BENATTI, L. N.; SILVA, E. E.; PREARO, L. C. **Microempreendedores individuais e o desenvolvimento econômico nos municípios paulistas de 2010 a 2014**. Iberoamerican Journal of Entrepreneurship and Small Business, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2021.

BORGES, G. S.; BERNARTT, M. de L. **Educação e desenvolvimento local**. Revista Eletrônica Desenvolvimento Regional, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: FGV/EESP, p 1-24, 2006. Disponível em: <https://acesse.dev/TuU4r>. Acesso em: 02/jul/2024.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. **A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do *software* tri-deux-mots (version 5.2)**. Revista Campo do Saber, v. 3, n. 1, p. 219-243, 2017.

DONATO, S. P. *et al*. **Abordagem estrutural das representações sociais**: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 37, p. 367-394, 2017.

FRANCO, A. **O lugar mais desenvolvido do mundo**: investindo no capital social para promover o desenvolvimento comunitário. 1. ed. Brasília/DF: Agência de Educação para o Desenvolvimento - AED, 2004.

HEIDEMANN, F.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelo de análise. 1. ed. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. **Estudos qualitativos e o uso de software para análises lexicais**. In: C., N.; M., S. S. R.; B., M. O. (org.). Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro. Duque de Caxias/RJ: UNIGRANRIO, 2014. p. 37-54.

LOUREIRO, I.; MIRANDA, N.; MIGUEL, J. M. P. **Promoção da saúde e desenvolvimento local em Portugal**: refletir para agir. Revista Portuguesa de Saúde Pública, v. 31, n. 1, p. 23-31, 2013.

MARTINELLI, D. P.; JOYAL, A. **Desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas**. 1. ed. Barueri-SP: Manole, 2004.

MASSARDI, W. O.; ABRANTES, L. A. **Esforço fiscal, dependência do FPM e desenvolvimento socioeconômico**: um estudo aplicado aos municípios de Minas Gerais. Revista de Gestão (REGE), v. 22, n. 3, p. 295-313, 2015.

MILONE, P. C. **Crescimento e desenvolvimento econômico**. In: PINHO, D. B.; VASCONCELLOS, M. A. S. (org.). Manual de economia. 2. ed. São Paulo/SP: Saraiva, 1998. p. 467-481.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. 2. ed. Traduzido por Álvaro Cabra. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1978.

NINO, M. **Desenvolvimento socioeconômico sustentável**: da transferência de renda às ações e iniciativas geradoras de renda e riqueza. MISES: Interdisciplinary Journal of Philosophy, Law and Economics, v. 4, n. 2, p. 353-376, 2016.

OLIVEIRA, G. B. **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento**. Revista Fae, v. 5, n. 2, p. 37-48, 2002.

OLIVEIRA, A. G.; SILVA, C. L.; LOVATO, E. L. **Desenvolvimento local**: conceitos e metodologias - políticas públicas de desenvolvimento rural e urbano. Revista Orbis Latina, v. 4, n. 1, p. 110-123, 2014.

PEREIRA, L. C. B. **Uma nova gestão para um novo Estado**. Revista do Serviço Público, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. 1. ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2010.

SIEDENBERG, D. R. **Desenvolvimento**: ambiguidades de um conceito difuso. Revista Desenvolvimento em Questão, v. 2, n. 3, p. 9-26, 2004.

SILVA, R. G.; MARTINELLI, D. P. **Arranjos produtivos locais (APL) e fatores formadores das dimensões do desenvolvimento local**. Revista Organizações & Sociedade, v. 28, n. 96, p. 9-33, 2021.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. **Criteria related to the realization and reporting of prototypical analysis for social representations**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

FILOSOFIA E LITERATURA: RAZÃO E SENSIBILIDADE DO ROMANCE FILOSOFICO JÚLIA OU A NOVA HELOÍSA

Etienne Santos Costa[1]
Graduanda de Licenciatura em Filosofia
etienne.santos@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Luciano da Silva Façanha [2]
Doutor em Filosofia pela PUC-SP
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O século XVIII foi marcado por grandes descobertas, sobretudo, no âmbito filosófico e científico. *Júlia ou a Nova Heloísa* é um romance epistolar escrito pelo filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, publicado no século XVIII, momento marcado pela tão louvada razão e não pela imaginação. Nesse sentido, o filósofo genebrino retrata através do romance a relação entre o pensamento e a linguagem, a filosofia e a literatura. Dessa forma, objetiva-se neste trabalho fazer uma relação entre Filosofia e Literatura quanto a possibilidade de articulação entre a arte e verdade. A metodologia utilizada desenvolveu-se a partir da análise teórica, abordagem crítico-reflexiva interdisciplinar e interpretação hermenêutica bibliográfica. Assim, Rousseau inaugura no século das Luzes o conceito de aproximação entre Razão e Sensibilidade.

Palavras-chave: Rousseau; Filosofia; Literatura; Ilustração.

[1] Graduanda de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar Rousseau/UFMA/FAPEMA/CNPq, bolsista de Iniciação Cientifica – PIBIC/CNPq.

[2] Pós-Doutorado em Filosofia - PUC/SP. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Bolsista de estímulo a produtividade em pesquisa FAPEMA

1. Introdução

A Europa do século XVIII foi o cenário de notáveis conquistas no campo epistemológico, sobretudo, no âmbito filosófico e científico. Esse momento histórico ficou conhecido como o Século das Luzes, pois glorificou na razão e na ciência a suprema faculdade do homem. O Iluminismo tornou-se o movimento intelectual divulgador da razão, e o centro de expressão do século. A razão configura-se, desse modo, como norteadora dos caminhos, e por ela, tudo deveria ser crivado; por conseguinte, pouco se dava espaço para os escritos sobre imaginação e sentimentalismo, inclusive, aos romances.

O Iluminismo tem como pano de fundo os filósofos da Ilustração Voltaire, d´Alembert, Diderot, Montesquieu e Rousseau, pensadores responsáveis pela publicação da Enciclopédie. No século XVIII há uma multiplicidade de gêneros literários em que os filósofos recorreram como meio de divulgação de suas ideias, tais como, tratados de filosofia, politica, religião, verbetes, dicionários, sátiras, poesias, poemas, peças de teatro, romances, contos, fábulas e autobiografia. Assim, destaca Mattos: "[...] um dos traços mais fascinantes do século XVIII é, sem dúvidas, a inexistência de fronteiras precisa entre filosofia e literatura e, consequentemente, a multiplicidade de gêneros então praticada pelo filósofo" (Mattos, 2001, p. 97).

Entre essa variedade de gêneros cultivados pela filosofia da Ilustração, o romance é o mais desprestigiado no século das Luzes. Isso porque, há uma recusa da narrativa romanesca, pois o romance carregava a temática dos sentimentos, e tratar da imaginação num período em que a razão ditava as regras não era propicio. Além disso, outro aspecto pelo qual o romance não era bem visto nesse período eram baseados na ordem estética e moral, isto é, acreditava-se que a leitura de romances corromperia os gostos e costumes e, portanto, levaria ao imoralismo. Quanto ao caráter estético, tal gênero era acusado de não possuir uma ordem nobre, ou ainda, de ser inferior ao espetáculo, uma vez que este último carregava um prestigio cultivado desde a antiguidade, sobretudo, pelo cânone aristotélico. Assim, as obras de ficção eram questionadas acerca da veracidade do enredo; a narrativa romanesca não reproduzia a verdade e, portanto, era inverossímil.

Nesse sentido, o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, com sua conhecida radicalidade, publicou em 1761 o romance epistolar *Júlia ou a Nova Heloísa*, cujo conceito principal é a virtude. Julia ou a nova Heloísa é um romance epistolar em que Rousseau utiliza dos sentimentos para propagar o projeto político-pedagógico do seu pensamento, a saber, o retrato das paixões e desejos de uma sociedade corrompida e a elevação moral dos indivíduos cultivado através da virtude.

O drama é protagonizado pelos personagens Júlia d´Etange, uma moça de família aristocrata, e seu preceptor, o pobre e humilde Saint-Preux. O casal vive uma forte paixão em segredo, no entanto, o romance ao ser descoberto é desaprovado pelo pai de Julia, o barão d´Etange, pois o pai de Julia afirma que ela jamais se envolveria amorosamente com um homem de classe inferior, e, por conseguinte, a jovem obedece às ordens ditadas pelo seu pai e casa-se com um homem que nem conhecia e tampouco amava, o senhor de Wolmar.

Desse modo, Rousseau ao escrever Julia ou a Nova Heloisa utilizou-se da temática dos sentimentos para promover uma quebra na estética clássica. O romance é a forma encontrada por Rousseau de descrever, por meio da ação dos personagens, a possibilidade do predomínio da virtude sobre as perturbações da paixão. Para alcançar tal fenômeno, o filósofo genebrino utilizou a verossimilhança enquanto recurso estético na linguagem romanesca; ademais, o romance além de ser epistolar, é também filosófico, tal característica possibilitou a sensação de aproximação com a realidade. Portanto, objetiva-se neste trabalho fazer uma relação entre Filosofia e Literatura quanto a possibilidade de articulação entre arte e verdade. A metodologia utilizada desenvolveu-se a partir da análise teórica, abordagem crítico-reflexiva interdisciplinar e interpretação hermenêutica bibliográfica. Assim, Rousseau inaugura no século das Luzes o conceito de aproximação entre Razão e Sensibilidade; a razão tão louvada não seria substituída, mas poderia aliar-se aos sentimentos.

2. FILOSOFIA E LITERATURA: PERCUSO HISTORICO

A relação entre Filosofia e Literatura é, paradoxalmente, de aproximação e distanciação, cujo caráter paradoxal se dá na historicidade, pois a sociedade grega ensinava através da arte; os jovens gregos eram educados sob à sombra dos poetas, primeiro Homero, e depois, Hesíodo.

> Os mestres cuidam das crianças, e quando elas aprendem as letras e estão prontas parar compreender a escrita tal como antes a fala, eles as colocam sentadas nos bancos a ler os poemas dos bons poetas e as obrigam a decorá-los, nos quais inúmeras admoestações, inúmeras exposições, elogios, e encômios aos antigos bons homens, a fim de que a criança, tendo apreço por eles, os imite e aspire tornar-se-lhes semelhante (Platão, 1970, 325e-326a).

Na História da Filosofia, essa relação é discutida, a princípio, por Platão em seus escritos sobre a cidade ideal, especificamente em *A República*. A República de Platão tem como proposta principal investigar a natureza do conceito de justiça. A obra é uma espécie de utopia, em que o filósofo narra em seus diálogos a cidade ideal, cujos temas que atravessam são a política, educação, arte, entre outros. Nos primeiros livros da República Platão aponta a educação como ponto fundamental na busca por construir a cidade ideal. Para ele, os guardiões

da cidade deveriam receber a melhor educação, uma vez que eram os responsáveis pela proteção da polis. No que tange ao corpo, devem ser dotados de qualidades físicas como a rapidez, força, coragem e sentidos aguçados, e quanto a alma, serem de uma natureza filosófica, a fim de que sejam afáveis para os amigos e rudes para os inimigos.

Nesse sentido, Platão constrói sua crítica aos poetas e a poesia quanto ao caráter educativo para a cidade ideal. Os gregos aprendiam a ler e escrever nas obras dos poetas, desse modo, a poesia simbolizava de maneira fundamental o modelo tradicional de educação grega. Assim, Platão tece críticas não a Literatura em si, mas a maneira como era utilizada para instruir a polis.

> "[...] toda arte imitativa, por um lado, está muito afastada da verdade em tudo que tem por seu objeto e, por outro, a parte de nós mesmos com que ele se une em relação de amizade está muito distanciada da sabedoria e nada se propõe de verdadeiro e sólido. [...] A imitação é, portanto, má em si, une-se ao que há de mal em nós e só pode produzir maus efeitos'. (Platão, 2001, p. 279-280).

Nesse contexto, Platão condena a poesia tendo como parâmetro a essência desta atividade e os efeitos que ela causa nos cidadãos. Assim, a função educativa da poesia, para ele, se estabelece devido ao seu caráter normativo e ético. O filósofo aponta que a poesia é uma imitação (*mímeses*); o poeta ao imitar pode produzir falsidades e sofismas, distanciando-se da verdade, em outros termos, a poesia seria a imitação da imitação. A *mímeses* é apresentada na visão de Platão como uma espécie de ilusão, e, portanto, a sua condenação se pauta no plano educativo para a cidade ideal e afastamento da verdade.

Por outro lado, Aristóteles embora seja discípulo de Platão e defenda o mesmo fim de educar o cidadão, apresenta uma visão oposta a respeito da poesia no processo educativo dos cidadãos. Enquanto Platão entende a imitação como distanciamento da verdade, e consequentemente, o lugar de falsidade e ilusão, para Aristóteles, a imitação é própria do homem, e por meio dela, há uma relação de semelhança e verossimilhança. Assim como a filosofia foi serva da teologia durante a Idade Média para propagação do Cristianismo, a filosofia, através do pensamento, é serva da literatura enquanto expressão da linguagem.

Na *Poética*, Aristóteles apresenta diferentes tipos de poesia, e aborda a imitação presente nesse gênero como um meio de representar ações e emoções, cuja finalidade é a verossimilhança entre arte e a realidade; e para tal relação, destaca a tragédia como forma de poesia "mais nobre".

Na Modernidade, o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau discorre em suas obras críticas sobre o progresso da humanidade e os efeitos produzidos por meio dele, evidenciando

a força política do seu pensamento: o homem no estado de natureza é bom, porém a sua natureza é degradada à medida que se torna um ser social.

Em sua obra *Discurso sobre as Ciências e as Artes* critica de maneira geral às produções artísticas, mas é na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos* que o genebrino chama atenção para a representação teatral quanto ao seu caráter educativo para a sociedade de Genebra e, destaca ainda, a ruptura entre o homem e seu verdadeiro ser político e moral produzidos pelos espetáculos.

> Quantas questões por discutir encontro na questão que V. Sa. parece resolver! Se os espetáculos são bons ou maus em si mesmos? Se podem aliar-se aos bons costumes? Se a austeridade republicana pode comportá-los? Se devem ser tolerados numa cidade pequena? Se a profissão de comediante pode ser honesta? Se as comediantes podem ser tão recatadas quanto as outras mulheres? Se boas leis bastam para reprimir os abusos? Se essas leis podem ser observadas? etc. Tudo é problema também acerca dos verdadeiros efeitos do teatro, pois já que as discussões que ele provoca apenas separam o clero e os leigos, cada qual só o encara através de seus preconceitos. Eis aí, senhor, investigações que não seriam indignas da pena de V. Sa. (Rousseau, 1993, p. 39).

Na *Carta à D´Alembert sobre os espetáculos*, o filósofo iluminista tece críticas ao teatro clássico francês como forma de arte inadequada no louvor ao progresso defendido pelos enciclopedistas do século XVIII. Ao sugerir no *Verbete da Enciclopédia*, D´Alembert acreditava que a instalação de uma companhia de teatro em Genebra produziria o refinamento dos gostos e modos dos cidadãos, desse modo, o teatro assumiria a função educativa do comportamento da sociedade genebrina. Todavia, Rousseau afirma que o teatro não tem nenhum compromisso com a moralidade dos homens, é antes de tudo, uma quimera, pois ao agradar o espetáculo não ensina, e ao ensinar não agrada. Em outras palavras, sua função é apenas de entreter e não educar.

Dessa maneira, o estorvo que permeia toda a historicidade concentra-se na linguagem. O homem conhece por intermédio da linguagem e, é através dela que constrói o caráter hermenêutico e busca de todo modo, dizer o indizível. A Filosofia e a Literatura figuram-se no impasse linguístico-ontológico, na relação intrínseca entre pensamento e linguagem.

Destarte, deve-se sublinhar, antes de qualquer coisa, que a relação paradoxal, ora convergente, ora divergente, entre a literatura (poesia) e a filosofia (pensamento) é compreendida no âmbito das formas de vida e dos jogos da linguagem. De saída, é nesse interim que surge a necessidade de consciência da historicidade da filosofia e literatura. Assim, o leitor ao se debruçar sobre a República de Platão, sobretudo, a condenação da poesia (*mímeses*), deve analisar o caráter antropológico cultural, a fim de que não caia no anacronismo.

3. O ROMANCE JÚLIA OU A NOVA HELOÍSA: RAZÃO E SENSIBILIDADE EM ROUSSEAU

Em 1761, Jean-Jacques Rousseau publicou o romance epistolar Júlia ou a Nova Heloísa. O romance é o tipo de arte que permite a Rousseau retratar o marco de transformações culturais do século das Luzes. No entanto, o filósofo genebrino ao escrever tal gênero literário apresenta um paradoxo, a saber, por que criticou em sua primeira obra às artes e, em seguida, escreveu um romance para propagar a sua filosofia?

Ao analisar tal problemática, é pertinente atentar-se para que os escritos de qualquer cultura espelham determinado período histórico de um povo. Antes de qualquer coisa, deve-se postular que Rousseau é um filósofo iluminista e, reconhece o papel prioritário que a razão natural tem na busca de esclarecer o sentido da existência humana.

Em seu *Discurso* que alcançou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, sobre a seguinte questão, proposta pela mesma: "O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar ou corromper os costumes?". Rousseau, mesmo estando nas fileiras do Iluminismo tece críticas aos efeitos produzidos pelo progresso que o movimento histórico trouxe, destacando que, a sua principal preocupação é com o comportamento moral dos homens, que ofuscados pelo encantamento das luzes, esqueceram suas virtudes. Destaca Jean Starobinski:

> O Discurso sobre as ciências e as artes começa pomposamente por fazer um elogio da cultura. Nobres frases se desdobram, descrevendo em resumo a história inteira do progresso das luzes. Mas uma súbita reviravolta nos põe em presença da discordância do ser e do parecer: "As ciências, as letras e as artes... estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro com que eles (os homens) são esmagados". Belo efeito de retórica: um toque de varinha mágica inverte os valores, e a imagem brilhante que Rousseau propusera sob os nossos olhos não é mais que um cenário mentiroso — belo demais para ser verdadeiro (Starobinski, 1991, p. 15).

Segundo Rousseau, não houve nenhum aprimoramento dos costumes com o restabelecimento das ciências e das artes. Ao contrário, cada vez mais presenciamos a degradação humana, e as ciências e as artes somente fortaleceram esta degradação.

Nesse sentido, Rousseau ao escrever Júlia ou a Nova Heloísa afirma no primeiro Prefácio: “As grandes cidades precisam de espetáculos e os povos corrompidos de romances. Vi os costumes de meu tempo e publiquei estas cartas [...]”. O romance é apresentado em uma coletânea de cartas centrado no amor vivido por Júlia d´Etange, uma jovem de família aristocrata, e seu preceptor, o pobre e solitário Saint-Preux. O casal vive em segredo uma paixão fora dos padrões da sociedade, porém, ao ser descoberto por sua mãe, o romance é desaprovado

pelo seu pai, o barão d´Etange, pois não aceita que sua filha se envolva com um homem que não fosse de classe nobre.

Júlia obedece às ordens e o autoritarismo de seu pai, casa-se com o senhor de Wolmar, um homem que nem conhecia e tampouco amava. Contudo, a jovem não esconde de seu marido seus sentimentos por Saint-Preux e conta-lhe toda sua história de amor, e até as correspondências trocadas com seu amante.

O senhor de Wolmar, mesmo sabendo da antiga paixão entre Júlia e Saint-Preux, instala o preceptor em seu lar a fim de que o amor vivido por eles seja curado. No entanto, no desenrolar da trama Julia amadurece, permanecendo fiel e cumprindo as obrigações de esposa, tem filhos e constrói uma família a qual se dedica, desse modo, convertendo sua casa em um "[...] elevado sistema de valores, cuja base [se concentra] nos deveres do indivíduo para com a família e o resto da comunidade" (Prado, 2003, p. 33).

Desse modo, Rousseau demonstra através do romance os caminhos de uma vida virtuosa, segundo ele, a obra é inovadora devido a simplicidade da trama, e sobretudo, por concentrar-se na apresentação do exemplo de moralidade.

> No isolamento temos outra maneira de ver e de sentir do que nas relações com a sociedade; as paixões diferentemente modificadas expressam-se de outras maneiras, a imaginação, sempre impressionada pelas mesmas coisas, é mais vivamente afetada. Este pequeno número de imagens volta sempre, mistura-se a todas as ideias e dá lhes esse aspecto bizarro e pouco variado que se observa nas palavras dos solitários. Concluir-se-á que sua linguagem é muito enérgica? Absolutamente, é apenas extraordinária. É somente em sociedade que se aprende a falar com energia. [...] Não, a paixão transbordante exprime-se com mais abundância do que força, nem mesmo em persuadir, não suspeita que se possa duvidar dela. Quando diz o que sente, é menos para expô-la aos outros do que para desabafar. [...] Ao contrário, uma carta que o amor realmente ditou, uma carta de um Amante realmente apaixonado, será frouxa, difusa, arrastada, sem ordem, cheia de repetições. Seu coração, cheio de sentimentos que transborda, repete sempre a mesma coisa e nunca acaba de ter o que dizer, como uma fonte viva, que corre sem cessa e nunca se esgota (Rousseau, 1994, p. 28).

Rousseau inaugura o romance porque utiliza o recurso ficcional para apresentar ideias filosóficas. Na *Nova Heloísa*, o autor aproxima estética e ética na medida em que a arte não deve ser apenas bela, mas tem o poder de vivificar na alma dos leitores o amor pela virtude, destaca no segundo Prefácio da Nova Heloísa: "[...]sentimos a alma enternecida, sentimo-nos comovidos sem saber por quê. Se a força do sentimento não nos choca, sua verdade nos toca, e é assim que o coração sabe falar ao coração. " (Rousseau, 1994, p. 28).

Ainda no segundo Prefácio, Rousseau destaca "Quando tentei falar aos homens, não me ouviram; talvez falando às crianças, far-me-ei ouvir melhor, e as crianças não apreciam mais a

nua razão do que os remédios mal disfarçados. ” (Rousseau, 1994, p. 30). Desta maneira, percebe que o romance não apenas instruiria, mas também permitiria ao leitor sentir.

> Os romances são talvez a última instrução que resta dar a um povo suficientemente corrompido para que qualquer outra lhe seja inútil; gostaria então que a composição desse tipo de livros somente fosse permitida a pessoas honestas mas sensíveis, cujo coração fosse pintado em seus escritos, a autores que não tivessem acima das fraquezas da humanidade, que não mostrassem, de golpe, a virtude do Céu fora do alcance dos homens, mas que lha fizessem amar pintando-a, a princípio, menos austera e depois, partindo do seio do vício, soubessem para lá conduzi-los insensivelmente (Rousseau, 1994, p. 249).

O romance era um tipo de escrito novo para uma sociedade corrompida que vivia de aparências. Júlia apresenta-se como uma vítima da sua época, pois massacrou seus sentimentos, sentindo-se culpada por viver na juventude um amor proibido com alguém que não se encaixava nos padrões sociais, afirma: “Iludi-me por muito tempo, essa ilusão foi-me salutar, ela se desfaz no momento em que mais preciso dela. Vós me julgastes curada e pensei está-lo (Rousseau, 1994, p. 634), e ainda, confessa que nunca deixou de amar Saint-Preux.

> [...]. Meu amigo, faço esta confissão sem vergonha, este sentimento permaneceu apesar de mim involuntário, ele nada custou à minha inocência, tudo o que depende de minha vontade escolheu meu dever. Se o coração, que dela não depende, vos escolheu, isso foi meu tormento e não meu crime. Fiz o que tive de fazer, fica-me a virtude sem mácula e ficou-me o amor sem remorsos (Rousseau, 1994, p. 634).

Dessa maneira, Rousseau utiliza a personagem Júlia para exemplificar os conceitos de sua filosofia. Julia ao ser guiada pela razão ignora seus sentimentos a fim de agradar o padrão de uma sociedade. Rousseau aponta o conceito de amor próprio em que o indivíduo usa uma máscara para se apresentar a sociedade e age em nome da opinião do outro, tal como a jovem fez ao recusar viver o amor com Saint-Preux na tentativa de agradar o seu pai. Ademais, o filosofo ainda apresenta que o amor de si consiste em viver sem máscaras, a verdadeira virtude, segundo ele, é aquela que permite viver como de fato é, sem fingimentos ou uma falsa virtude.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rousseau inaugura através do seu romance no século das Luzes o conceito de aproximação entre Razão e Sensibilidade. A razão enaltecida no Iluminismo não seria substituída, mas poderia aliar-se aos sentimentos enquanto propagador de conhecimento. O autor da Nova Heloísa afirma que a imaginação foi extremante importante para desenvolver o romance, que mais tarde se tornará o maior romance do século XVIII, e ainda, inspiração para outras obras desse gênero literário.

> Imaginava o amor e amizade, os dois ídolos de meu coração, sob as imagens mais deliciosas. Agradava-me orná-las com todos os encantos do sexo que sempre adorei. Imaginava duas amigas, e não dois amigos, porque se o exemplo é mais raro é também mais encantador. Dotei-as com características análogas, mas diferentes; com dois rostos, não perfeitos, mas ao meu gosto, que animavam a bondade e a sensibilidade. Uma era loura, a outra, morena; uma viva e a outra doce; uma prudente e a outra franca, mas duma franqueza tão comovente que a virtude parecia triunfar. Dei a uma delas um amante de quem a outra era a terna amiga e até mesmo alguma coisa mais; porém não admiti nem rivalidade, nem brigas, nem ciúmes, porque todo sentimento penoso me é difícil de imaginar e porque não queria empanar aquele risonho quadro com nenhuma das coisas que degradam a natureza. (Rousseau, 1948, p.390).

Nesse sentido, para alcançar o público e assim, haver uma conversão pública da cultura do romance, o filósofo genebrino utilizou a verossimilhança enquanto recurso estético na linguagem romanesca; ademais, o romance além de ser epistolar, é também filosófico, tal característica possibilitou a sensação de aproximação com a realidade. A arte passa a ser o meio pelo qual a subjetividade reflete o interior do indivíduo, desse modo, possibilitando a aproximação entre a arte e a realidade.

Em última instância, é pertinente destacar que a relação entre Filosofia e Literatura é inegável desde o início da história, seja falada, escrita, encenada, ou sem sua totalidade, representada; a linguagem é o principal meio pelo qual o homem conhece e constrói o seu caráter hermenêutico, e a relação linguística-ontológica. Ademais, Rousseau ao aproximar filosofia e literatura num século dominado pela razão, evidencia que a forma literária e o conteúdo filosófico são de suma importância para propagação epistemológica de uma cultura.

REFERÊNCIAS

D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Genebra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a d'Alembert sobre os espetáculos.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993**.**

MATOS, Franklin de. **O Filósofo e o Comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PLATÃO, **Protágoras.** Tradução: Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Hemus, s.d.

PRADO, Raquel de Almeida. **A jornada e a clausura: figuras do Indivíduo no romance filosófico.** São Paulo: Ed. Ateliê, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Tradução: Flavia Moretto. Campinas: Hucitec, 1994.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau; a transparência e o obstáculo**. Trad. de Maria Lúcia Machado, São Paulo, Companhia das Letras, 1991

FLUXOS DA SABEDORIA: EXPLORANDO O AUTOCONHECIMENTO A PARTIR DA HISTÓRIA E DA FILOSOFIA

Edson Silva de Lima[1]
Pós-doutorando em História
edson_hist@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ/FFP/CAPES

RESUMO: Neste ensaio, seção modificada da minha tese de doutorado, procuro discutir a necessidade da presença do Outro como parte fundamental no processo de autoconhecimento. Ao questionar a ideia de história como meramente factual, Robin George Collingwood (1989-1943), propõe uma abordagem que reconstitui eventos históricos não como fatos objetivos, mas como possibilidades vivas de autocompreensão. Sua proposta, portanto, desafia tradições estabelecidas do pensamento histórico no século XX, promovendo uma visão mais dinâmica e participativa da história e do autoconhecimento.

Palavras-chave: Autoconhecimento, História, Filosofia, Epistemologia.

[1] Robin George Collingwood (1989-1943) foi um importante filósofo britânico do século XX, é reconhecido por suas contribuições para a filosofia, em especial, para a filosofia da história. Atuou também como historiador, arqueólogo e teórico da arte.

1. Introdução

Acompanhemos o que Collingwood tem a nos dizer. Ele faz o seguinte relato:

> Essa oportunidade se transformou em probabilidade assim que dei mais um passo em minha concepção de história. Dei este passo, ou melhor, registrei-o, em 1928, enquanto passava férias em Le Martouret, uma bela casa de campo perto de Die, sentado no terraço sob os plátanos e escrevendo, o mais brevemente possível, as conclusões dos últimos nove anos de pesquisa e reflexão histórica (Collingwood, 1953, p. 109)[1].

Essa descrição endossa, a sua maneira, uma possibilidade de tornar acessível seu estado de espírito ao compor sua autobiografia (1927), bem como, deixar indícios de que as circularidades ou dobraduras do autoconhecimento não se circunscrevem a brevidade de uma vida e, portanto, exige a presença do Outro, seja como leitor, seja como companheiro de percurso ou ainda como o Outro necessário ao processo de autorreflexão.

A aparência de historicidade, nesta citação, será importante logo mais à frente quando discutirmos os desdobramentos da autorreflexão. Por enquanto, cabe apenas dizer que essa atitude reinante que ele atribuía a história é problematizadora da própria natureza da história como conhecimento e como ciência outra que não as ciências naturais. A história, segundo ele, deve ser reconstruída na mente do historiador, não como aquilo que realmente aconteceu (wie es eigentlich gewesen ist), mas como possibilidade da vida em movimento.

Collingwood separa o tempo geológico, do tempo humano e, no entanto, enquanto arqueólogo ele sabia que há semelhanças e diferenças nessas formas de experiência temporal. O historiador-arqueólogo tomou os objetos do sítio arqueológico como expressão de propósitos - sublinho essa categoria como forma de destacar sua importância na elaboração de um léxico que permita ora orientar o olhar sobre os objetos, ora traçar uma relação de afecção pela experiência histórica que o objeto carrega sob o olhar de quem observa. Esse contanto carrega filtros metodológicos que, embora determinem a maneira de classificação, não dão conta do impacto subjetivo na consciência do explorador, seu punctus é a própria indeterminação de sua expressão. As diferenças, no entanto, são de suma importância, afinal são elas que definem o alcance científico-filosófico de cada abordagem.

---

[1] As citações presentes neste texto são todas inéditas em língua portuguesa. Todas elas são traduções livres do autor da tese. LIMA, Edson Silva de. Percurso do autoconhecimento: construção de si e compreensão da noção de História em Robin George Collingwood (1889-1943). 2022. 233 f. Tese (Doutorado em História)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Fica claro que uma questão importante colocada pelos cientistas sobre o que são esses objetos, é diferente da inquisição acerca do objeto como: para que são esses objetos e quais usos e reusos podem ser-lhes atribuídos? Isso demonstra outra diferença capital que dá a coloração da análise dos artefatos encontrados uma margem de relatividade. Há uma correlação entre objetividade e subjetividade que possibilita atravessamentos que não se limitam a saber a quem se reportar como especialista, o que ocasiona um trânsito interrompido. Não é a isto que Collingwood se refere, ao que parece, sua preocupação está em apontar que esse balanço entre similaridade e diferenças devem ser vistos como condição de reelaboração das perguntas a serem direcionadas no interrogatório feito aos artefatos, que sob o olhar do historiador é tão histórico quanto poderia ser a um geólogo que vê nas rochas o tempo lento em processo de transformação. A diferença está no modo como cada um procura sua materialidade e espiritualidade, é preciso, nesse sentido, apontar a ideia de propósito como uma categoria reflexiva em que os limites da vida são a sua própria definição contrária, teológica (designo, projeto divino) e científico (objetivo, finalidade, intuito), ao que parece podem se encontrar na virtude da prudência.

É bastante esclarecedor quando Collingwood explica sua máxima: "toda história é história do pensamento", pois não se trata de um psicologismo, ou adivinhação, mas um exercício: primeiro de observação, segundo de inquirição, terceiro de reflexão e autorreflexão. Toda radicalização deve ser combatida e, creio não ser o problema desta afirmação. Collingwood dentro de suas limitações e interesses corrobora com a ideia de que o que podemos alcançar, resgatar, reconstituir do passado são pensamentos. Pensamentos, estes, que possuem uma relação efetiva, também, com a linguagem em sua expressão e materialidade, isto é, os sentidos e significâncias que permitem acesso ao pensamento, que nos encorajam a perceber sua aparição condicionada e potencializada no discurso sem muitas manifestações, centrada em sua discursividade e em sua performatividade (expressão).

Ser capaz de pensar por si mesmo, sem a interferência de autoridades ou ouvir como verdade o alarido das fontes, é antes de mais nada, orquestrar os processos cognitivos, emotivos e fenomênicos com propósito de experimentar aquele pensamento, suas circunstâncias de emergência, suas dúvidas, escolhas e caminhos que se tornam possíveis a medida que no lugar de perguntas preconcebidas, tentamos reconstituir o passado por nós mesmos, ou seja, as questões daquele tempo como um exercício hermenêutico-fenomenológico que ao mesmo tempo promove um diálogo consigo mesmo com o Outro.

Essa proposta collingwoodiana de pensar por sua conta, parece enigmático, mas não é tanto quanto parece. Tenho a impressão de que ele incorre contra uma certa tradição, ainda em vigência, que no lugar de privilegiar o pensamento, reforça a vassalagem a certas autoridades que permitem ou não que algo seja dito e como deve ser dito. Aquilo que Luiz Costa Lima tem chamado de pedagogia do resumo, sem com isso usar essa terminologia. Em síntese se trata de privilegiar um breviário de autores sem agir criticamente. Essa crítica à tradição do resumo nos permite manifestamente desejar a segunda proposição de Collingwood.

A reatualização do pensamento é uma característica interessante do processo de compreensão que ele exige como elemento fundamental no processo de reconstituição e reconstrução da realidade, as marcas do objeto do qual se pretende pensar por si mesmo. Isso quer dizer que, nesse processo de atualização, se torna significativo considerar o historiador um leitor da vida em movimento. A sua capacidade para pensar o pensamento se daria por essa relação com sua rede de palavras e a sua paisagem intelectual, segundo Collingwood: "O conhecimento histórico é a re-atualização, no espírito do historiador, do pensamento cuja história estuda" (Collingwood, 1953, p.113).

O processo de reatualização como pensado por Collingwood nos permite trazer à visão as considerações de Hans Robert Jauss (1994, p.78) quando disse que sem leitores para reatualizar uma obra, ela perde seu propósito ativo, sua energia e existência. Collingwood alertou que há uma diferença no processo de atualização que corresponde aos a prioris de tempo e espaço, de horizontes de expectativa, isto é, "compreender as palavras significa pensar por mim mesmo o que Nelson pensou quando as pronunciou: que esta não é ocasião para me despojar dos ornamentos de honra para salvar minha vida." (Collingwood, 1953, p.114). Já havia, ao que parece, uma proximidade com aquilo que Hayden White chamou de passado prático, cabendo aqui apenas dizer que essas condições adversativas não são um desafio às proposições collingwoodianas, mas, ao contrário, podem enriquecê-la, oferecendo novas perspectivas e desafios.

De todo modo, o presente encapsulado exige uma relação de conhecimento primário (superficial) e secundário (distanciado), "isto é, por existir em um contexto de conhecimento primário ou superficial que o mantém em seu lugar" (Collingwood, 1953, p.115). O primeiro diz respeito a contextualidade na maneira como observamos o passado em uma narrativa rudimentar em que os fatos são dados puros e, acessíveis à compreensão imediata, em sua condição de documento mesmo; o segundo, se refere ao distanciamento que para Carlo Ginzburg pode ter implicações morais. No entanto, ainda sobre esse conhecimento (primário e

secundário) encapsulado, podemos dizer que, implica em considerar sua força imaginativa a propriedade das contradições da tensão dos horizontes de expectativas. Devido ao afastamento entre os espaços de experiências análogos, embora, não interdependentes: "o conhecimento histórico é a re-atualização de um pensamento passado, encapsulado em um contexto de pensamentos presentes que, ao contradizê-lo, o confiam a um plano diferente do seu" (Collingwood, 1953, p.115).

Collingwood explica o que vem a ser um presente encapsulado da seguinte maneira: "É um pensamento que, embora perfeitamente vivo, não faz parte do complexo pergunta-resposta que constitui o que as pessoas chamam de vida 'real', o presente artificial ou óbvio, da mente em questão" (Collingwood, 1953, p.114). Essa proposição nos permite retomar a compreensão collingwoodiana de história como a vida em movimento, esse movimento é a forma mesma dos problemas históricos em que como assinala Collingwood e parafraseio: todo problema histórico surge da vida em realidade.

Para ele a história emerge dos problemas práticos da vida, disse: "No tipo de história em que penso, do tipo que pratiquei toda a minha vida, os problemas históricos surgem de problemas práticos. Estudamos a história para ver mais claramente a situação em que devemos agir" (Collingwood, 1953. p.116). Com todo cuidado é preciso questionar essa afirmação como possibilidade de articulação entre o sujeito que age e com a vida que não se baseia em mera exemplaridade, embora não prescinda dela. O que temos aqui, por conseguinte, nessa assertiva, é uma preocupação com o passado prático. Ao que parece a história não seria um refratário que recebe a vida como um receptáculo de conteúdos e de seus movimentos, mas a própria vida rabiscada, rascunhada pelas intempéries e contingências para a compreensão de sua vacância de sentido. A solução historiográfica seria a sua ordenação narrativa na pressuposição de uma escrita de si mesmo. Esse si mesmo, articulado ao conhecimento de si, que nos permite questionar: seria toda história um artefato pessoalista? A resposta imediata é, não, mas carregada de marcações pessoais, subjetivas e de autoconhecimento como um exercício de autorreflexão para vida prática. Nas palavras de Collingwood:

> Se o que o historiador conhece são pensamentos passados, e se ele os conhece repensando-os por si mesmo, segue-se que o conhecimento que ele obtém através da pesquisa histórica não é o conhecimento de sua situação em oposição ao conhecimento de si mesmo, mas que é um conhecimento de sua situação que é ao mesmo tempo conhecimento de si mesmo (Collingwood, 1953. p.116).

Os atos são formas de expressão do movimento histórico, isso denota uma dimensão ética fundamental, que nos encaminha para a questão do autoconhecimento. A vida "real" seria

um lugar específico, "assim, seu próprio autoconhecimento é ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo dos assuntos humanos" (Collingwood, 1953. p.116). Collingwood afirmou, ainda, ter chegado a solução do problema de "construir uma ciência dos assuntos humanos" ao perceber que no século XVIII a história ainda estava em "estado de crisálida" e, apenas no século XIX a história sofreria uma "revolução baconiana" como ciência das causalidades humanas, como atores que não eram meramente lançados as inconstâncias e volatilidade da história, como constituidora de si mesma, como movimento da natureza, mas como protagonista e intérprete capaz de arcar com a responsabilidade de seus infortúnios em uma tensão constante com a fortuna.

Ele argumenta, ainda, que as tentativas genuínas de formar uma crítica da natureza humana, como a de David Hume, uma universalidade arbitrariamente europeia, em que se privilegiava os psicologismos empíricos ou a modelagem universalizante de uma história única, aconteceu quando:

> A revolução no método histórico que substituiu a história tesoura e cola, por meio do que chamei de história propriamente dita, varreu essas falsas ciências e trouxe à existência uma forma de conhecimento genuína, real, visível e rapidamente progressiva, que agora, pela primeira vez, colocou o homem em condições de obedecer ao preceito sibilino 'Conhece-te a ti mesmo', e colher os benefícios que só esta obediência poderia conferir (Collingwood, 1953, p. 118).

Haveria nessa forma de elaboração do discurso histórico um reestabelecimento da autocompreensão como fator de colocar em evidência as diferenças e diferenciações, salvo engano do intérprete que aqui compõem esse texto. A máxima conhecer a si mesmo, corresponde a uma forma de autocentramento que produz desconforto, pois o conhecer a si mesmo é uma identificação de conexão com a vida (Ricoeur, 1991, p.139) e, portanto, como possibilidade de se questionar a si mesmo.

Tenho a impressão que quando o leitor se deparar com esse modo de exposição, irá se assustar, irá, também, questionar se não seria extremamente pessoalista e iconoclasta; mas se o esforço de compreensão for redobrado, nos deparamos aqui, com uma espécie de antropologia filosófica em que a história não é substancialização, mas decorre da relação, da articulação e do entendimento de que suas adjetivações são a própria movimentação de sua unidade mínima, o fato, como conexão antropológica, em que procura responder a lisura entre a personalidade e a natureza do conhecimento enfatizando sua relevância ética no processo de autoconhecimento.

2. Desenvolvimento

Discutir a questão da personalidade em Collingwood é entender que o percurso que ele escolhe como possibilidade de reflexão tem duas vias fundamentais de explicação e possibilidade de abertura; ele disse: “não investigaremos o significado abstrato da palavra personalidade” (Collingwood, 1916, p.97). Essa afirmação não decorre de uma negativa quanto a seu tratamento problemático entre certo materialismo e, algum idealismo. Ele procura estabelecer uma reflexão que leva em consideração a superação da passividade, tocando na questão da liberdade da mente, que coloca em perspectiva a relação sujeito e objeto, é certo que essa postura é devedora das considerações de Gilbert Ryle.

Collingwood assume essa postura em relação às “pessoas que sustentam a personalidade em seu próprio significado, implicando limitação, finitude, imperfeição, em distinção de outras pessoas e coisas semelhantes” (Collingwood, 1916, p.97). Essa consideração nos permite verificar que para ele a especificidade do conceito não pode sofrer com suas determinações, é preciso produzir reflexões que o coloquem em pauta para reflexão. Isso acarreta não evitar a condição exclusiva da palavra como carregada de sentidos convencionais e particulares, mas de “examinar as relações que subsistem entre as diferentes pessoas como as conhecemos na esperança de assim, lançar alguma luz sobre a natureza da própria personalidade” (Collingwood, 1916, p.97). Tanto o conceito de pessoa quanto o de personalidade são correlatos indissociados embora não se reduzam ao outro, i.e., colaboram no tracejado do modo de apresentação dos sujeitos. De um lado o pensamento como condição convencional das relações, de outro lado, a comunicação.

A vontade como cooperação é uma maneira de articulação entre aquilo que é dado a ver e aquilo que é possível ver. Nas palavras de Collingwood: “podemos definir uma personalidade como: a unidade de uma única consciência; enquanto uma sociedade pode ser definida como a unidade de consciências diferentes e cooperantes” (Collingwood, 1916, p.97). Essa primeira definição decorre dos primeiros passos quanto à propriedade do sujeito que não se limita a sua própria maneira de autoapresentação, ou a forma como é lhe atribuída uma rede de cooperação no interior dos seus arranjos sociais. A unidade de uma consciência não a restringe ao estado de ser limitada a si mesma, senão como condição nuclear de si mesmo, i.e. como possibilidade no interior do autocentramento identificar seu caráter hipostático, seja enquanto existência substancial, seja como conciliação entre o verbo e a natureza. De todo modo, o que se impõe aqui é sua condição cooperativa.

Émile Durkheim, corroborando com Félix Guattari, afirma que somente em sociedade podemos ser indivíduos e unidade de consciência: Mas se o universo é um todo de consciência, de atividade, de algo que é pelo melhor descrito como mente do que como matéria, cada parte é uma mente independente inteiramente individual ou existiria apenas uma mente da qual cada coisa separada no universo é um fragmento dela mesma? Essas duas alternativas são geralmente conhecidas como pluralismo e monismo, respectivamente (Collingwood, 1916, p.96).

O pluralismo pretende preservar, a todo custo, a liberdade e a realidade do indivíduo, mas não nos diz em relação ao indivíduo estar com os outros, na verdade, não nos diz o que constitui a individualidade. O monismo por sua vez quer reduzir os sujeitos a posição de imanente na vida do universo como autoexistência. Collingwood quer chegar a uma visão menos unilateral da natureza da personalidade. Ele disse que a mente pode ser ao mesmo tempo uma pessoa e muitas pessoas, ou a identidade de uma pessoa é uma coisa e da sociedade outra. Dito isso é possível com Collingwood perceber a ênfase na comunicação quando diz, parafraseio: o fato da comunicação apresentar um conjunto de situações em que duas ou mais pessoas podem compartilhar o mesmo conhecimento é análogo ao que Gadamer chamou de fusão de horizontes.

Não se trata, afirma Collingwood, de um conhecimento meramente semelhante, mas de experiências comunicativas, isso quer dizer que os indivíduos compartilham sistemas e redes de compreensão e leitura de mundo que permitem a identificação e a comunicação. A ideia como estado próprio da mente não deve ser analisada como objeto, se por um lado elas emergem como estado da minha própria mente como produzidas pelas interlocuções internas ao meu inscape, não pode ser relativa a uma existência independente. A própria composição do inscape é relacional, dialógica e, de certa forma, convencional. Entende-se, com isso, que há um vínculo com o mundo da vida como a experiência e o conjunto coerente de vivências pré-científicas.

Embora a comunicação nunca possa ser completa, sua interposição parcial é a própria imperfeição de nossa realização, ou seja, nossa consciência prova que a comunicação como esse compartilhar ou encontro de mentes individuais são seu ideal, seu objetivo constante. Para Collingwood é preciso ter cuidado com certo ceticismo, pois o cético não pode acreditar seriamente em suas próprias afirmações (Collingwood, 1916, p.99). Ele propõe questionar sua definição inicial, de unidade do indivíduo, como única consciência e, mostrar que não é a consciência de um mesmo objeto que determina, mas o compartilhamento da consciência de um mesmo objeto pois, “há mais em qualquer ato de conhecer do que mero objeto” (Collingwood, 1916, p.99).

Isso endossa a própria maneira da manifestação da percepção como possibilidade de não se perder naquilo que se contempla ou observa, mostrando que um mesmo objeto permite a diferença como propriedade da mente que conhece e a coisa conhecida, ou seja: “esquecer o objeto torna a comunicação impossível; mas esquecer o assunto torna todo conhecimento impossível” (Collingwood, 1916. p.99).

À Collingwood o problema de estabelecer uma relação entre mente e objeto, é um problema filosófico que exige um aprofundamento que ultrapassa a força explicativa de qualquer analogia, cabendo, portanto, deixar claro que a relação sujeito e objeto, não pode servir de silogismo a sua relação com as entidades fora de si mesma, isso não decorre de uma condição de importação que constitui o histórico conflito de racionalidades, mas também, de uma relação de interdependência.

A mente pode ser descrita menos pela sua unicidade e, mais pela sua compreensão, isto quer dizer, que pode se tornar a mente uma coisa, um objeto cuja qualidade é conhecer outros objetos. O papel ocupado pela mente, que interessa a Collingwood, é o tipo de trabalho que decorre de sua manifestação cognitiva que chamamos pensamento. A mente não se demonstra como uma capacidade ativa de implicações conceituais decorrentes da observação ou experimentação, e sua natureza é cogitar uma transitividade complexa que se orienta por sua consciência que não é puramente abstrata pois, “toda consciência é a consciência de algo definido, o pensamento desta ou daquela coisa; não há pensamento geral, mas pensamento particulares sobre coisas particulares” (Collingwood, 1916. p.100).

Mas a mente não se atém simplesmente a cogitare, mas de hac re cogitare, o pensamento sobre o qual é peculiar a si mesmo, que implica distinguir o instante entre pensamento no sentido de conhecer e pensamento no sentido de imaginar. A Collingwood a relação que se deve estabelecer entre objeto e o que se diz sobre o objeto, que coloca em questão a condição do objeto, se apresenta por si mesmo como coisa externa à mente e a linguagem; sua preocupação é não confundir pensamento e ato de conhecer, pensamento e o ato imaginativo. A capacidade que se tem de perceber o mundo pelos processos de mediação entre o mundo como as coisas se apresentam e a possibilidade de interagir e explicar, exige da imaginação um ato legislativo sobre o estado das coisas como nos são apresentadas a partir do “thought about”. As coisas, portanto, não são como se apresentam, mas sob as condições de apresentação que a mim são representadas a mim mesmo.

É evidente que o idealismo aqui presente tem afinidade com o que ficou conhecido, e Collingwood nos mostra em sua autobiografia, como realismo oxfordiano, que segundo ele não

foram encarnados as ideias, o pensamento, a mente, o espírito em sua dimensão histórica. Aqui essa afinidade é particular ao jovem Collingwood que dava seus primeiros passos na vida acadêmica. Sua trincheira com essa tradição já aparece aqui em que a personalidade se mostra como condição de experimentação dos atos da mente como autoconsciência que não é apenas a forma do pensamento, mas sua historicidade e eticidade na forma compartilhada de experimentação das coisas no mundo, que se dão a conhecer a medida em que sofrem impactos da ordenação e demonstração compartilhada em totalidade que é também individual, essas marcações segundo ele: É verdade no sentido de que em todo saber estou consciente de mim mesmo como um saber, e também no sentido de que estou consciente de minha própria história como um ser ativo e consciente" (Collingwood, 1916, p.101).

Há nesse ponto uma subjetividade que corresponde a uma prática de si que não se dissolve na produção de conhecimento através da linguagem e da representação, embora não possa prescindir delas. O que ela endossa aqui está relacionado aquilo que Félix Guattari afirmou de "a subjetividade não ser passível de totalização ou de centralização no indivíduo" (Guatarri; Rolnik, 1996. p.31). Esta afirmação nos permite, com Collingwood, dizer que a autoconsciência e o eu mesmo são um estado de autoapresentação acessível ao outro pelos vestígios do si mesmo como condição simpatética, sua concepção antropológica e filosófica torna necessário que o conhecimento em mim mesmo, antes de mais nada, se torne acessível, que seja uma abertura a própria compreensão da vida como coletivo individual em que me dou a conhecer a medida em que me deixo ser visto como sujeito que compartilha uma consciência da realidade geral.

Se tomarmos o conhecimento como posse particular, deixamos de adotar um tipo de compreensão compartilhada que impediria uma relação ética com o Outro, isso implicaria em radicalizar a individualidade como se cada pessoa dispusesse de uma personalidade constitutiva de si mesmo, inodora a condição social dos indivíduos. Pensar é estar disposto a pensar, e convidar o homem a retornar a pragmática da colaboração em que: "todo conhecimento é o ato de conhecer e, portanto, tudo o que é verdade sobre o pensamento sem frase é verdade para o ato ou volição de pensar" (Collingwood, 1916, p. 102). Para Collingwood separar o pensamento como consciência do objeto pensado, como ato da vontade, como fundamento do pluralismo absoluto entre as pessoas, do conceito de conhecimento ao conceito de ação, implica uma transição do conceito de conhecimento para o conceito de ação. A medida que é preciso levar em consideração o arbítrio pessoal como motor para escolha e, por conseguinte, a vontade como apetite, enquadrada pela razão, acrescentamos os atos emotivos como lugar de concatenar esse

ato de movimento da vida: “Cada pessoa, como qualquer outro fato do mundo, é única e tem sua própria contribuição a dar ao todo; uma contribuição que não pode ser feita por qualquer outro” (Collingwood, 1916, p.102).

O fundo do cogito é a obscuridade que não pode se dar a conhecer. Nós operamos em uma redução ingênua. Se pesarmos tudo em conta da obscuridade de seus entes humanos este obscuro, reconhece no Outro aquilo que reconheço em mim. O humano engana-se que conhece o Outro, é a humanidade pensada ingenuamente com o que Husserl chamou de redução (Lyotard, 2008). Tendo-se em conta que o limite do cogito cartesiano é o fundo obscuro presente em cada ser cogitante, conclui-se que a redução proposta por Husserl, tinha como limite que, a partir dele pode-se entender melhor o princípio freudiano da alteridade. Tendo em conta que grifar os símbolos dentro de si com marcas que são uma mancha vão além do alcance real da razão e da pura racionalidade. Se a relação for explicitada, não há por que explicitá-lo, é a redundância realista da explicação do explicitado; o indivíduo não tem acesso privilegiado a si mesmo, também não há acesso privilegiado a substância do mundo.

É nessa solidão que se dissolve, ou melhor se dilui, o ambiente em sua consciência enquanto o eu em relação ao mundo. Dessa maneira, a vontade não é apenas o poder de fazer o trabalho, mas poder de escolher o trabalho a ser feito, inclusive a solidão; o ato da vontade nem sempre está ligado a uma instalação de força central em algum lugar recôndito da personalidade que nos leva a distinguir vontade (força motriz) das faculdades (máquina operadora) (Pinto, 2020, p.303-320). Nesse sentido, a comunicação como capacidade de compartilhar conhecimentos, de torná-lo uma propriedade comum a todos em um estado de cooperação que no interior das determinações impõe que: “O homem não luta com seus problemas intelectuais ou morais na solidão” (Collingwood, 1916. p.103). Apoiado nessa asserção podemos nos referir a Guattari quando enfatiza que: “tudo o que é do domínio da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade e de criar deve se encaixar de algum jeito nos registros de referências dominantes” (Guatarri; Rolnik, 1996, p.43).

Resgato essa citação para chegar ao argumento de Collingwood de que há uma distinção abstrata entre vontade e coisa. Essa distinção estaria no postulado da colaboração como ele tem endossado que: se por um lado o pensamento está encarregado de dar forma ao mundo pela relação que estabelece com as coisas, por outro lado essa relação somente é possível se a distinção pessoal de identidades é questionada, colocada sob suspeita.

Em decorrência disso essa distinção tem como pares assimétricos a unidade e a autodestruição, devido a tentativa de colocar em harmonia a comunicação de mentes diferentes.

Collingwood disse que "já admitimos em outro lugar que o todo deve ser um todo de partes e que toda identidade deve, portanto, ser uma identidade de diferenças" (Collingwood, 1916, p.104) i.e., é preciso que deixemos que esse elemento constitutivo da personalidade possa mostrar-se e ser visto a partir de si mesmo, no instante em que se mostra a si mesmo, que implica dizer que "uma identidade não existe como um fato fixo e imutável, mas depende para sua existência, da harmonia contínua das duas personalidades" (Collingwood, 1916, p.115). A relação entre vontade e escolha acirra essa possibilidade em que os horizontes se unem na unidade da mente, indeterminada por sua fissura e interação prática.

O argumento de Collingwood é antiessencialista por definição, a medida em que a existência de identidades dialógicas é admitida, implica considerar a maleabilidade da personalidade, quero dizer: embora um homem bom cometa um crime, não há um germ of crime, mas que há uma potencialidade que não admite a determinação em uma substância, o que interessa de fato nesse argumento é a condição de maleabilidade da personalidade que é em si mesma virtuosa ou maligna. O mal não responde a conformações preestabelecidas a sua disposição, mas está para a compreensão, e para dissolução na fragilidade da bondade e na propriedade correligionária da deliberação.

Essas disposições corroboram com Collingwood quando disse: "se por germe se entende a liberdade da vontade que torna possível o crime; mas descrever isso como um germe de crime é muito enganoso, pois a mesma coisa é igualmente o germe da virtude" (Collingwood, 1916, p.105). Está em questão o jogo da liberdade que convoca operações tangíveis de consistência determinada, pela sua vocação para indeterminação assegurando a possibilidade de self-betrayal que implica dizer que a compreensão autorreferente é um fenômeno mundano. É entender que há uma centralidade distintiva que examina a si mesma para elaborar o mundo da vida e suas manifestações na linguagem, no ethos, na aisthesis e na história. Embora as franjas sociométricas sejam suficientemente responsivas a isso, não são suficientes para uma explicação ôntica ou mobilização emotiva-racional.

Para Collingwood: "em certo sentido, duas pessoas nunca fazem ou jamais poderiam, pensar ou fazer exatamente a mesma coisa" (Collingwood, 1916, p.106). É justamente nesse encontro que duas mentes podem se unir, não como possibilidade de organização, mas como tensão que pode produzir e resvalar experiências que antes não foram compartilhadas, particularizando, excessivamente, os modos de ver e sentir o mundo que implicaria dizer que: "meus próprios deveres são os deveres ditados pela minha situação; ninguém mais está

exatamente na minha situação e, portanto, ninguém mais pode ter os mesmos deveres" (Collingwood, 1916, p.116).

Embora toda experiência particular seja exatamente isso, particular, seu compartilhamento depende de uma comunidade de objetivos, essa comunidade consiste em partilhar certas propriedades conjuntivas do que podemos entender como possibilidade de convergência de horizontes de expectativas, para Collingwood:

> esta comunidade não é a transmissão estéril de ideais imutáveis, bons ou maus, em que às vezes se pensa que consiste a vida social, nem ainda a identidade igualmente abstrata do imperativo categórico, que só se aplica a todos em cada situação porque é abstrato de todos os meandros da vida real (Collingwood, 1916. p. 106).

Essa condição de compartilhamento estabelece uma propriedade concreta aos postulados abstratos de identidade e identificação, seja por livre arbítrio e força deliberativa seja por agrupar muitas personalidades. Assim sendo, a igualdade das partes corre o perigo de diluir as partes: "Uma pessoa é, sem dúvida, ela mesma, e nunca pode deixar de ser ela mesma, faça o que fizer; mas essa unidade meramente abstrata, esse mínimo de autoidentidade, é muito menos do que normalmente chamamos de seu caráter ou personalidade" (Collingwood, 1916, p.107). É preciso, alerta Collingwood, se questionar se a comunidade e o indivíduo correspondem à totalidade ou a condição da identidade pessoal.

3. Conclusão

Ao dizer "he is not himself to-day" há pressuposições em atividade que se alimenta da ilusão de saber efetivamente que está atuando no interior dessa performance social, esta segurança posiciona o Outro como aquele que conhece a si mesmo, como ele jamais pode conhecer. Um eu profundo (eu-real) que sai da obscuridade para ser visto. Infelizmente, isso é uma força que está ancorada na representação social, ou seja, "se ele a deixa sem tal motivo, sua personalidade fica mutilada pela separação; um lado de seu personagem está cortado e frustrado" (Collingwood, 1916, p.110).

Essa conexão entre as partes e o todo tem consequências que ora são reativas ora não passam de um momento crucial de tomada de decisão, ou seja, tanto a identidade que se autorreferencia, como a personalidade que exige referenciação topam com os limites de si e os limites dos outros, que é o limite do modo como eu vejo o mundo, a fronteira entre o que pode e o que não se pode dizer, em outras palavras: "há, dizem-nos, uma diferença entre o que uma coisa é em si e o que é em relação ao seu contexto ou ao todo do qual é parte" (Collingwood, 1916, p.111).

Essa relação dentro/fora, ativo/passivo e texto/contexto é uma forma que Collingwood encontrou em pares antitéticos que demonstram a dinâmica da personalidade que vimos discutindo. Em outras palavras, o intérprete precisa pensar como o autor, quanto mais souber sobre o assunto de que trata, mais capaz será em reconhecer sua mente e sua rede epistemológica. Isso endossa a ideia de que a mente de outras pessoas é acessível à medida que suas propriedades relacionais são a linguagem compartilhada, dessa forma é preciso que nos libertemos de nós mesmos, em vista de "toda característica da coisa acaba por consistir em uma relação em que ela está com algo mais; e, da mesma forma, se começarmos do outro lado, descobriremos que toda relação consiste em uma qualidade da própria coisa" (Collingwood, 1916, p.112).

A interpretação é, portanto, a compreensão orientada por regras de manifestação da vida permanente, como a mente ou o espírito encontra sua expressão completa na linguagem, "só podemos compreender a nós mesmos se projetarmos nossa vida e experiências em todo tipo de expressão da nossa vida, e da vida dos outros" (Schmidt, 2014. p.109). Devo dizer que ao distribuir suas proposições no labirinto de suas ideias, Collingwood extrapolou certas designações metafóricas com uma voraz vontade de colocar em discussão a relação entre desejar e poder ser como categorias subjetivas de experiência.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A Câmara Clara. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

COLLINGWOOD, R.G. Autobiografia. México: Fondo de Cultura Económica, 1953.

COLLINGWOOD, R.G. An essay on Metaphysics. Oxford: Clarendon Press, 2014.

COLLINGWOOD, R.G. Religion and Philosophy. London. Macmillan and Co., Limite. 1916.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, S. Micropolítica - Cartografias do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

PINTO, Ana Raquel Rodrigues Loio. O Voluntário e o Involuntário na Atenção segundo a Fenomenologia da Vontade de Ricoeur. Revista Filosófica de Coimbra, v. 29, n. 58, p. 303-320, 2020.

RICOEUR, Paul. O Si-mesmo como outro. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1991.

SCHMIDT, Lawrence K. Hermenêutica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HERMENÊUTICA DOS PRECONCEITOS EM DIÁLOGO: DA REABILITAÇÃO A SUSPEITA.

Wenderson Carlos dos Anjos Asevedo[1]
Mestrando em Filosofia
wendersonasevedo@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Almir Ferreira da Silva Júnior 1
Doutor em Filosofia
almir.silva@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O artigo tem como objetivo problematizar uma hermenêutica dos preconceitos a partir das discussões apresentadas por Gadamer e Ricouer. Para isto, se recorre como bibliografia primária às obras *Verdade e Método, de Gadamer (1960),* e *O Conflito das Interpretações*, de Ricouer (1969). Além destas obras também são citadas obras de outros autores que auxiliam na fundamentação deste trabalho. Assim, parte-se da crítica de Gadamer dirigida a *Aufklärung e* à ideia de subjetividade moderna, em seu caráter metódico e epistemológico, e como contraponto, reabilita o conceito de tradição, preconceitos (*Vorurteil*) e autoridade. Em contraposição, Ricoeur, influenciado por Gadamer, mas também por Freud, Marx e Nietzsche, adota uma perspectiva crítica sobre os preconceitos *(préjugé)* através de sua *hermenêutica da suspeita*. Esta abordagem questiona as aparências e as ideologias subjacentes que podem distorcer a interpretação, propondo um processo de reconstrução e revalorização que Ricoeur denomina *via longa*. Dessa forma, a hermenêutica dos preconceitos, como articulada por ambos os filósofos, oferece visões complementares que enriquecem o entendimento. Em Gadamer, destaca-se a importância das pré-compreensões como bases para o fenômeno da compreensão em sua diretiva ontológico-existencial. Em Ricoeur, sublinha-se a necessidade de criticar e transformar os preconceitos, empregando a *hermenêutica da suspeita* e a *via longa* como ferramentas essenciais para uma compreensão em seu caráter não apenas ontológico-existencial, mas metodológico.

Palavras-chave: *Aufklärung*; Preconceito; Hermenêutica da Suspeita; Via longa.

[1] Mestrando em Filosofia – PPGFIL – Universidade Federal do Maranhão. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5427553216512921.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo problematizar a hermenêutica dos preconceitos através de um diálogo crítico entre as abordagens de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur. Busca-se discutir a transição da reabilitação positiva dos preconceitos, proposta por Gadamer, para a hermenêutica da suspeita, defendida por Ricoeur, destacando como essas perspectivas podem ser articuladas e integradas de maneira coerente sem ignorar as tensões e divergências fundamentais entre elas.

A questão central deste estudo é: como é possível articular e integrar as abordagens de Gadamer e Ricoeur sobre os preconceitos na hermenêutica, considerando a reabilitação dos preconceitos proposta por Gadamer e a hermenêutica da suspeita de Ricoeur, sem perder de vista as divergências cruciais entre essas duas perspectivas?

Partindo da problemática que vai da reabilitação a suspeita dos preconceitos, a abordagem de Gadamer, apresentada em *Verdade e Método* (1960), transcende a mera disputa metodológica entre as ciências naturais e as ciências do espírito. Para Gadamer, o núcleo da compreensão não se limita à aplicação de métodos ou à busca por verdades objetivas, mas envolve uma reflexão sobre as experiências que nos afetam além de nossas intenções. Sua visão desafia a tradição iluminista, que privilegiava a razão e a objetividade científica em detrimento das influências da tradição e dos preconceitos (*Vorurteil*), reafirmando a importância da historicidade e da evolução cultural na formação do entendimento humano. Gadamer defende que a tradição (*Überlieferung*) não é um peso morto do passado, mas um elemento dinâmico que enriquece nossa compreensão através da fusão de horizontes.

Por outro lado, influenciado pela tradição filosófica que vai de Gadamer a Heidegger, Ricoeur explora em suas análises a profundidade e a complexidade inerentes ao ato de interpretar. Em *O Conflito das Interpretações* (1969), Ricoeur desafia as concepções convencionais sobre preconceito (*préjugé*), propondo uma reflexão que ultrapassa a visão pejorativa usual. Para Ricoeur, o preconceito não é apenas um obstáculo à compreensão, mas uma condição inevitável e, em certo sentido, necessária para qualquer empreendimento interpretativo autêntico. Sua abordagem é marcada pela ênfase na *hermenêutica da suspeita*, conceito que ele desenvolve com base nas ideias de Marx, Nietzsche e Freud. Ao analisar a psicanálise freudiana, Ricoeur exemplifica o conceito de *via longa*, uma abordagem que visa não só reinterpretar textos, mas transformar a própria consciência através da compreensão mediada dos signos humanos. A obra de Ricoeur, portanto, não apenas ilumina as complexidades da interpretação hermenêutica, mas também redefine os limites da compreensão humana no contexto das ciências humanas.

Para atingir esse objetivo, o estudo adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentada em uma análise detalhada dos textos de Gadamer e Ricoeur, bem como em obras de autores especializados na filosofia hermenêutica. O método hermenêutico será utilizado como a abordagem principal, considerando que o objeto de estudo está inserido no âmbito da filosofia hermenêutica dos referidos filósofos. Este método permitirá uma investigação hermenêutico-filosófica sobre os preconceitos na compreensão e interpretação.

2. *AUFKLÄRUNG* E O DESCRÉDITO SOFRIDO PELA TRADIÇÃO.

Verdade e Método (Wahrheit und Methode)[2], de 1960, é uma obra de Gadamer a qual apresenta uma proposta sistemática para revisitar fenômenos anteriores à divisão criada pelo dualismo cartesiano (*res cogitans e res extensa*) na Modernidade, que distingue entre os métodos das ciências naturais *(Naturwissenschaften)* e os das ciências do espírito *(Geisteswissenschaften*), por que desde Descartes, a filosofia moderna considerou o método correto para a certeza absoluta. Na pretensão de uma verdade objetiva, o pensamento humano toma como referência o procedimento metodológico das ciências naturais. A obra de Gadamer contesta esse relato otimista da modernidade, especialmente na obra principal *Truth and Method (Verdade e método)*. (Lawn, 2011, p. 102). No entanto, o filósofo não pretende retomar a pequena disputa entre os métodos das ciências naturais em contrapartida aos métodos das ciências do espírito. O próprio Gadamer deixa evidente no prefácio de *Verdade e método* que sua "[...] verdadeira intenção, porém, foi e continua sendo uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer". (Gadamer, 2015, p. 14), ou seja, sua verdadeira intenção é uma abordagem filosófica ontológico-existencial.

O foco central não está no que fazemos ou deveríamos fazer, mas no que nos acontece independente de nossa vontade e ações. Essa perspectiva filosófica busca compreender o ser

[2] Embora Heidegger já tivesse proposto uma concepção filosófica de hermenêutica, só com Gadamer o termo hermenêutica começou verdadeiramente a impor-se à consciência geral. Em 1960, ele entregou ao seu editor um longo manuscrito intitulado *As Grandes Linhas de uma Hermenêutica Filosófica*. Seu editor julgou, entretanto, que o termo hermenêutica talvez fosse muito esotérico e corria o risco de assustar os leitores. Convidado a buscar algo mais atrativo, Gadamer pensou inicialmente em *Entendimento e Acontecimento*, antes de propor o título *Verdade e Método*. Esta é a obra que catapultou a hermenêutica para o centro dos debates filosóficos, a tal ponto que o próprio editor insistiu que o termo hermenêutica aparecesse no título de uma compilação de ensaios que Gadamer publicou em 1967. (GRONDIN, Jean. ¿Qué es la hermenéutica? - Traducción de Antoni Martínez Riu. – Barcelona: Herder, 2008).

humano como alguém influenciado por forças e acontecimentos que escapam ao controle racional e consciente. A intenção é entender como somos afetados e moldados por essas forças, ressaltando a importância de reconhecer a dimensão do não querer e do não fazer em nossa existência. Em essência, a verdadeira compreensão não surge apenas de regras e metodologias, mas da reflexão profunda sobre o que nos acontece além de nossas intenções e ações conscientes.

Partindo da crítica gadameriana que se estende da *Aufklärung*[3] a concepção de método na Modernidade, na qual "[...] o ideal da *Aufklärung* é livrar os homens dos grilhões da menoridade, onde não seriam livres. Entrar na maioridade, onde somente a razão governa soberana, é dever de todos os indivíduos". (Bressolin, 2008, p. 68). Com esse foco, Gadamer começa reavaliando a ideia de tradição – da qual o pensamento iluminista se distanciou – alegando que "tradição" e "razão" não podem ser tão facilmente separadas. Para Gadamer, a tradição (*Uberlieferung)* não pode ser um objeto de investigação racional "pura". A ideia de que podemos sair de nossos próprios pontos de referência culturais para abraçar a verdade atemporal é uma ficção demonstrável do pensamento modernista. (*ibidem*, p. 102):

> Parece-me, no entanto, que entre a tradição e a razão não existe nenhuma oposição que seja assim tão incondicional (...). Na realidade, a tradição sempre é um momento da liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e a tradição melhor estabelecida não se realizam naturalmente em virtude da capacidade de inércia que permite ao que está aí de persistir, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada. A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. (Gadamer, 2015, p. 373).

É no retorno a tradição que Gadamer desfaz a soberania do iluminismo frente ao tribunal da razão. Para o filósofo, não há uma oposição absoluta entre tradição e razão por que "[...] o erro do Iluminismo é ter assumido uma ideia totalmente a-histórica da razão, separando razão e método de tradição e preconceito". (Warnke, 2003, p. 80). A tradição (*Tradition*) não é apenas conservadora ou estática, mas também incorpora elementos de liberdade e evolução histórica. A tradição não se mantém apenas por inércia; precisa ser ativamente preservada e cultivada pelas pessoas. Nessa perspectiva, segundo Lawn (2011, p. 103):

---

[3] Gadamer, em *Verdade e Método* critica a concepção de esclarecimento (*Aufklärung)* de Kant e, mas amplamente, a tradição iluminista. Para o filósofo, o iluminismo ao valorizar exclusivamente a razão autônoma e o uso público da razão, negligencia a importância das tradições, da autoridade e dos preconceitos. Kant, ao perguntar: Que limitação impede o esclarecimento? (*Aufklärung).* Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung)* entre os homens. (Kant, 1974, p. 104). Segundo Kant, à preguiça e à covardia que levam as pessoas a permanecerem em um estado de minoridade. Também critica as instituições e autoridades que mantêm as pessoas presas na menoridade, por exemplo, os líderes religiosos e políticos que desencorajam o uso livre e público da razão.

> Gadamer relaciona sua ideia de "tradição" a uma noção retrabalhada de "preconceito", que ele entende como pré-julgamento ou pré-julgamento, em outras palavras, como aquilo que torna qualquer tipo de discriminação possível. Um preconceito não é uma forma distorcida de pensamento que deve ser sacudida antes de vermos o mundo corretamente. Para Gadamer, os preconceitos estão presentes em todo entendimento. Contra as alegações do Iluminismo de que a razão, separada da perspectiva histórica e cultural, fornece um teste para a verdade, Gadamer afirma que estamos irremediavelmente embutidos na linguagem e na cultura, e que a fuga para a certeza sem nuvens por meio do método racional é uma quimera.

A tradição desempenha um papel ativo nas mudanças históricas e é essencial para entendermos a continuidade e a transformação na cultura e na sociedade. O alemão nos ajuda a perceber que a tradição funciona como uma ponte que nos mantém conectados ao nosso passado histórico, mesmo quando estamos voltados para o futuro. Nossa visão de mundo, nossa voz, nossos pensamentos e nossa linguagem são constantemente influenciados por pré-compreensões, já que somos herdeiros de uma tradição, pois "o que satisfaz nossa consciência histórica é sempre uma pluralidade de vozes nas quais ressoa o passado. Isso somente aparece na diversidade das ditas vozes: tal é a essência da tradição da qual participamos e queremos participar". (Gadamer, 2015, p. 377).

Ao revisitar a tradição e criticar o iluminismo, que buscava eliminá-la por meio racional da compreensão, a hermenêutica gadameriana prioriza a dimensão dialógica, enfatizando a interação entre "eu" e "tu". O exercício da linguagem envolve tanto a fala quanto a escuta significativa. Dialogar implica ouvir o que o outro tem a dizer e, na medida do possível, admitir que o outro possa ter razão. Nesse contexto, a tradição atua como precursora da fusão de horizontes, constituindo uma autoridade e um elemento de conservação no processo de mudança histórica. A hermenêutica estabelece precisamente a relação entre sujeito e história, onde a história se identifica com a tradição. O sujeito possui uma história de vida individual, enquanto a tradição abrange a história do mundo. Desse modo, o ser e a história são intrinsecamente ligados como um processo controlado pela experiência, mas como um ato de entrega e transmissão, especialmente no contexto linguístico-dialógico da relação eu-tu, ou seja:

> A experiência hermenêutica tem a ver com a *tradição*. É esta que deve chegar à experiência. Todavia a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como um tu. O tu não é objeto, mas se comporta em relação ao objeto. Mas isso não deve ser mal-interpretado como se na tradição o que nela chega à experiência se compreendesse como a opinião de um outro, que é um tu. (Gadamer, 2015, p. 467-468).

A experiência hermenêutica vai além de simplesmente aprender e dominar uma tradição através da prática; ela também reconhece a tradição como uma forma de linguagem que se

manifesta de maneira autônoma, como um interlocutor ("tu"). Isso implica que a tradição não deve ser vista apenas como a perspectiva de outro ("tu"), mas como algo que interage dinamicamente com o sujeito interpretativo. Ao confrontar um horizonte de abertura, a tradição se transforma em algo vivenciado e mantém-se em constante estado de abertura.

3. A REABILITAÇÃO DOS PRECONCEITOS.

A pretensão gadameriana em reabilitar o conceito de preconceito (*Vorurteil*) tem relação com a filosofia cartesiana de Descartes estendendo-se ao *Iluminismo.* Ao determinar que, "[...] devemos duvidar de tudo que não seja uma certeza inquestionável", (Descartes, 2001, p. 23) Descartes buscou alcançar, através do exercício racional, verdades indubitáveis. Postulava que a razão era a única capaz de chegar ao conhecimento da realidade, segundo a qual, deviam-se buscar as ideias claras e distintas. (*ibidem*, p. 23).

Gadamer, portanto, retoma esse debate a fim de demonstrar as inconsistências do uso da razão, reabilitando a ideia de tradição, dos preconceitos e autoridade como condição para o compreender, cujo fundamento prioriza uma abordagem ontológico-existencial. Ao reintroduzir a ideia de tradição, preconceito e autoridade, (*Ibidem*, p. 368) o filósofo explora como a compreensão e a linguagem são partes integrantes do processo de entendimento e interpretação. O filósofo engajou-se em um debate crítico com o iluminismo, que via a razão como o único caminho seguro para adquirir conhecimento e buscava eliminar a tradição. Para o alemão, tanto o iluminismo quanto a tradição têm seus méritos. No entanto, critica o iluminismo por sua visão de que a tradição dependia unicamente de autoridade, de maneira ditatorial e autoritária. A tradição não pode ser descartada, pois suas vozes são fundamentais na formação do conhecimento, conforme evidenciado na ideia de fusão de horizontes *(Horizontverschmelzung*).

Na segunda parte de *Verdade e método*, definida como *"A extensão da questão da verdade à compreensão nas ciências do espírito"* (Gadamer, 2015, 240), Gadamer retoma a noção de preconceitos. O filósofo começa afirmando que foi por meio de um equívoco interpretativo que fez com que a *Aufklärung* pensasse a ideia de preconceitos em seu sentido negativo. Com isso, Gadamer observa que é necessário fazer uma análise histórica do conceito na qual mostra "que é somente na *Aufklärung* que o conceito do preconceito recebeu uma matriz negativa que agora possui". (Gadamer, 2015, p. 360).

Assim, para o hermeneuta a ideia de preconceito *(Vorurteil)* não é exclusivamente negativa, possui uma dimensão positiva importante na hermenêutica. Gadamer não vê o

preconceito apenas como um juízo formado precipitadamente ou sem fundamentação, mas como um componente essencial do processo interpretativo:

> Preconceito não significa pois, de modo algum, falso juízo, uma vez que seu conceito permite que ele possa ser valorizado positiva ou negativamente. É claro que ali está operando o parentesco com o *praeiudicium* latino, fazendo com que junto ao matiz negativo da palavra possa haver também um matiz positivo. Existem *préjugés legitimes.* Evidentemente isso passa muito distante dos sensores de nossa linguagem atual. O termo alemão *Vorurteil* (preconceito) assim como o termo francês *préjugé* mas de modo ainda mais pregnante, parece ter sido restringido, pela *Aufklärung* e sua crítica religiosa, ao significado de juízo não fundamentado. (Gadamer, 2015, p. 360-361).

Toda essa discussão para Gadamer concentra-se na conclusão típica do espírito do racionalismo (Gadamer, 2015, p. 361), pois observa que o significado contemporâneo de preconceito está muito distante do uso original do termo, especialmente influenciado pela crítica da *Aufklärung* (Iluminismo) e sua ênfase na razão e na crítica aos preconceitos religiosos, "[...] vemos, portanto, que a crítica do Iluminismo é direcionada a tradição religiosa do Cristianismo e a Sagrada Escritura, mas, por consequência, acaba por negar toda e qualquer autoridade ou tradição". (Bressolin, 2008, p. 69).

No entanto, pergunta-se: quais seriam os preconceitos reabilitados por Gadamer? Dessa ambiguidade em torno do conceito de preconceito, o filósofo sugere que, além de seu sentido negativo comumente reconhecido na modernidade, o preconceito também pode ser visto de maneira positiva, como um juízo prévio legítimo que pode contribuir para o processo hermenêutico ao invés de obstruí-lo, isto é, "[...] essa negatividade em relação ao preconceito é apenas secundária. A consequência negativa repousa justamente na validez positiva, no valor prejudicial de uma pré-decisão, tal qual o de qualquer precedente". (*Ibidem*, p. 60). Gadamer reabilita o conceito de preconceito no sentido positivo, distanciando-o de sua conotação negativa usual. Preconceitos legítimos são juízos prévios que orientam a compreensão e são inevitáveis na experiência hermenêutica. Não se trata de preconceitos no sentido de ideias infundadas ou preconceituosas, mas de pré-julgamentos que são necessários para a compreensão do mundo. Assim, o filósofo rebate a visão simplista de preconceito, onde "[...] a preocupação da *Aufklärung* era, portanto, não aceitar nenhuma espécie de preconceito, ou verdade pré-estabelecida, dogmática. Mas, há outra preocupação para os iluministas, isto é, o estabelecimento de um método que possa garantir a verdade (=certeza) do objeto perscrutado". (*ibidem*, p. 69), propondo uma reconsideração mais ampla e contextualizada do termo.

4. A HERMENÊUTICA DA SUSPEITA.

Ricouer, embora influenciado por Gadamer, desenvolve uma abordagem diferente e mais complexa em relação ao preconceito, especialmente no contexto da *hermenêutica da suspeita* e da *via longa*. O filósofo reconhece tanto o valor quanto o perigo dos preconceitos, propondo uma concepção dialética que envolve suspeita e confiança.

Em *O Conflito das Interpretações*, publicada em 1969, Ricoeur explora a complexidade e a profundidade do ato de interpretar, apresentando uma análise multifacetada dos métodos hermenêuticos e suas implicações filosóficas. Ao abordar a interpretação, Ricoeur destaca que o preconceito não deve ser visto apenas como uma predisposição negativa, mas como uma condição inevitável e necessária para a compreensão. Um aspecto crucial da abordagem é a *hermenêutica da suspeita*, que envolve a crítica dos preconceitos negativos que podem obscurecer a compreensão.

Partindo de escritos de pensadores como Marx, Nietzsche e Freud, Ricoeur propõe que devemos estar cientes das influências ideológicas que moldam nossas interpretações. A hermenêutica da suspeita busca desmascarar as distorções causadas por preconceitos ocultos, permitindo uma interpretação mais justa e objetiva, segundo o qual:

> Não há dúvida nenhuma de que a obra de Freud é tão importante para a tomada de consciência do homem moderno como a de Marx ou a de Nietzsche; o parentesco entre estes três críticos da consciência “falsa" é gritante. Mas estamos ainda longe de ter assimilado estes três pôr em questão das evidências da consciência de si, de ter integrado em nós mesmos estes três exercícios da suspeita. Estamos ainda demasiado atentos ás suas diferenças, isto é, em definitivo, ás limitações que os preconceitos da sua época impõem a estes três pensadores, e somos sobretudo vítimas da escolástica em que os seus epígonos os encerram: Marx é então relegado para o economismo marxista e para a absurda teoria da consciênda-reflexo, Nietzsche é puxado para o lado de um biologismo, senão de uma apologia da violência, Freud é cantonado na psiquiatria e vestido com um pansexualismo simplista. (Ricouer, p. 147-148).

Ricoeur, em seu exame crítico, estabelece um paralelo entre as contribuições de Sigmund Freud, Karl Marx e Friedrich Nietzsche, afirmando que a obra de Freud é tão crucial para a compreensão da autopercepção do homem moderno quanto as de Marx e Nietzsche. Sublinha o claro parentesco entre esses três críticos da *consciência falsa*, destacando que cada um, a seu modo, desafia as certezas aparentes da autoconsciência. Reconhece que ainda estamos longe de assimilar completamente as implicações das críticas formuladas por esses pensadores. Segundo a visão de Zuben:

> Os mestres da suspeita não são mestres do ceticismo. Eles irão procurar outra via de acesso à consciência, um trabalho de interpretação mediado pelos signos e pelos símbolos a partir dos quais a própria consciência se manifesta. Assim, de maneiras

> diferentes entre si, os mestres da suspeita se colocaram a tarefa de estabelecer um método de decifração que tomou a forma de uma teoria das ideologias em Marx, uma teoria dos ideais e das ilusões em Freud e uma genealogia da moral em Nietzsche. (Zuben, 2008, p. 35).

A integração plena desses *exercícios da suspeita* em nosso entendimento permanece incompleta, pois continuamos excessivamente focados nas diferenças entre eles. Essa ênfase nas diferenças, segundo Ricoeur, reflete as limitações impostas pelos preconceitos da época em que cada um viveu. Segundo Ricoeur (1977, p. 37-38) "[...] a partir deles, a compreensão se torna uma hermenêutica: doravante, procurar o sentido não significa mais soletrar a consciência do sentido, mas decifrar suas expressões".

De acordo com Ricoeur, inspirando-se em Nietzsche, Marx e Freud, a consciência começou a ser vista como uma consciência ilusória. Isso significa que, a partir desses pensadores, a crítica à ideia cartesiana de que o sentido e a compreensão do sentido são coincidentes foi estabelecida. Eles lançaram dúvidas sobre a capacidade da consciência em captar claramente o sentido do mundo e de si mesma de maneira evidente, clara e distinta. Segundo Ricoeur, o cogito cartesiano "penso, logo existo", a autocompreensão imediata do sujeito, foi questionada pela descoberta do inconsciente por Freud, do ser social por Marx e da vontade de poder por Nietzsche. A certeza da consciência imediata de si torna-se problemática, transformando-se em um enigma a ser desvendado. A forma como esse enigma se configura varia, correspondendo ao processo de formação dessa consciência ilusória: ideologia em Marx, ilusão em Freud e vontade de verdade em Nietzsche.

Assim, ao estabelecer a reflexão crítica, utilizando-se dos *mestres da suspeita*, para se engajar em uma interpretação autêntica, é necessário um equilíbrio entre aceitar a inevitabilidade dos preconceitos e estar disposto a criticá-los. A reflexão crítica sobre nossos preconceitos permite que examinemos as influências que moldam nossas interpretações e que corrijamos possíveis distorções. Esse processo de reflexão é essencial para a hermenêutica, por que promove uma compreensão mais profunda e aberta, na qual "[...] a reflexão tem que se transformar em hermenêutica, em interpretação dos signos que desenvolvemos nas nossas obras e através dos quais se revela a nossa existência como desejo de ser ou esforço por existir". (Ricouer, 1978, p. 2-3).

5. O CONCEITO DE VIA LONGA.

Ricoeur abrange uma ampla gama de tópicos, incluindo a fenomenologia, a hermenêutica, a teoria narrativa e a ética. Embora ele não aborde diretamente o conceito de *via*

longa como um tema central em muitas de suas obras, várias de suas discussões sobre temporalidade, narrativa e identidade fornecem *insights* valiosos sobre a compreensão de uma via longa.

Em *O Conflito das Interpretações*, o filósofo não trata diretamente do conceito de *via curta e via longa* de maneira explícita como um tema central. É possível inferir aspectos relevantes sobre ambos os conceitos a partir de suas discussões sobre hermenêutica, que são fundamentais para compreender a perspectiva de Ricoeur sobre a existência humana. Desse modo, o conceito de *via curta e via longa* no contexto da hermenêutica e da interpretação, especialmente em relação à leitura e compreensão dos textos, Ricouer ressalta o seguinte:

> Há duas maneiras de fundamentar a hermenêutica na fenomenologia. Há a via curta de que falarei primeiro, e a via longa, aquela que me proporei percorrer. A via curta, é a de uma ontologia da compreensão, á maneira de Heidegger. Chamo "via curta" a uma tal ontologia da compreensão porque, rompendo com os debates de método, se aplica imediatamente no plano de uma ontologia do ser finito, para aí encontrar o compreender, já não como um modo de conhecimento, mas como um modo de ser. (Ricouer, 1978, p. 8).

Ricoeur diferencia duas abordagens para fundamentar a hermenêutica na fenomenologia: *a via curta e a via longa.* "Há a via curta de que falarei primeiro. A via curta é a de uma ontologia da compreensão, à maneira de Heidegger". (*ibIdem*, p. 8). A via curta refere-se a uma abordagem que fundamenta a hermenêutica diretamente na ontologia, especificamente na ontologia da compreensão proposta por Heidegger. Esta abordagem é chamada de *curta* porque ela evita debates metodológicos extensos e vai diretamente ao cerne da questão: a compreensão como uma característica fundamental da existência humana. Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo (1927)*, argumenta que a compreensão não é apenas um ato cognitivo, mas um modo de ser. Para ele, o ser humano (*Dasein*) está sempre já em um estado de compreensão do mundo em que vive. A compreensão é uma forma primordial de interação com o ser. Segundo esta visão, a compreensão é inerente à nossa existência. Não se trata apenas de adquirir conhecimento sobre algo, mas de como nos relacionamos com o mundo de maneira mais fundamental. A compreensão é vista como uma forma de ser no mundo, uma maneira de existir. Segundo Ricouer, a abordagem de Heidegger rompe com a tradição da epistemologia que busca métodos específicos para alcançar o conhecimento. Em vez disso, ele posiciona a compreensão como uma condição ontológica básica, inerente à existência humana. Essa compreensão não é mediada por técnicas ou métodos específicos de interpretação, mas é uma condição primordial do ser.

Contudo, o que interessa para Ricouer não é a compreensão pela ontologia da *via curta*, embora não a descarte, mas o caminho pela *via longa*, pois "a via longa que proponho tem também como ambição levar a reflexão ao nível de uma ontologia; mas, fá-lo-á gradualmente, seguindo os requisitos sucessivos da semântica". (Ricouer, 1978, p. 8). Ricouer, como fez Gadamer não pretende fundamentar sua hermenêutica filosófica apenas no plano ontológico-existencial, mas, sobretudo, manter a concepção metodológica proposta por Dilthey:

> Estas duas objecções contêm ao mesmo tempo uma proposição positiva: substituir a via curta da Analítica do Dasein pela via longa preparada pelas aná-lises da linguagem; assim, conservaremos constantemente o contato com as disciplinas que procuram praticar a interpretação de maneira metódica e resistiremos á tentação de separar a verdade, própria da compreensão, do método usado pelas disciplinas provenientes da exegese. Portanto, se uma nova problemática da existência deve poder ser elaborada, isso só pode ser a partir e sobre a base da elucidação semântica do conceito de interpretação comum a todas as disciplinas hermenêuticas. (Ricouer, 1978, p. 12-13).

A preferência de Ricouer pela *via longa* em contraste com a *via curta da analítica do Dasein* proposta por Heidegger ocorre por várias razões fundamentais: a via longa, baseada nas análises da linguagem, permite um contato contínuo e sistemático com disciplinas que praticam a interpretação de maneira metódica. Isso inclui disciplinas como a filosofia da linguagem, a teoria literária, a hermenêutica, entre outras. Essa abordagem mais ampla e detalhada é vista por Ricoeur como essencial para uma compreensão mais profunda e rigorosa das questões hermenêuticas, a *via curta da Analítica do Dasein*, segundo o filósofo, corre o risco de separar a verdade da compreensão do método usado pelas disciplinas exegéticas. Conforme complementa Grondin (2019), ao defender este longo desvio pelas ciências da interpretação, Ricoeur faz uma alusão indireta ao livro de Gadamer, *Verdade e Método*, de 1960, que relançou a problemática hermenêutica na Alemanha, mas sem mencioná-la: resistiremos à tentação de separar a verdade, próprio da compreensão, a partir do método posto em prática pelas disciplinas oriundas da exegese.

Ao enfatizar a importância de não separar esses aspectos, a verdade da compreensão está intimamente ligada aos métodos interpretativos que são empregados, Tavares Gomes ressalta que:

> O percurso da "via longa" implica uma ampliação metodológica que passa, necessariamente, pela hermenêutica. Numa primeira fase, a hermenêutica reduz-se à descoberta da estrutura comum a todo o símbolo para, progressivamente, se abrir ao conflito de interpretações rivais. Com efeito, aparece sempre, como cenário, uma ontologia da compreensão do ser humano, da sua presença na vida e na história e das suas múltiplas relações com os outros, tanto no presente como no passado histórico, configurado por uma diversidade de representações, de discursos significantes e dos símbolos das culturas humanas. (Gomes, 2018, p. 37).

Manuel Tavares Gomes, ao analisar a *via longa* em um contexto metodológico que envolve a hermenêutica, que é a arte ou ciência da interpretação, especialmente de textos. Reflete que, inicialmente, a hermenêutica se concentra na descoberta de uma estrutura comum a todos os símbolos. Com o tempo, essa abordagem se expande para incluir o conflito de diferentes interpretações. Gomes argumenta que a hermenêutica não é apenas uma técnica neutra de interpretação, mas está sempre inserida em uma ontologia da compreensão humana. Isso significa que a interpretação está relacionada à forma como os seres humanos entendem a si mesmos, suas vidas, histórias e relações com os outros. Essa compreensão é configurada por uma variedade de representações, discursos significantes e símbolos das diversas culturas humanas. A hermenêutica, segundo Gomes, envolve uma abordagem metodológica complexa que leva em conta a diversidade de interpretações e a profunda conexão entre interpretação e a condição humana.

Desse modo, a *via longa*, ao integrar as análises da linguagem, busca manter essa integração metodológica e epistemológica e Ricoeur postula que qualquer nova problemática da existência deve ser elaborada a partir da elucidação semântica do conceito de interpretação comum a todas as disciplinas hermenêuticas. Ele vê na via longa uma capacidade maior de desenvolver e explorar novas questões existenciais de forma mais abrangente e reflexiva.

É, por isso que, para o hermeneuta a psicanálise freudiana é um meio eficaz de exemplificar o conceito de *via longa* por que:

> É ao retificar estas reações superficiais que a consciência comum se vai oferecer á influência em profundidade da psicanálise. A via curta apenas conduz, viu-se, a mal-entendidos e a contradições: as de uma ética diretamente tirada da psicanálise. A via longa seria a de uma transformação da consciência de si pela compreensão mediata dos signos do homem. Onde é que esta via longa nos vai conduzir? Não o sabemos ainda. A psicanálise é uma revolução indireta: apenas modificará os costumes ao modificar a qualidade do olhar e o conteúdo da fala do homem sobre ele próprio. (Ricouer, 1978, p. 154).

Ricoeur utiliza-se da psicanálise freudiana para explicar seu conceito de via longa principalmente por duas razões interligadas: a psicanálise freudiana oferece um método interpretativo profundo e complexo para explorar as camadas ocultas da experiência humana. O filósofo estava interessado na capacidade da psicanálise de penetrar nas profundezas do inconsciente e revelar significados latentes que influenciam o comportamento consciente e as estruturas psíquicas. Esse método hermenêutico profundo é paralelo à abordagem que Ricoeur propõe na via longa, que busca uma interpretação cuidadosa e meticulosa das estruturas linguísticas e simbólicas que fundamentam a compreensão humana e a psicanálise freudiana, através de suas técnicas de interpretação de sonhos, lapsos e associações livres, enfatiza a

importância de desvelar os significados subjacentes à linguagem e à experiência humana. Ricoeur viu nessa abordagem uma analogia útil para sua própria proposta na filosofia hermenêutica, pois "com o aparecimento da psicanálise freudiana, não é só a escrita que está sujeita à interpretação, mas também os sonhos, os rituais, as obras de arte e todos os signos que possam ser considerados como um texto". (Gomes, 2018, p. 38-39).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Não há dúvidas que, os grandes nomes da hermenêutica filosófica contemporânea são Gadamer (1900-2002) e Ricoeur (1913-2005). Contudo, como aponta Jean Grondin em relação a Paul Ricoeur, por mais que a *hermenêutica* seja o que melhor represente tanto este autor alemão quanto este autor francês, eles chegam a isso de maneiras bem diferentes. (Grondin, 2008, p. 15). Sendo assim, embora se afirma que Gadamer e Ricoeur pertencem a uma mesma tradição filosófica, a hermenêutica contemporânea, não se pode afirmar que realizar um diálogo entre tais autores seja algo simples, uma vez que, nos escritos de Gadamer, não se encontram referências a Ricoeur e, nos de Ricoeur, encontra-se uma leitura bem própria do pensamento gadameriano. Desse modo, a filosofia hermenêutica de Gadamer e Ricœur não se limita à interpretação de textos literários ou religiosos, mas estende-se à compreensão humana em geral.

Assim, este trabalho reconhece que tanto Gadamer quanto Ricoeur contribuem significativamente para o campo da hermenêutica filosófica, cada um trazendo perspectivas complementares e distintas. Gadamer, em *Verdade e Método*, desafia os pressupostos da Modernidade ao reabilitar a tradição e o preconceito como elementos essenciais para a compreensão humana, argumentando que a tradição não é estática, mas dinâmica e criativa, proporcionando contextos e perspectivas que enriquecem nosso entendimento do mundo.

Por outro lado, Ricoeur, inspirado por Gadamer e outros pensadores como Marx, Nietzsche e Freud, desenvolve sua hermenêutica da suspeita. Explora profundamente o papel do preconceito não apenas como uma predisposição negativa, mas como uma condição inevitável e necessária para a compreensão. Ricoeur propõe uma hermenêutica que não apenas interpreta textos e discursos, mas que também questiona as distorções e os preconceitos ideológicos que podem obscurecer a verdadeira compreensão.

Constata-se, portanto, que ambos os filósofos oferecem caminhos complementares para uma hermenêutica mais ampla e inclusiva: Gadamer enfatiza a continuidade e a criatividade da tradição, enquanto Ricoeur destaca a importância da reflexão crítica sobre os preconceitos para uma interpretação mais justa e objetiva. Juntos, seus trabalhos expandem o horizonte da

hermenêutica contemporânea além das limitações impostas pela visão moderna da objetividade científica, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da experiência humana e da busca por significado.

REFERÊNCIAS

BRESSOLIN, Keberson. Gadamer e a reabilitação dos preconceitos. **Intuitio**. Porto Alegre. N. 01. 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/3671. Acesso em 03 de jul 2024.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. – Tradução de Maria Ermantina Galvão. – 3º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOMES, M. T. Paul Ricoeur e um novo conceito de interpretação: da hermenêutica dos símbolos à hermenêutica do discurso. **Ekstasis:** revista de hermenêutica e fenomenologia. Vol 07 n. 1. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/Ekstasis/article/view/33075/26895. Acesso em 02 de jul 2024.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** – Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Textos Seletos. (org. Carneiro Leão). – Petrópolis: Vozes, 1974.

LAWN, Chris, **Compreender Gadamer**. - Tradução de Hélio Magri Filho. 2º ed, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAWN, Chris, KEANE, Niall. **The Gadamer dictionary**. - Continuum International Publishing Group. – Nova York, 2011.

LAUXEN, Roberto Roque. Interfaces e distanciamentos entre a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricouer. **Philósophos:** revista de filosofia. v.17, n. 1, p. 127-158, Jan/Jun. 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/philosophos/issue/view/1087. Acesso em 17 de jul 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. - Tradução de Flávio Paulo Meurer: revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. - Tradução de Benno Dischinger. - São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

GRONDIN, Jean**. Introducción a Gadamer.** - Traducción de Constantino Ruiz-Garrido. - Barcelona: Herder Editorial, 2003.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricour**.- Traducción de Antoni Martinez Riu. – Barcelona: Herder, 2019.

GRONDIN, Jean. **¿Qué es la hermenéutica?** - Traducción de Antoni Martínez Riu. – Barcelona: Herder, 2008.

RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações**. – Tradução de M. F. Sá Correia. – Porto: RËS-Editora, 1978.

RICOUER, Paul. **Da Interpretação:** ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

SOUSA, Thiago Luiz de. O que é hermenêutica para Paul Ricouer?. **Griot**: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.20, n.2, p.17-29, junho, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/issue/view/96. Acesso em 03 de jul 2024.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2º ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

WARNKE, Georgia. **Gadamer:** hermeneutics, tradition and reason. – Cambridge: Editorial Office, 2003.

ZUBEN, Marcos de Camargo von. Ricoeur, Foucault e os mestres da suspeita: em torno da hermenêutica e do sujeito. **Trilhas Filosóficas**: revista de filosofia. ano.1, n.1. Jan/jun, 2008. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/issue/view/129. Acesso em 05 de jul 2024.

HÉRODOTE: GÊNESE, CRÍTICAS E RESPOSTAS

José Arnaldo dos Santos Ribeiro Junior[1]
Doutor em Geografia Humana (USP)
jose.ribeirojunior@ifma.edu.br
Instituto Federal do Maranhão – Campus Avançado Porto Franco

RESUMO: Objetiva discutir as origens da revista francesa de geopolítica *Hérodote*, as críticas realizadas pelos geógrafos Jacques Lévy e Numa Broc, bem como as respostas efetivadas por Yves Lacoste, fundador da revista, e Béatrice Giblin. Para atingirmos tal objetivo, analisaremos alguns documentos que envolvem a discussão em foco: (1) determinados editoriais da revista (HÉRODOTE, 1976a; 1976b); (2) escritos, memórias e entrevistas dos principais intelectuais de *Hérodote* – que narram desde as origens até as refutações das críticas recebidas (GIBLIN, 2015a; 2022; LACOSTE, 1976a; 1996); (3) as posições de intelectuais geógrafos que apontavam perspectivas diferentes de renovação teórico-metodológica da Geografia (LÉVY 1976a; 1976b), assim como aqueles que julgavam exagerada a crítica ao "Poder" presente no discurso da revista (BROC, 1976); finalmente, (4) as contribuições analíticas e históricas realizadas – primeiramente – por agentes envolvidos na disputa (BERNARD, 1981; 2016), mas também efetivadas pelos analistas do debate (CLAVAL, 2000; ORAIN, 2009; PITTE, 2016). De uma perspectiva teórico-metodológica, recorremos à história intelectual. Nos termos de François Dosse (2006 [2003]), este é um projeto para elucidar as obras dos pensadores em sua historicidade. A ambição da história intelectual é expressar obras, autores e contextos simultaneamente. À vista disso, um dos principais resultados que a investigação permitiu apontar é que *Hérodote* é resultado do engajamento de Yves Lacoste no contexto da Revolução Vietnamita, mas também do ambiente de debates acerca das correntes de renovação da Geografia.

Palavras-chave: Yves Lacoste; *Hérodote*; Escola Francesa de Geografia; Geografia crítica.

[1] Geógrafo e Professor de Geografia no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Maranhão (IFMA - Campus Avançado Porto Franco). Possui Graduação (2011) em Geografia Bacharelado e Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialização (2014) em Filosofia Ética e Política pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA). Mestrado (2014) e Doutorado (2023) em Ciências - Geografia Humana - pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Tem habilidade na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Política. Atua principalmente nos seguintes temas: História do Pensamento Geográfico, Geopolítica e Geografia Econômica.

1. INTRODUÇÃO

Em 1972, Yves Lacoste participa da comissão internacional de inquérito sobre os crimes de guerra estadunidenses contra a Revolução Vietnamita. Ao observar *in situ* os bombardeamentos dos diques no Rio Vermelho, tornou-se capaz de desvendar a estratégia dos EUA: (1) provocar brechas nos diques para que pudessem se romper quando das cheias ocasionadas pelas monções; e (2) bloquear a eclusa de Lan para impedir a evacuação das águas para o mar. Dessa maneira, parte dos arrozais seria inundada comprometendo a subsistência de 600 mil pessoas. Em 16 de agosto do citado ano, o *Le Monde* publica um artigo lacosteano que lhe valerá uma relevância intelectual internacional (LACOSTE, 1972).

Por seu turno, desde o final dos anos 1950 e ao longo de toda a década de 1960 e 1970, a geografia francesa se viu defrontada com uma questão de natureza epistemológica: afinal, a Geografia é uma ciência pura ou aplicada? histórico-social ou matemático-natural? De alguma forma, esse é o debate que no plano interno da disciplina cliva, embora não de modo absoluto, a *Géographie appliquée* e a *Géographie active* (RIBEIRO JUNIOR, 2023). Ainda que Yves Lacoste seja o nosso foco ele não está sozinho nessa querela. A seu lado, estão aqueles que veem a Geografia enquanto uma ciência sócio-histórica: Raymond Guglielmo (1923-2011), Bernard Kayser (1926-2001) e o mestre Pierre George (1909-2006). Doutro lado, os que enxergavam nos métodos matemáticos a forma eminentemente científica de fazer, ou melhor, aplicar a Geografia: Étienne Juillard (1914-2006), Jean Tricart (1920-2003), André Meynier (1901-1983) e Michel Phlipponneau (1921-2008).

Sendo assim, enquanto objeto de reflexão neste momento, propomo-nos analisar a gênese da revista francesa de geopolítica *Hérodote*, as críticas realizadas pelos geógrafos Jacques Lévy e Numa Broc, bem como as respostas efetivadas por Yves Lacoste, fundador da revista, e Béatrice Giblin.

O presente escrito vincula-se à *história intelectual*. Nos termos de François Dosse (2006 [2003]), trata-se de um projeto de elucidação das obras dos pensadores na sua historicidade. A ambição da história intelectual é expressar obras, autores e contextos simultaneamente. À vista disso, nossa hipótese é que *Hérodote* é fruto do engajamento de Lacoste no Vietnã e das disputas em torno das formas de renovação da Escola Francesa de Geografia – por questões de espaço, esse último aspecto será mais realçado no presente capítulo.

Até onde a pesquisa alcançou, a análise da revista *Hérodote* foi feita por diversos autores, a exemplo de Olivier Bernard, Olivier Orain e Jean Robert Pitte. A renovação da Geografia na França era uma tendência na década de 1970 e os intelectuais que participaram

dessa renovação precisavam de um órgão para expor suas ideias. Roger Brunet tinha a *L'Espace Géographique* desde 1972. Dois jovens geógrafos – Jacques Lévy e Christian Grataloup – fundam em 1975 a revista *EspacesTemps*. Olivier Bernard (2016, p.45) considera que essas revistas não tinham como projeto destruir os paradigmas clássicos da geografia, mas sim refunda-los. Elas tinham projetos editoriais inscritos numa perspectiva científica baseada numa abordagem teorizante e quantitativa ou na busca de um "*aggiornamento*" que permitisse confrontar-se com as ciências sociais.

Hérodote, é possível deduzir das observações de Bernard, lançará um olhar crítico, devastador sobre a universidade e sua produção intelectual. Adota uma linha mais radicalmente política e contestatória sem romper com o princípio epistemológico da unidade da geografia e defendendo um geograficidade mobilizadora de raciocínios e conhecimentos críticos. Sem embargo, tanto *EspacesTemps*, quanto *Hérodote*, vão buscar conciliar geografia, ciências sociais e marxismo.

Como veremos, Lévy e Numa Broc vão polemizar abertamente com *Hérodote* ao ponto de a revista desferir um ataque *ad hominem* contra Broc – um "ambiente próximo do pugilato", na expressão de Olivier Orain (2009, p.283). Não é por acaso que o período que se estende de 1975 a 1982, prenhe de lutas e disputas intelectuais, é batizado de "tempos do requisitório", por Orain (2009, p.274). No caso de *Hérodote* e Jacques Lévy, trata-se de um confronto entre um pragmatismo epistemológico *versus* uma exigência de refundação teórica, embora o fim último fosse influenciar os professores do ensino secundário e o público estudantil.

Embora não trate de um pragmatismo epistemológico, tal qual faz Olivier Orain, Jean-Robert Pitte (2016, p.12) aponta que paulatinamente a revista de Lacoste vai se tornar a "mais pragmática que se pode imaginar, simplesmente porque apela a autores que conhecem bem o que falam e desconfiam das ideologias da moda".

Este capítulo toma como base (1) determinados editoriais da revista (HÉRODOTE, 1976a; 1976b); (2) escritos, memórias e entrevistas dos principais intelectuais de *Hérodote* – que narram desde as origens até as refutações das críticas recebidas (GIBLIN, 2015a; 2022; LACOSTE, 1976a; 1996); (3) as posições de intelectuais geógrafos que apontavam perspectivas diferentes de renovação teórico-metodológica da Geografia (LÉVY 1976a; 1976b), assim como aqueles que julgavam exagerada a crítica ao "Poder" presente no discurso da revista (BROC, 1976); finalmente, (4) as contribuições analíticas e históricas realizadas – primeiramente – por agentes envolvidos na disputa (BERNARD, 1981; 2016), mas também efetivadas pelos analistas do debate (CLAVAL, 2000; ORAIN, 2009; PITTE, 2016).

2. A GÊNESE DA REVISTA *HÉRODOTE*

"De repente eu fiquei muito famoso". A ressonância da pesquisa levada a cabo no Vietnã faz com que Yves Lacoste, quando retorna à França, proponha à François Maspero (1932-2015) o lançamento de uma revista que efetivasse uma *ruptura* com a imagem da Geografia tanto na universidade, quanto na escola. "Temos que publicar uma revista que faça as pessoas entenderem a importância estratégica, política, da geografia" (Entrevista com Yves Lacoste, 19/04/2022). Maspero deu o aval. Só que entre a concordância do editor e o lançamento do primeiro número vão se passar 04 anos.

Ou talvez 05 anos, pois Olivier Bernard atesta que o projeto da revista que se chamaria *Hérodote* foi concebido por Lacoste "desde 1971" (BERNARD, 1981, p.152). Bernard era membro do pequeno grupo de estudantes que orbitava em torno de Lacoste. Aliás, esse pequeno grupo, que almejava conduzir os geógrafos a se preocuparem com os problemas políticos, não queria tomar partido nem da *Nouvelle Géographie*, tampouco do marxismo – modelo teórico então dominante nas "ciências humanas" (LACOSTE, 1996, p.5).

De qualquer forma, o que explica esse intervalo entre a concepção da ideia e a materialização? Yves Lacoste tinha percebido que mais do que ser útil para as pessoas, era decisivo saber como fazer isso tecnicamente. Daí as conversas com Béatrice Giblin e seus alunos no intuito de treiná-los no raciocínio geográfico.

Sem embargo, de acordo com Béatrice Giblin, foi Maspero quem pressionou Lacoste a criar uma revista – e não o contrário. Ele

> [...] gostava muito de Lacoste e quando Lacoste voltou do Vietnã, ele disse: "Bem, você tem que fazer uma revista, você tem que fazer uma revista", porque ainda não estava tão longe de 68, porque Maspero entendeu que era importante e deu carta branca para Lacoste, mas levou mais de 3 anos para lançar o primeiro número. Não foi... foi difícil, foi audacioso, foi... Lacoste queria associar absolutamente uma equipe de jovens de uma forma muito generosa e a equipe de *Hérodote*, no início, é de pessoas muito jovens, sob seu governo, evidentemente. Então, ele foi determinante, Maspero. [...] e que o impele e que diz sempre "vai em frente, vai, vai, faz a revista". E, sim, Lacoste teve a ideia, mas ele, ele tinha, ele estava fazendo tudo também na época e, sim, Maspero verdadeiramente, profundamente apoiou isso, é Maspero quem decide o formato da revista, Maspero vai ser de um apoio constante porque no início não se ganha dinheiro com esta revista, ele perde dinheiro, evidentemente (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

O desafio era duplo. De um lado, a revolução vietnamita havia mostrado que os conhecimentos geográficos eram eficazes na ação político-militar. De outro, demonstrar a utilidade dos laços da Geografia com a História. E um intelectual da Antiguidade expressava esse duplo desafio: Heródoto (485 a. C – 425 a.C). Sem dúvida, Heródoto era um historiador.

Inobstante isso, não foi François Châtelet (1962, p.120) quem argumentou ser Heródoto alguém preocupado em situar "o acontecimento no seu enquadramento geográfico"? e que havia "multiplicado as observações geográficas" no propósito de instruir e "dar novo relevo à ação humana, que então assume toda a sua eficácia"? Assim, para Lacoste (1976a, p.59), ele era sobretudo um geógrafo

> [...] preocupado com o destino dos Estados: este grande viajante, excelente observador (seja o que for que se tenha dito), não escreveu uma "história", mas um *inquérito* sobre os países com que os atenienses tinham de lidar. As suas abundantes e múltiplas "digressões", que as epistemologias da história hoje lhe acusam (é menos "cotado" do que Tucídides), porque elas rompem a continuidade do discurso histórico, são, na verdade, geografia, a enumeração enciclopédica de todas as informações que podem apresentar um interesse estratégico: o relevo, o clima, os rios, a vegetação, a distribuição da população, os "gêneros de vida", a estrutura territorial dos diferentes Estados, a sua organização militar, o equipamento das tropas, etc., em suma, tudo o que é necessário saber para fazer a guerra ou conduzir uma ação política (mesmo as lendas que ele relata para os diferentes países são úteis para fins de "ação psicológica").

E Heródoto também era considerado um geógrafo por ser um agente de informações do "imperialismo ateniense" (LACOSTE, 1976a, p.59). Também estava encarregado de uma função ideológica: provar que os povos que cercavam os gregos eram os bárbaros. Para tanto, era necessário fornecer informações exatas sobre a organização dos povos com os quais Atenas estava em relação de maior ou menor conflitualidade. Lacoste percebe uma contradição entre a *função ideológica* e o que podemos chamar de *função científica*: a exigência de fornecer informações (sobre os bárbaros) exatas e necessárias à prática política e militar ateniense. Essa contradição, juntamente com a preocupação permanente dos problemas estratégicos, fazia com que Heródoto simbolizasse os problemas epistemológicos básicos da geografia: a descrição do mundo, ao mesmo tempo um saber estratégico e uma representação ideológica.

É por essa razão que a revista foi batizada *Hérodote*. Paul Claval (2000, p.244) aponta que o nome "tinha sido escolhido em 1972, na sequência de uma pesquisa de mercado antes do lançamento da revista". Era uma forma de chamar a atenção dos geógrafos para sua antiguidade, os problemas e dificuldades da profissão, bem como a evolução paradoxal de suas responsabilidades. Aos olhos de Lacoste (2010, p.135), o nome de batismo simbolizava "a ideia de se referir ao ponto de partida do raciocínio geográfico, para fazer compreender a importância da geografia e denunciar as razões do seu enfraquecimento". E ele vê mesmo na obra de Heródoto uma antecipação da geopolítica. Esse, digamos, "anacronismo deliberado" decorre do fato de Lacoste compreender geopolítica enquanto rivalidades de poderes em territórios. Heródoto informa à Péricles e à assembleia dos cidadãos de Atenas suas investigações sobre o

Império Persa – potência que ameaçava as então cidades-estados gregas. Além disso, foi Heródoto quem empregou a palavra delta para nomear a divisão do rio Nilo em vários braços quando desemboca no mar Mediterrâneo.

Alguns historiadores não ficaram nada satisfeitos de ver o "pai da História" na capa de uma revista de Geografia. Jean-Pierre Vernant (1914-2007) e Pierre Vidal-Naquet (1930-2006) acusaram Lacoste de terem roubado Heródoto. O geógrafo redargue pontuando que a maioria dos historiadores não eram gentis com o intelectual em disputa. Acusavam-no de falsidade, preconceito e preferiam Tucídides – que só se importava com a Grécia. Em contrapartida, Heródoto considerava espaços mais vastos e tempos mais longos (LACOSTE, 1996).

A propósito, essa preocupação com espaços vastos e tempos longos lembrava Fernand Braudel (1902-1985). O historiador em questão, no fim da sua vida, consideraria com benevolência e alguma diversão as lutas de *Hérodote* pela Geografia. Não é possível afirmar que "diversão" nesse sentido implicaria algum sentido negativo, como aquele denotado pela palavra "brincadeira". Mas essa não é uma possibilidade a ser eliminada porque Braudel considerava que a História havia tido sucesso em subjugar a Geografia. De qualquer maneira, a combatividade da revista lembrava ao historiador a empreitada levada a cabo pela escola dos *Annales*. Era um grande elogio, mas apenas parcialmente válido: se os *Annales* havia reduzido a parcela política e militar nas preocupações dos historiadores – em benefício dos fenômenos econômicos, sociais e culturais – *Hérodote* caminhava no sentido contrário: os geógrafos não poderiam se contentar com considerações socioeconômicas de um passado distante e, logo, deveriam reconsiderar o território em três sentidos: (1) espaço político conflituoso; (2) desafio das atuais rivalidades de poderes; e (3) campo de conflitos armados (LACOSTE, 1996)

Em todo caso, havia nascido uma revista que portará novidades através de conteúdos temáticos (BATAILLON, 2009). Mais ainda. Era a culminação da trajetória intelectual de Yves Lacoste que buscava responder uma questão simples, embora fundamental: para que serve a geografia? (CLAVAL, 2000). Fruto direto da crise da geografia, seu projeto era colocar os problemas dela em função das estratégias, práticas militares, políticas, econômicas em relação ao espaço e em função das ideologias, das representações do espaço que podem ser expressas no plano do saber, da escola, da estética ou dos *mass media*. Proclamava uma concepção fundamentalmente política da geografia (LACOSTE, 2001). Sem descuidar da apresentação de trabalhos científicos, a revista objetivava: (1) abrir a polêmica no campo do saber geográfico; (2) romper a indiferença geral em relação à ciência geográfica; (3) quebrar a imagem de saber

inútil e mistificador; (4) ser vigilante contra as afirmações de evidência; e (5) demonstrar a importância do raciocínio geográfico enquanto ferramenta estratégica (LACOSTE, 1976a).

Essas cinco tarefas – seis se considerarmos a apresentação de trabalhos científicos – ultrapassava a alçada dos geógrafos, mas não poderia ser exitosa sem eles[2]. Donde a ideia de Lacoste de incorporar economistas, etnólogos, filósofos, historiadores, militantes, políticos, para mostrar o significado ideológico e o papel estratégico do saber espacial. Poderíamos chamar essa ideia lacosteana de *estratégia de convencimento* dado que importava orientar a reflexão em dois sentidos: (1) os tipos de discurso e de representação que têm relação com o espaço – e aqui se encaixam a geografia dos professores, a cartografia, as paisagens, a pintura, os filmes e cartazes; e (2) sobre a prática dos que detêm poder sobre o espaço, dos que decidem sobre o desenvolvimento urbano e as implantações industriais, da direção do Estado e dos que fazem a guerra.

Maspero apoiou o geógrafo e este começou a recrutar a equipe. Todavia, esta não seria formada por colegas de faculdade, mas sim por jovens que ele havia observado os progressos na Universidade de Vincennes. Entre os membros do secretariado de redação estavam Michel Abhervé, Olivier Bernard, Jean-Michel Brabant, Béatrice Giblin e Maurice Ronai. A ideia de Yves Lacoste era propor textos aos amigos geógrafos, historiadores, etnólogos, filósofos e debatê-los. Em seguida, os comentários e críticas seriam publicadas nas margens ou na sequência do texto debatido.

Havia ainda um "grupo de discussão". Olivier Bernard (1981) nos ajuda a entender sua importância. Essa estrutura original dispõe de um status consultivo que regula a questão do poder na revista. Curiosamente, o grupo é raramente consultado, embora seus partícipes tenham contribuído bastante com textos para a revista. No grupo estão os mandarins de esquerda da geografia, sejam eles marxistas ou não. Ele funciona como âncora e torna digna de crédito a crítica de *Hérodote* à geografia dos professores. De modo figurado, ele é o estado-maior que é apresentado às forças armadas adversárias.

Além disso, é uma maneira de apresentar quem são as pessoas que apoiam o projeto, os fiadores intelectuais e aliados na disputa. Reunia amigos geógrafos[3] dispersos por diversas

[2] Não é à toa que no primeiro número de *Hérodote* o grupo de discussão contava com os geógrafos Claude Bataillon, Jean Cabot, Michel Coquery, Jean Dresch, Raymond Guglielmo, Bernard Kayser, Mohamed Naciri, Michel Rochefort, Milton Santos e Jean Tricart; o arquiteto Alejandro Piqueras; o jornalista Albert-Paul Lentin, o psicanalista Alain Manier; além de Marcel Bélanger e Georges Jalabert.

[3] Claude Bataillon, Jean Cabot, Michel Coquery, Raymond Guglielmo, Bernard Kayser, Mohamed Naciri, Michel Rochefort, Milton Santos.

universidades e países, além de mestres tal qual Jean Tricart e Jean Dresch (1905-1994). Châtelet, Camille Lacoste-Dujardin e Jean-Claude Giblin – marido da Béatrice – também fizeram parte do primeiro grupo de discussão da revista (LACOSTE, 2010, p.128-129). Amigos e mestres funcionam como abrigo diante das possíveis retaliações assim como hipotecam seu *status* intelectual para legitimar a iniciativa.

> No início, pretendia-se ser muito democrático e, então, em primeiro lugar, porque é muito longe, quando você faz um texto, então você tem que enviá-lo para todo mundo, você não tinha internet, você não tinha tudo isso, hein, então, tudo isso era feito pela La Poste[4] hein, então, agora, você clica, lá vai, enquanto lá, bom, eles eram muitos, então era pesado, hein, é preciso, é preciso lembrar disso, que isso chegue a cada um, e que eles tenham tempo para ler o texto e depois que eles façam anotações e os comentários e então que voltasse. Ah não, teríamos afundado a revista com isso. Bom e então nós percebemos que no fundo não era muito interessante, na verdade. Bom. Nós fizemos um pouco, nós publicamos no início, aqui está nos grupos de discussão e depois as pessoas não estavam em Paris, então havia alguns em Toulouse, havia alguns em Grenoble, havia alguns em Avignon, era complicado, era muito pesado, muito, muito pesado, e então você sabe, Lacoste é um líder. Lacoste decide. Aqui está ele, gostando ou não. Mas, eu sempre gostei, talvez porque eu sou um pouco assim também e, bom, quando eu decido as coisas depois é assim que nós fazemos. E nós não passamos horas e horas falando, não, nós tínhamos que fazer a revista e não éramos muitos, e então nós tínhamos que trabalhar, nós ainda publicávamos regularmente sob o olhar de Lacoste, você sabe, nós pegamos nossos artigos mais de uma vez, "mas não vai dar certo, não é bom". E discutimos o artigo e tivemos que retrabalhá-lo, e retomá-lo e é assim que eu aprendi a trabalhar. Mas o diretor da revista foi seu fundador, foi Lacoste, e então se você não concordasse com ele a porta estava aberta e então você poderia sair, hein, isso é o que aconteceu com um certo número de pessoas. Porque eles queriam, como se diz, "ser califa no lugar do califa", bom, ser o chefe também, ou ser também chefe, infelizmente. Tinha um que era o chefe, era Lacoste e então os outros, bom, eles estavam seguindo ou não estavam, era assim, mas é assim que vamos publicar, publicamos cento e quantos números, 184, 185, bom, aí está, é por causa disso. Uma revista tem que ser dirigida (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

Uma das dificuldades do grupo de discussão era vencer a distância entre os processos de envio dos artigos, revisão e comentários. A periodicidade de *Hérodote* – trimestral – também dificultava os trabalhos dessa instância consultiva, já que as decisões eram tomadas pelo secretariado de redação e por Yves Lacoste. De qualquer forma, o grupo de discussão será raramente consultado:

> Sim, raramente consultado. E então, uh, e então porque muita gente realmente não compartilhava, uh, realmente o que Lacoste queria, e Lacoste sabia o que ele queria fazer. Depois de um tempo, ele disse a si mesmo "bom, bem, tanto faz", lá vamos nós, isso foi uma coisa que aconteceu. Foi muito pesado, eh, foi muito pesado, isso tomou muito tempo, e... então eu vou te dizer, não é, não é a psicologia de Yves Lacoste, depois sempre tivemos reuniões muito regulares de *Hérodote* em pequenos grupos, do comitê de redação. Aconteceram, aliás, com muita frequência aqui, neste escritório, desde 82. Alguns, Stéphane Yerasimos Michel Foucher, eu, enfim, bom. E

[4] Empresa de serviços postais da França.

> trabalhávamos todas as sextas-feiras para refletir sobre os temas, sobre a situação, no que o outro tinha aprendido, então, foi um lugar de reais reflexões, nós trabalhamos aqui. E depois decidimos os temas propostos, você vê, e Lacoste chamava quem ele queria para inter... escrever em *Hérodote* e as pessoas sempre concordavam, sempre, sempre, sempre, e foi assim que aconteceu (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

Não obstante, Giblin deixa entrever que outra provável dificuldade do grupo era a direção de Yves Lacoste. A autoridade com que o geógrafo conduzia a revista não decorria somente da necessária pactuação de pensamentos, mas também da relevância intelectual que o geógrafo conquistou após a pesquisa no Vietnã. "Lacoste, quando ele lança *Hérodote*, já tinha tal nível de notoriedade que ele é intocável... ou quase" (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022). Isso pode ser uma pista explicativa para as futuras perdas que a revista terá nos seus quadros – casos de Michel Korinmann e Michel Foucher:

> [...] quando você tem um bom chefe, que faz você crescer, que melhora você, você não vai ficar chateado com ele [...] então houve momentos em que não concordamos, bom, se discutia, bom, mas era ele quem tinha a última palavra, porque era a revista dele, então é normal afinal. Para mim, isso nunca me incomodou, então, bem, sim, a influência de Lacoste era muito grande, sim, efetivamente, bom, e então há aqueles que depois de um tempo não suportam mais. Korinmann foi embora, Foucher foi embora, porque eles não suportavam mais, não suportavam mais, eles queriam seus nomes tão grandes quanto o de Yves, sim, tudo bem, era Yves, não era eles, é isso, então eles foram embora, mas não importa, eles foram embora, podemos lamentar, então continuamos nosso caminho e é assim. Então, sim, a influência... mas, mas Lacoste é um geógrafo excepcional (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

A experiência de Lacoste no Vietnã lhe deu a convicção de que o raciocínio geográfico ganhava em eficácia e em pertinência caso considerasse dimensões distintas. Assim, podemos dizer que *Hérodote* é – num sentido muito específico – produto direto da capacidade do geógrafo em ter demonstrado, à época do bombardeamento dos diques, que o plano estadunidense era provocar o maior número possível de mortes na planície do Tonkin – inclusive de modo sub-reptício pois a "culpa" da submersão seria atribuída à cheias ocasionadas pelas monções.

A julgar pelas suas memórias (LACOSTE, 2018), a ideia do geógrafo em lançar uma revista é também consequência do maio de 68 em Paris. Isso porque Yves Lacoste avaliou ser necessário treinar a equipe para pensar geograficamente, e em conjunto, vários problemas teóricos. Foi por isso que ele constituiu a unidade de valor "Epistemologia da geografia" com a colaboração de Châtelet. Depois disso, o capítulo *A Geografia* no livro *História da Filosofia*: *A Filosofia das Ciências Sociais*.

Quando voltou a Vincennes, em novembro de 1972, Yves Lacoste começou a debater com os jovens membros do secretariado de redação qual seria o primeiro texto a ser discutido

na revista. Maspero propôs como capa do primeiro número uma fotografia aérea em bistre e preto de arrozais crivados de bombas com a sombra cortada de um B-52[5]. Após longas discussões, decidiram por subtítulo da revista *Stratégies-Géographies-Idéologies*. O plural ilustrava as distintas concepções de *Estratégias*, *Geografias* e *Ideologias* existentes, exprimia a preocupação em alargar o campo em que habitualmente a geografia se encontrava limitada e – de quebra – evitava ao termo geopolítica, associado aos geógrafos alemães, Hitler e o Terceiro *Reich*.

O primeiro número contava com um editorial/texto introdutório intitulado *Attention, géographie*! Aqui é importante fazer uma observação. Ao contrário do que se pensa, não foi Yves Lacoste quem escreveu o provocador primeiro editorial de *Hérodote*. De fato, ele não gostou. O texto apresentava "certa arrogância", ao mesmo tempo que expressava a confiança dos jovens pesquisadores em suas habilidades, bem como o orgulho de fazer parte de uma redação (GIBLIN, 2015a, 46). Quem escreveu efetivamente foi o que Béatrice Giblin chamou de "equipe dos jovens" – Lacoste em 1976 ia completar 47 anos. Por dedução, a equipe dos jovens era aquela formada por Michel Abhervé, Olivier Bernard, Jean-Michel Brabant, Maurice Ronai e Béatrice Giblin – esses dois últimos completariam, em 1976, 25 e 29 anos respectivamente.

> Sim, é a equipe de jovens, que Lacoste não ficou muito feliz com esse editorial, porque éramos jovens pretensiosos, pensávamos que iríamos mudar o mundo, que iríamos revolucionar a geografia... portanto, este primeiro editorial, Lacoste, ele não gostou muito, mas ele nos deixou fazer assim mesmo, foi um legado de maio de 68, sem dúvida, mas depois você pode notar, foi ele quem fez todos os editoriais. Não havia dúvida e ele estava certo, mas, bem, é assim (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

Aqui é importante fazer outro esclarecimento: Yves Lacoste não estava entre aqueles que foram entrevistar Michel Foucault para o primeiro número da revista. O principal argumentador do texto *Questions à Michel Foucault sur la géographie* foi Maurice Ronai – que também assinaria um artigo intitulado *Paysages*. É provavelmente ele a quem Lacoste busca recordar o nome de um estudante muito interessado pela filosofia:

> Bom, então, o, no primeiro número de *Hérodote*, você tem um artigo de Foucault. Um questionário. Acreditava-se que era eu quem tinha ido ver Foucault. Não fui. Não fui eu. Não fui eu. E dizem que *Hérodote* teve uma entrevista com Foucault. Qual era o nome dele? Ele era um dos alunos muito, muito interessado em filosofia etc. Qual era o nome dele? Bom, podemos olhar no... quem foi ver Foucault. E Foucault lhe disse

[5] Conforme Lacoste (2011, p.340), tratou-se de um "pequeno erro técnico, já que não eram os grandes bombardeiros voando alto que atacavam certos pontos dos diques, mas os caças-bombardeiros"

> uma ou duas coisas que provavelmente eram interessantes, mas muitas pessoas acreditavam que Foucault estava por trás do projeto *Hérodote*. Eu não estava feliz. E falei sobre isso com Châtelet que me contou, ele me disse: "Sabe, acho que Foucault tem medo" – fiquei muito surpreso – "teme muito tudo que tu fazes". Eu disse: "Mas por que?". E ele me disse: "Por que tu és realmente diferente" (Entrevista com Yves Lacoste, 27/04/2022).

O número inaugural apresentava ainda um extrato da tese[6] de Pierre Gourou com um comentário de Dominique Chapuis e Maurice Ronai. Yves Lacoste foi responsável por dois artigos: (1) *Enquête sur le bombardement des digues du fleuve Rouge* (*Vietnam, été 1972*). *Méthode d'analyse et réflexions d'ensemble*; e (2) *Pourquoi Hérodote*? *Crise de la géographie et géographie de la crise*. Esse primeiro número foi objeto de uma nótula do filósofo francês Roger-Pol Droit, no jornal *Le Monde* de 23 de janeiro de 1976, intitulada "*Hérodote*" *et Foucault*. No caso de Lacoste, ele repisa argumentos já expostos tanto no artigo *A Geografia*, como naqueles publicados no jornal *Le Monde* – respectivamente.

3. AS CRÍTICAS DE JACQUES LÉVY E NUMA BROC

O número inaugural de *Hérodote* atraiu a atenção de leitores bastante diversos, entre os quais jornalistas de *L'Humanité*. De acordo com Yves Lacoste (1996) é nesse diário que vão aparecer as críticas mais virulentas na forma de dois grandes artigos[7]. Eles denunciam essa forma nova de abordar as questões políticas sem fazer referência ao marxismo. Conforme Paul Claval (2000), foi Jacques Lévy quem escreveu essas críticas. Dresch então reagiu rapidamente e explicou aos editores do jornal que *Hérodote* não era uma revista de extrema-direita. Isso fez com que os ataques cessassem. Seja dito de passagem que esse exemplo, diferentemente do que argumentou Béatrice Giblin (2015b, p.4), mostrava que ser publicada por um editor de "extrema esquerda", não protegia a revista "de ataques excessivamente virulentos de certos colegas marxistas indignados com o fato de que os fatores econômicos estavam longe de ser o alfa e o ômega de qualquer explicação". Quanto à direita, era pior porque não só defendiam uma geografia crítica, mas que também devia levar em conta a política.

Por seu turno, o terceiro número encerrava com uma resposta que dava bem o tom das polêmicas envolvendo as diferentes correntes de renovação da Geografia. O título: *o espectro do cientismo* (HÉRODOTE, 1976a). A revista definia espectro do cientismo como a ideia de

[6] Les Paysans du Delta tonkinois. Etude de géographie humaine, Les Editions d'art et d'histoire, Paris, 1936 ; réédition, Mouton, La Haye-Paris, 1966.

[7] Que não conseguimos acessar.

que seria suficiente fazer ciência para resolver os problemas da sociedade. O objeto da crítica era o geógrafo Jacques Lévy, principal representante da revista *EspacesTemps* e secretário da seção geográfica do *Centre d'études et de recherches marxistes* (CERM).

Jacques Lévy, nascido em Paris no ano de 1952, havia fundado com o também geógrafo Christian Grataloup a revista *EspacesTemps* em 1975. Assim como *Hérodote*, a revista surge na onda de reconstrução da Geografia. Mas as diferenças não tardaram a aparecer: *EspacesTemps* combina reflexão epistemológica em torno de uma "escola suíça" ligada aos nomes de Claude Raffestin, Jean-Bernard Racine e Antoine Bailly, além de se abrir para a geografia quantitativa anglo-saxã e sua filosofia correlata. Só que, como explica o próprio Jacques Lévy (2007, p.143): "Através da *EspacesTemps*, nós nos destacamos. Para nós, a geografia era precisamente a ciência da dimensão espacial das sociedades". *Hérodote*, por seu turno, não estava preocupada se a Geografia era uma ciência. Seu foco era no raciocínio geográfico, no saber sobre o espaço, na análise de situações. Isso a diferencia de *EspacesTemps*. Além do mais, Lévy mal tinha concluído a agregação em 1974, enquanto Yves Lacoste já era um grande geógrafo. Isso nos ajuda a compreender a postura refratária de Béatrice Giblin:

> [...] você sabe, quando Lacoste cria *Hérodote*, Lacoste já é um grande geógrafo mundialmente conhecido, *Geografia do subdesenvolvimento* foi traduzido para um número incrível de idiomas. Em 76, *Espacetemps* não é nada, eles são dois, três jovens, há Grataloup, há Levy... quem é o terceiro? Eu esqueci seu nome, mas são novatos, eu ia dizer, são crianças ou quase, eles têm, eles têm o que, apenas 30 anos, se você quiser. Então, para Lacoste, bom, ele não despreza, não é nada disso. Mas isso não é da conta dele. Então, ele olha para eles com um pouco de diversão. *Espacetemps* era muito teórica, teórica, teórica. Lacoste não é, não é um homem que queira multiplicar teorias que possam ser aplicadas em qualquer circunstância, não. Lacoste é um método rigoroso, isso é claro, que analisa situações precisas. Discorrer sobre o Espaço, as leis do espaço, com palavras complicadas não é da conta dele, e eu acho que ele está certo, eu fui formada assim, a gente se expressa de maneira simples, não se cria conceitos e, na verdade, não há grande coisa nele, aqui não se tenta fazer, eu ia dizer, todo um tipo de, eu ia dizer, gramática em particular, o mundo é complicado, ele muda rapidamente, então tentamos entendê-lo e não gastamos nosso tempo tentando desenvolver teorias que quando tentamos aplicar não funciona.
>
> [...] Eu acho que ele verdadeiramente tinha uma vontade de mostrar as fraquezas de *Hérodote*, eu acho, em alguns desses jovens. Eles eram muito jovens como eu estava dizendo a você, eles ainda não tinham feito muito... eles não tinham feito muito sucesso, bom. E então, tudo isso, eu disse, eu queria dizer, um pouco vulgarmente, mas Lacoste não se importava com o que *EspaceTemps* escrevesse sobre ele, mas então, era o menor de seus problemas, francamente, Lacoste, ele avançava em seu, no que queria fazer porque a revista era ele. E nós trabalhávamos com ele porque nós confiamos nele, percebemos que era, era ele quem funcionava bem e que era lá onde queríamos estar, onde ele nos levava, era para onde queríamos ir. E bem, honestamente, nós não líamos *EspaceTemps*, hein, *EspaceTemps* lia *Hérodote*, mas nós não líamos *EspacesTemps*, não tínhamos tempo (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

Hérodote parte do princípio de que Lévy se recusava a colocar as questões que realmente importavam: para que serve o saber espacial e para que poderia servir para o conjunto dos cidadãos? O problema de fundo era a natureza da Geografia: ciência, como defendia Jacques Lévy, ou saber, tal qual argumentava Yves Lacoste? Na avaliação da revista, o foco nos problemas epistemológicos evitaria os problemas políticos – além de não mais assustar os mandarins conservadores. O que deveria ser feito, no que tange ao saber geográfico, era referir-se à prática política e vincular-se explicitamente com os que lutam. Caso isso não fosse feito, o resultado seria um contentamento com um "debate acadêmico asséptico" (HÉRODOTE, 1976a, p.157).

Um bom exemplo dessa prática exercitada por Lévy foi sua avaliação do *Dictionnaire de la géographie* de Pierre George. O dicionário foi taxado de ser um "bricabraque generalizado" e a constatação da "indigência científica" da Geografia (HÉRODOTE, 1976a, p.157). O resultado, na visão da revista, era que esse tipo de rótulo desembocava num academicismo e conduzia os geógrafos aos velhos lugares-comuns de suas reflexões epistemológicas: as fronteiras da Geografia, a unidade e o determinismo. Além disso, *Hérodote* interpretava que o dicionário em questão era expressão de uma corrente progressista – iniciada nos anos 1950 sob a batuta de George – cuja característica era o encontro da reflexão geográfica com as ciências sociais. Salientemos que essa discussão não deixa de ter um caráter mais ou menos pessoal, haja vista, além de ser um dos mestres de Lacoste, Pierre George era por ele considerado "um "tio". Atacar George e sua Geografia era uma forma de atacar também Yves Lacoste – notadamente tributário daquele (RIBEIRO JUNIOR, 2023).

Enfim, essa polêmica com Jacques Lévy contribuiu para um melhor clareamento das linhas de renovação da Geografia. No confronto de posições, *Hérodote* toma partido de uma concepção cuja questão central repousa na serventia do discurso geográfico e das funções da Geografia. Esta é um saber possuidor de funções estratégicas e ideológicas. Mostrar tudo isso era o propósito da revista. Não se tratava de recusar a cientificidade, mas apontar que esta era o resultado de relações entre prática e teoria. Saber-pensar o espaço, mais que instituir a Geografia enquanto ciência, esse era o objetivo de *Hérodote*.

Por sua vez, nos *Annales de Géographie*, o geógrafo Numa Broc (1934-2017) não deixou de criticar *Hérodote* – por consequência Lacoste – ao qualificar a revista como uma empresa de demolição e de tentativa de desmoralização dos geógrafos. "Inconscientemente ou não" – escreve Broc (1976, p.504) – "o geógrafo trabalharia para o exército, o governo, os banqueiros, em uma palavra para o *Poder* entidade quase mágica responsável por todos os

males da infeliz humanidade". Broc considerou um exagero acusar o "Poder" de ter distorcido a geografia. A resposta veio numa nota de rodapé no Editorial do número 4 (HÉRODOTE, 1976b). Queixavam-se da quantidade de páginas dedicadas à revista – quatro; o título intempestivo num órgão sério tal qual os *Annales*; o tom sarcástico; e, por fim, atacava Numa Broc ao afirmar que o artigo dava a medida da inefável nulidade política do autor – claramente um ataque *ad hominem*.

Mais recentemente, Béatrice Giblin também se posicionou sobre o assunto tanto no que tange à *Hérodote* ser uma empresa de demolição, quanto o caráter mágico do poder. No primeiro caso, Giblin atenta que essa empresa de demolição não visava – digamos – todo o edifício geográfico, mas sim a geografia dos professores, cristalizada na Universidade – em especial na Sorbonne – e que havia colocado de lado a dimensão política da geografia em nome da efetivação de um rigoroso status científico. Mais do que saber se a Geografia era ou não uma ciência, o decisivo era atentar para o saber geográfico sobre o espaço, o raciocínio nele efetivado e as imbricações com o poder:

> Sim, eu, eu, eu não acho que, de fato, *Hérodote* realmente tenha demolido as fundações da geografia. Eu vos respondo "sim" assim, mas um pouco de forma provocativa. Mas, eu acho que Lacoste mais do que até mesmo Heródoto é um excelente geógrafo que tem um verdadeiro domínio do raciocínio geográfico, de seu papel estratégico, político, incontestável, e o que Numa Broc se refere é apenas à geografia dos professores, à geografia da universidade, e esta geografia da universidade colocou a política de lado. Nós não devíamos falar de política porque a política não é científica, a política é variável, isso é mutável, e a geografia dos professores queria fazer da geografia uma ciência, com suas leis, seus... portanto, era preciso manter apenas o que podia ser considerado científico, e tudo o que podia ser um pouco contingente, contextualizado em função das circunstâncias, no fundo, não era geografia. E Lacoste teve o enorme mérito de dizer "mas, não, a geografia se interessa pela política, a geografia é ação, é... estudamos situações, tentamos fazer um diagnóstico, às vezes somos levados a propor soluções, como no ordenamento do território... e portanto, o geógrafo é um ator sobre o território e na sociedade e sobre a sociedade". E ele também reafirmou que a geografia era um saber que associava as ciências da natureza e o que é chamado de ciências humanas, bom, e que era a componente de seus dois elementos que fazia a especificidade da geografia, caso contrário, cai-se na sociologia, cai-se na história, cai-se na antropologia, se deixamos de lado os fatores que pertencem à geografia física e, portanto, é a associação dos dois que faz a especificidade da geografia. Então, eu não diria que Lacoste fez uma demolição da geografia, ele fez uma demolição de uma geografia professoral criada na Sorbonne, da qual de Martonne desempenhou um papel muito grande, o genro de Vidal de la Blache, é tudo! E foi isso que ele questionou. E quanto ao resto, ele, eu diria, revalorizou a geografia. Então, é tudo menos uma empresa de demolição. É Numa Broc que não entendeu nada (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

No segundo caso – o caráter místico do poder – Giblin recua à Heródoto e à experiência de Lacoste no Vietnã para responder que o poder tratado na revista dizia respeito aos atores (políticos, militares, etc.) em disputa no campo. É como se, retornando ao historiador, o geógrafo o reivindicasse enquanto pai putativo de um saber geográfico – transformando àquele

em geógrafo a partir desse prisma. Se o campo é um território de disputa, é preciso observar as estratégias territoriais de cada ator: seus movimentos, táticos e estratégicos no espaço e sobre o espaço.

> [...] quando Lacoste escreve o seu pequeno livro azul em 77[8], *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, ele quer recolocar em cena, fazer compreender que o papel da geografia não começou com a Sorbonne no final do século XIX, mas que a geografia é um saber muito, muito antigo, por isso chamou a revista *Hérodote*. E o que faz o Heródoto? Ele faz pesquisas para ensinar Péricles sobre, no fundo, o estado de força dos inimigos que são considerados os bárbaros, ou seja, os persas, Dario, bom. E Heródoto olha para o que se passa e volta dizendo: "Bem, sabe, não são realmente bárbaros, são mesmo muito fortes". Resultado: como ele não anuncia a boa notícia, ele é exilado na Sicília, bom, ao sul da Itália, porque não queremos ouvir isso. Bom, mas a ideia de Lacoste é que o geógrafo olhe, se pergunte, conecte informações e coloque, então, isso é o que ele fez no Vietnã, quando ele foi para o Vietnã em 73[9], no momento do bombardeio de diques, foi isso que ele foi demonstrar, onde bombardeou-se os diques, por que eles foram bombardeados assim, em que a configuração da geografia física do Delta do Rio Vermelho era importante considerar para entender a estratégia americana. Bom, e foi porque ele fez isso que ele disse "um raciocínio geográfico é indispensável para conduzir a guerra" ou certos tipos de guerras, é claro. Bom, o poder que... como *Hérodote*, bem evidentemente, levar em conta o poder dos atores... eleitos, responsáveis políticos, responsáveis da associação para agir no terreno, era este o poder a que *Hérodote* se interessa e não apenas a uma geografia que é ensinada numa sala de aula, onde nunca se vai ao campo, nunca se vê como as coisas são. [...] Então, o poder com que *Hérodote* se preocupa é com todos aqueles e aquelas que podem agir no espaço, no terreno, seja na escala do município, seja na escala de um bairro, seja ele qual for. Mas se ele pode agir, quais são as consequências que isso pode ter? Portanto, as relações de poder não são somente o poder político nacional, são todas as formas de poder que devem ser consideradas. (Entrevista com Béatrice Giblin, 23/04/2022).

O geógrafo Jacques Lévy (1976a) percebeu uma mutação da revista nos números 1 e 4 em relação ao marxismo e à geografia dos professores. No número inaugural a abordagem marxista foi criticada pois fora considerada historicizante. Já no número 4 os empréstimos à análise marxista da sociedade contemporânea eram numerosos. No caso da geografia dos professores, o número inaugural chancelava-a como mistificadora. No quarto número ela era vista como um obstáculo para a política legislativa de abandono da ideia nacional. Trata-se, na visão de Lévy (1976a, p.55), de um "reconhecimento de que a geografia não é apenas um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante e que a luta de classes atravessa a escola".

Sem embargo, não foi somente essa crítica que Jacques Lévy endereçou à *Hérodote*. O número 4 trazia uma resposta do geógrafo marxista ao texto *Le spectre du scientisme* – publicado no volume anterior. O título: *A geografia é um castelo assombrado* (LÉVY, 1976b).

[8] De fato, 1976.

[9] Na verdade, esteve no Vietnã no verão de 1972.

O geógrafo entende que fazer geografia era uma tarefa militante. Mais do que isso: ele se interroga sobre qual pode ser a contribuição dos cientistas sociais para o movimento revolucionário. Vai se clareando porque Jacques Lévy defendia a Geografia enquanto ciência: necessidade de um conhecimento profundo da sociedade contemporânea para transformá-la. Se essa era a tarefa dos cientistas sociais – e os geógrafos se enquadram nessa dimensão – seu exercício não poderia ser restrito à coleta de informações.

Outra diferença era a centralidade que Lévy aportava à economia política marxista. O geógrafo marxista considera a economia política marxista uma ciência fundamental a tal ponto que "qualquer outra ciência social só pode ser 'segunda' a ela, sem ser secundária" (LÉVY, 1976b, p.152). Vê-se que a economia política marxista era uma espécie de exemplo – para não utilizar a perigosa palavra modelo. De que maneira ela se tornou ciência? Superou a descrição, as estatísticas, o ponto de vista. Provavelmente, ele está utilizando o verbo superar no seu sentido dialético, ou seja, ultrapassar conservando. Essa superação se fez mediante a produção de conceitos que capturam o objeto de investigação. Exemplo: classe, forças produtivas, lucro, mais-valor, modo e relações de produção, superestrutura. A economia política marxista elaborou uma teoria abstraída do concreto para lhe reencontrar e explicá-lo. Ora, está cristalino aonde Jacques Lévy quer chegar: a tarefa dos geógrafos militantes era fazer da Geografia uma ciência, fazer a teoria do espaço social.

Yves Lacoste e *Hérodote*, por seu turno, dialogavam mais com a história e tinham a tendência a ver o marxismo como relativamente economicista. Outro ponto de distinção era a o fato de considerarem a Geografia um saber. Mas tanto a revista do geógrafo franco-marroquino quanto *EspacesTemps* constatavam a necessidade de transformar sua disciplina. Não obstante, se *Hérodote* observava certo "cientismo" (ou mesmo um "teoricismo") em Lévy, o geógrafo marxista via naquela – em alguma medida – determinado "empirismo". Este era manifesto, no juízo de Jacques Lévy, no *Dictionnaire de la géographie* de Pierre George. Mas também em *Hérodote* e Yves Lacoste ao reduzirem o saber-pensar o espaço à uma coleta de informações seguido de um bricabraque descritivo e classificação. Logo, na avaliação do geógrafo marxista, tratava-se de uma geografia pré-científica.

Em sua resposta à *Hérodote*, o geógrafo marxista se defendeu da acusação de cientismo: "O cientismo é a crença no poder salvador da ciência, abstraindo das relações de produção em que se desenvolve" (LÉVY, 1976b, p.153). Nessa linha de raciocínio, o conhecimento científico – objetivo à um dado momento e historicamente relativo – conforma um elemento de domínio da realidade e, logo, de sua transformação. *EspacesTemps*, por meio do seu porta-voz, verificou

a necessidade de modificação da Geografia. E essa mudança era mediada pela ciência. Ou melhor: pela sua transformação em ciência – a exemplo da economia política. Cabe destacar que o fundamento de uma geografia científica era o marxismo

A tréplica de *Hérodote* veio na sequência do texto de Jacques Lévy. A revista se defendia dizendo que a análise marxista e a luta contra o imperialismo lhes eram primordiais. Não se consideravam rivais de *EspacesTemps* e lamentavam a tentativa de descredibilizar a revista na opinião de esquerda. Arrazoava que o poder sobre o qual versava era aquele das classes dirigentes e alegava que colocar a questão sobre a serventia da Geografia marcava uma ruptura com o discurso ideológico. Alegava que a Geografia poderia passar de saber à ciência contanto que os problemas fossem colocados no quadro de relações entre teoria e prática. Finalmente, lamentavam que Jacques Lévy aparecesse como o principal porta-voz da Geografia no PCF.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da gênese da revista *Hérodote* nos permitiu apontar sua dupla origem. A primeira é aquela diretamente atrelada à pesquisa de Yves Lacoste no Vietnã. A observação *in situ* dos bombardeamentos dos diques do *Fleuve Rouge* na pátria de Ho Chi Minh, e sua consequente elevação ao nível de reflexão geográfica, lhe dará substância para as discussões epistemológicas futuras. A conquista de uma relevância intelectual internacional o estimula a criar com seus alunos em Vincennes – sobretudo, Giblin e Bernard – uma revista que desse vazão à essa nova perspectiva que via a eficácia dos conhecimentos geográficos na condução de ações político-militares.

A segunda origem, aspecto realçado nesse capítulo, diz respeito às formas de renovação teórico-metodológica da disciplina. Os adeptos da *Géographie appliquée* tendiam a ver a Geografia mais como uma ciência matemático-natural do que histórico-social, essa última perspectiva defendida por Yves Lacoste no seio da *Géographie active*. A geografia aplicada vai desembocar, principalmente na década de 1970 na França, na *Nouvelle Géographie* – que tinha como alguns dos critérios de cientificidade o cariz matematizante, a construção de modelos e a especialização do saber geográfico.

Como vimos, a revista se chama *Hérodote* em homenagem ao historiador-geógrafo de Halicarnasso porque, na visão de Yves Lacoste, ele conjugou em seu raciocínio não apenas os laços entre Geografia e História, mas também a preocupação permanente com os problemas

estratégicos e as representações ideológicas. Fica claro o porquê do subtítulo da revista *Stratégies-Géographies-Idéologies*.

Portanto, *Hérodote* via como caminho de renovação teórico-metodológica da Geografia a politização do saber. Mas a revista não é um "exército de um homem só" e Yves Lacoste recruta para sua empreitada não só os seus alunos afins – Giblin, Bernard, *inter alia* – mas também uma série de intelectuais que demonstravam afinidade com a empreitada. Ambos estarão no grupo de discussão e/ou no secretariado de redação. O secretariado de redação, particularmente a equipe de jovens, será responsável pelo primeiro editorial da revista – cuja arrogância dava uma medida dos resquícios do maio de 68 francês. Assim, *Hérodote* revela uma tomada de *posição* contra a Escola Francesa de Geografia – de cariz vidaliano – mas também contrária as posições defendidas pela *Nouvelle Géographie*.

No entanto, não tardou para que a revista fosse objeto de críticas. E elas vieram de dois geógrafos: Jacques Lévy e Numa Broc. Lévy – um dos fundadores da revista *EspacesTemps* – tinha uma perspectiva distinta de Lacoste no que tange à renovação teórica da Geografia: para ele, (1) a principal ciência que deveria estar ao lado daquela era a Economia Política Marxista; (2) a Geografia era em si uma ciência; e (3) o marxismo era a forma de abordar as questões políticas. Além disso, havia uma centralidade da reflexão epistemológica em *EspacesTemps*, bem como essa revista se abria também para a *Nouvelle Géographie*. Já Numa Broc optou por criticar a empresa de demolição da Geografia, a desmoralização dos geógrafos e o caráter abstrato da crítica ao poder presente em *Hérodote*. Broc publica seu artigo justamente nos *Annales de Géographie*, o periódico de maior representatividade e legitimidade da Escola Francesa de Geografia.

Assim, as origens e o número inaugural da revista *Hérodote* – bem como as críticas correlatas – nos dão uma ideia do "ambiente de pugilato" em torno da Geografia francesa. Esse pugilato não se desenvolve somente na luta *Hérodote versus EspacesTemps*/Numa Broc. Yves Lacoste e Jacques Lévy também estão lutando contra a Escola Francesa de Geografia – cujo principal arquiteto é Paul Vidal de la Blache (1845-1918). Para o nosso caso, *exempli gratia*, defender a Geografia como um saber político – como faz *Hérodote* – é recuperar tal dimensão para o campo dos fenômenos que os geógrafos consideram como parte da Geografia. E foi fazendo isso que hoje, perto de completar meio século de existência, a revista de Lacoste – com seus embates, avanços, recuos, críticas – conseguiu influenciar o debate geopolítico não só para seus colegas de corporação, como também o público mais amplo.

REFERÊNCIAS

BATAILLON, Claude. **Géographes génération 1930**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

BERNARD, Olivier. Notes sur le parcours d'Hérodote dans une république déchue, 1976-1981. **Hérodote** n° 23, 4e trimestre, 1981, p. 152-159.

BERNARD, Olivier. Dix brèves notations pour quarante ans d'*Hérodote*. **Hérodote**, n° 160-161, La Découverte, 1er trimestre 2016, p.41-59.

BROC, Numa. « Hérodote » à la sauce tartare. **Annales de Géographie**, t. 85, n°470, 1976, p.503-506.

CHÂTELET, François. **La naissance de l'Histoire 1**. Paris : Les éditions minuit, 1962.

CLAVAL, Paul. *Hérodote* and the French left. In: DODDS, Klaus e ATKINSON, David (org.). **Geopolitical traditions**. London and New York: Routledge, 2000, p.239-267.

DOSSE, François. **La marcha de las ideas**. Historia de los intelectuales, historia intelectual. Traducción Rafael F. Tomás. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2006 [2003].

DROIT, Roger-Pol. "Hérodote" et Foucault. **Le Monde**, Paris, 23 janvier 1976.

GIBLIN, Beatrice. La naissance d'Hérodote : une création audacieuse. **Bulletin de l'association de géographes français** [En ligne], 92-1 | 2015a, mis en ligne le 22 janvier 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/bagf/413 ; DOI : 10.4000/bagf.413.

GIBLIN, Béatrice. Avant propos. **Hérodote**, n° 157, La Découverte, 2e trimestre 2015b, p.3-5.

GIBLIN, Béatrice. **Entrevista** concedida à José Arnaldo dos Santos Ribeiro Junior. Transcrição de Priscila Junglos. Paris, 23 de abril de 2022.

HÉRODOTE. Le spectre du scientisme. **Hérodote**, Paris, n.3, juillet-septembre 1976a, p.155-159.

HÉRODOTE. Éditorial. **Hérodote**, Paris, n.4, octobre-décembre 1976b, p.3-8.

LACOSTE, Yves. Les bombardements de digues sont délibérés. **Le Monde**, Paris, 16 ago. 1972.

LACOSTE, Yves. Pourquoi Hérodote ? Crise de la géographie et géographie de la crise. **Hérodote**, Paris, n.1, janvier-mars/1976a, p.8-69.

LACOSTE, Yves. Les vingt ans d'Hérodote. **Hérodote**. Paris : Editions la Découverte, 1996, p.5-20.

LACOSTE, Yves. *Hérodote* a vingt-cinq ans : Écologie et géopolitique en France. **Hérodote**. Nº100, La Découverte, 1e trimestre 2001, p.3-12.

LACOSTE, Yves. **La géopolitique et le géographe** : entretiens avec Pascal Lorot. Paris : Choiseul, 2010.

LACOSTE, Yves. Del razonamiento geográfico, táctico y estratégico al razonamiento geopolítico: los comienzos de *Hérodote*. **Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder**, vol. 2, núm. 2, 2011, p.339-342.

LACOSTE, Yves. **Aventures d'un géographe**. Paris : Équateurs, 2018.

LACOSTE, Yves. **Entrevista** concedida à José Arnaldo dos Santos Ribeiro Junior. Transcrição de Priscila Junglos. Paris, 19 de abril de 2022.

LACOSTE, Yves. **Entrevista** concedida à José Arnaldo dos Santos Ribeiro Junior. Transcrição de Priscila Junglos. Paris, 27 de abril de 2022.

LÉVY, Jacques. Héro-anti-dote ? **EspacesTemps**, 4, 1976a, p. 52-57. 667

LÉVY, Jacques. La géographie est un château hanté. **Hérodote**, Paris, n.4, octobre-décembre 1976b, p.151-156.

LÉVY, Jacques. In : ALLEMAND, Sylvain (dir.). **Comment je suis devenu géographe**. Paris : Le Cavalier Bleu, 2007, p.137-154.

ORAIN, Olivier. **De plain-pied dans le monde** : écriture et réalisme dans la géographie française au XXe siècle. Paris : L'Harmattan, 2009.

PITTE, Jean-Robert. *Hérodote* : quatre décennies de lecture pragmatique du monde. **Hérodote**, n° 160-161, La Découverte, 1er trimestre 2016, p.9-21.

RIBEIRO JUNIOR, José Arnaldo dos Santos. **Descolonização, subdesenvolvimento e terceiro mundo: etapas de formação do pensamento geográfico de Yves Lacoste (1959-1985)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana. São Paulo, 2023, 830f.

HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DESENVOLVIMENTISTA SUSTENTÁVEL DECOLONIAL

Luiz Eduardo Simões de Souza
Doutor em História Econômica - USP
luiz.souza@ufma.br
Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão

Perla Daniele Costa Carreiro
Bacharel em Ciẽncias Econômicas - Mestranda em Desenvolvimento Socioeconômico
perla.daniele@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Maylane Cristina Pereira Marques
Bacharel em Administração - Mestranda em Desenvolvimento Socioeconômico
maylane.marques@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este capítulo explora a historicidade e a evolução do conceito de desenvolvimento econômico, abordando sua gênese e transformações ao longo dos séculos. A proposta é a de investigar as raízes ideológicas e teóricas do desenvolvimento desde a Revolução Industrial, passando pela Economia Política clássica, até a contemporaneidade, onde o conceito se expande para além das dimensões econômicas, englobando aspectos sociais e ambientais. A metodologia empregada é histórico- analítica, centrando-se na revisão bibliográfica e na análise de textos-chave que moldaram o conceito, destacando a evolução do pensamento econômico e as diversas interpretações e abordagens ao desenvolvimento. É proposta uma reflexão sobre as implicações contemporâneas do conceito de desenvolvimento, enfatizando a necessidade de integrar questões de sustentabilidade e justiça social nas políticas de desenvolvimento econômico, na qual se sugere a ação de movimentos sociais, rumo a uma proposta desenvolvimentista sustentável decolonial.

Palavras-chave: Desenvolvimento econômico; Decolonialidade; Economia Política; Sustentabilidade.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de desenvolvimento econômico é um intrincado conjunto de teorias, estratégias e contradições que influenciaram o curso das nações ao longo do tempo. Sua historicidade, mais do que epistemológica ou social, transcende a um caráter simbólico no campo das ideias.

É possível afirmar que existe, ao mesmo tempo, uma dupla condição no ideário do desenvolvimento. Por um lado, sua concepção original, ligada à melhoria progressiva das condições materiais de uma população passou por uma série de transformações em seu sentido inerentes à sua própria extensividade na história. Tais mudanças não se deram apenas em formas, representações, ou meios, mas também em seu âmago conceitual, ou seja, a própria ideia da substância do desenvolvimento em si. Por outro, tais transformações não alteraram o sentido da reflexão sob a qual se concebe o desenvolvimento, qual seja o de melhoria progressiva de um conjunto de disposições ao longo do tempo, o que por si, incorpora uma concepção histórica. Assim, essas notas buscam explorar algumas conjecturas a respeito dessa historicidade, desde seus fundamentos estabelecidos durante a Revolução Industrial - berço ideológico do conceito - tendo sua tessitura inicial na Economia Política clássica de entremeios dos séculos XVIII e XIX, passando pela formação dos estados nacionais no “Longo Século XIX” de Hobsbawm (1996, 1995b, 1989) , alinhavando-se como termo-chave durante os solavancos do “Breve Século XX”, também de Hobsbawm (1995a), até a contemporaneidade (George, 2019), caracterizada pela extrapolação do conceito a um caráter extra-econômico e mesmo extra-material, sem perder sua relação estreita com estes, dadas questões de ordem mais do que prementes, como a virtualidade das relações sociais produtivas e a sustentabilidade ambiental.

2. GÊNESE DO CONCEITO

Antes do surgimento das teorias econômicas clássicas, o conceito de desenvolvimento econômico já havia começado a tomar forma, influenciado por diversas correntes de pensamento e mudanças socioeconômicas. Durante a Idade Média e o Renascimento, a economia europeia passou por transformações significativas, impulsionadas pelo feudalismo, mercantilismo e pelas primeiras trocas comerciais internacionais (Hodge, 2015).

Na Antiguidade, filósofos como Aristóteles já refletiam sobre questões econômicas em suas obras. Aristóteles diferenciava a economia (*oikonomia*), que se referia à gestão doméstica

e ao bem-estar, da crematística, que tratava da aquisição de riqueza. Sua visão crítica sobre a busca excessiva por riqueza e lucro influenciou o pensamento econômico subsequente.

Durante a Idade Média, o pensamento econômico foi dominado pela teologia e filosofia escolástica. A Igreja Católica tinha uma influência significativa sobre a vida econômica, com teólogos como Tomás de Aquino discutindo questões de justiça no comércio, usura e o preço justo. Aquino, na *Summa Theologica* (circa 1269), argumentava que o comércio deveria ser conduzido de forma justa e ética, e que os preços deveriam refletir o valor real dos bens e serviços, em vez de serem inflacionados para o lucro excessivo. Essas ideias refletiam uma preocupação com o bem-estar social e a moralidade na economia, elementos que seriam revisitados nos debates sobre desenvolvimento econômico nos séculos seguintes.

No Renascimento, o ressurgimento do interesse pela ciência, tecnologia e conhecimento humano preparou o terreno para uma visão mais dinâmica do desenvolvimento econômico. Autores como Francis Bacon e Thomas More começaram a imaginar sociedades em que o progresso econômico e social estavam interligados. Bacon, em sua obra *Nova Atlântida*, visualizava uma sociedade baseada no conhecimento científico e na inovação tecnológica, enquanto More, em "Utopia", descrevia uma sociedade ideal onde a igualdade econômica e a justiça social eram fundamentais.

O mercantilismo, entre os séculos XVI e XVIII, foi uma das primeiras escolas de pensamento econômico a lidar com questões de desenvolvimento. Os mercantilistas acreditavam que a riqueza de uma nação se baseava na acumulação de metais preciosos, como ouro e prata, e defendiam políticas econômicas que favorecessem o comércio exterior, a balança comercial positiva e a intervenção estatal. Autores como Thomas Mun e Jean-Baptiste Colbert argumentavam que o fortalecimento do estado e a expansão do comércio eram essenciais para o desenvolvimento nacional. As ideias mercantilistas, embora limitadas em sua compreensão da economia, influenciaram profundamente as políticas econômicas e coloniais da Europa na época.

O início do século XVIII observou o surgimento de autores que começaram a sistematizar o pensamento econômico de forma mais abrangente. William Petty, um dos primeiros economistas modernos, desenvolveu métodos quantitativos para analisar a economia e introduziu conceitos como a riqueza nacional. Suas obras, como *Aritmética Política* (1690), buscavam quantificar e medir a riqueza e os recursos de uma nação, estabelecendo uma base para a análise econômica empírica.

Richard Cantillon, em seu *Ensaio sobre a Natureza do Comércio em Geral* (1755), ofereceu uma das primeiras teorias coerentes de economia de mercado. Ele descreveu como os mercados funcionavam, introduziu o conceito de empreendedor como agente de mudança econômica e enfatizou a importância da produção agrícola e do comércio na criação de riqueza. Cantillon foi pioneiro ao integrar diferentes aspectos da economia em uma teoria coesa, pavimentando seu caminho.

O conceito de desenvolvimento econômico emergiu no contexto das transformações profundas desencadeadas pela Revolução Industrial no final do século XVIII e início do século XIX. A Revolução Industrial não apenas redefiniu as bases materiais da sociedade, mas também provocou uma reconfiguração das ideias econômicas, políticas e sociais (Gould, 2013). Nesse período, a Economia Política clássica, representada por figuras como Adam Smith, David Ricardo e Thomas Malthus, começou a moldar o entendimento sobre o desenvolvimento e suas implicações.

Adam Smith, em *A Riqueza das Nações* (1776), argumentou que a riqueza de uma nação se baseava na sua capacidade produtiva e na eficiência do mercado. Para Smith, o desenvolvimento econômico estava intrinsecamente ligado à divisão do trabalho e ao aumento da produtividade. Ele acreditava que o livre mercado e a competição eram os principais motores do progresso econômico.

David Ricardo, em *Princípios de Economia Política e Tributação* (1817), introduziu o conceito de vantagens comparativas, explicando como as nações poderiam se beneficiar do comércio internacional ao se especializarem na produção de bens para os quais possuíam uma vantagem relativa. Essa ideia foi crucial para a compreensão do desenvolvimento econômico em um contexto globalizado, ao destacar a importância do comércio e das relações econômicas internacionais.

Thomas Malthus, por outro lado, ofereceu uma perspectiva mais sombria sobre o desenvolvimento. Em Ensaio sobre *o Princípio da População* (1798), Malthus argumentou que o crescimento populacional tendia a superar a capacidade de produção de alimentos, levando a ciclos de fome e pobreza. Embora suas previsões não tenham se concretizado plenamente, as ideias de Malthus influenciaram significativamente o debate sobre os limites do crescimento econômico e as pressões demográficas sobre os recursos.

A formação dos estados nacionais durante o que Eric Hobsbawm chamou de "Longo Século XIX" (1789-1914) foi um período crucial para a gênese e uma primeira formulação do conceito de desenvolvimento. A industrialização, a urbanização e a expansão do capitalismo

geraram novas formas de organização social e econômica. Os estados começaram a desempenhar um papel mais ativo na promoção do desenvolvimento econômico, através de políticas de infraestrutura, educação e saúde pública. O sentido de progresso, associado à ciência, ou visão que se tinha da ciência à época, imbuia ao desenvolvimento um aspecto orgânico, quase vitalista, relativo ao desenvolvimento material do que se considerava como humanidade (Krugman, 1997). É importante ressalvar, nesse sentido, a limitação ideológica característica dessa visão dada pelo contexto histórico, imersa no orientalismo, no eurocentrismo e no caráter apologético ao capitalismo (Kothari, 2019).

Um pensador que se destacou nesse contexto foi Friedrich List, que, em sua obra *Sistema Nacional de Economia Política* (1841), defendeu a importância de uma política econômica nacionalista. List criticava o liberalismo econômico de Adam Smith e argumentava que as nações em desenvolvimento precisavam proteger suas indústrias nascentes através de tarifas alfandegárias e subsídios estatais, para que pudessem competir em pé de igualdade com as economias mais avançadas. Suas ideias influenciaram profundamente a política econômica de países como Alemanha e Estados Unidos, contribuindo para o debate sobre o papel do estado no desenvolvimento econômico (Woolcock; Szreter; Rao, 2011).

John Stuart Mill, outro economista importante desse período, em *Princípios de Economia Política* (1848), enfatizou a importância das instituições e das políticas públicas no fomento do desenvolvimento. Mill argumentou que o progresso econômico não era apenas uma questão de acumulação de capital, mas também de reformas sociais e educacionais que poderiam melhorar o bem-estar geral da população.

A Escola Histórica Alemã desempenhou um papel fundamental na gênese do conceito de desenvolvimento econômico ao enfatizar a importância das particularidades históricas e culturais no processo de desenvolvimento. Economistas como Gustav von Schmoller e Wilhelm Roscher argumentavam que a economia não poderia ser entendida apenas através de leis universais, mas deveria ser analisada no contexto histórico específico de cada nação. Eles defendiam que o desenvolvimento econômico era um processo evolutivo, moldado pelas instituições, pela cultura e pela história. Essa abordagem contrapunha-se à visão universalista da Economia Política clássica e teve uma influência duradoura na formação das políticas econômicas e sociais, destacando a importância do estado e das políticas públicas no fomento do desenvolvimento (Ziai, 2016).

Karl Marx, Friedrich Engels e o marxismo tiveram uma influência profunda e duradoura na teoria do desenvolvimento, principalmente por meio de sua crítica ao capitalismo e sua

análise das dinâmicas de classe e exploração. Marx e Engels argumentaram em várias obras, do *Manifesto Comunista* (1848) ao *Capital* (1867) que o capitalismo, ao mesmo tempo em que promoveu um desenvolvimento econômico sem precedentes, gerou profundas desigualdades e crises cíclicas. Ele introduziu a ideia de que o desenvolvimento das forças produtivas e a luta de classes são motores fundamentais do progresso histórico. Segundo Marx, a acumulação de capital e a concentração de riqueza nas mãos de poucos, enquanto a maioria dos trabalhadores permanece explorada, levam inevitavelmente a conflitos sociais e revoluções. Essa perspectiva crítica influenciou fortemente as teorias de desenvolvimento no século XX, especialmente em países do Terceiro Mundo que buscavam alternativas ao modelo capitalista de desenvolvimento imposto pelas potências ocidentais.

O marxismo, como uma derivação das propostas intelectuais e do pensamento político de Marx, forneceu uma estrutura teórica para a análise dos processos de desenvolvimento nos países periféricos. Teóricos marxistas como Vladimir Lenin, Rosa Luxemburgo, Paul Sweezy e Oskar Lange, por exemplo, expandiram as ideias de Marx para explicar o subdesenvolvimento e a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais.

Joseph Alois Schumpeter, um dos mais influentes economistas do século XX, deu uma contribuição crucial para a gênese do conceito de desenvolvimento econômico. Em sua obra *Teoria do Desenvolvimento Econômico* (1911), Schumpeter apresentou a ideia de que o desenvolvimento econômico é um processo multifacetado e complexo, envolvendo vários aspectos da materialidade da vida humana. Por exemplo, o desenvolvimento econômico pode ser impulsionado pela inovação e pelo empreendedorismo. Schumpeter argumentou que o desenvolvimento não é um processo linear, mas cíclico, caracterizado por "destruição criativa", onde novas inovações destroem antigos métodos de produção e abrem caminho para novas formas de organização econômica. Schumpeter destacou o papel do empreendedor como agente de mudança, cuja capacidade de inovar e assumir riscos era fundamental para o progresso econômico. Sua visão dinâmica do desenvolvimento econômico contrastava com as abordagens estáticas da economia clássica e neoclássica, enfatizando a importância da mudança tecnológica e da evolução das estruturas econômicas ao longo do tempo.

O "Breve Século XX" (1914-1991), como descrito por Hobsbawm, foi marcado por crises econômicas, guerras mundiais e a ascensão de novas ideologias políticas. Durante esse período, o conceito de desenvolvimento econômico foi profundamente influenciado pelas teorias de John Maynard Keynes e pelo surgimento de economias planificadas, como a União Soviética.

Keynes, em *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* (1936), desafiou a ortodoxia econômica clássica ao argumentar que os mercados não eram auto-reguláveis e que o estado tinha um papel crucial a desempenhar na estabilização da economia e na promoção do pleno emprego. Suas ideias foram fundamentais para a formulação de políticas econômicas no pós-guerra e para a criação do estado de bem-estar social nos países ocidentais.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento passou a ser visto não apenas como um processo econômico, mas também como uma transformação social e política. As teorias de modernização, que emergiram após a Segunda Guerra Mundial, propunham que os países subdesenvolvidos poderiam seguir um caminho de desenvolvimento similar ao dos países industrializados, adotando tecnologias e instituições modernas (Arndt, 2015).

3. DESENVOLVIMENTO, SUBDESENVOLVIMENTO E DEPENDÊNCIA

Desenvolvimento econômico é um processo multidimensional que envolve melhorias nas condições econômicas, sociais e institucionais de um país. O conceito de desenvolvimento, conforme amplamente discutido na literatura econômica e de ciências sociais, evoluiu consideravelmente ao longo do tempo, expandindo-se do simples crescimento do produto interno bruto (PIB) para incluir aspectos como distribuição de renda, qualidade de vida, sustentabilidade ambiental e inclusão social.

No pós-Segunda Guerra Mundial, surgiram diversas teorias de desenvolvimento que buscavam explicar os caminhos para o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos. As teorias de modernização, como a de Walt Rostow, propunham que o desenvolvimento segue um caminho linear e previsível, composto por estágios de crescimento econômico. Segundo Rostow, os países progrediam do estágio tradicional para a alta massa de consumo, passando por etapas intermediárias como o descolamento, onde as economias começavam a crescer rapidamente devido à industrialização e ao investimento em infraestrutura (Hodge, 2016).

Outros economistas, como Arthur Lewis, introduziram modelos dualistas que diferenciavam entre os setores tradicionais e modernos da economia. Em seu modelo de desenvolvimento com oferta ilimitada de mão-de-obra, muito difundido durante os anos 1960, Lewis argumentava que o crescimento econômico poderia ser impulsionado pela transferência de mão-de-obra do setor agrícola tradicional para o setor industrial moderno, onde a produtividade e os salários eram mais elevados (Bresser-Pereira, 2006b).

O conceito de subdesenvolvimento emergiu como uma resposta crítica às limitações das teorias tradicionais de desenvolvimento econômico, destacando as desigualdades persistentes e

as disparidades de riqueza entre nações. Subdesenvolvimento não é apenas uma ausência de desenvolvimento, mas sim uma condição estrutural e sistêmica que resulta de processos históricos, econômicos e políticos específicos (Bresser-Pereira, 2006a).

A teoria do subdesenvolvimento ganhou destaque a partir das décadas de 1950 e 1960, especialmente entre os economistas e sociólogos latino-americanos. Um dos principais teóricos dessa corrente foi André Gunder Frank, que argumentou que o subdesenvolvimento das economias periféricas estava diretamente ligado ao desenvolvimento das economias centrais. Em sua obra *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*m(1967), Frank desafiou a visão de que as economias periféricas poderiam simplesmente seguir o caminho de desenvolvimento das economias centrais. Ele propôs que o subdesenvolvimento era um produto do capitalismo global e das relações de dependência e exploração que caracterizavam o sistema econômico mundial (Frank, 2004).

Outra contribuição significativa para a teoria do subdesenvolvimento veio do estruturalismo latino-americano, particularmente da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Raúl Prebisch, um dos principais líderes da CEPAL, desenvolveu a tese dos "termos de troca" desfavoráveis, que argumentava que os países em desenvolvimento, exportadores de produtos primários, enfrentavam uma deterioração dos termos de troca em relação aos países desenvolvidos, exportadores de produtos manufaturados. Prebisch sugeriu que esta deterioração resultava em um fluxo constante de riqueza dos países periféricos para os países centrais, perpetuando o subdesenvolvimento (Bresser-Pereira, 2006a).

O subdesenvolvimento é caracterizado por várias condições inter-relacionadas:

- Baixos Níveis de Renda e Alta Pobreza: As economias subdesenvolvidas tendem a ter baixos níveis de renda per capita e altas taxas de pobreza, resultando em padrões de vida inadequados para grandes segmentos da população.
- Infraestrutura Inadequada: A falta de infraestrutura básica, como transporte, energia, saneamento e saúde, impede o desenvolvimento econômico sustentável e limita o acesso da população a serviços essenciais.
- Dependência de Exportações de Produtos Primários: Muitas economias subdesenvolvidas dependem fortemente da exportação de produtos primários, como minerais e produtos agrícolas, que estão sujeitos a flutuações de preços no mercado internacional, o que pode gerar instabilidade econômica.

- Desigualdade Social e Econômica: A desigualdade na distribuição de renda e riqueza é uma característica marcante das economias subdesenvolvidas, exacerbando a pobreza e limitando as oportunidades de mobilidade social.
- Baixos Níveis de Educação e Saúde: A falta de investimentos adequados em educação e saúde resulta em baixos níveis de capital humano, o que prejudica a capacidade da economia de crescer e se desenvolver.

As causas do subdesenvolvimento são complexas e multifacetadas, envolvendo uma Combinação de fatores históricos, econômicos, políticos e sociais:

- Colonialismo e Exploração: O legado do colonialismo deixou muitas nações em um estado de subdesenvolvimento, com economias estruturadas para beneficiar as metrópoles coloniais. As estruturas econômicas e sociais implantadas durante o período colonial muitas vezes persistiram após a independência, perpetuando a desigualdade e a dependência.
- Dependência Econômica: As economias subdesenvolvidas frequentemente dependem de investimentos estrangeiros e tecnologia importada, o que pode limitar sua capacidade de desenvolver indústrias locais e criar empregos sustentáveis.
- Governança e Instabilidade Política: A corrupção, a instabilidade política e as políticas econômicas inadequadas podem impedir o desenvolvimento. Governos fracos ou ineptos frequentemente falham em implementar políticas eficazes de desenvolvimento e em promover um ambiente favorável aos negócios e aos investimentos.

Superar o subdesenvolvimento requer estratégias abrangentes e sustentáveis que Abordem suas causas fundamentais. Algumas abordagens incluem:

- Diversificação Econômica: Diversificar a base econômica pode ajudar os países a reduzir sua dependência de exportações de produtos primários e a aumentar seu valor agregado.
- Investimentos em Capital Humano: Melhorar os níveis de educação e saúde é crucial para o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada e saudável, capaz de contribuir para o crescimento econômico.
- Reforma Agrária e Inclusão Social: Implementar reformas agrárias para redistribuir a terra de forma mais equitativa e promover a inclusão social pode ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade.

- Integração Regional e Cooperação Internacional: A integração regional e a cooperação internacional podem proporcionar mercados maiores, recursos compartilhados e apoio mútuo para o desenvolvimento sustentável.

A Teoria da Dependência surgiu nas décadas de 1960 e 1970 como uma resposta crítica às limitações das teorias de modernização e às explicações tradicionais do subdesenvolvimento (Bresser-Pereira, 2006a). Ela destacou a natureza estrutural das relações de dependência entre as economias centrais desenvolvidas e as economias periféricas subdesenvolvidas, argumentando que o desenvolvimento de umas está intrinsecamente ligado ao subdesenvolvimento de outras. Dentro desse marco teórico, destacam-se duas abordagens principais: a da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a de Rui Mauro Marini, cada uma oferecendo perspectivas distintas sobre a natureza e as causas da dependência.

A CEPAL, sob a liderança de economistas como Raúl Prebisch, desenvolveu uma abordagem estruturalista para a teoria da dependência. A principal contribuição de Prebisch foi a tese dos "termos de troca" desfavoráveis, que argumentava que os países periféricos, exportadores de produtos primários, enfrentavam uma deterioração dos termos de troca em relação aos países centrais, exportadores de produtos manufaturados. Isso resultava em uma transferência contínua de riqueza das periferias para os centros, perpetuando a desigualdade global e o subdesenvolvimento das economias periféricas. Prebisch e outros economistas da CEPAL sugeriram que, para superar essa dependência, os países latino-americanos deveriam adotar políticas de industrialização por substituição de importações (ISI). Isso envolveria a promoção da industrialização interna para reduzir a dependência de importações de bens manufaturados, diversificar a economia e estimular o desenvolvimento industrial e tecnológico local. As políticas de ISI se concentravam em protecionismo comercial, investimento público e incentivos fiscais e subsídios. A estratégia de inserção dessas políticas se daria através do chamado modelo de desenvolvimento associado, concebido entre os anos 1960 e 1970 a partir das elucubrações de Enzo Faletto e Fernando Henrique Cardoso (2000), tornando-se o modelo canônico nas décadas seguintes do órgão, o que também contribuiu para a perda de dinamismo de sua pauta de propostas (Souza; Pires, 2012).

À mesma época, Rui Mauro Marini, um dos principais teóricos da dependência da América Latina, ofereceu uma análise mais radical e crítica. Em sua obra Dialética da Dependência (1973), Marini argumentou que esta não poderia ser superada apenas por políticas de industrialização e protecionismo, pois não superariam o caráter subsuntivo nas esferas

econômica e tecnológica. Marini (2000) argumenta que as relações comerciais entre os países latino-americanos e o centro capitalista, caracterizadas pela deterioração dos termos de troca, evoluíram para uma espiral contínua de endividamento. Os déficits no balanço de pagamentos eram repetidamente supridos por novos empréstimos externos, criando um ciclo persistente de apresamento financeiro. Nesse contexto, configura-se um processo de transferência de renda, tanto em termos comerciais quanto financeiros, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento da região. O mais-valor produzido nos países periféricos é sistematicamente transferido e acumulado nos centros capitalistas, intensificando a dependência econômica. Esses processos de transferência e acumulação são fundamentais para a perpetuação da dependência e para a configuração das dinâmicas de desenvolvimento da região.

Marini introduziu, a partir de uma leitura marxista, o conceito de *superexploração do trabalho*, sugerindo que a dependência se manifesta através da exploração intensificada da força de trabalho nos países periféricos. Segundo Marini, a burguesia nos países periféricos, aliada ao capital estrangeiro, buscava compensar as limitações do mercado interno e a deterioração dos termos de troca através da superexploração dos trabalhadores, mantendo baixos salários e más condições de trabalho para maximizar os lucros. Além disso, Marini criticou a ideia de que a industrialização por substituição de importações poderia levar ao desenvolvimento autônomo. Em muitos casos, essa estratégia resultava na formação de uma estrutura industrial dependente, caracterizada por dependência tecnológica, desigualdade interna e uma estrutura industrial dualista (Marini, 2000, p. 112–3):

> (...) a participação da América Latina no mercado mundial contribuirá para que o eixo da acumulação na economia industrial se desloque da produção de mais-valia absoluta à da mais-valia relativa, isto é, que a acumulação passe a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho do que simplesmente da exploração do trabalhador.

É possível fazer um paralelo entre as duas teorias. A CEPAL focava na industrialização por substituição de importações como uma solução para superar a dependência, enquanto Marini criticava a ISI como uma solução insuficiente e enfatizava a necessidade de transformações mais profundas nas relações sociais e econômicas, incluindo a luta contra a superexploração do trabalho. A análise da CEPAL enfatizava os termos de troca desfavoráveis e a necessidade de políticas protecionistas e investimentos estatais, enquanto Marini destacava a superexploração do trabalho e a perpetuação da dependência tecnológica e econômica, mesmo sob a ISI. Além disso, a CEPAL via a burguesia nacional como um potencial motor do desenvolvimento industrial, considerando o empresariado como uma variável estratégica no

modelo, enquanto Marini via a burguesia nacional como cúmplice na perpetuação da dependência, aliada ao capital estrangeiro. O impasse teórico foi resolvido dentro da burocracia acadêmica com a adoção da medida menos progressista da parte do órgão das Nações Unidas. Sobre o pano de fundo e os efeitos disso, comenta Wilson do Nascimento Barbosa (2004, p. 195–6):

> Pode-se observar a renúncia das elites da região à hipótese de desenvolvimento como um traço mental que se instalou como efeito da estagnação generalizada. Foram postos de lado os projetos de expansão e os programas de estabilização e reforçou-se o arrocho econômico, com o intuito de viabilizar o pagamento da dívida externa. Para financiar as sucessivas crises monetárias decorrentes, apelouse também ao maciço endividamento interno e à venda das empresas públicas lucrativas. Dessa forma, fechou-se o círculo caracterizado por Galbraith como poder compensador. Os estados latino-americanos, sem suas empresas mais lucrativas, não podem participar da formação dos preços positivamente ou manter atividades não-lucrativas. A privatização das empresas públicas desencadeia pressão inflacionária no mercado, porque as mesmas agora objetivam elevar sua margem de lucro como empresas privadas. O financiamento direto e indireto do poder público para atividades privadas conclui o sucateamento dos estados que se concentram nas atividades essenciais, como repressão e cobrança de tributos. Sem projetos de desenvolvimento, a situação latino-americana parece uma embarcação sem motores, que se encaminha para o olho do furacão. Desfruta-se de uma paz temporária, com a imiseração a se elevar, e o narcotráfico a se expandir. Em breve chegarão as piores tempestades.

À medida que as limitações das teorias de modernização se evidenciaram, passou-se a abordagens mais holísticas para o desenvolvimento. Amartya Sen, em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade* (1999), argumenta que o verdadeiro desenvolvimento vai além do crescimento econômico, enfatizando a expansão das liberdades individuais. Sen (1999) propõe que o desenvolvimento seja medido pela capacidade das pessoas de fazerem escolhas em aspectos como saúde, educação e direitos humanos.

Os indicadores de desenvolvimento são ferramentas essenciais para medir o progresso econômico, social e humano das nações. A evolução desses indicadores reflete as mudanças nas concepções de desenvolvimento ao longo do tempo. Desde as primeiras tentativas de medir o crescimento econômico até as abordagens contemporâneas que incorporam aspectos sociais, ambientais e de bem-estar, os indicadores de desenvolvimento passaram por uma significativa transformação (Frey; Kunkel, 2011).

No início do século XX, o Produto Interno Bruto (PIB) emergiu como o principal indicador de desenvolvimento econômico. Desenvolvido inicialmente por economistas como Simon Kuznets nos anos 1930, o PIB mede o valor total de bens e serviços produzidos em uma economia. A renda per capita, calculada dividindo o PIB pela população total, também foi amplamente utilizada para comparar o nível de desenvolvimento entre diferentes países. Essas

medidas, no entanto, focam exclusivamente na dimensão econômica, ignorando aspectos sociais e de bem-estar.

A partir da década de 1960, surgiram críticas às limitações do PIB como indicador de desenvolvimento. Economistas e pesquisadores argumentaram que o crescimento econômico não capturava adequadamente o bem-estar das populações. Em resposta a essas críticas, novas medidas foram desenvolvidas. Em 1990 (UNITED NATIONS, 1990), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) introduziu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado por Mahbub ul Haq e Amartya Sen (Sen, 2001). O IDH incorpora três dimensões essenciais: renda (PIB per capita), saúde (expectativa de vida) e educação (anos de escolaridade esperados e média de anos de estudo). O IDH foi um marco importante na ampliação do conceito de desenvolvimento, enfatizando que o progresso humano não se limita ao crescimento econômico (Chang, 2011).

Além do IDH, outros indicadores focaram em aspectos específicos do desenvolvimento. O Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), também desenvolvido pelo PNUD, mede a pobreza considerando múltiplas dimensões, como acesso à educação, saúde e padrões de vida. O Coeficiente de Gini, utilizado para medir a desigualdade de renda dentro de um país, tornou-se uma ferramenta importante para entender as disparidades econômicas e sociais.

Nas últimas décadas, a sustentabilidade ambiental tornou-se uma preocupação central nas discussões sobre desenvolvimento (Mensah, 2019). Em 2015, a Assembleia Geral da ONU adotou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluem 17 objetivos e 169 metas a serem alcançadas até 2030. Os ODS abrangem uma ampla gama de questões, desde a erradicação da pobreza e a promoção da saúde e educação, até a proteção ambiental e a promoção da paz e justiça. Indicadores específicos foram desenvolvidos para monitorar o progresso em cada uma dessas áreas (Escobar, 2019).

A revolução tecnológica e o advento do Big Data abriram novas possibilidades para medir o desenvolvimento de maneira mais precisa e em tempo real. Dados de satélites, redes sociais e outras fontes digitais estão sendo utilizados para complementar os indicadores tradicionais, oferecendo uma visão mais detalhada e dinâmica do desenvolvimento econômico e social (Santos *et al.*, 2012).

O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou destaque nas últimas décadas, reconhecendo que o crescimento econômico deve ser equilibrado com a preservação ambiental e a justiça social. A Comissão Brundtland, em seu relatório *Nosso Futuro Comum* (1987), definiu o desenvolvimento sustentável como aquele que satisfaz as necessidades do presente

sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades". Esse enfoque holístico integra preocupações econômicas, sociais e ambientais, e é central na agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que visam erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir prosperidade para todos até 2030.

A inclusão social é um componente crucial do desenvolvimento. O crescimento econômico, por si só, não garante melhorias na qualidade de vida para toda a população. As políticas de desenvolvimento devem ser inclusivas, abordando desigualdades de gênero, raça, etnia e outras formas de discriminação. Programas de transferência de renda, investimentos em educação e saúde, e políticas de inclusão no mercado de trabalho são exemplos de estratégias que promovem o desenvolvimento inclusivo e equitativo (UNITED NATIONS, 2024).

4. SUSTENTABILIDADE E DECOLONIALIDADE

A interseção entre sustentabilidade e decolonialidade oferece uma perspectiva crítica e inovadora sobre o desenvolvimento. Enquanto a sustentabilidade foca na necessidade de atender às demandas presentes sem comprometer as capacidades das futuras gerações, a decolonialidade questiona as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, propondo alternativas epistemológicas e ontológicas para entender e praticar o desenvolvimento. A relação entre esses dois conceitos e o desenvolvimento é essencial para uma abordagem mais inclusiva, justa e ecologicamente equilibrada.

O conceito de sustentabilidade emergiu no final do século XX como uma resposta à crescente preocupação com os limites ambientais do crescimento econômico e os impactos adversos das atividades humanas sobre o meio ambiente. O relatório *Nosso Futuro Comum*, publicado pela Comissão Brundtland em 1987, definiu o desenvolvimento sustentável como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades". Este conceito introduziu a necessidade de equilibrar o crescimento econômico com a proteção ambiental e a justiça social.

A sustentabilidade incorpora três pilares principais: econômico, social e ambiental. O pilar econômico refere-se à eficiência e ao crescimento econômico que não exaurem os recursos naturais. O pilar social foca na equidade e na justiça social, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso aos recursos necessários para uma vida digna. O pilar ambiental enfatiza a preservação dos ecossistemas e da biodiversidade, minimizando a pegada ecológica das atividades humanas.

No contexto do desenvolvimento, a sustentabilidade desafia as abordagens tradicionais que priorizam o crescimento econômico acima de tudo, propondo um modelo de desenvolvimento que seja inclusivo e respeitoso dos limites ecológicos do planeta. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela ONU em 2015, são uma tentativa global de institucionalizar esses princípios, abarcando questões como erradicação da pobreza, igualdade de gênero, acesso à educação de qualidade, e ação climática (Ziai, 2016).

A decolonialidade é uma abordagem crítica que busca desmantelar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o colonialismo e que continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. Surgindo a partir dos trabalhos de intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano e Walter Mignolo, a decolonialidade propõe uma reavaliação das narrativas históricas e epistemológicas que sustentam as desigualdades globais.

Além disso, a abordagem decolonial desafia a hegemonia do conhecimento científico ocidental, promovendo a valorização de saberes tradicionais e locais. Esta valorização é fundamental para a sustentabilidade, pois muitos desses conhecimentos oferecem soluções adaptativas para os desafios ambientais contemporâneos. Escobar (2019) argumenta que a decolonialidade implica na diversidade de diversas doutrinas, dignificando as que foram deixadas de lado, devido ao domínio colonial. Ao reconhecer a validade e a importância desses saberes, é possível desenvolver estratégias de sustentabilidade que sejam culturalmente adequadas e efetivas na preservação dos ecossistemas.

O conceito de decolonialidade está intimamente ligado à crítica da modernidade/colonialidade, que argumenta que o projeto moderno de desenvolvimento está enraizado em práticas coloniais que perpetuam a exploração e a marginalização dos povos e territórios colonizados. A decolonialidade questiona a universalidade das categorias de conhecimento e os modelos de desenvolvimento impostos pelos países do Norte Global, promovendo a valorização dos conhecimentos e práticas locais dos povos do Sul Global.

No contexto do desenvolvimento, a decolonialidade desafia as políticas e práticas que reproduzem a dependência e a desigualdade. Ela promove uma visão pluralista e inclusiva do desenvolvimento, que reconhece a diversidade cultural e a autonomia dos povos na definição de seus próprios caminhos de desenvolvimento. A decolonialidade também critica a mercantilização da natureza e a exploração dos recursos naturais, propondo alternativas que respeitem os direitos dos povos indígenas e das comunidades locais.

A integração das perspectivas de sustentabilidade e decolonialidade oferece uma abordagem holística e crítica do desenvolvimento. Ambas as abordagens questionam os

modelos tradicionais de desenvolvimento e propõem alternativas que sejam socialmente justas, culturalmente sensíveis e ecologicamente sustentáveis.

Tanto a sustentabilidade quanto a decolonialidade questionam a primazia do crescimento econômico como a medida única do progresso. A sustentabilidade critica o crescimento ilimitado em um planeta com recursos finitos, enquanto a decolonialidade critica a imposição de modelos econômicos ocidentais que muitas vezes ignoram ou prejudicam as economias locais. Juntas, essas perspectivas promovem um desenvolvimento que prioriza o bem-estar humano e ecológico acima do crescimento econômico per se.

A relação entre sustentabilidade e decolonialidade oferece uma visão enriquecedora e necessária para repensar o desenvolvimento em um mundo globalizado. Ao integrar princípios de justiça social, respeito pela diversidade cultural e cuidado ambiental, essas abordagens contribuem para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis, sob a perspectiva evolucionária do desenvolvimento. Por mais que a crítica às ideias estabelecidas na origem do conceito, é notável que seu princípio maior se mantenha através da formulação e contemplação de novas pautas, as quais, elas mesmas, estão também submetidas ao olhar analítico e crítico, porquanto evolucionário (Woolcock; Szreter; Rao, 2011). Ou desenvolvimentista.

A espoliação das populações camponesas e dos recursos naturais na trajetória rural brasileira carregou o contraponto de uma série de resistências das populações negativamente afetadas. Nesse sentido, um exemplo de vanguarda no campo do papel dos movimentos sociais a integrar em sua prática o desenvolvimentismo sustentável decolonial é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no Brasil. Ele aparece como um dos movimentos de resistência contemporâneos de maior visibilidade, e sua gênese e constituição estão inseridas no histórico de manifestações populares no campo (Stédile, 2009).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: UMA PROPOSTA DESENVOLVIMENTISTA SUSTENTÁVEL-DECOLONIAL PARA O SÉCULO XXI

O século XXI demanda uma reavaliação das abordagens tradicionais de desenvolvimento. Uma proposta desenvolvimentista contemporânea deve incorporar as lições do passado, integrando as dimensões de sustentabilidade e decolonialidade para criar um modelo mais inclusivo, justo e equilibrado. Este modelo precisa reconhecer a complexidade e a interconexão dos problemas globais, oferecendo soluções que sejam holísticas e adaptáveis às diversas realidades locais.

Uma proposta desenvolvimentista para o século XXI deve priorizar a inclusão social e a redução das desigualdades. Isso implica políticas que garantam acesso universal a serviços

básicos de qualidade, como educação, saúde, habitação e segurança. É fundamental promover a equidade de gênero e o empoderamento de grupos marginalizados, assegurando que todos os segmentos da sociedade possam participar ativamente e se beneficiar do processo de desenvolvimento. Programas de transferência de renda, educação inclusiva e políticas afirmativas são essenciais para criar uma base sólida de inclusão social.

A sustentabilidade deve ser o alicerce de qualquer proposta desenvolvimentista moderna. Isso significa adotar práticas econômicas que respeitem os limites ecológicos do planeta, promovendo a transição para uma economia de baixo carbono e resiliente ao clima. Investimentos em energias renováveis, eficiência energética e tecnologias verdes são fundamentais para reduzir a pegada ecológica e mitigar os impactos das mudanças climáticas. Além disso, é crucial fortalecer a resiliência das comunidades mais vulneráveis aos desastres naturais e às alterações climáticas, através de infraestrutura adaptativa e gestão sustentável dos recursos naturais.

Uma abordagem desenvolvimentista decolonial deve reconhecer e valorizar os conhecimentos e práticas locais. É necessário promover a autonomia dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, respeitando suas formas de vida e seus direitos territoriais. Isso envolve a incorporação de saberes tradicionais na gestão dos recursos naturais e na formulação de políticas públicas. A valorização das epistemologias locais contribui para soluções mais eficazes e culturalmente apropriadas, além de fortalecer a identidade e a coesão social.

A valorização dos conhecimentos tradicionais e das práticas locais é fundamental para um desenvolvimento que respeite a diversidade cultural e promova a soberania dos povos. A decolonialidade nos ensina a questionar a hegemonia das epistemologias ocidentais e areconhecer a riqueza das práticas locais de manejo dos recursos naturais e organização social. A integração de conhecimentos locais com tecnologias e inovações globais pode criar

soluções híbridas mais eficazes e sustentáveis, respeitando as especificidades culturais e ambientais de cada região.

A transição para uma economia circular representa uma mudança paradigmática necessária, onde o desperdício é minimizado e os materiais são reutilizados e reciclados de forma contínua. A inovação tecnológica desempenha um papel crucial nesta transição, permitindo o desenvolvimento de novos materiais, processos de produção mais limpos e eficientes e a criação de novos modelos de negócios sustentáveis. Políticas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento, bem como a criação de um ambiente regulatório favorável, são essenciais para fomentar a inovação tecnológica e a adoção de práticas de economia circular.

A promoção de modelos econômicos alternativos, como a economia solidária e a inovação social, é essencial para um desenvolvimento inclusivo e sustentável. A economia solidária baseia-se em princípios de cooperação, autogestão e solidariedade, oferecendo uma alternativa ao modelo capitalista tradicional. Iniciativas de cooperativas, bancos comunitários e redes de produção local podem gerar emprego e renda, além de fortalecer as economias locais. A inovação social, por sua vez, busca soluções criativas para problemas sociais complexos, utilizando a tecnologia e o empreendedorismo social para promover o bem-estar coletivo.

A governança democrática e a participação cidadã são pilares fundamentais de uma proposta desenvolvimentista para o século XXI. A transparência, a accountability e a inclusão dos cidadãos nos processos decisórios são essenciais para garantir que as políticas de desenvolvimento atendam às necessidades reais da população. Mecanismos de participação popular, como conselhos comunitários, audiências públicas e plataformas digitais, devem ser fortalecidos para promover uma democracia mais direta e inclusiva. A descentralização do poder e a autonomia dos governos locais também são importantes para uma governança mais eficiente e próxima das comunidades.

A educação é um instrumento poderoso para a transformação social e o desenvolvimento sustentável. Uma proposta desenvolvimentista contemporânea deve promover uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, fomentando a cidadania global e a consciência crítica. Isso envolve a formação de indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios globais, como as desigualdades sociais, as mudanças climáticas e a defesa dos direitos humanos.

Uma proposta desenvolvimentista para o século XXI deve ser, assim, inclusiva, sustentável e decolonial. Ao integrar as dimensões social, econômica e ambiental, respeitando as epistemologias locais e promovendo a autonomia dos povos, podemos construir um modelo de desenvolvimento que seja verdadeiramente justo e equilibrado. A economia solidária, a inovação social, a governança democrática e a educação para a cidadania global são componentes essenciais dessa proposta, que busca responder aos desafios contemporâneos com soluções holísticas e participativas.

REFERÊNCIAS

ARNDT, H. W. **Economic Development: The History of an Idea**. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

BARBOSA, W. do N. Relembrando a formação da CEPAL. **Pesquisa & Debate PUC-SP**, [*S. l.*], v. 15, n. 2(26), 2004.

BRESSER-PEREIRA, L. C. De La Cepal Y El Iseb a La Teoría De La Dependencia. **Desarrollo Económico**, [*S. l.*], v. 46, n. 183, p. 419–439, 2006a. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/4151124. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. [*S. l.*]: EEFGV - Texto Para Discussão 157, 19 dez. 2006b. Disponível em: https://hdl.handle.net/10438/1973.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. Dependência e Desenvolvimento na América Latina. *In*: BIELSCHOWSKY, R. (org.). **Cinquenta Anos de Pensamento na Cepal**. Rio de Janeiro: CEPAL / Record, 2000. v. 2, .

CHANG, H.-J. Institutions and economic development: theory, policy and history. **Journal of Institutional Economics**, [*S. l.*], v. 7, n. 4, p. 473–498, dez. 2011. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-institutional-economics/article/institutions-and-economic-development-theory-policy-and-history/483B04277F72313E9080AA3264997A93. Acesso em: 24 jul. 2024.

ESCOBAR, A. **New Ecologies for the Twenty-First Century**. Duke: Duke University Press, 2019.

FRANK, A. G. The Development of Underdevelopment. **Imperialism**. London: Routledge, 2004.

FREY, M.; KUNKEL, S. Writing the History of Development: A Review of the Recent Literature. **Contemporary European History**, [*S. l.*], v. 20, n. 2, p. 215–232, maio 2011. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/contemporary-european-history/article/abs/writing-the-history-of-development-a-review-of-the-recent-literature/F0C6F5E88B5F297541BBDE8BBE3CDD91#. Acesso em: 24 jul. 2024.

GEORGE, A. L. Case Studies and Theory Development: The Method of Structured, Focused Comparison. *In*: CALDWELL, D. (org.). **Alexander L. George: A Pioneer in Political and Social Sciences**. Cham: Springer International Publishing, 2019. p. 191–214. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90772-7_10.

GOULD, J. D. **Economic Growth in History: Survey and Analysis**. London: Routledge, 2013.

HOBSBAWM, E. **Age of Extremes - The Short Twenthieth Century: 1914 - 1991**. 1995.

ed. London: Abacus, 1995a.

HOBSBAWM, E. **The Age of Capital: 1848 - 1874**. 9. ed. London: Abacus, 1995b.

HOBSBAWM, E. **The Age of Empires: 1874 - 1914**. 2. ed. New York: Vintage Books, 1989.

HOBSBAWM, E. **The Age of Revolution: 1789-1848**. 10. ed. New York: Vintage Books, 1996.

HODGE, J. M. Writing the History of Development (Part 1: The First Wave). **Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development**, [*S. l.*], v. 6, n. 3, p. 429–463, 2015. Disponível em: https://muse.jhu.edu/pub/56/article/609150. Acesso em: 24 jul. 2024.

HODGE, J. M. Writing the History of Development (Part 2: Longer, Deeper, Wider). **Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development**, [*S. l.*], v. 7, n. 1, p. 125–174, 2016. Disponível em: https://muse.jhu.edu/pub/56/article/612755. Acesso em: 24 jul. 2024.

KOTHARI, U. **A Radical History of Development Studies: Individuals, Institutions and Ideologies**. [*S. l.*]: Bloomsbury Publishing, 2019.

KRUGMAN, P. R. **Development, Geography, and Economic Theory**. [*S. l.*]: MIT Press, 1997.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. *In*: SADER, E. (org.). **Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Rui Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes / CLACSO / Laboratório de Políticas Públicas, 2000.

MENSAH, J. Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. **Cogent Social Sciences**, [*S. l.*], v. 5, n. 1, p. 1653531, 1 jan. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, E. L. *et al.* Desenvolvimento: um conceito em construção. **DRd - Desenvolvimento Regional em debate**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, p. 44–61, 31 jul. 2012. Disponível em: https://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/215. Acesso em: 24 jul. 2024.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, L. E. S. de; PIRES, M. C. O pensamento econômico latino-americano e a CEPAL. *In*: PIRES, M. C.; GUSMÃO, M. M. (org.). **Formação Econômica da América Latina**. São Paulo: LCTE, 2012.

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil III – Programas de reforma agrária – 1946-2003**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNITED NATIONS. **Human Development Report 1990**. [*S. l.*]: United Nations, 1 jan. 1990. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/human-development-report-1990.

UNITED NATIONS. **Human Development Report 2023-24**. [*S. l.*]: United Nations, 13 mar. 2024. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24.

WOOLCOCK, M.; SZRETER, S.; RAO, V. How and Why Does History Matter for Development Policy? **The Journal of Development Studies**, [*S. l.*], v. 47, n. 1, p. 70–96, 1 jan. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00220388.2010.506913. Acesso em: 24 jul. 2024.

ZIAI, A. **Development Discourse and Global History: From colonialism to the sustainable development goals**. [*S. l.*]: Taylor & Francis, 2016. Disponível em: https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/46915.

IFAMILY E A EVOLUÇÃO NO DIREITO DAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, JURÍDICA E JURISPRUDENCIAL DA SUA VIABILIDADE COMO INSTITUTO JURÍDICO À LUZ DO CÓDIGO CIVIL DE 2002

Ana Alice Torres Sampaio
Mestra em Cultura e Sociedade
torres.ana@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ana Esther Cunha Cadete
Graduanda em Direito
esther.ana@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Carlos Henrique Menezes Coelho Lopes
Graduando em Direito
carlos.lopes@cest.edu.br
Centro de Ensino Santa Terezinha

Samantha Silva Castelo Branco
Graduanda em Direito
castelobrancosamantha@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Arnaldo Vieira Sousa
Doutor em Políticas Públicas pela UFMA
arnaldo.sousa@undb.com
Centro Universitário Dom Bosco- UNDB

RESUMO: Este artigo tem como objetivo explorar qualitativamente a intersecção entre a *IFamily* e o sistema jurídico brasileiro por meio da revisão de literatura, análise das jurisprudências e pesquisa documental, por meio das legislações vigentes. Ao longo da escrita deste trabalho foi possível perceber o desenvolvimento histórico do conceito de família, cujos marcos podem-se destacar a promulgação da Constituição Federal em 1988, seguida da promulgação do Código Civil em 2002, que estabeleceu a família como unidade marcada por laços afetivos. Contudo, o Código não abrange a evolução tecnológica e o seu impacto no âmbito do direito da família, que hoje se caracteriza, em muitos casos, pelo distanciamento físico entre os membros. Nesse sentido, principalmente diante do contexto da pandemia da COVID-19, emergiu a família denominada *IFamily*, que se refere às relações de afetividade, com o objetivo de constituição familiar, desenvolvidas em espaços virtuais. Desse modo, o que se depreende é que o desenvolvimento dos conceitos e formatos de família não foram efetivamente regulamentados pelo Código Civil brasileiro, existindo um descompasso entre a realidade social e o âmbito jurídico, a despeito da IFamily, por exemplo. Portanto, a hipótese que se construiu é de que a *IFamily* precisa ser respaldada pelo ordenamento jurídico brasileiro, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico fugaz e a complexidade das relações sociais, além da incompatibilidade do afeto com um modelo único de família.

Palavras chave: Ifamily; Referência Familiar; Evolução Tecnológica; Guarda Compartilhada

1. Introdução

A instituição familiar, ao longo dos séculos, tem sido um reflexo dos valores e das transformações sociais em diferentes épocas. Desde os primórdios da civilização, o núcleo familiar foi fundamental para a sobrevivência e a organização social. No entanto, à medida que a sociedade evoluiu, a estrutura e a função da família também passaram por mudanças significativas, influenciadas por fatores como religião, revoluções sociais e avanços tecnológicos. Este ensaio propõe uma análise detalhada dessas transformações, desde os tempos antigos até os tempos modernos, destacando como a noção de família se expandiu para além das fronteiras físicas, impulsionada pela globalização e pela ascensão da "sociedade da informação".

A evolução tecnológica tem redefinido não apenas a forma como nos comunicamos, mas também os próprios conceitos fundamentais de família e convívio social. Dentro desse cenário de transformações digitais, a emergência da "sociedade da informação", como nomeada pela pesquisadora Claudia Neves (2020), destaca-se como um marco dessa nova era, caracterizada pelo crescimento exponencial de dados e pela onipresença da tecnologia. Nesse contexto, a internet surge como um dos principais catalisadores, permitindo uma ampla gama de conexões e relacionamentos que transcendem as fronteiras físicas tradicionais.

No entanto, a rápida ascensão da internet e das tecnologias digitais desafia as estruturas legais preexistentes, especialmente no que diz respeito ao conceito de família dentro do ordenamento jurídico brasileiro. O advento da *iFamily*, cunhada pelo jurista Conrado Paulino da Rosa, é uma expressão da nova dinâmica de relacionamentos familiares mediados pela tecnologia digital, trouxe à tona a necessidade urgente de uma adaptação legal para abranger essas novas formas de interação familiar.

Este ensaio propõe examinar a interseção entre a *iFamily* e o sistema jurídico brasileiro, analisando como as decisões judiciais têm abordado e regulamentado as relações familiares mediadas pelo meio virtual. A pandemia da COVID-19, ao impor medidas de distanciamento social e limitações às interações físicas, intensificou ainda mais a necessidade de regulamentação das relações mantidas por meio digital, especialmente no contexto da guarda compartilhada e do direito de convivência familiar.

Ao explorar o desenvolvimento histórico da família e seu novo paradigma, conhecido como "*iFamily*", este estudo busca compreender como as relações afetivas e a realização pessoal se tornaram os pilares fundamentais da unidade familiar contemporânea, transcendendo as limitações geográficas e redefinindo a própria essência do conceito de família, assim como,

realizar uma análise jurisprudencial brasileira, observando casos concretos para compreender como o judiciário tem lidado com a *iFamily*, proporcionando maior segurança jurídica e abrindo caminho para a regulamentação e reconhecimento legal dessa nova forma de convivência familiar. Através dessa análise, será possível avaliar os desafios enfrentados e as oportunidades apresentadas pela *iFamily*, bem como a necessidade de adaptação do arcabouço legal para garantir os direitos e proteção dos indivíduos envolvidos nesse novo paradigma familiar.

2. A MUDANÇA NA REFERÊNCIA FAMILIAR AO LONGO DA HISTÓRIA

A família é a instituição mais antiga da sociedade e reflete os valores dos momentos históricos e sociais de cada época, evoluindo gradativamente de forma dinâmica, desde os tempos mais remotos até a atualidade.

"Tanto Durkheim, por um lado, como Beck e Beck-Gernsheim (2001) por outro, apontam a importância da individualização como vector por que passam muitas das alterações da vida familiar" (GUERREIRO; TORRES; LOBO, 2007). As mudanças ocorridas no individual de cada membro do grupo familiar refletem nas alterações da vida em grupo, o desenvolvimento da autonomia individual confere aos agentes sociais capacidade de ação, de assunção de riscos e de inovação.

No estado mais primitivo da formação do núcleo familiar, o instinto era a sobrevivência e a perpetuação da espécie, o homem iniciou o manuseio dos produtos da natureza, criou os artefatos e virou caçador, enquanto a mulher tornou – se cuidadora da prole e adquiriu habilidades específicas acerca dessa responsabilidade. Em seguida, o núcleo familiar introduziu o manuseio da cerâmica, a domesticação de animais e a subsistência na agricultura.

Nesse momento a formação dos núcleos familiares estão voltados para a sobrevivência e o desenvolvimento de uma autonomia individual que reflita na vida em grupo, cada membro da família tem uma função para que o todo funcione e dentro da sua função há a capacidade de ação e inovação.

Ao decorrer da evolução social, os núcleos passaram a sofrer influência das religiões e passaram a estruturar sua organização no patriarcado que deu origem à sociedade tribal. Nesse cenário, há o desenvolvimento de dois papéis: o papel da mulher de cuidar da prole e do território, passando a base familiar girar em torno da mulher, e o papel secundário do pai que passa um longo tempo ausente. Nesse contexto, "a família durante um curto período foi matriarcal. O homem assumiu a condução do núcleo e do patrimônio" (GONÇALVES; CHALFUN, 2016).

Entretanto, após esse curto período de tempo que se adotou a família matriarcal, passou a se adotar o patriarcado, que tem características até hoje na nossa sociedade. O patriarcado é parte da família no direito romano que concentrava o poder na imagem do pater, cujo o fundamento era da autoridade masculina sobre a mulher e os filhos e não se manifestava a afetividade.

O cristianismo, em seguida, acentua a autoridade do homem intitulando-o como chefe do lar e sacerdote da família. A partir desse contexto, é necessário diferenciar dois períodos: a modernidade e a pós-modernidade. A partir da revolução industrial, o núcleo familiar tinha perfil patriarcal e hierarquizado, onde o pai era o líder da família e esse núcleo familiar era visto como uma unidade de produção e tinha amplo incentivo à procriação.

Contudo, com as mudanças resultantes da Revolução Industrial, o papel da mulher muda e por consequência ocorrem mudanças no núcleo familiar. A mulher que antes tinha como papel apenas a atuação doméstica e progenitora passa a conquistar o seu espaço no mercado de trabalho e inicia um duplo papel na configuração da família.

Assim, a referência familiar que antes era voltada para autoridade masculina e o patrimônio passa a se voltar para o afeto. Segundo Gonçalves e Chalfun (2016), “surge um novo conceito de família, aquela não formalizada somente pelo sacramento do casamento, mas pelo elo da afetividade”.

No direito da família pós-moderno se sobrepõe a natureza afetiva e cultural, a partir do século XIX, a família começou a se voltar mais para o afeto e os laços emocionais, deixando de ser vista apenas como uma instituição dedicada a preservar bens e honrar tradições. “O modelo de família da atualidade já não é mais a do autoritarismo, nem a que se constitui pelo casamento, mas sim a que se configura pelos laços de afeto” (GONÇALVES; CHALFUN, 2016). Pereira acrescenta que:

> A evolução da estrutura jurídica familiar desencadeou-se a partir da evolução científica, dos movimentos sociais e o crescente fenômeno da globalização. Essa profunda mudança possui suas raízes atreladas a alguns acontecimentos como: à Revolução Industrial, à redivisão do trabalho e à Revolução Francesa, tendo como ideais a liberdade, a igualdade e a fraternidade (2003, p.5, apud GONÇALVES; CHALFUN, 2016, p.91).

Dessa forma, à luz da evolução da estrutura jurídica familiar, “o modelo de família que prevalece nos dias atuais é o eudemonista e o igualitário, dando um espaço para o afeto e a realização pessoal e individual (CARBONERA, 1999 apud DIAS, 2013)” (GONÇALVES; CHALFUN, 2016).

Ora, a adoção desse modelo de família apenas foi possível com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que significou um importante marco político – jurídico para transição democrática brasileira e a institucionalização dos direitos humanos no país. A partir dela a família passa a ter especial proteção do Estado e ser reconhecida como base da sociedade, estabelecendo e reconhecendo a família como uma entidade plural, criada não apenas pelo casamento, conforme art. 226, §5º, da Constituição Federal.

Segundo Dias (2009 apud GONÇALVES; CHALFUN, 2016, p.98), o divisor de águas entre os Códigos Civis de 1916 e 2002 para o estudo do Direito de Família no Brasil foi a Carta Magna de 1988, ela foi o fator culminante da lenta evolução legal das relações familiares e de parentesco. “O Código Civil de 1916 houvera sido, dentre outras razões citadas, elaborado para um país diferente, para um povo de costumes distintos, em diversa época, e em face de outros anseios e de outros valores” (LÔBO, 1999, p. 307-308 apud GONÇALVES; CHALFUN, 2016, p.98).

Assim, a evolução social, o progresso cultural e o desenvolvimento científico provocaram transformações que exigiram do direito uma adaptação. Por consequência, o Código Civil de 2002 afastou-se da concepção individualista para aproximar-se da socialização do direito contemporâneo, tendo como valor fundamental o princípio da dignidade humana.

Logo, o núcleo familiar que antes não estava ligado ao afeto e sim ao patrimônio e ao status social passa a ter a afetividade como característica primordial, por razão direta dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana (CF/88, Art.1º, Inc. III) e da solidariedade (CF/88, Art. 3º, Inc. I). Nesse sentido, Dias (2013, p. 66 apud GONÇALVES; CHALFUN, 2016, p.99) ressalta que:

> A multiplicação das entidades familiares preserva e desenvolve as qualidades mais relevantes entre os familiares – o afeto, a solidariedade, a união, o respeito, a confiança, o amor, o projeto de vida comum -, permitindo o pleno desenvolvimento pessoal e social de cada partícipe, com base em ideais pluralistas, solidaristas, democráticos e humanistas.

Dessa forma, com base na multiplicidade das entidades familiares, Oliveira (2017) elenca os diversos tipos de família: a família matrimonial - formada pelo casamento; a família informal - formada pela união estável; a família monoparental - formada por qualquer um dos pais com seu filho; a família anaparental - sem pais, formadas apenas pelos irmãos; a família reconstituída - pais separados, com filhos, que começam a viver com outra pessoa também com filhos; a família unipessoal – formada apenas por uma pessoa, como uma viúva, por exemplo; a família paralela - o indivíduo mantém duas relações ao mesmo tempo, por exemplo, casado

que também possui uma união estável; e a família eudemonista - formada unicamente pelo afeto e solidariedade de um indivíduo com o outro, buscando principalmente a felicidade.

Segundo Dias (2011, p.147), "O conceito de família é relativo, não absoluto, qualquer definição é sempre incompleta e condicionada". Nesse sentido, a lista não é taxativa, podendo com o tempo surgirem outras formas de família.

A partir da análise realizada até o momento, nota – se que a diversidade de famílias durante todo esse tempo apenas foi discutida em torno das figuras centrais desse núcleo, ou seja, quem seriam seus componentes, e a sua função, tornando sua definição incompleta e condicionada. Portanto, embora a forma e a função da família tenham sofrido alterações, ainda há a ideia do núcleo familiar atrelado ao mesmo espaço físico.

Ocorre que com a globalização houve o encurtamento das distâncias e a possibilidade de se manter relações afetivas à distância pelos meios virtuais, seja de maneira provisória, ou seja, por alguma razão temporária, um dos integrantes da família precisa afastar-se do convívio habitual por um objetivo específico, ou permanente, na qual os integrantes decidem desde a sua formação pela não convivência sob o mesmo teto (NEVES, 2020).

Nesse cenário, surge um novo conceito de família que rompe com a ideia de habitação do mesmo espaço físico para a caracterização da família. "O conceito de *iFamily* foi apresentado por Conrado Paulino a fim de identificar as relações de afeto que ocorrem no mundo virtual, superando distâncias físicas" (Neves, 2020).

Dessa forma, hoje é possível continuar mantendo contato com a família, mesmo que você esteja estudando fora, trabalhando em outra cidade ou país, ou mesmo por uma escolha própria de decidir morar longe do companheiro. "No atual contexto, houve uma clara redução das distâncias, afinal, alguém que esteja em outro país pode facilmente ser contatado – talvez mais facilmente do que o vizinho sem redes sociais" (2021).

Em tempos remotos era inviável esse contato, pois as interações não eram instantâneas, não era possível ver o rosto da outra pessoa por uma chamada de vídeo, ou mesmo, as mensagens chegarem tão rápido para elas. Antes o contato era feito por cartas, em seguida evoluiu – se para os telefones fixos – cujas chamadas eram caras e nem todos tinham acesso, e por fim, chegou – se aos smartphones.

Nesse sentido, segundo Neves (2020):

> A virtualização do convívio, seja por períodos curtos ou longos, singulares ou regulares, é forma legítima de relacionamento, cuidado e atenção. Embora a fluidez dos relacionamentos seja uma característica da modernidade, tem-se o uso da tecnologia como um meio de preservação da família, dos laços que unem os seus membros e do carinho, tão necessários à vida nos dias atuais.

A chamada “sociedade da informação” trouxe novos modos de relacionamento humano, possibilitando a aproximação das pessoas, ainda que de modo virtualizado, principalmente pelo seu caráter instantâneo e prático.

Dessa forma, a *iFamily* é uma realidade nos tempos modernos, pautada na realização pessoal da afetividade e da dignidade da pessoa humana, buscando um ambiente de convivência e solidariedade como exercício da função elementar da família. Podendo ser caracterizada pela lógica da família eudemonista, pautada na felicidade, na autonomia do indivíduo e em sua realização afetiva.

À vista disso, na *iFamily*, é possível o desenvolvimento individual de cada membro do seio familiar sem estarem presos ao convívio familiar físico e ainda assim manterem a sua rede de apoio, pois ainda que as pessoas queiram ter a sua independência, elas ainda são seres sociais que precisam da família para seus interesses afetivos. Dessa maneira, é necessário “redefinir a família como espaço relacional, mais do que de função institucional (ALBERNAZ; MARQUES, 2013, p.41).

Portanto, se a família é a unidade base da sociedade, é evidente que uma mudança na sociedade provoca mudanças na família. “A família resulta, assim, de um conjunto dinâmico e complexo de variáveis estruturais intrafamiliares, mas também de realidades extrafamiliares” (DIAS, 2011).

Logo, com as mudanças ocorridas na “sociedade da informação” não é mais possível atrelar o conceito de família a identificação geográfica, pois se a família agora baseia-se no indivíduo e no afeto, não é necessário mais que se vincule esses elementos apenas as relações físicas.

3. A VIABILIDADE DA *IFAMILY* COMO UM INSTITUTO JURÍDICO

A evolução tecnológica tem sido marcada por avanços significativos, destacando-se a internet como um dos maiores meios de comunicação da atualidade. Claudia Neves (2020), refere-se a essa era como a "sociedade da informação", caracterizada pelo crescimento exponencial e constante de dados, muitas vezes sem um controle efetivo.

Nesse contexto, a internet tem proporcionado uma ampla gama de possibilidades de relacionamentos em diversos ambientes, desde as redes sociais até o ambiente de trabalho, como o crescente fenômeno do *Home Office*. Essas dinâmicas não são novas, como ressaltado por Conrado Paulino em seu livro "*iFamily*: Um novo conceito de família?" já em 2013. No

entanto, o conceito ganhou maior relevância em 2020, quando a pandemia de COVID-19 varreu o mundo, impondo medidas sanitárias como o distanciamento social.

Contrariamente ao isolamento físico, experimentamos uma intensificação das interações digitais, que se tornaram essenciais para manter laços familiares. Plataformas como WhatsApp, Zoom e Google Meet se tornaram pontes virtuais, possibilitando encontros e trocas de afeto mesmo à distância. Essa adaptação reflete não apenas a resiliência humana, mas também a capacidade da tecnologia de aproximar pessoas em tempos de crise.

É inegável que a introdução da *iFamily* enfrentará desafios consideráveis no contexto do Código Civil Brasileiro de 2002, que historicamente reconheceu a entidade familiar com base em interações predominantemente físicas e afetivas, muitas vezes centradas no calor humano. Essa definição refletia o contexto cultural da época, no qual o acesso à tecnologia era limitado, principalmente às classes mais privilegiadas.

No entanto, à medida que a sociedade evoluiu e a tecnologia se tornou mais acessível e integrada às vidas das pessoas de diversas camadas sociais, novas formas de interação familiar surgiram. A *iFamily*, caracterizada por interações digitais e virtuais, desafia essa definição tradicional de família e levanta questões importantes sobre como o direito de família deve se adaptar a essa realidade em constante transformação.

É importante que o Código Civil Brasileiro de 2002 abrace essa nova estrutura familiar, pois para algumas famílias tem se tornado determinante, para Conrado Paulino a *iFamily* pode ser concretizada de forma temporária ou permanente: "*iFamily* em caráter provisório tem estrutura temporária. E acontece quando algum componente familiar se afasta para compromissos profissionais ou para cuidar de parente enfermo, por exemplo."

Ora, o fato de um componente familiar ter que se afastar por motivos profissionais ou por questão de saúde não deveria desconstituir uma família. A verdadeira essência da família vai além da proximidade física e se baseia em vínculos emocionais, apoio mútuo e compromisso. Mesmo durante períodos de separação física, os membros da família podem permanecer conectados e continuar a desempenhar papéis importantes em suas vidas uns dos outros. Portanto, a iFamily em caráter provisório pode ser vista como uma adaptação às circunstâncias modernas, onde os laços familiares se estendem para além da proximidade física e se sustentam através de meios digitais e virtuais.

> *iFamily* em caráter permanente abarca as famílias que se identificam como tal, porém sem a pretensão de morarem juntas. É o caso, por exemplo, de casais que moram em cidades distintas devidos seus empregos, ou os que tiveram uma união pretérita e desejam manter determinados aspectos de sua individualidade e independência.

É possível observar que este conceito tem se aproximado muito do que é intitulado como "namoro a distância" que porventura se tornou uma união estável, porém, ainda tem o ensejo de manter sua individualidade e independência. Vale ressaltar, que o namoro a distância pode se tornar uma união estável no momento em que há uma convivência publica que pode ser transmitida através das mídias sociais e de forma contínua e duradoura, como dispõe o artigo 1.723 do Código Civil (BRASIL, 2002), nos seguintes termos:

> Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

A guarda da criança dentro da iFamily também apresenta novos desafios legais e práticos. Tradicionalmente, a guarda compartilhada ou unilateral sempre pressupôs a convivência física dos pais com a criança, o que não se aplica plenamente ao modelo de iFamily. Neste contexto, a guarda exercida através de interações virtuais precisa ser regulamentada de forma a assegurar o bem-estar da criança, mantendo o equilíbrio entre o direito ao convívio e as novas formas de comunicação digital. Segundo Dias (2016), a afetividade e a presença são fundamentais na construção do vínculo parental, o que levanta questões sobre como a virtualidade pode suprir essas necessidades na prática. A iFamily, ao propor uma nova dinâmica familiar, deve também propor mecanismos para garantir que a guarda das crianças envolvidas seja exercida de forma a promover seu desenvolvimento integral, mesmo à distância. A criação de legislações específicas para a iFamily, abrangendo aspectos como a guarda e o direito de convivência, é essencial para assegurar que as crianças não sofram prejuízos em suas relações familiares em virtude da virtualidade do modelo.

Ademais, é imprescindível considerar o princípio do melhor interesse da criança, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que deve orientar todas as decisões judiciais relacionadas à guarda. No contexto da iFamily, a aplicação deste princípio exige uma análise cuidadosa das condições em que a guarda virtual se dará, avaliando-se o impacto dessa modalidade de convívio na formação e no bem-estar da criança. A guarda deve ser definida de maneira a maximizar o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança, considerando as particularidades de cada caso. Neste sentido, a iFamily deve incorporar mecanismos que permitam não apenas a comunicação virtual, mas também o acompanhamento ativo e o suporte emocional necessário ao desenvolvimento infantil, evitando que a ausência de contato físico regular prejudique o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis.

A influência da *cybercultura* tem sido fundamental na formação desse novo estilo de família, que muitas vezes se sente desamparado diante das estruturas tradicionais do Direito de Família. É imprescindível uma adaptação do referido Código para garantir a proteção jurídica dessa nova composição familiar, reconhecendo e assegurando a realização pessoal da afetividade e a dignidade da pessoa humana dos indivíduos envolvidos.

A *cybercultura*, com sua vasta gama de ferramentas de comunicação digital e redes sociais, tem facilitado a manutenção e o fortalecimento dos laços familiares, mesmo em situações de distância física. Essas novas formas de interação e conexão têm sido essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos significativos e para a construção de um senso de pertencimento familiar.

Ocorre que, o Direito de Família muitas vezes não acompanhou essa evolução cultural e tecnológica, o que pode deixar essas novas formas de família vulneráveis a lacunas legais e falta de proteção jurídica adequada, muitas vezes ocasionadas pelo entendimento cultural dos próprios legisladores, que acreditam que a família está correlacionada ao afeto de maneira física. Portanto, é necessário que o Código Civil e outras legislações pertinentes se adaptem para reconhecer e garantir os direitos e responsabilidades dos membros da *iFamily* e outras formas de família digital.

Por fim, é crucial reconhecer a viabilidade da *iFamily* e protegê-la por meio do ordenamento jurídico. Incentivar os cidadãos a adotarem, também, essa forma de interação familiar, pois permite que percebam a importância de manter vínculos familiares, mesmo que virtualmente. Ao garantir a proteção legal da *iFamily*, podemos assegurar aos indivíduos a possibilidade de cultivar cooperação, afetividade, amor e compartilhar momentos especiais com seus entes queridos, independentemente da distância física e ainda serem amparados juridicamente.

4. ANÁLISE JURISPRUDENCIAL DA *IFAMILY*

Após a apresentação do contexto histórico-evolutivo do conceito de família dentro do ordenamento jurídico brasileiro, bem como da abordagem acerca da viabilidade da *iFamily* dentro das diversas formas que ela assume dentro da atualidade, importa analisar decisões importantes nos tribunais que a têm como foco. Dessa forma, será possível verificar, dentro de casos concretos, como ela está sendo introduzida à nossa realidade.

Tais decisões começaram a se tornar mais expressivas após a Pandemia da Covid-19, que tornou inviável, por um espaço considerável de tempo, a manutenção das relações

familiares entre parentes que moram em cidades, estados e até mesmo países diferentes. Assim, veio à tona a necessidade de uma regulamentação das relações mantidas por meio virtual, sobretudo em institutos como a guarda compartilhada. Sobre isso, importa dizer que: "a questão da regulamentação das relações decorrentes do conceito de *iFamily* ainda é algo discutível, já que o aparato normativo referente à família é anterior ao surgimento dessas tecnologias e, portanto, não abrangem esses tipos de relacionamentos." (DIAS, 2023)

O fato do Código Civil de 2002 ter sido criado antes do advento das novas tecnologias acabou dificultando o reconhecimento jurídico das famílias virtuais. Daí, surge a necessidade de jurisprudências que as abordem, pois caracterizam uma maneira de suprir a norma legal, propiciando maior segurança jurídica e abrindo possibilidades para a regulamentação da *iFamily* pelo judiciário.

Feitas as considerações acerca do tópico, apresenta-se a análise jurisprudencial de duas decisões que versaram sobre convivência familiar por meio virtual. A primeira delas diz respeito ao julgamento de um Recurso Especial, feito pelo Superior Tribunal de Justiça, que tinha por objeto justamente a convivência de um pai com sua filha, durante a Pandemia da Covid-19, que limitou as relações físicas.

> AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO DE GUARDA C/C REGULAMENTAÇÃO DE VISITAS. TUTELA DE URGÊNCIA. CONVIVÊNCIA FAMILIAR FÍSICA. PANDEMIA DO COVID - 19. EXCEPCIONALIDADE. DECRETO N. 40.817. LIMITAÇÃO CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS. FLEXIBILIZAÇÃO MEDIDAS. AUMENTO DE INFECTADOS E ÓBITOS. ASCENSÃO PANDEMIA. RISCO DE CONTAMINAÇÃO. PROTEÇÃO DA CRIANÇA. PRESERVAÇÃO DA SAÚDE. SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DIREITO DE VISITAS. CONVIVÊNCIA FAMILIAR PORMEIO VIRTUAL. DECISÃO REFORMADA. (STJ - REsp: 1917841 DF 2021/XXXXX-4, Relator: Ministro RICARDO VILLAS BÔAS CUEVA, Data de Publicação: DJ 05/08/2021)

No caso in comento, que teve como Relator o Ministro Ricardo Villas Bôas, ao longo do relatório, abordou o contexto fático decorrente dos decretos emitidos pelo Poder Executivo do Distrito Federal, que limitavam a circulação de pessoas pertencentes a grupos de risco, como crianças, idosos e gestantes a necessidades relacionadas a saúde e alimentação, além da crescente curva de casos da doença registrados no estado. Por conta disso e do fato da filha ter seis anos e conviver com os avós maternos, decidiu-se por suspender o contato físico entre pai e filha.

Ao recorrer, genitor alegou cerceamento da convivência física entre ele e a filha, com fulcro no artigo 100, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que disciplina

a manutenção das relações familiares e comunitárias e apresenta os princípios ao longo dos incisos do parágrafo único.

A decisão recorrida já trazia em seu texto a possibilidade de convivência por meio virtual, decorrente, inclusive, dos decretos de proibição da circulação vigentes na pandemia, sem prejuízo, porém, de eventual flexibilização das medidas, já que poderia ocorrer a diminuição dos casos. Além disso, também assegurou reposição dos dias em que pai e filha deixaram de ter contato físico. O relator decidiu por manter a decisão proferida anteriormente.

O julgamento do STJ traz consigo importantes considerações no que diz respeito à *Ifamily*. Diante da impossibilidade de pai e filha se encontrarem de forma física, pois moravam em residências separadas e tanto a menina quanto os avós faziam parte do grupo de risco, foi-lhes dada a alternativa de manter contato por meio virtual.

Tal medida preconiza o artigo 227 da Constituição Federal, citado inclusive no relatório da decisão, que diz:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e **à convivência familiar** e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988) (grifo nosso)

É possível observar que a decisão manteve o direito constitucional da criança à convivência familiar, pois, ainda que ela não se dê de forma física, poderia continuar ocorrendo de forma virtual. Dessa forma, a *iFamily* se revela como forma de famílias não perderem laços afetivos em decorrência da distância física entre familiares, bem como de assegurar o princípio do maior interesse da criança, que no caso em questão era o de continuar convivendo com o pai sem que isso causasse prejuízo à sua saúde, nem daqueles que moram com ela.

Após tratar da aplicabilidade concreta da *iFamily* em medidas excepcionais, como foi o período pandêmico, importa tratar também da sua aplicabilidade às relações de guarda compartilhada em que um dos genitores mora em outro país, como é o caso da decisão de um agravo de instrumento proferida pelo Tribunal de Justiça do Alagoas, no ano de 2021:

> AGRAVO DE INSTRUMENTO. FAMÍLIA. COMUNICAÇÃO VIRTUAL ENTRE PAI E FILHA. REGULAMENTAÇÃO EM INSTÂNCIA SINGELA. NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DO PERÍODO DE CONVIVÊNCIA ENTRE O GENITOR, QUE RESIDE NO EXTERIOR, E SUA FILHA MENOR, RESIDENTE NO BRASIL. VÍNCULO FAMILIAR QUE PRECISA SER MANTIDO. PRESERVAÇÃO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA. DECISÃO AGRAVADA REFORMADA. RECURSO CONHECIDO E PARCIALMENTE PROVIDO. Agravo de Instrumento n. 0805131-91.2020.8.02.0000, TJ- AL. (BRASIL, 2021)

No caso em questão, o pai da criança, residente nos Estados Unidos, pugnava pelo aumento das horas destinadas para se comunicar com a filha, pois a juíza do caso estabeleceu o horário das 20h às 20:30, nas terças e quintas-feiras para que o pai pudesse ter contato com a filha, por meio de videochamadas. Ele alegou, contudo, que os contatos eram monitorados pela mãe da criança, que acabou até mesmo por bloqueá-lo no *WhatsApp*, retirando do pai seu meio de comunicação com a filha, mas restabelecendo-o tempos depois.

A requerida, por sua vez, alegou que a comunicação por chamadas de vídeo caracterizava uma invasão à sua privacidade e à privacidade da sua família, além de atrapalhar o convívio da criança com seus familiares que estão ao seu redor presencialmente.

O relator, em seu voto, entendeu que a alegação da genitora não merecia prosperar, pois, além do interesse em questão ser o da criança em ter uma convivência familiar adequada, os encontros entre pai e filha, somados, correspondiam a apenas uma hora por dia. Arguiu, ainda, pelo aumento de tempo de contato entre os dois, para 1 hora por dia, em quatro dias da semana, resguardando a privacidade entre pai e filha, enquanto perdurasse a situação de necessidade do contato virtual.

Acerca da decisão analisada, é possível fazer uma análise acerca do instituto da guarda compartilhada. Sobre isso, Akel (2010) diz que o desentendimento entre os pais, dentro do contexto da guarda compartilhada, não pode atingir o relacionamento deles com os filhos, devendo as crianças serem educadas e assistidas por ambos os pais e não por apenas um deles. A genitora, por causa de desentendimentos com o pai da criança, queria privá-lo de ter contato com a filha, algo inadmissível, pois viola o direito da criança à convivência familiar.

Dentro do contexto da *iFamily*, quando a educação e assistência não puder se dar pela forma presencial, é uma opção completamente viável que aconteça de forma virtual, assegurando que a criança e o pai não percam seu vínculo afetivo e garantindo a manutenção da relação familiar. Sobre isso, citando-se a legislação pátria, o Código Civil, em seu artigo 1589 diz que:

> Art. 1.589. O pai ou a mãe, em cuja guarda não estejam os filhos, poderá visitá-los e tê-los em sua companhia, segundo o que acordar com o outro cônjuge, ou for fixado pelo juiz, bem como fiscalizar sua manutenção e educação. (BRASIL, 2002)

Dessa forma, é possível concluir que a internet configura meio importante para o acompanhamento do genitor que não possui a guarda da criança e, por algum motivo, não pode estar perto dela de forma presencial, assegurando tanto a visita quanto acompanhamento e

auxiliando a manter a criança e no provimento de sua educação, também levadas em conta dentro da relação familiar.

A partir da análise realizada, é possível observar o quanto a *iFamily* vem ganhando cada vez mais espaço nas relações familiares, sendo inclusive meio para a manutenção dos laços afetivos entre pai e filha na guarda compartilhada.

Contudo, apesar de a produção de jurisprudências caracterizar, sim, um avanço na regulamentação das relações familiares por meio virtual, ainda existem certos desafios a serem superados, principalmente com relação à inclusão deste tipo de família no Código Civil, importando, também, na sua regulamentação pelo ordenamento jurídico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, foi possível observar a evolução no conceito de família ao longo da história, em especial na sociedade brasileira, cujo marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao qual seguiu a elaboração do Código Civil de 2002, que consagrou a família como aquela marcada por laços afetivos. Entretanto, tal Código não abarcou as evoluções tecnológicas e o impacto que elas teriam, também no âmbito do direito das famílias que, hoje em dia, são fortemente marcadas pela distância física entre seus membros.

A partir disso, surgiu um novo conceito de família: a *iFamily*, ou família virtual, uma alternativa para manutenção das relações familiares mesmo com a distância entre seus membros. Por meio das discussões apresentadas, foi possível observar que esse tipo de família já é observado com frequência em nosso país e que, portanto, necessita de amparo no ordenamento jurídico brasileiro.

A partir da apresentação e análise de casos concretos nas mais diversas relações familiares, observou-se um entendimento firmado nos tribunais de que a afetividade e convívio familiar podem ser perfeitamente mantidos no meio virtual e que ele funciona como uma alternativa para que o contato não se perca em casos onde a distância é inevitável.

Dessa forma, é possível concluir que o conceito de família já evoluiu, e muito, ao longo da história, mas que tal evolução não foi efetivamente acompanhada pelo Código Civil, que ainda não tem uma previsão legal para os novos tipos de família, como é o caso da *iFamily*, que se demonstra aplicável à sociedade brasileira e, além disso, um forte meio para a manutenção das relações familiares quando não é possível o contato físico entre os familiares.

Espera-se, portanto, que num futuro não tão distante, o Código Civil preveja famílias virtuais e discipline sua aplicação no cotidiano. Além disso, também é esperado que o assunto

seja cada vez mais difundido e estudado, pois é composto de diversas vertentes que precisam ser taradas. Este trabalho caracteriza o começo de um longo caminho a ser percorrido no estudo das famílias virtuais, um assunto que deve ser cada vez mais tratado e estudado, pois caracteriza um aspecto importante e atual da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AKEL, Ana Carolina Silveira.; **Guarda Compartilhada**: um avanço para a família. Editora Atlas S.A: São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Andre Lins. Jusbrasil, 2024. **Namoro on-line pode ser considerado união estável?.** Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/namoro-on-line-pode-ser-considerado-uniao-estavel/860350718. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Acórdão nº 1410619. Relator: Desembargador Carlos Pires Soares Neto. Brasília, DF, 31 de março de 2022. **Jusbrasil**. Brasília, 31 mar. 2022. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-df/1687551380/inteiro-teor-1687551382. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Alagoas. Agravo de Instrumento nº 0805131-91.2020.8.02.0000. Relator: Desembargador Celyrio Adamastor Tenório Accioly. Maceió, AL, 29 de janeiro de 2021. **Jusbrasil**. Maceió, 29 jan. 2021. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-al/1193731348/inteiro-teor-1193731380. Acesso em 22 abr. 2024.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1917841. Relator: Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva. Brasília, DF, 13 de julho de 2021. **Jusbrasil**. Brasília, 13 jul. 2021. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stj/1258523021. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execuções Penais**. . Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em 22 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 abr. 2024

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil.** . Brasília, DF: Presidente da República. 10 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

DIAS, Ana Flávia Rodrigues. **IFamily**: a possibilidade do reconhecimento jurídico da guarda compartilhada entre genitores que residem em cidades distintas. 2023. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Unilavras, Lavras, 2023.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de Direito das Famílias*. 10ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

DIAS, Maria Olívia. Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica–o processo de comunicação no sistema familiar. **Gestão e desenvolvimento**, n. 19, 2011.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro, volume 1: parte geral.** 17.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

GONÇALVES, Regina Lúcia Ferreira; CHALFUN, Mery. O direito à afetividade parental como um dos elementos do princípio da dignidade da pessoa humana e da relação familiar. **Ampliando Revista Cientifica da Facerb**, v. 3, n. 1, p. 86-117, 2016.

GUERREIRO, Maria das Dores; TORRES, Anália; LOBO, Cristina. Famílias em mudança: configurações, valores e processos de recomposição. **Quotidiano e Qualidade de Vida**, n. 1ª, p. 7-37, 2007.

NEVES, Claudia. **iFamily, a virtualização das relações familiares**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 25, n. 6316, 16 out. 2020. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/86048. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Leonardo Petró. **Os vários tipos de família.** 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/os-varios-tipos-de-familia/459692174>. Acesso em: 24 de abr. 2024.

RIGOLON, Joyce Cristina. **iFamily e a ampliação do conceito da relação familiar.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/ifamily-e-a-ampliacao-do-conceito-da-relacao-familiar/1825837377 >. Acesso em: 20 abr. 2024.

O CAMINHO DE DESCARTES EM SUA BUSCA POR UMA MATHESIS UNIVERSALIS

Antonio Lázaro da Silva Escorcio[1]
Graduado
lazaroescorcios@gmail.com

Tedson Mayckell Braga Teixeira[2]
Doutor
tedson.braga@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo ponderar sobre as influências e desdobramentos do método cartesiano. Para tanto trataremos deste assunto em dois momentos. Em primeiro momento do surgimento do método de Descartes, especificando de onde partiu tal desejo, demostrando como as dúvidas que Descartes tanto tinha sobre seus estudos fizeram com que ele sentisse a necessidade de um método que pudesse por tudo em dúvida, trazendo para si a tarefa de pensar a ciência como um caminho universal. Para isso além de compor um método escreve uma obra explicando seu uso e suas implicações que surge primeiramente como *Discurso do método para bem conduzir a própria razão e procurar as verdades na ciência*, que além de trazer as explicações acerca do método carregavam consigo as próprias implicações de Descartes, ao utilizá-lo em campos da ciência nos ensaios que se encontravam no livro(a dióptrica, os meteoros a geometria), o que não ganha tanta fama assim e passa a ser posto quase que de lado, sendo mais popular apenas o discurso, não os ensaios. No segundo momento analisaremos os princípios do método cartesiano, demostrando como ele se fundamenta, ou seja, as bases para seu funcionamento, de pôr tudo que possa ser pensado sobre dúvida e as influências para sua constituição, que tem como fundamento a matemática grega, mas que em certo sentido passar a ir além dela, buscando um caráter universalizador, com uma base racional, uma mathesis unirsalis, que pudesse trazer consigo a melhor forma de utilizar a razão e fundamentar a ciência a um patamar de universal a tudo.

Palavras-chave: Método; Razão; Ciência; Intelecto.

[1] Graduado em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão.

[2] Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, docente do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade federal do Maranhão, campus São Bernardo-ma.

1. Introdução

As questões que envolvem um método científico foram amplamente discutidas e refletidas, saindo desde um pensamento medieval que tinha como método de compreensão de pensamento lógico uma racionalidade teológica, para uma metafísica científica. Temos também como influência para uma nova ideia de método científico os avanços de Copérnico no que se refere o modelo de mundo, haja vista, que antes de seu heliocentrismo se consagrava o modelo ptolomaico, e ao passar pelo suporte de Galileu que junto do seu método, embate científico, e base copernicana vemos o uso e fortalecimento das correntes que agora podemos entender como modernas e fundamentais para esta inversão de um modelo ptolomaico para um copernicano.

O embate de Galileu contra a matemática aristotélica também serve de aporte para uma ideia crítica de dúvida metodológica, que mesmo que não tenha diretamente influenciado Descartes, veremos como ele ampliou estas questões, e se mesmo que a preocupação de Descartes, não tivesse surgido das de Galileu a sua questão da dúvida e unificação das ciências em um método, tem uma forte contribuição para as ideias modernas, que se conectam no corpo da história e do pensamento, em um preâmbulo não determinado, mas sim, em uma ciclicidade lógica que será tão bem repensada por Descartes, isto significaria dizer que a ligação de tantos autores se dá pela autenticidade do pensamento, sendo isto que move da melhor forma a filosofia, dentro do pensamento de cada autor, que passa do particular pensado consigo mesmo para seus escritos que sistematizam seus pensamentos, que ao serem lidos passam do particular para o coletivo incorporando seus pensamentos e os conectando na grande reflexão filosófica. Desse modo não é diferente com a ciência, ou com outros campos do conhecimento, por isso que temos que primeiramente entender um pouco sobre a vida de Descartes, mesmo que minimamente para podermos então adentrar em seus pensamentos, pois sua filosofia está intrinsecamente conectada com sua relação com os estudos e as respectivas influências e áreas do conhecimento.

2. O surgimento do método de Descartes

Descartes durante boa parte de sua vida pegou para si a tarefa de reordenar o que pode ser compreendido como entendimento humano, ou seja, as suas conjecturas dadas pelas vias da razão que se manifestam no intelecto e são passíveis de observação visto que ocorrem na forma como se tentaria compreender algo, portanto, é na forma que se dúvida, que se interroga e que se obtém uma resposta que as vias da razão são manifestas. Descartes direcionou seus estudos sobre diversas áreas, escreveu sobre diversos campos do conhecimento, desde campos não

filosóficos como, por exemplo, o das ciências, da matemática, física e meteorologia, até a ética e música, o que fez com que tivesse um vasto conhecimento sobre áreas que lhe eram queridas, o que não é bem o caso de leituras do período da Idade Média, por exemplo, já que se gabava por não abrir os manuais de escolástica: "Costumava dizer que despendia muito pouco tempo com a leitura, afirmando não ser um grande apreciador das línguas clássicas e gabando-se de não ter aberto um manual de escolástica sequer durante Vite anos"(KENNY, 2009, p. 55). O curioso é que mesmo não tendo interesse nas leituras medievais, isso não retira a influência que a escolástica teve em seus estudos, pois ela foi a base fundamental para as suas reflexões, Spinelle afirma que ele é o filho da escolástica que amadureceu de forma muito rápida, tendo ela como base para suas grandes intuições futuras:

> Descartes é um filho temporão da escolástica, tradição dentro da qual foi educado e perante a qual se mantém insatisfeito, mas acostado. Mesmo envolvido, a principal característica de sua obra é a ruptura com o passado em particular com o escolasticismo que imediatamente o antecedeu, do qual sempre é um crítico, porém condescendente e disposto (por força da cautela) a acolher as exigências da teologia cristão (SPINELLI, 2013, p.202).

O eixo de seus estudos foi tão bem alinhado que suas intuições seguiram movimentos bem curiosos, lhe conectando também com a filosofia natural, sua ligação com a filosofia natural era tamanha que quase antecipou Galileu a propor de forma clara, por um escrito(tratado), um modelo heliocêntrico que fugisse do ptolomaico, onde a terra era um planeta que giraria em torno do Sol, sendo assim um modelo diretamente copernicano. Descartes não publicou seu tratado sobre isso por receio que se ocorresse com ele a mesma condenação que Galileu sofreu, como coloca Kenny:

> O tratado foi intitulado *O mundo* e estava prestes a ser impresso quando Descartes soube que Galileu havia sido condenado por sustentar o sistema copernicano. Preocupado em evitar conflitos com a autoridade eclesiástica, recolheu o tratado a seus arquivos. Ele jamais foi publicado enquanto Descartes viveu, embora grande parte de seu material fosse incorporado, doze anos depois, em um manual chamado *Princípios da filosofia* (KENNY, 2009, p.55).

Podemos perceber só com isso que dispomos minimamente que Descartes, traz um seleto caminho que passa a ser universal no que se refere às formas que compõe o próprio entendimento dele, enquanto viajante de seu trajeto histórico, já que foi por conta do seu estilo de vida que sentiu a necessidade de criar um método, carregando para si vastas noções que reformulam tanto sua forma de ver o mundo, como de se impor no mundo, pois seu processo de descobrimento se dá em sua vida à medida que nela vive. Processo que se transcorre por essas noções de sua vivência, que passam a ser julgadas como fundamentais para a compreensão

daquilo que podemos ponderar como "fazer científico", o entendendo como um trabalho cujo fundamento é buscar a realidade das coisas que podem ser observadas e que se possibilitam no real, que se dão por uma observação e estudo.

Ao ver de Descartes se necessitaria de um caminho para tal possibilidade, em que este caminho, passa pelo seu próprio descobrimento e fortalecimento. De tal forma que são os seus pensamentos e reflexões que andam lado a lado na constituição deste trajeto, que toma corpo quando passa a buscar uma maneira de entender todas as coisas sem uma ilusão prévia, ou seja, na criação de um "método" para o entendimento criado em sua própria filosofia, pois é ela que o torna possível, dado que é pelo seu curso enquanto pensador que o fará reflete sobre sua estrutura de pensar, de filosofar e de entender.

Sua filosofia é caracterizada por uma severa meditação a sua própria vida, em seus aspectos mais profundos, lhe trazendo a dúvida sobre tudo aquilo que lhe incumbe pensar como certeza, ou como princípio que tem sua causa comprovada, onde a conduta que sua filosofia traz é esta de caminhar sobre seu entendimento, com uma dúvida para com ele e utilizar um método para olhar os horizontes que se manifestam a sua frente. A interpretação acerca do método de Descartes, pode ser vista sob um aspecto crítico que passa a se delimitar sobre suas próprias regras, no que se refere a própria forma de se questionar sobre as posições que devem ser de dúvida perante a matéria e suas formas no mundo, em sua obra *Meditações sobre a filosofia primeira* em sua primeira meditação que contém o título: "Sobre as coisas que podem ser postas em dúvida", somos levados a uma série de pareceres de Descartes, que mostram como durante determinado momento de sua vida, lhe surgiram tantas dúvidas sobre aquilo que componha suas certezas que se voltou para uma meditação ampla, não só das suas referidas certezas, mas também daquilo que construiria sob essas próprias bases já consagradas de entendimento, que o levou a caminhar em uma direção como já colocamos solitária meditando sobre seu próprio intelecto, assim nos diz em sua meditação:

> /1/ Faz alguns anos, já, dei-me conta de que admitira desde a infância muitas coisas falsas por verdadeiras e de que quão duvidoso era o que depois sobre elas construí. Era preciso, portanto, que, uma vez na vida, fossem postas abaixo todas as coisas, todas ***as opiniões em que até então confiara****, recomeçando dos primeiros fundamentos, se desejasse estabelecer em algum momento algo firme e permanente nas ciências. Mas, como tal se me afigurasse uma vasta tarefa, esperava alcançar uma idade que fosse bastante madura, que nenhuma outra se lhe seguisse mais apta a executá-la. Por isso, adiei por tanto tempo que, de agora em diante, seria culpado, se consumisse em deliberar o tempo que me resta para agir. (DESCARTES, 2004, p.21).

Tal critério de reflexão denota um afastamento para com as amarras de um pensamento dogmático, na forma de se pensar as certezas que o conhecimento tende a revelar ou a

categorizar como verdade, visto que as bases que delimitam tanto a veracidade, como o que seria o conhecimento se propõem a ditar a própria certeza concreta das coisas, não de maneira banal, ou já com a ideia de delimitar em mente, mas sim, por ser um amplo estudo, que tenta determinar sobre aquilo que se quer compreender. É este entendimento sobre estas referidas questões que são ditas como certezas, onde o cientista que estuda um objeto o estuda buscando a sua certeza e por isso estes primeiros fundamentos de conhecimento são tão enraizados já que são tentativas autênticas de entender a própria realidade, sendo os frutos de conhecimento que brotam da tentativa mínima de compreensão do mundo e de suas manifestações.

A forma e desenvolvimento que se cede ao pensar que tais fundamentos são absolutos e inquestionáveis, se configura por um pensamento recorrente de não haver dúvidas, isso com tanta intensidade que tende a postular as certezas sobre tudo que se conhece, com uma mesura concreta, que determinaria o sentido de todas as coisas enquanto reveladoras de suas verdades, que são tipificadas a uma categoria indubitável, onde o ato de questionar sem critério seria renegar o estudo que foi pavimentado pelos antigos que se dedicaram a algumas áreas do conhecimento e possibilitam ele mesmo evoluir pelos fundamentos que criaram significando dizer que existia todo um tratamento nas análises e formas de dúvidas gregas, que Descartes também utilizará nas suas próprias.

Descartes constrói em si mesmo um novo panorama, assim como este novo critério de dúvida, que passa a ser utilizável. Podemos compreender por critério esta concepção de dúvida, pois é esta dúvida posta por sobre as coisas que são entendidas como conhecíveis, que traz uma nova manifestação da reflexão, a saber que até aquilo que se pode mensurar como conhecível perpassa um princípio de enganação, remodelando as próprias formas de entendimento anteriores que são em certo sentido, derrubadas, isto é, não com um desprezo ou com um esquecimento de tais conhecimentos, mas sim, com uma possibilidade de perceber estes conhecimentos como enganosos se postos na análise deste método de Descartes, o que não diminuiria suas utilidades para a constituição da forma que entenderíamos o mundo e as coisas que o compõe, como suas ciências e vertentes matemáticas. Essa postulação de dúvida sobre tudo aquilo que delimitaria suas certezas, traz à tona este novo caráter da dúvida, já que até os nossos próprios sentidos podem nos enganar, nos enfeitiçar, o que pode correr de tal modo que a fronteira para o dogmatismo pode ser passada, se não podemos pôr em dúvida aquilo que julgamos conhecer. Sendo onde o seu sistema de dúvida sistemática aparece:

> Descartes chega a essas conclusões pela aplicação de um método de dúvida sistemática. Para evitar ser conduzido ao engano, o filósofo deve comer por duvidar de tudo que possa ser posto em dúvida. Os sentidos às vezes nos enganam;

> matemáticos por vezes cometem erros; jamais podemos saber se estamos acordados ou se dormimos (KENNY, 2009, p.56).

Esta dúvida sistemática se enraíza tanto na reflexão de Descartes que sua conduta ao próprio labor da reflexão se modifica, uma vez que a ocorrência da reflexão deve ser dada sem uma precipitação ao conhecimento que não deve ser conduzido de forma direta a um entendimento de verdade, para podermos então evitar o fatídico erro que nossos impulsos possam nos levar a ter. Isso demandaria conhecer as fontes desse erro, sendo nesta perspectiva que Ferdinand Alquié se apropriando do Discurso de Descartes e afirma que seriam: "a *prevenção* (ou seja, o conjunto dos nossos preconceitos) e a *precipitação* levam-nos a ajuizar sem termos ideias claras e distintas. O próprio do método é, ao invés, só ajuizar quando a nossa vontade for solicitada por tais ideias" (ALQUIÉ,1987, p.26). Desta forma, tanto a prevenção, quanto a precipitação, retomam a máxima do método de Descartes que o conhecer só pode ser dado como verdadeiro o conhecendo enquanto tal, retirando de seu espírito essas duas noções que inflamam uma visão errônea e manipulável de si mesmo, como ente que busca este conhecer, mas que o seu espírito é velado se não o for posto em dúvida. E esta seria a sua maior satisfação, pois finalmente poderia delimitar com critério, um conhecimento absolutamente certo, como afirma Heidegger ao comentar a forma que Descartes alcançaria tal meta: "Por qual via Descartes alcançaria essa meta? Seguramente de tal modo que ele percorre o ente que ele conhece, e o modo de apreensão a esse subordinado, examinando se satisfaz à ideia de um conhecimento absolutamente certo" (HEIDEGGER, 2009, p.126), ou seja, para que Descartes possa efetivamente conseguir sua meta sobre o conhecimento, não poderia ter sido de outra forma senão meditando sobre os limites que seu conhecer, e que todo o paradigma de conhecimento poderia ter, não ele como régua do conhecimento, mais enquanto pensador que usa essas bases figuradas como verdades para olhar com uma lente o mundo e o que nele lhe cabe, então só se reduzindo a apenas a um homem como tantos que poderia considerar os graus e bases do conhecimento, que já lhe eram dados com certa prevenção e precipitação.

Este primeiro entendimento acerca do método de Descartes, se faz necessário para podermos nos aprofundar em seus critérios, critérios estes que poderão, de certa maneira, descobrir a verdade que suas dúvidas poderiam proporcionar. Cada forma de duvidar pode ser visualizado de maneira clara em suas leis do método trabalhadas em sua outra obra *Discurso sobre o método*, e como o próprio título sugere, é neste trabalho que ele enquanto pensador e sujeito das próprias reflexões irá esmiuçar ainda mais sobre o percalço de si mesmo na constituição de seu método, o que tem que ser também explicado é que a obra Discurso sobre o método em si não surge propriamente com este título, é primeiramente concebido como

Discurso do método para bem conduzir a própria razão e procurar as verdades na ciência, que será mais conhecido como *Discurso do método e ensaios*, que traz originalmente 3 ensaios, a saber, A dióptrica, Os meteoros e A geometria, o discurso e Ensaios é visto como um escrito fundamental para a constituição da ciência moderna, pois faz o anúncio de uma filosofia prática:

> Discurso & Ensaios anuncia explicitamente o advento de uma filosofia prática que promove a união entre a ciência e a técnica, dando o primeiro passo para o nascimento da tecnologia, entendida como racionalização científica (metódica) da técnica, para tornar efetivo o ato técnico de controle (domínio) da natureza, cuja possibilidade se assenta na concepção de que a natureza é simples matéria em movimento, desprovida de qualquer finalidade intrínseca (MARICONDA, 2018, p.11).

A obra passa a se configurar somente como *O discurso sobre o* método, por uma questão prática, já que os outros ensaios apresentavam certos problemas e não dispunham de tanto gosto popular, e ainda assim se constituiu a ideia de que em sua autonomia própria o discurso pode ser o pilar para a obtenção da ciência (MARICONDA, 2018). Isto é visto em sua obra que carrega a contribuição para esta questão em seus estudos retirados da filosofia, lógica, matemática e álgebra que estavam baseando sua reflexão, dado que ele, enquanto erudito e jovem, já havia estudado e refletido sobre estes aspectos do conhecimento, que o levaram a concluir que tais estudos o traziam um embaraçamento da mente[3] e que não levava a o seu cultivo, mais sim, a sua fadiga, porque ele já percebia esta primeira ligação que se fazia necessária, porém não enunciada entre as ciências como ele comenta a falar da forma que se dava o conhecimento de algumas áreas, isso tanto nos autores antigos como nos modernos:

> Depois, quanto à análise dos antigos e a álgebra dos modernos, além de se estenderem apenas a matérias muito abstratas, e que não parecem de alguma utilidade, a primeira está sempre tão adstrita à consideração das figuras, que não pode exercer o entendimento sem fatigar muito a imaginação; e se esteve de tal maneira sujeitado nesta última a certas regras e a certas cifras, que se fez dela uma arte confusa e obscura que embaraça a mente, em lugar de uma ciência que a cultiva. (DESCARTES, 2019, p.23).

Nesta afirmação de Descartes ele deixa claro, então, porque se buscou criar um método, não um que anulasse a importância dos estudos que fizeram parte do seu desenvolvimento enquanto douto, mas que fugisse dos erros que para ele faziam parte destes estudos isolados. Descartes então entendendo as maneiras de análise gregas preferiu ter uma maturidade sobre tais fundamentos para que não fosse os abandonando sem antes de tudo poder com um certo

3 Necessitamos destacar aqui, que este embaraçamento, não se trata de uma dificuldade na compreensão de Descartes sobre estes estudos, pois ele os compreendia muito bem. O embaraçamento se trata da forma como tais estudos se dividem e se tornam abstratos na visão de Descartes, visto que não trazem a possibilidade de serem o método para alcançar o conhecimento de todas as coisas (DESCARTES, 2019).

olhar criterioso, perceber sua importância enquanto base, e, é por isso que se desperta para a constituição do seu método como possibilidade de criação de uma forma de perceber o mundo, não sem os fundamentos, mais percebendo os seus erros e os adaptando, o que fica claro no distanciamento que tem da matemática grega, mesmo fazendo um uso parecido do estilo de análise grego assim como do próprio método dos gregos; que não poderia ser entendido ou utilizado da mesma forma no de Descartes, como César Agusto Battisti comenta acerca da obra *A geometria* de Descartes e os distanciamentos matemáticos entre ambos, já que para ele é algo de difícil análise que tem diferentes razões:

> A primeira delas diz respeito às diferenças e ao distanciamento entre a matemática da época de Descartes e a dos gregos, de sorte que o método dos gregos dificilmente poderia ser estendido à álgebra nascente ou à geometria cartesiana sem modificações ou sem adaptações. Os matemáticos do início da modernidade, ao pretederem recuperar o método dos antigos, tiveram de adaptá-los aos "novos tempos". Sob esse aspecto, a análise que aparece em *A geometria* já não poderia, rigorosamente falando, ser a mesma da dos gregos. A segunda leva em conta a ousada pretensão cartesiana de estender a análise para além das disciplinas matemáticas, de modo a universalizar o método para todas as áreas do saber. Ora, essa proposta é exclusivamente cartesiana e não deixa de constituir-se em um desafio inédito e surpreendente. Embora os algebristas modernos pretendessem fazer algo semelhante, sua extrapolação metodológica ainda respeitava os limites da matemática, contrariamente à atitude de Descartes, que afirma explicitamente empregado a análise na metafísica e pretender propor um único método para todas as áreas (BATTISTI, 2010, p.572).

Descartes foi então uma figura que além de tentar construir em seus escritos uma universalização de um método dos saberes, sofreu daquilo que não esperava, que era a apropriação somente de uma parte de sua obra, como é o caso dos ensaios, que o que ficou mais conhecido foi o próprio discurso, que, na verdade, era somente a introdução teórica para a prática que deveria ter sido feita pelos ensaios posteriores de seu Discurso e Ensaios, o discurso sendo o primeiro e os ensaios os resultados da aplicação do método evidenciado no discurso: "Como se vê, a decisão de pôr o título Discurso do método tinha intenção de sinalizar que se trata de um discurso (ensaio) introdutório aos outros discursos" (MARICONDA, 2008,p.14). Isso fez com que o método não fosse aplicado em sua completude, a tarefa que Descartes queria ter trazida em seus sonhos, o de uma ciência admirável que seria uma unificação da matemática, compreendida como universal, que avança não só para matemática, mas para tudo que compete o entendimento da razão já que todas as ciências, matemáticas e entendimentos estariam compostos em um único método racional, o que deixa mais demarcado aquilo que Kenny falou a respeito de Descartes: "Foi Descartes o primeiro filósofo desde a Antiguidade a apresentar a si próprio como um inovador absoluto como a pessoa que teve o privilégio de pela primeira vez expor de fato a verdade sobre o homem e seu universo" (KENNY, 2009, p. 60-61). Esta

afirmação clarifica aquilo que ele irá mostrar em seu discurso e ensaios, mas que iremos nos ater a fim de dinamizar analise apenas nos quatro preceitos para o seu método disponibilizados em sua forma moderna de discurso, ou seja, na versão que não tem os outros ensaios postos, o que também não utilizaremos em nossa breve análise.

3. Os principios do método racional de Descartes

Analisar a forma como o método de Descartes se dá é uma tarefa delicada e que passa em certo sentido pelo método que o próprio Descartes pensou, já que em certa medida sua meta de uma dúvida metódica foi alcançada. Para se analisar a forma como é colocada o método cartesiano é necessário olhar com dúvida a sua construção o pondo sobre suspensão e ir seguindo por partes a análise. Neste sentido vamos analisar minimamente em quatro pontos. O primeiro já citamos acima, que se encontra diretamente atrelada a ideia de não acertar coisa alguma como verdadeira, senão por ela sob um aspecto de dúvida, o segundo está atrelado a criação de um modelo de compreensão daquilo que se está empenhado em conhecer, o parcelando sob cada dificuldade para que se possa compreender de forma clara, resolvendo cada dúvida. O terceiro ir caminhando sobre cada degrau de dificuldade começando do mais básico, o mais baixo ao mais complexo, o mais alto, dando passo a passo, com exímio cuidado para que se compreenda de maneira completa aquilo que se analisa, da forma mais fácil a mais difícil, o último seria o que possibilitaria a completude do entendimento sendo este que traz a revisão geral de todas essas etapas até o percebimento de que nada fugiu de seu entendimento, é esta a receita posta em seu discurso que assegura as suas certezas e que ele mesmo aplica em suas investigações sobre a geometria, álgebra e aritmética:

> Mas o que mais me contentava neste método era que, por ele eu estava seguro de usar em tudo a minha razão, se não perfeitamente, ao menos o melhor que estivesse em meu poder; além disso, sentia, ao praticá-lo, que minha mente se acostumava pouco a pouco a conceber mais claramente e amis distintamente seus objetos e que, não o tendo submetido a nenhuma matéria particular, prometi a mim mesmo aplica-lo tão utilmente ás dificuldades das outras ciências quanto o fizera àquelas da álgebra (DESCARTES, 2019, p.26).

Esta condição de uso do método pelo próprio Descartes, demonstra sua tarefa solitária e intuitiva, pois será andado lentamente nos caminhos do que se poderia conhecer, criticando suas bases de conhecimento e seu próprio entendimento, se esvaziando de opiniões negativas que não passassem pelo seu método, que era o que afunilava seu caminho cada vez mais (DESCARTES, 2019).

As bases que estão no alicerce do método cartesiano e que permite seu surgimento são provenientes de uma análise da matemática, que assim como os gregos a analisariam como modelo metodológico Descartes pegou para si a matemática também como grande meio para se chegar a um conhecimento posto sobre dúvida, o modelo grego de "análise" é o que influencia Descartes, que fazia parte desta tradição, esta "análise" era um método que tinha como objetivo pelos geômetras gregos solucionar problemas, por um processo de síntese que tentava demostrar a solução do problema por um teorema (BATTISTI, 2010). Isto foi o que Descartes usa como base racional para elevar o seu método a máxima racionalidade possível servindo de ilustração para o entendimento de seu método cartesiano: "Assim, a resposta para esse conjunto de dificuldades parece ser o seguinte: o método de análise cartesiano não é de natureza matemática. A matemática serve de ilustração ao método e, como tal, é uma fonte importante para compreendê-lo" (MARICONDA, 2010, p. 575).

A matemática servida como essa base que dinamiza o método, não pode ser vista como a natureza dele, já que para Descartes a matemática só ilustra o método, só é a sua base enquanto expoente da razão, como coloca Battisti: "Para Descartes, a matemática ilustra histórica, factual e heuristicamente o método, mas não determina a sua natureza" (BATTISTI, 2010, p.574). Significando dizer que é por isso que o método cartesiano pode ser entendido como "universalizador", pois se dá para além da matemática, já que a ideia de causa eficiente é percebida em seu método por uma relação entre causa e razão, entre causa e efeito, onde a causalidade assume este caráter de pôr as coisas em dúvida, já que tudo que a causa eficiente produz é uma adequação para seu efeito, as coisas de maneira cartesiana só existem enquanto existem suas causas e é assim que podemos as determinar por essa relação de causa e efeito, pois tudo que existe pode ser percebido em sua causa pela utilização da razão, sendo por isto que Descartes o pensou como possível de ser universal, já que a medida que não é determinado pela matemática, também não é por outras particularidades que poderia impedir a sua instância como universal, pois só precisaria de um entendimento racional para ser operado, como Battisti afirma dizendo que o método surge da matemática, mas está para além dela:

> Assim, a resposta para esse conjunto de dificuldades parece ser o seguinte: o método de análise cartesiano não é de natureza matemática. A matemática serve de ilustração ao método e, como tal, é uma fonte importante para compreendê-lo. A matemática é o horizonte privilegiado de atuação da razão, graças a suas características inerentes e, por isso, merece lugar de destaque na investigação metodológica do filósofo. Descartes é um praticante da análise, método que espontaneamente emergiu no interior da ciência matemática, mas que deverá ser justificado na medida em que revela o *modus operandi* de nossa capacidade de conhecer (BATTISTI, 2010, p.575).

Outra visão que o método de Descartes passa a trazer, é uma separação que se dá entre a "alma", e o "corpo[4]", que são postas em suas meditações e em seu discurso, esta visão coloca um princípio separatório, que o homem na medida que dúvida de si e que pensa sobre si, evidencia a máxima de seu intelecto, a máxima de sua existência enquanto ser pensante que concebe na mente o estabelecer da sua existência, pois somente nesta possibilidade da mente enquanto pensamento, consagrada na alma que se tornaria possível transpassa a própria permanência do corpo, do seu entendimento como único critério de conhecimento do mundo, da sua forma, mas não do conhecer de fato. Já que é neste entendimento do ser humano vivido no pensamento que se liberta a possibilidade do uso do intelecto para com a razão, no sentido que se estaria com a base pronta e propícia para uma tentativa mais clara e fiel de conhecer, o que possibilita entender a ordem e medida das coisas, visão que vai ser fundamental para a compreensão, já que os objetos têm uma ordem e medidas em nossa mente.

Pensar a ordem e a medida dos objetos, é pensa essa separação da matéria, porque só assim se poderá entender pela razão um objeto. Esta é a proposta da *mathesis universalis* de Descartes, como Battisti comenta: "Todo objeto, diz Descartes, para poder ser tratado pelo intelecto, deve poder ser medido e ordenado pela razão Essa é a proposta cartesiana de uma *mathesis universalis"* (BATTISTI, 2010, p.577). Esta proposta de Descartes é formulada para que torne possível perceber esta relação da quantidade e da ordem, pois mesmo a razão, sendo algo que existe sob todos nós, o seu uso deve ser direcionado para a pergunta correta, para um ordenamento metodológico, que possa possibilitar o conhecer, percebido na mente.

Do mesmo modo, seria este perceber-se na mente, que delimitaria esta separação, onde o entendimento do "eu sou", ou seja, do "eu existo", se dá enquanto pensamento, não somente na limitação do corpo, dado que a manifestação do corpo não limitaria a veracidade permanente da mente, que só pode ocorrer pela alma que permite existir verdadeiramente uma coisa pensante, ou seja, o homem na qualidade de coisa que pode pensar, de substância pensante:

> Eu, eu sou, eu, eu existo, isto é certo. Mas, por quanto tempo? Ora, enquanto penso, pois talvez pudesse ocorrer também que, se eu já não tivesse nenhum pensamento, deixasse totalmente de ser. Agora, não admito nada que não seja necessariamente verdadeiro: sou, portanto, precisamente, só coisa pensante, isto é, mente ou ânimo ou intelecto ou razão, vocábulos cujo significação eu antes ignorava. Sou, porém, uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente. Mas, qual coisa? Já disse: coisa pensante (DESCARTES, 2004, p.49).

[4] Podemos pensar corpo também como matéria, já que é a extensão em movimento (KENNY, 2008).

Essa noção de coisa pensante que é dada na alma tem carregado este caráter separatório, e delimitante para com o corpo, porque a mente é entendida como manifesta em seu discurso, mas com o caráter de cogito (de coisa pensante) o que lhe concebe a função de duvidar, sendo isto o que Descartes procurava para a sua recente filosofia, a verdade manifesta em sua célebre frase "penso, logo existo" (DESCARTES, 2019, p.36). Tal frase o enquadra em tantos questionamentos, ocorridos de maneira tão profunda que só poderia acabar por pensar em sua própria essência, pois sua frase não é a solução ou uma verdade, mas sim, um meio para poder duvidar com maior veemência sobre o próprio ser que pensa, como coloca Heidegger "Bem ao contrário, o enunciado deve ser necessariamente completado por todo e qualquer eu que pensa, pois no pensar junto com o descobre-se previamente o eu penso. Por isso: toda vez que penso sou" (HEIDEGGER, 2009, p.130), e, é isto que leva a dúvida para uma direção de pensar a sua alma, é nesta possibilidade dada do cogito que podemos pensar assim do mesmo modo também a partilha dela mesma com a criação e com o criador, o levando em uma direção que termina em pensar sobre Deus uma vez que já se tinha esgotado as possibilidades de pensar sobre si como elemento somente de uma existência corpórea, que viveria somente nela mesma, ou de maneira que só se fomenta como substantivo de dúvida, isso porque o *cogito, ergo sum* consegue fugir do ceticismo, haja vista que construí uma dúvida sistemática (KENNY, 2008), não uma ideia de duvidar sobre tudo sem um método ou formato. O que é feito tão bem que acaba por trazer uma nova perspectiva para o cogito, uma possibilidade da alma criada por Deus que pensar o seu criador, pois em seus inúmeros questionamentos e meditações a corporeidade já se teria sido refletida e retirada da dúvida, onde no seu uso da imaginação o corpo humano não é mais o único possibilitador da reflexão, como ele nos diz a pensar sobre o que seria:

> E, que mais? Usarei minha imaginação **para ver se não sou algo mais*****. Não sou a compaginação destes membros, chamada de corpo humano; não sou também um ar sutil, infuso nestes membros; não sou um vento, nem um fogo, nem um vapor, nem um sopro, nem algo que eu possa formar em ficção, pois supus que tais coisas nada eram. Permanece, porém, a afirmação: eu mesmo sou, no entanto, algo (DESCARTES, 2004, p.49).

Isto o leva a um reconhecimento de sua condição de imperfeição, e da sua impossibilidade de conhecer a perfeição, porém, na mesma instância se perceberia a sua própria perfeição, uma vez que é criação de Deus e Deus, como criador de todas as coisas, traz o único sentido verdadeiro de conhecer, pois é o único que entende de maneira perfeita o próprio conhecer das coisas, podemos ver com isso algo parecido com o tomismo para com o pensamento de Descartes, já que tais pensamentos racionais sobre Deus são em primeiro momentos concebidos no pensamento medieval.

Portanto, o único meio possível para se entender tudo, isto é, tudo que pode ser conhecido se dá na proposta de pensar sobre Deus, já que é o único possibilitador e o progenitor da alma, do pensamento e do cogito, sendo assim o caminho possibilitador do entendimento do homem, como coisa pensante, o meio para que assim se possa perceber a realidade onde o critério verdadeiro e perfeito só pode ser explicado por este guia que concebemos como Deus. Deste modo, a direção dada pela alma, consagrada por Deus, ou seja, pela sua veracidade divina, nos colocará com uma oportunidade para alcançar tal critério verdadeiro, esta oportunidade é o uso da razão, a qual é a causa possibilitadora do entendimento concreto do mundo, que só se revela por Deus, pela sua perfeição, por sua infinitude. Por isto, esta separação não se finalizaria somente por uma austeridade no que se refere o uso da razão, já que ela, como condição estabelecida pelo cogito, não irá separar, delimitar ou excluir as coisas, haja vista que a razão, que não é imaginação, não colocará algo mais verdadeiro ou menos verdadeiro, ela somente nos evidenciará uma noção clara e verdadeira das coisas, visto que são fundamentadas na criação de Deus. Se também considerarmos o caminho ontológico de Descartes, assim como a ideia de que em verdade tudo seria minimamente verdadeiro, pois tudo emanaria de Deus que é todo-perfeito e todo-verdadeiro, como coloca Descartes em seu discurso:

> Por isso que exista no mundo uma quimera: porque a razão não nos dita que o que vemos ou imaginamos assim seja verdadeiro; mas ela nos dita realmente que todas as nossas ideias ou noções devem ter algum fundamento de verdade; pois não seria possível que Deus, que é todo-perfeito e todo-verdadeiro, as tivesse posto em nós sem isso; e, porquanto nossos raciocínios não são jamais tão evidentes nem tão inteiros durante o sono quanto durante a vigília, ainda que ás vezes nossas imaginações sejam então tão ou mais vívidas e expressivas, ela nos dita também que, nossos pensamentos não podendo ser todo-verdadeiros, porque não somos todo-perfeitos, o que têm de verdade deve infalivelmente se encontrar naqueles que temos estando acordados em vez de em nossos sonhos (DESCARTES, 2019, p.42).

Perceberíamos, portanto, nisto que ele afirma o poder da razão para com nosso entendimento, para com nossa busca possibilitada por ela, que nos leva para ir de encontro com a verdade, sendo neste entendimento da razão que podemos compreender também o cogito que se demonstrará na alma, pois existe por ela enquanto condição dada por ela, que passa então a delimitar de maneira concreta a separação que Descartes faz entre “alma” e “corpo”, pois é por todo este trajeto passado que podemos compreender a gênese desta distinção que se dá no cogito: “o cogito anuncia a distinção da alma e do corpo (distinção que, no entanto, só será plenamente fundada pela veracidade divina).” (ALQUIÉ,1987, p.37).

A distinção, assim como o próprio pensar acerca do cogito e do método, serão vistas como fundamentais para o entendimento da filosofia que Descartes constitui e, é nesta árvore,

assim como em tantas, que se brotaram os frutos das ideias modernas, das categorizações e filosofias que entendemos como modernas, onde Descartes póstumo a sua morte passará a ser visto como grande filósofo[5], ganhando muita importância, e fama, pois o pensamento cartesiano é bastante influente para o que podemos considerar como entendimento científico, de modo que é este entendimento que funda as bases de uma filosofia moderna e de uma ciência moderna, tanto na lição do seu método, em suas meditações ou até no seu auxílio para a revolução mecanicista, pois como vimos sua obra *O discurso*, é primeiramente lançada com outros ensaios que vão discutir questões fundamentais da matemática, geometria, física e cosmologia sendo resultados justamente da aplicação de Descartes no uso de seu próprio método.

4. Considerações finais

O pensamento de Descartes mesmo com alguns problemas cria uma marca em toda a história do pensamento filosófico, de modo que se não forem as coisas boas que tal pensamento possibilitou a serem debatidas, á uma série de críticas lançadas para a sua filosofia e para a nova forma de mundo que ela constitui que direcionaram a filosofia para buscar novamente formas de contrapor uma corrente de pensamento, sendo a contraposta dessa vez o pensamento cartesiano. Ele é importante até neste sentido por ser alguém que tem ideias possíveis de embate, tanto no ponto de vista filosófico, como epistêmico, sendo possível produzir ainda mais reflexões sobre suas ideais.

A visão racional de Descartes, como vimos minimante neste estudo é o apogeu de séculos de outras filosofias, sendo aquilo que os medievais tanto tentaram constituir em suas ideias e aquilo que nem mesmo Descartes se interessou em olhar, mas que é notoriamente demarcado em sua filosofia, em seu método e contribuição para a ciência que também contribuiu para que as ideias medievais pudesse chegar na modernidade, Descartes edificando a si mesmo e sua expressão de ver o mundo trouxe para filosofia moderna uma nova expressão, e se até o método de Galileu não conseguiu constituir um espirito de liberdade cientifica, o de Descartes com sua dúvida sistemática tornou, notoriamente possível, por isso sua relação com

[5] Embora hoje vemos Descartes como grande filósofo, com uma filosofia indispensável para se pensar a ciência ou mesmo o entendimento, em sua época a que viveu não era tão querido assim, tão pouco suas ideias eram bem vindas sendo um pensador solitário "Descartes, pelo contrário, apareceu frequentemente aos seus contemporâneos como um pensador solitário, difícil de compreender , por vezes decepcionante, amiúde contestado e combatido e que o seu exílio voluntário mantinha um pouco afastado dos debates de ideias" (BEAUDE, 1987, p.62).

a filosofia moderna é de alguém que condensa todo o espirito medieval e o amplia para a modernidade[6].

Com isso podemos entender como as ideias de Descartes estão constituídas em sua própria vida, na instância que ela possibilitou sua reflexão e a produção de sua filosofia prática, que buscava uma unificação entre os conhecimentos científicos da natureza e as técnicas (MARICONDA, 2018), determinando uma diferença para com a filosofia tradicional procurando uma preservação do bem supremo, que só seria alcançado por seu método e por este processo de reflexão individual a qual ele é fundamental, porque pode ser visto também como outra corrente essencial para as evoluções do discurso científico já que proporciona uma nova forma de ver a técnica, de conceber o corpo(ou matéria natural) e de pensar a lógica científica como um aprimoramento pessoal para um bem comum.

[6] Isto é salientado por Kenny, que em seu livro *O despertar da filosofia moderna* fala sobre a influência e relação de Descartes com a filosofia moderna, sendo aquele que trará para modernidade conceitos fundamentais da filosofia medieval: Sua relação com a filosofia moderna não é aquela de um pai com um filho, nem a de um arquiteto com um palácio, nem a de um planejador com uma cidade. Antes na história da filosofia sua posição é semelhante à da cintura de uma ampulheta. Como a areia na parte superior de tal dispositivo preenche a parte inferior apenas atravessando a estreita passagem entre as duas, assim também as ideias que tiveram sua origem na Idade Média chegaram ao mundo moderno através de um estreito filtro: o Gênio compressor de Descartes (KENNY, 2008, p.61-62).

REFERÊNCIAS

ALQUIÉ, Ferdinand *et al*. **Galileu, Descartes e o Mecanismo**. Tradução de Geminiano Cascais Franco. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1987.

BATTISTI, César Augusto. **O método de análise cartesiano e o seu fundamento**. São Paulo: *Editora*, 2010. v. 8.

DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**; Tradução de Fausto Castilho. Bilíngue em latim e português. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

_____. **Discurso Sobre o método**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2019.

_____. **Discurso do método e ensaios**: Organizado por Pablo Rubén Mariconda; traduzido por César Augusto Battisti, Érico Andrade, Guilherme Rodrigues Neto, Marisa Carneiro de Oliveira Franco Donatelli, Pablo Rubén Mariconda, Paulo Tadeu da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **História da Filosofia**: de Tomás de Aquino a Kant; Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2009.

KENNY, Anthony. **Uma nova história da filosofia ocidental**: O despertar da filosofia moderna Tradução de Carlos Alberto Barbaro. São Paulo: Edições Loyola, 2009. v. 3.

SPINELLI, Miguel. **Bacon, Galileu e Descartes**: o renascimento da filosofia grega. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

O ESTATUTO DO MITO NOS DOIS VOLUMES DE *CAPITALISMO E ESQUIZOFRENIA*

Augusto Cesar dos Santos
Graduando em Filosofia - Licenciatura
awugusto@hotmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Zephora Rodrigues da Silva
Graduanda em Filosofia - Licenciatura
zephora.rodrigues@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Francisco Valdério
Doutor em Filosofia pela PUC/SP.
franciscojunior1@professor.uema.br
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: O presente artigo explora os diferentes estatutos que o mito nas sociedades contra-estatais ocupa nas obras conjuntas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980), e que são retomados pelo olhar retroativo de Viveiros de Castro em *Metafísicas Canibais* (2009). De um período a outro, *Capitalismo e Esquizofrênia* muda diametralmente as posições que o mito ocupa nas organizações sociais trabalhadas: em 1972, ele se apresentava enquanto aquilo que comportava o que deveria ser desinvestido para a constituição do *socius*, isto é, as filiações intensivas e seus signos ambíguos do influxo germinal; em 1980, o mito se torna aquilo que opera o desinvestimento das relações desinibidas de aliança, recalcando as relações interespecíficas para a constituição de uma disjunção intraespecífica. A esse respeito, compreendemos que este movimento é provocado pela diferença de abordagem que a dupla francesa realiza acerca do conceito de Natureza: ora ela é concebida como processo de produção, ora é apreendida enquanto devir.

Palavras-chave: Deleuze; Guattari; Mito; Filiações Intensivas; Aliança; Natureza.

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação é produto do encontro entre duas trajetórias de pesquisa no campo da antropologia filosófica, onde se maquinam dois interesses distintos: a rede complexa meta-estável dos mitos e a filosofia especulativa de Gilles Deleuze. Nesse caminho, este trabalho se ocupa das diferentes abordagens conceituais elaboradas por Deleuze e Guattari em dois momentos de seus trabalhos a quatro mãos: *O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980).

Não se trata aqui de um mito qualquer. Conforme foi identificado por Viveiros de Castro (2018), existe uma reavaliação conceitual do mito durante o próprio *Anti-Édipo*: um primeiro pertencente ao regime bárbaro imperial, da máquina despótica; e um segundo que diz respeito aos regimes territoriais, da semiótica pré-significante. É desse segundo mito que este trabalho se ocupa.

Nossa investigação se inicia nos terrenos do terceiro capítulo da obra de 1972, *Selvagems, Bárbaros e Civilizados*, onde é realizada uma abordagem etnológica acerca do horizonte a partir do qual esses mitos emergem. Com base numa descrição do *socius* territorial e do problema que ele responde, chegamos ao tratamento dado por Deleuze e Guattari às noções de aliança e filiação. Estas devem atuar em mútua correspondência para garantir a codificação generalizada dos fluxos, reunindo, desse modo, produção social e produção desejante sobre o corpo da Terra.

Após esse momento, nossa análise se volta para o que seria o limite do *socius*: fluxos descodificados de desejo que se subtraem das marcações imprimidas pelos chamados rituais de crueldade. Tais fluxos estariam contidos nos mitos que dão as condições intensivas do sistema em extensão. Estas condições são identificadas e exemplificadas através dos mitos Dogons que narram a história de duas filiações distintas: uma intensiva das sínteses disjuntivas inclusivas e outra extensiva que comportaria uma limitação das sínteses possíveis.

No segundo momento de nossa investigação, nos deslocamos para 1980, onde uma diferença de abordagem dada aos conceitos de Natureza, aliança e filiação destitui o mito de seu *status* particular anteriormente reservado. Aqui, nossa investigação é atravessada pelo olhar retroativo de Viveiros de Castro lançado aos dois volumes de *Capitalismo e Esquizofrenia*, onde o autor aponta a queda do primado da produção pela emergência do conceito de Devir.

Em nossa conclusão, entendemos que as posições ocupadas pelo mito nesses dois momentos depende do estatuto ontológico da Natureza em ambos os períodos. Concebida enquanto processo de produção, o mito se identifica enquanto a segunda característica desse processo que aponta a existência de dois registros: um primeiro que comporta em intensidade

os fluxos de produção inscritos sobre seu corpo pleno; e um segundo em que esse próprio corpo passa a criar as condições de sua reprodução através das conjugações sintéticas possíveis. Em seu caráter devirológico de 1980, a Natureza se identificaria mais com os contos e feitiçarias do que com os mitos: estes desinvestem as alianças contra-naturais entre espécies, inserindo-as dentro de um esquematismo de correspondências totêmicas e estruturais que mantêm as determinações intra-específicas dos termos, enquanto os primeiros constituem o s*patium* intensivo de forças pré-individuais que se conjugam de forma desinibida independentemente de suas determinações genealógicas.

2. AS FILIAÇÕES INTENSIVAS

No terceiro capítulo do primeiro volume de *Capitalismo e Esquizofrenia*, intitulado *Selvagens*, *Bárbaros* e *Civilizados*, Deleuze e Guattari realizam uma apresentação dos processos pelos quais um *socius* é formado. Na investigação aqui proposta, analisamos a teoria segundo a qual a Máquina Territorial deve responder ao "problema da codificação dos fluxos de desejo" (Viveiros de Castro, 2009, p. 137); recalcando um fluxo de energia intensivo que constituiria seu limite. Trata-se, portanto, de uma teoria da socialidade cujas condições intensivas do sistema se encontram nos mitos. Sendo de ordem filiativa, os mitos mobilizados por Deleuze e Guattari são oriundos de povos e comunidades cuja cultura do parentesco é determinante em suas relações, o que fez com que a dupla francesa deduzisse uma certa virtualidade intensiva na filiação (Ibidem., 2009).

2.1 O sistema em extensão: codificação territorial

Antes de explorarem as virtualidades do corpo pleno da Terra, a dupla francesa inicia sua empreitada a partir de uma descrição minuciosa dos mecanismos pelos quais o *socius* territorial codifica os fluxos de desejo para "inscrevê-los, registrá-los, fazer com que nenhum fluxo corra sem ser tamponado, canalizado, regulado" (Deleuze e Guattari, 2011, p. 51). Esta atividade concretiza o recalcamento do que os autores chamam de "influxo germinal intensivo" que formaria o limite do *socius* a partir de uma desterritorialização primária. Desse modo, o procedimento adotado pela máquina territorial sempre foi de reunir "num todo, sobre a terra, a produção social e a produção desejante" (Ibidem., p. 189). Exploremos este processo.

Contra a concepção comum na antropologia, cujo maior expoente é Marcel Mauss[1], de que as sociedades são meios para realizar uma troca, Deleuze e Guattari (2011, p. 189) apresentam a teoria de que o essencial no *socius* é "marcar e ser marcado". Desse modo, o processo de codificação dos fluxos nas sociedades contra-estatais[2] se efetiva, de acordo com os autores, através de um investimento coletivo dos órgãos "porque a codificação dos fluxos só se faz na medida em que os órgãos, capazes, respectivamente, de produzi-los e cortá-los encontram-se cerrados, instituídos como objetos parciais, distribuídos e fixados no *socius*" (Ibidem., 2011, p. 189).

A partir desta perspectiva, cuja influência da *Genealogia da Moral* de Nietzsche os autores não cessaram de acusar[3], pode-se entrever na troca uma atividade secundária em relação ao caráter primordial *socius*: emitir signos sobre os corpos. Estamos diante do que Deleuze e Guattari consideram o "ato de fundação, pelo qual o homem deixa de ser um organismo biológico e devém um corpo pleno, uma terra sobre a qual seus órgãos se agarram, atraídos, repelidos, miraculados segundo as exigências de um *socius*" (Ibidem., 2011, p. 192).

Este ato de fundação marca um momento essencial pelo qual esta máquina social institui uma memória social e coletiva de palavras e signos (Ibid., 2011). Designado pelos autores de "ritual da crueldade", este processo realiza um investimento coletivo sobre os órgãos, fragmentando o corpo em séries que condicionam os investimentos libidinais sobre o *socius* (Ibid., 2011)[4]. É neste sentido que estas sociedades não são o terreno de onde emerge a má-

[1] Sociólogo e Antropólogo Francês, Marcel Mauss (1872-1950) foi um dos percussores da etnologia na França. Dentre suas principais obras, destaca-se *Ensaio sobre a Dádiva* (1925), *Esboço de uma Teoria Geral da Magia* (1902) e *Ensaio Sobre a Natureza e a Função do Sacrifício* (1899).

[2] Utilizamos o termo "contra-estatais" como forma de se fazer justiça aos povos e comunidades que se recusam a identificação enquanto "povos primitivos". Nesse sentido, fazemos referência ao termo utilizado por Pierre Clastres (1934-1977) em *Sociedade Contra o Estado* (2013), termo que denuncia uma fixação etnocentrista em imputar uma falta que designaria uma incompletude nessas organizações sociais. Sendo assim, estas sociedades são contra o Estado na medida em que elas esconjuram a escalada do poder despótico a partir de uma disjunção entre o poder político e as instituições de chefia. A esse respeito, o uso do termo não compromete em nada a temática aqui evocada, pois é um argumento compartilhado entre Clastres, Deleuze e Guattari. Em Mil Platôs, as referências à Clastres aparecem com mais incidência e esse termo já aparece evocado pela dupla francesa.

[3] "O grande livro de etnologia moderna é menos o *L'Essai sur le don*, de Mauss, do que a *Genealogia da Moral* de Nietzsche. Pelo menos deveria sê-lo, porque a *Genealogia*, na segunda dissertação, é, sem igual, a mais bem-sucedida tentativa de interpretar a economia primitiva em termos de dívida, na relação credor-devedor, eliminando toda consideração de troca ou interesse 'à inglesa'" (Deleuze e Guattari, 2011, p. 251).

[4] É no sentido de um investimento coletivo dos órgãos que Deleuze e Guattari (2011) puderam especular a respeito de uma maior afinidade entre esta máquina social e a máquina desejante, pois se trata de um processo de codificação que mantém a plurivocidade dos fluxos através de uma repartição dos órgãos em objetos parciais através dos rituais de crueldade. Um outro exemplo em que se observa a identidade entre a máquina social e as máquinas desejantes diz respeito ao "sistema segmentar, sempre levado a se reconstituir sobre suas próprias ruínas" (Deleuze e Guattari, 2011, p. 201). Assim como as máquinas desejantes só funcionam se desarranjando, o sistema

consciência – tese compartilhada com Nietzsche – pois se trata de manter o direito do *socius* sobre os órgãos de seus integrantes, órgãos esses codificados em uma série não unificada, mas parcial; momento em que não se pode dizer "eu"[5]:

> Não só o criminoso é privado de órgãos segundo uma ordem de investimentos coletivos, não só aquele que deve ser comido o é segundo regras sociais tão precisas quanto as que orientam o corte e repartição de um boi, mas também o homem que goza plenamente de seus direitos e deveres tem todo o seu corpo marcado sob um regime que reporta os seus órgãos e seu exercício à coletividade [...] (Ibidem., 2011, p. 192).

Mas como garantir uma codificação geral dos fluxos através de investimentos coletivos que fixem os órgãos sobre os socius? É a partir desta problemática que a dupla francesa introduz uma serie de diagramas que explicam o funcionamento desta máquina social. A esse respeito, afirmam os autores: "[...] o funcionamento de uma tal máquina consiste no seguinte: declinar aliança e filiação, declinar as linhagens sobre o corpo pleno da terra, antes que haja um Estado" (Ibidem., 2011, p. 194).

A temática da aliança e da filiação ocupa um papel central na etnologia deleuzo-guattariana desenvolvida em 1972. Em um primeiro momento, isto é, o de entendimento do funcionamento do *socius*, a filiação aparece em composição com aliança através de um duplo movimento pelo qual a "filiação exprime o que é dominante, embora determinado" e a aliança "exprime o que é determinante, ou melhor, o retorno do determinante no sistema determinado de dominância" (Ibidem., 2011, p. 196). A tese central dos autores é que não é possível nesse sistema em extensão deduzir as alianças das linhagens filiativas. A referência com a qual os autores trabalham, neste momento, é a *Critique de l'antropologie* de Leach[6], onde o

segmentar não sobrevive sem esses desarranjos e disfuncionamentos que lhes são inerentes. "[...] Este não é o aspecto menos importante do sistema de crueldade" (Deleuze e Guattari 2011, p. 202).

[5] As inscrições sobre os corpos produzidas pelos rituais de crueldade constituem dívidas *finitas* abertas que se movem através das relações de aliança, por isso a troca é uma atividade secundária em relação a inscrição (Deleuze e Guattari, 2011). A má-consciência só se torna possível através da interiorização dessa dívida tornada *infinita*, processo que se inicia na *Urstaat* e que tem seu alcance ampliado com a privatização da família e a formação do microcosmo do Capital (papai-mamãe-eu). "Nenhum superego, nenhuma culpabilidade. Nenhuma identificação de um eu específico com pessoas globais – mas sempre identificações parciais e de grupo, segundo a série compacta e aglutinada dos antepassados, segundo a série fragmentada dos camaradas ou dos primos" (Deleuze e Guattari, 2011, p. 191).

[6] Matemático e Antropólogo Inglês, Edmund Leach (1910-1989) é um dos principais interlocutores da antropologia na obra conjunta de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Dentre suas principais obras, destaca-se seu clássico trabalho etnográfico entre os Kachin – *Sistemas Políticos da Alta Birmânia* (1954) e a coletânea *Repensando a Antropologia* (1961).

antropólogo francês identifica dois tipos de estruturas: uma vertical, filiativa e agnática; e outra lateral, de alianças e de natureza econômica (Ibid., 2011).

A tese segundo a qual a continuidade do dispositivo de aliança se dá através de mecanismos de natureza econômica – relação credor-devedor – é endossada pela dupla francesa ao longo deste capítulo. É que nessas sociedades que se dispõem contra o Estado, um dos mecanismos de esconjurar a escalada de um poder despótico é isolando a administração hierárquica/filiativa do poder econômico e político.

> Filiação e aliança são como que as duas formas de um capital primitivo, o capital fixo ou estoque filiativo e o capital circulante ou os blocos móveis de dívidas. A essas duas formas correspondem duas memórias, uma bio-filiativa e outra de alianças e de palavras (Ibidem., 2011, p. 195, 196).

É importante frisar aqui a natureza das duas modalidades constituintes desta máquina social a partir de um retorno ao ponto de partida dos autores no primeiro capítulo d'*O Anti-Édipo*, segundo o qual "*a produção social é unicamente a produção desejante em condições determinadas*" (Ibidem., 2011, p. 46). Este ponto de partida possibilita a descoberta da coextensão do campo social e do desejo: em ambos os casos, apesar de uma diferença de regime, existe uma força de anti-produção esperando se assentar sobre as forças produtivas para reorientar suas conexões como se lhes fosse um pressuposto natural ou divino (Ibid., 2011).

Esta força de anti-produção que registra sobre o *socius* a produção animada pela atividade conectiva é uma força de natureza filiativa. A filiação nesse sistema em extensão aparece, deste modo, enquanto síntese disjuntiva que reúne sobre o *socius* os fluxos de produção operacionalizados pelo trabalho (Ibid., 2011). O processo pelo qual a produção se destaca de sua realidade produtiva para o elemento do registro só é possível através de uma retomada pela anti-produção deste regime conectivo "sob a forma de um laço de aliança ou de uma conjugação de pessoas compatível com as disjunções de filiação" (Ibidem., 2011, p. 196). Desse modo, os fluxos produzidos pelas conexões produtivas são imediatamente registrados no *socius* cuja atividade de codificação determina as sínteses possíveis entre as séries correspondentes na disjunção filiativa através da atividade de aliança. "Não há, portanto, nenhum momento em que a aliança derivaria da filiação; mas ambos compõem um ciclo essencialmente aberto em que o *socius* age sobre a produção, mas onde também a produção reage sobre o *socius*" (Ibidem., 2011, p. 196).

A dedução pela qual Deleuze e Guattari chegam na filiação enquanto síntese disjuntiva é vital para a compreensão do que está em jogo nesse momento d'*O Anti-Édipo*. É que o *socius* só pode se fixar e se assentar sobre as forças produtivas através de uma relação simultânea entre

extração de fluxos e desligamentos de cadeia: "um fluxo só é codificado quando desligamentos de cadeia e extrações de fluxos operam em correspondência, se estreitam e se esposam" (Ibidem., 2011, p. 198). A filiação é, portanto, o espaço em que os fluxos extraídos de produção são encadeados em um estoque que deve formar cadeias a serem desligadas para reanimarem dívidas móveis de aliança. É nesse sentido que se pôde postular que "não há conexões produtivas sem disjunções de filiação que se apropriem delas, nem disjunção de filiação que não reconstituam conexões laterais através das alianças e conjugação de pessoas" (Ibidem., 2011, p. 199).

Recapitulemos o seguinte: a empreitada deleuzo-guattariana deduz da extração dos fluxos de produção a formação de um estoque filiativo de inscrição que, por sua vez, constitui "uma energia superficial de inscrição, a energia potencial do movimento aparente [...]". Porém, se para o estoque filiativo está reservado a energia potencial, os autores enxergam na aliança uma atividade estritamente atual, "a direção atual deste movimento, energia cinética determinada pelo caminho respectivo dos dons e contradons nesta superfície" (Ibidem., 2011, p. 199). Estamos no horizonte da conjugação de pessoas, da inibição da atividade sintética das forças produtivas que deve incidir sobre o *socius*. Mas quais são as condições intensivas desse sistema em extensão? Em que local deve ser procurado as disjunções inclusivas que não passam para a reprodução social? De volta ao mito.

2.1.2 As condições intensivas do sistema

No atual momento de nossa investigação, adentramos nas seguintes problemáticas: se as alianças se compõem para atualizar a energia potencial da filiação, quais são as condições intensivas dessa atividade? O que deve ser bloqueado para que seja possível a reprodução dessa máquina territorial? O que é esse corpo pleno da Terra que se atualiza no socius através da correspondência recíproca entre aliança e filiação extensa? É que as alianças e as filiações extensas são atividades secundárias de uma ordem primordial, energética e intensiva; são termos que sucedem produções que as condicionam. Assim, o problema não está em deduzir as alianças das filiações, mas o de passar de uma ordem ambígua para uma ordem somática que determina as relações entre termos.

É nesse momento que Deleuze e Guattari postulam a existência de duas ordens de filiação: uma extensa, de disjunção exclusiva, capturada pelo elemento taxonômico das linhagens de parentesco; e uma segunda "pré-cosmológica, intensa, disjuntiva, noturna e ambígua [...]" (Viveiros de Castro, 2018, p. 140). Essa filiação é a primeira característica de

inscrição marcada sobre o corpo pleno da terra, elemento da síntese disjuntiva inclusiva "na qual tudo se divide, mas em si mesmo, e na qual o mesmo ser está em toda parte, de todos os lados, em todos os níveis, *apenas com diferenças de intensidade*" (Deleuze e Guattari, 2011, p. 205). Uma energia intensiva de ordem genealógica, das sínteses desinibidas da genealogia desejante, corpo sem órgãos e limite do *socius* territorial, desterritorialização primordial que se trata de codificar para produzir territorialidades e relações qualitativas: esquizofrenia pré-social.

> A síntese disjuntiva distribui os ancestrais primordiais, mas cada um por si mesmo é um corpo pleno completo, macho e fêmea, aglutinando sobre si todos os objetos parciais, com variações somente intensivas que correspondem ao zigue-zague interno do ovo dogon. Cada um repete intensivamente por si toda a genealogia. E é o mesmo em toda parte nas duas extremidades da distância indivisível e de todos os lados, litania de gêmeos, filiação intensa (Ibidem., 2011, p. 205).

Estamos diante de todo um domínio novo de signos explorados por Deleuze e Guattari: são os signos de filiação, os signos do desejo que deve ser codificado para a formação de uma organização social; não mais os signos no corpo que deve reunir, sobre a Terra, a produção social e a produção desejante, mas "signos do desejo inicialmente intensivos, que caem em espiral e atravessam uma série de explosões antes de ganhar extensão nas imagens, figuras e desenhos" (Ibidem., 2011, p. 206).

Uma das passagens mais destacadas pela dupla francesa é a de que as alianças não se deduzem das filiações. Esse axioma, entretanto, tem sua validade dentro do ponto de vista político e econômico do *socius*: aqui, a aliança sempre existiu "combinando-se e declinando-se com as filiações extensas que não lhe preexistem num suposto sistema dado em extensão" (Ibidem., 2011, p. 207). Mas, como os autores mostraram, as alianças e as filiações extensas são atividades secundárias e só existem através de um "recalcamento ativo da memória intensa de filiação" (Ibidem., 2011, p. 207). É nesse momento em que o retorno ao mito se torna essencial, pois "é só ele que determina conforme o pensamento e a prática indígena, as condições intensivas do sistema (inclusive do sistema da produção)" (Ibidem., 2011, 209).

Desse modo, do ponto de vista mítico, a aliança sobrevém em um certo momento a partir das linhas filiativas intensivas (Ibid., 2011). Questionar-se-ia, portanto, de onde vem os fluxos de produção que a filiação intensiva inscreve senão das relações de aliança? A respeito disso, é importante destacar uma distinção conceitual entre conexões produtivas e relações de aliança que atravessam de ponta a ponta *O Anti-Édipo.* As conexões produtivas primordiais são de uma ordem outra que não a das alianças laterais: elas são da ordem das sínteses passivas, dos objetos parciais, o próprio desejo como auto-produção do inconsciente; são as próprias máquinas desejantes, das quais se pode dizer que "nada representam, nada significam, nada querem dizer

[...]" (Ibidem., 2011, p. 380). Elas se situam no "espaço nômade", espaço em que ainda não ocorreu a apropriação do corpo pleno sobre a atividade produtiva; espaço em que "o movimento objetivo aparente da produção ainda não supriu o movimento real do nomadismo" (Ibidem., 2011, p. 198). Por outro lado, as alianças são essas conexões produtivas tomadas em um regime específico: o da superfície encantada de inscrição que, tendo registrado as forças produtivas, cria as próprias condições de sua reprodução através de uma miraculação destas forças. Como afirmam os autores, "não lhe basta inscrever todas as coisas; ele deve fazer como se as produzisse" (Ibidem., 2011, p. 206). A aliança, portanto, é reanimada na própria inscrição sob a forma de conexões laterais, impondo sobre as conexões produtivas uma forma extensiva através da conjugação de pessoas e, no mesmo movimento, contra-efetuando a própria inscrição que agora aparece sob a forma de linhagens filiativas de parentesco (Ibid., 2011).

De um lado, uma memória intensiva "particular, noturna, biocósmica [...]" (Ibidem., 2011, p. 207); do outro, uma memória extensiva de palavras e de alianças que deve recalcar essa energia primordial para conjugar sobre a terra a produção social e a produção desejante. Deleuze e Guattari ajustam os termos: "O problema está em passar de uma ordem intensiva, energética a um sistema extensivo, sistema que compreende, ao mesmo tempo, as alianças qualitativas e as filiações extensas" (Ibidem., 2011, p. 207). O mito indígena, recurso indispensável para a etnologia, comporta a própria virtualidade da socialidade desses povos, a exterioridade imanente do deslocamento real com os fluxos.

Seguindo a posição de Viveiros de Castro, é somente com uma reapreciação do mito que Deleuze e Guattari introduzem os materiais etnográficos a serem explorados. Trata-se do mito de origem dos Dogon, povo vivente da África Ocidental de onde flui uma forte cultura do parentesco (Viveiros de Castro, 2018). O que interessa para a dupla francesa no mito Dogon, além de seu primado empírico-transcendental, é o fato dele comportar uma teoria dos signos ambíguos, neutros, sem permutações exclusivas; um mito onde seus signos são os próprios signos do desejo recalcados pela memória de aliança, signos que ainda não caíram no expiral extensivo.

A interpretação deleuzo-guattariana desse mito de origem se apoia, de acordo com Viveiros de Castro (2018, p. 140), "na interpretação das narrativas coletadas por Marcel Griaule e sua equipe na África Ocidental"[7]. Nesse mito, Yurugu se identifica com todos os nomes da

[7] Marcel Griaule (1898-1956) foi um etnólogo francês pioneiro nas expedições etnográficas na África Ocidental. Dentre suas principais contribuições, destaca-se o vasto material acerca da cosmologia dos Dogon.

história, renascendo sempre dos estados intensivos que ele consome (sou minha mãe, meu tio, minha irmã, então era isso…!) (Deleuze e Guattari, 2011) - máquina celibatária.

> Raramente se terá visto o mito e a ciência dizerem a mesma coisa a uma tão grande distância: a narrativa dogon desenvolve um weismannismo mítico no qual o plasma germinativo forma uma linhagem imortal e contínua, que não depende dos corpos, mas da qual, ao contrário, dependem os corpos dos pais, assim como os dos filhos (Ibidem., 2011, p. 211)

O ciclo intensivo da linhagem germinativa só é rompido quando esse corpo pleno sobre o qual se pendura o Yuguru e os estados que ele consome (o próprio Yuguru é um estado intensivo) se apropria desses fluxos para conjugar uma conexão com um aliado potencial: produz-se, aqui, um sistema somático que qualifica uma linhagem filiativa em extensão (Ibid., 2011). Na interpretação d'*O Anti-Édipo*, "todo mito dogon é uma versão patrilinear da oposição entre as duas genealogias, as duas filiações: em intensidade e em extensão, a ordem germinal intensa e o regime extensivo das gerações somáticas" (Ibidem, 2011, p. 213).

O mito Dogon justifica, a seu modo, o *status* especial que *O Anti-Édipo* lhe confere, pois só ele oferece as condições intensivas do sistema em extensão. Para que haja um *socius*, é preciso que essa ordem intensiva seja desinvestida através da conjugação de pessoas promovida pelas relações de aliança. A socialidade na máquina territorial passa, portanto, pelo mito que "não é expressivo, mas condicionante" (Ibidem., 2011, p. 210). Estão dadas as condições pelas quais as alianças se tornam possíveis, as próprias condições de codificação e de representação: o mito assinala o limite do *socius*, corpo sem órgãos dos fluxos descodificados, "aquilo que, desta produção, não passa para a produção ou reprodução sociais, é o que aí introduziria desordem e revolução, os fluxos não codificados do desejo" (Ibidem., 2011, p. 229).

3. DEVIRES CONTRA-NATURAIS: O QUE MUDOU?

Falávamos anteriormente do tratamento especial que Deleuze e Guattari davam aos mitos nas máquinas territoriais na obra de 1972. Entretanto, se na primeira fase do pensamento deleuzo-guattariano ao mito era reservado o *status* particular de possibilitar as condições intensivas de socialidade, o que vemos a partir do *Mil Platôs* é um deslocamento conceitual que o concebe em uma afinidade com a operação lógica totêmica-estrutural: ao invés de comportar o que seria desinvestido pelas relações de aliança, ele se torna o próprio operador de desinvestimento daquilo que "perturba" o funcionamento do *socius*. Essa nova posição ocupada pelo mito corresponde a dois movimentos primordiais realizados pelos autores: 1) o fim da

concepção de natureza enquanto processo de produção e 2) a diferença de tratamento que eles dão à noção de aliança.

Grande parte dessa trama se passa no décimo *platô* da obra de 1980: *1730- Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível*. Em um retorno à história natural, Deleuze e Guattari retomam a distinção demarcada por Darwin entre o tema evolucionista do parentesco, de ordem genealógica, filiativa e endógena, e o tema naturalista da soma e do valor das diferenças e semelhanças, da ordem das alianças, das contigüidades e de natureza exógena. Conforme os autores, a história natural se ocuparia sobretudo desse segundo tema muito por conta da natureza de sua atividade, a saber: o de só pensar em termos de relações, não em termos de produção (Deleuze e Guattari, p. 1997).

Primeira característica provisória da história natural: ela já não passa mais pela produção. Mas dentro do próprio pensamento relacional inerente a história natural, Deleuze e Guattari distinguem dois tipos de abordagem: a abordagem em série e a abordagem estrutural. "Segundo uma série, eu digo: *a* assemelha-se a *b*, *b* assemelha-se a *c*..., etc., sendo que todos esses termos remetem eles próprios, segundo seus diversos graus, a um único termo eminente, perfeição ou qualidade, razão da série" (Ibidem., 1997, n.p). Enquanto atividade de graduação das semelhanças, o pensamento em série dispõe de termos em uma relação de identidade ou de identificação segundo a razão da série que, em si mesma, exprime o privilégio de um significante último para quem os termos se reportam. É a partir dessa modalidade que podemos dizer que, na escala das semelhanças, o macaco é o que mais exprime uma identificação externa com o ser humano (razão da serie).

Em oposição à "razão serial", Deleuze e Guattari apresentam a "razão estrutural", cujo maior interlocutor é o totemismo levi-straussiano. "Segundo a estrutura, eu digo *a* está para *b* como *c* está para *d* [...]: as brânquias estão para a respiração na água, como os pulmões estão para a respiração no ar; ou então, o coração está para as brânquias, como a ausência de coração está para a traquéia..." (Ibidem., 1997, n.p). Na atividade totêmica-estrutural, o que prevalece é a metáfora entre termos que são irredutíveis uns aos outros. Entre eles, não há semelhança, mas podemos dizer que um termo *x*, em sua estrutura, cumpre o mesmo papel que o termo *y* cumpre na sua.

> Não se trata mais de graduar semelhanças, e de chegar em última instância a uma identificação do homem e do animal no seio de uma participação mística. Trata-se de ordenar as diferenças para chegar a uma correspondência das relações [...]. Na instituição totêmica, não se dirá que tal grupo de homens se identifica com tal espécie de animais; será dito o seguinte: o que o grupo A é para o grupo B, a espécie A' é para a espécie B'. (Ibidem., 1997, n.p).

De um lado, identificação imaginária entre termos; do outro, homologia interna entre diferenças (Viveiros de Castro, 2018). "No primeiro caso, tenho semelhanças que se diferem ao longo de toda uma série. No segundo, tenho diferenças que se assemelham a uma estrutura, e de uma estrutura para outra" (Deleuze e Guattari, 1997, n.p).

Apesar dessa oposição entre duas formas de se conceber as relações entre termos, tanto o pensamento serial quanto o estrutural partem de uma concepção comum de Natureza. De acordo com Deleuze e Guattari, em ambos os casos a natureza seria concebida como "uma imensa *mimese*":

> Ora sob a forma de uma cadeia de seres que não cessariam de imitar-se, progressivamente ou regressivamente, tendendo ao termo superior divino que todos eles imitam como modelo e razão da série, por semelhança graduada; ora sob forma de uma Imitação em espelho que não teria mais nada para imitar, pois ela seria ela o modelo que todos imitariam, dessa vez, por diferença ordenada... [...]. (Deleuze e Guattari, 1997, n.p).

É somente através da *mimese* que o totemismo levi-straussiano concebe relações entre os indivíduos e animais, pois este "engloba relações colocadas idealmente entre duas séries: uma natural e uma cultural" (Lévi-Strauss, 1975, p. 26). Desse modo, o totemismo se torna uma atividade de pensamento totalmente capaz de pensar as relações entre natureza e cultura somente na medida em que concebe homologias internas entre as duas ordens.

"Ora, não saímos absolutamente deste problema", afirmam os autores. Concebida enquanto uma imensa *mimese*, a história natural estaria ignorando uma ampla gama de fenômenos que fogem tanto da lógica simbólica-estrutural, quanto da lógica serial-imaginária. Esses fenômenos são de uma lógica outra que não a da *mimese*, eles são próprios do *devir*. Conforme Viveiros de Castro bem identificou, a noção de devir é centro de ocupação da filosofia deleuzeana mesmo antes de seu feliz encontro com Guattari, mas foi somente em *Mil Platôs* que essa noção "adquire uma inflexão e uma intensidade singulares" (Viveiros de Castro, 2018, p. 183).

Em *Lembranças de um Bergsonismo*, Deleuze e Guattari alertam que ao conceber a relação entre animais segundo essas duas modalidades, a história natural estaria enclausurada dentro de "uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos ou somos" (Deleuze e Guattari., 1997, n.p). Assim, para escapar tanto das semelhanças seriais imaginárias quanto das correlações estruturais simbólicas, Deleuze e Guattari acionam os devires reais (Viveiros de Castro, 2018).

Esse ponto marca uma ruptura significativa com a abordagem d*'O Anti-Édipo* que via nas filiações intensivas o lugar de registro das sínteses desinibidas da produção desejante. "O

devir nada produz por filiação; toda filiação é imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança" (Deleuze e Guattari, 1997, n.p). Se na obra de 1972, a Natureza era encarada enquanto processo de produção, em *Mil Platôs* ela passa a ser da ordem dos devires.

> Parece-me que a mudança reflete um deslocamento maior do olhar de Deleuze e Guattari, de um horizonte intraespecífico para um horizonte interespecífico: de uma economia humana do desejo – desejo histórico-mundial, sem dúvida; desejo racial, sociopolítico, e não desejo familial, personológico, edipiano; mas desejo assim mesmo humano – para uma economia de afetos transespecíficos que ignoram a ordem natural das espécies e suas sínteses limitativas, conectando-nos por disjunção inclusiva no plano de imanência. (Viveiros de Castro, 2018, p. 187).

Nesse momento, não é mais na filiação que se poderia encontrar as disjunções inclusivas das diferenças, mas nas próprias alianças. "Estamos longe da produção filiativa, da reprodução hereditária, que só retém como diferenças uma dualidade dos sexos no seio de uma mesma espécie" (Deleuze e Guattari., 1997, n.p). Tomando como referência o mito Dogon utilizado em 1972, os personagens com os quais Yuguru se identificava intensivamente eram estritamente parentais (Yurugu que se ligava à mãe pela placenta, podendo ser ele mesmo marido, irmão e filho ao mesmo tempo). Os devires não dizem respeito a produção ou a reprodução, mas são índices de uma natureza que se identifica com simbioses que não param de estabelecer alianças aberrantes entre seres que se furtam da reprodução filiativa. O antropólogo brasileiro Marcio Goldmann, em *Observações Sobre a Multiplicidade e Ontologia no Candomblé* (2005), chega a definir o devir como "o movimento por meio do qual um sujeito sai de sua própria condição (humana, por exemplo) por meio de uma relação de afetos que consegue estabelecer com uma condição outra (animal ou divina, por exemplo)" (Goldmann, 2005, p. 10). Não estamos mais no elemento totêmico das correspondências metafóricas, mas nas simbioses do devir.

> Se a evolução comporta verdadeiros devires, é no vasto domínio das *simbioses* que coloca em jogo seres de escalas e reinos inteiramente diferentes, sem qualquer filiação possível. Há um bloco de devir que toma a vespa e a orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender. Há um bloco de devir que toma o gato e o babuíno, e cuja aliança é operada por um vírus C. (Deleuze e Guattari, 1997, n.p).

O exemplo da vespa e a orquídea é significativo para entendermos a rotação de perspectiva operacionalizada no *Mil Platôs*. Se na obra de 1972, as filiações intensivas antecediam as relações de aliança, aqui o que vemos são relações de aliança que antecedem qualquer filiação possível. Do encontro da vespa e da orquídea nenhum híbrido aberrante poderia nascer, mas se trata de uma relação de aliança sem a qual não seria possível qualquer

reprodução filiativa da vespa ou da orquídea (Viveiros de Castro, 2018): a orquídea que recebe os poléns essenciais da vespa na medida que retribui o néctar para os insetos. É essa atividade simbiótica entre insetos e plantas a condição de existência de insetos e plantas porque "a filiação natural dentro de cada espécie depende dessa aliança contranatureza entre as espécies" (Ibidem., 2018, p. 188).

> O conceito de aliança cessa de designar uma instituição – uma estrutura – e passa a funcionar como uma potencia e um potencial: um devir. Da aliança como forma à aliança como força. [...] Não estamos aqui nem no elemento místico-serial do sacrifício, nem no mítico-estrutural do totemismo, mas no elemento mágico-real do devir (Ibidem., 2018, p. 193).

No terreno das simbioses nenhum animal filiaciona, mas contagia (Deleuze e Guattari, 1997). O contagio é uma das características dos devires, pois ele coloca em jogo o caráter epidêmico da interação entre elementos heterogêneos. O devir-morcego dos seres humanos durante a pandemia Covid-19 é parte do que a dupla francesa concebe como combinação inter-reinos; são núpcias de uma participação contra-natural da qual não nascerá nenhum homem-morcego, mas que estão totalmente de acordo com a operação da natureza: "a Natureza só procede assim, contra si mesma. Estamos longe da produção filiativa e da reprodução hereditária, que só retém como diferenças uma simples dualidade dos sexos no seio de uma mesma espécie [...]" (Ibidem., 1997, n.p). As alianças são os operadores dos devires, são elas agora que se fazem de forma desinibida inscrevendo sobre o corpo sem órgãos sínteses heteróclitas. "Do ponto de vista da economia cósmica do afeto, é a filiação que vem agora a limitar, com suas identificações imaginárias, uma aliança tanto mais real quanto mais contranatural [...]." (Viveiros de Castro, 2018, p. 187, 188).

Esses fenômenos de simbiose não ficam somente no reino animal – se é que essa demarcação tem alguma importância a essa altura. Deleuze e Guattari assinalam, através dos estudos dos mitos de Lévi-Strauss, a existência de certos devires animais que arrastam o indivíduo e o animal dentro de uma relação em que os termos deixam de se reconhecer dentro dos territórios filiativos que os caracterizavam. No entanto, esses mitos são apresentados por esses povos dentro de uma ordem menor de narrativas – o mito menor –, são acontecimentos que degradam e desviam uma ordem verdadeira primordial (Deleuze e Guattari, 1997, n.p). Na leitura deleuzo-guattariana, esses devires escapam da ordem dos mitos, pois estes só podem conceber as relações entre homens e animais a partir de uma lógica totêmica-estrutural. Desse modo, o mito passa a ser concebido como um quadro classificatório que, por sua natureza, é

pouco capaz de registrar os devires: "tais devires que são, antes como que fragmentos de um conto" (Ibidem., 1997, n.p).

Nem instituição serial-sacrificial, nem modelo totêmico-estrutural. Os devires são parte de uma *secret third thing*, fenômenos subterrâneos que minam organizações sociais e territorialidades fixas. Estes devires não se exprimem mais nos mitos, nem sequer nos ritos, mas nos contos e narrativas de feitiçaria. É que não se trata mais de conceber um termo em direção a outro que lhe transcende, mas um constante processo de despersonalização anti-natural em que ambos os termos são arrastados de suas condições e colocados dentro de uma multiplicidade na qual não se reconhecem (Viveiros de Castro, 2018).

Se n'*O Anti-Édipo* os mitos comportam o objeto de desinvestimento pelas relações de aliança (os signos ambíguos que devem ser codificados e diferenciados extensivamente), *Mil Platôs* os apresentam enquanto o próprio operador de desinvestimento das relações que assinalam o limite do s*ocius*. Tais relações, com suas potencialidades de dinamitar uma organização social, se encontram nos contos que colocam em jogo a comunicação entre heterogêneos sem qualquer relação filiativa possível: essa comunicação só se pode estabelecer por aliança. "Apesar das aparências e das confusões possíveis, os mitos não tem aí nem o terreno de origem e nem ponto de aplicação" (Deleuze e Guattari, 1997, n.p). Verdadeiro vetor de intensidades, as "alianças demoníacas" são os signos desta subversão de perspectiva em relação ao *Anti-Édipo*: são elas agora os alvos dos ataques das filiações míticas e relações parentais. É nesse sentido que qualquer organização intraespecífica só se constitui a partir do *fora* que ela desinveste, coagulando as diferenças para a formação de um só corpo[8].

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, esse artigo buscou dar luz para importantes deslocamentos conceituais realizados por Deleuze e Guattari em suas duas obras mais importantes que escreveram em conjunto. A esse respeito, identificamos nos conceitos de Natureza, Produção e Devir os principais vetores dos desdobramentos teóricos da dupla francesa.

[8] Viveiros de Castro (2018) mostrou bem a existência dessas afinidades (alianças) intensivas na Amazônia Indígena e como tais laços afins se tornam objetos de desinvestimento para a constituição de laços de consanguinidade. A existência de duas alianças que emergem nos *Mil Platôs* se impõe com força quando se deixa o cenário do Oeste africano para penetrar na Amazônia indígena (Viveiros de Castro, 2018), espaço em que o multinaturalismo aponta para a existência de certos objetos perspectivados em duas relações distintas de aliança, como por exemplo o inimigo que é desinvestido de sua condição para se tornar cunhado.

Logo nas primeiras páginas d'*O Anti-Édipo,* vamos de encontro à uma ontologia da Natureza que passa a ser concebida enquanto produção ou indústria. Aqui, tudo é produção: "*produção de produções,* de ações e de paixões; *produções de registros,* de distribuições e de marcações; *produções de consumo*, de volúpias, de angústia e de dores" (Deleuze e Guattari, p. 14). E nesse esquematismo teórico, a segunda característica do processo de produção universal é a produção de registro, na qual a própria produção se encontra sob égide de um regime distinto da produção de produção: regime inscritor, energia potencial que atribui a si as forças produtivas e que passa a reorganizá-las segundo seu próprio caráter. Desse modo, o desenlace conceitual da empreitada deleuzo-guattariana concebe o estoque filiativo enquanto a primeira característica desse regime, local onde se inscrevem as diferenças e se distribuem os agentes de produção.

De caráter virtual, essa inscrição só poderia reanimar as conexões produtivas através de relações de alianças que, no *socius*, contra-efetua uma discernibilidade generalizada entre os fluxos inscritos. Nesse sentido, os mitos se tornariam o que comportaria essa passagem, narrando a existência de duas genealogias: o influxo germinal intensivo e o regime parental das gerações somáticas.

No *Mil Platôs*, o "privilégio" dado a produção é substituído por uma virada "devirológica" da Natureza, o que reflete, segundo Viveiros de Castro (2018), um deslocamento de horizontes realizados por Deleuze e Guattari: da filiação intra-específica da socialidade demasiada humana, para as alianças interespecíficas das socialidades aberrantes. Logo, a inserção do devir na natureza promoveu as relações de aliança para um *status* particular: elas antecedem as filiações e são seus objetos de desinvestimentos. Aqui, não é ao mito que deveríamos enxergar o lugar de origem, mas nos contos e nas narrativas dos feiticeiros que são inseridos em uma categoria de "mito menor". Aqui, os mitos passam a andar ao lado da ordem, pois só concebiam disjunções inclusivas interespécies dentro de uma lógica totêmica-estrutural de correspondência das diferenças: ele deve esconjurar sob os imperativos intraespecíficos todas as ameaças ao *socius* que uma aliança demoníaca poderia estabelecer.

Por fim, a presente investigação compreende que o estatuto ontológico da natureza nos dois volumes de *Capitalismo e Esquizofrenia* determina o valor atribuído aos mitos em ambas as obras. Da natureza como processo de produção à natureza como devir, o mito comporta diferentes potências em sua relação com o campo social abordado.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

GOLDMAN, Marcio. Formas do Saber e Modos do Ser: Observações Sobre Multiplicidade e Ontologia no Candomblé. **Religião e Sociedade**, v. 25, p. 102-120.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O Totemismo hoje**. Tradução Malcom Bruce Corrie. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.

O PAPEL DA COMPAIXÃO NA FILOSOFIA DA VONTADE DE ARTHUR SCHOPENHAUER

Klisman Lucas de Sousa Castro[1]
Mestre no curso Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – UFMA
klismanlucas1995@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade intitulada, "SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO ENTRE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E ARTHUR SCHOPENHAUER ATRAVÉS DA ESCRITA: do sentimento natural de piedade à ética da compaixão". O objetivo principal da pesquisa foi estabelecer uma aproximação entre Jean-Jacques Rousseau e Arthur Schopenhauer pelo viés da escrita. No entanto, o recorte aqui apresentado é baseado no terceiro capítulo da dissertação, que aborda a ética da compaixão em Arthur Schopenhauer. À vista disso, esse fragmento concentra-se em detalhar como o filósofo alemão desenvolve a ética da compaixão, partindo da negação da *vontade*, a qual Schopenhauer classifica como *cega*, *irracional* e *egoísta*. O ciclo contínuo de querer e desejar a que o indivíduo está submetido, devido à natureza incessante da *vontade*, leva ao sofrimento. Para escapar desse sofrimento, mesmo que de forma momentânea, Schopenhauer propõe a compaixão, que ele define como uma experiência intensa, onde o sujeito que sente e observa se compadece com o outro, que também está sujeito às dores e incômodos causados pela *vontade*. A compaixão, portanto, representa uma maneira de superar o individualismo e de se reconhecer em cada ser. Através dela, o sujeito vê o desconhecido como um espelho, e o agir compassivo se torna uma forma de identificação com o outro, onde todas as diferenças entre o eu e o outro são dissipadas. O trabalho se concentra em abordar a ética da compaixão a partir de duas obras de Schopenhauer: *O mundo como vontade e como representação* (1819) e *Sobre o fundamento da moral* (1950). A pesquisa conta com contribuições conceituais de artigos, dissertações e teses, inscrevendo-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada por meio de procedimento técnico bibliográfico. Este estudo é resultado de investigações realizadas no grupo de estudos GEPI Rousseau UFMA/FAPEMA/CNPq.

Palavras-chave: Vontade; Compaixão; Ética; Schopenhauer.

[1] Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Mestrado Acadêmico Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, com pesquisa voltada para os eixos de Filosofia e Literatura. Pós-graduado em Filosofia e Sociologia pela Faculdade Única - PROMINAS. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do GEPI Rousseau UFMA/FAPEMA/CNPq.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo abordar a ética da compaixão de Arthur Schopenhauer. À vista disso, é preciso destacar que o pensamento moral schopenhaueriano é desenvolvimento inicialmente no livro *O mundo como vontade e como representação* (1919), como parte da estrutura da filosofia da *Vontade*. Por conseguinte, o autor complementa suas ideias acerca da compaixão na obra *Sobre o fundamento da moral* (1850), que é fruto das críticas que realiza a respeito da deontologia de Immanuel Kant.

A ética da compaixão parte da negação da *vontade*. Como veremos ao longo deste trabalho, a *vontade* é classificada pelo autor alemão como *cega*, *irracional* e *egoísta*. O ciclo do querer e estar sempre desejando a que o indivíduo é submetido por causa dessa natureza incessante da *vontade* o leva ao sofrimento. Para escapar desse sofrer, mesmo que de forma momentânea, Schopenhauer desenvolve a compaixão, que para ele significa ser uma experiência intensa que produz no sujeito que sente e observa um compadecimento com outrem, que também está submetido às experiências de dores e incômodos causados pela *vontade*.

A compaixão, conforme Schopenhauer, é um meio de superar o individualismo e reconhecer-se em cada ser. Através dela, o sujeito vê o desconhecido como um espelho, criando uma identificação que transcende e nega os moldes egoístas da *vontade*. A compaixão permite ao sujeito ir além de sua experiência individual e dos limites de seu próprio corpo, gerando uma descentralização do ser que sente e observa. Ela irradia o ser em direção ao outro, que, embora desconhecido, também é dominado pelos efeitos do constante querer. Para Schopenhauer, agir com compaixão é identificar-se com o outro, dissipando assim toda diferença entre o *eu* e o *outro*.

Dito isso, o trabalho se concentra em abordar a ética da compaixão a partir de dois livros de Schopenhauer: O *mundo como vontade e como representação* (1819) e *Sobre o fundamento da moral* (1950). O estudo conta com contribuições conceituais de artigos, dissertações e teses. Ademais, o trabalho se inscreve como uma pesquisa qualitativa, fundamentada através de procedimento técnico bibliográfico, sendo este resultado de investigações realizadas no grupo de estudos GEPI Rousseau UFMA/FAPEMA/CNPq. Por fim, destaca-se que o texto apresentado é fragmento do terceiro capítulo da dissertação intitulada, “SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO ENTRE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E ARTHUR SCHOPENHAUER ATRAVÉS DA ESCRITA: do sentimento natural de piedade à ética da compaixão”, desenvolvida no Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) e que teve orientação do Professor Dr. Luciano da Silva Façanha.

2. A ÉTICA DA COMPAIXÃO

Para compreendermos a doutrina moral de Arthur Schopenhauer é necessário conhecermos os pressupostos metafísicos de sua filosofia, pois, como expressa o autor, suas ideias advêm de um pensamento único. Como escreve no prefácio à primeira edição do *Mundo como Vontade e como Representação* (1819), é fundamental existir uma coesão e unicidade nas ideias: "Quando se leva em conta os diferentes lados desse pensamento único a ser comunicado, ele se mostra como aquilo que nomeou seja Metafísica, seja Ética, seja Estética. E naturalmente ele tinha de ser tudo isso, caso fosse o que, como já mencionado, o considero" (Schopenhauer, 2015b, p. XXV). Com essa filosofia de caráter ímpar, o autor alemão distancia-se da tradição racionalista filosófica predominante no início do século XIX, principalmente por atribuir uma inédita primazia do querer em face do intelecto. Há de se perceber que o filósofo de Dantzig foi, entre os filósofos modernos:

> [...] aquele que mais se dedicou a desconstruir a imagem do ser humano como substancialmente um ser pensante, oferecendo em seu lugar, uma natureza humana volitiva e essencialmente desejante. A ênfase desse aspecto, fez com que o pensamento schopenhaueriano fosse identificado com as chamadas filosofias do impulso ou também como a filosofia da vida (Dalcol, 2014, p. 16).

Desse modo, é fundamental observar que o pensador alemão está contrariando a tradição filosófica que postula um princípio racional do mundo. Em contrapartida, ascende uma outra perspectiva epistemológica, como pondera Jair Barboza (2003, p. 7): "Porém, dirá Schopenhauer, as coisas possuem um fundo infundado que é essencialmente obscuro, irracional". Concepção ratificada por Rüdiger Safranski, que argumenta:

> Schopenhauer, em oposição ao espírito de sua época, embora também tivesse partido de um ponto de vista filosófico transcendental, não chegou a nenhuma transcendência transparente: o Ser que descobriu não era mais do que uma 'vontade cega' (*blinder Wille*), algo de vital, mas igualmente opaco, que não assinalava nada para qualquer pensamento, muito menos acenava para o senso comum e não apresentava o menor desígnio. Seu significado era justamente que não tinha qualquer significado: o Ser simplesmente *é*. A essência da vida é a vontade de viver, uma sentença reconhecida como tautológica pelo próprio filósofo, porque a vontade não se distingue da própria vida (Safranski, 2012, p. 379, grifos do autor).

Portanto, Schopenhauer acreditava que o intelecto (razão e entendimento) nada mais é do que um mecanismo de sobrevivência humana e possui apenas um papel secundário. O que ele leva em conta e considera mais essencial é a *Vontade* cósmica como *coisa-em-si*. Dito isso, é necessário ressaltar que o autor parte do Idealismo transcendental de Immanuel Kant para desenvolver seu edifício filosófico.

No entender de Jair Barboza (2003), a filosofia schopenhaueriana investiga e estabelece ao seu modo as formas *a priori* da mente que possibilitam o mundo. E além de ter como ponto de partida o pensamento kantiano, Schopenhauer recorre à distinção realizada pelo prussiano no que diz respeito ao *fenômeno* e à *coisa-em-si*. Conforme afirma Kant, na obra *Crítica da Razão Pura* (1781), isso pode ser traduzido da seguinte maneira:

> [...] o conceito transcendental dos fenômenos no espaço nos sugere esta observação crítica, de que em geral nada do que é intuído no espaço é *coisa em si*; e, ainda, que o espaço não é uma forma das coisas consideradas em si mesmas, mas que os objetos não nos são conhecidos em si mesmos e aquilo que denominamos objetos exteriores consiste em simples representações de nossa sensibilidade cuja forma é o espaço, mas cujo verdadeiro correlativo, *a coisa em si*, permanece desconhecida e incognoscível, jamais sendo indagada da experiência (Kant, 2008, p. 36, grifo nosso).

Com base nesses conceitos, Schopenhauer afirma no início de sua obra magna: "O mundo é minha representação: esta é uma verdade que vale em relação a cada ser que vive e conhece" (Schopenhauer, 2015, p. 3). Nesse sentido, argumenta que o mundo é o que nos aparece em sua multiplicidade, são os chamados fenômenos. Trata-se de uma operação resultante da interação entre sujeito e objeto. Com efeito, é preciso observar que:

> [...] com essa frase retoma a teoria do entendimento e da sensibilidade, ou seja, as concepções do criticismo sobre as formas puras *a priori* da mente que possibilitam a experiência. Em realidade, o termo representação indica algo colocado (*Stellung*) diante de (*Vor*). Porém esse estar-colocado-diante-de pressupõe um sujeito que intui. O mundo é representação de quem representa. Trata-se aqui, conforme a obra magna do filósofo de Frankfurt, de uma verdade válida para todo ser que representa, embora apenas o homem possa trazê-la à clareza de consciência filosófica (Barboza, 2003, p. 10, grifos do autor).

Conforme a passagem acima, nota-se que Schopenhauer prepara o terreno epistemológico para inserir algo de essencial por trás do conceito de *Representação*: *a coisa-em-si*[2]. E esta, na ordem do seu pensamento, passou a ser chamada de *Vontade*. Segundo Safranski (2012, p. 389), "isto nos abre uma dimensão de conhecimento inteiramente diversa". Nesse caso, há uma duplicidade do caráter significativo do homem, tendo em vista que de um lado ele é sujeito que conhece e, de outro, ele é corpo. Para o filósofo alemão, a essência íntima do mundo pode ser interpretada da seguinte maneira:

> [...] a palavra do enigma é dada ao sujeito do conhecimento que aparece como indivíduo: e tal palavra recebe o nome de Vontade. Esta, e somente esta, fornece-lhe

[2] Por partir das considerações de Kant e fazer uso de seus conceitos, Schopenhauer se autodenomina continuador da obra do autor prussiano, por isso argumenta que: "As pessoas começam a perceber que a verdadeira e séria filosofia ainda se encontra lá onde Kant a deixou. Em todo caso, não reconheço que tenha acontecido algo na filosofia entre mim e ele; por conseguinte, ligo-me imediatamente a ele" (Schopenhauer, 2015, p. 483).

> a chave para a sua própria aparência, manifesta a significação, mostra-lhe a engrenagem interior do seu ser, do seu agir, dos seus movimentos (Schopenhauer, 2015, p. 116-117).

Assim, a *Vontade* é a instância fundamental do pensamento de Schopenhauer. Ele estabelece um papel legítimo de protagonismo ao conceito, vislumbrando-o em todos os aspectos da vida. Nesse sentido, o fio condutor de sua filosofia tem caráter dualista, pois de um lado é *Representação* e de outro *Vontade*, fato que o leva a comentar que:

> Aquilo do que se faz aqui abstração, como espero que mais tarde se tornará certo a cada um, é sempre a VONTADE, única que constitui o outro lado do Mundo. Pois assim como este é, de um lado, inteiramente REPRESENTAÇÃO, é, de outro, inteiramente VONTADE (Schopenhauer, 2015b, p. 5, grifos do autor).

De acordo com essa passagem, é possível notar que o pensador alemão oferece em seu edifício filosófico uma interpretação que abrange toda a realidade da condição humana. Em outras palavras, isso significa que:

> Embora elas sejam dimensões analisadas separadamente em sua obra magna, no fundo, a vontade e a representação encontram-se "plenas" em cada ser humano. Elas são uma síntese de nossa fragilidade e grandeza; de um mundo que, por um lado, é o mundo da experiência, marcado pela aparência, por outro, se mostra como fruto de uma essência definidora de nós mesmos (microcosmo) e do próprio mundo (macrocosmo) (Dalcol, 2014, p. 18).

Devido a essas características, é perceptível que a filosofia schopenhaueriana apresenta por intermédio da *Vontade* o que mais constitui de imediato na mente do homem. Além disso, explica o autor alemão, esse princípio é uma "[...] chave para o conhecimento da essência mais intima de toda natureza" (Schopenhauer, 2015b, p. 128). Ele reconhece a *Vontade* como fundamento universal presente em tudo o que existe no universo. Sendo assim, comenta que:

> Reconhecerá a mesma vontade como essência mais íntima não apenas das aparências inteiramente semelhantes à sua, ou seja, seres humanos e animais, porém a reflexão continuada o levará a reconhecer que também a força que vegete e palpite na planta, sim, a força que forma o cristal, que gira a agulha magnética para o polo norte, que irrompe do choque de dois metais heterogêneos, que aparece nas afinidades eletivas dos materiais como atração e repulsão, sim, a própria gravidade que atua poderosamente em toda matéria, atraindo a pedra para a terra e a Terra para o Sol, - tudo isso é diferente apenas na aparência, mas conforme sua essência em si e para se reconhecer como aquilo conhecido imediatamente de maneira tão íntima e melhor que qualquer outra coisa e que, ali onde aparece de modo mais nítido, chama-se Vontade (Schopenhauer, 2015b, p. 128).

Dessa forma, Schopenhauer institui como premissa básica da sua filosofia a elucidação do sentido do mundo, daí a importância que a *Representação* tem no campo fenomênico. Com efeito, a metafísica da *Vontade* acaba por ser o empreendimento que absorve toda essa

construção epistemológica. É por esse motivo que essa concepção é considerada inovadora no século XIX, pois é no corpo que o homem sente e necessariamente pensa. De modo geral, entende-se que o indivíduo é conhecimento de si mesmo:

> Esta é a proposta de metafísica imanente de Schopenhauer, que descarta qualquer relação causal entre o em si, a vontade, e seu fenômeno – aspectos diversos e complementares de apreensão do mundo. Seu propósito é excluir qualquer resto de dogmatismo realista contido numa causa exterior do fenômeno. Com esse intuito desdogmatizante - considerando o espírito de Kant e definindo o dogmatismo como uma má aplicação do princípio de razão, já que uma das suas formas é a causalidade - é que Schopenhauer reconhece a presença da coisa em si no corpo, como objetivação imediata da vontade (Redyson, 2009, p. 36).

Sendo assim, é com base nesses pressupostos que Schopenhauer conduz toda a sua filosofia. No caso da *Vontade*, é importante compreender que ela carrega toda essência pessimista que guia o ser humano a agir no mundo, é um incessante querer conduzido por um ciclo de sofrimento que abrange tédio, dor, desejo e egoísmo. Nesse caso, essas características são perceptíveis mediante o caráter corpóreo do conceito schopenhaueriano, pois: "[...] o homem tem a consciência interna que ele é vontade" (Redyson, 2009, p. 48). Portanto, de acordo com essa concepção, é possível entender que isso se deve ao fato de existir uma imediatidade das experiências na nossa vida afetiva.

Uma outra importante evidência entre a unicidade entre corpo e *Vontade* pode ser entendida a partir da ideia de que "[...] tudo que afeta o corpo desencadeia alguma reação da vontade e que, inversamente, quando a vontade é despertada, há sempre manifestações corporais" (Janaway, 2003, p. 58). Levando em consideração essa perspectiva, nota-se que as alternâncias existentes entre dores e prazeres, faltas e satisfações, desejos e decepções são indicadores de que o princípio máximo de Schopenhauer é condição universal das coisas do mundo.

O fundamento schopenhaueriano atua como querer sem dono, é transindividual, cego e sem razão em sua tenebrosa e abismal perpetuação. Então, por possuir essas características, entende-se que este se multiplicaria por meio do *princípio de individuação* [3] e de causalidade, disseminando-se em diversas parcelas que constituem o mundo dos fenômenos. Contudo, até no menor e mais isolado desses fragmentos permaneceria una, produto e expressão da *Vontade*. Como destaca Jair Barboza (2003, p. 14):

[3] "[...] denomino tempo e espaço pela expressão *principium individuationis*, que peço para o leitor guardar para sempre. Tempo e espaço são os únicos pelos quais aquilo que é um e o mesmo em essência e conceito aparece como pluralidade de coisas que coexistem e se sucedem" (Schopenhauer, 2015b, p. 131, grifo do autor).

> [...] mesmo os desejos sendo satisfeitos, contra cada um que foi existem pelo menos dez que não o são: quando um desejo é satisfeito, logo um novo ocupa o seu lugar. O desejo satisfeito é um erro conhecido e o novo, um erro ainda desconhecido. Não há satisfação duradoura, mas cada uma se assemelha à esmola que se dá hoje ao mendigo, tornando a sua vida menos miserável, no entanto prologando o seu tormento amanhã. Nada faz a pessoa efetivamente contente. O prazer é apenas um fim momentâneo de uma dor.

O incessante querer somado à constante insatisfação expressa no sentimento do tédio designa Schopenhauer como um filósofo pessimista. Para ele, a vida humana é dominada por egoísmos rivais e a satisfação de um indivíduo necessariamente acaba por acarretar o sofrimento do outro: "O egoísmo origina toda competição que se expressa no antagonismo interno da vontade de viver consigo mesma" (Dalcol, 2014, p. 32). Além disso, como argumenta:

> [...] toda alegria vivaz é também um erro, uma ilusão, já que nenhum desejo realizado pode nos satisfazer duradouramente e, ainda, porque toda posse e felicidade só podem ser concedidas pelo acaso, por tempo indeterminado, conseguintemente podem ser retiradas na hora seguinte. Toda dor, por seu turno, baseia-se no desaparecimento de uma ilusão: alegria e dor, portanto, nascem de um conhecimento falho (Schopenhauer, 2015b, p. 104).

Deste modo, a ideia inicial do pessimismo filosófico é atribuída a Schopenhauer e à sua obra porque o mundo é uma representação ilusória da realidade identificada com a *Vontade*, pois: "[...] nossa existência corriqueira é dotada de tal natureza que temos que nos empenhar na busca de realização de fins. Porém, argumenta Schopenhauer, um ser voltado para o empenho de fins e de sua realização ou frustação é um ser que sofre" (Janaway, 2003, p. 126). Por esse motivo, ele acredita que os seres humanos vivos ou organismos são finitos e a *Vontade* de viver é eterna. Logo, tudo que nasce, morre. Em síntese, o caráter essencial da vida permanece. Nesse sentido ele conclui que:

> Em vista do exposto, queremos considerar o destino secreto e essencial da vontade na EXISTÊNCIA HUMANA. Todos irão facilmente reencontrar O MESMO na vida dos animais, apenas expresso em variados graus mais baixos e mais fracos; e assim nos convenceremos suficientemente de como, em essência, incluindo-se também o mundo animal que padece, TODA VIDA É SOFRIMENTO (Schopenhauer, 2015b, p. 367, grifos do autor).

Apesar dessa característica pessimista em relação à vida, o filósofo alemão acaba por construir em sua metafisica alternativas para escapar do sofrimento motivado pelo incessante querer inerente à essência do mundo. E essa possibilidade ocorre mediante a negação da *Vontade*. Sobre essa conjuntura da filosofia schopenhaueriana que suprime e silencia todo querer, é importante saber que: "[...] a existência é neutralizada em seus interesses e desejos,

fontes de sofrimento" (Barboza, 2003, p. 15). Nas palavras do autor a interpretação dessa ideia é entendida da seguinte maneira:

> [...] a NEGAÇÃO DA VONTADE DE VIDA, mostra-se quando aquele conhecimento leva o querer a findar, visto que, agora, as aparências individuais conhecidas não mais fazem efeito como MOTIVOS do querer, mas o conhecimento inteiro da essência do mundo, que espelha a vontade, e provém da apreensão das IDEIAS, torna-se um QUIETIVO da vontade e, assim, a vontade suprime a si mesma livremente (Schopenhauer, 2015b, p. 330, grifos do autor).

As três frentes em que Schopenhauer trabalha são: estética, ética e a morte. No primeiro caso, percebe-se a influência de Platão em sua estrutura de pensamento, pois, quando trata dos graus de objetivação, ele o faz por intermédio da *Ideia*. A arte é um modo de conhecimento que considera o essencial e mesmo assim permanece no mundo. É ela que permite aos homens a possibilidade de reconhecer nas expressões artísticas as suas *Ideias*. Fato que permite por uns instantes uma renúncia de personalidade, uma purificação artística.

Nesse passo, a arte possui como maior e mais pura expressão a música, pois esta tem acesso imediato à *Vontade*. Contudo, a estética é uma alternativa passageira para cessar o sofrimento inerente à vida. Schopenhauer vai além e recorre a outro grau de salvação, no caso, a Ética da Compaixão. É a partir dessa perspectiva que o autor pensa uma filosofia que responde à deontologia de Immanuel Kant e imagina uma superação desinteressada do egoísmo natural à *Vontade*.

Em face disso, Arthur Schopenhauer tem como objetivo investigar a base de toda ação moralmente boa. Entretanto, ele não está interessado em desenvolver uma ética prescritiva. Na realidade, como argumenta Jair Barboza (2003, p. 17), "[...] a ética schopenhaueriana, diferentemente das anteriores, é meramente descritiva. Ela investiga o solo da boa ação, sem a ensinar". Essa questão gira em torno da ideia de que o comportamento egoísta inerente ao ser humano apenas é domesticado por regras morais: "[...] nesse caso, só servem para canalizar e restringir o comportamento das pessoas: pode-se treinar a pessoa egoísta para que seu comportamento tenha consequências menos desastrosas, mas não torná-la uma boa pessoa" (Janaway, 2003, p. 109). É por isso que a ética filosófica de Schopenhauer não tem caráter prescritivo.

A *compaixão* na filosofia do pensador alemão significa o desaparecimento da diferença entre o eu e o não-eu, entre uma pessoa e outra que sofre. É como uma espécie de reconhecimento de si em cada indivíduo, uma identificação com aquele que sofre. Essa perspectiva pode ser entendida a partir da ideia de que:

> Compaixão não é, segundo o ponto de vista schopenhaueriano, uma exigência moral, mas sim o nome de uma experiência que é acompanhada por um sentimento intenso e que, algumas vezes, se produz nas pessoas: isto é, a experiência de que todas as coisas fora de mim também são vontade e sofrem dores e incômodos como eu mesmo (Safranski, 2012, p. 422-423).

A partir desse entendimento, é fundamental compreender que o homem não se prende em si mesmo, não é centro do mundo, mas age impulsionado pela visão do sofrimento alheio. É uma atitude que objetiva amparar seu semelhante mediante uma neutralização do egoísmo essencial a toda criatura. Com base nisso, Schopenhauer tece o seguinte argumento:

> Nesse sentido, por exemplo, para que a proporção existente numa dada pessoa entre egoísmo e compaixão entre em cena, não é suficiente que essa pessoa possua riqueza e veja a miséria alheia; ela também tem de saber o que é permitido fazer com a riqueza, tanto em seu favor como para os outros; ademais, o sofrimento alheio tem não apenas de expor-se a ela, mas ela também tem de saber o que é o sofrimento e o prazer (Schopenhauer, 2015b, p. 341).

Em razão desse egoísmo e dos tormentos que são inerentes à essência da vida, o mundo é considerado por ele uma fonte inesgotável de sofrimentos. Devido a isso, Jair Barboza argumenta (2003, p. 17), "[...] o mundo se assemelha mais a uma criação do diabo que de Deus". Em virtude dessa fatídica realidade, o sentimento de *compaixão* tem uma importante propriedade de fazer o *eu* se perder no *não-eu* para ajudá-lo. Essa percepção fica mais nítida quando compreende-se que: "[...] o véu de *mãyã* torna-se transparente e a ilusão do *principium individuationis* o abandona. Reconhece a si mesmo, à sua vontade em cada ser, consequentemente também em que sofre" (Schopenhauer, 2015b, p. 433, grifos do autor). Com base nisso, percebe-se que o processo de identificação funciona como um espelho que reflete o sofrimento de outro em que observa, sendo assim:

> [...] esse ser humano reconhece em todos os seres o próprio íntimo, o seu verdadeiro si mesmo e desse modo tem de considerar também os sofrimentos infindos de todos os viventes como se fossem seus: assim, toma pra si dores de todo o mundo; nenhum sofrimento é-lhe estranho [...] Vê, para onde olha, a humanidade e os animais sofredores; vê um mundo que desaparece. E tudo isso é-lhe agora tão próximo quanto para o egoísta a própria pessoa (Schopenhauer, 2015b, p. 439-440).

Devido a isso, nota-se que a suspensão do *princípio de individuação* é importante para o processo de conhecimento da essência que existe em nós e em outros seres. Justamente por isso, entende-se que: "*A compaixão é uma autoexperiência da vontade, que se produz em um instante fugaz, durante o qual esta cessa de afirmar temporariamente a sua individualidade*" (Safranski, 2012, p. 423, grifos do autor). Portanto, o sentimento moral desenvolvido por Schopenhauer assim funciona porque tem a finalidade de buscar o bem alheio. Ademais, é necessário entender que: "Esse impulso é uma das três molas propulsoras fundamentais da

natureza humana, as outras duas sendo exatamente o egoísmo, que quer a dor de outrem e atinge a crueldade" (Barboza, 2003, p. 17). Como lembra o autor alemão:

> [...] o fato de termos encontrado o sofrimento como essencial e inseparável da vida em seu todo e termos visto como cada desejo nasce de uma necessidade, de uma carência, de um sofrimento, por conseguinte toda satisfação é apenas um sofrimento removido, de forma alguma uma felicidade positiva acrescida [...] as alegrias mentem ao desejo ao afirmarem que seriam um bem positivo quando em verdade são de natureza meramente negativa, tão somente o fim de um padecimento (Schopenhauer, 2015b, p. 435-436).

Em virtude dessa consideração, é preciso entender que o sentimento compassivo é a única fonte de toda ação não egoísta e faz prevalecer o amor ao próximo. Conforme essa premissa: "A compaixão é o incentivo de buscar o bem-estar alheio (ou de aliviar o sofrimento de outrem)" (Janaway, 2003, p. 119). Tendo em vista essa realidade, é o incentivo egoísta que a *compaixão* mais tem de combater, justamente por ser parte considerável nos indivíduos. Pois é um estado de ânimo que representa: "[...] um sentimento essencial a todas as coisas da natureza" (Safranski, 2012, p. 414). Desse modo, Schopenhauer argumenta que a motivação do ser humano em direção a boas atitudes se caracteriza por um ato compassivo, pois:

> [...] o que a benevolência, o amor e a nobreza de caráter podem fazer pelos outros é sempre apenas o alívio dos seus sofrimentos; conseguintemente, o que os pode mover a bons atos e a obras de amor é sempre e tão somente o CONHECIMENTO DO SOFRIMENTO ALHEIO, compreensível imediatamente a partir do próprio sofrimento e posto no mesmo patamar deste (Schopenhauer, 2015b, p. 436, grifos do autor).

Nesse sentido, é possível perceber que Schopenhauer faz uma crítica à filosofia moral de Kant[4], isto é, ele se opõe a uma ideia de exercício racional abstrato, como expressa a seguir: "[...] não se deve esperar prescrições nem doutrinas do dever, muito menos o estabelecimento de um princípio moral absoluto parecido a uma receita universal para a produção de todas as virtudes" (Schopenhauer, 2015b, p. 314). Em sua teoria moral, por sua vez, coloca em destaque um reconhecimento intuitivo ou instintivo do sofrimento, por isso continua a criticar o filósofo prussiano ao dizer: "[...] não hesitaremos, ia dizer, em declarar contra Kant que o mero conceito

[4] Schopenhauer se contrapõe ao Imperativo Categórico defendido por Kant no livro *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), no qual afirma: "Quando penso um imperativo hipotético em geral, não sei de antemão o que ele poderá conter. Só o saberei quando a condição me seja dada. Mas se pensar um imperativo categórico, então sei imediatamente o que é que ele contém. Porque, não contendo o imperativo, além da lei, senão a necessidade da máxima que manda conformar-se com esta lei, e não contendo a lei nenhuma condição que a limite, nada mais resta senão a universalidade de uma lei em geral à qual a máxima da ação deve ser conforme, conformidade essa que só o imperativo nos representa propriamente como necessária. O imperativo categórico é, portanto, só um único, que é este: Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (Kant, 2007, p. 58-59).

é infrutífero para a autêntica virtude, assim como o é para a arte" (Schopenhauer, 2015b, p. 436). Inicialmente, no *Mundo como Vontade e como Representação*, Schopenhauer situa a sua crítica ainda de maneira moderada, somente com o livro *Sobre o Fundamento da Moral* ele irá se aprofundar mais sobre o tema.

Entretanto, é importante notar ainda na obra magna do autor alemão uma importante consideração a respeito do caráter filosófico em relação à moral. Trata-se, portanto, da saída do campo teórico para o terreno da prática, como escreve a seguir:

> [...] toda filosofia é sempre teórica, já que lhe é essencial manter uma atitude puramente contemplativa, não importa o quão próximo seja o objeto da sua investigação, e sempre descrever, em vez de prescrever. Tornar-se prática, conduzir ação, moldar caráter: eis as pretensões antigas que uma intelecção mais perspicaz fará, por fim, a filosofia abandoná-las (Schopenhauer, 2015b, p. 313).

Em virtude dessa consideração, compreende-se que a abstração desenvolvida por Kant tem um caráter não empírico, pois é fundada por princípios cognoscíveis *a priori*, ou seja, antes da experiência. No entanto, para Schopenhauer isso deve ser discutido: "A moral prática, a tomada de decisões e o juízo se voltam para o comportamento real de seres humanos individuais que ocupam o domínio empírico" (Janaway, 2003, p. 111). Então, de acordo com essa natureza empírica da moral defendida pelo filósofo alemão, a *compaixão* seria uma faculdade que tem por objetivo ultrapassar a experiência individual da *Vontade* para além dos limites do corpo. É uma experiência de identidade adquirida pela superação do egoísmo:

> É deste modo que, por meio desta antiga fórmula hindu, Schopenhauer nos conduz a experiência de identidade que se efetua através da compaixão e assim dá o salto para a mística da negação, uma mística mais elevada que toda razão, por mais que pareça uma tolice aos olhos do sábio (Safranski, 2012, p. 423).

Para concluir com as considerações do princípio moral de Schopenhauer na sua principal obra é importante compreender que: "[...] todo amor puro e verdadeiro é compaixão, e todo amor que não é compaixão é amor-próprio" (Schopenhauer, 2015b, p. 436). Para o autor, a mistura entre os dois é frequente e isso fica mais nítido na ideia de amizade, pois:

> [...] o amor-próprio reside na satisfação da presença do amigo, cuja individualidade corresponde à nossa, o que constitui quase sempre a maior parte da amizade; já a compaixão se mostra na participação sincera no bem ou no mal-estar do amigo e nos sacrifícios desinteressados feitos em seu favor (Schopenhauer, 2015b, p. 436).

Esclarecidas as particularidades da *compaixão* no *Mundo como Vontade e como Representação*, iremos tratar sobre o olhar de Schopenhauer sobre o princípio moral no ensaio *Sobre o Fundamento da Moral*. Neste escrito, ele responde à questão lançada pela Sociedade

Dinamarquesa de Ciências[5], em janeiro de 1840. Estruturalmente, ela é organizada sob dois aspectos: o primeiro consiste em uma fundamentação teórica que tem por objetivo estabelecer uma concepção filosófica baseada nos pressupostos da metafísica da *Vontade*. O segundo enfoque está direcionado a uma abordagem empírica. Por esse motivo, nota-se que:

> Esses dois pressupostos mostram que Schopenhauer desenvolveu uma abordagem de moralidade, a um só tempo, empírica e teórica, ou seja, ele pretende fornecer uma caracterização de como a moralidade surge entre os seres humanos que não seja um mero elogio a virtude ou exortação das vantagens de ser um bom ser humano, um bom caráter, tal como era comum na tradição renascentista e mesmo em parte da filosofia moderna. Seu objetivo é fazer uma abordagem capaz de apreender os princípios últimos que fundam a moralidade e ele reconhece esses princípios não podem ser extraídos da razão pura, mas da própria experiência (Dalcol, 2014, p. 58).

Com base nesses aspectos, Schopenhauer estende a crítica que desenvolveu em relação à filosofia moral de Immanuel Kant em sua obra magna. É uma profunda objecção acerca do pensamento kantiano de um imperativo. Para o filósofo alemão, a linguagem do pensador prussiano: "[...] tem ressonâncias bíblicas, e, para o ateu Schopenhauer, a própria ideia de uma ordem absoluta, ou quer introduzir sub-repticiamente a suposição de um ser absoluto capaz de emiti-la ou é infundada" (Janaway, 2003, p. 110). Ora, se Deus não existe de acordo com o pensamento schopenhaueriano, a ideia de acreditar em um imperativo absoluto não deveria existir. Como corrobora Jean Lefranc (2005, p. 153): "As fórmulas kantianas se embaralham em expressões estranhas, noções sutis que dificilmente ocultam a sua origem teológica, como por exemplo valor absoluto". Isso significa uma contrariedade ao formalismo e a ideia de prática na busca de um fundamento da moral.

Portanto, Schopenhauer finca de vez no terreno da moral a *compaixão* como o único fundamento possível para a disciplina descritiva: "A moral, conforme foi descrita, de acordo com o que Schopenhauer já dissera na introdução do ensaio, possuía um fundamento que todos passaram por alto, porque este é o mais natural de todos: a compaixão" (Safranski, 2012, p. 591). E, no caso, ele tem como ponto de partida evidências empíricas, e a *compaixão* é como um motor que converte sua energia em ações morais. Por esse motivo, apresenta uma máxima para fundamentar a moralidade:

> [...] se se quiser, uma premissa da proposição estabelecida por mim como a expressão mais pura e simples do modo de agir exigido em uníssono por todos os sistemas morais '*neminem laede, imo omnes, quantum potes, iuva*!'. Esse modo de agir é e

[5] Eis a pergunta feita pela Academia Dinamarquesa: "A fonte e o fundamento da filosofia da moral devem ser buscados numa ideia de moralidade contida na consciência imediata e em outras noções fundamentais que dela derivam ou em outro princípio do conhecimento?" (Roger, 2001, p. LII).

> permanece como sendo o conteúdo verdadeiro de toda moral (Schopenhauer, 2001, p. 72, grifos do autor).

Essa frase apresenta em síntese o que o autor alemão define como uma única atitude moral possível: "Não prejudique a ninguém; pelo contrário, ajude a todos o mais que puder (que ele apresenta em latim)" (Janaway, 2003, p. 117). Tendo em vista essa máxima é importante mencionar que a *compaixão* é constituída por duas virtudes: "[...] a da justiça e a da caridade, que Schopenhauer chama de virtudes cardeais, pois delas derivam todas as demais" (Mendes, 2014, p. 24). Nesse sentido, pode-se afirmar que o transporte para a condição de outrem é marca da ética da *compaixão*. O núcleo da metafísica da moral é a identificação do homem com seus semelhantes, como bem expressa o pensador alemão:

> [...] só por meio do fato de que o outro se torne de tal modo o fim último de minha vontade como eu próprio o sou. Através, portanto, do fato de que quero imediatamente seu bem e de que não quero seu mal, tão diretamente como se fosse o meu. Isto, porém, pressupõe necessariamente que eu sofra com o seu mal-estar, sinta seu mal como se fora o meu próprio. Isto exige porém que eu me identifique com ele, quer dizer, que aquela diferença total entre mim e o outro, sobre a qual repousa justamente meu egoísmo, seja suprimida pelo menos num certo grau. Já que não posso entrar na pele do outro, então só através do conhecimento que tenho dele, isto é, da representação dele na minha cabeça, é que posso me identificar com ele, na medida em que minha ação anuncie aquela diferença como suprimida. O processo aqui analisado não é sonhado ou apanhado no ar, mas algo bem real e de nenhum modo raro: é o fenômeno diário da compaixão (Schopenhauer, 2001, p. 135-136).

Ademais, o filósofo de Dantzig argumenta que a *compaixão* tem como fonte o reflexo de uma visão de si e da natureza da realidade, que é superior e diferente da que está implícita no egoísmo. O sentimento compassivo para Arthur Schopenhauer é tratado positivamente porque reduz a quantidade de sofrimento no mundo. Por isso, assenta a *compaixão* sobre fundamentos metafísicos:

> O pensamento voltado para meu bem-estar tem de ceder lugar na minha motivação ao pensamento voltado para o bem-estar do outro, e seria inexplicável que isso pudesse ocorrer a não ser que eu possa tornar o sofrimento e o bem-estar do outro intimamente preocupações minhas. Só seu eu partilhar de seu sofrimento, sentindo-o de certa forma como meu, pode seu bem-estar e o alívio de aflição virem a me motivar (Janaway, 2003, p. 121).

Por essa razão, Schopenhauer acredita que a *compaixão* tem participação imediata e totalmente livre de qualquer consideração no sofrimento de outrem. Em outras palavras, ele considera que a atitude compassiva impede a supressão do tormento gerado pelo egoísmo. E esse entendimento está diretamente vinculado a uma percepção de que a *compaixão* direciona o ser humano a um contentamento, bem-estar e felicidade. Nesse sentido, acrescenta-se ainda, que:

> Assim que esta compaixão se faça sentir, o bem e o mal do outro me atingem diretamente do mesmo modo, embora nem sempre no mesmo grau que os meus. Portanto, agora, a diferença entre mim e o outro não é mais absoluta. Certamente esse processo é digno de espanto e até misterioso. É, na verdade, o grande mistério da ética, seu fenômeno originário e o marco além do qual só a especulação metafisica pode arriscar um passo (Schopenhauer, 2001, p. 136).

Com efeito, essa não diferenciação dos indivíduos no mundo admite que um ser possa se reconhecer no outro "[...] podendo cada pessoa, por conseguinte, reconhecer no outro seu próprio eu, sua verdadeira natureza interior" (Janaway, 2003, p. 122). Entretanto, é importante ressaltar que a *compaixão* pressupõe como condição mínima a distinção entre o *eu* e o *não-eu*. Para a questão ficar mais nítida é fundamental compreender que:

> Para adotar esse padrão, é preciso abandonar por completo a crença em indivíduos separados. Supõe-se que a compaixão motive ações que se têm de realizar como indivíduo com relação a outros indivíduos. O que poderia servir de fundamento a essas ações é a ideia de que, embora os indivíduos sejam separados, não há nada de importância crucial no indivíduo que eu sou. Se o mendigo e eu somos parcelas iguais da mesma realidade subjacente, iguais manifestações da mesma vontade-de-vida (Janaway, 2003, p. 123).

Em face disso, é essencial entender que existem duas condições para a ação compassiva segundo Schopenhauer. Elas se manifestam positiva e negativamente. No primeiro caso, argumenta o pensador alemão: "A razão para isto é que a dor, o sofrer, de que faz parte toda falta, carência e necessidade e mesmo todo desejo, é o positivo, aquilo que é sentido imediatamente" (Schopenhauer, 2001, p. 138). Esse aspecto está diretamente ligado à manifestação própria da dor. Por outro lado, disserta o autor: "[...] a natureza do contentamento, do prazer, da felicidade, consiste só no fato de que uma carência foi suprimida, uma dor aquietada. Estas agem portanto negativamente" (Schopenhauer, 2001, p. 138). Portanto, esse lado negativo representa a supressão da dor. Essa operação pode ser resumida da seguinte maneira:

> Na compaixão, o véu de Maya é rasgado (*zerreißt der Schleier der Maja*): na contemplação do sofrimento do outro eu posso viver a supressão (*Schranke*) momentânea dos limites entre o 'eu' e o 'não-eu' (*Ich und Nicht -Ich*); eu também experimento o que o outro sofre, do mesmo modo que sinto minha dor (Safranski, 2012, p. 591, grifos do autor).

Portanto, é essa perspectiva da ação compassiva que o filósofo de Dantzig vislumbra como vetor das atitudes morais. O sofrimento, para ele, desperta diretamente a participação de um indivíduo em relação ao infortúnios do outro, enquanto a felicidade causa uma indiferença, justamente por seu caráter negativo e secundário. Conforme essa ilustração teórica, entende-se que: "[...] a compaixão é um estado psicológico intencionalmente direcionado para o alívio do

sofrimento e que pressupõe, ao mesmo tempo, que o agente moral seja capaz de se identificar, numa ligação de proximidade, com outro" (Dalcol, 2014, p. 62). Por tais razões, Schopenhauer afirma: "Se, porém, minha ação só deve acontecer por causa do outro, então o seu bem-estar e o seu mal-estar têm de ser imediatamente o meu motivo, do mesmo modo que em todas as outras ações o meu motivo é o meu bem-estar e o meu mal-estar" (Schopenhauer, 2001, p. 135). Sendo assim, percebe-se que o pensador alemão utiliza a sua metafisica da moral para silenciar o egoísmo inerente à *Vontade*. Os processos de reconhecimento e identificação são recursos para afastar a negação da condição de sofrimento do outro. Contudo, é importante ressaltar:

> Mas primeiro preciso experimentar e só depois praticar a ação. A compaixão não é algo que se possa pregar: ou se tem ou não se tem. É uma espécie de 'conexão com o Ser' (*Seinsverbundenheit*) mais elevada que todo o impulso aplicado pela razão sobre a autoafirmação. Mas a compaixão também é um evento que só ocorre dentro da dimensão da vontade. É uma vontade que sofre por si mesma e que, diante da contemplação da dor alheia, deixa momentaneamente de querer apenas a si mesma em sua habitual limitação (*Abgegrenzheit*) individual (Safranski, 2012, p. 592, grifos do autor).

Com base nisso, compreende-se que a *compaixão* não é oriunda de uma superação espiritual, ou seja, não se preocupa com uma recompensa de um outro mundo e nem sequer desta vida, é totalmente desinteressada. É acima de tudo uma manifestação de solidariedade: "A compaixão é, portanto, a motivação adequada, pois é a única que visa como seu fim ao bem-estar alheio" (Schopenhauer, 2001, p. 133). Somente com esse sentimento compassivo é que o ser humano pode inibir quaisquer potências antimorais que habitam no seu íntimo: "É a compaixão incondicional, livre de expectativas, que nos move em direção à dor do outro e nos desperta a vontade de amenizá-la" (Mendes, 2014, p. 25). Portanto, é essa condição que permite que a moralidade schopenhaueriana seja assentada no bem-estar alheio.

Na seção a seguir, tentaremos aproximar o pensamento moral de Jean-Jacques Rousseau e Arthur Schopenhauer. *Piedade* e *compaixão* são conceitos que são bem próximos, muito embora sejam articulados de diferentes maneiras. Por isso, é importante ressaltarmos a similitudes desses sentimentos que visam a comiseração em direção àqueles que sofrem.

3. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo abordar a ética da compaixão do filósofo alemão Arthur Schopenhauer. À vista disso, nos dedicamos em explicitar as particularidades da ética da compaixão de Arthur Schopenhauer no livro *O Mundo como Vontade e como Representação*. Nesse momento, buscamos apresentar a base da metafísica da *Vontade*, pois, como indicamos, a *compaixão* é parte da filosofia que o autor denomina de "pensamento único". Por esse motivo,

fez-se necessário destacar que o princípio schopenhaueriano possui uma essência egoísta, o incessante querer submete os indivíduos a um ciclo que lhes causa sofrimento: desejo, tédio, egoísmo e dor. Para escapar da angústia inerente à vida, o filósofo desenvolve três estágios: a *arte*, a *ética* e *ascetismo*. No primeiro caso, a estética consegue suspender a voz da *Vontade* apenas temporariamente e tem seu ápice na música, arte por excelência na filosofia de Schopenhauer.

Não sendo a estética suficiente para findar a dor causada pelo incessante querer da vida, Schopenhauer acaba por recorrer à ética. Como vimos, é por intermédio da *compaixão* que somos capazes de escapar do sofrimento. Sendo assim, ressaltamos que a moral possui uma função relevante para a superação do egoísmo individual, pois exige-se um esforço contínuo para superar a natureza humana. O que nos move a bons atos e obras de amor é sempre o conhecimento que temos do sofrimento alheio, e isso ocorre mediante a superação de nossos próprios interesses. Nesse caso, mostrou-se que *compaixão* permite a minha identificação com o outro por meio do reconhecimento do mal-estar que ele sente. Além disso, em função da sua ética ter um caráter descritivo, Schopenhauer tece críticas às abstrações kantianas do *imperativo categórico*.

Posteriormente, tratamos da *compaixão* no ensaio *Sobre o fundamento da moral*. Neste manuscrito, Schopenhauer responde à questão da Sociedade Real Dinamarquesa de Ciências afirmando ser a *compaixão* o fundamento de toda moral. A partir dessa resposta, buscamos ressaltar que o princípio schopenhaueriano é fonte de toda generosidade, bondade e justiça. Ademais, como observamos em sua obra magna, a moralidade visa o bem-estar alheio. Entretanto, o processo de identificação é dado por intermédio da imaginação, isto é, podemos ter uma ideia do sofrimento que o outro passa. Ao me transportar em direção ao meu semelhante que sofre, posso compreender sua situação e me solidarizar com sua dor, mas não vivencio exatamente o que ele está passando. Em vez disso, compartilho o sofrimento na medida em que ele está em um estado de infortúnio, experimentando uma empatia que reconhece e respeita sua experiência, mas sem absorver integralmente sua dor.

Além do mais, vimos que a *compaixão* pode ser projetada através do princípio “Não prejudiques a ninguém, mas ajuda a todos que puderes”. Desta máxima, segundo Schopenhauer, deriva todas as ações de valor moral genuíno. Com efeito, constatamos que nenhuma ação que não seja de pura justiça ou de filantropia pode ser dotada de valor moral, pois a atitude compassiva é de natureza desinteressada. Então, partindo dos fatos empíricos e do procedimento analítico, foi possível entender o fundamento da *compaixão*.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Jair. **Schopenhauer**: Coleção Filosofia – Passo a Passo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DALCOL, Mônica Saldanha. **A compaixão como fundamento da moral em Schopenhauer**. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9134/DALCOL%2c%20MONICA%20SALDANHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 Ago. 2024.

MENDES, Sérgio Peixoto. **Schopenhauer e o Budismo**: fundamentos da ética, crítica à Kant e as objeções de Tugendhat. Registro BN 630063 – 1° Edição, 2014.

JANAWAY, C. **Schopenhauer**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de J. Rodrigues de Merege. São Paulo: Acrópoles, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. 1. ed. Portugal: Edições 70, 2007.

LEFRANC, Jean. **Compreender Schopenhauer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

REDYSON, Deyve. **Dossiê Schopenhauer**. São Paulo: Universo dos Livros, 2009.

ROGER, Alain. **Vocabulário de Schopenhauer**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SAFRANSKI, R. **Os anos mais selvagens da filosofia**. Tradução de Willian Lagos. São Paulo: Geração editorial, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Unesp, 2015b.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral**. Tradução de Maria Lúcia Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O PROBLEMA DA SUBJETIVIDADE EM HUME, KANT E DELEUZE

Luiz Manoel Lopes[1]
Vandilson Ferreira[2]
Emanuel Gabriel Cordeiro da Rocha[3]

RESUMO: O trabalho tem como objetivo estudar a questão da causalidade a partir de Hume, em seguida apresentar o desdobramento desta mesma questão em Kant, enfatizando a importância do tema como um passo para a filosofia do acontecimento. Trata-se de ver as repercussões do tema da causalidade de Hume e de Kant na elaboração da filosofia de Gilles Deleuze, principalmente no que nesta se coloca como o pensamento para além da consciência: o a-subjetivo.

Palavras-chaves: Deleuze, empirismo, filosofia transcendental.

[1] Doutor em Filosofia - Professor adjunto de filosofia da UFCA- Universidade Federal do Cariri. Campus Juazeiro do Norte, coordenador dos projetos PIBIC – Pesquisas Filosóficas em Spinoza, Deleuze e Guattari e Filosofia e Ecologia no Ensino Médio na Era Pós-Mídia.

[2] Graduando de Filosofia da UFCA – Universidade Federal do Cariri = Campus Juazeiro do Norte – bolsista do Projeto PIBIC – Pesquisas Filosóficas em Spinoza, Deleuze e Guattari.

[3] Estudante do Ensino Médio da E.E.E.M. José Bezerra de Menezes e bolsista do Projeto PIBIc Filosofia e Ecologia no Ensino Médio na Era Pós-Mídia

1. INTRODUÇÂO

A pesquisa incide inicialmente sobre a questão da causalidade, assinalando o que nesta existe de comum entre Hume e Kant. Queremos mostrar que a partir desta questão a filosofia ganha um novo aspecto que vai dar origem à filosofia crítica de Kant. Fundamentando todo um novo aparato do saber, fundando um novo sentido para o pensamento filosófico; sentido este que se torna revolucionário na filosofia contemporânea, em Deleuze, quando este diz que o pensamento é a-subjetivo. A nossa escolha visa trabalhar esta questão detalhando a posição de Hume, para em seguida entrarmos em Kant, e posteriormente mostrar que a filosofia de Deleuze recebeu uma enorme influência da questão. A questão da causalidade proposta por Hume levará Kant a mostrar um campo de conhecimento que se preocupa menos com os objetos do que com o modo de conhecê-los, considerando este como a priori. Este é denominado por Kant: transcendental. A nossa preocupação é mostrar como esse tema irá desenvolver-se na filosofia de Deleuze.

Husserl e Sartre ao se preocuparam com esta questão do transcendental propiciaram questionamentos que desembocaram na filosofia de Deleuze. A nossa justificativa deve-se ao fato da filosofia de Deleuze apontar para um campo transcendental sem sujeito.

2. A QUESTÃO DA CAUSALIDADE EM HUME E KANT

A afirmação de Hume é que, diferentemente de todas as idéias, a idéia de causalidade não possui como origem a experiência. A relação causa e efeito não possui nenhuma conexão necessária, sendo apenas uma necessidade subjetiva. O conhecimento neste sentido é apenas um hábito. A experiência envia conjugações constantes, porém não indica nenhuma conexão necessária entre os elementos que se conjugam como causa e efeito. O empirismo, de certa maneira, retira os fundamentos que tanta solidez emprestava à metafísica platônica e ao racionalismo cartesiano. As ideias eternas e inatas parecem não possuir mais valor para o conhecimento humano.

Kant introduz nesta questão uma inovação ao afirmar que o conhecimento começa na experiência, porém não deriva todo da mesma, existem condições de possibilidade à priori que permitem o sujeito humano experimentar. O conhecimento puro e o conhecimento empírico são denominados à priori e à posteriori. Kant denomina transcendental a todo conhecimento que em geral se ocupa menos dos objetos do que do modo pelo qual os conhecemos, na medida em que este deva ser possível à priori.

A causalidade passa a ser pensada por Kant como causalidade natural e causalidade por liberdade, por este se preocupar em discernir o domínio da razão especulativa e o da razão prática. No domínio da razão especulativa, a experiência é o limite de todo o conhecimento. O conceito de causalidade é denominado um conceito puro do entendimento, por dar unidade às sínteses da representação realizada pela imaginação. O entendimento possui relação com a sensibilidade, existindo entre os dois a imaginação. A diversidade de fenômenos experimentados pela sensibilidade é sintetizada pela imaginação. As sínteses de representações destas diversidades recebem espontaneamente do entendimento uma unidade. O entendimento acrescenta a esta unidade um conteúdo transcendental, por isso é chamado conceito puro do entendimento.

No domínio da razão prática, a causalidade por liberdade é o fundamento da moral. A preocupação de Kant é mostrar que esta espécie de causalidade não é apenas um princípio subjetivo e sim uma necessidade universal. A vontade livre concebe-se independente da lei natural dos fenômenos. O entendimento possui uma relação com a faculdade de desejar que, por isso, chama-se vontade. A vontade quando tem como causa ela mesma, e não algo diferente dela, é chamada vontade livre. A sua causalidade é por liberdade, por não ser empiricamente condicionada. No domínio da razão prática, Kant preocupa-se com os princípios determinantes da vontade, sendo estes apenas subjetivos são denominados máximas; quando os mesmos são necessariamente objetivos, são considerados leis. A vontade, quando possui a razão como princípio determinante, é considerada livre e autônoma, neste sentido somente a razão pura pode ser a causalidade por liberdade. A lei fundamental da razão pura prática diz: "Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal."

Nesta introdução, o que pretendíamos assinalar era que, sem a questão proposta por Hume, jamais teríamos a posse das questões kantianas. O que nos dá a nítida certeza de que a filosofia não teria a sua história, da maneira que possui. O empirismo e a filosofia transcendental são capítulos importantíssimos da história da filosofia, sobretudo quando nesta trata-se de Hume e Kant. O percurso a ser utilizado é o seguinte: estudar em Hume e Kant a questão da causalidade; em seguida apresentar a causalidade por liberdade e a liberdade como causa por si; por fim mostrar o campo transcendental na filosofia contemporânea, culminando em Deleuze.

Hume mostra para a humanidade que a causalidade não passa de uma crença e de um hábito no espírito, deslocando todo o eixo de orientação da filosofia. No Tratado da Natureza

Humana, sobretudo na seção XIV, o filósofo escocês faz a seguinte colocação: em que consiste nossa idéia de necessidade quando dizemos que dois objetos estão necessariamente conectados um com o outro?

"Qual é a nossa idéia da necessidade quando dizemos que dois objetos estão necessariamente ligados entre si?"

As considerações sobre a causalidade, no que diz respeito a relação entre dois corpos, onde um é considerado causa e o outro efeito, é a mais importante na história da filosofia e é a partir dela que Kant começa a fazer sua crítica da razão. A causalidade apresenta a necessidade de dois corpos estarem ligados entre si. A necessidade e a causalidade são inseparáveis. O filósofo escocês altera o modo de pensar a causalidade e a necessidade. O empirismo nos diz que, antes de tudo, todas as nossas idéias não passam de meras impressões. O espírito e a idéia no espírito são uma só "coisa"; as impressões advindas da experiência tornam-se, após perderem vivacidade, idéias no espírito. O sujeito nasce no espírito, as idéias são absorvidas passivamente no espírito, isto é, não existe atividade no espírito. O sujeito emerge no espírito como uma larva, é um sujeito larvar. O espírito é puro delírio, onde as idéias transitam livremente. O sujeito nasce quando, após repetições de impressões de casos e elementos, aparece um hábito no espírito. O sujeito é penas um hábito.

A causalidade pensada por Hume é um hábito no espírito. E a necessidade que este conceito traz também é um hábito no espírito. A causalidade deixa de ser uma realidade inscrita na relação entre dois corpos, passando a ser apenas uma crença. *A idéia de conexão necessária acontece apenas no espírito*; o que existe na experiência são apenas conjugações constantes.

> "A idéia da necessidade surge de alguma impressão. Não existe impressão alguma proporcionada pelos nossos sentidos que possa dar lugar a esta idéia. Deve então derivar de alguma impressão interna ou impressão de reflexão. Não existe nenhuma impressão interna que possua mais relação com o presente problema do que a inclinação que o costume produz ao passar de um objeto à idéia de seu acompanhante usual. Isto, por conseguinte, é a necessidade. Em resumo, a necessidade é algo que existe no espírito, não nos objetos e não é possível para nós formarmos a idéia mais remota dela se a consideramos como uma qualidade dos corpos. Ou não temos idéia alguma da necessidade ou a necessidade não é mais que a determinação do pensamento a passar das causas aos efeitos e dos efeitos às causas, segundo sua união, que conhecemos pela experiência." [4]

Kant, que declarou ser Hume aquele que o libertou do sono dogmático, investe no conceito de causalidade mostrando que este não deriva da experiência e sim do entendimento.

[4]HUME, David. Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais / David Hume; tradução Débora Danowski. - 2.ed. rev. e ampliada. - São Paulo: Editora UNESP, 2009. p 188.

O conceito de causalidade é considerado como a priori, independente da experiência. O pensamento de Kant admite que o homem enquanto sujeito possui uma sensibilidade, um entendimento e uma razão. O sujeito humano possui na sua sensibilidade uma receptividade. Além disso ele possui uma abertura para a exterioridade, ou seja, para a experiência. A abertura para a exterioridade é chamada intuição. A intuição lida com o que aparece através de formas e sucessões. Kant chama as aparições de fenômenos. Estas aparecem através de uma forma espacial e numa seqüência temporal. A sensibilidade intui tanto o que aparece através de formas espaciais e seqüências temporais, como o espaço e o tempo puros. A intuição é dita *empírica* quando ela intui as formas espaciais e as seqüências temporais dos fenômenos. A intuição é dita *pura* quando ela apreende o espaço e o tempo puros. O sujeito humano, além da sensibilidade, possui o entendimento que lança sobre a sensibilidade, os conceitos e os juízos sintéticos à priori. A razão humana procura encontrar uma idéia que possa dar totalidade ao conceito e à sensibilidade.

Kant escreveu três críticas: a da razão pura, a da razão prática e a do juízo. A primeira crítica estuda a filosofia especulativa e a faculdade de conhecer; a segunda estuda a filosofia prática e a faculdade de desejar, e a terceira estuda a filosofia estética e faculdade do gosto.

A filosofia especulativa trata do conhecimento dos fenômenos fornecidos pela sensibilidade. A filosofia prática trata da conduta humana em relação à Lei Moral. A causalidade aparece tanto na faculdade de conhecer como na faculdade de desejar, sob um aspecto próprio a cada uma destas. A causalidade, na faculdade de conhecer, aparece como uma ligação necessária entre os fenômenos. Na faculdade de desejar ela aparece em relação aos seres livres. No caso o homem, que teria na sua vontade o começo de sua liberdade - não existindo antecedentes - esta causalidade começaria no próprio homem enquanto aquele que, através de sua vontade, obedece e respeita a lei.

Gilles Deleuze em seu livro A Filosofia Crítica de Kant, fala da causalidade no que concerne a Crítica da Razão Prática:

> "Enquanto consideramos os fenômenos, tais como eles aparecem sob as condições do espaço e do tempo, não encontramos coisa alguma que se pareça com a liberdade: os fenômenos são estritamente submetidos à lei de uma causalidade natural (como categoria do entendimento), segundo a qual cada um é o efeito de um outro até o infinito, cada causa se ligando a uma causa anterior. A liberdade, pelo contrário, define-se por um poder "de começar em si mesma um estado, cuja causalidade não

> entra por sua vez - como na lei natural - sob uma outra causa que a determine no tempo.[5]

Neste sentido, “o conceito de liberdade" não pode representar um fenômeno, mas uma coisa em si que não é dada na intuição. Deleuze destaca três elementos nos levam a essa conclusão:

1º) Referindo-se exclusivamente aos fenômenos, o conhecimento é forçado, em seu próprio interesse, a colocar a existência das coisas em si como não podendo ser conhecidas, mas devendo ser pensadas para servir de fundamento aos próprios fenômenos sensíveis. As coisas em si são pois pensadas como "noumenos", coisas inteligíveis ou "supra-sensíveis" que marcam os limites do conhecimento e os remetem ás condições da sensibilidade.

2º) Em pelo menos um caso, a liberdade é atribuída à coisa em si, e o "noumeno" deve ser pensado como livre: quando o fenômeno, ao qual ele corresponde, desfruta de faculdades ativas e espontâneas que não se reduzem à simples sensibilidade. Temos um entendimento e, sobretudo uma razão; nós somos inteligência. Enquanto inteligências ou seres racionais, devemos pensar em nós mesmos como membros de um mundo inteligível ou supra-sensível, dotados de uma causalidade livre.

3º) Este conceito de liberdade, como o de "noumenos", permaneceria puramente problemático e indeterminado - ainda que necessário -, se a razão não tivesse outro interesse que não seu interesse especulativo. Vimos que somente a razão prática era capaz de determinar o conceito de liberdade dando-lhe uma realidade objetiva. Com efeito, quando a lei moral é a lei da vontade, esta se encontra inteiramente independente das condições naturais da sensibilidade que ligam toda causa a uma causa anterior: nada é anterior a esta determinação da vontade. É por isso que o conceito de liberdade, como Idéia da razão, desfruta de um privilégio eminente sobre todas as outras Idéias, porque ele pode ser de fato um "fato" e o que nos faz penetrar efetivamente no mundo inteligível.”[6]

Quando o conceito de causalidade passa a ser pensado por Kant, ele deixa de derivar da experiência, ganhando duas maneiras de ser pensado: como causalidade natural e como causalidade livre. O homem por ser duplo, sensível e racional, apresenta a sua sensibilidade como aquilo que, ao entrar em contato com o sensível, o apreende dentro de uma causalidade

[5] DELEUZE, Gilles. Para Ler Kant, (trad. Sônia Dantas Pinto Guimarães) Rio de Janeiro, Editora Alves, 1976, pp 47-48.

[6] DELEUZE, Gilles. Para Ler Kant, (trad. Sônia Dantas Pinto Guimarães) Rio de Janeiro, Editora Alves, 1976, pp 47-48.

natural. O lado racional dá a possibilidade da sua causalidade livre ser compreendida fora do sensível. A partir daí, o sujeito humano, pode entender melhor sua vontade livre. Kant irá mostrar muito bem estes dois aspectos. "Só é possível conhecer duas espécies de causalidade em relação ao que acontece: a causalidade segundo a natureza e a causalidade pela liberdade. A primeira é no mundo sensível, a ligação de um estado com o precedente, em que um segue o outro segundo uma regra. Ora, como a causalidade dos fenômenos repousa em condições de tempo, e o estado precedente, se sempre tivesse sido, não teria produzido um efeito que se mostra a primeira vez no tempo, a causalidade de causa do que acontece ou começa, também começou e, segundo o princípio do entendimento, tem necessidade por sua vez, de uma causa.

Em contrapartida, entendo por liberdade, em sentido cosmológico, a faculdade de iniciar por si um estado, cuja causalidade não esteja por sua vez, subordinada, segundo a lei natural, a outra causa que a determine quanto ao tempo. A liberdade é, neste sentido, uma idéia transcendental pura que em primeiro lugar, nada contém extraído da experiência e cujo objeto, em segundo lugar, não pode ser dado de maneira determinada em nenhuma experiência, onde tudo o que acontece deva ter uma causa e, por conseguinte, também a causalidade de causa, causalidade que ele próprio aconteceu ou surgiu, deverá ter, por sua vez, uma causa; assim todo o campo da experiência, por mais longe que se estenda, converte-se inteiramente num conjunto de simples natureza.

Como, porém, desse modo não se pode obter a totalidade absoluta das condições na relação causal, a razão cria a idéia de uma espontaneidade que poderia começar a agir por si mesma, sem que uma outra causa tivesse devido precedê-la para a determinar a agir segundo a lei do encadeamento causal." [7]

3. Deleuze e o campo Transcendental.

Este estudo sobre a questão da causalidade desdobra-se na filosofia contemporânea sobre a possibilidade de pensarmos um campo transcendental sem sujeito. O que devemos assinalar antes de tudo é que a partir da filosofia de Gilles Deleuze, no final do século XX, que este problema é levantado. O nosso estudo partirá do último artigo de Deleuze intitulado *A Imanência: uma vida*, onde ele aponta para as indicações de Sartre, onde este apresenta a possibilidade de pensarmos (pensar) o campo transcendental sem a forma do Eu.

[7]KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura - Solução das Idéias Cosmológicas da totalidade de derivação dos acontecimentos do mundo a partir das causas (trad. Manoela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão) Lisboa, Calouste Golbenkian, 1994, pp. 462-463.

O transcendental como um modo de conhecimento, que se preocupa menos com os objetos do que com o modo de conhecê-los considerando este à priori. As considerações de Kant nos levam, segundo a seqüência que pretendemos, ao transcendental pensado por Husserl em sua fenomenologia. O estudo da consciência enquanto fenômeno puro, o transcendental, não mais como modo de conhecimento à priori e sim como consciência transcendental nos seus mais diversos atos tais como: os volitivos, os intelectivos e os afetivos. Os mais diferentes atos, apresentando conteúdos intencionais distintos considerados como significação pura, como fenômeno puro.

Deleuze começa a entrar em nosso estudo quando nos mostra em seu artigo *A Imanência: uma vida*, o problema do transcendental em Sartre, dizendo que este aponta para um campo transcendental sem sujeito, que remete a uma consciência impessoal, absoluta, imanente: em relação a este, o sujeito e o objeto são transcendentes. O que pretendemos neste estudo é tornar relevante uma problematização que teria início com o conceito de causalidade levantado por Hume, sendo que a partir de Kant este problema fora deslocado para o transcendental como fundamentação do conhecimento centrado numa necessidade universal à priori. A sequência que pretendemos indicar seria esta: Hume, Kant, Husserl, Sartre e Deleuze. O artigo de Deleuze que acima foi citado traz algumas indicações preciosas no que diz respeito às relações entre Husserl e Sartre. *"O ser do mundo é necessariamente transcendente à consciência, mesmo na evidência originária e permanece necessariamente transcendente, mas isso não mudaria em nada o fato que toda transcendência se constitui unicamente na vida da consciência, como inseparavelmente ligada a esta vida."*[8] Esta citação de *Husserl* no seu texto *Meditações cartesianas*, é o ponto de partida de *Sartre* para a problematização de *um campo transcendental a-subjetivo, pré-reflexivo e impessoal*. Em *Lógica do Sentido*, na série *Da Dupla Causalidade*, a citação a Sartre começa da seguinte maneira:

> "Em verdade, a doação de sentido a partir da quase causa imanente e a gênese estática que se segue para as outras dimensões da proposição não podem se realizar senão em um campo transcendental que responderia as condições que Sartre punha em seu artigo decisivo de 1937: um campo transcendental impessoal não tendo a forma de uma consciência pessoal sintética, ou de uma identidade subjetiva - o sujeito, ao contrário, sendo sempre constituído."[9]

[8]DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida (trad. Jorge Vasconsellos e Hércules Quintanilha) in Gilles Deleuze: Imagens de um filósofo da imanência (org. Jorge Vasconsellos e Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso) Londrina, Ed. da UEL, 1997.

[9]Ídem, Lógica do Sentido (trad. Luiz Roberto Salinas Fontes) São Paulo, Perspectiva, 1974, p. 101.

No mesmo texto Deleuze coloca uma nota explicativa sobre o que Sartre tentara afirmar:

> "A idéia de um campo transcendental "impessoal ou pré-pessoal", produtor do Eu assim como do Ego, é de uma grande importância. O que impede esta tese de desenvolver todas as suas consequências em Sartre é que o campo transcendental impessoal é ainda determinado como o de uma consciência que deve, então, unificar-se por si mesma e sem eu, através de um jogo de intencionalidades ou retenções puras."[10]

O texto, Lógica do Sentido, onde Deleuze começa a estudar o campo transcendental com mais distinção em relação aos seus outros textos, ainda traz outras citações a Sartre. O que vai se tornar marcante ao longo dos seus textos é que o campo transcendental quando relacionado a Sartre apresenta variações, como por exemplo em *O que é a Filosofia? "A suposição de Sartre, de um campo transcendental impessoal, devolve à imanência seus direitos."*[11] O texto. a que nos referimos, traz novas abordagens sobre o campo transcendental. Neste, o plano de imanência começa a ser pensado como uma consciência de direito, em que vemos uma associação nova aparecer em Deleuze.

Deleuze não fará da consciência de direito a definição do campo transcendental. Ele apontará que existe uma relação entre ambos, não que um seja o outro. Ele faz a seguinte citação:

> "Mas a relação do campo transcendental com a consciência é apenas de direito. A consciência torna-se somente um fato, somente se um sujeito é produzido ao mesmo tempo que seu objeto, todos fora de campo e aparecendo como transcendente. Ao contrário, desde que a consciência atravesse o campo transcendental a uma velocidade infinita e por toda parte difusa, não há nada que a possa revelar. Ela só se exprime de fato se refletindo a um sujeito que a remete a objetos. Por isso o campo transcendental não pode se definir por sua consciência, ela é coextensiva, mas subtraída a toda revelação. O transcendente não é o transcendental. No lugar da consciência o campo transcendental se definiria como um puro plano de imanência. A imanência absoluta está nela mesma: ela não está em qualquer coisa para qualquer coisa; ela não depende de um objeto e nem pertence a um sujeito."[12]

A partir deste texto - O que é a Filosofia? -, o plano de imanência começa a ser citado em vez do campo transcendental. O nosso estudo que tenta um aprofundamento na questão do

---

[10]Ídem, p. 110 n.

[11]DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? (trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz) Rio de janeiro, Ed 34, 1992, pp 66.

[12]DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida (trad. Jorge Vasconsellos e Henrique Quintanilha) in Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência (org. Jorge Vasconsellos e Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso) Londrina, Ed. da UEL, 1997.

campo transcendental e do plano de imanência na obra de Gilles Deleuze, nos mostra as diferentes maneiras de Deleuze ecoar as questões levantada por Hume, Kant, Husserl e Sartre.

REFERÊNCIAS

-HUME, David. *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais* / David Hume; tradução Débora Danowski. - 2.ed. rev. e ampliada. - São Paulo: Editora UNESP, 2009.

-DELEUZE, Gilles. *A Imanência: uma vida* (trad. Jorge Vasconcellos e Hércules Quintanilha) in Gilles Deleuze: Imagens de um filósofo da imanência (org. Jorge Vasconcellos e Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso) Londrina, Ed. da UEL, 1997.

- (trad. Sônia Dantas Pinto Guimarães). Rio de Janeiro, Editora Alves, 1976, pp 47-48.

-*Lógica do Sentido* (trad. Luiz Roberto Salinas Fontes). São Paulo, Perspectiva, 1974, p. 101.

-DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* (trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz) Rio de janeiro, Ed 34, 1992.

-KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura* (trad. Manoela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão) Lisboa, Calouste Golbenkian, 1994.

- *Critica da Razão Prática*. Lisboa, ed. 70, 1989.

-Crítica da Faculdade do Juízo. RJ, Forense Universitária, 1993

-HUSSERL, E. - *Méditations Cartésiennes*. Paris, Ed. Vrin, 19

_____ *Meditações cartesianas*: introdução à fenomenologia(F. Oliveira, Trad.). São Paulo: Madras. (Original publicado em 1931)

-SARTRE, J.P. - *La Transcendance de l'Ego*. Paris, Ed. Vrin, 1937.

A transcendência do ego. Esboço de uma descrição fenomenológica. Tradução de Alexandre de Oliveira Carrasco. Cadernos Spinosanos (USP) XXII. São Paulo, p. 183-228, 2011.

A *transcendência do ego*. Esboço de uma descrição fenomenológica. Seguida de Consciência de si e conhecimento de si. Tradução e Introdução de Pedro Alves. Lisboa: Colibri, 1994a.

ULPIANO, Claudio – *O pensamento de Deleuze ou a grande aventura do espírito*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas em 09/1998.

O PROGRESSO E A DECANDÊNCIA: O PESSISMO DE ROUSSEAU NA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

Matheus Silva Costa[1]
Graduando em filosofia
matheus.sc1@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Luciano da Silva Façanha[2]
Pós-doutor
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente texto incidirá sobre a perspectiva de Jean-Jacques Rousseau sobre a filosofia da história. Partido desse princípio, a filosofia da história no século XVIII ganha dimensões maiores no que tange o sentido da história, pois como é de se supor, a história sempre teve um papel crucial na história da filosofia, cada um ao seu modo de fazer e pensar história. Desse modo, procuraremos entender a visão negativa da história para Rousseau, na qual parte de um processo do declínio moral e social. Ora, se Jean-Jacques Rousseau está em um tempo de progresso da razão, do melhoramento do homem, em que espaço situa-se sua concepção de história pessimista? É isso que nos proporemos no decorrer do artigo.

Palavras-chave: Rousseau; Filosofia; História; Progresso.

[1] Graduando em filosofa pela Universidade Federal do Maranhão, bolsista PIBIC da Fundação de amparo à pesquisa e ao desenvolvimento cientifico e tecnológico do Marnhão (FAPEMA), com o projeto: Da recusa ao consentimento do romance pelos filósofos do século XVIII – Negativa e aceitação da arte romanesca pelos filósofos da ilustração.

[2] Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professor do Departamento de Filosofia e do programa de Pós-Graduação em Cultura e sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

1. Introdução

O século XVIII marca um importante capitulo para a filosofia da história, é neste período que ela se consolida e ganha novas perspectivas aos moldes da modernidade, ou seja, ela dar novos rumos ao percurso da história, permitindo um novo sentido para a história, com isso, ela confronta a concepção cíclica de história que acompanhou a filosofia por séculos. O Jogo que agora acompanha a filosofia a partir desse momento é a noção de progresso atrelada a história, isso torna-se visível e abrangente à medida que a concepção linear de história suplanta a cíclica. Não há com precisão uma datação do início da filosofia da história, alguns acreditam que se deu na concepção cristão de temporalidade, outros só encontram parâmetros e condições de reflexão sobre a história no século XVIII quando se tornou possível pensar o progresso indefinido no futuro.

A noção de progresso ganha notoriedade no século das luzes, o que causou um enorme conflito com a igreja, aos poucos ela via suas ideias e concepções religiosas se esfacelando. Não haveria a possibilidade de uma negociação entre igreja e o progresso histórico que defendia o século XVIII na personificação dos filósofos do iluminismo, em sua grande maioria contra a igreja e contra a intolerância, filósofos como Voltaire [3]é a forte representação do tema tolerância, e do fanatismo religioso que assolava a Europa do século XVIII.

Para concretizar a mudança que o iluminismo francês causa na sociedade de sua época e consequentemente na história, o maior empreendimento do século XVIII – a Enciclopédia – será a detentora na propagação de conhecimento e críticas aos dogmas religiosos, em textos elaborados por homens defensores das luzes. É no meio deles que surge o único pensador que vai na contramão desse progresso. Essa afirmação pode causa certo estranhamento, e o sentimento de espanto que nos sobressalta hoje é o mesmo que tinha os contemporâneos de Rousseau.

Jean-Jacques identificará na noção de progresso uma decadência moral e social da humanidade, no qual os homens não se dão conta que são eles próprios causadores de suas misérias e infelicidades, deixando-se leva por uma sociedade de aparências, desigualdades e vícios. A história é o registro precursor desse tempo funesto, depravado, corrupto, construído no estado de declínio, corrompendo os sentidos bons e originários.

[3] François Marie Arouet, escritor, filósofo e historiador francês, nascido em 1694, adotou o nome de Voltaire em 1719.

2. O progresso do século das luzes

A Europa no século XVIII alcançou o seu apogeu na cultura dominada pela vida intelectual, mediante a supervalorização do conhecimento racional como instrumento capaz de resgatar a ordem natural observável no cosmo. Fatos sobre a valorização do que é racional, cientifico, do belo, deu ao século XVIII um enorme prestigio. Toda essa pompa de ser o século mais esclarecido era reafirmada a todo custo. O exemplo mais plausível da certeza que os iluministas tinham do seu esclarecimento são seus monumentos intelectuais. O da ciência política, com Montesquieu; o das ciências da natureza, com Buffon; o da nova gramática do saber; com a *Enciclopédia*; o da crítica da civilização, com Rousseau; e o da nova sensibilidade romanesca, com Richardson. A todo custo o século das luzes buscava meios de afirmar sua posição racional, por isso, em 9 de julho de 1750, na qual a academia de Dijon anunciava que estava outorgando o primeiro prêmio de cem écus e uma medalha de ouro, especialmente cunhada para o autor do ensaio que trazia a citação de Horácio da obra Arte poética: *Decipimur specie recti*. Esa epígrafe pode ser traduzida como: "Somo enganados pelas aparências", ou "Nós somos enganados pelas aparências do que é bom", ou ainda, ao pé da letra, "lobos em pele de cordeiro".[4] O concurso tinha a seguinte questão: 'O progresso das ciências e das artes têm contribuído para corromper ou para depurar os costumes? ', Rousseau escreveu e pensou sua resposta de maneira "delirante", pois via a oportunidade de fazer seu nome ser reconhecido, mas também a brecha de defender a virtude de seu povo.

Rousseau segui os conselhos do seu amigo Diderot para trabalhar suas ideias e concorrer ao prêmio. O Discurso de Rousseau logo toma fama em Paris, sendo discutido, criticado, aprovado, mas também desaprovando o seu Discurso sobre as ciências e as artes. É a partir desse momento que maraca um conflito intelectual inaugurado em seu discurso, no qual coloca uma dúvida a certeza dos benefícios morais desse progresso. Desse modo, com a proposta negativa à academia de Dijon, o filósofo ganha notoriedade no meio literário dos homens de letras, marcando sua estreia na carreira de literária.

> No ano seguinte, 1750, quando nem mais pensava em meu Discurso, soube que ele havia obtido o prêmio em Dijon. Essa notícia despertou em mim todas as ideias que mo haviam ditado, deu-lhes nova força e acabou de fermentar em meu coração aquele primeiro gérmen de heroísmo e de virtude que meu pai, minha pátria e Plutarco haviam deixado em minha infância. Não achava nada de maior e mais belo do que ser livre e virtuoso, indiferente à fortuna e à opinião, bastando-me a mim mesmo. Apesar da tola vergonha e do receio dos apupos me terem impedido, no começo, de me

[4] HORÁCIO. (2005, Arte poética. In: A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino. Trad. Jaime Bruna. 12. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, p. 53-68.

> conduzir, baseado nesses princípios e romper acintosa e bruscamente contra as máximas de meu século, desde então firmei minha decisão para que as contradições a irritassem e a tornassem triunfante (Rousseau, 2018, p. 336).

A premiação ao Discurso sobre as ciências e as artes levanta uma asserção hostil ao culto do progresso. O enfrentamento de Rousseau junto ao pensamento de sua época, na qual tinha por maioria dos filósofos a exaltação do progresso das ciências, às artes e a crença de que a difusão do saber iria pôr fim às superstições, aos preconceitos, à ignorância, e pregava à infelicidade dos povos e tornaria as pessoas melhores, Rousseau responde com um certo pessimismo, causando desconfiança aos seus contemporâneos e o espirito otimista de sua época.

Rousseau passou a ser um inimigo dos ideais iluministas, pois denunciava em suas obras os vícios que descaracterizava o iluminismo. Mas como pode um homem fazer parte do movimento iluminista e ao mesmo tempo ser crítico a ele? Rousseau tem essa proeza, alinhado no plano da *Enciclopédia*, um grande manifesto da filosofia iluminista francês, no qual foi o próprio elogio à ciência que levaria a construção de uma sociedade voltada a razão. O preço pago por Rousseau na sua "dualidade" não tem precedentes, a história é testemunha. Todavia, Rousseau adverte-nos de que tal sociedade se baseia na desigualdade. Com esse objetivo, Rousseau usa sua crítica de forma profunda no seu "Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens". O filósofo logo ao iniciar seu discurso é categórico ao afirmar que sua luta é na defesa do homem, na humanidade, isso serve de parâmetro para entender o ponto de partida ao qual Rousseau toma no seu discurso, um discurso mais rigoroso politicamente.

É importante destacarmos o compromisso de Rousseau com o iluminismo, o filósofo não era contra o movimento em sua verdadeira essência, o iluminismo não é somente uso crítico da razão; é também o compromisso de utilizar a razão e os resultados que ela pode obter nos vários campos de pesquisa para melhorar a vida individual e social do homem. O genebrino era contra seus contemporâneos, os *philosophes*, por terem, lamentavelmente desviado o espírito do movimento do seu real sentido.

A sociedade europeia do século XVIII estava fascinada pelo espirito do progresso fincado pelo iluminismo. A partir desse momento, uma renovação de outra ordem que não é a da igreja e nem o poder absolutista começa a emanar, o próprio homem direcionado pela racionalidade coloca-se no mundo como o senhor de si, do agir conforme a magnitude de seu pensamento, sem interferência de divindades.

O incomodo de Rousseau com a ideia de progresso e civilização vai se estabelecendo de maneira radical e contundente. A empreitada de Rousseau no tema da história é marcada

pela ruptura com seus contemporâneos, o filósofo que antes era afeiçoado por muitos, inclusive seus amigos, foi obrigado a se distanciar de todos que eram contra seus ideais "anti-progresso".

A visão iluminista da historicidade mostra que o verdadeiro cerne da "nova história" proposta pelos iluministas estava na fé que depositavam no progresso. Nesse viés, para eles a história é "uma história que ensina pelo exemplo", pois a história é a própria experiência, é o que designa Voltaire, na qual ostra a história como um estudo racional do desenvolvimento da cultura, um conhecimento que avança, porque cada geração pode se apoiar na experiência da antecessora.

3. A noção de história em Jean-Jacques Rousseau

O tom pessimista na concepção de história em Rousseau é uma prova que o genebrino segue uma linearidade em sua obra, pois o conteúdo negativista está presente em diversos textos do autor: a história de uma sociedade degenerada e corrompida. O filósofo distingue que o homem primitivo do estado natural que é interno, ou seja, vive em si mesmo, e o homem civilizado da sociedade civil que vive no externo, fora de si, está sempre considerando a opinião do outro, e tornando-se o outro, vivenciando uma vida de engano e aparência. O segundo homem representa bem o do século das luzes, segundo Rousseau. O que nos cabe agora é entender qual o percurso da história da humanidade justamente com essas duas noções de homem.

Em sua obra Ilustração e história: o pensamento sobre a história no iluminismo francês, Maria das Graças de Souza dedica uma capitulo, intitulado História e declínio em Rousseau, para verificar qual história o filósofo aponta que seja a da humanidade. Se a história da humanidade começou como história de inocência e lembrarmos do estado primitivo, e se desenvolve como história da queda, culminando na saída do homem do seu estado natural, estraríamos condenados à degeneração, ou, em um momento de esperança, encontraríamos a redenção? Ou ainda, voltaríamos à origem? Para tais questões, é preciso refazer o próprio percurso histórico que Rousseau traçou.

No Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, Rousseau afirma que não tratará de verdade históricas, mas de raciocínios hipotéticos e condicionais para mostrar as coisas em seu estado natural. Rousseau exclui qualquer fato histórico, mesmo os bíblicos. No segundo Discurso não se preocupa em determinar um momento histórico à maneira dos juristas, nem um momento geométrico à maneira de Hobbes,

senão um momento "genealógico" como escrevia Rousseau Sobre isso, em seu Discurso Rousseau afirma:

> Comecemos, então, por afastar todos os fatos, pois que não levam à questão. Não se devem tomar as pesquisas, as quais podem introduzir o assunto, por verdades históricas, mas apenas por raciocínios hipotéticos e condicionais, mais apropriados a esclarecer a natureza das coisas do que a mostrar sua verdadeira origem, semelhantes a este que cotidianamente fazem nossos físicos sobre a formação do mundo. A religião impõe a crença do que, tendo o próprio Deus tirado os homens do estado de natureza, imediatamente depois da criação, são eles desiguais porque Ele quis que o fossem; mas ela não nos impede de formar conjecturas inspiradas unicamente na natureza do homem e dos seres que o cercam, sobre o que viria a ser o gênero humano, caso fosse abandonado a si mesmo (Rousseau, 2020, p. 171).

A nítida referência que Rousseau usa em seu Discurso das histórias bíblicas, sua menção ao *Gênesis* ainda que de maneira sutil revela o bom leitor que Rousseau tornou-se ao longo da vida, pois sua infância e educação no meio protestante e no convívio com o pastor Lambercier lhe permitiram um conhecimento precoce da Escritura. Mas a menção de acontecimentos bíblicos que fazem parte do segundo Discurso não anula sua relação com a igreja e sua posição diante a fé, ele não deixa de estabelecer suas dúvidas, deixando em segundo plano suas verdades ligadas à fé. O caminho é o da razão e se ele afirma que o Estado natural é irreal, metafórico, nem por isso abre mão de defender que é preciso estudá-lo, recorrendo exclusivamente à razão para estabelecer suas investigações. O objetivo de Rousseau em dissertar sobre o estado de natureza do homem, é reconstituir a história humana ao invés de se basear apenas nos dados teológicos[5], sendo assim possível se fazer julgamento da história, justificando-a ou, condenando-a.

Há uma preocupação na Discurso de Rousseau que o acompanha em toda sua obra, a preocupação com o uso da linguagem, por isso mesmo o filósofo destaca em seu texto o uso de uma linguagem que convenha a todas as nações, sem a pretensão de localização de um tempo ou espaço, mas pensando unicamente no homem a quem ele fala, esse é seu objetivo.

> Homem! Sejas de onde fores, quaisquer que sejam tuas opiniões, ouve-me. Eis tua história tal como acreditei tê-la lido, não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza, que não mente jamais. Tudo o que dela vier será verdadeiro. De fato, nela haverá apenas o que sem querer de meu terei misturado. Os tempos de que vou falar-te bem longe vão. Como mudaste, daquilo que foste! E, por assim dizer, a vida de tua espécie que te vou descrever, de acordo com as características que recebeste, e que tua educação e teus hábitos puderam alterar, mas não destruir (Rousseau, 2020, p. 172).

[5] Visão tradicional, na qual diz respeito a natureza finalista ou teológica, baseada na Revelação Divina.

Todo esse modo que Rousseau usa em seu Discurso para responder a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade - passagem que é concebida por meio de raciocínios hipotéticos e não de um recuo histórico factual-, suscita a seguinte pergunta: como Rousseau se apropria do conceito de um estado hipotética de maneira filosófica e não historiográfica? O filósofo argumenta de maneira plausível, destacando que o estado de natureza originário era um estado de abundância, independência e inocência. Nele o home lutava por sua sobrevivência, desprovido de razão e linguagem, somente o seu livre arbítrio – que permite romper a cadeia determinista do destino – distingue entre homem e animal, bem como sua potencial capacidade de aperfeiçoar-se: o homem pode desenvolver-se posto que é dotado de perfectibilidade.

Os contemporâneos de Rousseau, defensores do progresso, defendiam que essa capacidade era positiva por levar necessariamente a um avanço que pode ser principalmente constatado no campo das artes e das ciências, aprimorando as condições de vida do homem tanto material quanto moralmente, e segundo Pissarra[6], é nesse ponto que Rousseau identifica a desnaturação do homem natural e a origem de toda sua degeneração.

Como pontua a professora Maria das Graças de Souza[7], a ideia de perfectibilidade é um processo de desnaturação:

> É preciso assinalar, em primeiro lugar, que a noção de perfectibilidade, componente inegável da ideia de progresso, tem um papel fundamental na antropologia de Rousseau. 'Qualidade muito especifica', 'faculdade muito ilimitada', ela distingue o homem do animal, e, com a intervenção das circunstâncias, desenvolve sucessivamente as outras faculdades. Este processo de aperfeiçoamento é um processo de desnaturalização. Para compreendê-lo, é preciso atentar para o tempo com a sua 'lenta sucessão das coisas', na qual a ação de pequenas causas, agindo sem cessar, produzirá as grandes revoluções. Assim, diz Rousseau no Segundo Discurso, para compreender melhor a história dos homens, 'no progresso das coisas as ligações escondidas que o vulgo não percebe' (Souza, 2001, p. 243)

Como destaca a autora, a ideia de continuidade histórica serve para Rousseau não no sentido de afirmar o progresso da humanidade, mas para criticá-la. Desse modo, o pessimismo sobre o progresso da humanidade se dá em dois sentidos. A princípio, podemos considerar que o homem progrediu em se proteger das intempéries da natureza, dormindo em cabanas. Porém esse progresso significa uma fraqueza, pois, se antes os homens viviam em comunhão com a

[6] Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo e pós-doutora pela Université de Genève. Professora do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

[7] Doutra em Filosofia pela Universidade de São Paulo e Professora titular da disciplina de Ética e Filosofia política pela Universidade de São Paulo (USP).

natureza, ao ponto de adaptarem-se às circunstâncias mais perigosas, ao tentar desviá-las de si, menos as suportarás. O afastamento do homem para com a natureza o torna cada vez mais frágil, e o desperta sentimentos que antes não possuía, esse processo se deu de forma lenta, mas sua perpetuação é irrevogável, pois uma vez distante da natureza, do seu sentido originário, não há possibilidade de reconciliação, isso não parte da natureza em si, mas do homem, que é o responsável por essa ruptura. A proposta de Rousseau também não é levar a humanidade de volta ao tempo da inocência, o genebrino reconhece a marcha do mundo, ela está sempre em movimento, e cada ao homem acelerá-la ou retardá-la.

Na obra a Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, o autor Jean Starobinski [8]destaca que Rousseau define de maneira clara o objeto e o alcance de sua crítica social: a contestação diz respeito à sociedade enquanto esta é contraria à natureza.

> Essa sociedade negadora da natureza (da ordem natural) não suprimiu a natureza. Mantém com ela um conflito permanente, de onde nascem os males e os vícios de que sofrem os homens. A crítica de Rousseau esboça, portanto, uma "negação da negação": acusa a civilização, cuja característica fundamental é sua negatividade em relação à natureza. A cultura estabelecida nega a natureza – é essa a afirmação patética dos dois Discursos e do Emílio. As "falas luzes" da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em eu cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa (Rousseau, 2011, p.38).

O autor destaca ainda mais, Starobinski mostra que o que está em jogo é o destino dos homens. Rousseau parece lamentar todas as relações humanas, pois apesar da ascensão triunfal das ciências e das artes na época das luzes, o que é inegável, as "disposições do coração" não correspondem mais à "atitude exterior", não há mais sinceridade, não existe mais confiança ente os homens.

O fato de criar uma concepção totalmente contrária ao seu tempo, mas acompanhada à ideia de linearidade de história, é interessante do ponto de vista da história da filosofia, pois ao contrário da concepção grega de história a partir do modelo clássico, isto é, a história da humanidade movendo-se em círculo, produzindo um padrão de repetição, a concepção de Rousseau baseia-se em uma trajetória linear, herdade da tradição cristão, cujo o expoente é Santo Agostinho [9] na Cidade de Deus, na qual defende a volta de Cristo ressuscitado para acabar

[8] Doutor em medicina (psiquiatria) e letras. Linguista, filósofo, crítico literário e de artes plásticas, foi professor da Universidade Johns Hopkins e da Universidade de Genebra, onde lecionou literatura francesa e história da medicina, aposentando-se em 1958.

[9] Santo Aurélio Agostinho de Hipona, foi um dos mais importantes teólogos e filósofos nos primeiros séculos do cristianismo. Deixou diversos escritos, onde conseguiu conciliar "fé e razão". Entre eles, O livre arbítrio, A

com todos os males do mundo. Todavia, a história linear de Rousseau não é uma história de redenção, mas a história de queda.

Sendo assim, a história hipotética de Jean-Jacques Rousseau acontece num tempo linear desenvolvido por longos degraus de destruição dos sentimentos originários, degenerados pelo processo histórico da sociedade de desigualdades e aparências, pelos vícios mais tenebrosos e corruptos do coração humano. Desse modo, o lamentar de Rousseau é contra os próprios homens, são eles os responsáveis por todo o declínio de sua história, começando pelo estado de natureza e desencadeando no corrupto Estado Civil do progresso. Toda "divida" é dada ao homem, é ele o responsável por fazer a história, e uma vez degenerado, a história o acompanha aos mesmo molde, o de decadente.

4. Conclusão

A contribuição de Rousseau no pensamento sobre a história é sem dúvidas um dos momentos mais importante do século XVIII, opor-se ao pensamento de progresso que estava dominado o século das luzes, mostra o real valor do filósofo.

A história da filosofia mostra que Jean-Jacques Rousseau não era atoa diante seu tempo, toda sua estratégia em entretecer sua crítica aos seus contemporâneos, o ir contra o senso comum, nada poderia ser diferente. Se de tal forma se anula a proposição feita pela Academia de Dijon, a orientação metodológica adotada na primeira parte do Discurso por si só já atendeu à penetração do objeto e, também, à abertura de novas perspectivas para caracterização da natureza primária do homem, ou seja, não o caminho já estava aberto, não poderia se pensar diferente ao tratar o progresso humano na sua forma de decadência.

Destarte, se a história sugue um curso linear, que através do progresso transforma o homem, e tira dele sua essência original movido pela ideia de civilização, o que é esse homem? Ele é si mesmo? Ou ele é o outro? Perguntas como essas suscitam novas ideias para pensarmos nosso papel mediante a história e a sociedade.

Trindade, A cidade de Deus. Menção particular merecem As Confissões, nas quais Agostinho faz uma autonarração, deixando emergir, em modo magistral, a sua interioridade e a história do seu coração.

REFERÊNCIAS

BENOIT, Hector. RIBEIRO, André A. SARDI, Sérgio Augusto. et al. Os filósofos clássicos da filosofia: de Sócrates a Rousseau. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

FAÇANHA. Luciano da Silva. Da natureza ao diagnóstico do 'mal-estar na civilização' em Rousseau. Polietica. São Paulo, v.2, n.1, pp. 70-87, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Rousseau – Escritos sobre a política e as artes. Organização: Pedro Paulo Pimenta. Trad. Pedro Paulo Pimenta. São Paulo: UBU Editora, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. As confissões. Prefácio e tradução Wilson Lousada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

SILVA, Priscila de Oliveira. FAÇANHA, Luciano da Silva. História em Jean-Jacques Rousseau: a decadência sem volta. São Paulo: Revista USP.

SOUZA, Maria das Graças de. Ilustração e história: o pensamento sobre a história no iluminismo francês. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STAROBINSKI, Jean. Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo. Tradução: Maria Lúcia Machado. Edição de bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

O ROSTO DO ABSURDO E O SUICÍDIO NA CONTEMPORANEIDADE: A DOR DA EXISTÊNCIA, A DOR DO EXISTIR.

Felipe Engel Pinheiro Passinho[1]
Lipepassinho@outlook.com
Universidade Federal do Maranhão

José Assunção Fernandes Leite[2]
Jfakenaton@uol.com
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: O intento deste artigo é nos apresentar que há um problema sério, um problema também filosoficamente sério, a saber: o sentimento corrosivo do absurdo e o verme do suicídio que se instala no pensamento. Antes, sumariamente, entender o percurso maquinal do indivíduo e sua forma inconsciente comportamental nos jogos da vida relacional. Nesse mesmo marasmo comportamental, elucidando as incongruências "lógicas" do sentido da vida, o ridículo imperativo categórico da sociedade em ser feliz quando se é infeliz, e, a partir de uma reflexão que se insurge proveniente da insatisfação da vida maquinal, defrontado, remoendo amargamente, sob a condição de um desesperado, o porquê e se é preciso ser assim e por que assim. Trata-se de uma desolação: esse caráter ávido da consciência na busca inconsistente e impossível da inutilidade de todos os nossos esforços, essa famigerada intenção por uma estabilidade psíquico-existencial. No canto qualquer da esquina, a lucidez do terrível divórcio entre o homem e o mundo vai tomando uma proporção preocupante! O presente artigo, versando pelas obras de Albert Camus, in *O mito de Sísifo*, e Soren Kierkegaard, in *A doença para morte*, ao tratar de um tema ainda tabu, toma relevo de um protesto, uma admoestação do caráter ridículo ao qual o ser humano se submete a viver, sendo ludibriado por si mesmo. Este artigo não está incumbido de explicar o ato do suicídio em si, mas nas causas precedentes. Esta reflexão é de tal modo a mais premente de todas as perguntas existenciais, pois dela decorre a ação do indivíduo, diante da tomada de consciência do absurdo trágico da vida, qual é a postura ante a constatação: saber se é possível viver sob este terreno árido ou não?

Palavras-Chave: Kierkegaard; Camus; Absurdo; Suicídio.

[1] Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão.

[2] Professor Doutor, pela PUC- São Paulo.

1. O PRELÚDIO - SINAIS DO ABSURDO

Que comicidade os novos (os velhos também) tempos! Segundo Nietzsche, "a vida não é argumento. Armamos para nosso uso um mundo em que possamos viver – admitindo a existência de corpos, de linhas, de superfícies, de causas e de efeitos, do movimento e do repouso, da forma e de seu conteúdo: sem esses artigos de fé ninguém jamais suportaria viver! Mas isso ainda não é nada. A vida não é argumento: entre as condições da vida poderia estar o erro" (Nietzsche, 1873). O que essa rotina da vida mecânica nos dias que se repetem está despertando em nós? Importa-nos inicialmente fazer entender como toda essa atmosfera se desenvolve: a negligência da atividade espiritual-reflexiva consigo mesmo e o desprezo pela significação da utilidade da solidão se revestem sob os mais ilustres e divertidos atrativos tecnológicos e eventos sociais, muitas vanidades como sustentações. Não há respostas à pergunta acima, porém existe-se. Há uma lógica: sob pretexto da vida relacional tudo é concedido, só não se pode matar! Que comicidade inteira. Segundo Nietzsche, na obra *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral*:

> Eles estão profundamente imersos em ilusões e imagens de sonho, seu olho apenas resvala às tontas pela superfície das coisas e vê formas, sua sensação não conduz em parte alguma a verdade, mas contenta-se em receber estímulos e como dedilhar um teclado às costas. Por isso, à noite, através da vida, deixa que o sonho lhe minta, sem que seu sentimento moral jamais tentasse impedi-lo; no entanto, deve haver homens que pela força de vontade deixaram o hábito de roncar. O que sabe o homem sobre si mesmo! (Nietzsche, 1873).

É necessário, como Nietzsche mesmo dissera, que haja artigos de fé para suportar o peso da vida. Pelo amparo de uma norma constitucional; estranhamente, há aval para se matar, inconstitucionalmente: o aval do vazio abismo. Aqui há meramente um joguete, nada de suscitar! O protesto virá neste artigo: alguém acorda, maquinalmente falando, se defronta com as mesmas demandas, a correria diária, as demandas requeridas, o cronograma da vida! que Epigrama! Admite-se, assim uma rotina, um catálogo recheado de pretextos e sentidos, a insatisfatoriedade pulsa de tal forma e o indivíduo se questiona o porquê. A pergunta pelo sentido da vida e a falta de sentido da mesma é, como afirma Camus, é a mais premente das perguntas, pois é pelas ações a que ela compromete. O presente artigo, ao tratar de um tema ainda tabu, toma relevo de um protesto, uma admoestação do caráter ridículo ao qual o ser humano se submete a viver, sendo ludibriado por si mesmo. Kierkegaard entra neste campo de guerra da vida denunciando a vida abstrata que vivemos, como estrangeiro a nós mesmos. Deste modo, refugiando-se nessas fantasias e representações imagéticas. Por que tanto receio de si, desse enfrentamento de si para si? Kierkegaard vai nos apontar como resposta o motivo ser a

nossa natureza ser contraditória, atrelado a isso tem o caráter trágico da vida; Camus, tanto quanto Kierkegaard, vai nos perguntar se é possível o homem conseguir viver, até às últimas consequências do absurdo, neste terreno árido e seco que é a vida.

2. ATMOSFERA CRÍTICA

A nossa sociedade não é a sociedade de Foucault: feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, no entanto é uma sociedade superdimensionada com, em cada esquina, academias, mesmo em shopping centers e espaços de distrações e shows promovidos.

Não, não acaba: o advento da tecnologia torna mais propício para que seja…uma massificação alienada. A proibição numa sociedade gera loucos; a sociedade do desempenho, depressivos. Insuflaram o bem-estar, mais uma premissa do caráter trágico da vida. Não é uma brincadeira, mas vivem-na, a vida, como se fosse uma brincadeira pensando ter um botão de *pause-voltaradiante-parar*. Nietzsche, no prólogo da obra *Genealogia da Moral*, nos coloca da seguinte forma:

> Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: “onde estiver teu tesouro, estará também teu coração”.1 Nosso tesouro está onde estão as colmeias do nosso conhecimento. Estamos sempre a caminho delas, sendo por natureza criaturas aladas e coletoras do mel do espírito, tendo no coração apenas um propósito — levar algo “para casa”. Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meiodia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?”, e em seguida contamos, depois, como disse, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, nosso ser — ah! e contamos errado...Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” — para nós mesmos somos “homens do desconhecimento...” (Nietzsche, p. 7, 2009).

Há uma sociedade inteira erigida em uma ilusão: um mundo que se pode explicar, fala Camus, mesmo com raciocínios errôneos, é um mundo familiar (Camus,2019, p. 20), mas no fundo de cada indivíduo, há angústia amolando e o atraindo para a beira do abismo do espelho, uma simpatia antipática e antipatia simpática, conforme Kierkegaard estabelece em *O conceito de angústia*. Nesse espelho, desvela-se a incongruência da condição da contradição humana.

Uma vez atingido pelo nada que é a angústia, nasce uma aurora terrivelmente desoladora. Uma pintura sem tinta. Uma náusea inconteste. Ainda não é fim, mas começo. Está

latente. Reclama uma voz. Está sendo organizado o divórcio entre o existente e o mundo absurdo. Em termos mais racionável, sem as muletas psíquicas, fica difícil viver. Nunca é fácil viver, é uma súmula universal, consciente ou não, hão de convir.

3. UM DIAGNÓSTICO: DOENTES DE DESESPERO?

Olhando bem à nossa volta, muitos se afiguram, e sem saber, ao personagem Ivan Ilitch, ilustrado na obra A *Morte de Ivan Ilitch*, de autoria do literato russo, Liev Tolstói, quando alguém age em consonância ao personagem, como Ivan agia: só perto da morte deu-se conta do quanto desolador foi a sua ridícula vivência antes do acometimento da doença, uma vida, assim, incorreta e inautêntica. Uma nota curiosa: nos termos da Constituição da República Federativa Brasileira, no título II – *DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS*, no Art. 5º, que irão ser dissecados os direitos individuais e coletivos, são os *Direitos Fundamentais*. Estes, por si só explicativos, são direitos que trazem benefícios básicos, essenciais e garantidos às pessoas. Daí o que se pode extrair é uma lição importante: o indivíduo, após apossado dos direitos individuais e afins, ocupa lugares centrais nas sociedades, apossado tanto quanto do direito à liberdade enquanto indivíduos, porém, há não só direitos individuais, como os deveres, de responsabilidades. Os direitos Individuais são direitos do indivíduo. Estes surgiram com a passagem de um Estado autoritário e absolutista para um Estado Liberal, implicando no ideal de liberdade. O que isso tudo implica? Ao mesmo tempo, uma vez empossados de liberdades e direitos, os indivíduos tiveram que agir responsavelmente, comedidos sob diretrizes. O que poderiam achar? Que seria simples, bastando apenas ter permissão de si mesmos, mesmo amparados, esses indivíduos, para nos tornarmos sem impedimentos o que somos? No entanto, o que ocorre é uma convivência com o sofrimento, e é notório, uma incessante aflição, sofrimento que conduz o indivíduo ao consultório qualquer de psiquiatria ou uma irrefletida atitude. Não se duvidava de que a adornada vida individual teria, no contexto vigente, um desencantamento, uma vez que cada ser passou a ter como tormento ele mesmo. O objeto de sua própria angústia. E, de acordo com ABP- Associação Brasileira de Psiquiatria, ano 2023, o Brasil é um dos países com as maiores taxas de diagnósticos de transtornos de ansiedade e depressão. Estes transtornos são os principais fatores de risco associados ao suicídio. Registramos aproximadamente 14 mil casos por ano, ou seja, em média 38 pessoas cometem suicídio por dia.[3]

[3] https://www.abp.org.br/post/setembroa-amarelo-2023.

Ainda sobre *A Morte de Ivan Ilitch*, podemos usar o personagem de grande fundamento literário-existencial, pois o personagem Ivan se faz numa quantidade absurda de indivíduos: uma pessoa bem-sucedida e convencional, uma pessoa entregue aos louvores dos caprichos externos, preocupada com seu trabalho e sempre destilando aparência de bem-estar. De súbito, um acometimento de uma doença e tudo então muda. Convenhamos: é mais na iminência de algo terrível que o indivíduo, assim se engana, ativa sua "capacidade reflexiva". Soçobra no estado de desespero e terrivelmente se defrontando com a desoladora característica da vida. O reconhecimento trágico e desesperançoso da vida corta aos poucos da carne humana. São muitas causas que podem fomentar o ato do suicídio, mas não é o intento explicar o ato em si, mas nas causas anteriores. O desespero do personagem Ivan se deu em razão da nulidade da vivência que tivera tendo antes da sua morte. Quantas pessoas não estão no mesmo barco que o de Ivan?

Na mesma situação. Segundo Kierkegaard, "o verdadeiro rosto do desespero. Desesperando, o homem desesperava de *si*, e logo em seguida quer libertar-se do seu eu. Assim, quando um ambicioso que diz "ser César ou nada" não consegue ser César, desespera. Mas isto tem um outro sentido, é por não ter se tornado César que ele já não suporta ser ele próprio" (Kierkegaard, p.32, 2010). É algum indivíduo, neste estado psiquicamente infernal e psicologicamente terrível, que, por não ter conseguido livrar-se de si mesmo, não suporta mais ser ele mesmo, uma vez que ele não consegue se desvencilhar de si mesmo, pelas inconsistentes alternativas tomadas.

Não é só pelo acometimento de uma doença que sobrevém a insatisfação por tudo e pela vanidade dos imperativos categóricos dos costumes que nortearam sua vida até então, não obstante trata-se igualmente de uma maioria sumamente significativa que vive atordoada por não parar de se interrogar, sem chegar a nenhum lugar. Segundo Camus, n*'O mito de Sísifo*, e, sem ironia, trata-se da maioria (Camus, p. 21, 2019). Como Camus, aqui, neste artigo, arrogase a tarefa de compreender o suicídio como decorrência do pensamento subjetivo e o mundo, e não compreender este fenômeno como fenomenologia social; verificando esse verme sutil e malfeitor no âmago do indivíduo, o que o faz apostar na morte. Conforme Kierkegaard, " assim como talvez não haja, dizem os médicos, ninguém completamente são, também se poderia dizer, conhecendo bem o homem, que nem um só existe que esteja isento de desespero, que não tenha lá no fundo uma inquietação, uma perturbação, uma desarmonia, um receio de se não sabe o quê de desconhecido ou que ele nem ousa conhecer, receio de uma eventualidade exterior ou receio de si próprio" (Kierkegaard, p. 38, 2010), e, com base nessa análise kierkegaardiana acerca da inteireza do ser humano, verifica-se o descaso do indivíduo consigo

mesmo: um eterno estrangeiro de si mesmo, mesmo que isso pareça irremediavelmente terrível, mas que, no entanto, exalta e recobra a urgência de si para si e do mundo para si: o retrato do absurdo da vida e da nossa precária saúde mental. Uma vez que o homem negligencia o valor da vida interna, psíquica, em razão da vida dos caprichos e dos imediatos, tende sempre a se considerar como são e inegavelmente em dia com sua vida mental.

Como fora exposto: trata-se da maioria, daqueles que estão envoltos de uma indagação sem respostas. Aos acometidos por uma doença ou não, a frustração da consciência ávida de conhecimento ante o fracasso de compreender a vanidade dos nossos esforços por uma comodidade e um mundo lógico ante a inconstância da vida e a obscura vontade de viver diante desta fatalidade da vida vai consolidando o absurdo da nossa condição. Mais uma vez, um indivíduo que pertencente a maioria, aquela maioria que indaga e fica sem sólida resposta, um indivíduo por vezes na mesma condição de um desesperado, na busca por resolução tal que apazigue e faça sumir tudo aquilo que o torna impotente, pela pequenez e ridícula nota de superioridade de si, percebendo a razão como inconsistente nas tentativas de explicações; ao contrário, a razão do vulgo, arruma uma morada e longe de qualquer incômodo existencial. O Ivan de antes e de hoje não quer se sentir abandonado, é penoso demais ter que lidar consigo mesmo, não ousa em hipótese alguma em estar “só”. O desespero dos que se sentem sufocados e terrivelmente sem amparo sequer, sem um suporte ou recurso psíquico, sem qualquer chance de viver o absurdo da vida, aposta logo na inconsistente resolução da morte voluntária. Camus afirma que matar-se, em certo sentido, é, sem dúvida, confessar que a vida não tem sentido. Uma confissão de foro íntimo, que veio à luz, que veio à tona: que a vida superou o indivíduo ou que até mesmo o indivíduo não entendeu, e não compreendeu tudo, embora crendo, justamente pela ineficácia e inconsistência da racionalidade argumentativa. A necessidade de uma familiaridade está escassa. Conforme Schopenhauer, *AS DORES DO MUNDO*, a vida do homem é um combate perpétuo, não só contra males abstratos, a miséria ou o aborrecimento, mas também contra os outros homens. Em toda parte, encontra-se um adversário: a vida é uma guerra sem tréguas, e morre-se com as armas nas mãos (P.26). Não bastasse assim, no fundo, tudo leva ao cabo o plano de entendimento, a angústia...bem-aventurada angústia, está presente, assim como o desespero, e quando se suspende o encantamento das ilusões dos sentidos, desde que a existência vacila, o desespero, que o espiava, surge. Isto não se afigura ao personagem Ivan? Perguntando melhor: isto não é uma roupa que simplesmente a sociedade anda bemproduzida e vestida?

O mundo e seu solene divórcio com o homem é uma trama absurdamente existencial tratada no ensaio de Albert Camus, in *O Mito de Sísifo*, e como a vida é um combate sem tréguas, isto posto pelo Schopenhauer acima, estima-se de que significativamente as armas com que os indivíduos travam suas lutas é a da mais tola e ingênua: que tempos de tantas depurações, tempo de amor resultado em inútil. *Desolado e Estrangeiro.*

4. O TRÁGICO COMO IMPENSÁVEL – CULMINACAO CRÍTICA.

Mas, devemos pensá-lo, no trágico, assim como o vento, o espírito sopra onde quer. Daí pode-se compreender o retorno ainda mais revestido de uma caricatura alegre. Os ventos chegaram e, em sua esteira, o trágico e suas enormes implicações. Empiricamente, se vive o sentimento trágico da vida, uma terra incógnita- olhando aos fatos irredutíveis e sem remissões, do cotidiano: a fatalidade. Pela retina kierkegaardiana e camusiana, o indivíduo quer distâncias de si, do pensamento desolador e tudo o que lhe possa vir tirar as vestes que os façam enxergar a vida nua e crua. Até certo ponto, Kierkegaard e Camus comungam da tarefa impiedosa do reconhecimento. Cada qual propõe sua resolução como " cura". Para Kierkegaard, na obra O desespero humano (doença até a morte), o desesperado consciente não deve pois saber apenas o que é precisamente o desespero, mas ainda ter feito completa luz sobre si próprio, a não ser que a lucidez e desespero se excluam (Kierkegaard, 2010) e, mais ainda, habitualmente, o estado do desesperado, ainda que irisado por muitas tonalidades, esconde-se sob penumbra (Kierkegaard, 2010, p. 67). O individuo, assim, vai se indo, como quem evitando o reconhecimento do que há por trás da penumbra, arrogando pra si toda sorte de distrações e ocupações a fim de que não venha ser desnudado e se defrontar com tudo aquilo que possa vir tirar a cor do céu azul e tornar sem cor, assim na vida, um vida desnudada e sem sentido. Uma vida por demais matizada para que o individuo queira averiguar suas contradições. Enquanto que, para Camus:

> Da mesma maneira, e em todos os dias de uma vida sem brilho, o tempo nos leva. Mas sempre chega uma hora em que temos de levá-lo. Vivemos no futuro: "amanhã", "mais tarde", " quando você conseguir uma posição", " com o tempo você vai entender". Estas inconsequências são admiráveis, porque afinal trata-se de morrer. Chega um dia em que o homem constata ou diz que tem trinta anos. Afirma assim a sua juventude. Mas, no mesmo movimento, situa-se em relação ao tempo. Ocupa nele o seu lugar. Reconhece que está num certo momento de uma curva que, admite, precisa percorrer. Pertence ao tempo e reconhece o seu pior inimigo nesse horror que o invade. O amanhã, ele o ansiava o amanhã, quando tudo em si deveria rejeitá-lo. Essa revolta da carne é o absurdo (Camus, p. 28).

Assim, para Camus, podemos notar a que ponto uma revolta pelo indivíduo pode acontecer e acontece, até mesmo e um certo grau tudo é terrivelmente estranho, mesmo uma pequena pedra. Segundo o professor de psiquiatria e diretor do Instituto Australiano para Pesquisa e Prevenção do Suicídio, Diego De Leo, o suicídio é a pior de todas as tragédias humanas. Não apenas representa a culminância de um sofrimento insuportável para o indivíduo, mas também significa uma dor perpétua e um questionamento torturante, infindável, para os que ficam. Alguém vencido pelas incongruências da vida, assume uma posição de fala tal qual a poetisa portuguesa, Florbela Espanca, no seguinte poema, *À Morte*, postumamente publicado em 1931:

À morte

Florbela Espanca

Morte, minha Senhora Dona Morte,
Tão bom que deve ser o teu abraço!
Lânguido e doce como um doce laço E
como uma raiz, sereno e forte.

Não há mal que não sare ou não conforte
Tua mão que nos guia passo a passo,
Em ti, dentro de ti, no teu regaço Não
há triste destino nem má sorte.

Dona Morte dos dedos de veludo, Fecha-me
os olhos que já viram tudo! Prende-me as
asas que voaram tanto!

Vim da Moirama, sou filha de rei,
Má fada me encantou e aqui fiquei
À tua espera... quebra-me o encanto!
(Espanca, 2005:115).

Logo, em Camus, outra vez, matar-se, em certo sentido, parafraseando-o, é confessar que foi superado pela vida, que a vida não tem sentido, que não vale a pena mais estar vivendo. Então, o suicídio seria uma saída erroneamente aparentemente mais resolutiva. O suicídio, pela OMS, é o ato deliberado, intencional, de causar a morte a si mesmo, ou em outras palavras, um ato iniciado e executado deliberadamente por uma pessoa que tem a clara noção (ou uma forte expectativa) de que dele pode resultar a morte, e cujo desfecho fatal é esperado (OMS, 1998).

Pela hermenêutica do Kierkegaard, o desesperado, no livro III, cap II, da obra *O desespero humano*, entende-se o quão torturante se torna para um indivíduo o acúmulo de consciência da nulidade da vida e os artigos fé que o sustenta. Há pessoas que se suicidam pela culminância do tormento: se suicidam em razão do aumento da consciência do trágico, ao passo

que o desespero vai aumentando. Assim, nesse cap II, o filosofo dinamarquês, expunha que "a consciência vai aumentando e os seus progressos medem a intensidade sempre crescente do desespero; quanto mais aumenta, mais intensa se torna" (Kierkegaard,2010). Não deixando de alfinetar, Kierkegaard, ainda no cap II, p. 61, pronuncia que os homens não têm ordinariamente mais do que uma leve ideia, ou, melhor, não fazem a mais leve ideia de serem espírito, de serem esse absoluto que o homem é dado ser; mas vaidosos e enfatuados, é certo que o são... entre si.

Fora esse agravo, há o fator do homem ser, segundo Kierkegaard, espírito. Isto é, uma relação que se orienta si mesmo, sua interioridade. Uma síntese do finito e infinito, de temporal e eterno. Neste sentido, uma prerrogativa mais ainda para o desespero de um indivíduo que sofre pela vanidade de suas ilusões e expectativas. Após sabermos da síntese que é o homem, pode-se compreender que há duas formas de desespero e, antes, na obra *Viver Apaixonadamente com Kierkegaard*, do autor Damien Clerget-Gurnaud, na parte I, página 21, nos professa que o desespero é uma doença extremamente perigosa, pois sempre carrega com ele a tentação do suicídio. Por sorte, nem todos os nossos desesperos nos conduzem de forma sistemática a tal extremidade. Conforme Kierkegaard salienta em sua obra: a) o desespero de o indivíduo não querer ser si próprio e b) a vontade de querer ser si mesmo. Nesta segunda forma de desespero, assim o autor Damien Clerget-Gurnaud, na mencionada obra anteriormente, colocará que "o indivíduo alimenta uma relação puramente negativa consigo mesmo. Não pretende livrar-se de si mesmo para se tornar aquele que teria vocação de ser, não se propõe a assumir outra identidade, mas apenas a se despedir de si mesmo para mergulhar nas águas perpétuas de um sono distraído. Morrer, dormir, talvez sonhar...(Damien, p. 21). Isto tudo por razão singular do indivíduo ter o reconhecimento terrível da vida e se encontrar sem um mínimo de recurso psíquico para criar sua vida diante da inexistência do sentido, então, por esse acometimento, se sente desolado e amargamente tentado às piores medidas para si. Além disso, há sobremodo do efeito-contágio, isto é, diante de uma constatação tão irredutível, o indivíduo se sente compelido ao horror, mas não está só, pois trata-se de uma maioria assim, nesta situação calamitosa e, assim, tal assunto, tal ato pode, bem como o faz, desencadear a mesma ação ou mesmo pensamento em alguém vulnerável e suscetível ao pior para si. O suicídio, pelas várias causas que se desencadeia, num tom mais abaixo é uma não vontade de se aniquilar, como se pensa comumente, todavia uma resolção inconsistente de apaziguar o horror que maltrata e sufoca o ser.

Este entendimento é fundamental para que se entenda a razão pela qual o indivíduo se desespera e se mantém distante do seu Criador. Outra nota importante é saber que o indivíduo,

ao ser síntese, se reconhecendo como tal, sofre pelo desespero proveniente do virtual, ainda mais sofre quando ocorre a queda do virtual ao real. O que fazia-o padecer pela possibilidade da possibilidade na realidade, agora mesmo que o inferniza e o dilacera pela constatação de que tudo é de fato possível em realidade. Isso é terrível àquele que sofre silenciosamente pelo divórcio entre si e o mundo, pela obscuridade que há, a falta de uma chave hermenêutica que possa abrir porta dos sentidos. Assim, para o supracitado teórico, a chave para a harmonia do indivíduo encontra-se no cap I, do livro I, a "cura" para o desespero, ou aquilo que a tormenta, é quando o indivíduo orienta-se para si próprio, e o eu mergulha até o poder que o criou- Deus.

Diante de tudo que vai se desenhando, no contexto vigente, mesmo até no passado, esse caráter desolador que apanha o indivíduo, uma angústia que o amola e o atrai cada vez terrivelmente mais para sua desgraça, ainda é fundamental se perguntar e perguntar a seguinte pergunta: o que essa rotina da vida mecânica nos dias que se repetem está despertando em nós? Diante de tudo que vai se desenhando, no contexto vigente, mesmo até no passado, esse caráter desolador que apanha o indivíduo, uma angústia que o amola e o atrai cada vez terrivelmente mais para sua desgraça, ainda é fundamental se perguntar a seguinte pergunta: o que essa rotina da vida mecânica nos dias que se repetem está despertando em nós?

5. CONCLUSÃO

As obras versadas trazem consigo contribuições para um entendimento acerca de um tema tabu que permeia uma sociedade toda. Levando em consideração que Kierkegaard e Camus comungam, até certo ponto, do tema, mas que suas resoluções se diferem. Ambos existencialistas. Camus não teceu uma fórmula de resolução, mas, ao andar na esteira do Nietzsche, faz uma proposta que se iguala à fórmula do dizer que "Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas – assim me tornarei um daqueles que fazem belas coisas. Amor Fati [amor ao destino]: seja este, doravante, o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim!" (Nietzsche, Gaia Ciência, §276). Assim, enquanto o homem se manter lucidamente rebelado e com paixão, viverá até nos limites da vida mais sufocante da sua vida. Para Camus, nesse sentido, a falta de sentido da existência humana é, em realidade, um incentivo à vida, e não no aniquilamento. Quantos personagens Ivans há por aí e quantos pouquíssimos homens rebelados à vida! Camus e Kierkegaard comungam, é certo, da seguinte

proposição: é preciso arrogar para si o enfrentamento, seja lá o que a vida impuser. É preciso, porque sim, imaginar Sísifo feliz!

Camus dissera que o Kierkegaard fora o primeiro a enxergar o absurdo. Kierkegaard ressalta que o desespero não é o desespero sobre algo, sobre alguma coisa fora de mim, todavia sim o desespero do "eu", isto é, se a angústia é particular do homem em sua relação com o mundo, o desespero já é o próprio do homem consigo mesmo. Assim, para Kierkegaard, o desespero é a culpa do homem que não se aceita e em sua profundidade. Eis o escândalo. Cúmulo do seu tormento: o si mesmo e sua angústia para com o mundo. Seu exemplo evidencia esta asserção: uma mulher que perde o seu amado não se desespera por tê-lo perdido; desespera sobre si mesma, pois seu "eu" ainda quer viver com um relacionamento, e se constrange em não ser o eu que se ilude ser. Para arrematar, sem deixar brechas, Kierkegaard escreve que todo homem é, portanto, desesperado. A sua cura está em voltar-se para si e, consequentemente, para o poder que o criara, Deus.

Em suma, a partir da analogia do mito de Sísifo, pode-se depreender uma compreensão: o marasmo comportamental e a mesmice dos mesmos desejos cegos, como compensação para uma vida mecânica e absurda. Acordar e fazer inconscientemente tudo da mesma forma e afins...o que essa vida mecânica desperta em nós? Após responder esta pergunta, a resposta é uma resposta norteadora da conduta do indivíduo. Kierkegaard e Camus nos dão um aporte teórico para compreender o desenrolar desse cenário trágico do indivíduo e deixam que cada qual indivíduo arrogue para si, em coragem, a ousadia de enfrentar os percalços da vida.

REFERÊNCIAS

O mito de Sísifo / Albert Camus; tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. – Rio de Janeiro: Record, 2019.

_____ **O desespero humano**: doença até a morte (1849) in Os pensadores, tradução de Adolfo Casais Monteiro, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SCHOPENHAUER, Arthur. **As dores do mundo**. Tradução de José Souza de Oliveira. São Paulo: EDIPRO, 2014

Viver Apaixonadamente Com Kierkegaard/ Damien Clerget-Gurnaud;

Tradução Maria Ferreira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

A Morte de Ivan Ilitch; tradução Vera Karam. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

_____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

_____. **Obras incompletas**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ESPANCA, Florbela. **Sonetos**. São Paulo; Martin Claret, 2005.

Brasil. Constituição, De 5 De Outubro De 1988. Constituição Da República Federativa Do Brasil. **Diário Oficial [Da] República Federativa Do Brasil**, Brasília, Df, 5 Out. 1988.

O TURISMO DE EXPERIÊNCIA NO CENÁRIO NÁUTICO DE RAPOSA-MA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E A PRESENÇA DO TURISTA CIDADÃO

Rafael Santos Lima
Estudante de Graduação
rafael.ss1@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa e Profa. do Departamento de Turismo e Hotelaria (DETUH)
conceicao.belfort@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: O presente estudo envereda por uma análise da tematização do município de Raposa -MA, visando o turismo de experiência como estratégia inovadora e recorrente para produtos e serviços do destino turístico, especificamente o exercício do turismo náutico na região. Partindo da reflexão de que esse é um processo que surge justamente como meio de inovação e sobrevivência a uma quebra de paradigma relacionada ao cenário da experiência turística. Afinal, o turismo de experiência vem aliado ao novo perfil de pessoas que desejam vivenciar momentos inesquecíveis e memoráveis, fortalecendo o desenvolvimento de ofertas e produtos com elevado nível de conteúdo autêntico e memorável. Assumindo um processo que passa a desvincular o turista apenas como observador da jornada, para torna-se protagonista de uma experiência de grande valor emocional e enriquecedor. Nesse sentido, o trabalho busca estudar os níveis decorrentes dessa discussão relacionados ao município de Raposa, sendo um dos que formam a região metropolitana de São Luís – MA, conhecido pela beleza de suas praias, a diversidade de seus pescados, a produção artesanal de rendas e o turismo náutico da região. Tendo como objetivo analisar o cenário do turismo náutico no desenvolvimento de experiências no município de Raposa (MA), e nessa análise objetiva-se também explorar o conceito de turismo de experiência, identificar estratégias no turismo náutico do município para a construção da experiência, e discorrer sobre o conceito de turista cidadão e sua presença no destino. Visando neste último ponto analisar como essa discussão é relevante não só para destino e o turista, mas também para o próprio cidadão que se faz presente neste processo. Para isso, utilizam-se consultas bibliográficas de autores que descrevem a temática e suas dimensões, como as provenientes da economia da experiência proposta por Pine II e Gilmore (1999), além da contextualização a história e o desenvolvimento do turismo em Raposa (MA), bem como analisar o próprio turismo náutico como produto turístico na visão dos autores Lopes, Simões e Ruiz (2022). Por fim, é feita uma breve identificação e análise de uma das agencias entrevistadas, bem como uma breve reflexão e amostra, derivada de aplicação de questionário, de como o próprio residente se encontra frente ao turismo náutico e a atividade turística como um todo. Assumindo assim a forma de pesquisa bibliográfica e exploratória, na qual pode-se observar que o novo perfil de turista não deseja ser um simples observador, mas sim autor das experiências.

Palavras-chave: Turismo; Experiência; Naútico; Raposa.

1. Introdução

Segundo Krippendorf (2003), em sua evolução o homem não nasceu turista, mas esse chegou a esse perfil graças a sua necessidade de mobilidade e curiosidade. E para além desses aspectos, os sentimentos que o levaram a descobrir, aprender e explorar. Diante disso surgem estratégias que acrescentam cada vez mais significado a esse fenômeno, como o turismo de experiência.

Partindo desta reflexão, segundo Pezzi e Vianna (2015), o turista deseja ser o ator principal da própria viagem, assim o turismo de experiência surge aliado a esse perfil. E como consequência é comum que produtos e serviços turísticos se adequem a este, desenvolvendo estratégias onde seu cliente alcance a posição almejada de protagonista da experiência. Mas como identificar e analisar um destino que trabalhe a devida experiência?

Diante disso, tem-se o município de Raposa (MA), conhecido pela diversidade de seu pescado, gastronomia, suas praias, passeios náuticos e a produção artesanal de rendas. O trabalho em questão trata-se de uma pesquisa com o objetivo de analisar o cenário do turismo náutico no desenvolvimento de experiências no município de Raposa (MA). E buscando nesse processo, explorar o conceito de turismo de experiência, identificar estratégias no turismo náutico do município para a construção da experiência, e discorrer sobre o conceito de turista cidadão e sua presença no destino.

A motivação para tal análise vem das percepções observadas durante a pesquisa de extensão realizada no mesmo município com a temática do turismo de experiência, onde teve-se reflexões a respeito da experiência turística, bem como graças ao contato estabelecido com os residentes, têm-se como incentivo também entender como os residentes enxergam estas e se as utilizam. Assim o presente trabalho é relevante pois, por meio de suas análises, discute a atividade turística por uma visão que destaca o próprio turista como protagonista, e como esse cenário pode ser construído. Além de incluir o próprio residente do destino, no conceito de turista cidadão, como um perfil presente e entender como este é crucial para a atividade.

Assim, analisa-se a importância de trabalhar estratégias que despertem cada vez mais esse protagonismo, desenvolvendo experiências autênticas, memoráveis e emocionais. Tal análise é essencial não só para aqueles no papel de protagonistas, como também sendo vital compreender está para aqueles que ofertam de tais serviços e produtos com potencial para uma experiência extraordinária.

Dessa forma, este trabalho encontra-se dividido de maneira que seja apresentada sua análise, bem como a justificativa e maior aprofundamento de sua relevância tanto para a área

quanto para o destino estudado. Seguindo assim para seu referencial teórico, onde graças a um estudo bibliográfico, através de consulta em livros e artigos científicos para a contextualização, tem-se um diálogo entre os autores que discorrem a respeito do turismo de experiência, o cenário histórico e turístico de Raposa (MA), o turismo náutico como produto turístico, bem como aqueles que examinam o conceito e perfil do turista cidadão. E por fim, os procedimentos metodológicos utilizados em todo o processo.

Procedimentos estes que foram seguidos mediantes três etapas, sendo a primeira, um estudo bibliográfico em volta das discussões sobre o turismo de experiência, como no estudo de autores partindo de Pine II e Gilmore (1999), além de Silva (2020) no seu estudo sobre o município de Raposa, e Sales (2006) e Moesch (2007) a respeito do turista cidadão. Já a segunda etapa contou com pesquisas de campo pelo destino e com algum de seus empreendimentos com potencial para trabalhar a experiência turística no turismo náutico exercido pelos seus passeios, realizando entrevistas com estes. Por fim, na terceira etapa teve-se a aplicação de questionários com os residentes. Assim, a pesquisa visa analisar o cenário do turismo náutico no destino, graças ao destaque para os passeios realizados, além da construção da experiência em meio a seu potencial, bem como a presença do chamado turista cidadão em meio a todo esse processo.

2. Desenvolvimento

2.1 Turismo de Experiência

Conforme Gândara (2012), a atividade turística acompanha a evolução da sociedade, e assim com a atualidade novas tendências vão se firmando e valores associados a subjetividade, a sensibilidade e a emoção tendem a se sobrepor a racionalidade e a tradicional economia dos serviços. Dentro desse cenário, alinhada à essas novas tendências, surgem estratégias de mercado e conceitos como o Turismo de Experiência e Economia de Experiência (Pine II e Gilmore, 1999), onde através do consumo de produtos e serviços, seja gerado experiências memoráveis, emoções e vivências individualizadas.

Entre as bases deste conceito tem-se também as chamadas dimensões da experiência segundo Pine II e Gilmore (1999), e Oh, Fiore e Jeoung (2007). Tal conceito, bem como o estudo de suas dimensões, como entretenimento, escapismo, estética, educação e memória, evidenciam um processo estratégico articulado e entregue visando experiências memoráveis. Esse processo em questão é de grande importância, visto que segundo Pine II e Gilmore (1999), é necessário a adição da experiência na elaboração de um produto ou serviço para que este se

sustente, não só como diferencial competitivo, mas também no aumento ou acréscimo de valor para o que é oferecido.

Diante disso, para além da importância que tal estratégia e construção possuíram para um produto ou serviço, as devidas reflexões e análises feitas neste trabalho indicam que como dito por Pezzi e Vianna (2015), o turista deseja ser o ator principal da própria viagem, buscando cada vez mais os aspectos já mencionados, mas acima de tudo acontecimentos únicos e marcantes. Ainda na mesma linha de raciocínio, com respeito a posição do turista em todo esse contexto, MacCannell (apud Pezzi; Vianna, 2015, p. 170) afirma que o turista deseja ir além do que lhe é mostrado regularmente. Estes não se satisfazem mais com o conhecimento e o que é visto na fachada, mas querem também conhecer e acima de tudo participar dos bastidores.

Nesse contexto, o turismo de experiência e demais estratégias, como por exemplo o uso de estímulos multissensoriais nessas experiências, surgem como estratégia para formatação de produtos e serviços turísticos. Visto que essa devida tematização, surge justamente como um meio para que estes perdurem ao mercado, a atividade turística em constante evolução, e consequentemente a novas tendências que surgem, bem como para atender o novo perfil de turista que deseja ser colocado como protagonista desse processo. Dando espaço ao mencionado anteriormente, a subjetividade, sensibilidade e a emoção.

Após citar brevemente, deve-se ressaltar que o ingresso de estímulos multissensoriais nesse contexto tem muito a contribuir para toda a discussão em volta da experiência turística autêntica e memorável, não só como contribuição, mas também uma grande relação entre as duas vertentes pode ser enxergada. Dado que, fala-se de contemplar e experimentar o desconhecido e suas diversas formas de atividade, o turismo como o todo, da forma mais autêntica, emocional e memorável possível, e segundo Ferrell e Hartline (2009), eventos memoráveis levam a todo um conjunto de sensações que por sua vez deslumbram os consumidores, neste caso o turista.

Além das passagens citadas, é necessário falar que dentro das discussões e estudos que permeiam o assunto da percepção e estímulos multissensoriais, regularmente esse é um assunto voltado a como usar deste método para elaboração de produtos e serviços, e até mesmo para a área do marketing como no caso da citação feita anteriormente referindo-se a obra “Estratégia de Marketing” (Ferrell e Hartline, 2009). Mas ainda assim, como visto, pode-se valer da relação das experiências memoráveis e o encantamento do cliente, com as reflexões consideradas até aqui para a área do turismo. Não só como contribuição de estudo, mas para um maior

entendimento do que pode ser feito pelos prestadores de serviços para o desenvolvimento da experiência na atividade turística.

Mas como identificar e diferenciar um produto ou serviço que prioriza a experiência em meio a tantos outros? Nesse ponto, pode-se apontar para Turner (1982), que distingue a experiência em: mera experiência e "uma" experiência. A primeira seria aquela que não se diferencia uma das outras, não despertam os pontos característicos que o turismo de experiência busca despertar. Enquanto a segunda, não é uma experiência como muitas outras, é "uma" experiência, é aquela que pode e vai despertar sensações, criar memórias permanentes e que potencialmente poderá transformar o indivíduo que desfruta desta.

Introduzindo a reflexão da fuga do comum, aquilo que o turista normalmente já está acostumado a contemplar, Trigo (2010) evidencia que "para ser uma experiência, a viagem precisa superar a banalidade, os aspectos triviais, estereotipados e convencionais, e estruturar-se como uma experiência que nasça da riqueza pessoal". No aspecto antropológico, destaca-se tal característica de "fuga" ligada ao estranhamento que o turista possa sentir, e dentro da própria prática do turismo Gastal e Moesch, afirmam que:

> O turismo envolveria processos de estranhamento, ou seja, o turista, em seus deslocamentos, ao se defrontar com o novo e com o inesperado, vivenciaria processos de mobilização subjetiva que o levariam a parar e a re-olhar, a repensar, a reavaliar, a ressignificar não só a situação, o ambiente, as práticas vivenciadas naquele momento e naquele lugar, mas muitas das suas experiências passadas (2007, p. 11).

Assim, a riqueza pessoal dita por Trigo (2010) pode ser relacionado ao afirmado por Gastal e Moesch (2007) na citação anterior, ao entrar neste processo de ressignificação e íntimo do indivíduo. Mas também pode-se interligar essa mudança ao choque de sensações citado por Turner (1986), onde este torna-se uma peça fundamental para a construção de todo o processo que pode terminar com essa referida riqueza, uma transformação do indivíduo quando este volta à "normalidade". De acordo com Graburn (apud Smith, 1992), este ressalta esse processo afirmando que frequentemente o indivíduo volta a seu papel anterior com uma sensação de shock cultural. O mesmo ainda aponta que caso não aconteça esta transformação, onde o turista não volte renovado ou uma pessoa diferente, a experiência foi em vão.

2.2 O município de Raposa (MA)

Perante o exposto, frente aos conceitos apresentados, o presente trabalho buscou analisar os níveis decorrentes destes relacionados ao município de Raposa, sendo um dos que formam a região metropolitana de São Luís – MA. É destacado no site da prefeitura do

município que, dentro do turismo, este é dado como um destino alternativo à visitação da capital, distante de São Luís cerca de 29 km por estradas. Além disso, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município no último censo em 2022 era de 30.839 habitantes.

Partindo para o cenário turístico, foi perceptível em estudos e em pesquisas de campo que o turismo é "manifestado nas lojas/pequenas fábricas de renda de bilro e nas Agências de Passeios Náuticos, protagonizado por agentes espaciais que utilizam esse segmento como fonte de renda financeira" (Silva, 2020, p. 217). Ainda segundo Silva, este caracteriza a atividade como um turismo de base comunitária, tendo em vista que parte de suas atividades são orquestradas pelos próprios residentes, sem maiores intervenções e presença de grandes redes hoteleiras ou agências de grande porte.

Ainda em seus estudos, Silva (2020) examina a história do município e como está se encontra diretamente ligada à dinâmica da pesca, e o quanto esta foi crucial para o desenvolvimento do município. E ainda hoje tais aspectos refletem no destino, conhecido como já mencionado pela pesca, gastronomia, passeios náuticos, produção artesanal de renda e suas praias. O autor fundamenta tal cenário ao mencionar que:

> Destaca-se que a pesca não foi somente fundamental para a própria formação identitária de Raposa. Também é um dos fatores de atração de turistas que visitam à cidade, que buscam essa iguaria nos restaurantes e nos passeios náuticos. Além da pesca, o lazer praiano está vinculado, diretamente, às praias que o município oferece, além dos passeios náuticos (Sales, 2020, p. 221).

É perceptível que o potencial para o turismo no município então está atrelado a tais pontos já tão reconhecidos, acima de tudo em seus passeios náuticos e restaurantes que possuem influência direta da dinâmica da pesca enraizada na região, estes que encontram-se como turismo náutico e turismo gastronômico respectivamente. Neste sentido, seus atrativos como os restaurantes e agências de passeios náuticos, são derivados de sua própria história e cultura, conforme afirma Leite (2017):

> O turismo no município de Raposa tem como atrativos a culinária específica de restaurantes locais, a pesca, a praia de Carimã, passeios de barco, a compra produtos em rendas e a observação da produção das rendeiras. Por apresentar uma cultura de renda e pesca, a economia do município é gerada através destas atividades, que atraem pessoas de diversas localidades de São Luís e até mesmo de outros estados ou países (2017, p. 29-30).

Dessa forma, na análise efetuada ao decorrer da pesquisa teve-se um foco e atenção maior para estas atividades, acima de tudo para o turismo náutico na região. O foco em seus passeios náuticos vem do processo significativo exposto pelos autores de que esse juntamente

a gastronomia e a renda produzida no município ganharam espaço e um olhar dos próprios moradores para estes como atrativos para serem utilizados na atividade turística. Portanto, tem-se a gastronomia oferecida pelos restaurantes da região que por sua vez deriva da dinâmica da pesca, a produção artesanal das rendas agora em um local de comércio conhecido como Corredor das Rendeiras, e agora com os passeios náuticos realizados nas embarcações antes utilizadas na prática da pesca.

2.3 Turismo Naútico

Segundo a terceira edição do livreto "Turismo Naútico: Orientações Básicas", do Ministério do Turismo, é discutido como se dá a dinâmica das atividades náuticas quando atreladas ao turismo, está que possui características que a diferenciam do simples ato de navegação. Segundo este: "O Turismo Náutico, portanto, não se configura pela utilização da embarcação como simples meio de transporte, mas como principal motivador da prática turística (2010, p. 11)".

Além dessa dinâmica atrelada ao encontro da atividade turística e o náutico, foi perceptível em estudos e nas pesquisas de campo que o turismo náutico da região de Raposa (MA) exercido pelos seus passeios exerce ligação e grande potencial relacionado às paisagens naturais do município. E segundo essa ligação entre as paisagens naturais de uma região como aliada a esse segmento, pode-se afirmar que:

> Os territórios que integram paisagens naturais e rurais encontram-se cada vez mais interligados com um número cada vez maior de funções, como a atividade agrícola, atividade económica local, patrimonial e, em específico, com o turismo náutico em algumas regiões (Lopes; Simões; Ruiz, 2022, p. 2).

Ainda segundo os autores em seu estudo a respeito do turismo náutico no rio Zêzere em Portugal, estes evidenciam que os territórios dotados de recursos hídricos como é o caso do local analisado por estes podem oferecer uma grande variedade de produtos e de experiências relacionadas com a água (Lopes; Simões; Ruiz, 2022). E na perspectiva dos passeios náuticos realizados em Raposa (MA), pode-se citar a contemplação das paisagens ao longo de seu trajeto e parada para banho, nas praias e manguezais por quais a embarcação passa, ou em seus atrativos como a Praia de Carimã, Fronhas Maranhenses, Ilha do Hélio, entre outros. Além da gastronomia já oferecida em algumas embarcações com estrutura mais robusta. Os próprios autores em seu estudo já visam a experiência e o destaque que está ganha cada vez mais na área afirmando que:

> Hoje em dia, pode-se afirmar que o turismo massificado tem vindo, progressivamente, a dar lugar a um turismo cada vez mais especializado, ou seja, um turismo de novas experiências e da procura do que é "diferente, genuíno e autêntico", sendo a sustentabilidade, a natureza e a cultura os principais pontos de interesse dos turistas (Moser, 2015, apud Lopes; Simões; Ruiz, 2022 p. 4).

Assim, conforme pontuado pelos autores, nota-se o potencial para a variedade de produtos e experiências autênticas que já são ou podem ser desenvolvidas posteriormente nos passeios náuticos do município de Raposa (MA), até mesmo desenvolvendo estratégias visando os estímulos multissensoriais citados anteriormente como aliado para o desenvolvimento da experiência.

Com relação a dinâmica dos passeios náuticos, e a experiência desenvolvida ao longo destes, é importante relatar como se dá a disposição dessas atividades no destinos, e estes contam com diversas agências, desde até as já reconhecidas, algumas com embarcações menores e outras já com estrutura mais robusta. Tais passeios têm horário marcado de acordo com a maré, tendo dois pontos de embarque principais, sendo um deles no chamado Porto do Braga (imagem 1), e outro no Cais da Raposa, nas regiões do bairro Garrancho (imagem 2). O agendamento é feito por WhatsApp, telefone ou celular, onde a grande maioria destes passeios tem divulgação de sua experiência e seus horários previstos para final de semana e feriado nas redes sociais, mas principalmente o Instagram.

IMAGEM 1: REGISTRO FOTOGRÁFICO DA ÁREA DE EMBARQUE NO PORTO DO BRAGA

Fonte: Fotografado pelo próprio autor em pesquisa de campo em 19 de maio de 2024.

IMAGEM 2: REGISTRO FOTOGRÁFICO DA ÁREA DE EMBARQUE NO BAIRRO GARRANCHO

Fonte: Fotografado pelo próprio autor em pesquisa de campo em 24 de fevereiro de 2024.

Vale dizer também que as categorias de passeio encontradas em pesquisas dizem respeito a passeios de 3 categorias com base na sua duração, sendo estes: o passeio de 2 horas, o de 4 horas , e por fim o passeio de 8 horas de duração, este último conhecido como o passeio que “leva” o dia todo. E dentro de uma das agências em que se teve o processo da entrevista semiestruturada, em sua estrutura, a embarcação contava com uma cozinha, onde a gastronomia do município é servida ao longo do passeio, e carnes para aqueles que a preferirem, também com um espaço maior para mesas e cadeiras. Além de um andar acima com cadeiras para descanso e banho de sol, além de ter uma maior contemplação das paisagens ao longo do passeio. Com relação a sua capacidade foi pontuado que esta suporta 50 pessoas, mas que pensando no conforto e na segurança trabalham com no máximo 45 pessoas por passeio.

Todas essas informações foram retiradas graças a realização de entrevista semiestruturada, onde por meio desta foi possível adquirir de mais informações a respeito da construção das experiências dentro da atividade. Começando pelo agendamento, onde como mencionado anteriormente, é por telefone e redes sociais e esses horários são marcados de acordo com a maré. Já na prática do passeio o passeio dito como o mais realizado é o de 4 horas de duração, onde os meses de fevereiro, julho e dezembro são os meses onde se tem mais passeios realizados, e também durante as férias e carnaval. Fora desse período a frequência da atividade é menor.

Segundo Silva (2020), como mencionado este caracterizou a atividade como um turismo de base comunitária, tendo em vista que parte de suas atividades são orquestradas pelos próprios

residentes, e frente a agência entrevistada, essa pontou ser uma agência familiar. Com relação aos sentimentos percebidos, foi ressaltado em entrevista que a primeira vista nota-se a satisfação quanto a recepção e ao aconchego familiar e o conforto dos visitantes na realização dos passeios.

Além disso, foi pontuado que entre as categorias de passeio oferecidas pela agência, estas possuem o mesmo roteiro, onde a maior diferença neste caso é o tempo de parada em cada local, e que no passeio de 4 horas não ocorre a viagem para a Praia de Curupu, pois esta demanda de um maior tempo de viagem. Nos locais visitados no roteiro tem-se: a Praia de Carimã, visita às Fronhas Maranhenses e Ilha do Hélio. O passeio se inicia com uma embarcação menor buscando os visitantes no Porto do Braga (imagem 1), onde são levados até a embarcação principal. É repassado as principais medidas de segurança, bem como uso de colete salva vidas e capacidade no andar de cima.

No fim, o passeio desenvolve de diversas estratégias e recursos do próprio ambiente para a entrega de uma experiência autentica, memorável e emocional. Como por exemplo a união entre o turismo náutico e gastronômico, tendo em vista que a embarcação dispõe de uma estrutura que lhe permite oferecer da gastronomia ao longo do trajeto. Vale destacar que em pesquisas notou-se que por essa mesma questão estrutural, passeios com embarcações menores não oferecem tal serviço.

A estrutura robusta e a disposição de ter mais de um andar permite que os diferentes perfis possam aproveitar do passeio a sua própria maneira, onde no andar abaixo pode-se aproveitar do serviço do balcão com o bar e restaurante, mesas em espaço compartilhado que permite uma maior interação entre os visitantes, além da música como opção para divertimento ao longo do trajeto. Por fim, no andar superior o visitante pode comtemplar as paisagens da melhor forma possível, e ter momento de descanso em cadeiras mais confortáveis.

Quanto aos recursos do ambiente que o passeio utiliza para a construção da experiência, as belas paisagens de suas praias e mangues se destacam significativamente, atrelada ao visual e até mesmo a fuga da realidade evidenciada por Pine II e Gilmore (1999) na dimensão da experiência denominada como escapismo. Está ganhou um destaque maior tendo em vista que em entrevista, a paisagem foi colocada como o aspecto mais importante para a experiência ao longo do passeio, com o entrevistado pontuando que a equipe prioriza o atendimento e recepção, pois as belas paisagens já auxiliavam por conta própria na construção da experiência.

2.4 Conceito e presença do turista cidadão no destino

Neste ponto, analisa-se o termo e perfil do chamado turista cidadão no município de Raposa, este baseado nos estudos das autoras Gastal e Moesch (2007) e Abreu (2012), além de Sales (2006), onde segundo o próprio este será o residente que desenvolve um relacionamento diferente com o local onde mora no seu tempo de lazer. As autoras Gastal e Moesch (2007) reforçam tal perfil ao apontar que este indivíduo pode usufruir dos mesmos benefícios associados a viagens de lazer em seu próprio território (apud Abreu, 2012, p. 2), sendo esse o processo apontado por Sales no relacionamento diferente no local que reside.

O exercício desse conceito que relaciona o turismo aos residentes do destino, traz à tona aspectos em volta do próprio turismo e também a cidadania por partes de seus agentes, ao trabalhar com o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e um fortalecimento da identidade desses indivíduos, como afirma Gastal e Moesch (2007). Ainda sobre a relação proveniente deste processo, Abreu em sua análise sobre este conceito e o de cidadania, afirma que:

> Deste modo, o conceito de cidadania aproxima-se do turismo na medida em que, nas cidades, os próprios bairros constituem-se como espaços de identificação e estranhamento devido a sua multiplicidade, permitindo ao indivíduo tornar-se turista mesmo sem abandonar seu território (2012, p. 5).

Dessa forma, esse perfil provoca a reflexão de que o turismo não será praticado apenas para aqueles que saíram do seu local de origem, o residente também tem potencial para participar e utilizar destes produtos e serviços que a atividade turística oferece. Como pontuado anteriormente conforme Sales, está enxerga o conceito como:

> Trata-se, assim, do conceito de turista cidadão, o habitante que desenvolve um relacionamento diferenciado com o local onde mora no seu tempo de lazer, quebrando o modelo existencial da sociedade industrial criticado por Jost Krippendorf (trabalho – moradia – lazer – viagem), de acordo com o qual o lazer, as práticas sociais capazes de restabelecer o equilíbrio físico e emocional dos sujeitos contemporâneos, só seriam possíveis em lugares distantes da própria residência (Sales, 2006, p. 117).

Nesse contexto, Gastal e Moesch (2007) partem da mesma linha de raciocínio ao analisar o relacionamento "diferenciado" com o local que reside (apud Abreu, 2012, p. 5). Onde o aprofundamento dos laços culturais e históricos do destino, assim como o fortalecimento da identidade e o sentimento de pertencimento, como evidência Gastal e Moesch (2007), são pontos cruciais também desenvolvidos nesse fenômeno.

Por fim, pode-se levar como fator para tais aspectos o estranhamento dos espaços já conhecidos segundo Abreu (2012), em razão de que o cidadão poderá explorar o já conhecido

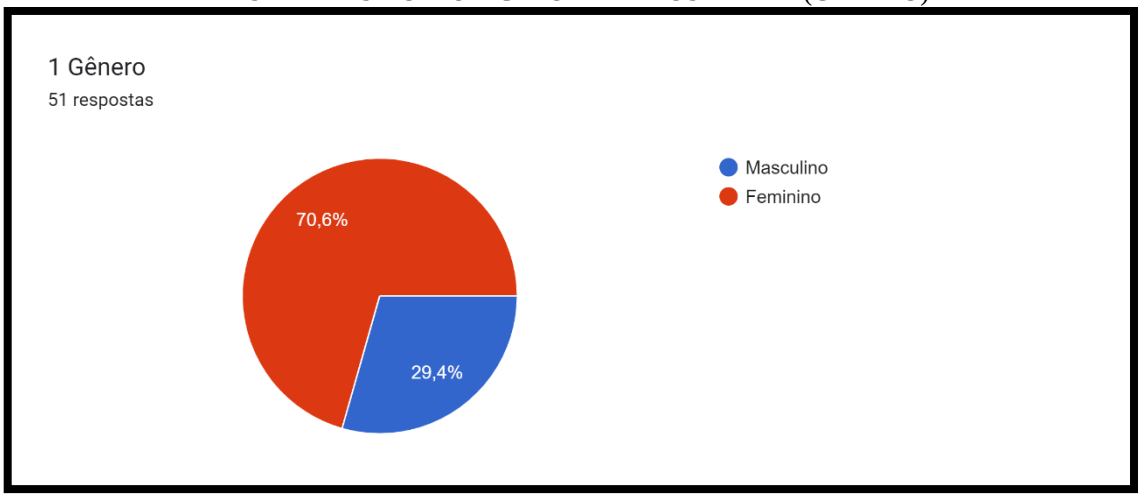
por uma nova perspectiva. E esta poderia ser a forma de contato com os serviços e produtos que utilizem do turismo de experiência e com ela o encantamento de clientes em suas atividades. Agora, esse encantamento vem a ser não só do turista, mas também do próprio morador do destino.

Perante o discutido, verifica-se a presença deste perfil no destino, em suas atividades e equipamentos que relacionam-se com as discussões centrais deste trabalho. Se estes possuem uma presença significativa no município e em suas atividades turísticas, e como estas podem ser vistas pelos próprios residentes.

Para esse propósito, teve-se a aplicação de um questionário com os moradores do município, este que contava com 5 perguntas a fim de entender como estes se encontravam presentes no município que residiam e se usavam de seus serviços vistos com o devido potencial turístico. Dessa forma, a aplicação do questionário realizado nas proximidades da praia da Raposa e de sua área de comércio, contabilizou 51 respostas.

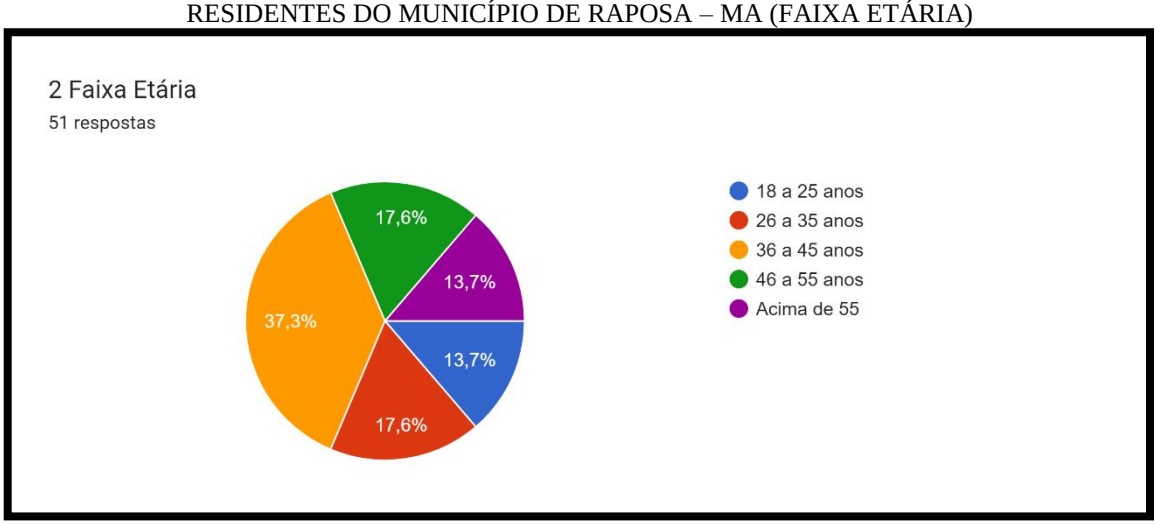
Anterior a análise proposta a respeito do perfil apontado pelos estudos do turista cidadão, realizou-se nas duas primeiras perguntas do questionário aplicado uma breve análise do perfil referente a amostra coletada nesta ação, referente ao gênero e faixa etária dos participantes. Com isso, teve-se os seguintes dados demonstrados na Figura 1 e Figura 2:

FIGURA 1: GRÁFICO REFERENTE AS REPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM RESIDENTES DO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA (GÊNERO)



Fonte: Gráfico retirado do questionário desenvolvido via Google Forms elaborado pelo autor.

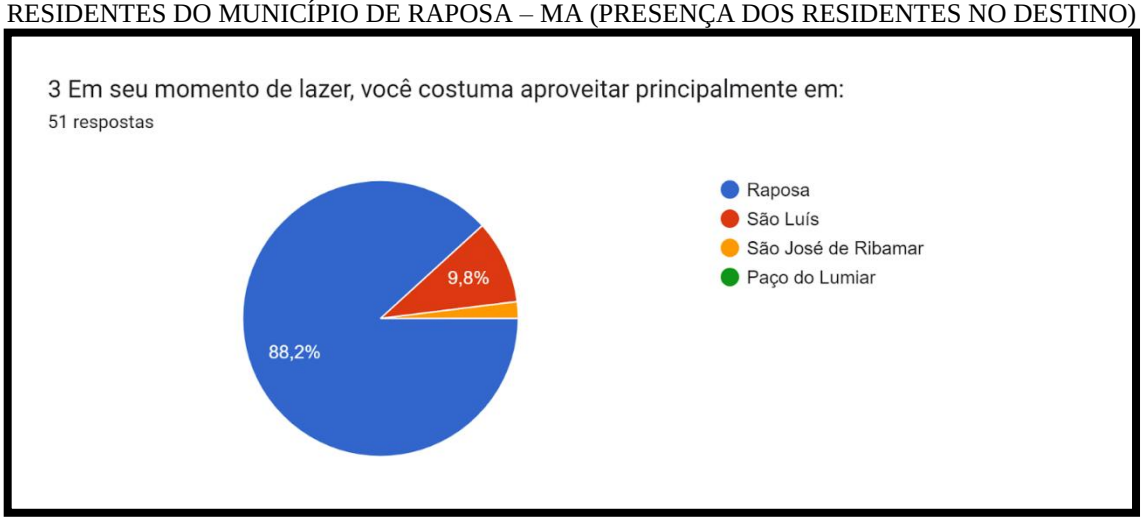
FIGURA 2: GRÁFICO REFERENTE AS REPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM RESIDENTES DO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA (FAIXA ETÁRIA)



Fonte: Gráfico retirado do questionário desenvolvido via Google Forms elaborado pelo autor.

Antes da relação do turista cidadão com as atividades turística, principalmente os passeios náuticos do município, referente ao cenário náutico de Raposa (MA), foi necessário entender se este seria o perfil que, de acordo com Sales (2006), se faz presente de fato no local onde mora. Usufruindo deste e de seus equipamentos fora da forma comumente utilizada em seu momento de lazer. Deste modo, tem-se o gráfico:

FIGURA 3: GRÁFICO REFERENTE AS REPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM RESIDENTES DO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA (PRESENÇA DOS RESIDENTES NO DESTINO)

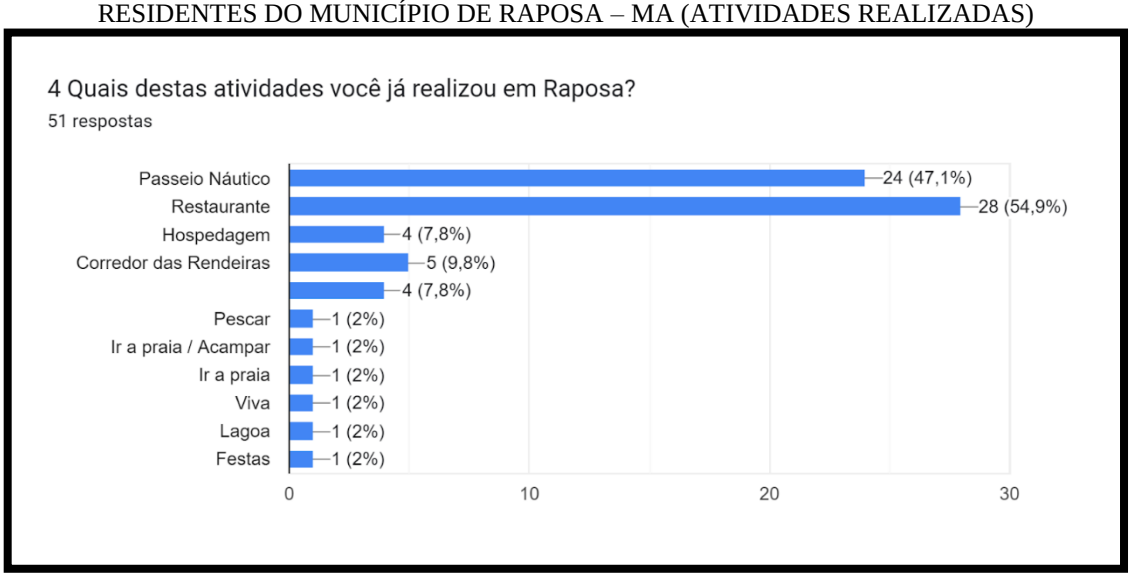


Fonte: Gráfico retirado do questionário desenvolvido via Google Forms elaborado pelo autor.

Como expõe a Figura 3, o gráfico referente a presença dos residentes no destino, as respostas comprovam a presença do perfil proposto por Sales (2006), demonstrando que os residentes entrevistados não precisam se deslocar para os municípios vizinhos como São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar, no seu momento de lazer para ter vivências diferentes daquelas vividas em seu cotidiano. E mesmo que o façam estes são minoria segundo o público da pesquisa. Ademais, tem-se agora à análise referente a esse perfil e para além dos passeios

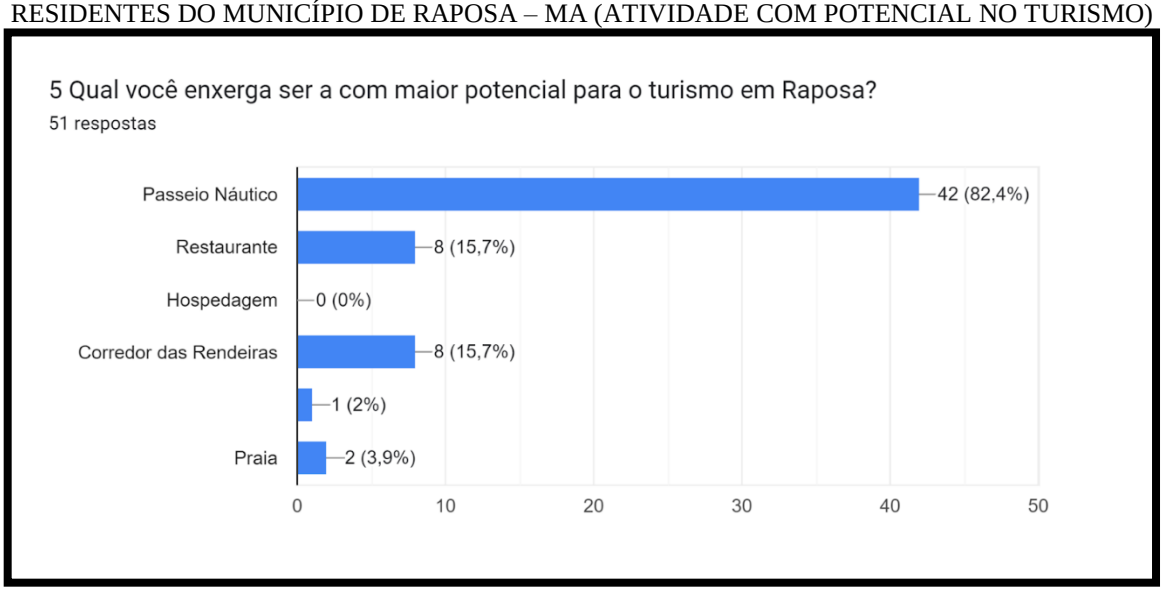
náuticos, pensou-se em analisar nesta etapa também os demais serviços vistos com o devido potencial para a experiência memorável, emocional e autêntica presentes no município, sendo estes: Passeio Náutico, Restaurante, Hospedagem e Corredor das Rendeiras. Mas com abertura para que os entrevistados respondessem a qualquer outro serviço ou atrativo além destes. Dessa forma, teve-se as seguintes respostas:

FIGURA 4: GRÁFICO REFERENTE AS REPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM RESIDENTES DO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA (ATIVIDADES REALIZADAS)



Fonte: Gráfico retirado do questionário desenvolvido via Google Forms elaborado pelo autor.

FIGURA 5: GRÁFICO REFERENTE AS REPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM RESIDENTES DO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA (ATIVIDADE COM POTENCIAL NO TURISMO)



Fonte: Gráfico retirado do questionário desenvolvido via Google Forms elaborado pelo autor.

É perceptível que quanto ao primeiro cenário, referente as atividades realizadas pelos residentes do destino de acordo com a Figura 4, os entrevistados em questão usufruem principalmente dos Restaurantes (54,9%), o exemplares do Turismo Gastronômico no

município de Raposa, seguido da atividade foco desta análise, os Passeios Náuticos (47,1%). Apesar da proximidade, os empreendimentos gastronômicos ainda se sobressaem, sendo aquele mais utilizado pelo perfil do turista cidadão na região.

No entanto, quanto à reflexão de como o cidadão percebe o turismo e seus atrativos, quando questionado sobre as mesmas atividades e qual destas possui maior potencial para o turismo, segundo a Figura 5 o Passeio Náutico é a escolha preferencial com 82,4% (42 respostas). Como é perceptível, apesar deste mesmo público utilizar mais dos Restaurantes, a diferença entre Passeio Náutico e estes agora é significativa, tendo em vista que agora os empreendimentos gastronômicos contam com apenas 15,7% (8 respostas). Firmando assim, segundo a aplicação deste questionário e dentro do publico que o respondeu, os passeios náuticos encontram-se como a atividade com maior potencial para o turismo segundo os residentes do município, seu turista cidadão.

3. Conclusão

Frente ao que foi exposto, ao explorar o conceito de turismo de experiência e sua construção em Raposa (MA) e no turismo náutico, pode-se definir este não como um segmento, mas sim uma estratégia, uma nova forma de ofertar a atividade turística, aliando-se a qualidade de experiências cada vez mais centrada nas histórias vivenciadas de forma autêntica e emocional. E pode-se enxergar seu desenvolvimento no município como um grande potencial a ser explorado, seja por seus passeios náuticos, como também suas outras atividades mencionadas, que por sua vez podem explorar cada vez mais a suas respectivas experiências.

Com relação ao exercício do turismo náutico no município de Raposa, a identificação das estratégias no turismo náutico no destino para a construção da experiência demonstrou que a pratica de seus passeios náuticos desenvolvem-se cada vez mais de acordo com as necessidades de seus “clientes”, tendo em vista que as embarcações antes utilizadas historicamente para a pesca passaram a ganhar um novo significado agora atrelada a atividade turística, e está que evoluiu constantemente. Onde com o advento dos passeios no município, antes com embarcações menores dedicadas somente ao passeio, agora dão espaço a estruturas mais robustas e que permitem maiores oportunidades de desenvolvimento da experiência, como a gastronomia que pode ser oferecida, estruturas mais confortáveis destinadas ao descanso e contemplação, entre outras estratégias que se adaptam as necessidades e gostos do turista. Além de ser evidente também o quanto as paisagens naturais são cruciais no despertas de sentimentos que façam a experiência ser emocionante e memorável.

Como discutido também, foi perceptível que baseado na aplicação dos questionários com os residentes, tem-se o turista cidadão como um perfil presente em meio a todo esse processo. E estes enxergam o turismo em seu município, destacando o referido turismo náutico como principal atrativo em potencial para o turismo na região, demonstrando o potencial para este e a importância de seu desenvolvimento para o destino. Mas não deixando de citar o turismo gastronômico atrelado aos seus restaurantes, bem como o Corredor das Rendeiras, quando pensamos em seu reconhecimento frente ao artesanato.

Pois no fim, um ponto a ser destacado também foi que em algumas das respostas ao questionário, bem como as conversas realizadas em sua aplicação com o próprio público, muitos selecionaram e destacaram os Passeios Náuticos (82,4%), Restaurantes (15,7%) e o Corredor das Rendeiras (15,7%), como os três grandes destaques para o turismo no município de Raposa. E frente a estes resultados, pensa-se nestes atrativos como potenciais alvo de estudo em futuros trabalhos.

Por fim, a análise realizada pela pesquisa no município, comprovou que mesmo em estágio de desenvolvimento, já é perceptível o novo perfil de visitante que deixa de ser um mero observador, para tornar-se protagonista, autor e peça central que busca vivenciar ao máximo tudo aquilo que é novo para ele na atividade turística e tudo que a engloba. E que este mesmo perfil pode aproveitar de boas experiências como as pontuadas no turismo náutico do município, experiências essas que podem ser cada vez mais desenvolvidas. Como consequência disto, tem-se cada vez mais serviços e equipamentos que desenvolvem potencial para uma experiência individualizada, emocional e memorável no turismo, bem como a transformação pessoal em potencial provocada por estas. Firmando assim a posição do turista que se envolve ativamente no que é vivenciado, tomando assim o papel de protagonista daquela experiência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carina Vasconcellos. **Conceito de Turista Cidadão na Ação Viva o Centro a Pé em Porto Alegre**. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, v. 7, p. 1-13, 2012.

FERRELL, O. C.; HARTLINE, M. D. **Estratégia de marketing**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

GÂNDARA, J. M. G. et al. **A qualidade da experiência na visitação dos destinos turísticos. Turismo**: planejamento estratégico e capacidade de gestão-desenvolvimento regional, rede de produção e clusters. São Paulo: ed. Manole, 2012.

GASTAL, Susana; MOESCH, Marutschka. **Turismo, Políticas Públicas e Cidadania**. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2007.

IBGE. Panorama populacional de Raposa referente ao ano de 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/raposa/panorama. Acesso em: 29 de jul. 2024.

KRINPPENDORF, J. **Sociologia do Turismo**: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo: Aleph, 2003.

LEITE, C. A. S.; MARTZ, D. F.; SILVA, M. E. F. O município de Raposa no Maranhão: da construção histórica e cultural aos efeitos atuais da urbanização. IN: MELO, J. C. (Org.). **(Re)descobrindo o município de Raposa através do PET**: conexões dos saberes, pesquisa e extensão em espaços sociopedagógicos. São Luís: EdUFMA, 2017, p. 19 - 35.

LOPES, Eunice R.; SIMÕES, Jorge; RUIZ, Julio Silva. **O turismo náutico como produto turístico de uma região**. Journal of Tourism and Heritage Research: JTHR, v. 5, n. 3,p. 1-14, 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo Náutico**: Orientações Básicas. 3ª Edição. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

OH, Haemoon; FIORE, Ann Marie; JEOUNG, Miyoung. **Measuring experience economy concepts**: Tourism applications. Journal of travel research, v. 46, n. 2, p. 119-132, 2007.

PEZZI, Eduardo; VIANNA, Silvio Luiz Gonçalves. **A Experiência Turística e o Turismo de Experiência**: um estudo sobre as dimensões da experiência memorável. Revista Turismo em Análise, v. 26, n. 1, p. 165-187, 2015.

PINE II, B. J.; GILMORE, J. H. **The experience economy**: work is theatre and Every business a stage. Boston: Harvard Business School Press, 1999.

Prefeitura Municipal de Raposa. A cidade. Disponível em: https://www.raposa.ma.gov.br/municipio/cidade. Acesso em: 29 de jul. 2024.

Prefeitura Municipal de Raposa. Distância. Disponível em: https://www.raposa.ma.gov.br/municipio/distancias. Acesso em: 29 de jul. 2024.

SALES, Fabiana de Lima. **Patrimônio cultural como insumo para atividade turística e recurso educacional no processo de educação patrimonial**: o caso da educação patrimonial no Museu de Caxias do Sul. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul, UCS, 2006.

SILVA, Alex Nunes. **O TURISMO E SUAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS**: o caso de Raposa–Maranhão. REVISTA EQUADOR, v. 9, n. 4, p. 214-236, 2020.

SMITH, Valene L. (Ed.). **Anfitriones e invitados**: antropología del turismo. Endymion, 1992.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **A viagem como experiência significativa**. Turismo de experiência, 2010.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre**. New York: Performing Arts Journal Press. 1982.

POESIA E MITO: O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS ARQUÉTIPOS DA IDEIA DE SER NA GRÉCIA ARCAICA.

Matheus Mendes de Carvalho[1]
Graduado
matheusmendes123marcos@gmail.com

Tedson Mayckell Braga Teixeira[2]
Doutor
tedson.braga@ufma.br
UFMA

RESUMO: O estudo dos mitos se faz importante para além de suas contribuições ao pavimentar o caminho para filosofia, mesmo em sociedades que se encaminhavam a um modelo cada vez mais empírico como é o caso da Grécia, tendo seu período arcaico que se inicia com os habitantes daquela região se identificando enquanto um povo partilhando da mesma língua, construindo sua cultura a partir de costumes já habitualmente difundidos pelos povos do oriente-próximo e dos habitantes da ilha de Creta e se encerrando a partir do momento em que o pensamento racional emerge como principal fonte de conhecimento, a passagem do *mythos* ao *logos*. O presente estudo tem como objetivo abordar a funcionalidade dos mitos a fim de explorar sua complexidade enquanto primeiro modelo de pensamento do ser e do mundo que contribuíram para formação do pensamento filosófico, não somente como ferramenta, mas enquanto seu precursor. A partir da exemplificação contida no arquétipo do qual tomaremos o modelo trabalhado em Platão descrito por Nicola Abbagnano em seu dicionário de filosofia, o mito tem o poder formador nas sociedades arcaicas e, a partir dessa característica, sintetiza em suas estórias as culturas nas quais tem origem, abordaremos no primeiro plano uma introdução como o exemplo grego utiliza-se da melhor forma como uma ferramenta paidêutica em Homero, a partir da inspiradora virtude na *Areté* que, expressa em seus heróis e deuses, formam uma primeira definição do ser e do mundo, seguidamente veremos como Hesíodo aprofunda os deuses homéricos em sua obra, sintetizando sua importância arquetípica de maneira que sua cosmogonia influencia a uma cosmologia, sendo precursor para a exemplificação por meio de arquétipos posteriormente no pensamento filosófico.

Palavras-chave: Mito; Religião; Arquétipo; Racionalidade.

[1] Graduado em Ciências Humanas – Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão.

[2] Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, docente do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade federal do Maranhão, campus São Bernardo-MA.

1. Introdução

Costuma-se assumir que a Grécia é berço da civilização ocidental por sua influência que pode ser vista ainda hoje moldando a maneira como nos organizamos politicamente, mesmo na contemporaneidade, também suas contribuições intelectuais são vistas como fundamentais para a formações de campos de estudo, seja na física quanto a matemática e até mesmo astronomia. Limitamo-nos nesses exemplos pois há uma gama que pode ser enumerada, mas aqui investigaremos a possível relação que pode existir entre esses paradigmas do pensamento racional e o nosso objeto de estudo, o mito.

A mitologia grega não é necessariamente objeto intrinsecamente relacionado a fé, atrelado estritamente à atividade religiosa, ele se desenvolve com vistas a fornecer explicações primárias sobre o mundo como pensamento inicial a respeito de elementos que compõem o universo, que lançou as bases para estudos da física a respeito da natureza e o pensamento filosófico. A mitologia é uma característica cultural grega que faz parte de sua identidade enquanto sociedade, seus símbolos e representações do mundo fazem alusão aos seus deuses formadores e, mesmo em momentos em que essa simbologia não tem função religiosa, podemos ver que ela ainda tem sua finalidade bem definida, desde que para isso possamos entender que o Mito pode ser mais que uma antecâmara da religião e seus credos.

A mitologia Jônica procede de compilados poéticos que foram sendo aglutinados e recombinados em consonância aos dos povos que foram se agregando, por dominação, como sumérios e acadianos, ou por assimilação, como entre hebreus e persas logo após a conquistas que estes últimos (Ciro, o Grande), empreenderam sobre a antiga Babilônia, como ao que viria se consolidar posteriormente como sociedade grega, iniciando com o apogeu da cultura de Creta (minoicos), entre 2000 e 1600 a.C que, combinado a cultura dos aqueus vindos da Ásia, através da dominação, formaram Micenas e, por volta de 1200 a.C, os povos Jônios, juntamente com os habitantes da Ática (que viria a ser Atenas na formação grega), começaram a invadir e dominar essa região. Essas relações através de guerras e dominação são importantes pois é justamente a partir delas que uma configuração enquanto povo que compartilha de um mesmo sistema de costumes e língua começa se formar e, resumidamente, esse foi o processo de formação daquilo que chamamos de Grécia arcaica, adjetivo que se justifica por representar uma cultura nascente ainda fundamentada em uma visão “rudimentar” do mundo, na qual dispõe de símbolos e personagens a fim de explicar a natureza através de uma narrativa, que vem a ser o mito.

A partir da narrativa mitológica temos uma síntese de como uma sociedade se organiza em seu modelo arcaico, pois a partir das estórias contadas e transmitidas das gerações mais velhas as mais novas é que esse conhecimento se mantém até que haja uma transição ao pensamento racional. Essa característica só e possível graças ao aspecto formador do mito através do exemplo, os personagens das narrativas são modelos e suas ações se configuram em ferramentas com a finalidade de cultivar certo modelo de vida, ditando parâmetros de moralidade, justiça e honra. Não se trata apenas de contos com finalidade de beleza ou espetáculo, o mito lança as bases com o que Platão define como arquétipo, se tratando do exemplo original, a forma modelo para os demais e sua perfeição só é possível por meio da abstração, para Platão: "Modelo ou o exemplar originário ou original de uma série qualquer. As Ideias de Platão foram consideradas arquétipos enquanto modelos das coisas sensíveis e, mais frequentemente, as Ideias existentes na mente de Deus, como modelos das coisas criadas" (PLOTINO, Enn., V, 1, 4; PROCLO, In Rep.,II, 296 apud ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990).

Nos interessa aqui saber como Homero começa esse processo de síntese do exemplo primordial grego com sua poesia épica, que mesmo circunscrita a seu contexto cultural "ar-caico", traz consigo ela concepção do ser e do mundo construídas e inspiradas por um conceito de virtude guerreira que inspira e é ponto inicial para o princípio formador grego através dos seus exemplos heroicos, seguindo o caráter formador do mito enquanto modelo essencial a ser seguido, veremos como Homero é importante não somente para a literatura, mas também para um pensamento filosófico por meio de seus arquétipos que transmitem uma virtude inspiradora: areté.

Por outro lado, observamos que Hesíodo sintetiza aquilo que Homero somente aponta em sua narrativa, visando uma descrição mais completa e complexa dos deuses, através de suas relações que conceberam o mundo e como esse entendimento ao modo da Teogonia, descreve uma cosmogonia que influencia na formação de uma cosmologia a ser aceita culturalmente e difundida graças ao modelo formador grego, sintetizando um entendimento de mundo e ontológico através do exemplo mítico, fazendo assim do mito grego não somente uma visão religiosa, mas um primeiro movimento a pensar o mundo de forma mais complexa, por meio de relações e seres que cada vez mais se assemelham aos homens.

2. A poesia épica arcaica de Homero e o surgimento dos primeiros arquétipos gregos.)

Homero é a figura essencial que forma a base cultural grega arcaica e clássica, ao ponto de sua literatura transpassar gerações e transparecer não somente pela leitura daquilo que

declama, mas pelos conceitos que estão atrás da beleza poética que faz dele o primeiro e maior criador da humanidade grega (JAEGER, 2003 p.62). A dúvida por trás da ideia do poeta sistematiza muito bem o período arcaico grego, a questão homérica traduz um período no qual a Grécia dispunha de vasta gama de pensamento a respeito do Cosmo[3] e do homem, porém, era encantada pela beleza da épica. A Ilíada e a Odisseia são obras atemporais das quais não podem ser tratadas meramente enquanto poesia e literatura, transmitidas através da oralidade, logo tornaram-se alicerces da cultura grega e ocidental, sendo pioneiras no gênero épico.

Quanto à épica, trata-se de uma narrativa que dispõe tanto de elementos reais quanto fantasiosos para construção da sua trama, ela unirá fatos cotidianos, relações humanas e acontecimentos de grande envergadura para dar peso ao que é contado e seu principal personagem leva a alcunha de herói épico, um indivíduo humanizado que mais se aproxima da figura dos deuses, tendo seus feitos e decisões como norteadores dos acontecimentos, suas relações com os indivíduos e com as divindades são contadas respeitando os moldes da métrica hexâmetra[4] . O belo e a arte eram muito prezados nos períodos clássico e arcaico, principalmente influenciados pela narrativa épica, a ponto de nas apresentações públicas os poetas se permitirem modificar[5] a trama e à medida que percebiam a reação do público às suas performances, poderiam mudar partes da estória a fim de sustentar o interesse dos ouvintes.

A figura do Aedo é de importância singular nesse período, pois, as epopeias são culturalmente acessíveis, belas e de fácil entendimento, logo, podem ser convertidas em ferramentas paidêuticas essenciais para a formação de uma cultura através da popularização de um conhecimento anteriormente reservado apenas à aristocracia, que após um longo processo, se faz acessível ao público por meio da poesia de festa (VERNANT, 2002 p.55). Pela própria natureza da figura do poeta (Aedo), enquanto responsável pela declamação e o canto dos poemas em público, esse cultivo do método homérico estava intrinsecamente relacionado à preservação da memória na Grécia arcaica e para isso dois fatores foram decisivos: a escrita em

[3] COSMO (gr. KÓOLIOÇ). O mundo enquanto ordem (cf. PLATÃO, Górg., 508 a; ARISTÓTELES, Met, I, 3, 984 b 16). Segundo Diógenes Laércio, os pitagóricos foram os primeiros a chamarem o mundo de C; mas ele mesmo nota que isso era atribuído a Parmênides por Teofrasto e a Hesíodo por Zenão (DIÓG. L,VIII, 48) apud ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. p.215.

[4] COSMO (gr. KÓOLIOÇ). O mundo enquanto ordem (cf. PLATÃO, Górg., 508 a; ARISTÓTELES, Met, I, 3, 984 b 16). Segundo Diógenes Laércio, os pitagóricos foram os primeiros a chamarem o mundo de C; mas ele mesmo nota que isso era atribuído a Parmênides por Teofrasto e a Hesíodo por Zenão (DIÓG. L,VIII, 48) apud ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. p.215.

[5] Para essa discussão a respeito da improvisação dos poetas é discutida na teoria Parry e Lord em THOMAS, Letramento e oralidade na Grécia antiga, 2005, p.42.

lugar da conservação do conteúdo lírico apenas por parte da tradição oral e o caráter paidêutico do mito.

A tradição oral começa a perder força ao passo que a forma escrita é entendida como ferramenta mais eficiente de preservação da memória dada a durabilidade mesma do registro em si. A oralidade, por séculos, foi o principal meio de conservação da memória através dos relatos passados entre gerações, das antigas para as mais novas[6] , a escrita, por sua vez, apesar de já amplamente difundida por todo o planalto da Anatólia, Mesopotâmia e região do Levante, começa a ser mais comum na Grécia apenas à medida que o processo formador se desenvolve, de maneira que já no século VIII não é mais um saber especializado, mas uma técnica de uso cada vez mais amplo (VERNANT, 2002 p.56). Outro fator não menos importante é o caráter paidêutico do mito, que por se tratar de uma narrativa que explica o Cosmo e como ele é regido a partir dos próprios elementos da natureza, cria situações dramaticamente difíceis que terminam por envolver heróis e deuses a fim de dar sentido de ordem à realidade atribuindo-lhes papéis de destaque tanto na explicação dos fenômenos da natureza quanto nas relações humana através do exemplo, ou seja, sua vasta gama de arquétipos, tendo seu valor desde os tempos em que a educação era restrita à nobreza. Por conta dessa faceta, o mito contribui mais ainda para o nascimento do pensamento racional, visto que é um ponto de partida para o estudo do ser.

Há um ponto em que é preciso insistir, porque é da maior importância para a compreensão da estrutura espiritual do ideal pedagógico da nobreza. Trata-se do significado pedagógico do exemplo. Nos tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis nem um pensamento ético sistematizado (exceto de alguns preceitos religiosos e a sabedoria dos provérbios por via oral de geração em geração), nada tinha, como guia da ação, eficácia igual ao exemplo (VERNANT, 2002 p.57) e esse era utilizado para difusão do conhecimento, primeiramente pela nobreza de maneira interna e posteriormente as camadas mais populares uma vez entendida a necessidade da difusão desse ideal cultural.

Em sua característica exemplar, a poesia épica em contraste com o mito vem ser fundamental para o processo de formação grega no sentido educacional e para a vida pública: a *Paidéia*[7], que se trata da formação do homem grego por meio de um tipo ideal intimamente e

[6] Essa questão entre oralidade e letramento na Grécia antiga pode ser vista em THOMAS, Letramento e oralidade na Grécia antiga, 2005, p.42.

[7] A definição de Paidéia não se restringe somente a um modelo educacional ou formativo, é uma palavra que sua etimologia não consegue ser expressa em sua totalidade na língua portuguesa uma vez que carrega em si sua própria explicação, é um conceito agregado a palavra e que é bem desenvolvida na obra que leva como título o

claramente definido. (JAEGER, 2003 p.25), entretanto seu primeiro modelo exemplar de formação está baseado na *areté*, que consiste na força do guerreiro atrelada ao seu heroísmo e façanha, não se restringindo ao seu termo moral, mas intimamente ligada a força física e não sendo dissociada dela: a virtude (JAEGER, 2003 p.27).

Os heróis e os deuses são arquétipos que explicam a realidade a partir das suas relações. As situações e decisões que tomam e suas consequências ditam a narrativa ao modo que não são tão distantes a aplicar na vida do ouvinte. Conceitos de virtude, enquanto *areté*, são trabalhados na narrativa épica e, claramente notados quando passamos a barreira da beleza e do encantamento com a métrica e narrativa. A difusão da *areté* por meio da arte lhe caracteriza numa construção de sentido da vida do homem, de maneira que o herói épico pode alcançar através dessa virtude, honra por seus feitos até mesmo pelos deuses, assim como Zeus descreve Heitor (Ilíada canto XXIV.65-75. 1950, p.526).

Essa possibilidade de um mortal participar da honra até mesmo reconhecida entre os deuses inspira e o ouvinte auto se identifica por meio das personalidades e atitudes dos personagens que até mesmo na sua parte mais íntima partilham de uma raiz comum (JA-EGER, 2003 p.62). Esses não são os únicos fatores que trazem o envolvimento com o mito, mas a autoidentificação vem ao ponto que as atitudes dos heróis correspondem a atitudes humanas[8], e os deuses são cada vez mais antropomorfizados, o mito é antes, prático, no sentido de que ao tratar de elementos cotidianos e figuras humanizadas.

A obra de Homero é inspirada, na sua totalidade, por um pensamento "filosófico" relativo à natureza humana e às leis eternas que governam o mundo. Não lhe escapa nada do essencial da vida humana. O poeta contempla todo o conhecimento particular à luz do seu conhecimento geral da essência das coisas (JAEGER, 2003 p.76).

A partir da épica de Homero, temos não somente histórias fabulosas e bonitas de se recitar e ler, mas uma concepção de Cosmo inteiramente relacionada a bases primordiais, atributos a seres imortais e como eles interferem e influenciam o mundo físico. A base desse pensamento que constitui o que conhecemos como Grécia arcaica e está fundamentalmente

próprio tema: JAEGER, Werner. PAIDEIA: a formação do homem grego. Dessa obra que desenvolvemos esse conceito e de Areté no presente trabalho e para melhor entendimento usaremos o sentido de formação para a vida pública, o processo de formação do cidadão grego.

[8] E não somente restrito ao mito grego, mas como afirma ELIADE, Mircea. 2008 p.319 "Um pescador disse-me que quando ia pescar (com arco) se julgava o próprio Kivavia. Não implorava a graça e a ajuda deste herói mítico: identificava-se com ele." o poder de identificação mítico o trás cada vez mais para perto do seu interlocutor à medida que sua possibilidade de ser como o herói é cogitada.

relacionada a conceitos baseados no que a narrativa mítica exprime e cujas representações se darão em personagens imortalizados e heróis virtuosos, com suas relações, sendo base para exemplificação o mundo físico. Esses princípios arquétipos assumiram formas primordiais que proporcionam o entendimento do pensamento vigente nesse tempo: o mito.

As formas[9] mitológicas exemplificarão como o homem grego arcaico se relacionava com aquilo que existe: a semente que agora germina e cresce, a substância gerada por relações das personificações da natureza como Gaia, que tinha como representação e atributo direto a terra, Eros, que personifica o amor e Caos, sendo representação da desordem, apresentando também personagens mais complexos e totalmente personificados como Zeus, que apesar de ser o deus dos céus e dos raios, se aproxima e se identifica mais com a figura do homem em comparação aos primeiros citados e os deuses olímpicos concebem ao mundo que os rodeia em ordem por uma pluralidade de conceitos atemporais (TARNAS, 2008, p.18). assim como é vista na morte de Heitor na Ilíada: “Assim dizendo, cobriu-o o termo da morte. E a alma voou-lhe do corpo para o Hades, lamentando o seu destino, deixando para trás a virilidade e a juventude (Ilíada canto XXII.362-364. 1950, p.493) concebe aqui morte como algo eterno passível somente de transição do mundo físico ao plano somente espiritual.

Esses atributos imutáveis e visíveis por sua manifestação no mundo natural, são principalmente os elementos vitais da natureza que auto identificam esses seres imortais. Temos então o germe que lança as bases que serão adequadas posteriormente ao que conhecemos como filosofia (JAEGER, 2003 p.80), aqui essas são chamadas de mito, pois esse é o fundamento inicial para o pensamento de moral e justiça, aqui como norte, a partir da narrativa mitológica ao grego do período arcaico ao clássico de modo que exemplifica em seus versos à maneira da qual o indivíduo se relaciona com o mundo em que vive.

Sua inspiração e excelência com a narrativa caracterizam o mito grego clássico. Suas fontes eram as musas[10] que cantavam a frequência dos deuses sobre o que eles queriam influenciar o homem. O pensamento mitológico não se preocupa com a fonte e por isso não há metodologia no tratar dela, seu princípio pode mudar ao longo da narrativa de acordo com a inspiração do Aedo.

[9] Quando nos referimos às formas mitológicas não estamos nos referindo ao conceito de forma em Platão, mas ao contexto enquanto narrativa contextual em que o mito se insere, ou seja, seus elementos, os acontecimentos e as temáticas que ele aborda criando sua identidade, ou seja, sua forma.

[10] Musas são deusas da mitologia grega geralmente relacionadas a figura de Zeus enquanto seu pai, cantam e inspiram o Aedo a contar aquilo que os deuses querem transmitir.

O mito por si não se configura enquanto ferramenta de reflexão profunda sem aquilo que ele aponta com seus arquétipos e, para essa reflexão, necessita-se da filosofia. A base para construção de conceitos e etimologias fazem com que o pensamento mitológico alcance o nível de arquétipo formador que proporcionou a iniciação do pensamento racional na Grécia arcaica e a transição ao pensamento clássico. A base mítica não somente serve para que o homem conheça a natureza e tenha uma compreensão de uma Cosmogonia[11], mas entenda suas próprias relações a partir das ações dos deuses e dos heróis, no caso da épica homérica. Essas ações podem ser entendidas como meios sustentáveis de se viver em harmonia e equilíbrio com a natureza, mas conseguimos ir além quando os atos complexos dos deuses são narrados de maneira que são antropomorfizados e a figura do herói se aproxima do ouvinte, partilhando de características humanas comuns, firmando mais poder ao ensino baseado no exemplo, nessa característica paidêutica, a poesia de Homero se destaca pois:

> A grande epopeia não representa apenas um progresso imenso na arte de compor todo um complexo e de amplo traçado; significa também uma consideração mais profunda dos conteúdos íntimos da vida e dos seus problemas, o que eleva a poesia heroica muito acima da sua esfera original e outorga aos poetas uma posição espiritual completamente nova, uma função educadora no mais alto sentido da palavra: intérprete e criador da tradição. (JAEGER, 2003 p.73)

O que pode parecer ao como uma ação sobrenatural e um fenômeno usualmente incomum era o natural ao homem grego clássico, esse entendia o mundo a ótica dos deuses e buscavam seu favor uma vez que seu lugar, identidade e função eram entendidos. Pode parecer uma prisão estar atrelado e subjacente a essa ordem, mas, o homem grego arcaico não está à deriva no grande *Okeanos*[12], ele faz parte de um mundo disposto de ordem, sentido e significado. Sua interação e vivência nesse mundo é conduzida a partir do exemplo mítico dos deuses e seus heróis.

3. A Teogonia de Hesíodo: Um modelo de "explicação" da origem do mundo através dos deuses.

A didática presente nas narrativas mitológicas não somente fornece uma resposta (ainda que alegórica e não cronológica) por meio de uma narrativa, o exemplo que carrega em si as

[11] Mito ou doutrina referente à origem do mundo (v. COSMOLOGIA; TKOGOMA). ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. p.215

[12] Ωκεανόν : Okeanos é a palavra grega na qual se designa o grande Oceano, brutal, feroz e desorganizado, apresentando ao homem do período clássico, grandes desafios quanto a navegação por sua rigidez primitiva, ao passo que é relacionado aos seres primeiros criados para respaldar suas características, ver Teogonia 130.

bases morais, religiosas e laborais (por meio da ritualística) da sociedade arcaica. Esse significado será desenvolvido a partir do momento em que esse mundo começa a ser explicado com o recurso às relações entre os deuses, o que representa um esforço primordial para obter alguma resposta ao anseio humano de conhecer sua origem e entender o significado do mundo ao qual faz parte. A moral, a virtude e o amor[13] se tornam temas recorrentes à medida que a narrativa da mitologia grega é disposta em detalhes, de modo que quando temos uma visão geral, conseguimos contemplar essa resposta ao anseio do homem por exemplo de como viver no mundo.

Hesíodo, com Teogonia, traz à tona um aprofundamento desses seres eternos que influenciam o mundo dos homens, agregando o conceito de que o universo e a natureza, trata-se mais de um Cosmo, ordenado e diversificado, a um Caos consumidor e fadado a casualidade numa existência aleatória e sem sentido. Essa noção de ordem se faz necessária e sistematiza em detalhes aquilo que Homero só menciona enquanto relações com os heróis e deuses. Em contrapartida, Hesíodo aborda a origem de todas as coisas por meio das relações entre os seres divinos primordiais (sexuais e de contenda), como o mundo veio a ser o que é, sua menção inicial é o Caos, representando uma desordem e aleatoriedade primária, em seguida temos Gaia, personificação da terra, mãe universal e fonte primordial de toda coisa existente, "de amplos seios", como diria o poeta arcaico, apta a portar desde o ponto mais alto, o Olimpo[14] , ao mais profundo, o Tártaro[15] . A terceira entidade primordial é o Eros, e o que tem mais influência entre os primeiros, visto que sua característica é o domínio do espírito e da prudente vontade. Eros é o amor, está relacionado a beleza e concepção das relações entre as entidades primordiais para o surgimento dos deuses e do ordenamento da realidade:

> Sim bem primeiro nasceu Caos, depois também Terra de amplo seio, de todos sede irresvalável sempre, dos imortais que têm a cabeça do Olimpo nevado, e Tártaro nevoento no fundo do chão de amplas vias, e Eros: o mais belo entre Deuses imortais, solta-membros, dos Deuses todos e dos homens todos ele doma no peito o espírito e a prudente vontade. Do Caos Érebos e Noite negra nasceram. Da Noite aliás Éter e Dia nasceram, gerou-os fecundada unida a Érebos em amor. (HESÍODO, Teogonia v. 116-125 p.115)

[13] Esses conceitos aqui serão entendidos no próprio contexto da mitologia grega enquanto os exemplificam ao longo da narrativa.

[14] Monte mais alto e monte no qual viviam os deuses olímpicos.

[15] Tártaro refere-se às mais baixas profundidades da terra, podendo ser também prisão dos deuses, também associado ao lugar onde não se tem luz por suas vis profundidades, ver Teogonia v.119.

A partir das suas relações (sejam sexuais ou mesmo um ato violento como a castração de Uranos por seu filho, Cronos), esses seres primordiais dão origem aos elementos que compõem o cosmos: a noite, o dia, o céu e o *Okeanos*. Não se trata somente de conceber e dar à luz a terra e aos fenômenos como os conhecemos, essa concepção gera divindades ativas a todo momento e que se relacionam, não são conceitos estáticos, mas, baseados na natureza, remontam à ideia de dinamicidade à medida que suas relações são explicadas (SNELL, 2005 p.54). Essas divindades não somente explicam o meio, mas seus atributos são o próprio meio, Gaia pode ser contemplada ao simples observar da dinâmica natural da terra na paisagem, foi capaz de parir a si mesma e através de suas relações gerar outras divindades: "Terra primeiro pariu igual a si mesma Céu constelado, para cercá-la toda ao redor e ser aos Deuses venturosos sede irresvalável sempre. Pariu altas Montanhas, belos abrigos das Deusas ninfas que moram nas montanhas frondosas." (HESÍODO, Teogonia v. 126-130 p.115).

Essa representação inicial não indica qualquer nível de ordem ou hierarquia no sistema que Hesíodo desenvolve, por isso em seu canto inicial há uma ordem cronológica, não se retém em narrar os seres horrendos que são gerados nessas relações[16] , que representam o mal e a injustiça tal como atrocidades que esses não hesitam em cometer. Sua descrição da relação do primeiro pai que é Urano[17] , representado pelo céu constelado[18] da noite que vem ao cair do dia desposar Gaia, Hesíodo não está mais que descrevendo o cair da noite sobre a terra, entretanto em sua narrativa dessa relação, algo é diferente, trata-se de um tempo tão passado que não se pode contar nem se remontar datas, e conseguinte, refere-se a uma relação do qual seu produto influenciará no dia e noite como se tem posteriormente a investida de Cronos contra o pai.

Urano orgulhava-se do ódio que detinha sobre seus filhos e os via enquanto ameaçava a própria vida. Sua tirania enquanto pai afetava o instinto materno de Gaia ao modo que: "Alegrava-se na maligna obra o Céu. Por dentro gemia a Terra prodigiosa atulhada, e urdiu dolosa e maligna arte" (HESÍODO, Teogonia v. 158-160 p.111) seu gemido por destronar a injustiça que governava a fez em sua prodigiosa arte uma espécie de foice, indicando aos filhos

[16] Ao exemplo dos seres não nomeáveis do v.147 de Teogonia.

[17] Teogonia v. 154.

[18] Conforme o verso 126 e 127 de Teogonia.

que punisse o pai por tamanha injustiça. O ousado Cronos, apresentado como de curvo pensar[19] responde a mãe e se encarrega de tal tarefa. Assim, Urano vindo à noite com grande céu cercando ao redor da terra, Cronos em posse de sua foice dentada decepa o pênis do pai e esse ao cair na terra gera muitos outros seres, em destaque do poeta, a deusa Afrodite, gerada da espuma de sua ejaculação:

> O pênis, tão logo cortando-o com o aço atirou do continente no fundo do mar, aí muito boiou na planície, ao redor branca espuma da imortal carne ejaculava-se, dela uma virgem criou-se. Primeiro Citera divina atingiu, depois foi à circunfluída Chipre e saiu veneranda bela Deusa, ao redor relva crescia sob esbeltos pés. A ela. Afrodite Deusa nascida de espuma e bem-coroada Citeréia apelidam homens e Deuses, porque da espuma criou-se e Citeréia porque tocou Citera, Cípria porque nasceu na undosa Chipre, e Amor-do-pênis porque saiu do pênis à luz. (HESÍODO, Teogonia v. 188-200 p.200)

A terra ainda é frequentemente visitada por Urano, mas por determinado evento, não se produzem mais os mesmos frutos dessa relação tendo em vista a incapacidade de Urano de se relacionar sexualmente com Gaia, no entanto ainda a visita ao cair da noite, despojando se ao redor dela assim tendo a noite de céu estrelado recaindo sobre o dia.

Após uma Extensa linha do tempo a respeito da concepção e nascimentos dos fenômenos naturais[20] , das características do mundo, de valores e de males atrelados a sentimentos, sejam eles bons ou maus, assim como injúrias, Hesíodo retoma os Titãs e a relação de Cronos com Réia[21] . Vale ressaltar que Cronos é a figura para o tempo, logo ele, destronando o pai, submete todos os elementos e seres a sua cronologia, ou seja, o tempo no mundo é contado e passa a ser senhor dos acontecimentos, seja das coisas perecíveis ou das que não se deterioram. Não significa necessariamente que os imortais se tornaram mortais, mas que, esses também agora estão submetidos a uma noção de tempo. Nesse sentido o pai engolia seus filhos em reação ao medo de que tivessem a mesma ação que ele teve para com Urano, assim, deuses

[19] Um exemplo de epíteto que eram características relacionadas a alguma habilidade ou talento que destacavam os personagens na narrativa épica.

[20] Essa linha do tempo começa com a história dos deuses imortais para conceberem o mundo a partir do v.116 ao 115, a história do céu (Urano) e Cronos do verso 154 a 210, depois uma extensa linhagem dos filhos da Noite do verso 211 a 230, dos filhos do mar do verso 231 a 335, a linhagem do Céu do verso 336 a 404 até o Hino a Hécate que dará destaque novamente a relações sexuais entre os deuses a fim de destacar a Honra que Zeus a concede honra e a quem pode ser buscada em auxilio, pois partilhou honra e é muito honrada entre os deuses imortais nas palavras do poeta. A partir do verso 453 temos a história do nascimento de Zeus e seus irmãos para a formação dos deuses olímpicos.

[21] Conforme o verso 453 a 505 de Teogonia.

eram tragados pelo tempo, porém não ao ponto de morrerem[22] . De acordo com a linguagem metafórica, eram submetidos ao tempo de tal forma que não podiam viver, até que Réia decidiu clamar aos pais que conservem Zeus para punir os atos do pai: "E engolia-os o grande Crono tão logo cada um do ventre sagrado da mãe descia aos joelhos." (HESÍODO, Teogonia v. 459-460 p.127).

A figura de Zeus representa senão justiça e uma promessa de ordem para o mundo[23] , ao passo que sua criação e batalha com pai culmina em vitória e finalmente o mundo desordenado ganhará sentido e, através da ajuda dos tios titãs, destronará e punirá as injustiças do tempo para com seus filhos (HESÍODO, Teogonia v. 492-506 p.129).

A partir daqui temos Zeus como figura paterna dos deuses e dos homens, mas, diferentemente dos seus predecessores, reinará com justiça e bondade, dividindo os poderes e ordenando o mundo (SNELL, 2005 p.47). Zeus é tão importante que é apresentado antes mesmo da ordem cronológica[24] , apresentado com epíteto relacionado a sua soberania sobre os céus: "Daí precipitando-se ocultas por muita névoa vão em renques noturnos lançando belíssima voz, hineando Zeus porte égide, a soberana Hera" (HESÍODO, Teogonia v. 09-11 p.103), a importância dos epítetos em alocar, diferenciar, hierarquizar e caracterizar essas divindades por ordem de importância, destacando os atributos indissociáveis desses deuses, relacionando, assim como na obra homérica, o personagem a seu atributo, sua virtude, seus feitos memoráveis e principalmente ao seu aspecto natural perceptível: Zeus é soberano sobre os céus e pode ser contemplado a medida que se percebe os raios como suas ações. Não se trata apenas de representações poéticas a maneira de embelezar o mundo, mas antes de uma forma a trabalhar o intelecto ao modo de entender o meio em que se vive, é um mundo vivo e importante (SNELL, 2005 p.46). A síntese que Hesíodo faz não remetem a anseios e elucidações sentimentais guiados por seu coração. Trata-se aqui de uma primeira tentativa de sintetizar-se a compreensão do real. Aquilo que Homero apenas aponta temos grande aprofundamento em Hesíodo, as musas primeiramente o consagram poeta no Hélicon[25] (HESÍODO, Teogonia v. 01-04 p.103).

---

[22] Apesar de não morrerem, não podiam viver por estarem presos na barriga do pai conforme Teogonia v. 459.

[23] A exemplo pode se perceber o epíteto de sábio atribuído a ele no verso 517 logo após o destino que Zeus o atribui.

[24] Muito honrado e destacado ao verso 9, 25 e 35 como pai das musas e aquele que é objeto de canto, assim como é referenciado como pai no v.36 e pai dos deuses e dos homens no v.47.

[25] Divino monte citado no verso 2.

Seus princípios são explicados tanto pela sua origem como pela sua função em modo de aspectos e fenômenos naturais. Se há uma ordem que salva o mortal do Caos, essa é obra de Zeus, em decorrência da narrativa já trabalhada anteriormente (SNELL, 2005 p.48). O princípio e o sistema não se desvinculam, o princípio é particular, através da ação individual no evento, a exemplo, Zeus destronando o pai. Sua junção explica o sistema, a seguir o exemplo do pai dos deuses, sua ação para com o pai influi em todo o sistema ao modo como ele vai ordenar a realidade e o mundo a partir do seu novo posto, ou seja, a ação de Zeus, individual de libertar os tios e irmãos leva há uma consequência além do seu próprio círculo enquanto indivíduo, resultando assim em uma nova ordem no mundo segundo a Teogonia.

A visão de Hesíodo da realidade que o cerca não é utópica e não ignora os problemas e males que este comporta, por isso em sua obra é muito específica enquanto associa esses males à escuridão. Em figura metafórica elucida as emoções negativas, a Morte, Escárnio e Miséria: "Noite pariu hediondo Lote, Sorte negra e Morte, pariu Sono e pariu a grei de Sonhos. A seguir Escárnio e Miséria cheia de dor. Com nenhum conúbio divina pariu-os Noite trevosa." (HESÍODO, Teogonia v. 211-234 p.113), a essa origem na escuridão e por isso assola o mundo mais quando as vis sombras recaem sobre a terra. Não se pode negar a existência desses males ao homem e a natureza, bem como os seres que assolam a existência, o contraste da sombra com a luz faz o panorama do bem e o mal se distinguirem ao ponto de terem explicações concernentes em suas concepções[26] .

O mito em Hesíodo exprime um primeiro movimento que pode ser estudado posteriormente com Parmênides[27] em um caráter cada vez mais criterioso a fim de buscar conceitualizar o ser sem perder seu caráter mitológico da linguagem poética e da referenciação aos deuses. A mitologia em si não se preocupa em tecer conceitos e se justificar com a narrativa que aborda, mas seu foco está na própria narrativa. Ocupa-se então ao estudo filosófico buscar esses conceitos e estudar o mito de forma ontológica a fim de usá-lo como ferramenta de estudo do ser.

---

[26] A exemplo que já foi citado a Morte no v.213 como filha da noite e relacionada a escuridão e o grande Sol e Lua brilhantes como filhos do Céu no v.371 relacionados a concepção em luz, assim sendo sinônimos de bondade em contraste aos males relacionados à noite e trevas.

[27] Parmênides é precursor pois utiliza da autoridade religiosa, inspiração das musas para desenvolver seu pensamento filosófico. Para mais detalhes sobre essa transição em Parmênides do *mythos* ao *logos* ver CARVALHO, M. M. O MITO COMO PRÉ-ONTOLOGIA: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO MITO-LÓGICO FRENTE AO PENSAMENTO RACIONAL E A RELIGIÃO, 2024 p.47. Abordaremos ao fim do trabalho alguns arquétipos utilizados por Platão visto sua influência não somente ao pensamento filosófico mas ao racional como um todo dissociado da vertente religiosa.

Essas abstrações narrativas instigam aquele que recebe o discurso não apenas a absorve-lo, mas a refletir e comparar sua vida as entidades antropomórficas, tendo assim, um modelo, um norte para guiar a sua vida e refletir sobre o mundo que o cerca, tomando conhecimento do problema, do valor á aquilo que tem valor e o significado ao que tem significado (SNELL, 2005 p.54), definindo, diferenciando e classificando o mundo a sua volta sem perder seu princípio ordenador e demonstrativo da realidade: o mito. Por isso, unido ao pensamento filosófico, a narrativa mitológica configura importante ferramenta de reflexão não só para entendermos o mundo, mas através do mito, compreender e ter uma visão do que é o homem e sua função nesse meio, é um sistema de pensamento próprio que pode ser interpretado e estudado em seus próprios parâmetros com auxílio do pensamento racional.

4. Considerações finais

O arquétipo é definido nessa conceitualização a partir da definição do objeto. A definição de Gaia é baseada no seu atributo predicativo que é a terra, essa definindo sua forma, e característica, pode ser vista nas características da própria terra, tanto como sua função e esses atributos não podem ser desvinculados dela. Essa é uma maneira de ver o mundo do homem grego no período arcaico, uma vez que a beleza da escrita e o caráter didático do mito proporcionam a difusão desse conhecimento, forma a base cultural grega, não tratando somente de ensinamento como finalidade o próprio ensino ou aprendizado do ouvinte, mas de um processo formativo que está relacionado diretamente ao processo artístico.

Arquétipos que facilitam o entendimento do mundo o qual os rodeava, oferecendo modelos e relações cada vez mais antropomórficas ao longo do canto e da declamação, seja das épicas ou da Teogonia dos deuses, fornecendo respostas ao início de tudo e um modelo a ser seguido nas relações humanas, configuraram e resultaram em grandes contribuições para a formação do pensamento ocidental ao passo que instigam o ser a pensar sobre si a partir dos modelos formados pelo mito.

Platão em sua Polis não permite a poesia enquanto função artística pois argumenta que ela é mera imitação da realidade (Platão Rep., X, 227b 6-12), apesar desse veto, curiosamente encerra uma de suas obras com uma narrativa mitológica. Para além da aparente contradição, Platão utiliza do mito como ferramenta para explicação prática através do seu despertar para a imaginação, uma característica formadora que lhe possibilita uma exemplificação de seus conceitos para além do que uma analogia poderia proporcionar, ora, o mito o concede uma comparação direta mesmo que em um universo ou contexto que pareça diferente, ele possibilita

uma relação direta com a vida do receptor, para uma verdade além do discurso no qual Sócrates se pretende fazer em Apologia, o mito assim como na República se apresenta como única ferramenta capaz de suprir esse caráter formador do discurso, que aponta para *Episteme*, o conhecimento, não a poesia fundamentada em si, mas Sócrates enquanto seu herói mitológico, não somente enfrenta seus inimigos que utilizam do discurso para a manipulação de conceitos visando interesses próprios a fim de demonstrar também os diversos lados do personagem, que não através de sofismas mas de seu método através do diálogo[28] que tem como finalidade a absorção desse conhecimento pelo interlocutor.

Platão não somente confere narrativa e peso à causa socrática, consegue aprofundá-lo enquanto personagem de maneira a demonstrar até mesmo suas relações com a própria mitologia, quando se refere que Sócrates vai consultar o oráculo de Delfos a fim de saber quem era o mais sábio dos homens quando esse responde que é o próprio Sócrates, se ocupou a partir desse momento, em desvendar esse enigma, questionando aqueles que poderiam lhe responder, conferindo uma origem com característica mítica ao método dialético (SCHÜLER, 1998 p.324).

O mito é utilizado nos diálogos platônicos não somente enquanto esclarecimento, mas, através do exercício da imaginação, também como ferramenta didática para facilitar o acesso do interlocutor a uma demonstração através dos arquétipos, como no caso da alegoria da caverna, usada para representar a difícil passagem da teoria das ideias[29], tratando-se da história do homem que contempla apenas as sombras do que é real e é levado para um mundo inteligível e superior no que diz respeito à verdade, sendo a luz do sol uma imagem do conhecimento verdadeiro, ao qual todo intelecto deveria se adaptar a fim de elucidar a diferença entre a verdade e todo o resto. O Sol seria o próprio bem, uma existência superior diante do qual se chegaria ao reconhecimento de que o estado inicial era de completa ignorância, já no mito de Er, o caminho da bondade, justiça e virtude são apresentados enquanto salvação da alma imortal em meio a dois caminhos e uma possibilidade de escolha mediante ao retorno de Er do mundo dos mortos, é um fundamento para o conceito de virtude e do Bom, um fundamento mitológico, mas que não termina em si, ele aponta para a forma de pensamento na qual lança as bases[30] .

[28] Conforme o diálogo que pode ser visto em Platão, Apologia de Sócrates, 38c5-d2).

[29] Ver (Platão Rep., VII, 514a-515c 1-3).

[30] Ver (Platão Rep., X, 614b-614c 1-2).

Platão utiliza-se do mito de forma paidêutica tendo como função unindo *logos* e *physis* como contradições a fim de equilíbrio assim como nos aforismas de Heráclito (SCHÜLER, 1998 p.332). O mito e o logos, enquanto equilibrados nos diálogos platônicos, nos dão um panorama de como a importância do mito se dá mesmo em meio a um contexto racional, abrangendo as experiências e o anseio do homem pelo transcendente. Não pretendemos aqui esgotar esse debate visto que o foco específico da pesquisa não é esse, mas antes mostrar como a cisão entre mito e logos é uma realocação e principalmente uma configuração do pensamento mitológico enquanto cada vez mais prático em contraste ao modelo racional, não era simplesmente pensar no mito enquanto modelo inferior de pensamento, mas atribuir-lhe lugar que sempre teve em sua maior função (a de formar, não somente indivíduos mas influenciar culturas como um todo) em um modelo mais objetivo a fim demonstrar essa verdade para além do discurso, que pode ser vista de forma singular em suas narrativas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. Dicionário de filosofia / Nicola Abbagnano; tradução da 1a edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. - 5aed. São Paulo :Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. Introdução à Mitologia. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2015. v. 1. 199p.

AZEVEDO, Cristiane A. de. Uma questão de saber: thymós e nóos em Parmênides e Empédocles. Anais de filosofia clássica, vol. VI nº11, 2012 ISSN 1982-5323.

BARBIERI, P. (2020). Sobre a Natureza, de Parmênides de Eléia. Clássica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos, 33(1), 311–325.Belém: EDUFPA, 2020.

CAMPBELL, Joseph. MOYERS, B. O Poder do Mito. São Paulo: Palas Athena, 1991.

CASSIER, Ernst. A filosofia das formas simbólicas: segunda parte: O pensamento míti-co. Tradução Cláudia Cavalcanti; revisão técnica e da tradução Moacy Ayres Novaes Filho. - São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA - ensaio sobre o homem. São Pau-lo: Editora Mestre Jou, 1977.

ELIADE, Mircea. Mito e realidade. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIADE, Mircea, 1907 1986. O sagrado e o profano / Mircea Eliade; [tradução Rogério Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, Mircea. O Tratado de História das Religiões. / Mircea Eliade; pref. Georges Dumézil; trad. Fernando Tomaz, Natália Nunes. - 4ª ed. - Porto: Asa, 2004. Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992. – (Tópicos).

_____. O sagrado e o profano / Mircea Eliade; [tradução Rogério

GIRARD, René. A violência e o sagrado /tradução Martha Conceição Gambini; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. - São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista; 1990.

GUSDORF, Georges, 1912. Mito e metafísica / Georges Gusdorf; tradução de Hugo di Primio Paz. — São Paulo: Convívio, 1979.

HAN, Byung-Chul. O desaparecimento dos rituais: Uma topologia do presente; tradução Gabriel Salvi Philipson. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HOMERO. Ilíada. Tradução: Frederico Lourenço. Peguin companhia, 2013.

JAA, Torrano. Hesíodo Teogonia: a origem dos deuses / Hesíodo; estudo e tradução— 7. ed. —São Paulo: Iluminuras, 2007. — (Biblioteca Pólen /dirigida por Rubens Rodrigues Torres Filho)

JABOUILLE, Victor, 1986, 1994. INICIAÇÃO À CIÊNCIA DOS MITOS. 2.ª edição re-vista e atualizada. Universidade de Lisboa: editorial inquérito, 1994.

JAEGER, Werner. PAIDEIA: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KIRK, Geoffrey; RAVEN, J. E; SCHOFIELD, Malcom; FONSECA, C. A. LOURO. OS FILÓSOFOS PRÉ-SOCRÁTICOS / Tradução de Carlos Alberto Louro Fonseca. 7ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LOPES, D. R. N. MÉTRICA GREGA. Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas (fflch) curso de letras - grego clássico. Universidade de São Paulo (USP), 2006.

PARMÊNIDES. Da Natureza. Tradução do Professor Dr. José Gabriel Trindade Santos. modificada pelo tradutor. Primeira edição, Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

PLATÃO, 427-347 A República. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. Tradução de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 2013.

SNELL, Bruno, 1896-1986. A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu /

Bruno Snell; [tradução Pérola de Carvalho]. - São Paulo: Perspectiva, 2005. - (Estudos; 168)

SCHÜLER, Donaldo. MYTHOS E LOGOS NOS DIÁLOGOS PLATÔNICOS. Letras Clássicas, (2), 317-333.

TARNAS, Richard. A epopeia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo / Richard Tarnas; tradução de Beatriz Sidou. - 8ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2008. 588p.

THOMAS, Rosalind, Letramento e oralidade na Grécia antiga, capítulo 3: Poesia oral, traduzido por Raul Fiker, editora Odysseus, 2005.

VERNANT, Jean Pierre. As Origens do Pensamento Grego. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro. Difel, 2002.

PRODUÇÃO HISTÓRICA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A FOTOGRAFIA HISTÓRICA COMO CAMPO DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIA COLETIVA

Giocondo Estigarribia Areco
Mestre em Ensino de História pela UEMS
giocondo70@gmail.com
SED MS
Pedro Damasceno Uchôas
Doutor em Filosofia pela UFSCar
pedruchoas@gmail.com
UFMS e SED MS

RESUMO: A fotografia enquanto fonte histórica permite revelar escolhas produzidas pelo olhar daquele que detém a câmera e que seleciona o que deve ou não estar no recorte do registro, como também de quem escolhe o que figura ou não como documento de exposição e de uso. A partir da condição peculiar da fotografia e do registro pictórico, analisamos o problema da narratividade histórica e da representação intencional procurando trazer à tona indícios de comportamentos, costumes e escolhas que se refletem, atualmente, na História e no ensino de História, mas que ensejam o passado construído da vivência coletiva humana. A fotografia como objeto tem usos diletantes, mas também uso social. Ela é um convite que nos permite voltar o olhar ao passado, é registro do que não existe mais e retomada do que não pôde ser visto. A partir de registros fotográficos, por exemplo, pode a história ser recontada, como também questionada e pensada novamente. Devido a todos os fatores complicadores e aos limites da expressão visual da fotografia, faz-se necessária a reflexão acerca de seu papel, sua função e relevância na composição do imaginário coletivo, como também da força reveladora do passado como revivificação do ausente, considerando, de antemão, o ponto de vista e a perspectiva de quem fotografa e a que propósito serve a imagem documental. Constata-se, porém, que os limites da produção fotográfica e de sua inclusão na narração histórica devem ser objeto de investigação crítica e, com auxílio da filosofia hermenêutica (sobretudo), pode-se analisar o seu sentido e o seu papel na composição humana do encadeamento dos fatos, atividade atrelada diretamente à humanidade como produtora de narrativas.

Palavras-chave: Fotografia; Representação; Coletivos sociais; Cidades.

1. Introdução

Não é incomum certos detalhes chamarem nossa atenção em fotografias expostas em espaços culturais e até mesmo nas redes sociais. Um aspecto, às vezes trivial, que o fotógrafo captou no momento em que produziu a fotografia traz à lembrança acontecimentos trágicos, felizes, emocionantes, tristes, e até hilários. Assim, pensamos que, sendo uma das duas coisas Louca ou Sensata, como dizia Roland Barthes (1984, p.175), a fotografia exerce um certo poder tirânico sobre nós. Como Louca, ela transpassa nossos sentimentos e os revoluciona, e como sensata, acalma nossos ânimos, levando-nos a agir com sabedoria e cautela.

As imagens fotográficas têm certo poder sobre nossa psiquê e nossos sentimentos. Podemos perceber essa condição quando visitamos exposições fotográficas em lugares públicos como museus e festivais culturais pelas cidades. As fotografias evidenciam, tomam posse da mente da coletividade como sendo a totalidade de um tempo histórico para as massas desavisadas de sua intencionalidade, mesmo que sejam apenas um recorte de um instante do "tempo histórico".

Neste tipo de material pictórico, evidenciam-se e escondem-se sujeitos e produz-se, no subconsciente dos cidadãos que visitam as exposições fotográficas, invisibilidades ou até apagamentos sociais. A não representação de categorias sociais pode vir a revelar o esforço da sociedade local para criar uma imagem idealizada da cidade que atenda aos interesses daqueles que estão no poder, afinal as fotografias "[...] podem ser consideradas ambas as coisas evidência da história e história" (BURKE, 2017, p. 40). Ela permite que reconheçamos o passado, que possamos identificar quem ou quais sujeitos históricos contribuíram para a construção e formação da sociedade, assim como também revelar ou ocultar perspectivas e interpretações históricas. Em resumo, para Peter Burke a fotografia permite "imaginar" o passado de forma mais vívida, contudo, ao relatar o passado, ela passa por uma cadeia de intermediários, assim como os documentos escritos (BURKE, 2017, p 23-24).

A fotografia como objeto tem usos diletantes, mas também uso social. Ela é um convite que nos permite voltar o olhar ao passado, é registro do que não existe mais e retomada do que não pôde ser visto. Nesse exercício, ressalta-se a ideia do que deve ser visto, um convite que repetidamente diz "olha, olha", a fotografia em si não tem função se não vista. Em galerias, museus, eventos visuais, *outdoors* e cartazes, livros didáticos etc. observamos objetos pictóricos eleitos como plausíveis de serem rememorados. Em uma mostra pictográfica podemos observar o passar do tempo de uma cidade e o que os habitantes da cidade elegeram como memória coletiva, o antes e depois das metamorfoses, suscitando no imaginário coletivo ideias e até

debates, memórias são evocadas. Por vezes essa memória coletiva é apenas um recorde desejado pelos detentores de poder. Para Maurício de Almeida Abreu (1998) as classes mais poderosas não apenas construíram objetos mais duráveis, como foram também as criadoras das próprias instituições de memória, não raro estabelecidas exatamente para guardar as lembranças que aqueles que as instituíram consideravam importantes (ABREU, 1998, p. 86). O que nos remete a refletir se a seletiva do que será posto como visível na fotografia que remete a história de cidade passou ou passará pelo mesmo processo.

Nessa perspectiva, importa ressaltar que a fotografia permite a rememoração do instante registrado e recortado, e que pode ser interpretado de muitas formas por muitas gerações, ao contrário dos elementos que carregamos como lembranças e afetividades que dependem dos sujeitos vivos. As lembranças também servem para despertar nossa imaginação que estimula o resgate de situações vivenciadas, suscitando sensações e sentimentos relacionados às imagens retratadas pela fotografia (ALMEIDA, 2008). Dessa constante problemática derivam também as investigações de Paul Ricoeur acerca da construção narrativa da história, enquanto ordenação temporal do ocorrido, e a dualidade *Phantasie* e *Bild* (par de oposição conectado ao pensamento de Edmund Husserl). *Bild* é imagem, tida como presentificação do ausente dificilmente cognoscível, ao passo que a *Phantasie* é ficção, invenção ou produção mental desconectada da realidade do que, de fato, aconteceu. Uma representação pictórica, seja ela uma pintura ou uma fotografia, é capaz de carregar consigo tanto o verossímil quanto o seu oposto, pode tanto expor e erguer aos olhos o veraz quanto uma perspectiva remodelada (RICOEUR, 2007, p. 63).

A fotografia histórica/pública de uma cidade, referenciada por seus movimentos de cultura oficiais ou não, sempre elegendo como destaque os objetos históricos e não pessoas. Possivelmente, buscam referendar a opulência e progresso da cidade, as transformações dadas pelo concreto, num processo subjetivo. Esse processo produz o efeito de remeter os indivíduos ao instante fotografado.

> Estamos envolvidos afetivamente com os conteúdos dessas imagens; elas nos dizem respeito e nos mostram como éramos, como eram nossos familiares e amigos. Essas imagens nos levam ao passado numa fração de segundo; nossa imaginação reconstrói a trama dos acontecimentos dos quais fomos personagens em sucessivas épocas e lugares (KOSSOY, 2014, p. 114).

Para dar sentido as fotografias buscamos em nosso subconsciente uma mediação com nossas experiências do passado, dando interpretação e sentido ao que está sendo observado.

Enquanto documento, toda fotografia, como ressalta Boris Kossoy (2014), é um resíduo do passado, portanto, contemplá-la e refletir sobre sua trajetória, implica em reconhecer e

interpretar sua imagem no tempo e espaço como sendo uma escolha, um recorte e uma intenção. Indagando até mesmo aquilo que não se deseja mostrar no momento.

> Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem. Desaparecidos os cenários, os personagens e monumentos (KOSSOY, 2014, p.32).

A fotografia pode ser vista como o armazenamento de dados e ideias, manifestação do pensamento e sentimentos, materialização do espaço e do tempo desejado, é um documento a ser analisado e entendido como parte de um contexto histórico a ser discutido. Sendo ela uma testemunha de um momento, um recorte do tempo vivido, a fotografia pode ser tomada como pista, documento para se entender a história. A fotografia, enquanto uma técnica desenvolvida, estabelece um recorte temporal e permite registros permeados de indagações possíveis de serem investigadas.

Na contemporaneidade, vivemos em uma sociedade cujo tempo passa demasiadamente rápido, sentimento que ocorre devido às transformações rápidas derivadas do advento das tecnologias. Vivemos em meio a uma cultura digital, midiática e informativa que impacta na construção da relação com o passado, conforme observou Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009). As sucessivas produções midiáticas do passado, disponíveis das mais diversas formas ao público consumidor, faz da fotografia um mecanismo que estabelece vínculos entre passado e presente, seja de um indivíduo com seu universo de atuação, ou como uma comunidade de convívio, os detalhes presentes na fotografia deflagram sentimentos de nostalgia e até mesmo de repulsa.

Devido a todos os fatores complicadores e aos limites da expressão visual da fotografia, faz-se necessária a reflexão acerca de seu papel, sua função e relevância na composição do imaginário coletivo, como também da força reveladora do passado como revivificação do ausente, considerando, de antemão, o ponto de vista e a perspectiva de quem fotografa e a que propósito serve a imagem documental.

2. Fotografia, História e ensino: construção de narrativas históricas

As cidades e seus espaços públicos sofrem constantes transformações: ruas, avenidas e praças se transformam, surgem novas edificações. Surgem novos comportamentos sociais, a todo o momento. Umas das formas das pessoas manterem vínculos com o passado transformado pode ser o de recorrer a memória coletiva, que ao ser compartilhada nos remete ao passado em

diferentes tempos, espaços e comportamentos. Essa memória coletiva exerce a função de manter a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva, produz uma seletividade de toda memória mantendo um processo de "negociação" para conciliar memória coletiva e memórias individuais (POLLAK, 1989, p. 3-4).

As memórias coletivas podem ser reelaboradas e revividas por meio dos lugares de memória (praças, museus, bibliotecas...) onde os sujeitos sociais podem ali revitalizar o passado em diversas formas, sendo uma dessas a fotografia. Pierre Nora, descreve:

> Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. [...] Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são marcos testemunhos de uma outra era, das ilusões de eternidade[...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar, celebrações pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p. 12-13).

A fotografia, elemento relevante para o processo de rememorar, é utilizada, cada vez mais, por todos os segmentos das sociedades modernas. Ela divulga os feitos de homens e mulheres e o cotidiano de diferentes classes sociais e suas transformações, representando assim, parcialmente, o momento histórico das cidades e das pessoas. Ela, aliada às tecnologias de mídias digitais, democratiza e oportuniza visibilidades a sujeitos antes excluídos da história da sociedade, evocam vozes, corpos, expressões, representações e redimensionam o olhar sobre o outro, antes tão distante. Numa reflexão sobre a cidade e suas memórias e representações pictóricas, trazemos as indagações de Charles Monteiro (2006):

> Pensar o que ficou de fora do quadro fotográfico, a cidade invisível ou a cidade dos outros (mulheres, negros, operários, loucos, desviantes etc.) e foi relegado ao esquecimento. Mas também pensar acerca do que permitiu a sobrevivência de uma imagem do passado no caminho por ela percorrido até o presente até chegar ao museu ou às nossas mãos. Por que conservamos algumas imagens de família, de nossa cidade ou da nossa sociedade e descartamos outras? O que essa seleção de imagens do passado nos museus, nos álbuns comemorativos e nos livros de história tem a nos dizer sobre a forma como pensamos a nossa identidade ou nosso estranhamento com o passado e sobre a nossa concepção de história? (MONTEIRO, 2006, p. 19).

Para Roland Barthes (1990, p. 32), "toda imagem é polissêmica e pressupõe subjacentes aos seus significantes, uma "cadeia flutuante" de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. A polissemia leva a uma interrogação sobre o sentido, e, por meio de sua produção material, fazemos uma reflexão sobre a construção da identidade coletiva e a participação de diversos atores sociais que nela existem.

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade fotograficamente (KOSSOY, 2014, p. 49). Sendo materialidade histórica, ela constitui uma fonte histórica a ser decifrada e interpretada, vista como perfeita prova dos eventos e mentalidades. Se as cidades e comportamentos mudam, a fotografia denuncia o passado, imortalizando-o. Ela revela informações, hábitos, tradições, gostos, ideais etc, fonte histórica tanto para historiadores como para outros estudiosos. Assim, uma fotografia pode ser objeto de estudos em áreas específicas das ciências e das artes (KOSSOY, 2014, p. 51). Como fonte, ela estabelece diálogo com diversas ciências e referências culturais.

> Uma única imagem contém em sim um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida. O espaço urbano, os monumentos arquitetônicos, o vestuário, a pose e as aparências elaboradas dos personagens estão congelados na escala habitual do original fotográfico: informações multidisciplinares nela gravadas. (KOSSOY, 2014, p.115).

3. Fotografia e representação

A fotografia como referência para a investigação histórica não deve ser tomada como um todo do passado e nem o próprio passado, é apenas um aspecto de um instante, daquilo que se deseja mostrar, exagerando, diminuindo e modificando os detalhes. Como fonte documental, ela deve ser investigada e interpretada enquanto pequena parcela de um contexto maior, assim como os historiadores não escrevem sobre o passado, mas aspectos dele, produzindo uma representação a partir de vestígios, focando em apenas um aspecto, seja familiar, político, religioso ou qualquer dado que interesse a investigação (ANKERSMIT, 2016, p. 194).

> Muitas vezes até mesmo passamos de aspectos ao que eles se referem tão facilmente, que tendemos a esquecer completamente que, em muitas ocasiões, são meros aspectos que estamos tratando e não aquilo do qual esses aspectos são aspectos. Dessa forma, estamos vivendo em um mundo de fantasias muito mais do que estamos cientes, pois confundir os aspectos com as coisas de que são aspectos é algo que estamos literalmente fazendo o tempo todo. (ANKERSMIT, 2016, p. 194).

Frank Ankersmit (2016) pensa a representação pictórica como uma fração de um todo histórico, contínuo e mutável. Ao investigar uma fotografia, deve-se analisá-la para além do instante congelado, como parte de várias dimensões, assim como a escrita da história (enquanto busca aproximativa da narrativa daquilo que realmente ocorreu). Contudo, o que é representado é (exclusivamente) uma maneira de olhar o mundo. O representado é parte da realidade enquanto representação (ANKERSMIT, 2016, p. 197). A escrita da história, a pintura-retrato e a fotografia, para terem caráter verdadeiro, devem encontrar subsídios na realidade ou na construção de uma realidade mítica. Ao fazermos a descrição das representações (narrativas

históricas e pictóricas), atribuímos predicados que exclusivamente conferem alguma propriedade ao objeto (ANKERSMIT, 2016, p. 185). Entretanto, não é a história como um todo e nem um todo de uma pessoa retratada, mas aspectos e predicados conferidos e interpretados posteriormente.

Ao se analisar uma fotografia histórica, percebe-se que ela apresenta demandas que precisam ser interpretadas para além de uma atribuição histórica, pois a fotografia vem carregada de signos, interpretações, técnicas, recortes do espaço-tempo, cores etc. Ela não é a pessoa retratada ou tempo histórico que se deseja interpretar, ela receberá atribuições e narrativas produzidas pelo olhar do fotógrafo que atribui significado e valores conforme o tempo e a sociedade em que for interpelada. Segundo Michel de Certeau (1982), a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, isto ocorre, inicialmente, por causa de suas técnicas de produção. Falando em geral, cada sociedade se pensa "historicamente" com os instrumentos que lhe são próprios (CERTEAU, 1982, p.78).

A fotografia, como fonte histórica, como valor estético ou afetivo, irá receber seus predicados a partir do tempo e da sociedade em que será analisada, segundo a importância dada por cada sociedade. Ela, por si só, não representa juízo de valor, depende da sociedade que lhe atribuirá importância ou não. O passado em si é um recipiente mais ou menos passivo do significado que o historiador lhe investe. Pode ser que esse significado se encaixe de maneira torpe ao próprio passado (ANKERSMIT, 2016, p. 197). O pesquisador, ao analisar uma fotografia tida por fonte histórica, parte do seu lugar social (o presente) para produzir um discurso, do passado, sendo que esse discurso sofre influências e limitações (o lugar social estabelece regras e limites), o papel do historiador pesquisador é se tornar um operário, cujo trabalho é separar, reunir, comparar, criticar, transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira, dando significado, criticidade e legitimidade. O ponto de partida da interpretação já se configura como um problema característico das teorias gerais hermenêuticas. Nesse ínterim, Ricoeur define, por exemplo, que uma primeira proposição formulável endereçada aos desafios e às características da relação entre representação, imagem e ideologia seria: “todo saber objetivante sobre nossa posição na sociedade, numa classe social, numa tradição cultural, numa história, é precedido por uma relação de *pertença* que jamais poderemos refletir inteiramente” (RICOEUR, 1990, p. 72). Desse modo, mesmo imbuídos na crença pré-concebida de que uma imagem a ser interpretada, seja ela qual for, transparece seu sentido real e neutro, produzimos ou podemos reproduzir compreensões limitadas e limitantes.

Uma operação é instalada no processo de interpretação das evidências, o que leva o pesquisador a atribuir sentidos e significado ao passado. Segundo Ankersmit (2016) o passado não protestará contra esse procedimento, assim como nossas casas sofrerão passivamente com qualquer cor que as pintemos. O passado está preso às interpretações do presente, assim como o historiador preso ao seu lugar social e as operações lógicas de seu trabalho. As interpretações históricas dadas a uma fotografia passam pelos mesmos processos de atribuições de valores e significados. De qualquer forma, a intermediação do historiador enquanto aquele que narra a história acaba por criar um entrave a partir da inserção da sua subjetividade, a saber, "o envolvimento pessoal do historiador no processo de conhecimento e, por outro lado, seu envolvimento social e, mais especificamente, institucional" (RICOEUR, 2007, p. 348). Elemento problemático expresso também por Raymond Aron em sua tese de doutorado, ao argumentar em favor da inexistência de uma ciência histórica objetiva, uma vez que "[n]ão existe uma realidade histórica, já pronta antes da ciência, que conviria simplesmente reproduzir com fidelidade. A realidade histórica, por ser humana, é ambígua e inesgotável" (ARON apud RICOEUR, 2007, p. 348).

A imaginação e sua representação na historiografia foram e são usadas como forma de construir e justificar poder, de firmar direitos e de tornar justo um direito ou um determinado acontecimento. Em concordância com essa ideia, Baczko, no artigo *A imaginação social* (1985), descreve o fato de que a imaginação social e sua representação estão a serviço de preservar o lugar privilegiado que a si próprios se atribuem. O domínio do imaginário e do simbólico (representações) é um importante lugar estratégico (BACZKO, 1985, p. 297), assim como a imaginação é produtora de ilusões, sonhos e símbolos, e o controle dessa faculdade se faz necessário como forma de controle também sobre a sociedade, seja como criação de mitos, seja como criação de representações intencionalmente concebidas. Dominação efetiva pela apropriação dos símbolos é garantia de obediência pela conjugação das relações que Bronislaw Baczko (1985) aponta, e que após a centralização do poder as técnicas de manejo dos imaginários sociais se ampliam nos mitos.

As compilações, caracteristicamente ideológicas, dos mitos seculares, progressivamente, leva à instrumentalização da simbologia mítica a serviço dos detentores de poder e legitima, em especial, hierarquias sociais rigorosamente definidas, além de produzir coesão social (BACZKO, 1985, p. 300-301). Para Burkert (1991), o mito é usado como forma de explicar a origem dos povos por meio da construção de genealogia mítica, ligando os homens detentores do poder ao divino, os dois estruturam um esquema social de privilégios ligados ao

mesmo sistema simbólico de dominação e representação pictórica , o domínio destas estruturas das crenças míticas (simbólica) garante plena aceitabilidades dos seus crentes, legitimidade da ordem social e poder de mando, o poder deve apoderar-se dos meios que formam e guiam a imaginação coletiva (BACZKO, 1985, p. 302-303). Aqui se forjam o uso da imagem pictórica sejam a fotografia ou a pintura-retrato como forma de representar os detentores de poder como sendo banhados de autoridade divina e superior ao povo, assim sendo, devendo ser obedecidos e seguidos em suas ideologias.

Em síntese, ao considerarmos a fotografia e/ou a pintura-retrato como elementos de uma investigação histórica, devemos observar as ideologias das quais estão revestidas e de quem ou quais essas narrativas "míticas" estão à serviço. Todo elemento histórico investigado deve ser despido de suas narrativas originais, passar por um escrutínio para depois ser envolto por um contexto histórico relevante.

4. Ensino de História e imagens

Se a própria narrativa histórica se limita por diversos aspectos, e serve de base para a compreensão e a modulação da consciência do verossímil, também o ensino do que foi constituído e recontado sofre com as mesmas consequências problematizadas. A História como disciplina escolar ganhou *status*, e passou a afirmar a identidade nacional, legitimando assim o poder político da classe dominante a partir de 1830, reafirmando por meio do ensino às crianças e jovens o passado grandioso da nação.

> Ao ensino de História nas escolas primárias e secundárias que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história da nação. É somente a partir daí que a História como disciplina se constitui, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (FONSECA, 2006, p. 25).

De acordo com Thais Nívia de Lima Fonseca (2006) a busca por definir a disciplina escolar foi um passo importante na construção da História como disciplina. Nos séculos XVII e XVIII os jesuítas empregaram métodos para o ensino de História, mas isso não significa que esse conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos (FONSECA, 2006, p. 15). A educação no século XIX se tornou uma competência do Estado, que passou a organizar o sistema público de ensino. Havia uma preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico

transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais (FONSECA, 2006, p. 23). A educação se tornou um aparelho ideológico do Estado. Mas foi também nesse contexto que a História se tornou cientifica, muito embora ainda não houvesse uma valorização do ensino de História.

O ensino de História fortalece a ligação identitária entre indivíduos e grupos, pois este elo possibilita que o cidadão se identifique como parte do lugar, criando assim o sentimento de pertencimento, os laços de igualdade e identificação política. Em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica, visando a manutenção do poder político dos grupos que estão no comando da nação.

A História como disciplina escolar surgiu, no Brasil, somente após a criação do Colégio Pedro II em 1837, e com a efetivação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). No caso específico da disciplina História, a partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período.

O ensino de história passou a ter um caráter prestador de serviço ao Estado. Neste sentido, partindo do século XIX, não desfazendo das produções que antecedem a este século, porém, frisando a importância a partir dele, a história não existia como um curso específico nas faculdades. Era ensinada nas escolas, contudo, nas faculdades o curso de Letras dominava a área de história. Nas escolas a disciplina de história chegou em 1814 e em 1818 concretizou-se sua obrigatoriedade neste âmbito, como um programa do ensino médio, tornou-se matéria obrigatória, passando por várias vicissitudes, contudo não desapareceu. (PROST, 2008, p.18). A compilação do que deveria ser ensinado nas escolas no ensino de História passa pelo crivo dos detentores de poder, produzindo apagamentos e exaltações de sujeitos, a fotografia passa auxiliar os textos históricos, mostrando fatos históricos como desfiles cívicos, inaugurações, construções etc. Muitos foram apagados desse compilado fotográfico, indesejados de serem inseridos no ensino histórico dentro da sala de aula.

Ana Maria Maud (2015) aponta que no Brasil a fotografia passou a se destacar a partir da década de 1990, ganhou status como fonte documental para a pesquisa acadêmica. Sobre as obras de autoria nacional que fizeram uso da fotografia numa perspectiva histórica, desde os anos 1970. Fotografia como fonte de pesquisa para o conhecimento dos processos sociais de construção de sentidos. As representações construídas pela fotografia como instrumento

público afetam o coletivo da sociedade, embora ela seja um recorte desejado, longe de serem explicações diretas. Remetem aos seres humanos um modo de pensar simbolicamente, sendo um instrumento de repasse de ideias e conceitos.

> É, portanto, o suporte de agenciamento de uma memória pública que registra, retém e projeta no tempo histórico, uma versão dos acontecimentos. Essa versão é construída por uma narrativa visual e verbal, ou seja, intertextual, mas também, pluritemporal: o tempo do acontecimento, o tempo da sua transcrição pelo modo narrativo; o tempo da sua recepção no marco histórico da sua publicação, dimensionado pelas formas de sua exibição – na imprensa, em museus, livros, projetos etc. A fotografia pública produz visualmente um espaço público nas sociedades contemporâneas, em compasso com as visões de mundo as quais se associa (MAUD, 2015, p. 13).

A manutenção de ideias nacionalistas e de controle social é presente no ideário empregado como método de ensino para as escolas e para o ensino da História. Os caminhos tomados para controle social, na contemporaneidade, não se estabelecem somente pela coerção, envolve um aparato político técnico que se adentra na sociedade através de uma sutileza metodológica.

> O estabelecimento do poder nunca se faz, exclusivamente pela força. É necessário a criação de um capital político, aceito pelos governados e reconhecido por seus pares, através do qual os detentores do aparelho de estado produzem uma reserva de imagens, símbolos e modelos que compõem o capital simbólico, fundamental para o exercício do poder. Neste sentido, a crença e o reconhecimento são mecanismos centrais para a consubstanciação do poder simbólico em capital político, posto que, "o capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento (...). O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe para que aquele que lhe está sujeito crê que ele exista" (BOURDIEU, 1989, apud MAUAD, 2005, p. 13).

Um programa de ideias é estabelecido, o que se espera dele é que seja incorporado como verdadeiro pela sociedade dando aval aqueles que controlam o aparelho de estado. Nesse contexto, a fotografia pública é um produto de agências de mídias públicas ou privadas, responsáveis por elaborar e incutir uma opinião. Suas finalidades é dar suporte criativo e manipulado de uma memória pública que registra, retém e projeta no tempo histórico, uma versão dos acontecimentos. Essa construção projetada mantém dimensões visuais e verbais, códigos de linguagens que se atrelam a pictografia para cumprir uma só finalidade, o repasse e aceitação de uma ideia. As exibições na imprensa, em museus, livros, projetos etc. A fotografia pública produz visualmente um espaço público nas sociedades contemporâneas, em compasso com as visões de mundo as quais se associa (MAUAD, 2005).

A cultura é uma construção dos diversos setores de uma sociedade onde o Estado se insere, ou não, projeta ideias e valores, busca legitimidade e apoiadores. Como fato sabido a

cultura não pode ser descrita como uma para todos. Ela se difere pelos mais diversos fatores entre eles o econômico e social e pode ter diversas finalidades, a sua materialidade pode representar não apenas o tempo e os objetos, mas as intenções dos sujeitos e suas subjetividades, indicar status e poder, ao longo do tempo ela faz representações históricas, mas esconde, ela é um componente que sofre a ação do fotografo, e esse sofre influência de seu meio social, respondendo a ele com seu olhar sobre o mundo e sobre os outros, produzindo recortes, escondendo e invisibilizando. Assim como a historiografia produz apagamentos à fotografia como recorte também o faz, não respondendo a sociedade, mas indicando indícios.

> Concebida como monumento, a fotografia impõe ao historiador uma avaliação que ultrapasse o âmbito descritivo. Neste caso, ela é agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras. Neste sentido, a produção da mensagem fotográfica está atrelada ao controle dos meios técnicos de produção cultural que, até por volta da década de 1950, ainda era privilégio quase exclusivo de setores da classe dominante. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 407).

E como detentora do poder "dizer e fazer" a classe dominante também produz a invisibilidade dos sujeitos e objetos que não devem fazer da rememoração da formação da sociedade. O termo invisibilidade denuncia que muitos indivíduos ou grupos não merecem reconhecimento social, por isso devem ser esquecidos, suas ausências não afetaria o conjunto social que forma o todo da sociedade em questão. São seres apagados da relação que deseja representar, sem direitos sociais e representatividade política, sem status ou poder.

> [...] Se considerarmos a ação social de "não ver outrem", podemos afirmar que o motor desta relação é a intersubjetividade. O "não ver" aparece sob esta luz como uma prática coletiva, comum, quotidiana, mas no fundo a sua significação social conduz-nos a uma sedimentação de certas tipificações. Seguindo esta lógica, assumimos que o ato de "não ver" é uma atividade orientada significativamente. Se agir implica escolher, então o não-reconhecimento de outrem torna-se num ato intencional, sem, porém, querer dizer que é voluntário. Para compreender a existência de uma alteridade invisível é necessário analisar a coerência do sistema de conhecimento quotidiano, ou seja, as sequências e relações típicas que contribuem para a constituição deste fenômeno social (THOMÁS, 2012, p. 3).

Historicamente no Brasil diversos grupos estiveram distantes dos seus direitos sociais, civis e políticos, sem reconhecimento social, como por exemplo, indígenas, negros e mulheres. Criam-se representações estereotipadas associadas a cor da pele, a condição econômica e a inferioridade baseada a questão étnica. Ao se considerar a invisibilidade social como uma construção histórica e coletiva é possível entendê-la como uma construção desejada, projetada dentro da visão de seu tempo e com o consentimento do Estado. Logo, os mecanismos de propagação ideários são usados como forma de silenciamento subjetivo: livros, eventos,

museus, escolas, igrejas, propagandas, cartazes, cinemas, novelas, fotografias históricas e públicas etc. Passam a incutir intersubjetivamente, uma ausência. Ausência que ao longo do tempo nem é sentida.

Há diversas formas de silenciamentos dos sujeitos, muitas vezes atreladas por fatores econômicos, sexuais, étnicas, raciais, religiosos, doenças físicas e mentais. Talvez a que menos provoca questionamentos, seja aquela que está exposta, ligada a uma ideia que foi forjada ao longo do tempo, subjetivamente, é como "algo normal de não se ver", se for um ideário criado ao longo do tempo, a ausência de determinados indivíduos não será notada e nem questionada. Promovendo ideias e eternizando apenas um aspecto do momento. A fotografia silencia aquilo que é indesejado e exalta aquilo que se acredita ser importante. O visível, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à "ditadura do olho", ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e as prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade etc. (MENESES, *apud* MAUAD, 2015, p. 14).

Algumas considerações são necessárias para se entender a fotografia pública como objeto de comoção cultural.

> Ela se relaciona ao espaço público agenciado tanto pelo Estado, como por agências de notícias de perfil empresarial, agências independentes, movimentos sociais organizados [...] refere ao espaço público como tema e que tem no espaço público o seu lugar de referência política. É a fotografia que provém do espaço comum, do *common space*, no qual as manifestações comunitárias, populares, coletivas se revelam. É a imagem que dá rosto a multidão e que distingue o homem comum, mas é também a imagem do controle social e da vigilância pública[...] porque se associa às funções de representação de diferentes formas de poder na cena pública; são, ainda, suportes da memória pública sancionada pelas diferentes culturas políticas (MAUAD, 2015, p. 90).

Nessa perspectiva, convém destacar que exposições pictóricas feitas pelo Estado ou por agentes privados de eventos, traz em si o ato subjetivo de produção de identidade, promove educação coletiva, revitaliza memória coletiva e possibilita reconhecimento de sujeitos com o espaço construído, alinha tempo e subjetividade, promove discussões e produz história, bem como é o resultado de uma seleção, expondo somente o desejável, isso inculca ideias. Tanto as fotografias de eventos cívicos, eventos culturais, como as do acompanhamento de obras públicas, são exemplos típicos de tal "mise-en-scéne" (MAUAD, 2015).

5. Conclusão

A sociedade construída no Brasil é atravessada por apagamentos/silenciamentos construídos que tem contribuído para manter e fortalecer as atitudes de preconceito e

discriminação. Mesmo com as reivindicações dos movimentos sociais por meio de protestos e manifestações sociais, a invisibilidade de algumas categorias sociais permanece quando se trata de trazer a história de formação da sociedade local.

Para tirar determinadas categorias sociais da invisibilidade é preciso que o pesquisador renove suas fontes históricas. Amplie seus documentos e inove suas metodologias para questioná-los. Fazer falar o documento, como dizia March Bloch (2009) é tornar visível as evidências que permitem conhecer o passado. Assim, lembramos que o arsenal inovador das tecnologias, que produzem novas fontes históricas, como a fotografia, tem afetado nossa experiência com o passado, pois trazem atrativos, rompem métodos tradicionais de comunicação, de ensino e reelaboram o pensar da sociedade, bem como dos alunos, auxiliando no processo de ensino/aprendizagem, dentro e fora da escola.

No rol de possibilidades de métodos de aquisição de conhecimento a fotografia histórica se insere e traz uma forma de lidar com o passado, fazendo-o estar presente como forma de representação pictórica. Neste sentido de renovação do método de pesquisa, cultural e de relações, a fotografia se atrela a diversos códigos verbais e não verbais para ganhar significado, as ideologias culturais de seu observador, e isso conferem às suas imagens interpretações e poder para dar sentido ao mundo social e suas transformações.

A fotografia como registro visual reúne um enorme acervo de um instante de espaço e tempo, expressa um olhar do momento, um testemunho da realidade do momento congelado, mas ela é uma opção do seu criador (fotógrafo) que se afasta daquilo que não deve ser mostrado. A fotografia imortaliza um instante, congelando uma cena em seu tempo. Como objeto de investigação para o historiador ele deve observar o que está em foco, seu material, seu tempo, finalidades para qual foi produzida, a cultura de seu tempo, o tratamento técnico, os olhares que a viram, as emoções que despertou. Os escrutínios técnicos é a base para validação desse material como histórico (KOSSOY, 2004, p. 51-54).

Educar o olhar para percepção, para aquilo que foi excluído da imagem imortalizada, ainda requer refinamento do olhar, uma educação para observar e entender que aquilo que não recebeu foco não deve estar presente na mentalidade dos indivíduos de uma coletividade. O que, historicamente, induz a um apagamento de atores sociais que também contribuíram para o desenvolvimento de uma sociedade. Apesar da fragilidade do registro pictórico, de suas limitações e perspectivas diversas, a invisibilidade social e pictórica não é, na grande maioria dos casos, algo aleatório, mas responde à mentalidade cultural construída em seu tempo e às intenções subjacentes à construção de uma narrativa histórica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista de Faculdade de Letras**, Porto, v. 14, p. 77 – 97. 1998. Disponível em: file:///C:/Users/gioco/Downloads/5461-19445-1-PB.pdf. Acesso em: 10/02/2021

ANKERSMIT, Franklin Rudolf. **A escrita da história: a natureza da representação**. Tradução Jonathan Menezes [et al.]. Londrina/ PR: Eduel, 2016.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. A Escrita da História: A Fotografia Escolar na História da Educação, **Revista Expedições,** Teoria da história e historiografia, Goiás: UEG, 2008.

BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social** .In: LEACH, Edmundet Alii.Anthropos-Homem. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, pp. 296 -331.

BARTHES**,** Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em: https://farofafilosofica.com/2018/03/02/roland-barthes-9-livros-para-download-em-pdf/. Acesso: 10/08/2020.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia.** 2a. ed. Belo Horizonte. Editoria: Autêntica, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência.** Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2017.

BURKERT, W. **Mito e mitologia.** Lisboa: Edições 70, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história. Ensaios da teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Disponível em: https://dphgoiana.files.wordpress.com/2013/09/ciro-flamarion-cardoso-ronaldo-vainfas-dominios-da-histc3b3ria-pdfrev.pdf. Acesso: 03/08/2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história/Michel de Certeau**; tradução de Maria de Lourdes Menezes: Revisão técnica Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos**. A escrita da história escolar: memória e Historiografia/ Organizado por Helenica Ap. B. Rocha, Marcelo de S. M. e Rebeca Gontijo. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2009.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MAUAD, Ana Maria. **Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar.** *Hist. Educ.* [online]. Vol.19, n.47, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00081.pdf. Acesso: 10/08/2020

MENEZES, Ulpiano B. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares: o ofício do historiador. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf. Acesso em: 14/08/2020

MENEZES, Fernando, Vendrame. **Indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**. Campo Grande: UFMS, dissertação de mestrado, 2012.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. MÉTIS: **história & cultura**. v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/781. Acesso: 14/08/2020

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. Tradução Yara Aun Khoury, São Paulo, PUC-SP. N° 10. 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763.Acesso em: 06/01/2021

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos históricos**. Trad. Dora R. Flaksman. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, p. 3-13, 1989.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. MG, Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2008.

RICOEUR, Paul. ***A memória, a história, o esquecimento***. Tradução de Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 4ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1990.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf. Acesso: 03/08/2020

THOMÁS, Julia. **A invisibilidade social, uma construção teórica.** Um colóquio "Crise das Socializações" Universidade do Minho *(Portugal).* 2012

REFLEXÕES SOBRE ESCUTA SUSPENSIVA E EMPATIA NAS PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS

Brenda Cardoso de Sousa
Mestranda em Psicologia - Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGPSI - UFMA
brenda.cardoso@discente.ufma.br

Rayana Lorena Vieira de Souza
Mestranda em Psicologia - Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGPSI - UFMA
rayana.souza@discente.ufma.br

Jean Marlos Pinheiro Borba
Pós-doutor em Filosofia - PPGFIL- UFC
Doutor em Psicologia Social - IP/UERJ
Pós-doutor em Filosofia - IFCS/UFRJ
Docente do Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGPSI
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
jean.marlos@ufma.br

RESUMO: A fenomenologia husserliana é o solo epistemológico deste trabalho. Ela é rigorosamente uma ciência universal das essências dos fenômenos que aparecem à consciência intencional. A partir da fenomenologia clássica, Barreira (2018) desenvolveu o conceito de escuta suspensiva, que diz respeito ao momento da entrevista nas pesquisas. A escuta suspensiva é apoiada no conceito husserliano de *epoché*. O conceito de empatia a partir de Husserl e Edith Stein evidencia a experiência ao entrar em contato com a experiência do outro. Portanto, o objetivo deste capítulo é ratificar a importância da escuta suspensiva e da empatia, apresentando por meio desses fundamentos os modos como se entrelaçam nas pesquisas fenomenológicas. Para alcançar o objetivo proposto, o caminho metodológico seguido foi a partir da epistemologia husserliana que é base para os conceitos que foram explorados, outros autores como Barreira e Coelho Junior que dissertam sobre a escuta suspensiva e Edith Stein ao falar sobre empatia também serviram de base para este trabalho. Salientamos que outras referências foram usadas para fins de complemento. Após as reflexões realizadas ficou evidente que o conceito de escuta suspensiva e empatia se entrelaçam de modo que, para que a escuta suspensiva aconteça é necessário o ato empático que acontece na doação entre o polo ativo que busca escutar o polo passivo em seu relato de experiência. É na operação da escuta suspensiva, entre o entrevistador e o entrevistado, sendo dois corpos em ação, em um movimento dinâmico que acontece uma produção intersubjetiva do relato de experiência tornado comum entre os polos. Assim, este trabalho concluiu que a escuta suspensiva e a empatia nas pesquisas fenomenológicas, favorece a evidenciação de um relato de experiência originário.

Palavras-chave: Fenomenologia; Escuta suspensiva; Empatia; Psicologia.

1. Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos de empatia e de escuta suspensiva evidenciando as suas implicações nas pesquisas de orientação fenomenológica. Antes de explorarmos tais conceitos, ao qual este capítulo se propõe refletir, situaremos os fundamentos da fenomenologia husserliana como a base epistemológica. A fenomenologia de Edmund Husserl (1859–1938) é uma ciência que ao mesmo tempo em que é uma atitude intelectual é também um método (Husserl, 1907/2000). Usar da fenomenologia não significa apenas aplicar um método, mas, como Husserl (1913/2006) afirmou é como uma conversão, no sentido de sair da atitude ingênua e natural de olhar as coisas do mundo e tomar a atitude fenomenológica como uma nova postura diante dos fenômenos.

A fenomenologia é uma ciência que se dirige para as vivências "puras" e para as estruturas invariantes dessas vivências (Husserl, 1984/2015). Buscar os elementos de sentidos contidos nessas vivências é se direcionar para o contato direto com a coisa em si mesma, como aparece, "em carne e osso" (Husserl, 1913/2006). Assim, a fenomenologia como epistemologia pode fundamentar e orientar uma cientificidade para o mundo da vida, que é o mundo das essências originárias (Husserl, 1936/2012), onde ele denuncia a importância da reflexão acerca do sentido dos conhecimentos produzidos.

A fenomenologia husserliana é uma ciência universal de rigor que se dirige às essências dos fenômenos que aparecem à consciência intencional. Para tanto, baseia-se primordialmente em uma crítica epistemológica ao naturalismo que busca, não só constituir uma ciência rigorosa que contemple aquilo que a lógica naturalista não consegue contemplar, mas também, ao fazer isso, restituir e restaurar o sentido do conhecimento (Husserl, 1911/1965). Sendo assim, preocupada com o modo pelo qual as ciências pelo viés do racionalismo tratavam dos fenômenos humanos, a fenomenologia husserliana fez críticas contundentes à atitude natural, a matematização da vida e a tecnificação da subjetividade, criando um método genuíno e rigoroso de investigação, o método fenomenológico.

Neste intento, o conceito de escuta suspensiva surge com Barreira (2018), o qual aponta que a nomenclatura é algo inédito, mas não sua prática, visto que sua origem foi através de investigações empírico-fenomenológicas em Psicologia. A escuta suspensiva tem sua base fundamental na fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). A partir da orientação fenomenológica, Barreira (2018) propõe que a escuta deve favorecer contato com a experiência do outro, de modo que horizontes sejam apontados para as vivências daquele que é escutado. O alcance conceitual e operativo da escuta suspensiva, com efeito, incide sobre a clínica

psicológica, uma vez que põe princípios fenomenológicos em prática no relacionamento interpessoal.

Além disso, o autor descreve que é um ato no qual se faz decisivo evocar a *epoché* – atitude descrita e evidenciada na Fenomenologia de Husserl – durante todo o processo de escuta, para que se possa suspender qualquer juízo ou preconceito acerca dos fenômenos e acessar "as coisas tal como elas são", ou seja, aquele que ocupa a posição de entrevistador precisa suspender seus preconceitos para se lançar ao encontro daquele que fala. Diante disso, fica evidente que a escuta suspensiva é ativa e se dá entre dois polos, aquele que fala e aquele que escuta (Barreira; Coelho Junior, 2023).

A *epoché* é fundamental enquanto atitude para realização do método fenomenológico (Husserl, 1936/2012) e compreendemos que não apenas para isso, mas de modo transversal como uma atitude que perpassa todo o processo da escuta suspensiva. Husserl cita que a *epoché* não é uma suspensão permanente do mundo natural, mas uma suspensão temporária desse mundo, tirando-o de circuito e só o admitindo após a suspensão (Husserl, 1913/2006).

Para as pesquisas de base fenomenológica, não é possível falar de escuta suspensiva sem falar de empatia, uma vez que, ambos os conceitos e atitudes estão intimamente atrelados (Barreira, 2018). Portanto, o conceito de empatia é um fenômeno perceptivo *sui generis* e simples, que comparece como horizonte e guia de uma escuta que se queira suspensiva. A empatia comparece descrita por Edmund Husserl (1859-1938) em sua obra "Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica" (1913) com o termo alemão *Einfuhlung*[1], no qual exploraremos de modo aprofundado na seção 2. Posteriormente, Edith Stein (1998-1917) deu continuidade em nível de doutoramento - como aluna de Husserl - a este conceito que gerou sua tese. Para eles, o ato de empatizar é considerar a experiência do outro e o próprio outro enquanto outro eu (*alter ego*).

A partir disso, o papel coadjuvante da entrevista no "retorno às coisas mesmas" passa a ser tarefa psicológica de compreensão da experiência alheia, compreensão da maneira como a experiência é vivida por este outro de quem se está à escuta (Barreira, 2018). A partir disso, é evidente que o conceito de escuta suspensiva e empatia se entrelaçam e comparecem nas pesquisas de base fenomenológicas.

[1] *"Einfuhlung"* é uma palavra utilizada por Husserl para designar um ato – sua peculiaridade é a de sentirmos imediatamente que estamos em contato com outro ser humano, de modo tal que podemos falar "nós" (Ales Bello, 2006).

Para alcançar o objetivo proposto, o caminho metodológico que foi seguido foi a partir da literatura de Edmund Husserl que é base para os conceitos aqui explorados, os textos de Barreira (2018); Barreira e Coelho Junior (2023), em que dissertam sobre a escuta suspensiva e a tese de Edith Stein (1917) ao falar sobre empatia. Ressaltamos que mais textos foram usados como complementares aos textos essenciais mencionados anteriormente.

Portanto, este capítulo foi dividido da seguinte forma, na primeira seção intitulada "Escuta suspensiva nas pesquisas fenomenológicas" será apresentado o conceito de escuta suspensiva, intersubjetividade e a relação entre o entrevistador e entrevistado em pesquisas fenomenológicas. Na segunda seção, "A vivência da empatia", será abordado sobre o conceito de empatia, o modo pelo qual a Ciência Natural a compreende e como este conceito perpassa as pesquisas. Por fim, a última seção, como "Considerações finais", com reflexões sobre como a escuta suspensiva e a empatia se entrelaçam como caminho para as pesquisas fenomenológicas.

2. Escuta suspensiva nas pesquisas fenomenológicas

A escuta suspensiva nas pesquisas fenomenológicas atua como uma operação dialógica, com princípios comuns com a *epoché*, porém ambas são operações diferentes. No entanto, para que a escuta suspensiva seja desempenhada não basta apenas que o pesquisador evoque a *epoché* de modo deliberado, ou seja, no qual o conceito não seja o proposto pela fenomenologia clássica (Husserl, 1913/2006; Barreira, 2018).

Portanto, não basta para as pesquisas de orientação fenomenológica que o pesquisador utilize como instrumento uma entrevista aberta ou semiestruturada, uma vez que, a fenomenologia husserliana não é tão simplista, mas diz respeito ao fenomenólogo que analisa a vivência e possibilita ao participante o retorno a sua experiência vivida. Não apenas isto, para a fenomenologia, o uso da escuta suspensiva não se resume à coleta de dados, mas se direciona para análise intencional dos dados (Barreira; Coelho Junior, 2023).

Uma entrevista aberta ou semiestruturada não faz da pesquisa, fenomenológica, tampouco que a operacionalização da escuta suspensiva ocorreu, mas diz respeito à utilização de uma técnica, no qual, o discurso coletado não passaria de um discurso objetivo, com relatos explicativos e factuais. Para tanto, a fenomenologia não se interessa pelos fatos que já são sabidos acerca de alguma temática quando é investigada em uma pesquisa, mas se interessa pelo fenômeno puro (Husserl, 1911/1965; Barreira; Coelho Junior, 2023).

Nesse processo comunicativo e intersubjetivo, o pesquisador que utiliza a escuta suspensiva precisa se manter vigilante, ao passo que conduz o entrevistado ao seu vivido originário, precisa confirmar se o que foi ouvido corresponde, de fato, ao sentido expressado, para que não haja presunção e subentenda-se explicações ou interpretações. Portanto, a escuta suspensiva tem caráter dinâmico e não estático, pois oscila à medida que o relato acontece (Barreira, 2018).

O autor ainda descreveu a escuta suspensiva como um momento entre dois pólos, a saber, o polo ativo (entrevistador) e polo passivo (entrevistado) ambos são interdependentes no momento da entrevista, logo, a fala implica a escuta. No que diz respeito ao polo ativo, este, na posição de entrevistador deve estar aberto e direcionado para a experiência do outro, de forma intencional conduzindo o entrevistado da atitude natural de falar sobre, para a atitude personalista de falar da sua experiência vivida. Já o polo passivo, é compreendido como polo que expressa sua própria experiência vivida, é quem pode falar por si e de si, e dar ao entrevistador acesso ao seu mundo vivido através do seu relato.

Barreira e Coelho Junior (2023) afirmam que a diferença entre a escuta suspensiva de outros métodos é que o foco não está centrado em apenas um dos polos participantes da entrevista, mas na experiência que acontece entre os dois. Nesse sentido, o direcionamento operativo que os autores propuseram sobre a escuta não se situa no que o participante sabe sobre o tema, mas para sua relação e experiência com a temática investigada. Portanto, é imprescindível que o entrevistador realize a *epoché*, transitando assim da atitude natural para a atitude fenomenológica diante dos fenômenos que emergem durante a entrevista.

Nesse movimento entre os dois pólos, sendo uma entrevista aberta ou semiestruturada, permite que o entrevistador transite sobre o relato de experiência do entrevistado, conectando sua fala, recorrendo aos detalhes e proporcionando conexões do discurso que favoreça um aprofundamento da experiência relatada. Assim, esse ziguezaguear entre os pólos propicia abertura dos horizontes de sentido, que o entrevistado pode desbravar ao relatar sua experiência na condução intencional do polo ativo.

O caráter de horizonticidade é descrito por Husserl (1913/2006, p. 75) como “o mundo que agora está a minha disposição, e manifestamente em tudo agora em que eu estiver desperto, tem um horizonte temporal infinito, tanto numa direção como na outra, tem seu passado e seu futuro conhecidos e desconhecidos”. Isto é, no momento da entrevista o polo ativo intencionalmente ao conduzir o polo passivo à sua experiência, traz para o “entre” aquilo que é intencional e conscientemente percebido pelo entrevistado dentro do seu horizonte de interesse.

O horizonte de sentido está relacionado à capacidade perceptiva do ser humano de explorar o mundo, ou seja, a experiência por meio da consciência intencional, (Guimarães, 2012). Dessarte, a escuta suspensiva que é dialógica, possibilita no ato da entrevista a aproximação dos horizontes dos dois polos, e produz a partir desta aproximação uma compreensão empática.

A ação conjunta dos polos, daquele que fala e do que escuta produz uma relação de natureza intersubjetiva, que se dá na experiência de tornar um conhecimento comum para ambos (Barreira, 2018). Guimarães (2007) apresenta a noção da intersubjetividade husserliana como sendo o horizonte intersubjetivo da comunicação e coexistência que é fundamental para a existência humana. Nesse seguimento, Husserl (1931/2013) aponta a intersubjetividade como um modo de superar o solipsismo, e assim também afirma que a experiência não é da ordem do privado, mas intersubjetiva, já que o mundo é acessível para todos.

No momento da escuta suspensiva, há uma relação intersubjetiva acontecendo, sendo produzida através do processo comunicativo e mudança de atitude dos polos. O momento que o entrevistador acompanha o entrevistado empaticamente em seu relato, saindo da orientação naturalista para a atitude personalista até haver entre os polos uma compreensão, pode ser entendido como intersubjetividade, que, para a fenomenologia de Husserl, diz respeito a colher a experiência como ela aparece e direcionar ao retorno das coisas mesmas (Barreira, 2018).

Uma contribuição importante para a escuta suspensiva é de Amatuzzi (1990) ao afirmar que o ato de ouvir vem antes do falar, e é por meio do ouvir que os horizontes para acessar o mundo e o outro são abertos. O ouvir para o autor é compreendido como um “abrir-se para o outro”, se lançar para a experiência e não se restringir a fala verbal, mas considerar as reações corpóreas, pensamentos, sensações. É nesse movimento de doação do entrevistador que é possível acessar o mundo de significados daquele que fala e estabelecer um uma relação dialógica e intersubjetiva com o entrevistado.

O ato de conduzir o entrevistado ao seu vivido originário requer que o entrevistador encare o momento da entrevista como, talvez, o mais importante da pesquisa, pois é neste momento que o pesquisador se colocará diante do fenômeno estudado e escutará o que as pessoas vivenciam em relação aos fenômenos declarados. A atitude de estar atento é para favorecer uma escuta não apenas de palavras, mas do sentido que o entrevistado atribui e suspender aquilo que obstrui o relato de experiência.

Assim, Barreira (2018) afirma que para realizar uma busca pela experiência do outro na entrevista é necessário levar em consideração como o contato com a própria experiência vivida

durante o relato ocorre, de modo mais próximo e vivo. Isto é, como o relato pode emergir em primeira mão, numa fala em primeira pessoa, esta que, é uma operação complexa e variada. Dessa forma, é possível evidenciar que a escuta suspensiva é um ato intencional, à medida que quem escuta se dirige, em atitude fenomenológica, à uma vivência que se mostra na sua forma original.

Ademais, é possível refletir como a escuta suspensiva é descrita e como poderá ocorrer na prática em uma pesquisa fenomenológica. Deste modo, ressaltamos que o entrevistador não poderá acessar a experiência vivida pelo entrevistado, mas por meio da natureza intersubjetiva e empática, o entrevistador terá a experiência a partir da experiência do outro, que não é da mesma ordem, mas de algo que emerge por meio do saber comum entre os dois pólos. A seguir apresentamos a vivência da empatia nas pesquisas fenomenológicas.

3. A vivência da empatia

Outro elemento basilar que algumas vezes tende a ser ignorado nas pesquisas realizadas na área de Ciências Humanas é a empatia. Esta é uma vivência essencial pelo fato de que diferentemente das Ciências Naturais, somos humanos estudando relações humanas, portanto "entre" humanos. E quando analisamos o "entre" humanos, estamos falando sobre intersubjetividades, ou seja, subjetividades que se encontram quando um sujeito entra em contato com experiências alheias. É através das experiências intersubjetivas, por meio da captação de um sentido que só é possível no relacionamento com o outro que a vivência chamada empatia (*"Einfuhlung"*) se revela.

Segundo Barea (2015, p. 12) "a empatia para Stein não é apenas um ato de conhecimento, mas sim uma maneira de sentir e viver a vida. O sujeito da empatia reconhece a comum humanidade presente no outro ser humano, é a alteridade plena do outro que fornece a descrição fenomenológica *sui generis* da empatia". É um ato *sui generis* pois é compartilhado por todos os seres humanos ao se encontrarem, se distingue da percepção, recordação, imaginação, fantasia, intuição (Ales Bello, 2006), possui essências que o faz diferente de todos os outros atos, exclusivo e único em seu modo de ser.

Nesse sentido, é necessário que a empatia esteja presente nas pesquisas fenomenológicas à medida em que o pesquisador se relaciona com outros seres humanos e até mesmo com animais, pois de acordo com Ranieri e Barreira (2012) a vivência empática também contempla esse reconhecimento mais genérico da vida animal. É ela que possibilita a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. Além disso, a empatia revela o que podemos

conhecer do outro, não a partir de teorias ou preconceitos, mas a partir daquilo que sentimos a partir da experiência do outro. Portanto, nem todo conhecimento perpassa pela via racional, mas pelas emoções, pelas sensações e pensamentos que a experiência alheia possa vir a desencadear na própria experiência e tais atos não devem ser ignorados em uma pesquisa que se pretenda fenomenológica.

É importante apontarmos alguns pontos sobre a vivência da empatia para que a pesquisa fenomenológica não recaia em equívocos. Primeiro, é necessário distanciar a empatia daquilo que é aceito no senso comum, como o ato de se "colocar no lugar do outro". Empatizar é reconhecer o outro como *alter ego*, como outro eu, porém, esse acompanhamento, ensina Edith Stein (1891-1942), não se trata de viver a experiência originária do outro, mas realizar em seu próprio corpo o circuito de sensibilidade da experiência do outro (Ranieri; Barreira, 2012). Dessa forma, uma essência apodítica da empatia é sua co-originalidade. A experiência no corpo próprio é original pois é presentificada, mas a experiência que advém da experiência do outro é co-original. Como aponta Sanchez (2014, p. 100):

> A experiência da intersubjetividade não pode se dar fora de uma auto-experiência. Com isso, Husserl procura apontar que o outro, entendido como consciência estrangeira, não se dá nessa esfera de originalidade, nessa esfera inaugural. Pois, se fosse o caso, o outro seria acessível de forma direta e seria meramente um momento de meu próprio ser e, desse modo, eu e o outro seríamos o mesmo. O que pertence a essa esfera original é apenas minha experiência do outro, a saber, as experiências de empatia (*Einfühlung*).

Logo, a empatia é uma experiência da experiência alheia. Ela é manifestada no corpo próprio, porém, ela não é a experiência do outro, mas sim, uma experiência imediata de afetação pelos modos de ser de outrem, à medida que um sujeito se direciona intencionalmente à experiência alheia. É nesse caminho que nos aproximamos das pessoas e compartilhamos o "saber" sobre elas, que antes de "saber" é o "sentir", como alguém semelhante, mas não idêntico.

Um segundo aspecto que precisa ser examinado acerca da empatia é a tendência cientificista de direcionar o ato empático à uma técnica ao dizer: "seja empático!". Ranieri e Barreira (2012) sinalizam que a empatia como um ato deliberadamente dirigido à distância da noção experiencial – portanto, fenomenológica – daquilo que é natural dela, sua forma intencional e imediata. Ao analisar a empatia, Husserl (1935/2017) afirma que a implicação intencional é uma potencialidade de estados de empatia (*Einfuhlung*). É importante advertir que "nunca é excesso de prudência ressaltar o fato de que a intencionalidade na fenomenologia não

corresponde à intenção deliberada, mas ao simples *tender a*, próprio da consciência" (Ranieri; Barreira, 2012, p. 16).

Neste caráter, que é a empatia enquanto ato imediato, existe o primeiro momento na atuação empática que é o reconhecimento do outro que como eu, vive. E em um segundo momento é a percepção de que o outro ser humano tem a mesma estrutura vivencial que a minha, porém, este outro tem diversas possibilidades de ativação dessa estrutura (Ranieri; Barreira, 2016). Para além do reconhecimento do outro que como eu vive, há o reconhecimento do "nós", e disto deriva a noção de comunidade.

Podemos afirmar que a empatia é um ato imediato, intencional e natural, sendo assim não é preparado, e sim um dirigir-se a experiência do outro para captá-la tal como se apresenta, ou seja, o que é possível é "evidenciar" a empatia. Muitas vezes, a empatia é perdida da sua essência e torna-se instrumentalizada, treinada. Deste modo, a fenomenologia busca o resgate das relações humanas, para que elas não se confundam com mero tecnicismo e sejam compreendidas por um *estar com.* Isto é, pela proximidade que permite o compartilhamento de vivências, ao mesmo tempo que guarda a distância que mantém o eu e o outro como diferentes.

Dessa forma, é necessário que o entrevistador nas pesquisas fenomenológicas não aja de modo mecanizado ou naturalizado, como se fizesse uso de um passo a passo, um modelo fixado às perguntas ou protocolos, mas que esteja disposto e disponível a entrar em contato com a experiência dos sujeitos da pesquisa e a registrar o fenômeno tal como ele emerge, no momento em que ele emerge. Sendo que, o próprio pesquisador está incluso nessa intencionalidade, ou seja, deve estar direcionado há tudo aquilo que o afeta em seu próprio corpo, pois como já destacamos, o que nos constitui não é uma subjetividade, mas sim uma intersubjetividade.

Tanto Husserl quanto Edith Stein ao abordar a questão da empatia configuram a noção de corpo em suas obras. Essa demarcação é fundamental, uma vez que para ambos não é possível uma efetivação da empatia sem o corpo. Não é impossível em um primeiro momento ao pensarmos em corporeidade limitarmos como uma dimensão restrita ao corpo enquanto algo físico ou material, contudo, na fenomenologia o corpo é derivado do termo alemão *Leib*, enquanto uma estrutura viva, que se constitui de vontades, reflexões, sentimentos, sensações, intenções e etc. Um corpo que não é mero corpo, mas dotado de uma alma. "A alma sempre é, necessariamente, a alma em um corpo vivo" (Stein, 1917/2004, p. 59, tradução nossa).

Husserl (1936/2012) discute corporeidade descrevendo que o corpo somático não é um mero corpo, mas é dotado de propriedades, sejam elas psíquicas ou espirituais, é um órgão de

sentido, de percepção, que tateia, ouve e sente e é por meio deste corpo que o mundo se expressa e é experienciado. Ademais, no manuscrito "A criança. A primeira empatia" Husserl (1935/2017) nos traz a reflexão de como o outro aparece como modo de aparição para cada um, e cada sujeito nessa comunicação intercorpórea ativa modos particulares de doação de sentido, em que é preciso levar em consideração seu mundo circundante:

> Eu tenho o outro em meu modo de aparição, sua carne como corpo me aparece no horizonte dos modos primordiais de aparição, como substrato da empatia (*Einfuhlung*), na qual o mesmo corpo aparece ao outro em seus modos particulares de doação como carne e como órgão. Mais longe: o outro tem um mundo circundante dentro de seus modos de aparição, aí compreendido eu como dentro de seu campo, e aparecendo em meus modos de consciência dele, tudo é incluído nesses modos de consciência, o que eu disse dele é como que incluído em sua consciência" (Husserl, 1935/2017, p. 377).

O reconhecimento das coisas físicas, estéticas e também afetivas dá-se a partir da corporeidade, ou seja, o nosso corpo se relaciona com o mundo. Sobre isto Husserl (1936/2012) afirma que o corpo é o marco zero de orientação. O corpo é o mediador de tudo, é ele que nos situa no tempo e no espaço. Podemos dizer que através do nosso próprio corpo que nos inserimos na natureza. Podemos pensar no corpo como um portal através do qual podemos trazer à vista o fenômeno do pertencimento da vida subjetiva no mundo. Portanto, o corpo se constitui ao entrar em contato com outras subjetividades e é a partir dessa relação do vínculo Eu – Outro, que somos formados, transformados e expressos, também através do corpo, no mundo da vida. Disto isto, nas pesquisas fenomenológicas é primordial que o pesquisador esteja atento ao que manifesta o seu próprio corpo, quando intencionalmente se relaciona com outros seres viventes no seu local de pesquisa, é ele quem fornecerá o direcionamento para que possamos ir além das superficialidades teóricas e se chegue às essências do fenômeno estudado.

4. Considerações Finais

O conceito de escuta suspensiva e de empatia se entrelaçam de modo que, para que a escuta suspensiva aconteça é necessário o ato empático na doação entre o polo ativo que busca escutar o polo passivo em seu relato de experiência. É na operação da escuta suspensiva, entre o entrevistador e o entrevistado, sendo dois corpos em ação, em um movimento dinâmico que acontece uma produção intersubjetiva do relato de experiência tornado comum entre os polos.

Assim, vale ressaltar que o objetivo deste trabalho não foi de aprofundamento nas temáticas de corpo, intersubjetividade e horizonticidade, mas estes são conceitos preconizados pela fenomenologia husserliana e estão intimamente ligados ao momento da escuta suspensiva e à temática da empatia. Deste modo, nas pesquisas de orientação fenomenológica é

imprescindível que o pesquisador tenha embasamento epistemológico e metodológico para que a operação da escuta suspensiva e a vivência da empatia ocorram nas pesquisas de modo rigoroso.

Após as reflexões realizadas fica evidente que a escuta suspensiva e a empatia favorecem para as pesquisas de orientação fenomenológica um relato de experiência originário, ou seja, um retorno às coisas mesmas. Sendo assim, podemos concluir que os atos que são derivados da vivência empática devem ser parte fundamental das análises realizadas nas pesquisas fenomenológicas.

Sobre a escuta suspensiva, as reflexões feitas nos mostram que ela é a efetivação da *epoché* na troca empática e que a escuta suspensiva é condição necessária para uma entrevista que se propunha fenomenológica, pois o que faz uma entrevista ser fenomenológica é "colher a experiência mesma". Ademais, na escuta suspensiva não interessa as palavras por si mesmas, mas os sentidos que elas carregam.

Nas pesquisas de orientação fenomenológica o pesquisador é também sujeito que se dirige ao entrevistado de modo intencional e afetivo, sem uma postura neutra, mas munido dos fundamentos da atitude e do método fenomenológico que o autorizam a acessar as vivências de modo genuíno e originário. Em especial nas pesquisas fenomenológicas em Psicologia, a escuta suspensiva e a empatia são condições essenciais para que o acesso ao fluxo de vividos do entrevistado reflita fielmente o quê, o como, o que sente e o que percebe no momento em que percebe a coisa percebida. Agir de modo fenomenológico exige do pesquisador ser fiel ao rigor do método fenomenológico husserliano, bem como aos fundamentos filosóficos-fenomenológicos nas quais a Psicologia Fenomenológica foi constituída.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. **Introdução à Fenomenologia**. O Eu, o Outro e o nós: a entropatia, capítulo 5. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BARREIRA, C. R. A. Escuta suspensiva. **Anais.** V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Foz do Iguaçu (PR): UNIOESTE, 2018. Disponível em: https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/26960325803/10h. Acesso em: 05 de ago 2024.

BARREIRA, C. R. A.; COELHO JUNIOR, A. G. A escuta suspensiva: chave operativa da entrevista fenomenológica. **Memorandum** v. 40, Belo Horizonte: UFMG. ISSN 1676-1669 — DOI: https://doi.org/10.35699/1676-1669.2023.41146. 2023. Acessado em: 05 de ago de 2024.

BAREA, R. **O tema da empatia em Edith Stein**. 2015. 117f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria: UFSC, Santa Maria. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9149/BAREA%2C%20RUDIMAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GUIMARÃES, A. C. O conceito de mundo da vida**. Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito,** Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.1-150, abr./set.2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sfjp.ifcs.ufrj.br/revista/downloads/o_conceito_de_mundo_da_vida.pdf. Acessado em: 09 de ago de 2024.

GUIMARÃES, A. C. **Fenomenologia e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Juris, 2007.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia (1907)**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **A filosofia como ciência de rigor (1911)**. Lisboa: Atlântida, 1965.

_____. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura (1913)**. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

_____. **Investigações lógicas: para a fenomenologia e a teoria do conhecimento** (1984). Tradução de Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

_____. **Meditações cartesianas e conferências de Paris (1931)**. Rio de Janeiro: Forense,

2013.

_____. **Meditações Cartesianas. Introdução à Fenomenologia (1963)**. Tradução de Fábio Mascarenhas Nolasco. São Paulo: Nova Cultura, 2019.

_____. A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental (1936). Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. A criança. A primeira empatia (1935). **Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica.** 2017. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000300013#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20aprende%20a%20compreender,experi%C3%AAncia%20da%20sua%20recusa%2C%20etc. Acessado em: 20 de agosto de 2024.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. A empatia como vivência. **Memoradum**, Belo Horizonte, v. 23, p. 12-31, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6553. Acesso em: 09 de ago de 2014.

SANCHEZ, D. G. Estranheza e propriedade: a experiência da empatia em Edmund Husserl. **Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia.** Unioeste – PR. Volume 2. Número 2. P. 99-111. 2014.

STEIN, Edith. **Sobre el problema de la empatia (1917).** Prefácio e tradução do alemão para o espanhol e notas de José Caballero Bono. Editorial Trotta. 2004.

SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA (RE)CONSTRUÇÃO FRENTE AO (NEO)FASCISMO: REFLEXÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

Davi Galhardo
Doutor em filosofia
Universidade Estadual do Maranhão

Denise de Jesus Albuquerque
Doutoranda em políticas públicas
Universidade Federal do Maranhão

Jessicarla Serra Azevedo
Licenciada em filosofia
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo demonstrar as possibilidades de (re)construção de uma autêntica consciência histórica para as ciências sociais e humanas no momento que nos contém. Para o escrutínio dessa hipótese, visamos explicitar que esse engendramento pode ser antevisto no corpus filosófico-histórico de Walter Benjamin. Trata-se então de interrogar onde passado e o presente tem se encontrado e como o primeiro tem solicitado salvação ao segundo. Nesse sentido, entendemos que a crítica social e as lutas políticas contemporâneas devem manter-se atentas e reunir os destroços do passado mais recente para construir uma forma de interrupção efetiva entre o sofrimento de outrora e as mazelas do agora. Nossa tese, portanto, é que se faz necessária a constituição de um chance avessa à barbárie engendrada pelo (neo)fascismo, em nome de uma existência emancipada.

Palavras-chave: Experiência. Consciência histórica. Fascismo histórico. Neofascismo.

ABSTRACT: The present work aims to demonstrate the possibilities of (re)constructing an authentic historical consciousness for the social and human sciences in the moment that contains us. To examine this hypothesis, we aim to explain that this engendering can be foreseen in Walter Benjamin's philosophical-historical corpus. It is then a matter of questioning where the past and the present have met and how the first has requested salvation from the second. In this sense, we understand that social criticism and contemporary political struggles must remain alert and bring together the debris of the more recent past to build a form of effective interruption between the suffering of the past and the ills of today. Our thesis, therefore, is that it is necessary to create a chance contrary to the barbarism engendered by (neo)fascism, in the name of an emancipated existence.

Keywords: Experience. Historical consciousness. Historical fascism. Neofascism.

1. Introdução

No presente artigo, escrito a seis mãos, escrutinaremos brevemente as formas sob as quais a (re)construção da consciência histórica pode ser viável no presente. Essa perspectiva se justifica por notarmos que **Walter Benedix Schönflies Benjamin** (1892-1940), filósofo nascido em Berlin, esteve constantemente "empenhado na recuperação de energias libertadoras antigas, convencido de que a solução do enigma do nosso porvir depende, de algum modo, da compreensão do nosso ponto de partida" (Konder, 1999, p. 43). Nesse sentido, mostra-se frutífero então compreender o passado detidamente para assim fixarmos uma posição crítica mais determinada sobre a edificação do presente. Nossa leitura é, pois, que analisar os mecanismos e os meios que tornaram possíveis o amontoado histórico na contemporaneidade lança-nos à necessidade de "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 2012, p. 225), movimento que surge através do pensamento benjaminiano e tão bem dialoga com o nosso próprio momento histórico.

Para levar essa pretensão ao êxito, investigaremos primeiramente aqui alguns aspectos do caminho percorrido por Walter Benjamin em busca de um 'novo conceito de história', inutilizável para as classes dominantes, especialmente para sua versão (neo)fascista. Nesse movimento, apontaremos e destacaremos então a crítica benjaminiana ao declínio da experiência e a necessidade de uma autêntica (re)criação da consciência histórica. Ademais, apresentaremos algumas rápidas semelhanças e diferenças entre o fascismo histórico e o (neo)fascismo que permitem pensar mais profundamente esse fenômeno político. Ora, o intuito desse movimento conceitual nesse viés é demonstrar que no terreno da história as querelas políticas do passado seguem abertas e agindo ativamente sobre o nosso próprio presente.

Nosso modesto esforço, portanto, tem o intuito de explicitar a pertinência constante do assim chamado despertar coletivo benjaminiano no momento do (neo)fascismo. Em suma, parece-nos urgente recolocar em jogo uma teoria crítica da sociedade capitalista que mira uma intervenção política e democrática no presente, capaz de moldar uma nova experiência autêntica a cada momento. Trata-se, portanto, da constituição de uma consciência histórica desperta. Esse horizonte, certamente, poderá ser expandido em lutas históricas vindouras e, quiçá, na transformação da vida social como conhecemos hoje.

2. Desenvolvimento

Um dos mais célebres problemas do corpus benjaminiano, sem dúvidas, é o do declínio da experiência. De fato, o conceito de experiência é recorrente nas obras de Walter Benjamin, aparecendo com diferentes usos e significados, destacando-se em seu eclipse na época moderna. Em síntese, essa noção funda-se na ideia de que certos conhecimentos, conselhos e saberes foram valiosos para serem transmitidos de uma geração a outra, já que puderam auxiliar na resolução dos problemas práticos enfrentados pelas pessoas ao longo dos tempos (Benjamin, 2012). Em nossos dias, contudo, eles teriam caído em um desuso cada vez mais flagrante.

Uma famosa imagem de pensamento, que fotografa com precisão o tema em questão, é evocada por Walter Benjamin logo no início do seu breve e impactante texto intitulado como *Experiência e pobreza* (1933). Neste trabalho, o filósofo berlinense retoma uma parábola que conhecera na sua infância escolar. Resumidamente, a historieta fala de um velho moribundo que, ao final de sua vida, revela aos filhos que abaixo das parreiras da família havia um tesouro valioso enterrado, uma herança que em breve lhes pertenceria. Após a morte do ancião, os herdeiros, cumprindo o desejo do pai, começam a cavar a propriedade em busca da tão esperada recompensa. Nada encontram. Com o tempo, chega o período da colheita das uvas, que ocorre de maneira magistral, com as parreiras produzindo mais do que nunca. Os filhos do moribundo colhem as uvas e as vendem com um sucesso que nunca haviam imaginado. Nesse momento, eles compreendem que o verdadeiro valor transmitido pelo patriarca era um ensinamento inestimável: a felicidade não está no ouro, mas sim no fruto do trabalho (Benjamin, 2012).

Por certo, experiências como essa tornam-se na época moderna cada vez mais raras – sendo substituídas gradativamente por informações ocas de significado e absolutamente padronizadas em seu sentido – e colocam a pergunta pela possibilidade da compreensão e transformação do real: se as narrações do passado já não fazem tanto sentido, como construir o presente? Partindo do zero? Esquecendo os relatos de outrora? Enfim, com quais armas enfrentar os problemas do agora? Ora, se é assim, de forma inerente a essas interrogações, há também a pergunta pelo destino/sentido das histórias que lhe dizem respeito e, em última instância, da própria escrita da História, ou ainda, da consciência histórica[1].

[1] Em termos hermenêuticos: "o aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. O seu alcance espiritual provavelmente ultrapassa aquele que reconhecemos nas aplicações das ciências da natureza, que tão visivelmente transformaram a face de nosso planeta. A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. A consciência que hoje temos da história difere fundamental- mente do modo pelo qual anteriormente o passado se apresentava a um povo ou a

Numa carta escrita na então pacata ilha de Ibiza, datada de 24 de julho de 1933 e enviada a Jula Radt-Cohn, Walter Benjamin confessou: "até chegar aqui, minha forma de vida tem sido bem instável" (Benjamin, 1994, p. 422, tradução nossa). Ademais, na ocasião presente, dizia ele que "as janelas sem vidro de minha habitação enquadram para mim as imagens mais belas. Este é o único espaço provisoriamente habitável de uma casa em estado bruto na qual, todavia, deverei trabalhar durante muito tempo" (Benjamin, 1994, p. 422, tradução nossa). Assim, Benjamin constata na oportunidade sua redução "a um mínimo dificilmente superável dos limites vitais de necessidades e gastos" (Benjamin, 1994, p. 422, tradução nossa), isto é, percebe sua ruína existencial quase completa. Tratava-se, sem dúvidas, de um exílio dentro do exílio, pois, foi nesse verdadeiro canteiro de obras, fugindo da perseguição da Gestapo, sob a sombra da inflação alemã e em situação análoga a de um esmoleu que o filósofo berlinense redigiu o conhecido e já citado ensaio *Experiência e pobreza* (1933), ou seja, que ele produziu uma reflexão teórico-social que se perguntava pelo que foi feito com o saber de outrora – e pelos seus usos ainda possíveis.

Nesse horizonte, é possível compreender, de saída, que mesmo sob a mais absoluta situação de miséria a indagação pelo patrimônio histórico ainda é possível em cada presente crítico. Trata-se, pois, do necessário "salto do tigre em direção ao passado" (Benjamin, 2005, p. 119), ou melhor, da importância de se buscar construir uma nova tentativa diante do até então malogrado. Assim, o que se deve entender diante da situação em tela é que é o próprio presente que decreta a urgência do passado, e não o inverso.

Não é difícil ver como somos contemporâneos do que foi experienciado por Walter Benjamin: doenças, guerras, fome, miséria, regimes políticos protofascistas e o incessante massacre da classe trabalhadora seguem na ordem do dia. Curiosamente, contudo, a teoria crítica capaz de fazer frente à sociedade em questão parece ter caído num certo 'desuso', isto é, suas proposições aparentemente se tornaram apenas mais um discurso e/ou narrativa entre os diversos conhecimentos especializados. Todavia, em nossa perspectiva de trabalho, "seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China" (Marx; Engels, 2010, p. 44) da razão pura. Em suma, entendemos que a reflexão mais determinada sobre o agora segue sendo uma tarefa constante.

De fato, a emergência de novas problemáticas sociais e políticas tornam a atualização da própria teoria crítica algo absolutamente necessário e urgente. Do segundo pós-guerra aos

---

uma época. Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente [...]" (Gadamer, 2003, p. 17).

nossos dias, observamos o declínio do fordismo e a reconstrução dos países aliados, trazendo assim os chamados anos de ouro para o capitalismo ocidental – trata-se, se preferirmos, do aparecimento da sociedade da abundância mercantil (Debord, 2017). Como bem lembra Albuquerque (2019), o subsequente regime de "acumulação flexível" (Harvey, 2010, p. 140) modificou ainda mais drasticamente a dinâmica do capitalismo moderno[2]. Não obstante, pelo menos a partir dos anos 1980, o assim chamado "neoliberalismo" tornou-se a bandeira de luta do capital, isto é, a insidiosa proposição do livre mercado capitulou não apenas os Estados nacionais, mas também, significativa parte da própria classe trabalhadora, que hodiernamente se identifica pouquíssimo com sua condição ontológica no mundo do trabalho, digamos assim. Desse instante à corrente tentativa de uberização de todas as relações de trabalho custou bem pouco (Antunes, 2018)[3]. Destarte, esse prisma social torna necessário repensar o que estamos fazendo. Por isso mesmo, as formulações filosófico-históricas desenvolvidas por Walter Benjamin são capazes de auxiliar no enfrentamento do nosso próprio tempo e das nossas questões.

Aqui vale um exemplo que nos insere diretamente no problema da consciência histórica. Não constitui novidade que quando frequentávamos o nível escolar mais fundamental aprendíamos que a história consistia num amontoado de acontecimentos e ações humanas ao longo dos tempos. Tratava-se, pois, de um tesouro que deveria ser devidamente transmitido e guardado, a salvo do próprio desgaste do devir, ao longo das mais distintas gerações. Em um dos seus mais célebres filmes, Glauber Rocha, conhecido cineasta baiano, faz um ébrio professor expressar a crítica adequada para esse prisma, em plena ditadura militar brasileira. "Em que ano foi descoberto o Brasil? 1500. A independência do Brasil, em que ano foi? 1822.

---

[2] De modo mais expansivo, isso significa dizer que "a acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado" (Harvey, 2010, p. 140).

[3] É curioso notar como Paulo Roberto da Silva Lima, vulgo Paulo Galo, figura de destaque no movimento conhecido como "Breque dos Apps" (2020), foi preso sob a acusação de atear fogo na estátua de Manuel de Borba Gato, bandeirante paulista dos séculos XVII e XVIII (G1, 2021, n.p.). Politicamente falando, isso nos permite pensar diretamente que um trabalhador uberizado foi detido por tentar derrubar um entre tantos 'monumentos da cultura, monumentos da barbárie' (Benjamin, 2005).

Os escravos, em que ano foi? 1888. A república, em que ano foi? 1889. *E lampião, em que ano morreu?* 1938" (O dragão, 1969) diz a personagem, desdenhando da história oficial brasileira e de seu ideal de formação. Essa perspectiva histórico-crítica, certamente, se assemelha àquela assumida pelo próprio Walter Benjamin em seu 'testamento' filosófico, a saber, as famosas teses *Sobre o conceito de história* (1940), que questionam a necessidade da história como essa se encontra constituída.

De fato, em seu último e mais instigante trabalho, Walter Benjamin dá a ver que a relação entre experiência, história e narração não é desinteressada. Ao contrário, ela é fruto de uma disputa que se faz na concretude e no devir. Assim, a lembrança do passado – e, portanto, a construção do discurso do porvir – é sempre o produto de uma disputa eminentemente política (Benjamin, 2012).

Como bem lembrou Jeanne-Marie Gagnebin, a história que é por nós conhecida está aberta, mas, cumpre observar, ela está aberta para ambos os lados: tanto para as forças progressistas, que desejam a sua reescrita redimida, quanto para as forças conservadoras, que desejam a manutenção do *status quo* (Gagnebin, 1994). Dessa forma, cabe ressaltar que todo 'revisionismo' histórico incipiente traz uma tensão política que lhe é imanente.

Desde uma perspectiva benjaminiana, portanto, compreender o fenômeno histórico de modo mais determinado significa justamente lançar-se à compreensão da história na sua contracorrente. Ora, isso requer uma atitude inovadora, um esforço que precede os próprios anseios e crenças individuais. Todavia, como sabemos, muitos historiadores optam pelo que é mais fácil e pelo que lhes convém escrever. Assim, é mister notar que a história contada pelos opressores/vencedores esconde acontecimentos importantíssimos, ela esconde o ponto continuando após o 'era uma vez'. Por isso mesmo, datar fatos e colocá-los em uma cadeia de fenômenos que sucederam uns aos outros não é narrar a história efetiva, mas, sim, contar aquilo que melhor adapta-se ao tempo que está sendo vivenciado pelos dominantes, em nosso caso: pela burguesia (Benjamin, 2005).

Não se trata, certamente, de tarefa fácil. Todavia, essa é uma demanda passível de realização. Por certo, esse prisma não implica no relativismo histórico e/ou em um 'vale tudo narrativo'. Inversamente, a verdade existe, mas, é sempre fugidia e astuciosa. Nas palavras do filósofo berlinense: "a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido" (Benjamin, 2012, p. 224). Ora, essa perspectiva se justifica na medida em que, para a reflexão benjaminiana, essa imagem criada sobre o passado clama por uma conciliação, ao ser

reconhecida entre aquilo com o que ela se parece e o que realmente é. Assim, o passado só é fixado e pode ser "superado" se se percebe o rol de semelhanças entre o que passou e o que agora é. Dessa maneira, a história do passado busca sua "salvação" no presente, "a própria imagem real do passado é submetida ao processo histórico. Enquanto a história não para, não se pode dizer a última palavra sobre o passado" (Löwy, 2005, p. 64). Asim, Benjamin dá a ver que enquanto não houver uma redenção política da história o passado não poderá deixar de ser somente o que nos contam os vencedores. Sua pergunta fundamental, portanto, é pela história do ponto de vista dos vencidos.

Ora, esse horizonte encontra-se prenhe da perspectiva de que é possível conhecer a história e formar uma imagem mais determinada sobre ela, especialmente fitando a sua emancipação. Para Gagnebin, portanto, "cada acontecimento do passado espera pacientemente ser conhecido; sua descoberta é só uma questão de perseverança e de habilidade" (Gagnebin, 1993, p. 54). Por isso mesmo, há imagens que precisam ser revistas e/ou reescritas – e essas estão aguardando para serem reconhecidas! Por isso mesmo, também é importante compreender que algumas:

> Imagens não reproduzem ou recuperaram um acontecimento vivido; elas intervêm, antes, como imagens rememoradas de uma experiência não consciente do passado, ou seja, daquilo que até então não tinha sido experimentado sob a forma de algo vivido, mas apenas como esquecimento e, no entanto, justamente por isso, produz[em] uma transformação subversiva no modo de apreender o passado e não menos no modo pelo qual o presente visa o passado (Costa, 2016, p. 358).

Outrossim, caberia então ao autêntico historiador materialista encontrar e discorrer sobre a 'verdadeira' imagem do passado. Essas imagens exigem do presente uma reconstrução, um novo sentido, uma redenção daquilo que fora. Nesse diapasão, percebe-se a fundamental importância da tentativa de redenção do passado no presente.

Prevalece, sem dúvidas, uma verdadeira ideologia do progresso na história dominante, pois, ela proclama apressadamente que estamos em direção ao desenvolvimento social e político, estamos em direção ao paraíso. Mas, a história tem mostrado que as coisas se processam de forma distinta. Efetivamente, mostra-se fundamental sublinhar que a relação entre passado e presente segue inconclusa e, portanto, em disputa. O fascismo histórico e o neofascismo são provas disso. Não há progresso garantido de antemão e, por isso mesmo, é imprescindível compreender também que:

> a crítica benjaminiana da ideologia do progresso como norma histórica se constitui [...] na transmutação do [olhar] histórico no político. Assim, é importante não apenas constatar a presença já no início dos anos 1930 da crítica da filosofia neokantista (e

> historicista) do progresso, sob a qual se funda a ideologia socialdemocrata do progresso, mas o seu preciso significado metodológico em termos teórico-históricos, que, por sua vez, expressa uma determinada orientação política relativa ao presente. A crítica do progresso [...] não é [...] uma crítica formal, vazia, mas, sim, se constitui de uma sofisticada articulação teórico-metodológica que inclui uma relação do passado (Outrora) com o presente (Agora)" (Aquino, 2011, p. 57-58).

Mas, também no contexto do nosso país, como lembra Michael Löwy, é fato que "durante séculos, a história 'oficial' da descoberta, da conquista e da evangelização não só foi hegemônica, como também praticamente a única a ocupar o cenário político e cultural" (Löwy, 2005, p. 80). Por certo, isso diz muito sobre o nosso tempo histórico e a forma sob as quais o passado tem sido recepcionado.

Ora, o progresso que marca a história oficial – e que orienta as ciências sociais e humanas até os nossos dias – não é nada mais que um amontoado de fragmentos e datas de acontecimentos que justificam as atrocidades e barbáries do passado recente. No sentido inverso, portanto, o pensamento benjaminiano questiona as duas formas de história em sua compreensão política do presente. Leia-se então:

> a confortável doutrina "progressista", para a qual o progresso histórico, a evolução das sociedades no sentido de mais democracia, liberdade e paz, é a norma, e aquela que ele afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos, para qual a norma, a regra da história é, ao contrário, a opressão, a barbárie, a violência dos vencedores (Löwy, 2005, p. 83).

Conforme podemos observar, a primeira face de progresso remonta ao quadro de uma história que seguiu seu curso como "deveria ter sido", buscando suposta harmonia e desenvolvimento para todos os indivíduos, entendendo o fascismo apenas como um acontecimento à parte. Por sua vez, a segunda face do progresso visa apresentar essa doutrina através da violência causada pelos opressores. Assim, o fato é que o progresso se dá efetivamente através da luta de classes. Por isso mesmo, é factual que haja um só documento e/ou monumento cultural que não seja, em simultâneo, um documento/monumento da barbárie (Benjamin, 2005).

Destarte, quando Benjamin refere-se em suas reflexões filosófico-históricas ao famoso quadro *Angelus Novus* (1920), de Paul Klee, ele tece uma interpretação que "anuncia" uma das maiores catástrofes da história humana. Trata-se, pois, de um desconfortável prenúncio das tragédias de Hiroshima e Auschwitz, "que vieram coroar o amontoado que 'cresce até o céu'" (Löwy, 2005, p. 87). Assim, o que Benjamin apresenta como uma interpretação sobre o quadro de Paul Klee tem menos a ver com o quadro em si e diz muito mais sobre a própria história – que nos mostra a sua verdadeira imagem, a do progresso que impulsiona a barbárie. Vejamos:

> Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novis. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca . dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 2012, p. 226).

O anjo da história, lido por Benjamin, está assustado, petrificado, ao perceber o amontoado que vem do passado e cresce sob seus pés. Por isso, percebemos que "seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas (...) [e] onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés" (Benjamin, 2012, p. 226). Embora perceba o caráter perigoso e abominável que vem do passado, esse anjo da história não tem conseguido regressar para ajudar os condenados da terra (como diria Fanon), pois a fúria do progresso tem sido mais forte que suas asas. Como observado por Löwy, esse anjo assombrado bem que "gostaria de parar, cuidar das feridas das vítimas esmagadas sob os escombros amontoados" (Löwy, 2005, p. 90), porém, o fato é que "a tempestade o leva inexoravelmente à repetição do passado: novas catástrofes, novas hecatombes, cada vez mais amplas e destruidoras" (Löwy, 2005, p. 90).

Não nos parece casual, sem dúvidas, que uma das mais celebres obras dos autores fascistas chame-se, justamente, *Tempestades de aço* (1920). De fato, seu autor, Ernst Jünger, não cessou de louvar o suposto progresso que seus pares significam em suas tentativas de justificação do nazismo, em sua ode à primeira guerra. No mesmo passo, contudo, esse ex-combatente acabou expressando bons elementos da perspectiva teoria da história, digamos assim, necessariamente fascista (Jünger, 2024). Nas palavras de Benjamin, no célebre ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935), sendo, portanto, um fato inconteste "a proletarização crescente da humanidade contemporânea e a formação de massas" (Benjamin, 2017, p. 96) o fascismo tratou de organizar ele mesmo as novas massas proletárias do século passado, deixando-lhes atingir sua expressão sem, no entanto, romper com as relações de propriedade que lhes produziu. Ou seja, "o fascismo busca[va] dar-lhes uma expressão, ao mesmo tempo conservando essas relações. O fascismo caminha[va] diretamente em direção a uma estetização da vida política" (Benjamin, 2017, p. 97). O resultado, sabemos bem, foram milhões de corpos devastados pelo gás e pelo aço de Hitler e Mussolini.

Um século após a ascensão do partido fascista ao poder na Itália, o mundo assiste atônito ao avanço de governos de extrema direita, alguns destes com um discurso e prática semelhantes

ao fascismo histórico, resguardadas as devidas particularidades de contexto. De fato, mesmo no terceiro milênio, um dos mais brutais regimes políticos já conhecidos pela Europa segue produzindo adeptos e entusiastas em todo o planeta.

É fato inconteste, parece-nos, o avanço global da extrema-direita no momento hodierno. Para citar exemplos, temos os governos de Modi (Índia), Orbán (Hungria), Erdogan (Turquia), Duterte (Filipinas), Trump (EUA), Bolsonaro (Brasil) e, mais recentemente, Giogia Melonia (Itália) e Javier Milei (Argentina). No entanto, quando se trata de caracterizar essa extrema-direita e seu caráter fascista ou não, tem-se aqui um campo vasto para polêmicas. Alguns autores utilizam o termo pós-fascismo para falar de um fenômeno ainda em transição, típico do século XXI, enquanto outros, como nós, pensam que o neofascismo se adequa melhor ao caso em tela. Em outras palavras, não sendo possível igualar experiências com um lastro de pelo menos cem anos de distância entre uma e outra, num mundo marcado por profundas transformações, pode-se ao menos tentar apontar os traços que permanecem e aqueles que se metamorfosearam quando estamos falando de fascismo. Para tanto, gostaríamos de apontar, ainda que sumariamente, alguns entendimentos do campo da teoria crítica que têm se dedicado a escrutinar o neofascismo.

Michael Löwy (2019), por exemplo, tratando da experiência brasileira caracteriza o governo Bolsonaro como neofascista e aponta que o que este tem em comum com o fascismo clássico é, dentre outros aspectos: o seu autoritarismo e sua preferência por formas ditatoriais de governo, além do culto do chefe, um mito, o "salvador da pátria" – nesse caso, o próprio Bolsonaro. Além destas semelhanças, Löwy destaca também o "ódio às esquerdas", o "social-darwinismo" que se manifestou no trato à pandemia de Covid 19 (a ideia de sobrevivência dos mais fortes), o obscurantismo (com seu desprezo pela ciência), a ideologia repressiva (culto à violência policial) e a retórica nacionalista ("Brasil Acima de Tudo"), ainda que esta não se contraponha à globalização.

Referindo-se às diferenças entre o neofascismo e o fascismo clássico, Löwy destaca ainda a ausência de Estados totalitários que possam ser comparados ao regime fascista italiano ou ao Terceiro Reich nazista. Além disso, o pensador marxista afirma também que "os partidos neofascistas atuais não organizam tropas de choque paramilitares uniformizadas para aterrorizar a esquerda" (Löwy, 2019, n.p.). Outras diferenças são: a) no contexto atual, não existe uma ameaça revolucionária; b) o apoio a governos neofascistas como os de Trump, Bolsonaro e Le Pen não está limitado à pequena burguesia, incluindo até mesmo setores da classe operária; c) no caso do Brasil, não existe uma continuidade política e ideológica entre os

setores neofascistas e o fascismo clássico dos anos 1930 (o movimento integralista) (Löwy, 2019).

Jason Stanley, filósofo estadunidense, trata dessa lógica do "nós X outros" para pensar como o fascismo ainda se faz presente nos dias de hoje. Ele denomina *fascismo* "qualquer tipo de ultranacionalismo (étnico, religioso, cultural), no qual a nação é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome" (Stanley, 2018, p. 07) e diferencia o Estado fascista da política fascista, principalmente, as táticas usadas para se alcançar o poder. "A política fascista não conduz necessariamente a um estado explicitamente fascista, mas é perigosa de qualquer maneira" (Stanley, 2018, p. 07).

Stanley argumenta também que a política fascista se utiliza de diferentes estratégias, tais como o passado mítico, anti-intelectualismo, hierarquia, irrealidade, vitimização, ansiedade sexual, lei e ordem, noção de pátria etc. e destaca que nos momentos históricos em que estes elementos se apresentam num único partido ou movimento político, tem-se uma situação de perigo. O perigo advém exatamente do fato de que a política fascista desumaniza determinados segmentos da população. "Genocídios e campanhas de limpeza étnica são geralmente precedidos pelos tipos de táticas políticas descritas" (Stanley, 2018, p. 08). Esse autor norte-americano dá ainda exemplos desse processo na Alemanha nazista, Ruanda e Mianmar de hoje, em que "as vítimas de limpeza étnica foram submetidas a ataques retóricos cruéis por líderes e pela imprensa por meses ou anos antes de o regime se tornar genocida" (Stanley, 2018, p. 08). Tais experiências deveriam servir como exemplo e colocar os estadunidenses em alerta quanto aos discursos e políticas desenvolvidas por Trump contra grupos de imigrantes, conforme a crítica de Stanley.

Finalmente, seguindo a mesma perspectiva de análise que aponta para similitudes entre a experiência brasileira atual e a forma clássica de fascismo, Vladimir Safatle, identifica tendências fascistas na sociedade brasileira no tempo presente, quais sejam: "culto paranoico do Estado-nação", "culto da violência", "implosão das relações de solidariedade social" e "transferência das estruturas de poder da soberania popular para uma figura que representaria uma espécie de vontade soberana no interior do Estado" (Safatle, 2022).

Pelo limites dessa exposição, apontaremos aqui apenas esses poucos casos e contornos. Todavia, parece-nos que essas ilustrações são suficientes para atestar a escalada constante do

neofascismo no capitalismo contemporâneo[4]. Por certo, a destruição de experiências comunicáveis, a crise da consciência histórica e a dificuldade de suas reconstruções tem contribuído nessa seara e na implementação de um despertar histórico efetivamente democrático e emancipatório no momento presente. Nesse novo momento de perigo, digamos assim, vale retomar o sábio conselho transmitido por Walter Benjamin:

> A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" no qual vivemos é a regra. Precisamos chegar a um conceito de história que de conta disso. Então surgirá diante de nós nossa tarefa, a de instaurar o real estado de exceção; e graças a isso, nossa posição na luta contra o fascismo tornar-se-á melhor. A chance deste consiste, não por último, em que seus adversários o afrontem em nome do progresso como se este fosse uma norma histórica. – O espanto em constatar que os acontecimentos que vivemos "ainda" sejam possíveis no século XX não é nenhum espanto filosófico. Ele não está no início de um conhecimento, a menos que seja o de mostrar que a representação da história donde provém aquele espanto é insustentável (Benjamin, 2005, p. 83).

3. Conclusão

No presente trabalho, apresentamos uma reflexão filosófica e política que se questionou sobre a possibilidade de constituição de uma consciência histórica desperta para a ação prática antifascista no terceiro milênio. Ora, nossa proposição partiu da constatação de que aspectos do regime histórico fascista tem sido resgatados na sociedade hodierna, o que exige o seu enfrentamento como consequência.

De saída, notamos que o declínio da experiência esvaziou as possibilidade narrativas e, por isso mesmo, o sentido social autêntico do passado. Nada obstante, isso nos permitiu entender que as memórias do passado estão disponíveis para novos manuseios. Nas palavras de Jeanne-Marie Gagnebin: a história está aberta (Gagnebin, 1994).

De qualquer modo, também notamos que a ideologia do progresso que se apossou de distinto seguimentos ao longo da história ainda lança raízes em nosso próprio presente. Outrossim, isso torna possível compreender que a imagem do passado não necessariamente corresponde ao tempo vivido.

Ora, se o fascismo tem sua própria visão da história, isso significa dizer que esta serve a interesses distintos em cada tempo. Por isso mesmo, o neofascismo traz de volta elementos da repressão de outrora com um discurso capaz de alterar o sentido dos acontecimentos

[4] Desde 2023 Denise de Jesus Albuquerque está desenvolvendo um estudo sobre a relação entre Neoliberalismo e Neofascismo, em nível de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, no qual essa querela será retomada e ampliada.

conhecidos. No Brasil e nos EUA, com Bolsonaro e com Trump, por exemplo, é exatamente isso que temos visto.

Em suma, portanto, o 'estado de exceção' tem se mostrado a autêntica norma de governo de regimes autoritários e, vale acrescentar aqui, também dos supostos regimes políticos democráticos. Nas palavras de um benjaminiano falecido há poucos anos, o fato é que também "a estetização da política é uma resposta recorrente às crises da democracia" (Bensaïd, 2008, p. 25) no capitalismo hiperdesenvolvido do século XXI. Por isso mesmo, é lícito concluirmos finalmente então que "o dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente aquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer" (Benjamin, 2005, p. 65).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise de Jesus. **Organização e luta sindical face ao neoliberalismo no Brasil**: do novo sindicalismo à construção de alternativas à esquerda. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. **A teoria da sociedade capitalista nas passagens de Walter Benjamin**: as teses de 1940 e as lutas de classes do século XIX. 2011. 61 f. Relatório final (Pós-Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Doutoramento em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. **The correspondence of Walter Benjamin (1910-1940)**. Translation Manfred R. Jacobson. Evelyn M. Jacobson. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin, aviso de incêndio**: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução Jeanne Marie Gagnebin. Marcos Lutz Muller. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BENSAÏD, Daniel. **Os irredutíveis**: teoremas da resistência para o tempo presente. Tradução Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2008.

COSTA, Luis Inacio Olivera. **Imagens da história**: crítica literária e historiografia no ensaio 'Para a imagem de Proust' de Walter Benjamin. 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Francisco Alves. Afonso Mon-teiro. Lisboa: Antígona, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

G1. **Justiça determina prisão de suspeito de incendiar estátua do Borba Gato**. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/28/justica-determina-prisao-de-suspeito-de-incendiar-estatua-do-borba-gato-objetivo-foi-abrir-debate-sobre-o-genocida-e-abusador-de-mulheres-diz-preso.ghtml. Acesso em: 21 ago. 2024

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

JÜNGER, Ernst. **Tempestades de aço**. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Carambaia, 2024.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin, aviso de incêndio**: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução Jeanne Marie Gagnebin. Marcos Lutz Muller. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael. **Neofascismo**: um fenômeno planetário – o caso Bolsonaro. 2019. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-fenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro/. Acesso: em 04 jun. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2010.

O DRAGÃO da maldade contra o santo guerreiro. Direção: Glauber Rocha. Produção: Zelito Viana. Elenco: Maurício do Valle, Othon Bastos, Lorival Pariz, Odete Lara, Rosa Maria Penna. França, Brasil, Alemanha, Estados Unidos das América: Mapa filme, Claude Antoine Films, Munich Tele-Pool, 1969. Versão digital: 100 min, Vídeo, Cor.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço:** como chegamos até aqui ou como o país dos "pactos", das "conciliações", das "frentes amplas" produziu seu próprio colapso. Belo Horizonte: Vestígio, 2022.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do "nós" e "eles. Tradução Bruno Alexandre. Porto Alegre: L&PM, 2018.

UMA TEORIA DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES A FILOSOFIA DE ESPINOSA

Jamys Alexandre Ferreira Santos
Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente texto objetiva descrever alguns argumentos sobre a filosofia de Espinosa com o intuito de vê-la como uma Teoria do Conhecimento ainda viável para a atualidade. Esse escrito será constituído por argumentos que envolvem, principalmente, suas concepções de *conatus*, dos afetos originários e, com destaque, os gêneros do conhecimento. Com o auxílio de alguns comentadores renomados da obra do holandês, além de seus próprios escritos, tentaremos seguir um estudo destes conceitos e compreender que sua filosofia é uma necessária alternativa para a construção da dignidade e do autoconhecimento na nossa contemporaneidade.

Palavras-chave: Espinosa. *Conatus.* Afetos. Conhecimento.

1. Introdução

A Teoria do Conhecimento é uma disciplina específica da Filosofia, assim como a Metafísica, a Ética, a Estética, a Lógica, entre outras. Apesar de filósofos da Antiguidade e da Idade Média terem de maneira peculiar suas teorias do conhecimento, ou seja, suas formulações de um pensamento verdadeiro, essa disciplina só recebeu certa autonomia intelectual no período Moderno com os pensadores John Locke (1632-1704), Gottfried Leibniz (1646-1716), David Hume (1711-1776) e Immanuel Kant (1724-1804), considerados os principais responsáveis por elaborarem fundamentais filosofias que nos ajudam a pensar a história.

Um pouco antes desses citados, Espinosa apresentou um pensamento não tão influente em sua época, entre cartesianos e outras correntes filosóficas que obtiveram necessário reconhecimento naquele período. O pensamento filosófico espinosano só ganhará importância e será devidamente explorado tempos depois, alicerçando a originalidade e extemporaneidade de sua Teoria do Conhecimento em meio àqueles filósofos modernos.

Deste modo, este breve escrito incita-se justamente nessa simples atividade: traçar algumas considerações introdutórias da filosofia de Espinosa, revelando-a original e vantajosa a partir de argumentos sobre *conatus*, afetos e gêneros do conhecimento, além de alguns fatos de sua vida pessoal, assim como constam em algumas bibliografias sobre o autor. Por fim, entendemos o texto como um impulso para um posterior esquadrinhamento da filosofia do pensador na nossa contemporaneidade, nos ajudando a assumir outras maneiras de conhecer.

2. Breve apresentação

Acolhemos a ideia que alguns aspectos de sua vida, recorrentemente apresentados em diversos escritos, nos permitem iniciar um reconhecimento de seu pensamento filosófico. Esse exercício não é uma proposta nova entre pesquisadores, tanto é que ocorrências pessoais de autores e autoras de diferentes épocas históricas apresentam indispensáveis elementos que nos ajudam a entender suas filosofias. Mas, no caso de Espinosa, fundamentalmente no período histórico-filosófico em que se encontrava, conseguimos entender verdadeiros estímulos que justificam alguns elementos de sua filosofia.

Informações de domínio público, referenciam-nos que a família de Espinosa é originária da Espanha, mas se mudou para Portugal devido as perseguições religiosas. Converteram-se ao cristianismo e se tornaram cristãos-novos. Seguindo a isso, o seu pai e a sua mãe emigraram para França, depois Amsterdam e, no dia 24 de novembro de 1632, nasceu Baruch Espinosa.

Ele testemunhou e participou da vida política e cultural dos Países Baixos e veio a falecer em 21 de fevereiro em 1677, em Haia, vítima da tuberculose.

Por volta dos vinte e cinco anos, com a produção de controvérsias ideias à comunidade judaica, posicionamento político, religioso e filosófico opostos àquela associação, Espinosa foi considerado, por estes, um ateu e excomungado. Pouco depois, seguiu o ofício de polidor de lentes, arte manual muito comum naquela comunidade. Eis um pequeno trecho do anátema, em 27 de julho de 1656:

> Malditto seja de dia e malditto seja de noute, malditto seja seu levantar e malditto seja seu deytar, malditto elle em seu sayr e malditto elle em seu entrar. […] Advitindo que ningem lhe pode fallar bocalmente, nem p[or] escritto, nen darlhe nenhun favor, nen debaixo de tecto com elle, nen junto de cuatro covados, nen leer papel feito ou escritto por elle.[1] (Chauí, 1995, p. 7, grifos nossos)

O que também contribuiu para Espinosa ser considerado um marrano, excomungado e indecoroso, digamos assim, foram os vínculos estreitos com o rabino Juan de Prado, falecido em 1670. Considerado como um livre pensador, foi acusado de afirmar que as almas não eram eternas, pois entendia que elas morriam junto com os corpos. Além disso, Juan de Prado considerava a fé como ineficaz, sem utilidade, pois Deus existia filosoficamente.

Após Espinosa ser punido pela Sinagoga Portuguesa, ou até mesmo antes disso, redigiu diversas apologias e o esboço do polêmico *Tratado teológico-político,* sendo publicado em 1670 de modo anônimo. Ele integrou-se na vida cultural holandesa no momento de maior liberdade burguesa, produto de um calvinismo não ortodoxo que se instalava nos Países Baixos, resultado da Reforma Protestante.

Os seus principais escritos são os *Pensamentos Metafísicos*, publicado como apêndice do livro *Princípio da Filosofia de Descartes* (1633) antes de sua expulsão da igreja católica, *Tratado da Correção do Intelecto* (1660/63) e, como dito, o *Tratado teológico-político* (1670). O seu livro *Ética*, considerado sua produção mais importante, foi publicado postumamente em 1677, mas sua escrita se deu desde 1661 e, também, é conhecido como *Ética demonstrada à maneira dos geômetras.* Sua Ética está apresentada em cinco partes: as três primeiras são explicitamente voltadas para Deus, depois para Mente e, em seguida, para os Afetos. As duas últimas direcionam-se para "A Servidão Humana ou a Força dos Afetos" e "A Potência do Intelecto e a Liberdade Humana".

[1] Segundo nota de Chauí (1995, p. 7), esse texto é redigido em uma mescla arcaica de português e espanhol.

Em suas primeiras obras estão demonstradas abertamente suas críticas a superstição religiosa, política e filosófica, pois essas, segundo o autor, advêm da imaginação, ou seja, são produtos do não conhecimento do universo advindos da crença em um deus transcendente. Então, consideramos que suas principais discussões se sustentam nessas questões: irracionalismo e superstição, pois não as sustenta por meras especulações. O seu livro Ética subtitula-se como demonstrada segundo a ordem geométrica e essa se constitui como "a exemplificação mais perfeita da vontade de sistema e do ideal de matematização do saber característicos da modernidade" (Gleizer, 2005, p. 11)

No momento, essa breve apresentação do autor, pode ser finalizada com necessários elogios à glória e a inocência de Espinosa, onde podemos nos dar conta que sua obra é indispensável ainda para os dias atuais, o que tentaremos evidenciar em todo o texto porvir:

> Em um mundo corroído pelo negativo, ele tem ainda bastante confiança na vida, na potência da vida, para questionar a morte, o apetite mortífero dos homens, as regras do bem e do mal, do justo e do injusto. Ele confia bastante na vida para denunciar todos os fantasmas do negativo. A excomunhão, a guerra, a tirania, a reação, os homens que lutam por sua escravidão como se fosse a sua liberdade, formam o mundo do negativo no qual Espinosa vive (Deleuze, 2002, p. 18-19)

Esses elementos, a excomunhão, a guerra, a tirania…, formaram o "mundo do negativo" o qual sustentaram os escritos espinosanos e, com certa perspicácia, não se distanciam de diversos acontecimentos que formam a nossa época. Veremos que a forma de conhecer que propõe Espinosa ainda pode surpreender diferentes culturas e religiões que constituem a nossa realidade.

3. Um racionalismo

O conjunto de ideias que tinham êxito no período da produção espinosana era o pensamento filosófico de René Descartes. A filosofia cartesiana é considerada uma das primeiras a criticar a Escolástica e, após a Idade Média, apresentou um sistema filosófico claro. O filósofo apresentou um método para a reflexão semelhante ao processo da nova ciência da natureza, onde havia uma descrição exata dos processos naturais. Então, validou seu pensamento empregando o método científico matemático e desenvolveu o conhecimento científico moderno na filosofia: "o método que ensina a seguir a verdadeira ordem e a enumerar exatamente todas as circunstâncias daquilo que se procura contém tudo quanto dá certeza às regras da aritmética." (Descartes, 1973, p. 48)

Mesmo com fortes influências da Revolução Científica e de Descartes iniciando o racionalismo moderno, Espinosa encontrou outros meios para construir a sua filosofia. O que

visamos com essa nota é que a filosofia cartesiana, de certo modo, nos permite compreender algumas questões importantes para a formação do pensamento filosófico de Espinosa.

Naquele período ainda haviam perseguições da Igreja Católica, pois esta afirmava ser a *única* instituição capaz de exercer a verdade. Evitando esse tipo de acossamento, Descartes formulou que a ideia de realidade, ou melhor, a substância original se dividia em duas: substância "pensante e inextensa" e substância "extensa e que não pensa" (Descartes, 1973, p. 142), contudo haveria uma substância infinita, mas a colocou em um lugar privilegiado sem que essa se misturasse com as duas anteriores. Assim, entendemos que a primeira era a filosofia e a outra a ciência, concebendo a religião em outro patamar. Dessa forma, a substância infinita, a religião, se constituía como um caso à parte, por isso considerada por um caráter infinito.

Compreendemos que esse pressuposto estabelece condições independentes para os estudos filosóficos e científicos. Mas, mesmo que Descartes (1973, p. 111) concebesse "um Deus soberano, eterno, infinito, imutável, onisciente, onipotente e criador universal de todas as coisas que estão fora dele", o autor gerou indignações no clero com outras crenças ateístas (Antiseri; Reale, 1990, p. 370 a 375) as quais não importam para o presente escrito.

Voltando à dualidade da substância, necessita-se que existam relações existentes entre as duas: o pensamento e a extensão. Então, Descartes afirma que a ligação dessas substâncias é gerada pela glândula pineal, localizada no meio do cérebro e responsável pela comunicação entre mente e corpo.

> […] o espírito não recebe imediatamente a impressão de todas as partes do corpo, mas somente do cérebro, ou talvez mesmo de uma de suas menores partes, a saber, aquela onde se exerce a faculdade que chamam o senso comum, a qual, todas as vezes que está disposta da mesma maneira, faz o espírito sentir a mesma coisa [a glândula pineal], embora as outras partes do corpo possam estar diversamente dispostas, como o testemunha uma infinidade de experiências, que aqui não é necessário relatar. (Descartes, 1973, p. 148)

Essa concepção dualista não convenceu alguns filósofos e cientistas, acarretando em outras fundamentações dessa questão.

Assim, de maneira diferenciada e original ainda nos dias atuais, Espinosa afirma que há apenas uma substância: Deus ou Natureza, sendo que essa é a Natureza Naturante, responsável por criar infinitos atributos de si mesma e os modos de atividade da Natureza Naturada.

> […] por natureza naturante devemos compreender o que existe em si mesmo e por si mesmo é concebido, ou seja, aqueles atributos da substância que exprimem uma essência eterna e infinita, isto é […], Deus, enquanto é considerado como causa livre. Por natureza naturada, por sua vez, compreendo tudo o que se segue da necessidade da natureza de Deus, ou seja, de cada um dos atributos de Deus, isto é, todos os modos

> dos atributos de Deus, enquanto considerados como coisas que existem em Deus, e que, sem Deus, não podem existir nem ser concebidas. (Spinoza, 2019, p. 35)

Dessa forma, espírito e matéria, mente e corpo, passam a ser uma única e mesma coisa, sendo que a ligação entre ambos é que os dois são derivados de uma única substância. Em outros termos, Deus não está em outra dimensão, separado de seus efeitos, mas se expressa neles, em seus modos: "A causa imanente faz com que a totalidade constituída pela Natureza Naturante e pela Natureza Naturada seja a unidade eterna e infinita cujo nome é Deus. Donde a célebre expressão espinosana: *Deus sive Natura*." (Chauí, 1995, p. 47. Grifos da autora).

Eis a ideia de paralelismo, tão cara a Espinosa que afirmou não haver relação hierárquica entre corpo e mente, pois o que se passa em um se exprime em outro. Entendemos que há uma singularidade constituída pela unidade da mesma natureza no atributo do pensamento, bem como no atributo da extensão. (Espinosa, 1983, p. 47).

Compreende-se que a discordância de Espinosa com Descartes não se deu somente em relação a essa ideia de substância, mas também em torno do método em construção da ciência e de várias teses metafísicas. Gleizer (2005) aponta onde se encontram essas diferenciações: "a incompreensibilidade da onipotência infinita de Deus […], a afirmação do livre arbítrio do homem [e a] incompatibilidade entre a tese do dualismo substancial e a da união substancial" (Gleizer, 2005, p. 12), tal qual vimos anteriormente.

Então, entende-se que Deus se "consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita" (Spinoza, 2019, p. 13). Esses infinitos atributos determinam os modos finitos, "as afecções de uma substância" as quais *conhecemos* apenas duas: o pensamento e a extensão, mente e corpo: "corpo compreendo um modo que exprime, de uma maneira definida e determinada, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa extensa" [e a] "ideia compreendo um conceito da mente, que a mente forma porque é uma coisa concebida". (Spinoza, 2019, p. 51)

Finalizando esse ponto, Espinosa compreende que as coisas singulares são finitas e têm uma existência determinada. Vários e todos os indivíduos contribuindo para uma única ação, como causa de um único efeito são considerados "como uma única coisa singular". (Spinoza, 2019, p. 52)

> Deus não age por vontade e entendimento, nem orientado por fins, pois vontade e entendimento não são atributos de sua essência, mas modos infinitos e um de seus atributos (o Pensamento), e a finalidade é uma projeção imaginária da ação humana em Deus, projeção que, aliás, não corresponde sequer à própria causa das ações humanas, pois os homens também não agem movidos por fins. Deus é uma causa eficiente que age segundo a necessidade interna e espontânea de sua essência, jamais uma causa final e jamais movido por causas finais, pois isso levaria a supor a

> existência de algo fora Dele que o incitaria a agir, mas nada existe fora de Deus (pois há uma única substância infinita) e nada pode incitá-lo ou coagi-lo a agir, uma vez que Sua ação não é senão a manifestação necessária de Sua essência. (Chauí, 1995, p. 50)

Desse modo, Espinosa estipula, de imediato, sua tese distinta da proposta por Descartes e, mesmo sem receber o reconhecimento devido naquele período com a originalidade de seu pensamento, consagra suas ideias logo nos fundamentos de sua filosofia. Essas são propostas que ainda hoje podem balançar estruturas de entendimento da realidade e das ações humanas, as quais nos aprofundaremos um pouco nos argumentos posteriores.

4. O *conatus* e os afetos

O *conatus* é um dos conceitos fundamentais da filosofia de Espinosa. A palavra *conatus* é um termo latino que significa basicamente "esforço", "vontade", denotando o movimento interno de um corpo e nexo das ideias da mente. O *conatus* é o poder que move os seres para se expandirem, se realizarem plenamente

> na Natureza inteira e nas coisas particulares, e que tende a manter e conservar seu próprio ser. Pois é evidente que nenhuma coisa poderia tender, por sua própria natureza, à aniquilação de si mesma, ao contrário, cada coisa tem em si mesma um *conatus* para se conservar em seu próprio estado e para melhorá-lo. (Espinosa, 2012, p. 75)

De maneira mais restrita, o *conatus* pode ser afirmado como a *providência universal e particular de Deus.* Universal direcionado a todo o conjunto das coisas e Particular a cada coisa em particular em si mesma, sem considerar as outras partes. O poder de afirmar e de negar é a própria vontade, sendo uma inclinação da própria mente.

É importante observarmos que o *conatus* não existe de maneira consciente e nem se direciona a alguma finalidade, mas é uma "produção necessária de efeitos" em um contexto. Gleizer (2005) nota que o "*conatus* humano, portanto, não é apenas um princípio de autoconservação, mas também de auto-expansão e realização de tudo o que está contido em sua essência singular". (Gleizer, 2005, p. 31)

Assim, o mundo circundante ou exterior é a realização de um conjunto de causas que servem para aumentar ou diminuir o *conatus* de cada um. Esse aumento e/ou diminuição de *conatus* é considerado ação, guiado pelo intelecto, e paixão, guiado pela imaginação.

Veremos que esses princípios de autoconservação e auto-expansão logo se tornarão ponderações em torno da adequação e inadequação, classificações primordiais para "A origem

e a natureza dos afetos", tal qual é exposta em toda a terceira parte do livro *Ética*. Eis os primeiros Postulados do capítulo:

> 1. O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor. 2. O corpo humano pode sofrer muitas mudanças, sem deixar, entretanto, de preservar as impressões ou os traços dos objetos […] e, consequentemente, as mesmas imagens das coisas. (Spinoza, 2019, p. 99)

Os afetos principais são o desejo (o *conatus*), a alegria e a tristeza. Percebe-se que o desejo é a essência humana que o leva a agir de alguma maneira: se passa de uma perfeição menor para uma maior, eis a alegria, mas caso vá de uma perfeição maior para uma menor, eis a tristeza. Os outros afetos – admiração, desprezo, amor, ódio, atração e muitos outros – são derivados desses três originários. (Spinoza, 2019, p. 140-141)

Esse aumento ou diminuição do desejo é independente da vontade, pois é o produto de uma causa exterior. É uma paixão, um *pathos*, classificada como alegre ou triste. Reforçando, Espinosa afirma: "Assim, por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passas a uma perfeição menor." (Spinoza, 2019, p. 107) Então, não cabe a razão controlar os afetos, mas outros afetos mais fortes. Esse é um argumento primordial na construção do conhecimento para Espinosa, assim concluiremos mais adiante.

Chauí (1995) ajuda a entendermos que um corpo afeta e é afetado por inúmeras maneiras simultaneamente. O corpo define-se por essa harmonia com outros corpos, bem como nas relações internas com seus órgãos. Então:

> A virtude da alma, seu conatus próprio é pensar, e sua força interior dependerá, portanto, de sua capacidade de interpretar as imagens de seu corpo e dos corpos exteriores, passando dessas imagens às ideias propriamente ditas. Assim, ela é a única causa possível das ideais. Em suma, passar da condição de causa inadequada à de causa adequada exige passarmos das ideias inadequadas às adequadas, de sorte que, para nossa alma, conhecer é agir, e agir é conhecer. (Chauí, 1995, p. 69)

Deseja-se a ideia da coisa desejada. Na paixão é o desejo da "imagem de um fim externo" e na ação um desejo de uma ideia interna reconhecida como causa. Ao mesmo tempo que é um processo de interiorização é também uma nova relação com o exterior. Assim, "a possibilidade da ética encontra-se, portanto, na possibilidade de fortalecer o *conatus* para que se torne causa adequada dos apetites e imagens do corpo e dos desejos e ideias da alma" (Chauí, 1995, p. 70).

5. Consciência e Pensamento

Na necessidade de reforçar essas questões apresentadas, notemos uma das teses de Deleuze sobre Espinosa. O francês concebe-nos uma leitura peculiar, como de costume, de outro autor, e apresenta três teses práticas sobre a filosofia de Espinosa: 1 a desvalorização da consciência em proveito do pensamento; 2 a desvalorização de todos os valores e 3 a desvalorização das paixões tristes. Essas podem ser entendidas como o materialismo, o imoralismo e o ateísmo de Espinosa. Acreditamos que a primeira tese apresenta importantes considerações que se relacionam a ciência intuitiva, ideia fundamental para o Conhecimento, segundo Espinosa e que a retomaremos com mais relevância no próximo tópico.

A primeira tese parte da ideia de que a história da filosofia do ocidente privilegiou os efeitos da consciência, da vontade, da mobilidade do corpo, mas não se direcionou para pensar o próprio corpo. Lembremos que a ideia de paralelismo afirma que não há privilégio da alma sobre o corpo, pois o que está em um está em outro e, mesmo assim, agem de maneiras diferentes, além de estarem impulsionados por um mesmo princípio, sendo isônomos: "[…] quer concebamos a natureza sob o atributo da extensão [corpo], quer sob o atributo do pensamento [extensão], quer sob qualquer outro atributo, encontraremos uma só e mesma ordem". (Spinoza, 2019, p. 56).

Assim, Espinosa valoriza a imanência e nos demonstra que um corpo capaz de agir ininterruptamente é uma mente capaz de se fortalecer sucessivamente. Deleuze afirma: "Trata-se de mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, e o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos. Não há menos coisas no espírito que ultrapassam a nossa consciência que coisas no corpo que superam nosso conhecimento." (Deleuze, 2002, p. 24).

Deleuze (2002), segue afirmando que a desvalorização da consciência em proveito do pensamento resulta na descoberta do inconsciente do pensamento, sendo que esta última "recolhe efeitos, mas ignora as causas". O autor eleva Espinosa para outros estudos e ouras áreas, pois as causas tratam dos encontros de corpos, ou melhor, da associação de ideias resultando em um corpo ou uma ideia mais potente.

> Mas nós, como seres conscientes, recolhemos apenas os *efeitos* dessas composições e decomposições: sentimos *alegria* quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos *tristeza* quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência. […] Em suma, as condições em que conhecemos as coisas e tomamos consciência de nós mesmos condenam-nos a *ter apenas ideias inadequadas*, confusas e mutiladas, efeitos distintos de suas próprias causas. (Deleuze, 2002, p. 25. Grifos do autor)

O que move a consciência é o desejo, ou seja, o apetite enquanto um esforço para perseverar no seu ser, esforço que foi definido como *conatus*. Então, observa-se que o desejo "é a própria essência do homem, enquanto esta é concedida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira". (Spinoza, 2019, p. 140)

Assim, retomamos a ideia de *conatus* e percebemos que a filosofia de Espinosa pode se proporcionar com um diálogo com outras ciências. Ao certo, a história da filosofia evidencia essa conversa em diferentes épocas e distintos autores, mas pontuamos principalmente a filosofia espinosana, porque sua ideia de conhecimento nos permite entender prudentemente os limites apropriados que devemos exercer em cada possível encontro com outra área.

6. Gêneros de conhecimento

Na Segunda Parte do livro *Ética*, "A natureza e a origem da mente", Espinosa nos demonstra o que é originado da essência de Deus enquanto um ente eterno e infinito. O autor observa que "dela devem se seguir infinitas coisas, de infinitas maneiras [mas] não explicitarei, na verdade, todas, mas apenas aquelas que possam nos conduzir, como que pela mão, ao conhecimento da mente humana e de sua beatitude suprema." (Spinoza, 2019, p. 51)

Nessa observação, encontramos certa disposição, principalmente, nos termos "beatitude suprema", à criação. Exercícios beatificados que estão para além de uma Iniciação Filosófica, ou melhor, entender o pensamento como "trampolim" teórico para um exercício de Reflexão Filosófica.

Espinosa apresentou três gêneros de conhecimento: imaginação, razão e ciência intuitiva. O primeiro gênero é originado pela experiência errática, pois não existe ordem do intelecto e, por isso, são experiências confusas, opiniões formadas pelas recordações do que ouvimos ou lemos juntamente com a imaginação; a razão são ideias adequadas associadas às noções comuns e, como terceiro gênero, a ciência intuitiva: "ideia adequada da essência formal de certos atributos de Deus para chegar ao conhecimento adequado da essência das coisas". Nesse terceiro ponto, se é capaz de distinguir uma ideia adequada do verdadeiro e do falso. (Spinoza, 2019, p. 81-82)

Reforçamos essa ideia com o *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar* onde Espinosa afirma:

> Chamamos *opinião* ao primeiro porque está sujeito a erro e porque jamais tem lugar com respeito a algo de que estamos certos, mas só quando se fala de conjeturar e supor. […] Chamamos *crença* ao segundo porque as coisas que apreendemos unicamente pela razão, nós não as vemos, mas somente as conhecemos pelo convencimento, no intelecto, de que devem ser assim, e não de outra maneira. […]

> Porém denominamos *conhecimento claro* àquele que não é por convencimento da razão, mas sim por um sentir e um gozar a própria coisa; esse conhecimento vai muito além dos demais. (Espinosa, 2012, p. 94)

Na Quinta Parte do livro *Ética*, "A potência do intelecto ou a liberdade humana", Espinosa volta a expor os três gêneros de conhecimento, somando a ideia que o primeiro gênero do conhecimento é passivo, pois trata do conhecimento que depende de causas exteriores (a imaginação) e o segundo gênero é ativo, pois é quando sua causa é ele próprio (a razão), compreendendo a ordem e a conexão necessárias da realidade. Como expõe na Proposição 28: "O esforço ou o desejo por conhecer as coisas por meio deste terceiro gênero de conhecimento não pode provir do primeiro, mas, sim, do segundo gênero de conhecimento." (Spinoza, 2019, p. 229).

Essa ideia hierárquica, primeiro, segundo e terceiro, não falseia o conhecimento anterior. De certo modo, as três maneiras de conhecer têm sua importância. Chauí (1995), afirma que

> […] a imagem, presente ou passada, não é verdadeira nem falsa: é uma vivência corporal. A ideia imaginativa não é falsa em sentido positivo, pois o falso não é posição nem afirmação de coisa alguma, e sim privação do verdadeiro. […] A ideia imaginativa torna-se fraqueza da alma quando tomada por uma ideia reflexiva, pois a causa desta última é a própria força pensante da alma, enquanto a causa da primeira é a consciência imediata que a alma tem de seu corpo. (Chauí, 1995, p. 62)

Mas, o mais importante é aceitar que o ser humano tem que estar para além do bem e do mal, uma vez que a criação pode até ser confundida com uma "espécie" de reducionismo, mas conhecer e criar intuitivamente, no terceiro gênero de conhecimento, é exercer a potência em nós: é a ciência intuitiva, "a virtude suprema da mente [que] consiste em conhecer Deus […]. Por isso, quem conhece as coisas por meio desse gênero de conhecimento passa à suprema perfeição humana e, consequentemente, é afetado da suprema alegria, a qual vem acompanhada da ideia de si mesmo e de sua própria virtude". (Spinoza, 2019, p. 229).

Espinosa já afirmara não haver bom ou mau, pois na ideia de um ser perfeito, bom é "tudo que nos aproxima dessa perfeição, e mau o que, pelo contrário, nos impede de alcançá-la ou não nos aproxima dela." (Espinosa, 2012, p. 99)

Nem precisamos salientar a ideia que esse terceiro gênero não é um encontro que temos ao dobrar as esquinas. Uma ideia adequada da ciência intuitiva alcança a singularidade dos objetos, pois as essências são entendidas como ideias adequadas dos atributos de Deus. (Gleizer, 2005, p. 27).

Deleuze ainda frisa:

> […] Pertencer à essência assume assim um novo sentido que exclui o mal e o mau. Não que sejamos então reduzidos à nossa própria essência; pelo contrário, tais afecções internas, imunitárias, são as formas sob as quais nos tornamos conscientes de nós mesmos, das outras coisas e de Deus, interior e eternamente, de modo essencial (terceiro gênero de conhecimento, intuição). (Deleuze, 2002, p. 49-50)

Entendemos que o conhecimento intuitivo não é e nem deve ser privilégio do filósofo. Mais um estatuto que deve ser alcançado por todos e todas independente dos seus meandros, composições de planos de imanência, concepções sem sujeitos, mas de forças afetivas e intensidades puras. Então, é fundamental se dispor a sentir os "afetos não subjetivados", tal qual afirma Deleuze, ou seja, nos considerarmos espinosistas como "escritores, poetas, músicos, cineastas e também pintores, inclusive leitores ocasionais […] mais do que filósofos de profissão." (Deleuze, 2002, p. 134)

O conceito de ética exposto por Espinosa tão caro a um pesquisador de filosofia é um exercício interno do humano que deve ser desempenhado por todos, ou melhor, necessita-se tanto sair de si mesmo, como interiorizar o que nos afeta e o que afetamos. Lemos que existem paralelos movimentos de inspiração e expiração que necessitamos refletir e atingir outras intensidades. De maneira similar, Chauí (1995), pontua:

> […] a ética não é senão o movimento da reflexão, isto é, o movimento de interiorização no qual a alma interpreta seus afetos e as afecções de seu corpo, destruindo as causas externas imaginárias e descobrindo-se e a seu corpo como causas reais dos apetites e desejos. A possibilidade da ação reflexiva da alma encontra-se, portanto, na estrutura da própria afetividade: é o desejo de alegria que a impulsiona rumo ao conhecimento e à ação. Pensamos e agimos não contra os afetos, mas graças a eles. (Chauí, 1995, p. 71)

Podemos entender o conhecimento intelectual com a mesma importância das paixões, pois a razão não exige nada que não a conserve. A busca racional do bem e os afetos ativos não devem reduzir as paixões, mas, prudentemente tornar o externo favorável ao desenvolvimento da razão. Então, Chauí (1995), entende que: "[…] Pela primeira vez, em toda a história da filosofia, corpo e alma são ativos ou passivos juntos e por inteiro, em igualdade de condições e sem relação hierárquica entre eles. Nem o corpo comanda a alma nem a alma comanda o corpo. O corpo vale e pode o que vale e pode sua alma." (Chauí, 1995, p. 66)

Cultivar as paixões alegres pode parecer o fim último da vida racional. Contudo, é necessário dar continuidade no exercício e ir a favor um pouco mais das ações. Funda-se

> […] o desenvolvimento progressivo da razão, sobretudo quando atinge o ponto de formar as noções comuns acerca da própria vida afetiva, isto é, quando consegue elaborar a ciência da afetividade humana, é acompanhado não apenas da formulação de técnicas que permitem atenuar os efeitos nefastos dos mecanismos imaginativos que regem a vida passional, mas é também necessariamente acompanhado do

> desenvolvimento progressivo dos desejos e alegrias ativos que nascem do seu exercício. Assim, pouco a pouco, todas as relações cognitivas e afetivas da vida mental vão sendo transformadas em proveito da atividade. (Gleizer, 2005, p. 54)

Assim, compreendemos que deve haver um constante exercício da alegria nos seus encontros, mas sem que ela se confunda com uma cegueira absoluta nas relações afetivas. Necessitamos separar a ideia de um mantenedor dos encontros e permitir que o próprio encontro, por si só, é a figura que detém o conhecimento adquirido.

7. Considerações finais

Admitimos que esse texto necessita de uma leitura mais atenta e descrições mais ponderadas em torno de algumas temáticas da filosofia espinosana. Desse modo, voltamos a afirmar que nosso intuito foi apresentar essa Filosofia como uma pesquisa alternativa para o bem viver. Em outros termos, tivemos o propósito de pensar uma Teoria do Conhecimento agindo como um instrumento para fomentar necessárias realizações em outras áreas das ciências.

Os conceitos que mais sustentaram o escrito foram os de *conatus*, afetos e gêneros de conhecimento, concepções inquestionáveis a um estudo da Filosofia de Espinosa. Entendemos, principalmente esses três argumentos, não somente como terminologias para um aprofundamento monográfico, mas elementos que possam elevar faculdades. Então, frisamos que temáticas em torno da política, da metafísica e do materialismo de Espinosa são importantes para um aprofundamento de sua filosofia, mesmo como trazer outros temas para a nossa contemporaneidade.

Espinosa é um filósofo europeu e suas ideias se contextualizam entre filosofias e acontecimentos históricos daquele continente e, mesmo que seja considerado como um dos principais pensadores da História do Pensamento Ocidental, não recebe o reconhecimento devido em algumas áreas. Observamos isso porque, independente da localidade em que se encontram tais propostas, não buscamos uma validade de determinada filosofia, sabemos que Espinosa a tem, mas reconhecemos a necessidade de ação desse pensamento para além das palavras, pois, em diferentes culturas e ideias, esse conhecimento pode responder e auxiliar nossas relações, limitadas por diversos acontecimentos que não permitem o afloramento de nossas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. *História da filosofia:* Do Humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.

CHAUI, Marilena de Souza. *Espinosa:* uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações Metafísicas.* Coleção Os pensadores, vol. XV. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa:* filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002

ESPINOSA, Baruch de. *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*. Trad. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ESPINOSA, Baruch de. Pensamentos Metafísicos; Tratado da Correção do Intelecto; Tratado Político; Correspondência In: *Os Pensadores*. Trad. Marilena Chauí. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983

GLEIZER, Marcos André. *Espinosa & a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005 (Versão Digital)

SPINOZA, Baruch de. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÕES BELENENSES NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES COM A ÁGUA E ALIMENTAÇÃO

Flávia Cristina Silveira Lemos[1]
Manoel Ribeiro de Moraes Júnior[2]

Resumo: Este capítulo visa narrar algumas memórias das histórias da cidade de Belém do Pará a partir da história cultural, da antropologia histórica e da Psicologia Social e Política. É importante destacar que o texto traz narrativas do cotidiano, especialmente dos modos de vida belenenses a partir das práticas da história cultural da alimentação e da água como modo de subjetivação de quem habita, mora, vive e visita Belém do Pará.

[1] Graduada em Psicologia (UNESP, 1999). Mestre em Psicologia e Sociedade (UNESP, 2003). Doutora em História Cultural (UNESP, 2007). Foi bolsista FAPESP no Doutorado. Realizou estágio pós-doutorado em Psicologia (UFF, 2016) sob supervisão da Profa. Dra. Maria Lívia Nascimento. Licenciatura EAD em Pedagogia (ICSH-Universidade Estadual de Alagoas, 2017) , Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, totalizando 600 horas (UNEB, 2017).É professora associada IV de Psicologia na Universidade Federal do Pará(UFPA), atua na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFPA). Foi professora no Programa de Pós-graduação em Educação (UFPA) de 2010 a 2020. Integrou a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (2017-2019). Integrante do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Foi Conselheira Titular no Conselho Federal de Psicologia (gestão 2011-2013).

[2] Professor da Universidade do Estado do Pará. Possui Formação em Filosofia (UERJ - 1997) e Teologia (STBSB - 2003), Mestrado em Filosofia (UERJ - 2001) e Doutorado em Ciências da Religião (UMESP - 2010). Conclui estágios de posdoc em Filosofia (PPGFIL-UERJ. 2013. Rio de Janeiro), em Ciências Sociais da Religião (CeSóR/EHESS, 2015. Paris) e em Antropologia Cultural (PPGS-UFPA, 2019. Belém).

1. Práticas de alimentação e artes de fazer o cotidiano

Uma fruta que é a base da alimentação paraense com forte presença em Belém é o açaí, amado por grande parte de belenenses, mas pode ser não apreciado por outros(as) belenenses também. Essa prática alimentar pode valorizar o local e, ao mesmo tempo criar sectarismo e bairrismo. A importância do açaí, em Belém e no Pará está no arquivo da cidade, pois, em cada esquina da cidade de Belém há uma placa: “vende-se açaí”. Tomar açaí e tacacá é um hábito que opera uma construção social, imaginária e subjetiva de ser paraense, de ser belenense. Porém, há aqueles(as) da cidade de Belém e do estado do Pará que não têm o hábito de tomar açaí e tacacá.

Sobre o açaí, também é possível adquirir camisetas em lojas de Belém com fotos e desenhos da fruta tão almejada como vetor constitutivo de uma maneira de ser no Pará. Nessas camisetas, em geral, vem escrito: “100% açaí”. Essa relação prazerosa e, ao mesmo tempo, distintiva na vivência de saborear a fruta e a alimentação se expressa nos restaurantes paraenses, nas conversas, em piadas, nas músicas e nos brinquedos de miriti, entre outras maneiras de se relacionar com o açaí.

As jarras grandes com o chamado açaí papa são pedidas por quem deseja tomar açaí fartamente, derramando-o nos peixes e camarões ou ainda na farinha de tapioca com açúcar como sobremesa para ser saboreado com intensidade e afeto. O açaí é saboreado diariamente por boa parte da população não somente em Belém, sendo mais importante que o arroz e o feijão na mesa paraense; sendo comprado por litro, fresco, básico para pratos com peixes e camarão, acrescido de uma variedade de farinhas adquiridas nas inúmeras feiras locais. Também pode ser provado adocicado, como sobremesa, somado à farinha de tapioca e açúcar.

Todavia, os valores do litro aumentaram drasticamente, impedindo muitos paraenses de ter acesso ao açaí, que passou a ser considerado um produto de exportação prioritariamente, no Brasil. Outra questão complicada é o processo de monocultura ampliado na produção da fruta por meio da açaílização que compromete a segurança e soberania alimentar do povo concomitantemente à destruição massiva da biodiversidade para a plantação em formato de monocultura.

Outro vetor de subjetivação muito forte em Belém e no Pará é a diversidade de comidas típicas, tais como: o tacacá, o arroz com jambu, o vatapá paraense, a maniçoba e o pato no tucupi. Trata-se de pratos que têm um sabor que não é encontrado com facilidade em redes de restaurantes pelo país ou nas feiras e mercados dos demais estados brasileiros. O tucupi é retirado da mandioca e vendido em litros, de cor amarelada, nas feiras e nos mercados. Se tornou

um importante tempero que dá a singularidade do gosto e sabor de vários pratos típicos em Belém do Pará. É possível afirmar que é utilizado semelhantemente ao açafrão para o povo mineiro, mas não é a mesma vivência nem alquimia, pois cada tempero tem seu mistério, suas histórias, suas memórias, seus afetos e cidades subjetivas com sabores, odores e desejos.

O jambu é uma verdura que causa dormência na boca e pode ser usada para temperar exuberantemente alimentos, tais como: arroz, caldos, peixes, carnes brancas e camarões, entre outros. A tapioca e outras farinhas paraenses não são as mesmas de outros estados e regiões do Brasil. A farinha de tapioca pode ser adquirida em flocos para ser misturada ao açaí e para ser preparada como em um mingau doce ou ainda em sorvetes, bolos, biscoitos assados etc. A mais fina e úmida como espécie de polvilho é utilizada como a massa do crepe e/ou da panqueca servida doce ou salgada e ganha sabores diferenciados, dependendo do que for colocado na massa de tapioca como temperos, desde manteiga até carne seca ou ainda frango desfiado e queijos, doce de cupuaçu, chocolate, presunto e tantos outros ingredientes.

Há as farinhas apreciadas com pratos salgados, crocante e mais encorpadas do que outras farinhas brasileiras. Elas são vendidas e distribuídas nas feiras, mercados, banquinhas e às beiras das estradas como um cartão de visitas especial e repleto de memórias de quem as produziu.

Para quem vem do Sudeste e/ou Nordeste, a maniçoba lembrará um pouco a feijoada, porém, trata-se de um prato típico feito com raiz de mandioca brava fervida cerca de sete dias, chamada de maniva com acréscimo de linguiças, charque, bacon, pedaços de carne de porco etc. É um prato muito forte e, à primeira vista, causa estranhamento no olhar de quem visualiza a maniva antes de seu preparo. Na época da festa católica e popular do Círio de Nazaré, sobretudo, no mês de outubro, há o cheiro das maniçobas em toda a cidade de Belém porque é um dos pratos servidos e preparados por dias a fio pelas famílias para comemorarem a Festa do Círio como um convite de cuidados e partilhas de afetos.

Em quase todos os quarteirões de Belém há bancas de tapioca, de tacacá, de vatapá, de maniçoba, de mingaus, sopas, sorvestes das frutas locais, peixes variados, camarões, unhas (coxinhas) de caranguejos e de açaí.

Douglas (2010), em “Pureza e Perigo”, ressaltava esse acontecimento na cultura em relação à alimentação. A reação de nojo, apreço, gosto, sabor e visão de estranhamento, partilha, pertencimento e purificação poderia ser materializada nos modos de vida por meio das trocas simbólicas digeridas na e com a alimentação. Em alguns lugares não se come determinados alimentos porque seriam tóxicos e, em outros, não comer e expressar repulsa seria uma ofensa.

Da comida também podemos compreender signos que regem os modos de vida locais, segundo Lévi-Strauss (2021), na obra "O cru e o cozido".

Desprezar os pratos típicos no almoço da Festa do Círio, por exemplo, a principal festa paraense seria uma ofensa. Apreciar e participar dos rituais, dos códigos e das comemorações do Círio de Nazaré, inclusive, partilhando dos almoços em família com os pratos típicos é fazer parte do ingresso nas relações paraenses e belenenses, afinal, mais de dois milhões de pessoas ocupam as ruas e diferentes espaços da cidade de Belém do Pará na semana do Círio de Nazaré, todos os anos, no mês de outubro.

Ferreira (2003) afirma a práticas de alimentação paraense tem suas raízes na culinária indígena e afrodiaspórica, embora, a comida portuguesa também se faça presente como ocorre nas demais regiões do Brasil. A diversidade de povos, de etnias e mediações simbólicas ganha passagem na culinária que deu origem a pratos diversos, em que a própria composição destes recebem circulações culturais em diversas linguagens e afetos, em uma política da existência com estéticas, éticas e relações comunitárias.

2. Trânsitos territoriais da produção das subjetividades, trocas simbólicas e afetos na alimentação e com as águas

Os pratos mais típicos da herança indígena são os seguintes: tacacá, pato-no-tucupi e o piracuí (farinha de peixe – tambaqui, acari e tucunaré), utilizado sob a forma de bolinhos, tortas, omeletes, vatapá e simplesmente em farofas com ovos e outros pratos. O piracuí surgiu da necessidade de conservação de alimentos nas povos ancestrais pré-coloniais indígenas da Amazônia, depois se tornou popular, ganhando as mesas paraenses. Também é comum a apreciação de um prato indígenas denominado de muquiado, preparado com carnes na brasa, de pesca ou de caça, envoltos em largas folhas, assados na brasa (Ferreira, 2003).

Quanto à maniçoba, sua origem é indígena, contudo, também recebeu influências africanas. A partir do cozimento da maniva (planta da mandioca), são acrescidos diversos condimentos, tais como: charque, toucinho, bucho, mocotó, pés e orelhas salgadas de porco, linguiça e chouriço (Ferreira, 2003).

Já, o vatapá tem forte herança portuguesa e africana. Inicialmente, em sua composição levava camarões descascados, cozidos com cebola, tomates, cebolinhas e dendê, engrossado com farinha de arroz, trigo ou amido de trigo ou ainda miolo de pão. Dos portugueses, pode-se dizer que herdamos a composição do trigo e do arroz e de africanos, o dendê (óleo produzido a partir da palmeira conhecida como dendezeiro, introduzida no Brasil durante o período escravocrata).

No Pará, se queres construir expressões alimentares da região, já que na Bahia, também se encontra o prato chamado de vatapá, acrescenta-se singularmente o jambu e o tucupi. O dendê, por sinal, foi sendo utilizado em outros pratos, tais como o caruru.

Sobre o caruru, Chaves (2005) conta uma interessante história. Segundo esta autora, o caruru tem uma história de travessia entre Brasil e África. No Brasil, ele inicialmente era preparado por povos indígenas, que utilizavam a erva do dendê com fins medicinais e alimentícios, já que podia ser servido com castanhas socadas.

Depois, ela é trazida da África por meio das práticas de escravização. Passa a ser usada nos pratos com o quiabo, a pimenta malagueta e o camarão seco também. Na atualidade, se pode acompanhar pratos com carnes, aves e peixes e claro, no Pará, não podemos nos esquecer da folha de jambu cozida, seus cheiros e sabores que fazem parte da culinária belenense e paraense (Ferreira, 2003).

O mungunzá é outro prato muito apreciado na região e tem sua origem africana. Também conhecido por mingau, é feito à base de milho branco, leite de coco e de vaca. Etimologicamente, mungunzá vem de “quimbundo” ou “mukunza”, palavras africanas que significam milho cozido (Ferreira, 2003).

Em Belém e nos interiores do Pará há o costume de tirar um pequeno cochilo, após o almoço, comum a muitos habitantes da região, que surpreende o olhar estrangeiro. Figueiredo (2009), em texto sobre memórias da infância na Amazônia, a partir da narrativa do poeta Thiago de Mello, comenta a prática da sesta, fortemente presente no início do século XX paraense. Os(as) considerados(as) “chefes de família” cumpriam o ritual de estender-se na rede ou na cama, logo após o almoço, para um descanso com duração máxima de trinta minutos. Em seguida, banhavam-se e retornavam ao trabalho, antes ou depois da chuva típica de todas as tardes.

Às crianças, cabia ter o cuidado para não acordar aquele que repousava, posto que o sono era vivido como “sagrado”. Evitavam-se, assim brincadeiras mais ruidosas nesse horário. Tal costume ainda é preservado, apesar de ter sofrido mudanças com as precarizações do trabalho e a expansão das novas tecnologias de comunicação, tais como: a internet e a telefonia celular que alteraram drasticamente muitos modos de vida, também nas Amazônias.

Em muitas cidades da região amazônica, ainda se mantém o hábito de donos de comércios fechar as portas de suas lojas após o almoço e abrir-lhes duas horas depois. Este costume, certamente, nos fala de outra relação com o tempo e com o trabalho, ainda não completamente subjetivados pela lógica de produção do capitalismo mundializado.

Na segunda década do século XXI, em Belém do Pará, a prática da sesta é mantida apenas nos pequenos comércios, geralmente, em alguns pontos nas periferias da cidade, sobretudo, na região metropolitana de Belém que é marcada por um contexto de várias cidades vizinhas, divididas da capital paraense por ruas, avenidas e monumentos simbolizando marcos de fronteiras entre um município e outro.

Já, na denominada área central do comércio de Belém, supermercados e as grandes empresas varejistas já não aderem mais a pausa após o almoço, sendo que há supermercados e alguns comércios funcionando vinte e quatro horas.

Uma prática recorrente nos modos de vida belenenses são as visitas aos igarapés, praias de rio e balneários, sobretudo, em uma ilha cercada de praias de água doce, chamada de Mosqueiro. Na praça central da cidade, há barracas de tapioquinha, servidas com todos os ingredientes. Uma cooperativa de mulheres compartilha várias barracas que servem deliciosas tapiocas, muito apreciadas por paraenses e turistas. A relação com a alimentação se sustenta também na articulação com as águas, o descanso e é embalada pelas redes e encontros nas praças e nos calçadões das praias de rios e ao redor dos igarapés.

Em Belém do Pará, as frutas também são outras: bacuri, açaí, cupuaçu, graviola, castanhas, mangaba, jambo, pupunha, taperebá, tucumã, piquiá, jenipapo, murici, buriti e outras. Seus cheiros são fortes e os sucos e algumas sorvetes feitos com essas frutas têm gostos outros. Os cremes de cupuaçu são mais comuns nas mesas do que os pudins de leite, por exemplo. Os sorvetes de castanha e de bacuri são mais apreciados do que os de creme e morango.

Os óleos de andiroba, de copaíba, de castanhas, priprioca, entre outros são adquiridos para curar tratamento de doenças, para fazer feitiços e mandingas, para a estética corporal em sabonetes, cremes, perfumes e essências. O feijão paraense deve sempre ser cozido com charque, abóbora e bacon; mas o charque jamais pode faltar. O jambu também pode vir no arroz junto com o tucupi no dia a dia com pequenos camarões como fosse risoto típico da região.

Um amigo paulista, certa vez, ao visitar Belém, disse: “os barcos parecem taxis”, a rua do paraense é o rio e há muitas músicas apreciadas localmente que narram essa relação especial com os barcos e com a água. Apesar de Belém ter virado as costas para o Rio Guamá e para a Baía do Guajará, de acordo com Almeida (2010), se estabelecem contatos bem diferentes de pessoas que são de outros estados fora da Região Norte do país com estes rios.

Dias e Soares (2014) destacam que em Belém, desde o final do início do século XX surgiram nos clubes, à margem dos rios, as práticas de uso do rio para regatas, depois; para

passeios com lanchas e esportes com caiaques. Os ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas usam o transporte hidroviário tanto quanto os povos indígenas e têm uma relação com a água bem diferente da estabelecida pelos belenenses, pois é mais intensa e de maior valorização ainda (Almeida, 2010).

Para o escritor paraense Paes Loureiro (2015), o rio é uma das fontes das cosmopolítica belenense. Na verdade, a relação é mais do que de mobilidade, tem afeto, valores e ritmos diversos. A rede embala e relaxa, está nas varandas, nos quartos, nas salas das casas e nas praças.

Também nos apartamentos e nas casas de madeira, chamadas de palafitas sobre as margens dos rios e sobre igarapés (Almeida, 2010). Se refrescar nessas águas é muito importante devido ao calor intenso e porque são abundantes na região. Nas férias, feriados e finais de semana, um passeio que entusiasma a população paraense e de Belém de modo geral são os banhos em igarapés gelados e nas praias de rio de Mosqueiro, que chegam a formar ondas por conta dos ventos e parecem com o litoral. Há barracas na orla por toda parte, servindo os pratos típicos, água de coco e outras bebidas.

Sant'Anna (2007) escreveu um importante livro a respeito da história do corpo que se tornou uma referência importante para analisar as relações entre modos de existência e os usos das águas dos rios e dos lagos, em São Paulo. Faz uma narrativa analítica das relações dos moradores e a criação de seus modos de existência por meio da maneira de lidarem com as águas.

Há importantes aspectos a ressaltarmos a respeito das relações entre as águas e os modos de vida, entre eles, é possível citar: banhos e asseios; rituais religiosos e pagãos; pesca; transporte; passeios em pontes; as brigas próximas aos chafarizes; a relação entre saúde e o tratamento da água etc.

Há no litoral do Pará praias de água salgada com muitos mangues ao redor, repletos de garças e guarás. Especialmente, nos municípios de Salinas e Bragança. Muitos belenenses têm casas de praia em Salinas, local que se tornou referência para descanso e lazer, na região. A relação com a água, assim é parte do cotidiano de Belém e dos povos das ilhas e florestas. Esse espaço fomenta um imaginário mágico e encantado de relações entre humanos e não humanos, sendo expresso, sobretudo, nas práticas de pajelança, de acordo com Heraldo Maués (2002).

No processo chamado civilizatório de Belém, no começo do século XX, muitas práticas comunitárias e de relações com a alimentação passaram a ser alvo de um governo sanitário-higienista, apropriado pelos políticos e sociedade da época. Os brancos da cidade evitavam

lavar roupas em chafarizes e regos com receio de serem marcados por preconceitos de se contaminarem com os costumes e modos de vida dos negros e indígenas (Almeida, 2010). Todavia, se percebe que a resistência ao higienismo se fez as águas afloram e ecoam em várias partes da cidade de Belém, assim como pratos variados que foram herdados de povos indígenas e africanos estão presentes na cidade e fazem parte das subjetividades tecidas na cidade viva que pulsa.

Entre a rede e os barcos, no encontro com as águas e florestas, há os peixes, caranguejos e camarões, que são abundantemente servidos nas mesas paraenses e na composição dos pratos típicos da região amazônica. As pescadas branca e amarela, o pirarucu e o filhote são peixes inesquecíveis tanto nas caldeiradas quanto assados e na chapa ou ainda fritos (Motta-Maués & Maués, 1980).

3. Considerações finais

O arquivo-cidade é vivo e pode ser analisado historicamente como um conjunto de práticas acontecimentais repletas de presenças e ausências que não podem ser deixadas de lado e perdidas (Cardoso Jr, 2001). As festas, as feiras, a arquitetura de várias épocas, as pressões das construtoras e das corporações pelos centros urbanos, a apropriação pública das praças e dos parques, as manifestações coletivas artísticas e as lutas por moradia, por mobilidade, por educação, por esportes e cultura agenciam tensões e concretizam as linhas múltiplas que vão tecendo as redes nas/das cidades (Certeau, 2007).

A culinárias, as práticas de alimentação e a relação com os rios nos ajuda a pensar os modos de existência em Belém do Pará. A articulação entre subjetividade e cultura é intensa, sendo analisada em diferentes áreas, saberes, profissões, ofícios, artesanias e instituições (Lemos, 2007; Moraes Jr, 2021). Explicita a materialidade das práticas de valoração na formação de si pela relação com a alteridade em uma série de dispositivos sociais, arquitetônicos, políticos, econômicos, ecológicos, históricos e religiosos (Guattari, 1990; 2000).

A cidade tem sido problematizada na atualidade em termos dos processos desfiliação social e econômica que produz pelos muros que forja de separação entre os que podem e os que são impedidos de circular e experienciar os espaços urbanos. As ocupações de movimentos sociais da cidade vêm assinalando resistências à privatização e higienização em um projeto de paisagem via cartão postal das cidades, expulsando dos centros grupos sociais que são fabricados como refugos e inimigos da sociedade (Rolnik, 1987; 1990).

É na conexão das forças diagramáticas, forjando linhas em variáveis e em variação, que podemos fazer traçados das cidades em transbordamento de fronteiras para sairmos do efeito paisagem de um cartão postal que o *marketing* turístico e o consumo econômico dos espaços implicam, na sociedade contemporânea.

A noção de revitalização dos chamados centros antigos das cidades produziu a violação de muitos direitos, tais como: a remoção em lugares que outrora eram desvalorizados em nome de uma reorganização espacial. Revitalizar se tornou uma palavra que ameniza a prática de remover pessoas em nome dos interesses econômicos e políticos de grandes corporações para a construção de metrôs, avenidas, viadutos, trens rápidos, shoppings e estádios, grandes projetos de infraestrutura e de abertura de novos mercados para empresas e construtoras empreenderem seus negócios na cidade em nome da circulação lucrativa (Harvey, 2014).

Animar e encantar a relação com os rios e florestas, com a alimentação, a terra e os modos de ser pode trazer suavidade, leveza e magia para existências desencantadas. A vida pulsa e ganha passagem cada vez mais quando ousamos sair das noções de modernidade que nos colocam em relação utilitária com as florestas, plantas, águas, cotidianos e modos de viver. Romper com as colonialidades de ser, saber e poder implica em animar com agência a vida e os seres em todas as suas dimensões e potências que fazem a multiplicidade ecoar em diversas alteridades.

REFERÊNCIAS

Almeida, C. M. R. de. (2010). *As águas e a cidade de Belém do Pará*. História, natureza e cultura material no século XIX. 340f. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Alves, M. S. A. (2005). *A política higienista no Pará da Belle Époque e a proteção à infância pobre em 1912*. Disponível em: anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0334.pdf. [2005]. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.

Amaral, A. S. (2006). Vamos à vacina? Doenças, saúde e práticas médico-sanitárias em Belém (1904 a 1911). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Belém.

Burke, P. (1992). *A escola dos Annales (1929-1989).* São Paulo: Editora UNESP.

____. (2008). *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cascudo, L. C. (1983). *História da Alimentação no Brasil*. v. 1. São Paulo: Itatiaia.

Castro, C. (2008). *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Certeau, M. (2007). *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2002). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.

_____. (2011). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.

Chartier, R. (1995). Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n . 16, p.179-192.

Chaves, G. (2005). Caruru, um prato afro-indígena. *Revista História Atual*, Ano II, edição 20 de junho.

Corbin, A. (1987). *Saberes e Odores*: O olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras.

Cruz, V. C. O (2008). Rio Como Espaço de Referência Identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: Trindade Jr, S. C. (Org.); Tavares, M. G. da C. (Org.). *Cidades ribeirinhas na Amazônia*: mudanças e permanências. 1. Ed. Belém: EDUFPA, pp. 49-69.

Dias, D. C. & Soares, C. L. (2014). Entre velas, barcos e braçadas: Belém no reflexo das águas. (Do final do século XIX à década de 1920). In: *Projeto História*: São Paulo, n. 49, pp. 165-196, Abril.

Douglas, M. (2010). Pureza e perigo. Lisboa: Edições 70.

Duarte, A. V. M. (2014). Orphanato Municipal de Belém: acolhimento, educação e instrução às meninas (1893 a 1911). *História e Educação*, Porto Alegre, v.18, n.43. Maio/Agosto, p. 163-182.

Elias, N. (1994). *O Processo Civilizador*. Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Ferreira, J. C. V. (2003). *O Pará e seus municípios*. Belém: J.C.V.

Figueiredo, A. (2009). Memórias da Infância na Amazônia. In: Del Priore, M. *Histórias das Crianças no Brasil*. 6ªed. São Paulo: Contexto.

Gonçalves, C. W. P. (2001). Amazônia. Amazônias. São Paulo: Contexto.

Guattari, F. (1990). *As três ecologias*. Campinas: Papirus.

_____. (2000). *Caosmose*: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34.

IPEA; SEPPIR. (2014). *Situação social da População Negra por Estado*. Brasília: IPEA.

Lemos, F. C. S. (2007). História, cultura e subjetividade: Problematizações. *Revista do Departamento de Psicologia* – UFF, v.19 – n.1, p.61 -68, jan/jun.

Martins, A. L. (2009). Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: Pinsky, C. B. & Lucca, T. R. de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, pp. 282-302.

HERALDO MAUÉS, R. O Perspectivismo indígena é somente indígena? cosmologia, religião, medicina e populações rurais na Amazônia. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 33–61, 2012. DOI: 10.5433/2176-6665.2012v17n1p33. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2012.v17n1p33. Acesso em: 25 jan. 2024.

Menezes, B. (1993). *Batuque*. 7ed. Belém: Família Bruno de Menezes.

Moraes Jr, Manoel Ribeiro de. O Regime Epistemológico das Ciências Humanas na França Contemporânea. *Amazônica: Revista de Antropologia (Online)*, v. 13, p. 723, 2021.

Motta-Maués, M. A. (1989) "A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos", in *Estudos e Problemas Amazônicos*, Belém, Seduc/IDESP.

Motta-Maués, M. A. & Maués, R. H. (1980). *Hábitos e crenças alimentares numa comunidade de pesca*, Belém, Falangola.

OIT/IPEC (2002). *O trabalho infantil doméstico nas cidades de Belém, Belo Horizonte e Recife: um diagnóstico rápido*. Projeto RLA/00/53P/USA.

Loureiro, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica. Uma poética do imaginário.* Manaus/AM: Valer, 2021.

Palha, B. da F. (2011). *Escravidão negra em Belém: mercado trabalho e liberdade (1810-1850)*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém.

Paoli, M. C. (1992). Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: _____. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, p. 25-28.

Salles, V. (2004). *O negro na formação da sociedade paraense*. Textos reunidos. Belém: Paka-Tatu.

Salles, V. (2005). *O Negro no Pará*. Sob o regime de escravidão. Belém: IAP.

Sarges, M. de N. (2000). *Belém*: riquezas produzindo a *Belle Epoque*. Paka-Tatu, Belém.

Sant'Anna, D. B. de. (2007). *Cidade das águas: usos de rios, córregos, bicas e chafarizes em São Paulo (1822-1901)*. São Paulo: Editora SENAC.

Schwarcz, L. M. (1993). *Espetáculos das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lévi-Strauss, Claude. *O cru e o cozido*. *Mitológicas I.* Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

EIXO 2 – ARTES, CULTURA E MEMÓRIAS

A ATUAÇÃO DO MEMORIAL DA CIDADE DE CODÓ NA FOMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Bruna Esterfanya Rodrigues Pereira[1]
Graduanda em Ciências Humanas/História
E-mail: bruna.esterfanya@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira[2]
Graduanda em Ciências Humanas/História
E-mail: carolyne.moreira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Cínthia dos Santos Moreira[3]
Mestre em Arqueologia
E-mail: cinthia.moreira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho descende do projeto de extensão da Universidade Federal do Maranhão de reavivamento do Memorial Histórico e Geográfico da cidade de Codó-Ma e tem por objetivo discutir a Educação Patrimonial, colocando em tela o Patrimônio Cultural enquanto fonte primária, como ferramenta indispensável na socialização do patrimônio.Nessa perspectiva, o Instituto Histórico e Geográfico de Codó (IHGCODO), na função de Memorial da Cidade, tem desenvolvido atividades direcionadas tanto para o público estudantil como para a comunidade civil em geral, trabalhando a Educação Patrimonial por meio do acervo físico disponível que remonta a alguns marcos históricos da cidade de Codó. Para a construção da pesquisa o estudo debruça-se sobre artigos, livros e outras bibliografias, levantamento de dados quantitativos e qualitativos e pesquisa de campo, outrossim os registros fotográficos para endossar o trabalho. Espera-se, portanto, ampliar as possibilidades de aprendizagem no que diz respeito à história local por intermédio de uma Educação Patrimonial, de modo a proporcionar aos visitantes a possibilidade de identificação e senso de pertencimento por meio das representações simbólicas que podem influir na construção de suas identidades.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Memorial de Codó; memória; identidade.

[1] Graduanda da Universidade Federal do Maranhão do curso de licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História. Email: bruna.esterfanya@discente.ufma.br

[2] Graduanda da Universidade Federal do Maranhão do curso de licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História. Email: carolyne.moreira@discente.ufma.br

[3] Docente da Universidade Federal do Maranhão do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História. E-mail: cinthia.moreira@ufma.br

1. Introdução

O Memorial da Cidade de Codó, enquanto espaço de manutenção e preservação da memória coletiva, exerce um papel primordial no que se refere à promoção de uma educação patrimonial para a comunidade codoense, o que é de fundamental importância para a construção da identidade dos sujeitos dessa localidade. Nesse sentido, cabe pontuar que os elementos culturais da cidade podem ser assimilados, nesse contexto, por meio do patrimônio material, sendo, neste caso, o prédio do Memorial bem como os objetos dispostos nesse ambiente, contribuindo, consequentemente, para a formação identitária desses indivíduos, bem como a memória coletiva.

Faz-se necessário, antes de tudo, entender o que é patrimônio e sua relação com o processo de formação do caráter identitário dos sujeitos. De acordo com Ferreira (2006) "[...] Quando se fala de patrimônio, para além da origem jurídica do termo, o sentido evocado é o da permanência do passado, a necessidade de resguardar algo significativo no campo das identidades, do desaparecimento". Tal afirmação exprime que o patrimônio, seja ele material ou imaterial, contribui para a manutenção do imaginário coletivo através da memória, que é preservada mediante elementos culturais, históricos, sociais e simbólicos que atravessam e persistem no tempo. Em linhas gerais, aponta a relação intrínseca existente entre patrimônio e memória.

Comumente o termo patrimônio é associado a objetos ou monumentos que remontam ao passado, de modo que o compreendemos como sendo parte de uma herança coletiva, visto que se faz presente através de sua materialidade ou não na memória de um determinado grupo (Guimarães, p.19, 2008). Esses objetos que configuram o patrimônio coletivo criam entre os sujeitos, através de suas teias simbólicas, a ideia de pertencimento, provocando, inclusive, uma outra dinâmica das relações sociais. Assim, a despeito da ideia de patrimônio, Guimarães (2008) salienta:

> [...] O termo patrimônio supõe, portanto, uma relação com o tempo e com o seu transcurso. Em outras palavras, refletir sobre o patrimônio significa igualmente pensar nas formas sociais de culturalização do tempo, próprias a toda e qualquer sociedade humana (Guimarães, 2008, p.19).

Portanto, pensar patrimônio é também pensar na passagem do tempo e na história que perpassa esse fenômeno. Posto isso, evidencia-se que a história e os processos históricos se materializam enquanto patrimônios como resultado da ação humana no tempo, servindo como ponto referencial sobre passado e projeção para o futuro.

2. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Em um conceito amplo, patrimônio refere-se a um conjunto de bens, sejam eles materiais ou imateriais, que possuem valor histórico, cultural, artístico, arquitetônico, natural ou social para uma comunidade, sociedade ou nação. Esses bens são considerados dignos de preservação e transmissão às futuras gerações devido à sua importância e significado.

Nesse sentido, a educação patrimonial corresponde a um processo educativo que visa promover a conscientização, valorização e preservação do patrimônio cultural, histórico, artístico, e natural dessa comunidade ou nação. Ela busca envolver a comunidade no reconhecimento da importância de seus bens culturais e naturais, incentivando a participação ativa na sua preservação em razão do não apagamento histórico-cultural e identitário.

> A Educação Patrimonial é um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (IPHAN,2014).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura que crianças a partir do terceiro ano do primeiro fundamental (3º ano, EFI) tenham acesso a educação patrimonial e em três códigos diferentes ela propoe: (EF03HI04) objetiva a identificação de patrimônios históricos e culturais de cidade ou região e discussão das razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados, (EF03HI05) busca identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados e por fim (EF03HI06) trabalha os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

A educação patrimonial pode se dar por meio de diversas atividades, como visitas guiadas a sítios históricos, museus, memoriais e parques naturais, oficinas de arte e cultura, projetos de pesquisa comunitária, eventos culturais, entre outros. O objetivo final é garantir que o patrimônio seja reconhecido, protegido e valorizado por toda a sociedade, contribuindo para a construção de uma memória coletiva e para o fortalecimento da identidade cultural.

No que diz respeito à educação patrimonial é inevitável trabalhar o conceito sem relacioná-lo a um outro conceito, a colonialidade. A decolonialidade é uma perspectiva crítica que questiona e busca desconstruir os legados do colonialismo, tanto no nível epistemológico quanto cultural. Ela desafia a visão eurocêntrica que historicamente marginalizou conhecimentos, práticas e culturas de povos colonizados, propondo uma revalorização dos

saberes locais, indígenas e afrodescendentes, entre outros. O conceito propõe uma nova forma de ver o mundo, onde múltiplas vozes e perspectivas são reconhecidas e legitimadas.

Levando em consideração que o povoamento da cidade de Codó derivou-se da participação de escravos africanos que trabalhavam nas lavouras, índios Barbados e Guanarés e que a cidade carrega consigo as ancestralidades religiosas, culturais e étnicas desses povos que ao longo dos anos foram depreciados, marginalizados e tiveram suas histórias apagadas e estereotipadas, fortalecendo assim os preconceitos sobre os mesmos em várias instâncias, nesse sentido a educação patrimonial aliada ao conceito de decolonialismo configura-se enquanto uma ferramenta pedagógica necessária em sala de aula.

A educação patrimonial, quando utilizada como ferramenta pedagógica, oferece uma abordagem rica e multifacetada para o ensino, conectando os alunos com a história, a cultura e o meio ambiente ao seu redor. Esse método pedagógico vai além da simples transmissão de conhecimento, incentivando uma aprendizagem ativa e significativa que pode transformar a percepção dos alunos sobre si mesmos. A mesma valoriza o contexto local dos alunos, utilizando o patrimônio cultural, histórico e natural da comunidade como ponto de partida para o aprendizado. Isso torna o ensino mais relevante e engajador, pois os alunos veem a aplicação direta do que estão aprendendo em seu cotidiano.

Ao explorar e investigar o patrimônio, os alunos são incentivados a questionar, interpretar e refletir sobre a história e os valores culturais que o cercam. Isso promove o desenvolvimento do pensamento crítico, à medida que eles consideram múltiplas perspectivas e compreendem as complexidades das narrativas históricas.

O educador e filósofo Paulo Freire é conhecido por sua abordagem pedagógica que enfatiza a educação como um processo de conscientização crítica e sua pedagogia problematizadora valoriza o diálogo e a participação ativa dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a importância do contexto cultural e social dos alunos. Freire acreditava que a educação deveria ser um meio para a transformação social, capacitando os indivíduos a questionarem e transformarem suas realidades.

> A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980: 16)

A conexão entre educação patrimonial e Paulo Freire pode ser vista na ênfase em uma educação que respeite e valorize as culturas locais, promovendo a conscientização crítica sobre o papel do patrimônio na construção da identidade e da cidadania. Ambas as abordagens vêem a educação como um processo ativo, no qual os aprendizes são agentes de seu próprio conhecimento, e destacam a importância de entender e valorizar as histórias, tradições e valores culturais como parte fundamental da formação de indivíduos conscientes e engajados socialmente.

A educação patrimonial como ferramenta pedagógica oferece um caminho enriquecedor para uma educação que é ao mesmo tempo profundamente conectada com o local e culturalmente relevante, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e engajados em suas comunidades e no mundo.

Em um contexto educacional, essa visão se traduz em práticas pedagógicas que incentivam os alunos a refletirem criticamente sobre suas experiências, questionarem as estruturas de poder e se engajarem em ações que visem transformar sua realidade. Isso pode incluir discussões em sala de aula que abordam questões sociais e políticas, projetos comunitários que envolvem a participação ativa dos alunos na resolução de problemas locais, e uma abordagem educacional que valorize a voz e a experiência dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem.

Em resumo, a consciência crítica, como descrita por Paulo Freire, é um processo dinâmico e contínuo de reconhecimento da opressão, reflexão sobre a prática e compromisso com a transformação, onde a práxis dialética desempenha um papel central no desvelamento da realidade e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, a educação patrimonial desempenha um papel crucial como ferramentas pedagógicas no contexto da educação crítica, especialmente dentro da perspectiva freiriana de conscientização e transformação social. No que diz respeito a museus e memoriais eles funcionam como espaços de aprendizagem que não apenas preservam e exibem artefatos culturais, históricos e científicos, mas também incentivam a reflexão crítica, o diálogo e a ação transformadora.

Eles oferecem oportunidades para que os educandos reflitam criticamente sobre a história, os valores culturais e as relações de poder. Ao confrontar essas narrativas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das injustiças e opressões históricas, fomentando uma consciência crítica. Como ferramenta pedagógica, essa prática permite que os alunos explorem uma diversidade de perspectivas e questionem as hierarquias de poder que tradicionalmente moldaram a produção e transmissão do conhecimento.

3. A ATUAÇÃO DO MEMORIAL DE CODÓ NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O Memorial do Instituto Histórico e Geográfico de Codó, localizado na antiga Estação Ferroviária, foi inaugurado em 16 de maio de 2014 (Trindade, 2014). Esse espaço em questão era utilizado, anteriormente, como armazém para a deposição de insumos que chegavam na cidade através da ferrovia. Portanto, trata-se de um lugar importante no que se refere à historicidade do município, visto que resguarda em seu bojo fragmentos da história codoense.

A restauração do antigo armazém, bem como da Estação Ferroviária como um todo, se deu através do investimento de recursos do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que aplicou no projeto de revitalização mais de R$ 700 mil reais do Ministério da Cultura, como noticiado por Trindade (2014):

> O IPHAN, com recursos da ordem de mais de R$ 700 mil do Ministério da Cultura, restaurou o prédio principal e no meio, onde existia um pequeno depósito de maquinários, criou um espaço aberto que será utilizado para eventos externos, como o da inauguração. Mais a frente, transformou o antigo armazém da ferrovia no Memorial de Codó (Trindade, 2014).

O Memorial, além de expor um acervo material que remonta a alguns marcos históricos da cidade de Codó, funcionaria também como um ambiente destinado aos artistas da região, como artesãos e pintores, que teriam suas obras exibidas e divulgadas em eventos culturais realizados no mesmo, contribuindo, dessa forma, para a disseminação e valorização da cultura local representada por meio da arte dos conterrâneos codoenses no exercício de seus ofícios (Trindade, 2014).

IMAGEM: MEMORIAL HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE CODÓ- IHGB

Fonte: Bruna Esterfanya Rodrigues Pereira, 2024

O acervo disposto no Memorial de Codó é proveniente, em sua grande maioria, de doações de moradores que residem no município. Isso significa que a manutenção da história da cidade é expressa também nos objetos que carregam grande valor simbólico e refletem as

vivências de seus doadores, fazendo com que haja identificação não somente de quem realiza a doação, mas de quem se percebe tanto no espaço quanto na simbologia que é transmitida pelas peças expostas.

IMAGEM: PARTE DO ACERVO DOADO PELA COMUNIDADE CODOENSE

Fonte: Bruna Esterfanya Rodrigues Pereira, 2024

Neste artigo, será realizado um estudo de caso do "Projeto de Revitalização do Memorial da Cidade de Codó", que foi desenvolvido pelo departamento de extensão da Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó (UFMA) em parceria com o Instituto Histórico e Geográfico de Codó (IHGC). O projeto tem por finalidade promover a revitalização do espaço através de pesquisas, bem como a estruturação de uma equipe de pesquisadores de áreas multidisciplinares, envolvendo, sobretudo, os estudantes da graduação do curso de Ciências Humanas/História. Além disso, tem-se por objetivo a promoção de uma Educação Patrimonial, voltada especialmente para estudantes do ensino básico e médico, sendo este o público-alvo da ação.

A ideia do projeto decorre da necessidade de se estabelecer no município de Codó um lugar para salvaguardar a história, a identidade e a memória. Nesse sentido, Pollak (1992) revela-nos que:

> A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa [...] a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (Pollak, 1992, p.201).

Ao ampliarmos a concepção acerca do conceito de memória, percebemos que esse fenômeno pode ser analisado para além de uma perspectiva isolada, particular. Há, portanto, um contraste nesse sentido, evidenciando uma nova nuance desse aspecto humano e social: a memória coletiva, que pode ser moldada mediante contextos históricos e sociais. A memória

coletiva se forma, especialmente, pelo conjunto de acontecimentos e experiências que são comuns à comunidade e que, por esse motivo, se tornam referências no imaginário coletivo.

Em cidades interioranas, como é o caso de Codó, há maiores probabilidades de memórias relativas a uma determinada situação serem compartilhadas por uma grande parcela da população. Isso decorre do fato de que o espaço territorial é menor, logo, um grande contingente de pessoas se conhecem entre si e frequentam lugares em comum, o que faz com que um acontecimento, mesmo em pequena proporção, se torne de conhecimento geral, assumindo papel de memória coletiva.

À vista disso, convém pontuar que diversas pessoas que visitaram o Memorial relataram histórias, experiências e memórias que, em algum grau, se entrelaçavam e apresentavam elementos em comum. A exemplo disso, os relatos sobre a Fábrica de Tecidos e a Estação Ferroviária eram recorrentes a muitos moradores da cidade, especialmente os mais velhos, que relataram suas memórias de outrora. Esses relatos, apesar de serem carregados de sentimentalismos e subjetividades, denotavam aspectos comunitários, próprios da memória coletiva desse grupo.

Consoante Abreu (1998), no contexto das cidades, é recorrente os esforços empreendidos para se promover uma valorização do passado. No município de Codó essa iniciativa vem sendo mediada através das iniciativas e dos trabalhos desenvolvidos no Memorial da cidade. A interlocução entre a sociedade civil e o corpo de pesquisadores e estudiosos que atuam no Memorial é feita constantemente, haja vista que o espaço encontra-se aberto para visitações durante os dias da semana.

A esse respeito, cabe ressaltar que entre as diversas formas para se trabalhar o patrimônio, a Educação Patrimonial é uma das mais recorrentes. Essa Educação tem seu ensino voltado para a valorização dos bens materiais, culturais e históricos. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2014) nos define que:

> A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014).

A partir da exposição desse conceito, é interessante destacar que, em Codó, a prática da Educação Patrimonial está sendo delineada a partir da inserção de um espaço de memória, sendo, neste caso, o Memorial da cidade. Destarte, cabe salientar, que esse espaço em questão

é um patrimônio, tendo em vista que é de interesse público a sua manutenção por carregar simbologias de acontecimentos passados bem como seu uso didático enquanto ferramenta de veiculação dos eventos históricos do Município codoense.

No que tange ao funcionamento do Memorial, faz-se necessário enfatizar que periodicamente ocorrem visitas de estudantes do ensino básico e médio das redes públicas e privadas. As visitações acontecem mediante agendamento prévio, assim os monitores traçam uma esquematização da escala. A depender do público, levando em consideração a idade e a série dos visitantes, as abordagens utilizadas para fazer a mediação dos objetos e a contextualização do prédio são diferentes.

O público do Memorial é, na sua grande maioria, estudantes do ensino fundamental maior e menor. Nessas situações, visto que as crianças menores se atentam mais ao que é visual e por objetos de porte maior, as explicações seguem um fluxo específico, sendo feita, sobretudo, conforme os interesses vão surgindo a respeito do acervo disposto no espaço do prédio.

IMAGEM: VISITA AO MEMORIAL

Fonte: Acervo digital do memorial, 2024

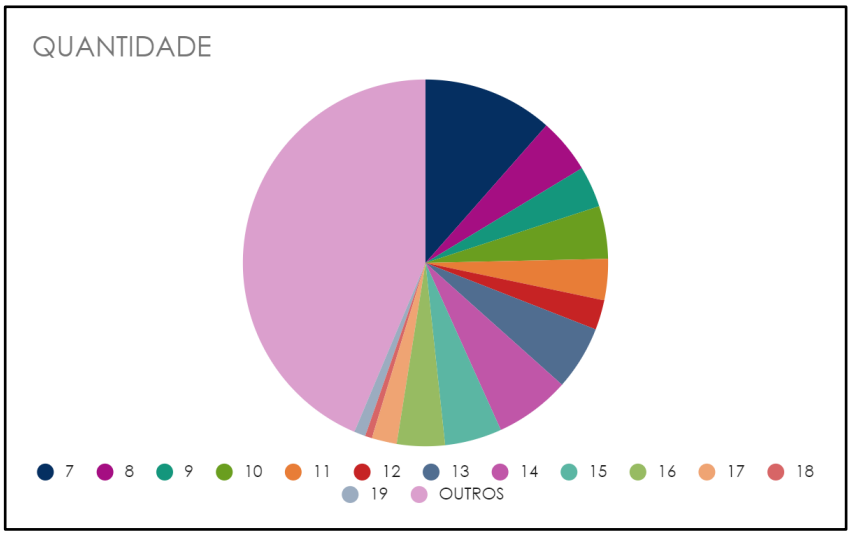
As visitas costumam durar em média 30 a 40 minutos, dependendo de fatores como a quantidade de alunos e os questionamentos que podem surgir eventualmente durante as explicações. Geralmente, para a recepção dos estudantes, são escalados dois monitores, o que permite maior controle e dinamicidade. Os visitantes registram suas passagens ao Memorial no caderno de ponto, onde escrevem seus nomes, idades e profissões, respectivamente. Esses dados são catalogados e usados como subsídio para traçar ideias e medidas para o público-alvo da ação. Abaixo, segue tabela e gráfico que foram elaborados a partir dos números levantados entre os meses de abril a novembro de 2023.

TABELA DE VISITANTES DO MEMORIAL 2023

IDADE	QUANTIDADE	NÍVEL
7	**57**	**Fundamental**
8	**24**	**Fundamental**
9	**18**	**Fundamental**
10	**23**	**Fundamental**
11	**18**	**Fundamental**
12	**13**	**Fundamental**
13	**28**	**Fundamental**
14	**33**	**Médio**
15	**25**	**Médio**
16	**21**	**Médio**
17	**11**	**Médio**
18	**3**	**Médio**
19	**5**	**Médio**
OUTROS	**216**	

Fonte:Bruna Esterfanya Rodrigues

GRÁFICO DE DADOS DO MEMORIAL 2023



Fonte: Bruna Esteranya Rodrigues Pereira

Totalizando todos visitantes entres os períodos de abril a novembro, o Memorial recebeu cerca de 425 visitantes. Esse aspecto revela-nos que o público-alvo é majoritariamente infantil, como já foi mencionado previamente. Isso corrobora para a criação de ações e abordagens que possam ser facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem para esse grupo.

Em face do que foi exposto, a ação da atividade de extensão universitária, resultante do projeto de revitalização do Memorial, busca articular os conhecimentos apreendidos no espaço acadêmico aos saberes regionais a partir do contato direto com a comunidade local, enfatizando os elementos culturais da cidade. Nessa conjuntura, o Memorial do Instituto Histórico e

Geográfico de Codó proporciona, através das suas exposições, um espaço de memória e de valorização da cultura e da história do município, fornecendo referências que refletem o caráter identitário codoense.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do memorial na fomentação da educação patrimonial é crucial para preservar a memória coletiva e promover o entendimento e a valorização do patrimônio cultural. Memorials são espaços dedicados à preservação da história, cultura e identidade de uma comunidade. Assim sendo o IHGB de Codó documenta e preserva eventos históricos, tradições culturais e marcos significativos que são essenciais para a identidade de um povo, criando uma base sólida para a educação patrimonial, onde as gerações atuais e futuras podem aprender sobre o passado de maneira não estigmatizada e partindo de um ponto de vista local e não eurocêntrico.

Memoriais podem ser ferramentas pedagógicas poderosas na educação, oferecendo um espaço físico e simbólico onde o ensino pode ir além das salas de aula tradicionais. Ao estar fisicamente presente em um espaço dedicado à memória histórica ou cultural, os alunos podem se conectar emocionalmente com os eventos ou pessoas que o memorial representa. Isso pode ajudar a solidificar o conhecimento e a compreensão de maneira mais profunda do que apenas através de livros ou aulas teóricas.

Ao utilizar memoriais como ferramentas pedagógicas, educadores ajudam a preservar e transmitir a memória coletiva às novas gerações. Isso é particularmente importante em contextos onde a história pode estar sujeita a revisionismos ou esquecimentos. Ensinar através de memoriais garante que eventos cruciais, bem como suas lições, continuem a ser lembrados e discutidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício Almeida de. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras - Geografia I série, vol. XIV, Porto, 1998, p.77-97.**

AZEVEDO, Marcos Cruz . **Memória e identidade: pensando patrimônios.** São Paulo: Pontocom, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**, editora Paz e terra LTDA, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo, editora Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Henrique. **Por uma educação patrimonial emancipadora.** v. 12, n. 1: Patrimônio cultural em debate: balanços e desafios, 2023.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. **PATRIMÔNIO: DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS**. Dialogos, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 3, p. 79-88, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro:LTC,1978.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **História, Memória e Patrimônio**. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa (Org.). Universidade e lugares de memória. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2008. p. 17-40.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais/Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... let all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IPHAN. **Educação patrimonial:** orientações ao professor. 2 imp- João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba,2011.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343#:~:text=Todas%20as%20vezes%20que%20as,trata%2Dse%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Patrimonial. Acesso em: 25 ago. 2024.

LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro, NASCIMENTO,Ana Paula Cavalcante Lira do, REIS, D. G.; CARDOSO, P. F.; PRINCIVAL, V. C. **Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica:** aproximações epistemológicas. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 210-227, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** Um conceito antropológico— Rio de Janeiro, "Zahar 14.ed, 2001.

MAZZUCCHI, Maria Letícia Ferreira. **Patrimônio:** Discutindo alguns conceitos. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 10, núm. 3, 2006.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Universidade e lugares de memória.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p. 200-212.

TRINDADE, Acélio. Conheça um pouco sobre a nova Estação Ferroviária de Codó. In: **Blog do Acélio**. Codó, 16 mai. 2014. Disponível em: https://www.blogdoacelio.com.br/conheca-um-pouco-sobre-a-nova-estacao-ferroviaria-de-codo/. Acesso em: 25 ago. 2024.

A EXPERIÊNCIA DO TEMPO EM PAUL RICOEUR COMO PROPOSTA DE ANÁLISE DA CANÇÃO O*RAÇÃO AO TEMPO*, DE CAETANO VELOSO

Jocilene Mary Furtado Lima da Silva[1]
Mestranda em Filosofia
jml.silva@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Rita de Cássia Oliveira[2]
Doutora em Filosofia
rc.oliveira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo parte da afirmação de que a configuração do tempo, embora ocorra de forma privilegiada nas narrativas, pode constituir-se em outras formas de construção linguística, como a do poema lírico. A proposta consiste em analisar a canção *Oração ao tempo (1979)*, de autoria de Caetano Veloso, com base na teoria sobre o tempo de Paul Ricoeur, da obra *Tempo e narrativa 1*, cuja base são seus estudos sobre o livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho (livro que também será referência neste artigo). Canção e poema são tipos de texto estruturados em forma de versos, com combinação harmoniosa entre as palavras, de forma ritmada, com a diferença que a canção é uma composição escrita para ser musicada. Além da questão da configuração do tempo, são analisadas as metáforas atribuídas ao tempo na canção, na medida em que trazem na composição um deslocamento no sentido das palavras empregadas, exigindo um entendimento para além do sentido literal, e a identificação de uma nova pertinência semântica introduzida pela linguagem que compõe a *Oração ao Tempo.* É por meio de uma dessas metáforas que se demonstra a configuração da memória, uma vez que veicula uma experiência humana no mundo transformada em discurso poético. A análise identifica que a linguagem da canção conduz à noção de esperança, de expectação, para coisas futuras, a partir do presente, e à identificação do tempo psicológico, característico das impregnações das marcas de temporalidade na alma humana. Fica demonstrado que a linguagem do presente pode veicular memória (passado) e esperança (futuro), evidenciando que a medida do tempo consiste na extensão da alma de cada pessoa. Outras possibilidades de considerar o tempo também são identificadas, como a questão da infinitude e da eternidade. Dessa forma, se conclui que a canção *Oração ao tempo* permite refletir sobre as marcas do tempo no espírito humano, a partir das obras e pensadores mencionados.

Palavras-chave: Experiência do Tempo. Metáfora. Memória. Expectação.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Possui Graduação em Letras (Universidade Estadual do Maranhão) e em Direito (Universidade Federal do Maranhão). Integrante e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia Italiana – GEPFIT/UFMA. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Maranhão.

[2] Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão. Vice-Coordenadora do GT Hermenêutica da Associação de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF no período de 2020 a 2021. Consultora *ad hoc* da FAPEMA. Membro fundadora da Rede Brasil Ricoeur. Pertence à Diretoria da Rede Brasil Ricoeur. É Professora Permanente do Mestrado em Letras-PGLetras. Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Filosofia-PPGFIL. Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Piauí.

1. Introdução

Para Paul Ricoeur, as diferentes formas de discurso escrito veiculam, por meio da linguagem e símbolos, a experiência humana no mundo, sendo a atividade hermenêutica a possibilidade de acessar, por meio da reflexão filosófica, o conhecimento de uma realidade e uma temporalidade que se constituem nos diversos textos produzidos.

Ao elaborar a introdução da obra O *tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*, de Paulo Ricoeur, Gentil (2010, p. XVII) apresenta a afirmação que irá motivar a análise deste artigo: apesar do tempo, na perspectiva de Ricoeur, configurar-se de forma privilegiada nas narrativas, o filósofo francês reconhece que tal configuração pode constituir-se em outras formas de construção linguística, como a do poema lírico.

A questão da temporalidade será o foco do presente artigo, que tem como objetivo analisar a canção *Oração ao tempo (1979)*, de autoria de Caetano Veloso, com base na teoria sobre o tempo de Paul Ricoeur, da obra *Tempo e narrativa 1*, a partir de suas reflexões sobre o livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho (livro que também será referência neste artigo).

O percurso hermenêutico para análise da composição *Oração ao tempo* será ancorado nas reflexões de Ricoeur e Agostinho sobre tempo da alma humana (psicológico), sobretudo na noção de previsão/expectativa, mas sem deixar de considerar a análise relativa às metáforas e à memória.

Antes de iniciar a análise proposta, faz-se necessário pontuar que tanto a canção como o poema são tipos de texto similares, estruturados em forma de versos, com combinação harmoniosa entre as palavras, de forma ritmada. “Por *poema* conta-se um texto escrito em linhas chamadas *versos*, que deleita e comove, com métrica e ritmo, rimas e outras sonoridades, imagens ou conteúdos da imaginação, emoções de um ‘eu’ lírico” (SAMUEL, 2002, p. 8).

Tal conceito, acima descrito, aplica-se também à canção, cuja definição é ser uma “composição escrita para musicar um texto literário, geralmente um poema, ou um poema feito para ser musicado e que tem como objetivo o canto” (Dicionário Michaelis, 2024, não paginado). Dessa forma, fica evidenciada que a canção é um tipo de composição poética.

Na Grécia antiga, os poemas eram elaborados para serem cantados (por uma única voz ou em coro), com o acompanhamento de um instrumento musical chamado de lira, originando o termo “lírica” para fazer referência à composição poética. No período medieval, na Europa, o trovadorismo desenvolve-se como período artístico cujos poemas eram escritos em forma de cantigas (líricas ou satíricas) para que pudessem ser entoados pelos trovadores e acompanhados por um instrumento musical.

Portanto, a linguagem poética e a atividade musical estão imbricadas, de forma que as canções se constituem em expressões artísticas com valor literário, como é o caso da composição que será analisada.

2. Tempo e suas metáforas

> És um senhor tão bonito[3]
> Quanto a cara do meu filho
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Vou te fazer um pedido
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Compositor de destinos
> Tambor de todos os ritmos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Entro num acordo contigo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Por seres tão inventivo
> E pareceres contínuo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> És um dos deuses mais lindos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Que sejas ainda mais vivo
> No som do meu estribilho
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Ouve bem o que te digo
> Tempo, tempo, tempo, tempo

Os textos transcritos acima tratam-se das primeiras quatro estofes da canção *Oração ao tempo*. O próprio título da composição explicita que se trata de uma oração, cujo significado no âmbito religioso consiste em um diálogo ou fala direcionada a um ser sagrado, que no caso da canção é o tempo. Ou seja, a canção veicula uma comunicação cujos interlocutores são o eu-lírico[4], quem profere as palavras, e o tempo, o ser sagrado para o qual são direcionadas tais palavras, em forma de oração.

O eu-lírico, portanto, lança seus versos ao tempo, para fazer um pedido (“Vou te fazer um pedido”), buscar um acordo (“Entro num acordo contigo”) e clamar para ser atendido (“Ouve bem o que te digo”).

[3] A análise será realizada por trechos da canção, seguindo a ordem em que foi escrita pelo autor.

[4] O eu-lírico é voz que enuncia o poema/poesia/canção e se expressa em seus versos, não se confundindo com o autor ou poeta. Embora o texto poético possa conter elementos que remetem à biografia de seu escritor, o eu-lírico é a voz poética que expressa os pensamentos, sentimentos e emoções que compõem o discurso lírico.

Compondo a súplica do eu-lírico, os versos são marcados por uma série de predicativos voltados ao tempo: “senhor”, “tão bonito quanto a cara do meu filho”, “compositor de destinos”, “tambor de todos os ritmos”, “tão inventivo”, “contínuo”, “um dos deuses mais lindos”, “vivo”.

Tais predicativos atribuem ao tempo uma série de significados e, dessa forma, constituem metáforas na medida em que transmitem “uma experiência por meio de uma presença inarticulada de um excesso de sentido, que impulsiona à uma dinâmica que extrai os significados já constituídos na sua situação ordinária, transferindo para um novo campo referencial” (Oliveira, 2020, p. 48).

No primeiro verso, o emprego do pronome de tratamento “senhor” é atribuído ao tempo, demonstrando o respeito e reverência do eu-lírico. Há uma transferência de sentido do campo referencial ordinário de uso do pronome pessoal de tratamento “senhor”, constituindo-se um novo sentido com a personificação do tempo (que não é uma pessoa). A personificação consiste na atribuição de características humanas a seres não humanos (animais, objetos, seres inanimados ou abstratos).

Seguidamente, o tempo é qualificado como “tão bonito” quanto à face do filho do eu-lírico. Uma comparação que adquire um componente emocional, visto que a beleza de um filho para um pai ou uma mãe vai além do aspecto físico, envolvendo uma dimensão sentimental de amor, a tal ponto de ser comum a quem tem filhos os considerarem as criaturas mais belas existentes, e o tempo recebe o mesmo *status* na canção.

Comparação e metáfora são ambas recurso de linguagem que transferem sentido entre dois termos e criam semelhanças, sendo que “a análise gramatical da comparação assegura a sua dependência em relação à metáfora em geral, apenas diferindo uma da outra pela presença ou ausência de um termo de comparação” (Oliveira, 2020, p. 55).

Ao qualificar o tempo de “compositor de destinos”, mais uma vez o eu-lírico atribuí ao tempo uma ação humana, que é a de compor, tecer, construir algo. No entanto, o termo destino aparece como produto da ação do tempo e pertence ao seu campo referencial, visto que é no tempo que vai se desencadeando uma série de eventos que determinam a vida das pessoas.

Quanto à metáfora “tambor de todos os ritmos”, o eu-lírico usa termos do campo referencial da música e da dança, que é o tambor, um instrumento musical de percussão que tem uma batida forte para marcar diversos ritmos. Trata-se de uma expressão metafórica, que pode ser interpretado pela faculdade do tempo de condicionar a vida de todos os seres, de atravessar toda a existência, não estando nada, nem ninguém, fora de seu alcance.

A qualificação de "inventivo", atribuída ao tempo, pode ser entendida como a imprevisibilidade dos acontecimentos que ocorrem ao longo da vida de uma pessoa, numa perspectiva não determinista dos eventos, que se desenrolam de forma diferente do esperado ou mesmo de forma totalmente diversa de qualquer previsão. O tempo assim é tido como inventivo, porque cria novas possibilidade do que está por vir.

Outra qualidade do tempo é "parecer" "contínuo". A continuidade está atrelada à uma das concepções que os seres humanos atribuem à temporalidade, de ocorrer numa sucessão de eventos, num decurso linear e ininterrupto de passado, presente e futuro. Porém, no segundo verso da terceira estrofe, o eu-lírico utiliza o verbo "parecer" (no lugar de "ser"), cujo significado é "dar aparência; ser semelhante" (Bueno, 2016, p. 604). Ou seja, esse sentido linear não é considerado de forma taxativa pelo eu-lírico, que apenas considera que o tempo "parece" "contínuo".

Outro sentido à temporalidade é encontrado em Santo Agostinho, que desenvolveu suas reflexões do tempo sob o aspecto psicológico, considerando a apreensão temporal pela alma de cada pessoa. A concepção de tempo interior, psicológico, desenvolvido por Santo Agostinho, será abordada de forma mais detalhada nos próximos subitens deste artigo.

Mais uma qualidade atribuída ao tempo é de ser "um dos deuses mais lindos", remontando à mitologia grega antiga, que tinha *Cronos (Chronos)* como ser divino e considerado o senhor do tempo. Cronos, um dos doze Titãs gerados por Gaia (Terra) e Urano (Céu), devorava seus filhos por medo de que eles cumprissem a maldição lançada por Urano de que estes o trairiam, sendo Cronos a personificação do tempo, como aquele que gera e em seguida destrói (Abdalla, 2009, p. 52).

Na quarta estrofe, o eu-lírico qualifica o tempo de "vivo", ou seja, aquele que tem vida, e clama que mais vivo o tempo se torne ao som de seu estribilho. Este é um recurso poético que consiste na repetição de uma frase ou verso ao longo de uma composição, criando uma estrutura melódica e rítmica, que no caso da canção em análise é a repetição do verso "Tempo, tempo, tempo, tempo" no segundo e quarto verso de cada estrofe, ao longo de toda a composição. Assim, estribilho na *Oração ao tempo* é um intensificador, um recurso que o eu-lírico utiliza para tornar o tempo cada vez mais vivo, vigoroso, visando que seus apelos sejam atendidos.

As interpretações de tais predicativos, atribuídos ao tempo pelo eu-lírico, são necessárias na medida em que trazem na composição um deslocamento no sentido das palavras empregadas, exigindo um entendimento para além do sentido literal, numa análise de suas metáforas. Como bem aponta Paul Ricoeur (2010, p. 1): "A metáfora continua *viva* enquanto

percebemos, através da nova pertinência semântica [...] a resistência das palavras em seu emprego usual, e portanto, também sua incompatibilidade no nível de uma interpretação literal da frase".

Dessa forma, notadamente se observa o que aponta Paul Ricoeur, quanto à nova pertinência semântica introduzida pela linguagem que compõe a canção *Oração ao Tempo*, principalmente no emprego das expressões metafóricas que compara o tempo à face de um filho e o qualifica como tambor de todos os ritmos.

A análise realizada não visa esgotar as possibilidades interpretativas e uma tentativa nesse sentido seria frustrada, visto que, por se tratar de expressões metafóricas, a intepretação desta linguagem continuará em aberto, permitindo novas compreensões da realidade.

3. Memória: o presente do passado

Embora o texto não seja uma narrativa, a expressão metafórica que compara a beleza do tempo à face de um filho remete à memória, uma vez que transparece uma experiência de maternidade ou paternidade do eu-lírico. Caso contrário, de que forma, poderia este comparar a beleza do tempo com a cara de seu filho? De que outra forma, poderia a canção, apresentar tal linguagem metafórica que remete a uma dimensão da experiência humana no mundo?

Tais questionamentos apresentam pertinência na afirmação de Paul Ricoeur (2010, p. 18), para quem "memória e expectativa aparecerão como modalidades do presente". Ao formar tal metáfora, o eu-lírico traz uma afirmação no presente, mas que se ancora a uma situação afetiva que já se vivencia, portanto, que traz ao presente algo que já vem se constituindo do passado ou mesmo que já ficou no passado.

Nesse sentido, Santo Agostinho (1987, p. 220) afirma que "a memória relata, não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios". A partir do entendimento do filósofo medieval, verifica-se que embora a canção esteja no tempo presente, a metáfora só é possível porque o poeta evoca a imagem do rosto de seu filho, a partir de uma descrição que está em sua memória.

É possível, portanto, por esta metáfora, identificar o presente das coisas passadas de que trata Santo Agostinho, e considerar o que descreve Paul Ricoeur (2010, p. 24) sobre a memória: "é preciso dotar certas imagens da capacidade de fazer referência a coisas passadas". Trata-se da imagem-vestígio ou vestigial de que trata Paul Ricoeur, que, como o próprio nome descreve, são portadoras de vestígios do passado.

Voltando ao texto em análise, ainda que se considere que o eu-lírico esteja diante do filho ao enunciar a canção, o que se perdurará em versos não é este fato, mas a imagem vestigial gravada no espírito do eu-lírico e expressa em metáfora, que passa a ser vivificada sempre que o poema for lido/ouvido, configurando-se na memória de algo já vivenciado.

4. A esperança presente das coisas futuras

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e 'migo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Nas estrofes quinta à sétima, o eu-lírico anuncia o acontecimento que almeja do tempo no futuro, aplicando-se o que afirma Ricoeur (2010, p. 23), para quem "é graças a uma expectativa presente que as coisas futuras são presentes para nós como por vir".

Faz-se necessário retomar que para Santo Agostinho, no Livro XI de *Confissões*, é impróprio tratar de passado, presente e futuro, sendo mais próprio tratar dos seguintes tempos: "presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras" (Agostinho, 1987, p. 222), uma vez que são tempos constantes na mente humana. Quando se fala do futuro no presente, a mente premedita as ações e preconcebe o futuro na alma, prevendo o acontecimento do que está por vir.

Nesse sentido, o trecho em análise apresenta-se perfeito para entender a noção de "esperança presente das coisas futuras" em Santo Agostinho (1987, p. 222), pois se constitui em discurso no presente, mas com uma expectação de situações desejadas para coisas futuras.

Nas estrofes em análise, o eu-lírico clama que o tempo se desdobre em acontecimentos prazerosos ("Peço-te o prazer legítimo"), quando o momento assim o permitir ("Quando o tempo for propício"). Assim, a expectação para o futuro constitui-se no desejo por um engrandecimento do espírito, da alma do eu-lírico, que possibilite que ele realize bons atos para além dele mesmo ("De modo que o meu espírito/Ganhe um brilho definido/[...]/ E eu espalhe

benefícios"). Alegria, vivacidade, genialidade, inteligência são também possíveis interpretações à metáfora brilho no espírito usada na composição.

Com efeitos, ao lançar seu pedido para o tempo, o eu-lírico já projeta a situação que almeja para o futuro, constituindo-se

> numa imagem que já existe, no sentido de que precede o acontecimento que ainda não é (*nondum*); mas essa imagem não é um vestígio deixado pelas coisas passadas e sim um 'sinal' e uma 'causa' das coisas futuras que assim são antecipadas, pré-concebidas, anunciadas, preditas, proclamadas de antemão (Ricoeur, 2010 p.23).

Trata-se da imagem-sinal que veicula a expectativa de algo que está por vi, anunciando e premeditando no presente as coisas e situações que se espera do futuro.

Quanto aos meios para alcançar sua expectativa para o futuro, o eu-lírico opta por não descrever na canção, constando na sétima estrofe que será mantido em sigilo com o tempo. Embora não elencadas, a canção deixa transparecer que há uma previsão do que será feito futuramente para que o eu-lírico alcance suas intenções. Ou seja, já há uma premeditação, embora não transpareça em palavras no texto.

A partir de uma leitura de Santo Agostinho, apesar da canção clamar por coisas futuras, tais situações já estão preconcebidas na alma do eu-lírico, uma vez que ao predizê-las já as traz como acontecimento para junto de si, existindo em sua mente, no seu espírito.

5. Percepção do tempo pelo espírito

> E quando eu tiver saído
> Para fora do teu círculo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Não serei, nem terás sido
> Tempo, tempo, tempo, tempo

O trecho acima transcrito trata-se da oitava estrofe, a qual será analisada a seguir.

Para além das marcações cronológicas da temporalidade, cada pessoa vai apreendendo em seu espírito a ideia de *antes* (pelo conjunto de imagens gravadas na memória) e *depois* (imagens que são prognósticos do que pode vir a ocorrer), constituindo-se o tempo psicológico pela percepção da mente de eventos contínuos que já se sucederam ou que ainda se sucederão.

Santo Agostinho trata do aspecto psicológico do tempo, abordando a apreensão deste pela consciência: "Em ti, ó meu espírito, meço os tempos!" (Agostinho, 1975, p.228).

Essa percepção do tempo psicológico, interior a cada pessoa, vai ser encontrada na oitava estrofe da canção, quando o eu-lírico parece projetar o fim de sua existência, ao

considerar que chegará o momento em que estará fora do círculo do tempo, fora de seus ciclos temporais, que se repetem continuamente.

Assim, desprende-se da canção que com o fim da existência do eu-lírico (com sua morte), este deixará de perceber (apreender) a temporalidade e não mais será ("Não serei"). Da mesma forma, o tempo deixará de existir, pois não haverá mais expectação do futuro e nem memória do passado ("nem terá sido").

Ou seja, nota-se que nesta passagem da canção, o tempo não é considerado permanente, cronológico, ou com uma existência para além da subjetividade que o percebe. É um tempo interiorizado, apreendido pelo espírito, que existe enquanto percebido e até a extensão da vida de cada pessoa.

Esses versos trazem uma associação necessária entre o tempo e o eu-lírico, em que este só se constitui dentro da dimensão temporal, deixando de ser após sair do círculo da temporalidade; da mesma forma, o tempo somente se constitui quando percebido pelo espírito, enquanto gera memória e prognósticos, e nem mesmo terá sido quando não mais poder ser apreendido pela mente humana.

Trata-se, portanto, da caracterização do tempo psicológico (subjetivo), o tempo interior da cada pessoa, visto que o tempo cronológico não depende do ser, e continuará a suceder-se continuamente, da mesma forma que já existia num contínuo antes do nascimento de qualquer ser humano.

6. Tempo e suas outras possibilidades

> Ainda assim, acredito
> Ser possível reunirmo-nos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Num outro nível de vínculo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Portanto, peço-te aquilo
> E te ofereço elogios
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Nas rimas do meu estilo
> Tempo, tempo, tempo, tempo

O trecho acima transcrito trata-se da nona e décima estrofes, a quais serão analisadas a partir de então.

Se na oitava estrofe o eu-lírico considera sua finitude e a do tempo, numa percepção psicológica da temporalidade, a nona estrofe vai transmitir sua crença na possibilidade de reunir-se novamente ao tempo "Num outro nível de vínculo". Ou seja, o eu-lírico cogita uma nova forma de vinculação entre o ser o tempo, para além do que conhece, numa perspectiva

metafísica da temporalidade, que "está acima ou fora do tempo histórico ou psicológico, ainda que possa com eles mesclar-se, e corresponde ao tempo da Humanidade, do Mundo, sem começo nem fim" (Querido, 2010, p. 216). Verifica-se, assim, que uma interpretação pertinente à nona estrofe consiste em aplicar os estudos em torno da infinitude e eternidade.

Ao considerar uma nova união entre ser e o tempo, o eu-lírico remete ao pensamento místico, o qual considera os vários percursos possíveis da alma, até seu reencontro com a divindade, que no caso da canção é o tempo, qualificado como "um dos deuses mais lindos".

Tais possibilidades interpretativas da nona estrofe, embora relacionadas à questão do tempo, não serão aprofundadas neste artigo, cujo intuito é estudar a questão da temporalidade a partir das obras de Santo Agostinho e Paul Ricoeur, motivo pelo qual não haverá maior desenvolvimento desta temática na presente análise.

Na décima e última estrofe, o eu-lírico reitera seu pedido ao tempo e admite que, para tanto, oferece elogios a este, que são o conjunto de adjetivos que atribui ao tempo nas primeiras estrofes da canção. Elogios estes, que o eu-lírico afirma serem feitos nas rimas de seu estilo, ou seja, numa linguagem particular, que vai constituindo a *Oração ao Tempo* de forma poética, num lirismo, que deixa transparecer suas emoções, sentimentos e esperanças ao tempo.

7. Conclusão

Pela análise realizada, ficou constatado que a canção *Oração ao Tempo* possibilita considerar a temporalidade sob diferentes perspectivas, que foram trabalhadas no presente artigo. No entanto, o foco principal foi abordar a percepção do tempo pela alma humana, pelo exame da linguagem da canção que permitiram evidenciar as marcas do tempo psicológico, a partir das reflexões de Santo Agostinho e da teoria de Paul Ricoeur.

O artigo buscou alcançar sua dimensão prática, a partir da análise textual realizada, demonstrando, com base em ambos os filósofos, a faculdade humana de reunir na linguagem presente as marcas da memória (passado) e da esperança (futuro), evidenciando que a medida do tempo é a extensão da alma de cada pessoa, que vai se constituindo nos diferentes discursos produzidos ao longo da existência de cada ser.

Assim, a análise realizada permitiu abordar a questão da temporalidade desenvolvida tanto por Agostinho como por Ricoeur, tendo sido identificado na linguagem da canção *Oração do Tempo* um discurso que vai, concomitantemente, veiculando memória (presente do passado), visão (presente do presente) e expectativa (presente do futuro).

Linguagem essa que ancora o eu-lírico numa temporalidade, visto que no momento de enunciação do poema algo lhe falta (presente) e passa a esperar que se realize (futuro), tanto que a canção se constitui numa oração, para que suas intenções e expectativas, descritas nas estrofes cinco e seis, possam ser atendidas pelo tempo.

Dessa forma, o principal objetivo deste artigo foi alcançado, uma vez que foi possível confirmar que a configuração do tempo pode constituir-se em outras formas de construção linguística, além das narrativas, como no caso da canção analisada, que se trata de um texto poético.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Elcio. O conceito de tempo, do misticismo aos dias modernos. **Revista USP**, São Paulo, n.81, p. 50-57, março/maio 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13730>. Acesso em 13 abril 2009.

AGOSTINHO, Santo. Livro IX. In: _____. **Confissões.** Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: FTD, 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1:** a intriga e a narrativa histórica. Tradução Claudia Berliner; Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar; Introdução Hélio Sales Gentil. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DICIONÁRIO MICHAELIS: Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramento, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=can%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 09 abr. 2024.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A via longa da existência errant**e. São Luís: EDUFMA, 2020.

ORAÇÃO ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: CinemaTranscendental. Rio de Janeiro: Philips, 1979. 1 disco vinil, lado 1, faixa 2.

QUERIDO, Alessandra Matias. O tempo no meio da noite:1 uma análise do tempo de Benjy e de Quentin em O som e a fúria de William Faulkner. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 30, n. 86, p. 253–265, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/115092.> Acesso em: 11 abr. 2024.

A EXPRESSÃO AFETIVA DO CORPO NA EXPERIÊNCIA DA COMPANHIA TEATRAL UEINZZ: PISTAS PARA UMA CLÍNICA EM PSICOLOGIA

Monise Rafaela da Silva Todon[1]
Adriana Barin de Azevedo[2]

RESUMO: Este trabalho objetivou discutir a concepção de corpo e afetos, por meio da experiência da Companhia Teatral Ueinzz, buscando possíveis pistas para uma clínica em Psicologia. Essa pesquisa caracterizou-se como bibliográfica e envolveu a produção de Diário de pesquisa, para registro das impressões e afetos da pesquisadora sobre o tema, os quais foram analisados tendo como inspiração a perspectiva da Análise Institucional. Como metodologia, a pesquisa foi realizada em três etapas: no primeiro momento, estudamos as concepções de corpo e afetos na obra *Ética* de Espinosa e no livro *Filosofia Prática* de Gilles Deleuze; na segunda etapa, investigamos materiais sobre a história, as vivências, viagens e experimentações da Companhia Teatral Ueinzz; e, por fim, na terceira etapa, identificamos e analisamos os três afetos primários – desejo, alegria e tristeza – em trechos de textos sobre as experiências desse coletivo artístico, visando pensar as oscilações alegres e tristes dos atores no contexto da Companhia Teatral Ueinzz. Ademais, ao longo dessas investigações, buscamos destacar possíveis pistas para uma clínica em Psicologia. Com o estudo, compreendemos que a Companhia Teatral Ueinzz, ao operar com uma abertura e acolhida às diversas singularidades, permite aos seus participantes que experimentam sofrimentos importantes, criar um território comum. Por sua vez, isso oportuniza que as experiências de tristeza sejam sustentadas e que outros afetos sejam acessados, entendendo que aumentar a capacidade afetiva do corpo é um meio de alcançar uma vida mais alegre. Dessa forma, as pistas para uma clínica em Psicologia aparecem no próprio modo de existir da Companhia: como na relação de sustentação e de acolhimento dos corpos que, por vezes, se apresentam no mínimo de sua potência; e na produção de cuidado pelos terapeutas, a partir do território comum do grupo, da partilha e do estar junto.

Palavras-chave: Corpo; Afeto; Cia. Teatral Ueinzz; Psicologia.

[1] Psicóloga graduada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela mesma universidade. Contato: monisetodonpsi@gmail.com. Universidade Estadual de Maringá. O presente artigo foi produzido a partir de uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), com fomento da própria Universidade (Bolsa UEM).

[2] Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP (2013) tendo realizado um período de doutorado sanduíche na Universidade de Paris X Nanterre. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: abazevedo@uem.br. Universidade Estadual de Maringá.

1. Introdução

Existe uma literatura ampla e complexa que se ocupa de estudar o corpo, abordando-o segundo aspectos e perspectivas diversas (Orlandi, 2004). Na tradição filosófica, principalmente com o nascimento do mundo moderno, em especial a partir da filosofia de René Descartes (1596-1650), sustenta-se uma concepção de que mente e corpo são duas substâncias distintas, em que há uma hierarquia da mente em relação ao corpo. Considerando-se que o corpo está submetido às paixões, e que estas fragilizam e colocam em risco a felicidade humana e a vida moral, defende-se a necessidade da mente controlar e dominar, através da razão, as paixões do corpo (Chauí, 2016). Temos, deste modo, a consolidação de uma perspectiva que desvaloriza o corpo e sua capacidade de sentir pelas paixões, as quais não seriam fontes de conhecimento confiável e, por isso, precisariam ser controladas para garantia de efetuação da capacidade racional (Chauí, 1990).

Embora a maior parte da tradição filosófica atribua ao corpo um lugar de inferioridade em relação à mente, Espinosa (1632-1677), contemporâneo de Descartes, provoca, no próprio século XVII, uma ruptura com este modo de pensar, afirmando o valor do corpo. Para o filósofo holandês, o estudo das paixões do corpo — ou dos afetos, como ele prefere chamar — envolve um estudo do que se passa também na mente, defendendo que as capacidades de sentir e pensar variam em simultâneo, não havendo controle de uma sobre a outra (Spinoza, 2020). O autor rompe com o que há de mais hegemônico no pensamento moderno ao sugerir que quanto aos afetos é preciso “Não rir, não chorar, não lamentar nem detestar, mas compreender” (Chauí, 1990, p. 51). Deste modo, destaca que o conhecimento do corpo e de suas variações afetivas determina a conquista da liberdade e de uma vida alegre.

Sem adentrar nas inúmeras diferenças que o campo de estudos do corpo ganhou ao longo dos séculos, percebemos alguns desdobramentos do pensamento hegemônico que compreende o corpo como algo a ser controlado. Um desses pontos é evidenciado pela forma que a loucura foi tratada ao longo do tempo, especialmente após o século XVII, contexto no qual esse corpo é compreendido como afetado e incapaz de controlar as paixões, produzindo assim a condição de “alienação mental” (Foucault, 1977, 1978). Nesse sentido, destaca-se a hierarquia da mente sobre o corpo, tomando a experiência da loucura como desrazão (Coimbra; Nascimento, 2002).

No século XX, apresenta-se o fortalecimento dos discursos científicos, especialmente no campo de estudos da biologia. Nesse campo, as pesquisas e novas tecnologias para investigação do corpo, principalmente enquanto cérebro, parecem buscar afirmar “[...] que a vida mental nada mais é que a expressão do funcionamento cerebral”, colocando esse corpo

como passível de conserto (Bezerra Jr., 2006, p. 52). Trata-se de um cenário complexo, marcado pela medicalização, essa entendida como o processo onde problemas não médicos, como comportamentos desviantes, passam a ser patologizados e definidos em termos de doença e transtorno (Zorzanelli; Ortega; Bezerra Jr., 2014).

Deste modo, se instaura e se afirma um paradigma que terceiriza a experiência (Azevedo, 2020) e determina quais os modos de vida são aceitáveis ou toleráveis, e quais não são dignos de viver em sociedade (Azevedo; Sanches 2020). Os loucos, enquanto sujeitos indesejados, foram enclausurados nos manicômios e submetidos a diversas violências e abandonos, como é denunciado em livros como o de Arbex (2019) sobre o Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena. Tendo em vista esse passado não tão distante das experiências atuais e também os retrocessos em relação à Reforma Psiquiátrica (Alves Silva et al., 2020), sugerimos ser necessário pensar sobre como se olha para o sofrimento mental, especialmente no que se refere à compreensão que se tem do corpo e dos afetos que expressam modos de viver, em seus processos de saúde e doença, de enfraquecimento e fortalecimento.

Assim, entendemos que o pensamento de Espinosa permite olhar a realidade a partir de um modo que subverte o paradigma da medicalização, do rótulo de doença mental, procurando acolher e afirmar os inúmeros modos de existir no mundo, na medida em que se compreende esses modos pela composição e decomposição nos encontros. Ao considerarmos os modos de viver investigando o que acontece com o corpo, partimos da pergunta pelos encontros afetivos que são sempre singulares, combatendo as interpretações pautadas em modelos morais transcendentes para avaliar o corpo (Spinoza, 2020).

Nesse sentido, encontramos na Companhia Teatral Ueinzz um território que oportuniza pensar sobre a potência de uma vida e compreender como os corpos que em nossa sociedade são olhados pelas lentes da doença mental e da incapacidade podem ser sustentados e acolhidos. Nessa experiência teatral, entra em cena o imprevisível e a potência que pode surgir do encontro, se fazendo um coletivo que "[...] sustenta uma ética de deslocamentos e embaralhamentos dos códigos hegemônicos que fixam modos de existir num funcionamento excludente" (Inforsato, 2020, p. 46). Pode-se dizer que a proposta do grupo busca superar aquilo que se encontra convencionado, tencionando saberes pré-determinados e limitantes (Ibidem). Nessa experiência, observamos um corpo que não é dado previamente, mas que aparece no acontecimento das cenas teatrais e nos processos do grupo.

Trata-se de uma aposta em reencontrar a condição de uma vida, os afetos de um corpo a partir dos encontros vividos por ele, opondo-se às leituras pautadas em modelos determinantes

e às explicações patológicas que estabelecem fronteiras entre a normalidade e a anormalidade. Isso aparece nas vivências do grupo, as quais parecem explicitar a capacidade afetiva do corpo, de modo que o território construído é de acolhimento às alegrias e tristezas que constituem seus participantes. Se produz uma experiência que se opõe aos preconceitos, às hierarquias, aos papéis identitários de paciente ou de terapeuta (Francisquetti, 2015).

Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi estudar a capacidade afetiva do corpo por meio da experiência dessa Companhia de Teatro, entendendo que esse coletivo se permite explorar e acolher os afetos, apresentando o corpo daquele considerado louco não como um sujeito preso no seu próprio sentir, pautado em limitações diagnósticas, mas como um campo de potência criadora. Sendo assim, entendemos que toda essa discussão traz consigo possíveis pistas para pensar uma clínica na Psicologia, na medida em que, pela experiência e pelas vivências dos participantes, se constrói uma rede de relações de amparo, cuidado e criação de um território abrangente aos diversos modos de existir.

Neste estudo bibliográfico, utilizamos dos dispositivos do Diário de Pesquisa (Pezzato; L'Abbate, 2012) para o registro de afetos, impressões e produção de análises dos resumos produzidos dos textos lidos. Esses registros foram trabalhados tendo em vista a perspectiva da análise da implicação (Lourau, 1990), a qual posiciona que implicados estamos sempre e que é preciso olhar para as instituições que nos habitam.

Neste capítulo, discutiremos: sobre os conceitos de corpo e afetos, a partir da *Ética* de Espinosa (2020) do livro *Filosofia Prática* de Gilles Deleuze (2002); e sobre a Companhia Teatral Ueinzz, a partir acontecimentos e vivências desse coletivo artístico encontrados em textos acadêmicos produzidos por participantes terapeutas e coordenadores desse grupo. E, por fim, apresentaremos uma análise dos afetos experimentados pelo grupo, pensando em possíveis pistas para uma clínica em Psicologia.

2. Corpo e afetos

No livro de Deleuze sobre Espinosa (2002), o corpo é apresentado como determinado por um conjunto de relações que estabelece com outros corpos no mundo, entrando em composição, mas também em decomposição junto a eles. Essa definição de corpo que considera as composições, decomposições e relações com outros corpos é apresentada por Espinosa (2020) em sua *Ética*, escrita no século XVII, organizada em cinco partes que versam sobre Deus/Natureza, Mente e Corpo, Afetos, Servidão e Liberdade/Felicidade. Na segunda parte do livro, encontramos, especialmente na proposição 13 e no que se segue a ela — nas

demonstrações, corolários, escólios, lemas, axiomas e postulados — o que muitos comentadores chamam de pequena física. Trata-se da física das relações entre os corpos, do modo como eles se organizam, variam e se singularizam.

Destacamos que a concepção desse filósofo recupera o valor do corpo, negado pela tradição filosófica ocidental, que estabeleceu uma hierarquia entre corpo e mente, sendo a segunda considerada superior ao primeiro. Espinosa (2020) interessado em compreender como o corpo se expressa, afirma, na proposição 13 da Parte II da Ética, que todos os corpos se encontram ou em movimento, ou em repouso e, que essa oscilação entre velocidades e lentidões diferencia os corpos. Ademais, explica que o movimento ou o repouso de um corpo é determinado por outro corpo, exterior ao primeiro, que também foi determinado ao movimento ou ao repouso por outro corpo e assim sucessivamente. Com isso, postula que para se constituírem, os corpos estão em contínua relação entre si.

Neste sentido, pelo axioma 1 do lema 3 da mesma proposição (Spinoza, 2020), ser determinado ao movimento significa também ser afetado, por isso podemos destacar que um corpo é definido pela sua capacidade de variar afetivamente (Deleuze, 2002). Dessa forma, um corpo não é concebido como uma coisa dada, nem caracterizado por formas e funções pré-estabelecidas, mas é definido pelas relações com outros corpos e, quanto mais complexo é um corpo, isto é, quantos mais relações o definem, mais ricos são seus afetos (Deleuze, 2002).

Nisso, Deleuze (2002) explica que somos capazes de determinados afetos e não de outros. Consoante a isso, a ideia que Espinosa fortemente nos apresenta é que não sabemos de quais afetos somos capazes, isto é, nós não conhecemos a capacidade afetiva do nosso próprio corpo. Nesse sentido, já que o corpo não se define previamente, conhecer sua capacidade afetiva demanda uma série de experimentações (Deleuze, 2002). Com isso, percebe-se que um corpo ou um indivíduo[3] só pode ser conhecido nas experimentações no mundo, o que nos permite compreender que, para Espinosa, a concepção de um sujeito isolado ou separado das suas relações é impensável.

Há uma dimensão ontológica presente na *Ética* de Espinosa que nos orienta na compreensão de um indivíduo como uma parte em relação com todas as outras partes ou elementos do mundo. Espinosa defende que podemos conceber apenas uma única substância

[3] Para Espinosa, corpo e indivíduo são utilizados enquanto sinônimos quando o filósofo refere-se aos corpos compostos, isto é, corpos formados pela justaposição de corpos. Assim, pelo Postulado 1 da Parte II da Ética: "O corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais também é altamente composto." (Spinoza, 2020, p. 66). Podemos compreender que o corpo humano é composto por corpos também compostos e, sendo assim, seus modos de ser afetado são muitos.

que ele nomeia de Deus-Natureza, da qual decorrem todas as coisas. Esta substância ou a Natureza ou o mundo todo, seja ele conhecido por nós ou não, é causa de si, de maneira que tudo que existe são modificações produzidas neste mundo-Natureza. Nesse sentido, dizemos que essa Natureza-Deus se expressa em infinitos atributos dos quais o pensamento e a extensão são conhecidos por nós por constituírem a nossa existência humana enquanto mente e corpo (Spinoza, 2020).

Essa definição sugere que mente e corpo se apresentam em simultaneidade, ou seja, quando a mente age, o corpo age, assim como quando o corpo padece, a mente padece, a depender dos afetos envolvidos no encontro — compreensão que desmonta a suposta hierarquia ou controle da mente sobre o corpo. Essa concepção é sustentada pela clássica proposição 7 da Parte II da *Ética*: "A ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das coisas" (Spinoza, 2020, p. 55), ou seja, os afetos que se apresentam no corpo, também se apresentam na mente sob a forma de ideias. Essa capacidade de afetar e ser afetado pelo mundo indica que cada indivíduo viverá uma variação entre o máximo e o mínimo de sua potência de agir e pensar, como fica explicado na definição 3 da Parte III da *Ética*: "Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções" (Spinoza, 2020, p. 98).

Portanto, quando somos afetados por afetos que nos enfraquecem, a capacidade de pensar também é diminuída. Da mesma maneira, quando somos afetados por afetos potentes, a nossa capacidade de pensar aumenta. Disso decorre a importância de se conhecer o corpo e a nossa própria capacidade afetiva para compreender o que se passa, também, na mente.

De acordo com Espinosa (2020), para compreender o estatuto do corpo é preciso considerar todo o sistema da *Ética*, que explica o que é a Natureza-Deus, substância compreendida como causa imanente de tudo que existe: o menor grão de areia, o ar, a água, as plantas, as pedras, os animais, nós, enfim, tudo faz parte dessa única substância e a expressa. Pode-se dizer que, todas as existências são potências singulares e "[...] participam da substância divina enquanto expressões singulares de sua potência infinita" (Azevedo; Sanches, 2020, p. 98). Na imanência não se considera um modelo transcendente ou externo como referência para a criação de valores ou a sustentação de hierarquias. Todos os modos de vida, na sua singularidade, são legítimos e coexistem nesse plano, assim, não se avalia externamente uma vida, caracterizando-a como boa ou ruim, aceitável ou inaceitável, normal ou anormal.

Nesse sentido, para conhecer uma vida, nesse plano imanente onde tudo acontece, é preciso que a pergunta seja direcionada aos seus afetos, pois pelo postulado 1 da Parte III: "O

corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor" (Spinoza, 2020, p. 99). Com isso, o filósofo apresenta em sua *Ética* três afetos primários: desejo, alegria e tristeza a partir dos quais todos os outros afetos serão pensados.

Por alegria, Espinosa compreende (2020, p. 141) "[...] a passagem do homem de uma perfeição menor para uma perfeição maior" e por tristeza, o contrário, "[...] a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor". Ele ressalta que não se trata de falta ou de privação de perfeição, pois, partindo da tristeza para explicar a definição, temos que o afeto se refere à variação, à passagem de uma perfeição maior para uma menor, que reflete na diminuição da potência de agir da singularidade.

Já o desejo é definido como "[...] a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira" (Spinoza, 2020, p. 140). Ao definir o próprio ser humano como sendo desejo, ele rompe a definição mais hegemônica do homem em sua época, relativa à condição racional. Além disso, coloca o desejo sob outra perspectiva, que não admite uma definição de falta ou daquilo que é preciso controlar e até evitar (Chauí, 1990), pois para o filósofo, o desejo é compreendido como aquilo que explica a vida em nós e não podemos ser definidos pela falta. Assim, o desejo é nossa potência de existir: "O desejo é, pois, *conatus*, movimento infinitesimal de autoconservação na existência. O desejo é o poder para existir e persistir na existência. É a pulsação de nosso ser entre os seres que nos afetam e são por nós afetados" (Chauí, 1990, s/p, grifos da autora). Além disso, Espinosa (2020) destaca que esse desejo varia, ou seja, é preenchido por tristezas e alegrias, em variadas proporções.

Por meio dessa ideia, Espinosa concebe os seres como pura positividade em relação à existência: "[...] E nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruída [...] pelo contrário, ela se opõe a tudo que possa retirar a sua existência [...]" (Spinoza, 2020, p. 105). Neste sentido, partindo da ideia que perseverar na existência, isto é, que o *conatus* é a nossa essência, podemos considerar que somos desejo, e, portanto, nos cabe conhecê-lo.

3. A Companhia Teatral Ueinzz

A Companhia Teatral Ueinzz surgiu no Hospital-Dia "A Casa", em 1997, na cidade de São Paulo, a partir da iniciativa de um dos pacientes do local que sugeriu fazer um teatro "[...] mas 'de verdade', não teatro de doido pra doido, a ser apresentado em festa de hospital, no domingo, para os pais" (Pelbart; Apprill, 2013, p. 56). E assim, sem qualquer experiência

prévia, um grupo de pessoas deu início a essa experiência que, logo no começo, redesenhou "[...] as assimetrias do hospital, entre terapeutas e pacientes, pois no palco éramos todos um pouco protoatores…" (Ibidem), deslocando as posições de terapeutas e pacientes que nos acostumamos a ver.

Esse grupo teatral é formado por vidas por um triz, para usar a expressão sugerida por Pelbart (2013). São atores com histórias de sofrimento mental notáveis e com passagem por serviços de saúde mental. Além disso, o coletivo conta com a participação de terapeutas e traz em sua trajetória pistas importantes para se pensar sobre o cuidado e o sofrimento (Inforsato, 2010). Segundo Francisquetti (2015), o grupo já fez diversas apresentações em território nacional e também internacional, lidando com os novos lugares e jeitos de existir no mundo, com separações, com a falta daqueles que deixaram o grupo e com o ingresso dos novos integrantes.

O termo Ueinzz, que nomeia a Companhia, surgiu numa ocasião em que um músico foi a um dos primeiros ensaios para coletar o som do grupo e "O que chamou especialmente sua atenção foi um grunhido intermitente emitido por um dos pacientes mais desorganizados, espécie de gemido anasalado beirando um mantra, e que, em geral, acaba num riso enrouquecido" (Pelbart, 2015, p. 6). Esse som, que já nem era mais ouvido pelos participantes, para o músico era a estaca musical do grupo. Num outro ensaio, durante um exercício sobre os modos de comunicação entre os seres vivos, foi perguntado a cada ator que outras línguas sabiam e, o paciente do grunhido, que nunca falava, respondeu que sabia falar alemão, surpreendendo a todos. Quando ele é convidado a enunciar alguma palavra em alemão, diz: "Ueinzz…". Então lhe perguntam o significado ao que ele responde: "Ueinzz…", "[...] eis a língua que significa a si mesma, que se enrola sobre si, língua esotérica, misteriosa, glossolálica" (Ibidem, p. 7).

Após algumas semanas, incorporando o material coletado nos encontros, os diretores apresentam uma proposta de roteiro: "[...] uma trupe nômade, perdida no deserto, sai em busca de uma torre luminosa e no caminho cruza obstáculos, entidades, tempestades" (Pelbart, 2015, p.7) e encontram um oráculo, esse representado pelo ator que fala alemão. Quando lhe perguntam qual o caminho para a torre Babelina, ele deve responder: "Ueinzz". Assim, Ueinzz, um som que não possuía significado, nem grafia, passa a ser o destino, o nome da peça e, posteriormente, o nome do grupo. É esse corpo mais desorganizado, que vive no desencontro com aquilo que é adequado e experimenta um caos, é ele que, em cena, guiará o coletivo, indicando a saída das Trevas e do Caos (Pelbart, 2015).

Este acontecimento permite pensar nas possibilidades de experimentação que a Companhia apresenta para aqueles que vivem por um triz, de forma a mobilizar afetos que em outros territórios não seriam possíveis. Como aponta Pelbart "A voz que nós em geral desprezávamos porque não ouvíamos encontra aí, no espaço do teatro, uma reverberação extraordinária, uma ressonância, uma musicalidade, uma eficácia mágico-poética" (2015, p. 8). Essa voz que foge à uma normalidade esperada, encontra no teatro um espaço de afirmação de vida. O discurso que em outros campos não se encaixa, se torna matéria de criação. Além disso, é relatado que, quando foram divulgar a peça, ninguém sabia como escrever o nome e cada material de divulgação foi a público escrito de forma diversa (Pelbart, 2015), brincando com as variações, aspecto que nos aproxima de uma ideia de abertura aos variados modos de estar e de criar mundos.

Nesse sentido, observamos que a singularidade dos atores e as vivências do grupo são considerados materiais para a criação de peças, personagens e histórias. Num dos ensaios, um dos diretores demonstra, com poucos elementos, a criação de um personagem (Pelbart, 2015) e com uma vestimenta diferente, acessório ou objeto, ele demonstra que é possível descobrir outra combinação para esse corpo, uma narrativa que se diferencia da sua expressão cotidiana. Pelbart sugere que "Com esse pequeno gesto, se inaugura para todos o espaço sagrado do teatro, onde cada um pode virar ator, onde cada gesto, som ou postura ganha densidade e leveza, a fragilidade é esplendor, mesmo a brutalidade adquire graça e ritmo" (Pelbart, 2015, p. 8). Assim, elementos que aparecem narrados nos textos, como a expressão corporal, o modo de existir no mundo, os grunhidos, a velocidade e lentidão do andar, que expressam o desejo de uma vida, constituem-se como parte das peças e ganham, nesse teatro, uma legitimidade cênica.

Os discursos interditados, ditos delirantes ou sem sentidos, são absorvidos e criam personagens singulares que no teatro confundem os papéis tão concretizados socialmente daquele que é louco e do outro que não é. Numa das peças um Imperador se apresenta com um discurso acalorado: "'Eu sou o Imperador anarquista, fruto da psicanálise e amaldiçoado pela psiquiatria, vocês são meus brinquedos'" (Pelbart, 2015, p. 11). No meio do discurso, Pelbart, interpretando um agitador popular, faz interrupções. Ao final da peça, ele relata, com alegria, que ouviu de alguns espectadores que aquele paciente agitador popular até que era razoavelmente um bom ator, mas "[...] o terapeuta imperador foi a estrela da noite" (Ibidem). Nisso, observamos como aparece essa construção de ser ator e de estar no teatro, de ocupar um papel diferente daquele reservado socialmente para essas pessoas que convivem com sofrimentos marcantes.

Outro momento exemplifica essa colocação, quando o jornal "O Estado de São Paulo" faz uma matéria sobre o espetáculo e se refere aos atores como 'doentes mentais'. A reação do grupo foi de espanto e indignação: "[...] eles eram atores, não doentes mentais, doente mental é o jornalista!" (Pelbart, 2015, p. 15). Compreendemos que a experiência de ser ator nesse teatro permite que eles ocupem outros territórios, simbólica e concretamente, pois ao invés de serem reduzidos aos rótulos da incapacidade e da doença, eles podem ser Imperador, Oráculo, Homem da Luz, outros personagens. Ao mesmo tempo, permite que mudemos o modo de olhá-los, pois certas características consideradas desorganizadas, nomeadas como delírios, o modo "exagerado" de se colocar no mundo, o sofrimento da loucura, a dor, as narrativas duras de vida, são potência criadora de outros mundos e histórias.

Os deslocamentos concretos acontecem por meio das viagens. A Companhia já se apresentou em várias cidades e, inclusive, em outros países (Inforsato, 2010). Segundo Francisquetti (2015), as viagens promovem que transformam os participantes, os quais "[...] desbravam caminhos, travessias e novos processos" (Francisquetti, 2015, p. 185). Inforsato (2010) relata uma dessas ocasiões, quando, em 2005, o grupo recebeu um convite da companhia de teatro francesa *Thêatre du Radeau* para uma temporada de invenção, pesquisa e convivência no espaço cultural *La Fonderie*. O recurso que tinham permitiu a viagem de apenas sete pessoas e as vagas foram divididas entre quatro atores, o diretor e dois terapeutas. Segundo a autora, no geral, convites dessa natureza provocam alegrias, animação e correria para os preparativos, e, nessa viagem, havia algo a mais: o passaporte, símbolo da distância e da grandeza da experiência que estava por vir.

Os atores escolhidos foram duas mulheres e dois homens, dois com aproximadamente 60 anos e outros dois em torno dos 30 anos. Como dito, precisavam de passaporte, um processo supostamente simples que criou situações delicadas para essas pessoas. Um dos atores, o mais velho, só pegou o passaporte três dias antes de viajar, após um longo processo acompanhado por um dos terapeutas. Inforsato (2010) conta um dos acontecimentos que fez parte desse caminho: o reencontro com documentos guardados, o preenchimento de formulários e uma pergunta aparentemente simples sobre o estado civil, mobilizou a lembrança do suicídio da esposa de um dos atores. Com isso, pensamos que certas experiências dessa Companhia vão acontecendo no limite e demandam dos terapeutas um certo corpo capaz de acolher e sustentar os afetos que surgem.

Uma das atrizes, a mais nova, fez seu passaporte antes que todos os outros: "Foi para casa e tomou uma quantidade de comprimidos que teve que ser hospitalizada" (Inforsato, 2010,

p. 128). Como não pôde fazer uma lavagem gástrica, por falta de tempo, experimentou um corpo adormecido e em estado de lentidão até os primeiros dias da viagem, experiência que só foi possível pelos movimentos e amparo da equipe (Inforsato, 2010).

A atriz mais velha contou com a ajuda de duas irmãs para se preparar e "[...] enfim numa fina linha ela se sustentou, fez o passaporte, as malas" (Inforsato, 2010, p. 128). A autora, por esses relatos, apresenta os dilemas enfrentados pelo grupo frente a esse deslocamento significativo, que envolveu separar-se do grupo completo, ficar longe do território construído com toda a Companhia e daquilo que era conhecido. Consideramos que, sob circunstâncias como essa, a equipe é convidada a inventar e construir um corpo capaz de sustentar as singularidades, para que algumas experiências tornem-se vivíveis.

O ator, que teve a ideia de fazer o "teatro de verdade", também viajou. Conforme Inforsato (2010), ele levantava questões sobre o motivo da viagem e do convite. Dizia que não iria mais, que era para levarem outra pessoa, depois voltava atrás, repetindo o ciclo por dias. A autora escreve que, num momento de vários questionamentos por parte desse ator, um dos terapeutas respondeu-lhe que estavam indo para Europa, não para Marte. Ela aponta que, visto as questões levantadas, "[...] aquele ator estava sim indo pra Marte, e que, talvez na ousadia desta proposta, estávamos todos indo a um espaço extraterreno" (Inforsato, 2010, p. 130). Um espaço extraterreno é um lugar desconhecido, que suscita suposições, como acontece com a Europa para esse ator:

> — É melhor a gente levar comida. Quem sabe a gente leva um macarrão, uns miojos, pomarola. Meu pai falou que lá a comida é muito cara. Meu pai não vai me dar dinheiro para viajar.
>
> — E água? Na Europa eles têm problema com falta de água. É melhor a gente levar umas garrafas com água mineral. Ou um galão. (Inforsato, 2010, p. 129).

Para ele, essa viagem significava muito, pois assim "[...] ele mudaria de 'lado' [...] faria agora parte daquelas pessoas que já foram para a Europa" (Ibidem, p. 131). Porém, o processo foi exaustivo, além das preocupações, esse ator precisou lidar com as demandas e impedimentos da família. Essa exaustão foi vivenciada pela autora do texto que o acompanhou, realizando um trabalho de levá-lo aos locais necessários, de lidar com as desistências no meio do caminho, de acompanhá-lo de ônibus para fazer e buscar o passaporte (coisas que ele tentou fazer sozinho, mas não conseguiu), além de o acolher em suas diversas angústias: "E assim as conversas eram desafiantes, procuravam um lugar para aquela viagem, para que ela pudesse fazer parte da sua história, inventavam um jeito dele portar essa passagem na sua vida, suportar passá-la, vivê-la" (Inforsato, 2010, p. 131).

Nesses relatos, os quais apresentam algumas ações dos terapeutas, encontramos algumas pistas para uma clínica em Psicologia, na medida em que, nesse coletivo, acessamos um cuidado que se caracteriza por: acolher, acompanhar e sustentar as expressões alegres e tristes de uma vida; e por possibilitar outros afetos para essas vidas. Um cuidado que envolve um esforço em fazer com que os atores, nos quais muitas vezes são depositados rótulos de doença mental e incapacidades, sejam outros personagens para além da posição de pacientes, isto é, em fazer com que o tratamento não seja central para essas vidas.

São experiências que nos permite pensar uma clínica em Psicologia que coloque em perspectiva quais afetos são autorizados àqueles que experimentam sofrimentos graves e que nos instiga pensar nas possibilidades de fazer com que a existência desses sujeitos seja afirmada nos mais diversos espaços. Com isso, entendemos uma das pistas como esse convite a uma prática que se faz em relação com o entorno, que não se encontra apartada das artes, da política, mas que se faz em território.

4. Análise e discussão dos afetos

A partir do estudo da Companhia e tendo como material algumas experiências narradas pela Erika Alvarez Inforsato (2010) e pelo Peter Pál Pelbart (2013), propomos acompanhar de que modo aparecem as oscilações afetivas, alegrias e tristezas, indicando como o desejo dos atores se afirma através da vivência nesse território comum criado pela Companhia.

Erika Alvarez Inforsato (2010)[4] é participante-terapeuta da companhia Ueinzz e conta da dimensão clínica que vivencia com o grupo todo e, em particular com os outros terapeutas que buscam, mediante diferentes estratégias, acessar outras sensibilidades nos participantes, esquivando-se de posições de profissionais que cuidam dessas pessoas marcadas por sofrimentos notáveis (Inforsato, 2010).

Essa terapeuta conta de duas viagens internacionais realizadas pela trupe: à Alemanha, para o evento de arte contemporânea *Documenta de Kassel*; e, para Helsinque, na Finlândia, para o festival de teatro *Baltic Circle International Theatre Festival*. No contexto da viagem à Alemanha, a autora conta que as falas do grupo começaram a ser traduzidas e silenciadas:

> Os primeiros deslocamentos dos amontoados da cia. teatral com aquele que foi designado para ser seu "tradutor" prenunciavam o desentendimento: cada fala era imediatamente adequada às circunstâncias, conforme a **avaliação e previsão do tradutor**, o que resultava ora em indiferença ao que se dizia, ora em arranjos estranhos

[4] "Desobramento: constelações clínicas e políticas do comum", Erika Alvarez Inforsato (2010), Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

> e inconvenientes, ora em castrações explícitas. E isto era perceptível, realizava parte da previsão de que as sensibilidades seriam trituradas. **Silenciosamente, alguma coisa emudecia em nós**. Com o passar dos dias, tivemos que afastar esta tradução despótica e inventar novos dispositivos que funcionassem como espécies de transposições, tal qual a brincadeira do telefone sem fio: alguém que sabia alemão e francês traduzia para alguém que soubesse francês e espanhol, que traduzia para alguém que soubesse espanhol e português, que traduzia para todo mundo; alguém que soubesse alemão e inglês traduzia para alguém que soubesse inglês e português de portugal, que traduzia para todo mundo que adaptava ao português do Brasil. Paradoxalmente, **esta caótica deixava a todos mais seguros,** a palavra parecia circular as sensações imprescindíveis e, muito provavelmente, indizíveis, daquela experiência estrangeira [...] A língua enrolada, a tradução ziguezagueante e, contudo, esta comunidade temporária e flutuante, circulando por aquela cidade dura, exerceu sobre ela uma atração. **A comunicação se fez pelo próprio contágio** (Inforsato, 2010, p. 151-152, grifo nosso).

Essa experiência do grupo teatral dá a ver de que modo se reinventa um jeito de comunicar a partir de uma interdição da fala, quando esta é traduzida. Como o tradutor oficial, designado para acompanhar o grupo no estrangeiro, enquadra a linguagem dos atores, julgando aquilo que valia a pena ser comunicado ou o que devia ser modificado nas palavras, o grupo cria seu telefone sem fio numa caótica de traduções em várias línguas. Podemos dizer que diante do gesto de emudecer, reduzindo a força da performance de um ator, o que Espinosa chamaria de tristeza, um movimento coletivo do grupo, cria uma língua que fortalece essas vidas, reconstruindo uma alegria, ou seja, um aumento da força de expressão de cada um.

Com o caminhar dos dias, o grupo passa a se expressar por meio de traduções no próprio coletivo, buscando sair do lugar moral da tristeza que eles se encontravam. Essa tradução do grupo, em forma de rede, cria um espaço em que todos participam do processo, inventando uma língua comum. É possível pensar que essa língua comum se faz valorizando tanto as falas, quanto os gestos, os modos de olhar e o tom de voz, de forma que, talvez seja por isso que Inforsato (2010) afirma que alguém que não falava alemão conseguia manter algo parecido com uma conversa com alguém que só falava alemão. Nessa dinâmica do grupo, a linguagem se desloca de um lugar hegemônico, explorando outros modos de se expressar.

Inforsato nomeia essa experiência com a linguagem de contágio, mostrando de que modo as frases que se espalham em diferentes línguas proporcionam uma brincadeira, que anima o grupo, aumenta a força de vida de cada singularidade. Nos termos de Espinosa, podemos dizer que é o desejo que se apresenta de forma expansiva, pois a capacidade afetiva é experimentada em novas situações, em novas línguas, em uma nova brincadeira. A performance dos atores passeia pela performance das muitas línguas e traduções, provocando assim uma torção naquilo que se afirma enquanto norma e lugar da verdade.

Esses movimentos de interdição e a invenção de formas outras de traduções engendrados pelo grupo, instigam colocar em análise as "traduções", em outros campos, dos afetos em sintomas e diagnósticos que pretendem explicar e tratar, em vias de uma adequação aos modos de viver ditos aceitáveis ou toleráveis. Nesse sentido, entendemos que a comunicação que o grupo cria com as traduções caóticas deslocam o lugar hegemônico da linguagem, permitindo uma comunicação que se produz de dentro coletivo e que depende menos da literalidade de uma mensagem e mais da partilha atenta e sensível das afetações. Tal movimentação convida a pensar uma clínica atenta às combinações afetivas dos sujeitos e que, para além de operar traduções da linguagem dos afetos em sintomas a serem classificados e submetidos a uma terapêutica específica de adequação, esteja implicada em sustentar o caos de uma vida.

O outro trecho trabalhado é de Peter Pál Pelbart[5], filósofo e coordenador do projeto Ueinzz, que participa também como ator esporádico do grupo. Pelbart destaca que a Companhia Ueinzz é um "[...] coletivo feito de singularidades díspares [...]" (Pelbart, 2013, p. 121) que acontece, se faz e se refaz por um triz.

Um dos acontecimentos narrados por esse autor trata-se da apresentação da peça *Dédalus*, no Festival de Teatro em Curitiba:

> Faltavam poucos minutos para a trupe entrar em cena. O público se apinhava nas arquibancadas laterais do teatro, um assombroso galpão envolto em brumas e mergulhado na atmosfera da música estrepitosa. Cada ator se preparava para proferir em grego o embate agonístico que dá início a esse espetáculo **"sem pé nem cabeça"**, conforme o comentário elogioso de um crítico da *Folha de S.Paulo*. Eu aguardo tenso, repasso na cabeça as palavras que devemos lançar uns contra os outros, em tom intimidatório e desenfreada correria. Passeio os olhos em meio ao público e percebo nosso **narrador recuado** do microfone alguns metros – ele parece **desorientado**. Aproximo-me, ele me conta que perdeu seu texto. Enfio a mão no bolso de sua calça, onde encontro o maço de folhas por inteiro. O ator olha os papéis que estendo à sua frente, parece não reconhecê-los, põe e tira os óculos, e **murmura que desta vez não participa da apresentação – esta é a noite de sua morte**. Trocamos algumas palavras e minutos depois, aliviado, vejo-o de volta ao microfone. **Mas sua voz, em geral tão trêmula e vibrante, soa agora pastosa e desmanchada, como a dramatizar o texto que reza: "Minha memória anda fraca.." Sinto as palavras viscosas, deslizando umas sobre as outras, diluindo-se progressivamente, e aquilo que deveria servir de fio narrativo para nossa labiríntica montagem teatral deságua lentamente num pântano escorregadio** (Pelbart, 2013, p. 121-122, grifo nosso).

Recuado. Desorientado. Pastosa. Desmanchada. Viscosas. Deslizando. Diluindo-se. Deságua. Pântano escorregadio. Estas palavras saltam ao texto, criando uma imagem que nos

[5] "O teatro da loucura", Peter Pál Pelbart (2013), artigo publicado na revista *Poliética*.

permite visualizar, sentir e experienciar o estado de uma vida. Pastoso, viscosidade e pântano escorregadio são palavras que remetem a um estado de lentidão, que dizem de uma dificuldade em contraposição ao estado no qual a voz desse ator é trêmula e vibrante. O estado dessa voz viscosa, que anuncia a noite de sua morte, compõe um corpo em tristeza, incapaz de declamar seu discurso vibrantemente, de conduzir o restante dos atores na peça no ritmo que, de antemão, era esperado.

> Na cena seguinte dessa peça intitulada *Dédalus*, eu sou Hades, rei do Inferno, e ele é o barqueiro Caronte, que levará Orfeu até Eurídice. Mas entre uma remada e outra, bruscamente ele interrompe a cena, faz uso de suas **últimas reservas**, atravessa o palco na diagonal e dirige-se à saída do teatro, uma portinhola que dá para a rua (Pelbart, 2013, p.122, grifo nosso).

Esta vida, com suas últimas reservas, sai do teatro, mas não sai de cena, como será possível observar ao final do trecho. Existe uma combinação afetiva nesse corpo que dá um contorno para a experiência e determina que aquele sujeito se vê capaz de algumas coisas e não de outras, ao menos neste momento. As palavras "últimas reservas" chamam a atenção e fazem acessar a ideia de limite desse corpo, ele é capaz de dirigir-se à saída do teatro, mas não de continuar o discurso que lhe era requerido enquanto narrador. Não é possível continuar o discurso nem de forma pastosa e escorregadia, nem vibrantemente. Podemos pensar numa combinação afetiva com maior proporção de tristeza, na medida em que esse corpo se vê numa condição em que todo seu esforço está direcionado a se livrar de algo que parece estar a ponto de decompor sua vida.

> Já ali, eu o encontro **sentado na mais cadavérica imobilidade, balbuciando sua exigência de uma ambulância – chegou a sua hora.** Ajoelho-me ao seu lado e ele diz: "Vou para o charco". Como assim? pergunto eu. "Vou virar sapo". O príncipe que virou sapo, respondo, pensando que nesta nossa primeira turnê artística ele viaja com sua namorada recente, é como uma lua de mel. Mas ele retruca, de modo inesperado: "Mensagem para o ACM[6]". Sem titubear digo que "estou fora", não sou amigo do ACM, melhor mandar o ACM para o charco e ficarmos nós dois do lado de fora. Depois a situação se alivia, **ao invés da ambulância ele pede um cheesburger do McDonald´s**, conversamos sobre o resultado da loteria em que apostamos juntos e o que faremos com os milhões que nos esperam (Pelbart, 2013, p.122, grifo nosso).

A narrativa de Pelbart nos faz ver de que modo o desejo do ator que representa o barqueiro Caronte, se expressa. Em cena, Pelbart também atua e partilha com Caronte, no palco e na saída do teatro, essa mistura afetiva, que ganha o contorno de uma tristeza nomeada como a hora da morte e contorno de uma alegria nomeada no pedido por um lanche do McDonald's.

[6] Antônio Carlos Magalhães (1927-2007) foi governador do estado da Bahia e senador.

Os terapeutas na Companhia aparecem como figuras que acompanham, de forma mais direta, os momentos de maiores sofrimentos, de riscos, organizando os espaços e manejando os afetos. Há um gesto que se estende pelo movimento de sair do teatro acompanhando Caronte, depois construindo com ele uma conversa sobre ser príncipe ou sapo, ser amigo do ACM, e, depois, ainda na decisão de chamar ou ambulância, ou pedir um *cheeseburger* e fazer planos para o dinheiro que iriam ganhar na loteria. É um gesto que aprende a acompanhar o tempo das intensidades afetivas e dos diferentes contornos que elas ganham.

É uma expressão da alegria, ou seja, existiu uma passagem deste corpo de um estado de menor força, para um estado de maior força de vida, maior capacidade de afirmar a sua existência e de ser afetado por outros afetos. O desejo, em Espinosa, é pensado como todo esforço para manter-se, assim, fugir, dizer que vai para o charco, exigir a ambulância, foram esforços empreendidos por essa vida, neste momento específico, para manter-se existente. Quando marcado pela tristeza, percebe-se que a expressão da vida aconteceu de maneira menos potente, enfraquecida — como a voz pastosa, escorregadia e a imobilidade do corpo. Sendo que, para passar a um estado de maior fortalecimento, precisou do contorno promovido pela presença desse terapeuta, que ali representa não só sua singularidade, mas toda rede de sustentação que é a Companhia.

De todo modo, o que se percebe é que a possibilidade de ação dessa pessoa singular, o terapeuta, é sustentada por uma rede maior e mais fortalecida, formada por todo o grupo. Esses muitos corpos que vivem uma dada composição que forma a Companhia Teatral sustentam um território que: torna possível e aceitável fugir do teatro no meio de uma apresentação; e, permite que um ator anuncie a sua dor no desejo de seguir a sensação de acolher a noite de sua morte, embora ele não saiba ainda de que tipo de morte está falando. Essas possibilidades de expressão que esse lugar proporciona, de algum modo, denuncia os outros tantos espaços que conhecemos nos quais as expressões de uma vida estão interditadas.

> Ouço os aplausos finais vindos de dentro do teatro, o público começa a retirar-se. O que eles vêem quando saem pela mesma portinhola que dá para rua é Hades, rei do inferno (meu personagem) ajoelhado aos pés de Caronte morto-vivo, **pelo que recebemos uma reverência respeitosa de cada espectador que passa por nós, para quem essa cena íntima parece fazer parte do espetáculo**. **Foi tudo por um triz, é por um triz que nos apresentamos, é por um triz que não morremos, mas nada disso deve ser ocultado, é um ingrediente que faz parte e faz parte dessa estética, ou dessa ética** (Pelbart, 2013, p.122-123, grifo nosso).

O final, quando todos saem e os aplaudem, parece demonstrar a força, a alegria que esse território proporciona, tanto para seus participantes, quanto através das cenas, que ressoa na existência dos próprios espectadores.

Esses estudos fizeram reverberar a ideia de uma clínica em Psicologia implicada em investigar, de modo partilhado "terapeuta-paciente", um campo afetivo do paciente, de modo a tornar possível a criação de formas diversas de relação com o mundo e permitir outras possibilidades de expressão para aquele que chega em sofrimento. Trata-se de uma invenção partilhada de cuidado. Entendemos que essa proposta se compõe com alguns esforços, dentre eles, o de deslocar o lugar de saber-poder da Psicologia e pensar a clínica como um espaço que propõe uma esquiva da hierarquia que estabelece o lugar de doente e o lugar de detentor de um saber.

Assim, a partir das afetações, pensamos que, em alguma medida, o trabalho da clínica acolhe um certo acaso e, por vezes, se compõe de uma série de tentativas e apostas sem garantias. Não há garantia de que a vida vai se sustentar frente aos sofrimentos. Não há garantia da desistência ou da permanência. Dessa forma, dizer que tudo é por um triz ajuda a pensar, pois muitas combinações afetivas são possíveis. Alegrias podem surgir, assim, numa palavra, numa letra de música, numa comida de rua, numa conversa ao meio-fio. Afirmar a instabilidade, o não-saber, ocupar esse espaço de inconstância e assumi-lo como aspecto importante do trabalho faz parte dessa criação de território onde se pode existir com as partes alegres e tristes da vida.

5. Considerações finais

Os estudos sobre o corpo e os afetos a partir da filosofia de Espinosa nos convoca a pensar sobre os modos de vida a partir dos encontros que cada pessoa singular estabelece com o mundo. Não se trata de eleger valores externos a uma vida e buscar adequá-la, mas investigar quais afetos alguém é capaz de sentir. A experiência da Companhia Teatral Ueinzz faz ver esse movimento afetivo a partir de acontecimentos reais, permitindo explorar os afetos, isto é, perceber como cada corpo oscila entre as alegrias e tristezas que o preenchem.

Nesta investigação dos afetos, foi possível perceber que a Companhia Teatral Ueinzz se constitui enquanto um território que sustenta as mais diversas existências. Desse modo, as experiências do coletivo fazem ver como o corpo daqueles que experimentam sofrimentos graves se apresenta, naquilo que ele tem de mais forte e mais frágil e, com isso, deslocam a condição de uma vida determinada, com roteiro a ser seguido, afirmando a potência que pode existir na inconstância desse viver. Com uma atenção e acolhida às singularidades, esse coletivo permite que as experiências de tristeza sejam sustentadas e, a partir disso, que outros afetos se tornem possíveis: a alegria é possível pela rede de sustentação composta pelo grupo.

Além de contribuir para pensar um posicionamento clínico à Psicologia, a experiência desse trabalho oportunizou colocar em análise algumas nomenclaturas utilizadas: paciente, terapeuta, psicóloga..., tentando compreender que mensagem, em certas partes da escrita, tais nomes passam. A partir dessa implicação, utilizamos alguns desses nomes de forma a expressar um estado de corpo, afirmando que aquele que está na posição de paciente experimenta esse lugar, mas não se reduz a ele. Por fim, consideramos que este estudo se apresenta como um disparador para reverberar perguntas sobre o que pode um corpo: o que pode um corpo-paciente, um corpo-terapeuta, um corpo-ator, um corpo-psicóloga.

REFERÊNCIAS

ALVES SILVA, Thainan; SILVA, Ananda Sodré; MARTINS FILHO, Ismar Esduardo; NERY, Adriana Alves; VILELA, Alba Benemérita Alves. (Re)Visitando a reforma psiquiátrica brasileira: perspectivas num cenário de retrocessos. **Av. enferm.,** Bogotá, v. 38, n. 3, p. 380-386, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-45002020000300380&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2021.

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

AZEVEDO, Adriana Barin de. Como narrar o corpo mínimo? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 148-167, ago./dez. 2020.

AZEVEDO, Adriana Barin de; SANCHES, Aline. Pensar a vida a partir de uma perspectiva imanente. **Lampião**, v. 1, n.1, p. 96-110, 2020.

BEZERRA JR., Benilton. O impacto das biotecnologias: Um ponto de vista. **Revista Ide**, São Paulo, v. 29, n. 43, p. 50-56, nov. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **A Nervura do Real**: Imanência e Espinosa, volume II: Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Laços do desejo. *In:* NOVAES, Adauto. (Org.) **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras. Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 19-66.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia do. O Efeito Foucault: Desnaturalizando Verdades, Superando Dicotomias. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 245-248, set./dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n3/8814.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

DELEUZE, G. **Espinosa**: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DESCARTES, René. **As paixões da alma**. São Paulo: Lafonte, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

FRANCISQUETTI, Paula. Arte, clínica e guerrilha: “the wall, the war”. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, ano 12, n. 18, p. 183-194, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/issue/viewIssue/1985/190#. Acesso em: 30 de mar. de 2021.

INFORSATO, Erika Alvarez. **Desobramento**: constelações clínicas e políticas do comum. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104547/publico/ERIKA_ALVAREZ_INFORSATO.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

INFORSATO, Erika Alvarez. Figuras emergentes entre as artes e a clínica - exercícios iniciais para pensar performances do vivo com a Cia Teatral Ueinzz. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 4, p. 39-58, out./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/view/772/265. Acesso em: 30 de mar. de 2021.

LOURAU, René. **Implication et surimplication**. Revue du Mauss, v.10, p. 110-120, 1990.

ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. Corporeidades em minidesfile. **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 6, n. 1, p. 43-60, 2004.

PELBART, Peter Pál. O teatro da loucura. **Poliética**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 119-129, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/view/15206/11344. Acesso em 21 ago. 2024.

PELBART, Peter Pál. Ueinzz - Viagem a Babel. **Caderno de Registros Macu (Pesquisa),** São Paulo, ed. 7, p. 6-15, 2015. Disponível em: https://www.macunaima.com.br/cadernos/caderno_07/caderno_07_dossie01.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

PELBART, Peter Pál; APPRILL, Olivier. Deriva [entrevista]. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 54-66, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38509/26171. Acesso em: 06 abr. 2021.

PEZZATO, Luciane Maria; L'ABBATE, Solange. Uma Pesquisa-Ação-Intervenção em Saúde Bucal Coletiva: contribuindo para a produção de novas análises. **Saúde e sociedade [online]**, vol. 21, n. 2, p. 386-398, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000200012. Acesso em: 24 mar. 2022.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; ORTEGA, Francisco; BEZERRA JR, Benilton. Um panorama sobre variações em torno de medicalização entre 1950-2010. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 1859-1868, jun. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232014196.03612013. Acesso em: 06 abr. 2021.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ely Frankson Cardoso Morais [1]

Declaro que sou autor(a)[1] deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais. (Consulte a 3ª Cláusula, § 4º, do Contrato de Prestação de Serviços).

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo de investigar a definição e abrangência da arte no contexto educacional, destacando a importância da inclusão dessa disciplina no currículo do Ensino Fundamental. Para realizar esta pesquisa, será utilizado um levantamento bibliográfico como método através do qual o conhecimento necessário pode ser obtido por meio da leitura e análise de fontes impressas e digitais. A presença da arte no ambiente educacional é crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Este trabalho se propõe a explorar a diversidade de manifestações artísticas, a interdisciplinaridade, e os desafios e possibilidades enfrentados na implementação da arte no Ensino Fundamental. Ao compreender a relevância da arte no contexto educacional, busca-se fundamentar a necessidade de promover a educação artística como parte essencial do processo educativo. A análise da definição e abrangência da arte no contexto educacional revela que esta não é apenas uma disciplina, mas um meio de estimular a criatividade, a expressão emocional e a sensibilidade estética dos estudantes. A inclusão da arte no Ensino Fundamental não só contribui para o desenvolvimento individual, mas também promove uma visão integrada do conhecimento, conectando-se com outras áreas do currículo. Apesar dos desafios enfrentados na implementação da arte nas escolas, as possibilidades de enriquecimento da experiência educacional dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, reforçam a importância de investir na presença da arte no ambiente escolar.Parte superior do formulário

Palavras-chave: Criatividade. Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade.

[1] Elyfranksoncardoso@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A inserção da arte no contexto educacional é um componente crucial para uma educação completa e enriquecedora. A arte transcende as barreiras disciplinares, proporcionando aos estudantes uma abordagem única para expressar pensamentos, sentimentos e experiências. Nessa seção, exploraremos a definição abrangente da arte no âmbito educacional, destacando como ela vai além de simples atividades criativas, tornando-se uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento holístico dos estudantes.

A arte desempenha um papel central no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para aspectos cognitivos, emocionais, sociais e até mesmo físicos. Nesta seção, examinaremos as diversas formas como a participação em atividades artísticas enriquece a vida dos estudantes. Desde o estímulo à criatividade até a promoção da empatia e compreensão, a arte emerge como uma ferramenta poderosa para nutrir o crescimento completo dos indivíduos.

Ao analisar os objetivos do ensino fundamental em arte, é possível identificar metas educacionais específicas relacionadas ao desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes. Nesta parte, exploraremos esses objetivos, destacando como a arte se integra ao currículo escolar para cumprir propósitos educacionais distintos. Desde o estímulo à expressão pessoal até a compreensão crítica da cultura, os objetivos do ensino de arte no ensino fundamental serão abordados de maneira abrangente.

As abordagens pedagógicas em arte no ensino fundamental desempenham um papel fundamental na eficácia do ensino e na promoção do envolvimento dos estudantes. Nesta seção, examinaremos diferentes métodos utilizados por educadores para integrar a arte no ambiente de aprendizagem. Da abordagem prática à ênfase na apreciação, as estratégias pedagógicas moldam a experiência artística dos estudantes e influenciam seu desenvolvimento criativo e cognitivo.

Apesar dos inúmeros benefícios da integração da arte no ensino fundamental, existem desafios que educadores podem enfrentar ao tentar implementar efetivamente programas artísticos. Nesta seção, exploraremos esses desafios, desde restrições orçamentárias até resistências dentro do sistema educacional. Ao mesmo tempo, identificaremos possibilidades e estratégias para superar esses obstáculos, garantindo que a arte ocupe o lugar que merece no cenário educacional fundamental.

2. DEFINIÇÃO E ABRANGÊNCIA DA ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A arte, no contexto educacional, pode ser compreendida como um conjunto de práticas e manifestações que envolvem a expressão criativa, a apreciação estética e a comunicação visual. Segundo Gardner (2011), a arte no ambiente escolar abrange diversas formas, como pintura, escultura, música, dança, teatro e literatura. Essas manifestações artísticas permitem aos alunos explorar e expressar suas emoções, ideias e visões de mundo.

A presença da arte no currículo escolar é de extrema importância, pois promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. De acordo com Eisner (2002), a arte no contexto educacional permite que os alunos desenvolvam a criatividade, a imaginação, a capacidade de reflexão crítica e a sensibilidade estética. Além disso, a arte contribui para a formação cultural dos alunos, possibilitando o acesso e a apreciação de diferentes expressões artísticas.

A arte no contexto educacional não deve ser vista de forma isolada, mas sim integrada com outras disciplinas do currículo escolar. Segundo Barbosa (2018), a interdisciplinaridade entre a arte e as demais áreas do conhecimento permite que os alunos estabeleçam conexões significativas e ampliem sua compreensão sobre o mundo. Por exemplo, a arte pode ser utilizada como uma forma de expressão e representação em projetos multidisciplinares, enriquecendo a aprendizagem em diferentes áreas, como história, ciências e matemática.

A inclusão da arte no contexto educacional possibilita o desenvolvimento das competências artísticas dos alunos. De acordo com Britzman (2011, s.p):

> As competências artísticas envolvem a capacidade de observação, análise, experimentação, expressão e apreciação estética. Através da prática artística, os alunos adquirem habilidades técnicas, exploram diferentes materiais e técnicas, e desenvolvem sua capacidade de expressão individual e coletiva.

A arte no contexto educacional contribui para a formação de cidadãos criativos e críticos, capazes de questionar, refletir e transformar a realidade ao seu redor. Segundo Freire (2017), a arte é uma forma de expressão e empoderamento, permitindo que os alunos se posicionem de forma autônoma e crítica diante das questões sociais, culturais e políticas. Através da arte, os estudantes são incentivados a pensar de forma independente, a expressar suas opiniões e a buscar soluções inovadoras para os desafios da sociedade.

2.1 Contribuições da arte para o desenvolvimento integral dos estudantes

A prática artística estimula a criatividade dos estudantes, oferecendo oportunidades para que explorem sua imaginação, experimentem novas ideias e soluções. Segundo Amabile (1996), a arte é uma forma de expressão que permite aos estudantes desenvolverem sua capacidade de pensar de forma original e inovadora. Ao questionar, buscar diferentes perspectivas e encontrar soluções criativas para os desafios, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas essenciais.

A arte contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes. Arnheim (2004) destaca que a apreciação e a produção artística permitem que os alunos entrem em contato com diferentes formas de expressão visual, sonora e corporal, proporcionando experiências estéticas enriquecedoras. Essas vivências estéticas permitem que os estudantes desenvolvam a capacidade de apreciar a beleza, a harmonia e a expressividade presentes nas obras de arte, ampliando sua sensibilidade estética.

A arte também desempenha um papel importante no desenvolvimento da expressão emocional dos estudantes. Malchiodi (2005) afirma que a prática artística oferece um espaço seguro e criativo para que os alunos expressem seus sentimentos, pensamentos e experiências pessoais. Através da arte, os estudantes podem dar voz às suas emoções, processar vivências difíceis e desenvolver uma maior consciência emocional.

A arte promove o desenvolvimento da empatia e da tolerância nos estudantes. Winner (2000) destaca que a apreciação e a produção artística envolvem a compreensão e a valorização das diferentes formas de expressão cultural, social e individual. Através da arte, os estudantes aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças, desenvolvendo uma maior empatia e tolerância em relação aos outros.

A prática artística também contribui para o desenvolvimento da colaboração e do trabalho em equipe nos estudantes. A criação artística muitas vezes envolve a colaboração entre os alunos, exigindo que eles trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum (SAWYER, 2006). Através da arte, os estudantes aprendem a ouvir e respeitar as ideias dos outros, a compartilhar responsabilidades e a trabalhar de forma cooperativa, desenvolvendo habilidades essenciais para o trabalho em equipe.

2.2 Objetivos do ensino fundamental em arte

O Ensino Fundamental em Arte tem como objetivo principal proporcionar aos estudantes uma formação integral, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade e apreciação

estética. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a disciplina de Arte no Ensino Fundamental busca promover a compreensão e o contato com diferentes manifestações artísticas, além de estimular a expressão e a reflexão sobre o mundo através das linguagens artísticas (BRASIL, 2013).

Um dos objetivos do ensino fundamental em arte é:

> Possibilitar que os estudantes tenham contato com as diferentes formas de expressão artística presentes na sociedade. Isso inclui a apreciação e o conhecimento de obras de arte de diferentes épocas e culturas, bem como a compreensão dos elementos estéticos presentes nas manifestações artísticas. Ao conhecer e apreciar a diversidade artística, os estudantes ampliam seu repertório cultural e desenvolvem sua sensibilidade estética (FREIRE, 2011, p. 3).

Outro objetivo do Ensino Fundamental em Arte é estimular a criatividade e a expressão dos estudantes. Através das atividades artísticas, como desenho, pintura, escultura e fotografia, os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes materiais e técnicas, desenvolvendo sua capacidade de expressão e comunicação (BRASIL, 2013). Além disso, a expressão artística promove a autenticidade e a originalidade, permitindo que os estudantes expressem suas ideias e emoções de forma única (EISNER, 2002).

Um terceiro objetivo do Ensino Fundamental em Arte é promover a interdisciplinaridade, estabelecendo conexões entre a arte e outras áreas do conhecimento. Através da arte, os estudantes podem explorar temas relacionados à história, geografia, ciências e literatura, ampliando sua compreensão sobre diferentes conteúdos e estimulando a criatividade na resolução de problemas (FREIRE, 2011). A interdisciplinaridade na educação em arte também contribui para a formação de estudantes críticos e reflexivos, capazes de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento (FREIRE, 2011).

Por fim, um objetivo fundamental do Ensino Fundamental em Arte é desenvolver a consciência e o respeito pela diversidade cultural. Através da arte, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e valorizar diferentes manifestações culturais, reconhecendo a importância da pluralidade de expressões artísticas (BRASIL, 2013). A arte possibilita o diálogo entre diferentes culturas, promovendo o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária (EISNER, 2002).

2.3 Abordagens pedagógicas em arte no ensino fundamental

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua criatividade, expressão e sensibilidade. No ensino fundamental, é importante

que as abordagens pedagógicas em arte sejam adequadas e eficazes, proporcionando experiências significativas aos alunos.

A abordagem tradicional em arte no ensino fundamental tem como base a reprodução de modelos pré-definidos e a valorização do resultado final. Essa perspectiva enfatiza a técnica e o domínio de habilidades específicas, muitas vezes deixando pouco espaço para a expressão individual dos alunos. Segundo Gardner (1999), essa abordagem pode limitar a criatividade e restringir a autonomia dos estudantes.

A abordagem construtivista em arte no ensino fundamental valoriza a construção do conhecimento por meio da interação entre o aluno e o meio em que está inserido. Nessa perspectiva, os estudantes são estimulados a experimentar, explorar materiais e técnicas, e a criar suas próprias obras de arte. Para Vigotsky (1984), essa abordagem possibilita o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças.

A abordagem interdisciplinar em arte no ensino fundamental busca integrar a arte com outras disciplinas, como história, geografia, ciências e literatura. Essa perspectiva permite que os alunos compreendam a arte como uma forma de expressão cultural, ampliando seu repertório e promovendo a reflexão sobre diferentes temas e contextos. Segundo Barbosa (1999), essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e culturalmente conscientes.

A abordagem inclusiva em arte no ensino fundamental busca garantir o acesso de todos os alunos à experiência artística, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão. Nessa perspectiva, é importante adaptar as atividades e materiais para atender às necessidades e capacidades de cada estudante. Segundo Ryan (2005), essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento dos alunos.

2.4 Desafios e possibilidades na implementação da arte no ensino fundamental

A implementação da arte no ensino fundamental é um desafio enfrentado por educadores e gestores escolares. Embora a arte seja reconhecida como uma disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, sua presença muitas vezes é limitada ou negligenciada dentro das instituições de ensino.

A falta de tempo e espaço para a arte é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas no ensino fundamental. Com a ênfase nas disciplinas consideradas "mais importantes" para o currículo, como matemática e português, a arte acaba ficando em segundo plano. Segundo Barbosa (2008), a falta de tempo destinado à arte no currículo escolar pode limitar as oportunidades de desenvolvimento criativo e expressivo dos alunos.

Além da falta de tempo, a formação inadequada dos professores também é um desafio na implementação da arte no ensino fundamental. Muitos educadores não possuem conhecimento específico em arte e se sentem inseguros ao abordar essa disciplina em sala de aula. Segundo Araújo (2012), é fundamental investir na formação continuada dos professores, oferecendo cursos e capacitações que os auxiliem a desenvolver habilidades pedagógicas e artísticas.

Muitas escolas não possuem materiais artísticos adequados e não têm verbas destinadas à compra desses recursos. Essa limitação pode comprometer a qualidade das atividades artísticas desenvolvidas em sala de aula. Segundo Freire (2014), é importante buscar parcerias com a comunidade e com instituições culturais para viabilizar a obtenção de materiais e recursos financeiros.

Apesar dos desafios, existem diversas possibilidades para a implementação da arte no ensino fundamental. A interdisciplinaridade é uma delas, possibilitando a integração da arte com outras disciplinas, como história, literatura e ciências. Essa abordagem permite que os alunos compreendam a arte como uma forma de expressão cultural e ampliem seu repertório artístico. Segundo Barbosa (2003), a interdisciplinaridade promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

O uso de softwares de edição de imagem, por exemplo, permite que os alunos experimentem diferentes técnicas artísticas de forma virtual. Segundo Kellner (2017), as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de criação e expressão artística, proporcionando uma experiência enriquecedora aos alunos.

3. CONCLUSÃO

A arte no contexto educacional é essencial para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Sua definição abrange diversas manifestações artísticas, enquanto sua abrangência engloba a integração com outras disciplinas, o desenvolvimento de competências artísticas e a formação de cidadãos criativos e críticos. É fundamental que as escolas valorizem e promovam a presença da arte em seu currículo, oferecendo oportunidades para que os alunos possam explorar, apreciar e se expressar através das diferentes formas de manifestação artística.

A arte desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando benefícios cognitivos, emocionais e sociais. Suas contribuições incluem o estímulo à criatividade, o desenvolvimento da sensibilidade estética, a expressão emocional, a

promoção da empatia e da tolerância, bem como o fomento da colaboração e do trabalho em equipe.

O Ensino Fundamental em Arte possui objetivos que visam o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a apreciação, a expressão e a reflexão sobre as diferentes manifestações artísticas. Através da arte, os estudantes têm a oportunidade de conhecer, experimentar e se expressar através das linguagens artísticas, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo sua sensibilidade estética. Além disso, a arte contribui para a interdisciplinaridade, a valorização da diversidade cultural e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

As abordagens pedagógicas em arte no ensino fundamental devem ser pensadas de forma a estimular a criatividade, a expressão e a sensibilidade dos alunos. Através de uma abordagem construtivista, interdisciplinar e inclusiva, é possível proporcionar experiências significativas e enriquecedoras no campo das artes.

A implementação da arte no ensino fundamental enfrenta desafios como a falta de tempo, formação inadequada dos professores e escassez de recursos materiais. No entanto, existem possibilidades como a interdisciplinaridade e o uso das tecnologias digitais, que podem enriquecer a experiência artística dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T. M. **Creativity in context**: Update to the social psychology of creativity. Westview Press, 1996.

ARAUJO, R. Formação de professores e pedagogia da arte: Reflexões e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 695-712, 2012.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Pioneira Thomson Learning, 2004.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: Das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: Das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação como mediação cultural**: perspectivas e desafios. Editora Unesp, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, 2013.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**: A critical study of learning to teach. State University of New York Press, 2011.

EISNER, E. W. **O papel transformador da educação artística**. Penso Editora, 2002.

EISNER, E. W. **O despertar da mente educada**: como o ensino das artes liberais pode fortalecer a educação escolar. Artmed Editora, 2002.

FREIRE, A. C. **Educação em arte**: a experiência brasileira. Global Editora, 2011.

FREIRE, G. A arte na educação infantil e fundamental: Desafios e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 34-54, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 2017.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Artmed Editora, 2011.

KELLNER, R. Arte, tecnologia e educação: Desafios e perspectivas. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 13, n. 29, p. 193-210, 2017.

MALCHIODI, C. **Expressive therapies**. Guilford Press, 2005.

RYAN, S. Inclusive arts practice and research: A critical manifesto. **International Journal of Inclusive Education**, v. 9, n. 4, p. 403-416, 2005.

SAWYER, R. K. **Group creativity**: Music, theater, collaboration. Psychology Press, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNER, E. **The origins and ends of giftedness**. American Psychologist, 2000.

A INSERÇÃO DAS MULHERES NAS ARTES VISUAIS DO MARANHÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO (1895-1920)

Ana Raquel da Silva Farias[1]
Graduada em Artes Visuais
farias.ana@discente.ufma.br
Escola de Governo do Maranhão

Mariana Estellita Lins Silva[2]
Doutora em Artes Visuais
estellitamariana@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo explora a inserção das mulheres nas artes visuais no Maranhão entre 1895 e 1920, analisando o contexto histórico que favoreceu essa participação. Investigamos aqui as condições sociais, culturais e educacionais que possibilitaram a formação de mulheres artistas. Destacamos também as dificuldades enfrentadas por elas e como se deu esse processo de emancipação feminina na educação, uma vez que as mulheres por muito tempo não puderam acessar a educação ou recebiam uma formação diferenciada. A pesquisa utiliza uma abordagem bibliográfica e histórica, com ênfase em periódicos e documentos da época, para compreender o papel das mulheres nessa construção. Analisaremos ainda algumas exposições encontradas em periódicos e jornais que nos mostram quem eram essas mulheres, que tipo de arte produziram, em qual instituição de ensino elas estudavam ou se tinham acompanhamento de algum professor particular, algo muito comum nessa época. Desta forma, esperamos contribuir para a preservação da memória e do patrimônio histórico das mulheres artistas do Maranhão, ainda pouco conhecidas, e incentivar futuras investigações sobre o tema, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a produção artística dessas mulheres e a história da arte do Maranhão.

Palavras-chave: História da Arte; Mulheres na história; Formação Artística;

[1] Ana Raquel da Silva Farias, graduada em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Maranhão. Pós-graduanda em Gestão da Cultura Maranhense pela Escola de Governo do Maranhão.

[2] Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA;Coordenadora do Grupo de Pesquisa Arte e História da Arte sob o Prisma da Cultura Visual - UFMA;Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Musealização da Arte: poéticas em narrativas, da Universidade de Brasília - UNB;Doutora em Artes Visuais (linha de pesquisa - História e Crítica de Arte) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGAV / EBA / UFRJ; Bolsista CAPES pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior na Universidade Nova de Lisboa - UNL;Mestre em Artes Visuais (linha de pesquisa - História e Crítica de Arte) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGAV / EBA / UFRJ;Bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

1. Introdução

A virada do século XIX para o XX foi um período crucial para a conquista de espaços institucionais, artísticos e educacionais pelas mulheres. Este artigo examina os principais eventos dessa transição histórica, com foco na evolução da independência feminina nos contextos artístico e educacional. Através da análise desses eventos, buscamos entender como as lutas feministas e as reformas educacionais, influenciadas principalmente pelas mudanças na Europa, especialmente na França, transformaram a educação feminina. Essas reformas foram fundamentais para a criação de oportunidades que antes eram inexistentes para as mulheres.

Além disso, o estudo faz um paralelo entre os acontecimentos nacionais e os regionais, com ênfase no estado do Maranhão. Investigamos o tipo de educação que as mulheres recebiam, as artes plásticas estudadas e os limites impostos à sua educação. Acreditamos que essas mudanças promoveram uma maior participação feminina no mundo da arte, culminando na criação da Escola de Belas Artes do Maranhão.

O objetivo principal é analisar as condições que permitiram às mulheres produzir arte no Maranhão entre 1885 e 1915, um período crucial para a visualização das produções femininas. Investigamos as exposições e produções artísticas das mulheres, a percepção da sociedade sobre elas e o tipo de arte que produziam.

A pesquisa se baseia nos debates de Linda Nochlin (2016), que argumenta que os espaços artísticos devem ser protagonizados pelas mulheres, e não vistos apenas através da perspectiva masculina dominante. A virada do século foi marcada por intensas transformações na Europa, afetando o cenário econômico, político e social e gerando revoluções intelectuais que chegaram ao Brasil com certo atraso. Esse período foi marcado por contrastes, com uma parcela da sociedade apoiando as mudanças e outra resistindo a elas, temendo a perda dos valores religiosos.

Estudos sobre artistas brasileiras ainda são limitados. Ana Paula Simioni (2005) destaca que, além da exclusão dos espaços de formação, as mulheres enfrentavam a percepção de que eram intelectualmente inferiores. Como Simioni observa, "as artistas enfrentavam outras questões, mais sutis, mas igualmente eficientes nos constrangimentos às suas carreiras, como o imaginário da época." (SIMIONI, 2005, p. 3).

Diante da escassez de estudos sobre artistas maranhenses, esta pesquisa visa contribuir para a preservação da memória e do patrimônio histórico, oferecendo informações que poderão enriquecer futuras investigações sobre as mulheres artistas no Maranhão.

2. Contexto Sócio-Histórico de inserção das Mulheres nos espaços de formação artística

Na arte, o século XIX foi marcado pelos artistas que ousaram ser diferentes, e que transpuseram uma barreira entre eles e os grandes mestres. Isto por que para alguns críticos de arte, no século XIX a história da arte não foi marcada pelos grandes mestres, que construíram para as artes oficiais, e sim por "[...] homens solitários que tiveram a coragem e a persistência de pensar por si mesmos, de examinar convenções sem temor e em termos críticos, criando assim novas possibilidades e perspectivas para a arte" (GOMBRICH, 2011, p. 526).

Nesse mesmo período na França do século XIX, as pautas femininas dentro da arte foram surgir com maior veemência, nas imagens de mulheres diante cavaletes e em o *Gazette des Femmes (1877-1891),* com críticas e sugestões do tipo de artista que estava se formando nos ateliers particulares da França. É possível observar muitas compatibilidades entre os moldes de uma artista mulher retratada no jornal da França, com as imagens delas aqui no Brasil.

A historiadora da Arte e professora de história da arte do *University College London* Tamar Garb (1999) revela em seus escritos que as revistas dedicadas ao público feminino usavam a imagem da *peintresse (pintora)* como referência para a realização feminina:

> [...] vestida discretamente e acompanhada por uma filha estudiosa sentada aos seus pés e por uma senhora bem vestida examinando ilustrações de moda, a artista mulher é representada de modo que sugere que sua ocupação é compatível com os deveres e as conquistas associadas a dona de casa burguesa (GARB, 1999, p. 252).

Alguns críticos de arte da época, como por exemplo, Léon Lagrange, diferenciavam a artista mulher da pintura, das dançarinas e musicistas, isto porque "[...] a artista mulher, diferente da figura comprometida da atriz e dançarina, ou musicista, era potencialmente protegida por sua profissão. Na reclusão de seu ateliê, ela podia preservar a pureza de sua pessoa" (GARB, 1999, p. 253). Algo interessante de se ressaltar aqui, é que na explosão de críticas e proibições a artistas mulheres na França do final do século XIX, surgiram organizações femininas transgressoras, a exemplo da *Union des Femmes Peintres et Sculpteurs*, fundado em 1882, que organizava *pettit salons* e os Salões Anuais das mulheres. Encontramos no Brasil diversas manifestações das mulheres, porém nenhuma delas direcionadas às artes plásticas, como foi na França.

No Brasil a virada do século foi marcada por várias transformações, nos âmbitos políticos, economicos, socioculturais, principalmente pelo fim da escravidão e pela chegada do período republicano. Aqui as estruturas, ainda cheias de deficiências oriundas do período colonial, nos limitavam na produção artística. Com a mudança de regime, as condições de

civilização evoluíram da época colonial controlada pelos portugueses, para uma época de início de independência política e de intercâmbio com várias nações. As décadas de 70 e 80, nos conduziram para uma transformação política e social muito forte, onde a força das ideias trazidas da Europa resulta em mudanças significativas.

É impossível que o Brasil acompanhe cronologicamente o mundo nas mudanças de movimentos artísticos, como ocorreu na Europa. Aqui, diversas linguagens chegaram tardiamente, e receberam também uma nova roupagem, no que diz respeito ao próprio grau de civilização do Brasil (ZANINI, 1983). No entanto ocorreram algumas investidas para que tecnicamente e enquanto sociedade os trabalhos artísticos fossem difundidos e os brasileiros pudessem estudar. Citamos aqui as reformas no ensino das artes através de leis e decretos feitos na Escola Imperial de Belas Artes que depois se transformaria em Escola Nacional de Belas Artes. Nesse período foi-se diminuindo a predominância da concentração artística apenas na antiga corte, pois com o avanço da economia baseada na exportação de café e de outros produtos, faz com que avancemos também na autonomia cultural.

O Maranhão durante a passagem do século XIX para o século XX sofreu transformações, algumas muito bem vistas pela sociedade da época, como por exemplo a criação de estabelecimentos de ensino como o Liceu, uma escola de Latim, duas escolas primárias masculinas e duas femininas (ZENKNER, 2011). Além disso, o Maranhão contou com algumas reformas de instrução públicas e Códigos de Postura, que tinham o objetivo de ordenar a cidade e deixá-la mais habitável, o que foi muito bem visto na época, tornando São Luís a quarta cidade mais bem vista pela crítica.

Alguns fatores contribuíram para que São Luís ocupasse um lugar de prestígio na cena cultural brasileira da época, lugar este que era relegado somente a elite, sobre o mito da Atenas Maranhense, o historiador maranhense Joan Botelho (2018), aponta

> Foi portanto, a escravidão, terras, o açucar e o algodão, que deram sustentação e essa elite abastada. A "Atenas Brasileira" refere-se ao tempo, em que famílias ricas enviavam seus filhos para estudar na Europa, em grandes centros, como Paris, Lisboa e Coimbra, ou mesmo em províncias, como Pernambuco, formando uma elite regional, cujos hábitos e costumes, europeizados, representaram um mecanismo de distinção social. Foi uma sociedade moldada pelos novos comportamentos presentes nas festas, nos vestir, nos costumes, e, até, a educação diferenciou-se, pois as famílias abastadas puderam direcionar os estudos de seus filhos (BOTELHO, 2018, p. 204).

Na arte, já nos fins do século XIX São Luís realiza as suas exposições locais – que veremos nos próximos capítulos com mais detalhes – que tinham como objetivo selecionar produtos, obras de arte, entre outras diversas coisas para exibir o crescimento da cidade. Nessas exposições, organizadas pela entidade *Festa Popular do Trabalho* e outras ligadas à igreja e às

escolas, era possível observar algumas expositoras mulheres, cujos trabalhos não temos acesso, pois não há nenhum arquivo que indique que essas obras foram guardadas e conservadas.

Existia nessa época, uma preocupação a respeito do embelezamento da cidade, mas não só, existia também uma preocupação a respeito do letramento, e das produções artísticas feitas em solo ludovicense. Dessa forma, a educação das mulheres foi debatida de maneira muito especial. Com a chegada da república, o ideal feminino continuou a ser debatido e construído pela igreja e pelo estado a fim de manter a ordem social já estabelecida. Uma das principais mudanças desse período é a atenção que é dada à educação como forma de impulsionar o desenvolvimento econômico, o que não foi feito apenas no Maranhão, mas em todo o Brasil, entendendo a educação como a principal ferramenta para diferenciar o Brasil República do Brasil Império.

Os republicanos deram atenção especial aos discursos ideológicos, a fim de persuadir a população sobre os novos modelos educacionais e de sociedade, ou seja, convencê-los da mudança de valores, do modo de pensar a sociedade. Dessa maneira o Brasil e o Maranhão foram se transformando com a força desses discursos. Entendia-se que a inserção das mulheres na educação, traria benefício para o desenvolvimento material e intelectual do Brasil. Alguns artigos de jornais já traziam reclamações pertinentes à falta de instrução da mulher maranhense, chamando-as de mal instruídas, não possuindo inteligência suficiente para terem uma conversa de caráter mais científico, como por exemplo, sobre literatura, música e pintura (ABRANTES, 2011).

Neste trabalho, conseguimos reunir apenas senhores e senhoras das elites brasileiras que tiveram o privilégio de ter professores particulares e a oportunidade de estudar em outros estados e até fora do país. Nas nossas pesquisas não foram encontradas mulheres pobres ou negras. Até mesmo as mulheres foram difíceis de encontrar, e se encontradas não possuíam nomes para lhes dar um lugar na historiografia geral.

Para que seja possível entender como se deu a emancipação feminina nos séculos XIX e XX, e também como se tornou possível ter mulheres artistas produzindo no Maranhão nessa época, precisamos entender como foi possível que mulheres estudassem no Maranhão Império e começo da república e também que tipo de educação essas mulheres receberam. Ao longo do mapeamento feito em jornais e revistas, foi possível perceber um padrão feminino nessas produções. Geralmente eram mulheres ricas ou de classe média, casadas, e quando solteiras, eram muito religiosas.

A educação feminina não foi dada a atenção necessária no período colonial, mesmo para mulheres brancas e de posse o acesso à educação era inexistente. Em meio a esse cenário, a sociedade intervém no sentido de pedir por melhorias no sistema educacional, entendendo-o como frágil. A educação da mulher ganha destaque nesse momento para que se formem mulheres instruídas, porém

> [...] essa educação não precisaria transformá-las em "Doutoras" e sim estar "entre a ignorância e o saber profundo [...] que serve para melhorar o coração, para ornar a carreira da vida, e para preencher mais racionalmente da tarefa de qualquer encargo, ou dever." (AMBROSIO, 2009, p. 43, apud Espelho Diamantino, s/d).

A educação escolar no Brasil se deu através da igreja, com suas catequeses e seminários. Segundo Abrantes (2014) os jesuítas possuíam quatro colégios no Maranhão, além do recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios. Importante destacar a atuação dos recolhimentos no Maranhão oitocentista, uma vez que ele possuía o objetivo de "[...] resguardar a virtude e a castidade das mulheres confessas por meio da reclusão, mantendo-as distante dos contatos com o mundo e com a vida pública" (RODRIGUES, 2012, p. 26). Diferente dos conventos, que tinham como objetivo proporcionar um espaço para o despertar das vocações religiosas, os recolhimentos se preocupavam única e exclusivamente em tirar as mulheres do mundo e transformá-las em esposas e mães.

A implantação dos recolhimentos no nordeste brasileiro, teve também o objetivo de ampliar a educação feminina, embora essa educação não seja uma educação crítica aos modelos vigentes de sociedade. Dentro dos Recolhimentos tínhamos as mestras que eram encarregadas cada uma por uma função diferente, tendo no recolhimento do Maranhão a mestra de ler e a mestra de costura que ensinava artes. Os recolhimentos se destinavam principalmente às meninas pobres que não tinham condição de cursar em escolas femininas particulares.

No império a inclusão do sexo feminino na educação se dá a partir da Constituição de 1824 e da Lei de 15 de Outubro de 1827. Na determinação da lei de 1827, art. 13, "As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres", porém no que diz respeito às disciplinas oferecidas, há uma diferenciação entre as disciplinas para moços e moças, tendo a matemática a não obrigatoriedade no concurso para professoras (ALMEIDA, 2013, p.8). Após decretos e instruções públicas foi possível perceber o aumento do número de escolas para mulheres. Em 1850, já existiam 12 escolas frequentadas por 262 alunas, já em 1857, eram 23 escolas para 304 alunas. Em 1870, as famílias mais abastadas poderiam escolher entre as diversas escolas particulares existentes, todas com nomes de alguma santa, sendo eles: N. S de Nazaré, N. S da Soledade, Santa Isabel, Sagrada Família, Colégio Santanna

(ABRANTES, 2010). Destas escolas, destacam-se exposições importantes onde é possível verificar a produção artística de algumas senhoras, como mostra o jornal O Século de 1861:

> [...] passemos agora à análise dos principais objetos da exposição que nos mereceu atenção. O ramo bordado sobre papel a retrós, e sem aviso, feito pela **Sr Libânia dos Reis** era, sem dúvida, um ótimo trabalho de primor e perfeição. O buquê de flores de papel feito por uma senhora pernambucana, mereceu a aprovação de todos os bordados a ouro. O cão feito pela jovem **D. Aurora Pinheiro**, em ponto de tapete em relevo, era obra superior e digna de ver-se. Todos os trabalhos enviados à exposição pelo **Colégio Nossa Senhora da Soledade**, de que são diretoras as exmas senhoras carmini, tiveram as honras da primazia, nos objetos de agulha, bem como os do **colégio Nossa Senhora da Glória e Asilo Santa Teresa** estavam bons. Digno de toda a atenção foi um quadro que continha um túmulo, feito de cabelo, por uma menina de nome Josefina. Uma toalha de Labirinto feita no Ceará, era obra sublime. Os bordados sobre espelho, aveludado, tapeçarias, rendas, flores e pássaros, tudo mereceu dos visitantes sinal de aprovação (JORNAL O SÉCULO, 18.01.1861, n.p, **grifos meus**).

No seio dessas mudanças a preocupação com a educação feminina era essencial, pois enquanto o Brasil se modernizava com a educação e seus discursos emancipatórios, grande parte da população se preocupava com a rapidez que essas mudanças aconteciam. Nesse sentido, a imprensa brasileira teve um papel peculiar, pois foi a responsável por não só inculcar na sociedade esses novos valores, como também acalmar as famílias mais tradicionais sobre os perigos da educação feminina. Exemplo disso são os artigos da escritora portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho, representante da geração onde a mulher era tida como *anjo do lar*, onde a mesma criticava a rapidez com que as mudanças aconteciam, mas também reconhecia que algumas coisas já estavam ultrapassadas e chegava a hora da mudança. Em *A mulher do futuro*, artigo de 1899 publicado na revista *A Mensageira*, Maria Amália fez várias considerações sobre essas mudanças.

Além disso, anos antes, os jornais já veiculavam como a mulher deveria ser, qual deveria ser a sua natureza e a sua educação. Em um artigo no jornal *O Pacotilha*, onde o autor fala sobre a imprensa, ele também fala sobre a semelhança entre a mulher e a imprensa, destacando que a mulher atua sobre o indivíduo e a imprensa sobre a humanidade, ele diz:

> Dois poderosos elementos das evoluções humanas na tragédia da vida: - a mulher e a imprensa. A mulher é a existência toda do homem, o sanctuário do amor, a brandura e a sensibilidade consubstanciadas. A imprensa é o resultante do encontro das faculdades, o motor gigantesco da civilização dos povos, o atalaia das liberdades públicas. A mulher educando a infantilidade do lar, estabelece os fundamentos sólidos da moralidade da família, estreita os elos que a prendem aos filhos, forma os verdadeiros cidadãos e fixa na sua fronte a coroa triunfal que a eleva a Deus. A imprensa instruindo a juventude e ilustrando a selenidade, rompe as brumas da ignorância, quebra a trave do indiferentismo, ilumina a estrada da honra e do dever, proclama as virtudes, profliga os vícios e condena os crimes das sociedades. Ambas produzem revolta contra os germes do mal ; ambas têm deveres sagrados a cumprir; ambas trabalham pela grandeza da pátria; ambas marcham para o marco sublime a que as gerações sucessivas anseiam chegar: - a perfectibilidade. Ambas são irmãs na

> ideia, irmãs também são na ação: - uma porém, atua diretamente sobre o indivíduo, e a outra sobre a humanidade (JORNAL O PACOTILHA, 18.08.1881, n. 106). na remédios e comezinhas (JORNAL O SÉCULO, 09.12.1858, n.p).

No Maranhão, diversos jornais contribuíram para estabelecer a ordem entre as meninas e mulheres, entre eles citamos o periódico *O Jardim das Maranhenses* e *O Chrysálida* (1883 - 1884), um com um teor mais divertido e o outro mais político, tendo o segundo uma vida muito curta. Esses e outros jornais serviram de base para que se identificasse as artistas já anunciadas aqui, porém os periódicos femininos citados acima não contêm artistas mulheres, apenas mulheres das letras, focando sempre na questão literária, e no caso do periódico *Chrysalida* (1883-1884) com o futuro das mulheres, como mostra o artigo *Fábrica de tecidos e fiação*, descrito abaixo:

> Tem ainda outra vantagem: muitas meninas pobres que não acham em que empregar o tempo encontrarão lucrativo e fácil trabalho na fábrica, pois nela não faltará serviço. As moças pobre e sem recursos, que também às vezes não têm ocupação, não por falta de amor ao trabalho, mas porque os afazeres sao poucos (...) encontrarão com certeza na fábrica em que empregar bem o seu tempo tirando disto bom resultado. Faço portanto votos ao céu para que aquelas que empreeendem tão útil projeto, vejam coroados seus esforços, e no auge da maior animação e progresso, esta solitária Caxias. Assinado: Diana (JORNAL CHRYSÁLIDA, 15.05.1884, n.p).

Enquanto alguns periódicos se preocupavam em formar no imaginário da época do entressécuIo uma nova imagem da mulher, estudiosa, capaz de debater sobre diversos temas, na história da arte é possível observar uma forte contraposição a esse ideário da mulher com um pouco mais de liberdade e independência. Diversos críticos de arte, historiadores, escritores da época falavam sobre os malefícios da mulher que estuda demais, ou tenta se colocar perante a sociedade enquanto uma artista após produzir algumas obras de arte.

Temos, a saber, a obra de Gonzaga Duque, crítico da arte e historiador, no conto de Véra Ipanoff, neste conto a mulher em questão se dedica demasiadamente aos estudos, fazendo com que perca algumas características da sua feminilidade. Vera fora aceita na faculdade de medicina, porém passava despercebida pelos corredores, isto por que "[...] a sua severidade feia, os seus modos bruscos, o abandono de si própria que lhe fizera os dentes amarelos, a pele áspera, os seios flácidos, não perturbavam os rapazes, olhavam-na e com ela conviviam como se lhes fora igual" (SIMIONI, 2008. p. 58,59). Este tipo de literatura crítica às mulheres se tornou comum na virada do século, sempre alertando as mulheres sobre sua excessiva intelectualização.

Simioni (2008) também comenta sobre o uso de adjetivos direcionados a obras de mulheres artistas por críticos de arte onde a linguagem empregada revela o verdadeiro olhar do

crítico de arte dos séculos XIX e XX. Ao expor sobre os diversos comentários de Gonzaga Duque a autora revela que o uso desses adjetivos tinha o objetivo de apresentar a sociedade da época a diferenças de gêneros nas obras de artes de homens e mulheres, ela diz:

> A própria linguagem empregada no dia-a-dia, nos textos, contos e crônicas era sexuada. Isso se evidencia pelo uso de adjetivos como feminina, graciosa, leve, delicada, como sendo "naturalmente", apropriados às obras feitas por mulheres; enquanto os termos vigoroso, forte, másculo, viril, potente, eram aplicados às produções masculinas (SIMIONI, 2008, p. 24).

É possível observar este tipo de abordagem na cidade de São Luís, quando o senhor Antônio José da Silva Maya ao ressaltar os atributos da ética feminina, disposto no Jornal do Comércio (1860):

> [...] desejando abrilhantar o mais que for possível a Exposição Industrial – que pela primeira vez pretendo fazer nesta casa em dezembro, é que submissa e respeitosamente me dirijo ao *Belo Sexo* composto de todas as senhoras de todas as idades e categorias para que honrem esta festa com qualquer artefato de suas **mimosas mãos.** Com isso muito obra preciosa aparecerá à luz, muito mérito escondido como a violeta brilhará, os educandos se encherão de nobre entusiasmo lendo o nome de tanta **moça linda e virtuosa** ao lado dos seus, e eu, apesar de velho ficarei também cheio de nobre orgulho por ver que ainda uma vez não foi desprezado quem tem recebido tantas provas de afeição e consideração da **porção mais encantadora da grande família maranhense**, que de vez em quando honra esta casa com sua bela presença (JORNAL DO COMERCIO, 14.07.1860, n.p, grifos meus)

É comum, em relatos de periódicos e jornais, o uso de termos que tiram da mulher a carga de ser uma artista. Ou pelo simples fato de estarem em espaços públicos, os autores colocam sempre em destaque suas características morais, para reforçar que é boa mãe, filha ou esposa. Isto porque esta era uma realidade apenas das moças de classe alta, uma vez que conceitos como virgindade, casamento e honra, não cabiam às moças de classes baixas, que por vezes, estabelecem outros tipos de relações, não tendo como prioridade o casamento. No começo da república, era tarefa de todos incentivar as mulheres a terem honra e dignidade perante a sociedade, algumas matérias de jornais mostram como essa pauta era tratada na época, trazendo sempre "[...] discursos catastróficos que apontavam o perigo em relação ao futuro da família" (ABRANTES, 2015, p. 29).

As pessoas mais afeitas a essas mudanças, não aceitavam tais críticas a maior liberdade feminina advinda da instalação da república, e se manifestaram dizendo que o mundo evoluiu e que não havia necessidade de ataque ao belo sexo, que já vinha de muito tempo. E nos jornais dos primeiros anos da república já era possível observar críticas efervescentes à diferença entre a mulher do império e a mulher da república, como nos mostra Tatiane Sales, pesquisadora da

Universidade Estadual do Maranhão, no texto *A NOVA AMÉLIA: mulher, educação e o contexto social da Primeira Republica* na mostra da charge abaixo:

FIGURA 1: O NAMORO DE ONTEM

Fonte: Jornal O Dia, de 05 de Fevereiro de 1925, Nº 31, ANO II.

FIGURA 2: O NAMORO DE HOJE

Fonte: Jornal O Dia, de 05 de Fevereiro de 1925, Nº 31, ANO II.

Outro destaque que fazemos é que não foi possível encontrar documentos que nos contam quem são as artistas que catalogamos nos jornais, nas exposições e escolas do Maranhão, ou seja, não temos informações sobre sua família, suas outras atividades, seu estado civil e etc. Isso só nos aponta o quão importante essa primeira atividade de catalogação e pesquisa das estudantes artistas da virada do século para a historiografia maranhense a nacional.

3. Exposições e Contribuições Artísticas

Estudar esses estabelecimentos de ensino nesta pesquisa se torna essencial para visualizarmos quem eram as mulheres que estudavam artes nessa época, qual seu perfil social e catalogá-las a fim de saber mais sobre sua vida, uma vez que as questões sociais que nortearam a vida das mulheres nesse contexto são uma ferramenta importante para se debater arte e gênero.

No Maranhão se faz ainda mais necessário para sabermos se houveram mulheres maranhenses que buscaram se aperfeiçoar mais no trabalho artístico, saindo do Maranhão para

buscar conhecimentos artísticos nos estabelecimentos mais benquistos da época estudada, a exemplo das academias de artes do império, e da Escola Nacional de Belas Artes da República.

Importante ressaltar ainda, o uso demasiado da arte como prendas para a educação feminina no período estudado, não só no Maranhão como no Brasil todo. Dessa forma, o ensino de artes limitava-se apenas em arte decorativas para as mulheres, como bordados, crochês e etc., enquanto os homens se dedicavam às artes ditas *superiores*. Poucas mulheres tiveram acesso a pintura e desenho nesses estabelecimentos, a escultura foi a linguagem onde tivemos mais ausência de mulheres, por considerarem que o trabalho braçal e muitas vezes com sujeira, não era o espaço adequado para uma mulher. Este fator foi decisivo para afastar as mulheres dos grandes espaços artísticos e das exposições.

A arte como prenda remete muito ao reforço da feminilidade, tendo aqui o bordado e o crochê o sinônimo de lar e família, o bordado também evoca a imagem da mulher virgem. Rozsika Parker (1984) aborda as ligações entre as hierarquias das artes e as categorias sexuais masculino/feminino, segundo ela:

> O desenvolvimento de uma ideologia da feminilidade coincidiu, historicamente, com a emergência de uma separação clara entre arte e artesanato. Essa divisão surgiu no renascimento, quando o bordado vinha se tornando cada vez mais campo das mulheres amadoras, que trabalhavam em casa sem receber nenhum pagamento. Um pouco depois, a separação entre arte e artesanato se refletiu nas mudanças na educação artística, dos ateliês de artesanato para as academias, exatamente no momento – século 18 – em que vinha se desenvolvendo uma ideologia de feminilidade como natural da mulher. A hierarquia entre arte e artesanato, sugere que a arte feita com linha e a arte feita com tinta são intrinsecamente desiguais: a primeira é menos significativa, em termos artísticos. Mas as diferenças reais se dão nos termos de *onde e por quem* são produzidas (PARKER, 1984, p. 98, *itálicos meus*.)

Importante trazer essa reflexão, quando esbarramos com grande parte das mulheres artistas da época analisada fazendo arte através dessa linguagem, não por opção, e sim por ser a linguagem mais acessível e mais permitida. Não entraremos a fundo no debate se bordado é arte ou artesanato, porém achamos importante refletir acerca da questão social que norteia o uso do bordado na maioria das escolas de arte para mulheres na virada do século Durante o Império o principal espaço de formação e também o de mais prestígio era a Academia Imperial de Belas Artes. As mulheres só puderam acessar cursos de ensino superior no ano de 1875 e nem todos os cursos previam que mulheres poderiam entrar. É somente em 1892, com a instauração da República, que as mulheres puderam acessar o ensino superior através do código de disposições do ensino superior.

No que tange ao ensino de arte, segundo Simioni (2008) a Escola Nacional de Belas Artes não estava a salvo das pressões institucionais responsáveis pela reprodução de

desigualdade de gênero. Uma das principais barreiras para que as mulheres acessassem o curso de Belas Artes proporcionada pela Escola era a falta de preparo para os exames de admissão, uma vez que exigiam das mulheres conhecimentos que lhes eram negados nessa época, como por exemplo, anatomia.

Nacionalmente não se tem registro de frequência ou exposições dos anos 1879-1890, por conta de um incêndio ocorrido em 1940. Porém nos anos 1891 em diante, é possível consultar os dados dos cursos gerais de pinturas oferecidos pela Escola. Nessa época existiam o curso geral de pintura e os cursos livres, este último não exigia demonstrações de habilidades ou conhecimentos gerais, o curso geral era muito rígido, pois se cobravam conhecimentos que muitas mulheres eram incapazes de ter, uma vez que não havia uma educação que as capacite para passar no exame de admissão. No curso de livre frequência é possível um grande número de mulheres que frequentam assiduamente os cursos (SIMIONI, 2008, p. 28).

No Maranhão, as aulas de pintura, desenho ou escultura, durante muitos anos se deu através da educação domiciliar, ou até mesmo no ateliê de alguns artistas, como é o caso do pintor Domingos Tribuzzi, que além de ser um artista muito estimado no Maranhão no século XIX, foi professor de muitas artistas mulheres, tendo suas alunas recebido diversos elogios, como podemos ver a seguir:

> Fomos ver no dia 7 do corrente a exposição de desenho do Sr. Domingos Tribuzi. É digna, na verdade, de minucioso exame a sua galeria composto de 126 quadros que apresenta em bonitos e difíceis trabalhos, alguns dos quais de pessoas de bem tenra idade. Quase todos estão bem acabados, em proporção do adiantamento do discípulo. Os trabalhos do Sr. Aluísio de Azevedo e **das Sras. Lopes Ferreira se destacam pela perfeição dos traços e pela grandeza das formas, que os tornam mais difíceis.** (JORNAL PUBLICADOR MARANHENSE, 10.09.1872, n.p, **grifos meus**).

A lista de alunas de Domingos Tribuzi, pode ser considerada extensa pois, para o período analisado, eram poucas as mulheres que produziam obras que não fossem bordados e artefatos femininos. Podemos observar, o nome de mais mulheres artistas, em algumas páginas de jornais do século XIX:

> No dia 20 do corrente, em um dos salões do estabelecimento dos educandos artífices, teve lugar a terceira exposição promovida pela sociedade festa popular do trabalho. (...) se da parte dos expositores não houve concorrência de produtos, a de visitantes foi muito grande, conservando-se o salão sempre cheio de gente, amiúde renovada mostrando-se todos satisfeitos. Eis a relação dos expositores: Eis a relação dos expositores: (...) Domingos Tribuzi, 21 quadros com desenhos de figuras e paisagens, trabalhos de suas alunas e alunos, a saber: Seminário das mercês, 1; Ana Jansen Serra de Lima, 1; Manoela Bayma Esperança, 1; Ana Bayma Esperança, 1; Lidia Augusta da Silva Castro, 1; Maria Francisca Martins, 2; Lourença da Silva Porto, 2; Eugênia Laura Evangelina Marques, 2; José Domingues Cordeiro, 2; José Rodrigues Bayma de Sousa, 2; José Rodrigues de Sá Viana, 2; Angélica Jansen Serra Lima,2; Isabel

> Jansen Serra Lima, 2; Ana Rosa Muniz, 2; Ester A. Martins, 3; Maria Josefina Campos, 3; Fabio da Silva Castro, 3; Otaviano da Silva Castro, 3; Luísa Teresa de Castro e Gama, 3 (JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 22.12.1874, n.p).

Identificamos outras artistas nas exposições de final de semestre, e encontramos também mais diversidade nas técnicas das obras das artistas a seguir:

> COLÉGIO DE NAZARÉ
>
> A exposição deste colégio este ano foi inferior a do ano passado, tanto em quantidade como na qualidade dos objetos expostos, que são somente 3 ou 4 de desenhos. **D. Ida Parga Nina – um quadro intitulado Inocência que mostra a habilidade da autora, de quem tinhamos esperado alguma coisa mais, nos lembrando com muito prazer da linda cabeça de menina bordada a agulha que foi tão apreciada na exposição de 1871. D. Zaira de Carvalho – muito bom desenho representando uma cabeça de mulher.** Almir Parga Nina – um quadro representando uma cabeça de homem. Bom Trabalho. Jose Asper do Rego – um napoleão I. É este último quadro que não sabemos exatamente se foi exposto pelo Colégio de Nazaré, mas que se achava com outros.
>
> DESENHOS
>
> Quase todos os desenhos que vimos na exposição eram bons, notando-se apenas um ou outro defeito em alguns. Daremos somente aqui a lista dos expositores e uma simples indicação dos desenhos: Aluísio Azevedo – um quadro representando um homem de armas; Américo G Azevedo – desenho de uma criança com uma flor **Estes dois desenhos são bons: D. Ana Jansen Serra Lima – um grande quadro representando uma moça Este era um dos melhores que havia na exposição , e seria talvez o melhor se se retocasse dois ou três pequenos defeitos que quase passaram despercebidos.**
> (JORNAL PUBLICADOR MARANHENSE, 31.01.1873, n.p).

Vemos, portanto, trabalhos que escapam ao uso recorrente de agulha e linha, com artistas mulheres mostrando seus trabalhos desenvolvidos com a técnica da pintura, a exemplo de Dona Ida Parga Nina e Ana Jansen Serra Lima. Importante destacarmos aqui, que a maioria das mulheres, sempre que noticiadas, estavam acompanhadas de alguém de sua família, por exemplo Ida Parga Nina estava acompanhada do sr. Almir Parga Nina.

Destacamos também as habilidades de Ana Jansen Serra Lima, filha do senhor Raimundo Jansen Serra Lima, diretor da Casa do Educandos Artífices, escola responsável pela educação de jovens de baixa renda, que muito contribui em artefatos artísticos durante o império e começo da república. Ana Jansen Serra Lima, era uma das discípulas de Domingos Tribuzi, já citado anteriormente. A jovem, citada inúmeras vezes por jornais, elogiada em demasia por suas habilidades, foi premiada no ano de 1874 na exposição da Festa Popular do Trabalho, como vemos a seguir:

> A diretoria da festa popular do trabalho tendo resolvido a sessão de 15 do corrente proceder a distribuição dos prêmios que foram conferidos na última exposição e

> marcado para isso o dia 5 de abril próximo vindouro, comunica ao respeitavel publico que a dita cerimônia deverá ter lugar no estabelecimento dos educandos, no referido dia, às 7h da manhã, precedida de uma missa rezada na capela do mesmo estabelecimento. Convida portanto para esta cerimônia não só os srs expositores premiados cujos nomes vão abaixo, como todas as pessoas que se interessando pelo progresso das artes e indústrias queiram honrar aquele ato: Ilmos. Srs. O Dr. Alexandre Teófilo de Carvalho Leal – Alexandre Jośe de Almeida, Alfredo Franklin Lima, Aluísio de Azevedo, **Sra. D. Ana Jansen Serra Lima**, Antonio Martiniano Veras, Antonio Pereira Ramos d'Almeida & Cia.,Americo Azevedo [...] Casa dos Educandos Artífices, Colégio Santa Isabel [...] Colégio Nossa Senhora de Nazaré [...] Exma. A Sra. Maria Rosa da Silva [...] (JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 24.03.1874, n.p, **grifos meus**).

Não possuímos nenhum registro das obras feitas por Ana Jansen Serra Lima, nem fotos e quaisquer informações a mais. Um fato que nos chama atenção, foram as notícias de meninas e mulheres produzindo trabalhando com fotografia já no final do século XIX, não possuímos aqui nenhuma notícia sobre em qual lugar ou com quem estas mulheres puderam se aperfeiçoar na técnica, no entanto, uma vez que as artistas anteriores não eram dadas como profissionais, podemos observar aqui um avanço muito importante para a profissão das mulheres artistas no Maranhão. Temos noticiados, a atuação de Honorina Lima e Estefânia Augusta de Souza, anunciando sua mão de obra para o público maranhense: "Em placas de porcelana ou cartão pra *boudoir*, gabinete ou cartão de visita prepara Honorina Lima. Trata-se na Rua da Mangueira nº 23, ou no Largo do Palácio nº 28 (JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 05.03.1898, n.p).

Já a artista Estefânia Augusta de Souza, além de produzir trabalhos em fotografia, ainda se colocava à disposição para ensinar a quem desejar aprender, não tendo mais aqui nenhuma especificação se para o público feminino ou masculino:

> RETRATOS INALTERÁVEIS COLORIDOS PELO PROCESSO EGIPCIO
>
> Estefânia Augusta de Souza previne ao respeitável público tanto deste Estado como do Pará e Amazonas e especialmente às pessoas que a tem benevolamente distinguido com a sua confiança, que continua a dedicar-se ao gênero de trabalho supracitado, achando-se agora habilitada a trabalhos de maior importância pela aquisição ultimamente feita de tudo que há de mais moderno. Também põe-se à disposição de quem desejar aprender o sistema, mediante ajuste prévio, para o que pode ser procurada na Rua do Sol nº 56 (JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 09.03.1989, n.p).

Essas artistas aqui citadas, nos mostram a diversidade de técnicas e também como foi possível abrir caminhos para que mais mulheres artistas surgissem no estado do Maranhão. Lembramos aqui a memória dessas mulheres esquecidas pela historiografia geral, e que assim, foram silenciadas e jogadas no anonimato. Destacamos aqui a importância de falar de cada uma delas, e realizar cada vez mais para que futuramente tenhamos um amplo leque de mulheres artistas catalogadas na história do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Souza. A educação do "Bello Sexo" em São Luís na segunda metade do século XIX. São Luís: Editora UEMA, 2014.

RODRIGUES, Maria José Lobato. Educação Feminina no recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição. São Luís: Café & Lápis: EDUFUMA; FAPEMA, 2012.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. História de Mulheres, Histórias Feministas: vol. 2 antologia. Organização: Adriano Pedrosa, Amanda Carneiro e André Mesquita. São Paulo: MASP, 2019.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Tradução: Álvaro Cabral. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (Original publicado em 1909).

ZANINI, Walter (Org.). História Geral da Arte do Brasil. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. 2 v.

ZENKNER, Thais Trovão dos Santos. São Luís no Século XIX: uma capital em construção. PATRONAGE FAPEMA, 2011. Disponível em: https://patronage.fapema.br/anexos/ACC-PROD_0072020SECID-1037-20.pdf. Acesso em: out. 2022.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Os gêneros da arte: auto-retratos femininos e a condição da mulher artista em finais do século XIX. Grupo de Trabalho: Pensamento Social Brasileiro. XIX Encontro Anual da ANPOCS, 2005. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt15-21/3753-asimioni-os-generos/file. Acesso em: ago. 2022.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas brasileiras. São Paulo: FAPESP, 2008.

JORNAL O COMERCIO. São Luís, 14.07.1860. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL O DIA. São Luís, 05 de fevereiro de 1925, Nº 31, ANO II. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

JORNAL O PACOTILHA. São Luís, 18.08.1881, n. 106. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL O SÉCULO. São Luís, 09.12.1858. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL O SÉCULO. São Luís, 18.01.1861. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís, 10.09.1872. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís, 31.01.1873. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO. São Luís, 05.03.1898. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO. São Luís, 09.03.1989. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO. São Luís, 22.12.1874. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO. São Luís, 24.03.1874. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

A RESISTÊNCIA POÉTICA DE ODETE SEMEDO COMO EXPRESSÃO DE UMA LITERATURA MENOR

Gustavo Silva de Sousa
Pós-graduando em Cultura e Sociedade – PGCULT/UFMA
gustavo.silva1@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Márcia Manir Miguel Feitosa
Pós-Doutora em Estudos Comparatistas (ULisboa)
marcia.manir@ufma.br
Universidade Federal do maranhão – UFMA

Cláudia Letícia Gonçalves Moraes
Doutora em Literatura (UNB)
claudia.moraes@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Pretende-se com este texto realizar uma análise do poema "Em que língua escrever?" presente no livro *Entre o ser e o amar* publicado em 1996 pela escritora, política e professora guineense Maria Odete da Costa Soares Semedo. O poema selecionado pode ser compreendido num contexto de resistência política e social que envolvem questões identitárias ao povo da Guiné-Bissau. Para isso, partirá da investigação das questões intrínsecas do imperialismo e do colonialismo imposto aos países africanos que foram colonizados, em especial atenção à Guiné-Bissau, país de origem da autora. Ademais, será abordado no texto os impactos da colonização no que diz respeito à imposição da língua do colonizador – no caso em voga, o português – ao povo guineense, o que resultou numa supressão das línguas autóctones das etnias que habitam o território que se situa Guiné-Bissau, na demora no surgimento da literatura no país e na ausência de mulheres negras nos cânones literários. A partir desse cenário será explorado a relação do poema "Em que língua escrever?" com o conceito de literatura menor proposto por Deleuze e Guattari. A base teórica utilizada consiste em autores como Edward W. Said, Aimé Césaire e Odete Semedo para tratar das questões relacionadas ao imperialismo e colonialismo; Moraes e Costa e para abordar sobre os aspectos referentes à literatura guineense; e Gilles Deleuze e Félix Guattari no que tange a perspectiva de uma literatura menor.

Palavras-chave: Literatura. Resistência. Colonialismo. Poesia.

1. Introdução

O processo de colonização e a imposição, por parte dos países do continente europeu, de domínio político, econômico e cultural aos territórios situados sobretudo nas Américas e em África estruturou-se a partir do imperialismo, que, por sua vez, deixara profundas marcas nos mais variados âmbitos da história dos países que compõem estes continentes. Aimé Césaire (1978) alude que colonizar é um processo consciente em que uma sociedade nega a civilização de outro povo para justificar a imposição da dominação de uma sobre a outra, em que transforma-se o dominado ou o "outro" em coisa.

Ademais, o imperialismo pode ser compreendido como o processo de colonização com vistas ao controle de terras distantes, já devidamente ocupadas por outros povos. Nesse sentido, apesar do imperialismo e suas consequências, como o colonialismo, aparentarem, num primeiro momento, terem sido processos estritamente vinculados ao passado, é necessário compreender que a percepção sobre este passado estrutura o entendimento do presente e do futuro. Assim, para Said (2011, p. 35): "[...] mesmo que se deva compreender inteiramente aquilo no passado que de fato já passou, não há nenhuma maneira de isolar o passado do presente. Ambos se modelam mutuamente, um inclui o outro e, no sentido totalmente ideal pretendido por Eliot, um coexiste com o outro".

Dessa forma, compete ainda assinalar que as consequências do imperialismo e do colonialismo não se limitam à exploração econômica dos países que se tornaram colônias europeias, mas também afetam as estruturas culturais, sociais e políticas destas regiões. Esse processo, portanto, mostra-se mais autoritário, bárbaro e cruel em relação àqueles considerados como "povos inferiores e/ou subordinado", tendo como consequência a subalternização, marginalização e silenciamento desses povos.

Ao pensar no Brasil – que se tornou independente há mais de 200 anos – podemos perceber a manutenção dos efeitos do colonialismo mesmo nos dias atuais. Importante assinalar que nos países do continente africano — a maioria tendo se tornado independente em meados de 1975 —, as marcas deixadas pelo colonialismo têm repercussões muito mais profundas e complexas, derivadas de um processo de descolonização muito mais recente.

Na literatura dos países africanos de língua portuguesa, área de estudo do presente capítulo, os impactos do colonialismo podem ser observados de maneira evidente. Esse contexto de imposição do silenciamento e apagamento das identidades e memórias dos povos do continente africano, torna-se a razão pela qual, para Miranda e Assunção (2021, p. 05): "[...]

a história, a literatura e as ciências humanas tenham marginalizado por tanto tempo negros e mulheres dos seus respectivos cânones".

Além disso, outra evidência do colonialismo pode ser exemplificada através do tardio surgimento de uma literatura nacional nos países do continente africano que remontam a uma invisibilização e subalternização das vozes desses povos durante o período colonial. A demora no surgimento de uma literatura nacional é um reflexo não só da dominação política e econômica destes países, mas sobretudo da dominação cultural e até mesmo linguística imposta pelos colonizadores. Destarte, segundo Moraes e Costa (2018), a literatura nesses países, por ser produzida por minorias culturais, tem como seu objetivo oportunizar e dar voz a essas minorias que possuem destaque ainda bastante reduzido no âmbito da tradição literária, bem como de sua crítica e circulação.

Na reflexão em tela, busca-se, portanto, realizar uma análise da poesia de uma escritora africana que sofreu e sofre diretamente os impactos do colonialismo em sua vida. Assim, a condição imposta através da colonialidade faz com que a escritora compartilhe experiências muito singulares no que tange a sua expressão artística e de resistência cultural, acabando por convergir em temas como a imposição de línguas estrangeiras em seu povo e a supressão das línguas autóctones destes lugares, reforçando a inviabilização das narrativas locais e de tomada de consciência literária pelos próprios habitantes de Guiné-Bissau.

Dessa forma, traremos à tona a poesia de Odete Semedo, uma das principais escritoras de Guiné-Bissau que, de acordo com Moraes e Costa (2018, p. 87): "[...] traz em sua voz poética questões voltadas para uma espécie de invenção da nação guineense, ao tempo que problematiza a fala dessa identidade a partir do percurso insidioso do neocolonialismo e de uma intricada relação entre língua oficial e língua de uso comum".

2. DA PARTILHA DO COLONIALISMO NOS PAÍSES AFRICANOS

Retomando o que foi tratado anteriormente, o colonialismo e seu intrincado dispositivo simbólico moldou as relações sociais, culturais e políticas no continente africano, em razão não apenas do monopólio econômico, mas também do monopólio cultural e político, exercido pelos países europeus sobre a África, uma vez que o imperialismo não foi um processo de natureza exclusivamente econômica, conforme mencionado por Said (2011).

Guiné-Bissau, por sua vez, foi um dos países que experienciou as mais profundas consequências do colonialismo no continente africano, tendo se tornado colônia de Portugal desde o século XV, e tendo sua independência declarada unilateralmente pelo Partido Africano

pela Independência da Guiné e Cabo Verde - PAIGC em 1973, reconhecida, no entanto, pelo colonizador apenas no ano seguinte, em 1974.

O território em que hoje se situa Guiné-Bissau tem aproximadamente 36.125 km² de extensão, em decorrência do tratado firmado entre os portugueses e franceses no ano de 1886, dividindo-se em oito regiões administrativas. Com população atualmente estimada em aproximadamente 2 milhões de habitantes, o país demonstra ser plural e diversificado, vivendo sob o mesmo território pelo menos 20 etnias diferentes[1] (Semedo, 2010).

Contudo, equivoca-se aquele que considera que o imperialismo e seu reflexo mais direto, o colonialismo, acaba em razão da declaração da independência do país. A Guiné-Bissau foi durante séculos um centro de comércio escravagista, sendo assim projeto da metrópole colonizadora manter o país com baixa escolaridade e baixos índices de alfabetização. Deste modo, pode-se observar como reflexo deste modus operandi não apenas a negligência com a educação mas também, de maneira colateral, a extrema demora em consolidar o âmbito das letras nacionais, que representam de certo modo não um projeto de nação mas, avançando para além disso, uma consolidação daquilo que pode ser pensado como uma "identidade nacional" moldada também pelas artes e pela literatura (MORAES, COSTA, 2018). Esta chave de leitura serve também para interpretar contextos de outros países que viveram sob o domínio europeu e continuam até os dias atuais sofrendo as consequências do imperialismo, tendo seu povo explorado, marginalizado e invisibilizado em vários campos do conhecimento mesmo na contemporaneidade.

Acerca do passado imperial, Said (2011, p. 44) menciona que: "[...] não se encerra apenas dentro dela, tendo se introduzido na realidade de centenas de milhões de pessoas, onde sua existência como memória coletiva e trama altamente conflituosa de cultura, ideologia e política ainda exerce enorme força". Assim, considerando que não se pode isolar o passado do presente, e considerando ainda que a percepção do passado molda a concepção do presente e também as projeções do futuro, permanecem no bojo social dos países que vivenciariam o colonialismo e o imperialismo de forma tão próxima as consequências de séculos de invisibilizações, explorações e opressões sofridas – sobretudo compreendendo o contexto dos países africanos de língua portuguesa, tornados independentes tão recentemente na história mundial.

[1] Dentre as etnias que convivem sobre o território guineense e o número de sua população – estimada no ano de 2010 – destaca-se, em ordem decrescente: os balantas (30%), fulas (20%), manjacos (14%), mandingas (13%), papéis (7%), brames ou mancanhas, beafadas, dentre outras (Semedo, 2010, p. 54).

Como consequência do imperialismo, pode-se evidenciar não só a difícil condição dos níveis sociais – em que o trabalho, a título exemplificativo, é completamente precarizado, tendo apenas 10.000 mil empregos formais à época do período pós-independência[2] – mas também a imposição da língua do colonizador sobre os guineenses atuando como língua oficial, sobretudo em contextos formais, bem como o consequente silenciamento das manifestações culturais do país, especialmente no que tange à participação da figura feminina. Em consequência, deve-se considerar que uma das primeiras invilibizações que a experiência colonial impeliu às mulheres na Guiné-Bissau diz respeito à alta taxa de analfabetismo por elas vivenciadas.

Desta forma, esta taxa de analfabetismo – que já demonstra ser extremamente elevada entre homens e mulheres, atingindo o percentual de 74% da população da Guiné – torna-se ainda mais estarrecedora quando se considera apenas o contingente de mulheres, chegando a atingir um índice de 82% da população feminina. O acesso à educação, portanto, aparenta ser algo quase que exclusivamente destinado aos homens, em que 68% dos meninos tem acesso à escola, enquanto às mulheres ficam restrita a 38% (Augel, 2007).

Aimé Césaire, em seu livro *Discurso sobre o colonialismo* (1978), expõe os mais profundos impactos nas sociedades colonizadas em África: vejamos:

> Entre o colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.
>
> [...]Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas (1978, p.25).

Assim, evidencia-se que o colonialismo é um processo que desumaniza e animaliza o outro a partir da dominação e do apagamento de tudo aquilo que é considerado como "alheio" ao colonizador: a religião, a cultura, a identidade são alvos de esvaziamento, de supressão e apagamento, estabelecendo entre o colonizador e aquele que foi colonizado, uma relação pautada no autoritarismo, violência e na truculência, sob a justificativa do primeiro pertencer a uma "raça superior", tendo como consequência a missão de dominar aqueles povos considerados inferiores. Ademais, ainda dialogando com o autor, nos interessa também o exercício de imaginação de projetar quantas destas "possibilidades suprimidas" poderiam dizer

[2] SILVA, Monalisa Rios. A Guiné-Bissau no fundo do canto: o épico identitário de Odete Semedo. Guarabira: UEPB, 2010.

respeito às produções artísticas, autores que nunca tiveram a chance de escrever por conta da violência sistemática e ostensiva do processo de colonização.

No que diz respeito ao campo da literatura, é relevante retomarmos a questão da ausência, sobretudo, da mulher negra nos cânones literários dos países africanos de língua portuguesa: em razão da alta taxa de analfabetismo entre as meninas, tanto na Guiné-Bissau como em outros países do continente, o acesso das mulheres à literatura se dá de maneira frágil, pouco se reserva espaço para manifestações literárias femininas. Segundo Wieser (2022 *apud* Pedone, 2023, p. 34) ao pensar na literatura feminina, torna-se necessário pontuar os aspectos do colonialismo que, por ser racista e patriarcal, acaba impelindo as mulheres a uma "dupla opressão e silenciamento".

Além disso, a demora no surgimento de uma literatura nos países que compõem o continente africano e a quase inexistência de uma literatura realizada por mulheres, são apenas dois desses reflexos diretos do imperialismo nas sociedades africanas. Essa realidade acaba restringindo o acesso das mulheres à escolaridade e, em razão disso, há um silenciamento quase total que impera socialmente, motivo pelo qual, segundo Pedone: "[...] as obras de autoria feminina publicadas na Guiné-Bissau têm um valor duplo em relação à dos homens, porque elas falam também por aquelas mulheres que não tiveram a mesma sorte de poder ter uma educação escolar (2013, p.34)".

Há o apagamento das possíveis narrativas daqueles que, por motivos alheios às suas vontades, não conseguem ser ouvidos. Quantas mulheres e quantos homens foram e continuam sendo impedidos de participarem, de forma plena, da sociedade devido aos empecilhos provocados pelo colonialismo?

Segundo Miranda e Assunção (2021), diante dos impactos do colonialismo, se faz necessário realizar um estudo do pensamento africano no contexto literário e histórico, posto que é através destes estudos que será possível desestabilizar os cânones e reconstruir uma história intelectual e literária sob outras fontes, a partir de uma perspectiva que pense a literatura produzida em países africanos, bem como a crítica que a contempla, de forma decolonial, compreendendo os efeitos do colonialismo, a permanência da colonialidade e a preponderâncias de temas recorrentes como identidade e memória para afirmação de um pertencimento africano genuíno, para além da truculência e das amarras impostas violentamente pelo colonizador.

Por fim, cabe trazer ao presente artigo uma análise da poesia de Odete Semedo, escritora e política filiada ao Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC),

como a expressão de uma literatura que proporciona visibilidade àqueles que foram, de certo modo, marginalizados pelo imperialismo.

3. BREVE APRESENTAÇÃO DA POETA E DA POESIA ESCOLHIDA

Maria Odete da Costa Soares Semedo é uma escritora, política e professora nascida na Guiné-Bissau. Sua importância remonta, para Bispo (2019, p. 91): "em razão de questões sociais que sistematicamente excluem as mulheres dos bancos escolares ou das funções de chefia", havendo no país poucas escritoras mulheres. Odete Semedo publicou os livros *Entre o Ser e o Amar* (1996), *SONÉÁ histórias e passadas que ouvi contar I* (2000), *DJÉNIA histórias e passadas que ouvi contar II* (2000) e, por fim, *No fundo do canto* (2003).

Constituirá nosso objeto de estudo a poesia "Em que língua escrever?", do livro *Entre o ser e o amar*, de 1996: o primeiro livro de poesia realizado por uma mulher a ser publicado em Guiné-Bissau (Moraes; Costa, 2018).

No que diz respeito à organização do livro, pode-se mencionar que a obra está dividida em duas partes, contendo na primeira seção denominada de "Oscilações" o total de 13 poemas, sendo 10 deles apresentados em português e em crioulo guineense, enquanto os 03 restantes foram escritos apenas em português. Por outro lado, a segunda seção do livro, intitulada de "Entre o ser e o amar" possui, ao total, 22 poemas, dentre os quais 05 são veiculados apenas em português e, também, 05 poemas apenas na versão em crioulo.

Sua poesia, para além de ser um condutor de expressão artística, também se consagra como uma forma de resistência cultural e um instrumento capaz de oportunizar e dar voz àqueles que foram sistematicamente excluídos ou marginalizados em razão do processo de colonização vivido pelo povo de Guiné-Bissau, como pode ser identificado no poema a seguir:

Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?

Em que língua escrever
Contando os feitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Como falar dos velhos
Das passadas e cantigas?
Falarei em crioulo?
Falarei em crioulo!

Mas que sinais deixar
Aos netos deste século?

Ou terei que falar

Nesta língua lusa
E eu sem arte nem musa
Mas assim terei palavras para deixar
Aos herdeiros do nosso século

Em crioulo gritarei
A minha mensagem
Que de boca em boca
Fará sua viagem
Deixarei o recado
Num pergaminho
Nesta língua lusa
Que mal entendo
No caminho da vida
Os netos e herdeiros
Saberão quem fomos
(Semedo, 1996, p. 11-12).

Desde sua primeira leitura, o poema evidencia as questões acerca da identidade e, sobretudo, questões linguísticas que envolvem o povo de Guiné-Bissau e as consequências mais diretas do imperialismo. Ao contrário da maioria dos escritores guineenses que escrevem na língua autóctone (crioulo), por ser sua língua materna e de maior expressão entre a população do país, Semedo também se sente à vontade para escrever em língua portuguesa.

É preciso destacar que a poesia selecionada promove uma indagação da autora acerca de qual língua se valer para a escrita de seus textos, uma vez que Guiné-Bissau, por ter vivido o processo de colonização portuguesa, possui o português como língua oficial, abrigando, no entanto, o guineense – comumente chamado de "crioulo" em uma clara perpetuação dos estigmas coloniais e racistas até a contemporaneidade – como língua comum, além das diversas línguas étnicas que convivem em harmonia no território de Guiné-Bissau.

Para Fonseca (2011, p. 73):

> Os versos do poema, publicados em 1ª. Edição no final do século XX, aludem à questão que a legitimação de línguas europeias como línguas nacionais dos países colonizados, no continente africano, acarretou aos falantes da língua veicular, estendendo-se às línguas étnicas, em uso em países multiculturais e multilingues como a Guiné-Bissau.

Assim, a autora, nos versos "em que língua escrever / as declarações de amor? / em que língua cantar / as histórias que ouvi contar / em que língua escrever / contatando os feitos das mulheres / e dos homens do meu chão? / como falar dos velhos / das passadas e cantigas? / falarei crioulo!", expõe toda a carga afetiva que o crioulo-guineense tem para a população da Guiné-Bissau, evidenciando a ligação entre essa língua e a identidade dos grupos étnicos que compõem a tessitura social do país.

Destarte, para Moraes e Costa (2018, p. 101), Odete Semedo, ao afirmar que escreverá em crioulo, no último verso da segunda estrofe do poema aqui tratado, delimita seu posicionamento quanto à pergunta que nomeia e inaugura o poema, visto que, para os autores: "a língua se apresenta como uma incômoda forma de revelação, pois ao se manifestar marca um posicionamento que é também político e representa uma fratura existencial".

Cabe ressaltar que o poema "Em que língua escrever?" foi publicado também em sua versão em crioulo guineense denominada "*Na kal lingu ke n na skirbi nel"* – reforçando a importância do guineense como língua corrente em Guiné-Bissau, em contraposição à língua oficial do país. Destaca-se ainda que a língua guineense surge em razão do encontro de todas as etnias que estavam sobre o território do país, tendo como suporte a língua portuguesa.

Nestes termos, da análise do poema emerge o conceito de "literatura menor" disposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Kafka* (2003). Para pensar a categoria "literatura menor", implica na reflexão dessa "minoridade" não em termos quantitativos ou qualitativos, mas em razão da marginalização e opressão cultural, política e social imposta em desfavor de grupos étnicos minoritários, pois, segundo os autores: "uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes à língua que uma minoria constrói numa língua maior" (Deleuze; Guattari, 2003, p. 38).

Nestes termos, três características são atribuídas como expressão da literatura menor: a desterritorialização, o cunho político a ela atribuído e o seu valor coercitivo. A desterritorialização trata-se de um processo impositivo de deslocamento da língua a partir de uma descaracterização cultural, infligida a grupos étnicos minoritários que, por razões diversas, foram submetidos à opressão e marginalização.

Durante o processo de independência, o crioulo foi utilizado como "língua de unidade nacional[3]", tornando-se também a linguagem da expressão literária da Guiné-Bissau, pois, segundo Semedo:

> Hoje é em crioulo que também se leem poemas de autores modernos, contos da oratura guineense e em crioulo se podem escutar, ainda, canções que denunciam problemas sociais e políticos que afetam a população. O crioulo vem se afirmando, a cada dia, como língua da expressão literária guineense, pois mesmo quando não se escreve nessa língua, os textos dos autores se mostram repletos de expressões em crioulo, de frases que, embora escritas na língua portuguesa, revelam a estrutura do crioulo (2010, p.87).

[3] Segundo Fonseca (2011, p.72): "o fato de ter um papel significativo na formação dos quadros revolucionários durante as lutas da libertação, dá ao crioulo guineense o estatuto de 'língua da unidade nacional'".

Assim sendo, mesmo que o português – língua que foi imposta através da colonização – tenha sido declarado como língua oficial da Guiné-Bissau, esse idioma é pouquíssimo falado pelos guineenses. Noutro passo, o crioulo guineense é a língua de maior expressão na Guiné-Bissau, sendo falado por aproximadamente 44% da população do país, enquanto o português é utilizado por apenas 11% dos guineenses. Assim, a língua do colonizador não se apresenta como uma das mais faladas da Guiné, ficando atrás ainda do balanta e do fula, em que são utilizados por 24% e 20,3% da população, respectivamente (Ferronha, 1992, *apud* Semedo, 2010).

De acordo com Deleuze e Guattari (2003), uma segunda característica das literaturas menores é que nestas línguas tudo é político. Nas palavras dos autores:

> A literatura menor é completamente diferente: o seu espaço, exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam imediatamente ligadas à política. A questão individual, ampliada ao microscópio, torna-se muito mais necessária, indispensável, porque uma outra história se agita no seu interior (Deleuze; Guattari, 2003, p. 39).

Nessas literaturas, o individual torna-se coletivo, pois as experiências individuais não são passíveis de serem dissociadas do contexto social, político e cultural em que encontram-se inseridas. Nesses termos, a indagação realizada pela autora ao longo do poema – expressa em seu próprio título – não se trata de um questionamento de uma determinada pessoa isolada em sua subjetividade, mas retrata toda a situação de subalternidade infligida à população da Guiné-Bissau que, destituída de significativa parcela de suas próprias identidades, começa a discutir sobre sua própria condição e, no caso da poeta em questão, o que é levantado é justamente o questionamento acerca de por meio de qual língua se deve expressar, o que torna o poema metalinguístico, com a inquirição da língua sobre si mesma e sobre seu papel social.

Assim, ao escolher escrever o poema em duas línguas – na língua que poderá ser entendida e compreendida por um público maior de pessoas mundo afora, tendo em vista o número de falantes em português e a facilidade de tradução dessa língua, bem como na língua considerada “menor”, o crioulo – Semedo faz uma opção que é atravessada também por uma decisão política: ela quer ser ouvida e entendida principalmente pelos seus semelhantes, por aqueles que partilham a língua de afeto com ela (a língua de afeto aqui se ampliando e representando também as experiências e a partilha comum ao povo guineense que, ao falar crioulo, faz um duplo movimento: de afirmação de sua identidade guineense e de rechaçamento da língua, e da cultura, do colonizador).

Ao questionar “Em que língua escrever?” Odete Semedo acaba refletindo também sobre “para quem escrever?”, tendo em vista que, caso a autora escreva em português, boa parte dos

guineenses ficariam sem ao menos compreender sua poesia, uma vez que o português, embora seja considerada a língua oficial, não é a língua mais falada no país.

Nesse sentido, a terceira característica da literatura menor que Deleuze e Guattari (2003) faz referência seria a força de se tornar um valor coletivo. A literatura, portanto, assumiria papel de enunciação da realidade social coletiva, para os autores:

> É a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade activa apesar do cepticismo; e se o escritor está à margem ou a distância da sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meio de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (2003, p.40).

Por fim, há na última estrofe do poema, uma contraposição muito curiosa entre o uso da língua comum, o crioulo guineense, e a utilização da língua oficial, o português, em Guiné-Bissau, senão vejamos: “Em crioulo gritarei / a minha mensagem / que de boca em boca / fará sua viagem / deixarei o recado / num pergaminho / nesta língua lusa / que mal entendo” (Semedo, 1996, p. 12), pois, a autora também demarca a oralidade presente na cultura africana, já que a utilização do crioulo para repassar a mensagem reforça o vínculo afetivo e utilitário da língua na Guiné-Bissau em relação à população guineense. Em contrapartida, a continuidade do poema aponta para o registro que é feito em português (língua lusa que mal entendo): o português é registrado num pergaminho, ele é escrito, grafado, diferentemente do crioulo que é registrado através da oralidade.

Em entrevista recente, concedida à Ester Padone no ano de 2023, Odete Semedo destaca o crioulo guineense como elo de união entre os diversos povos étnicos que compõem a população de Guiné-Bissau, para a poeta:

> [...] não é o português que nos une, é o crioulo que nos une porque mesmo nas tabancas mais longínquas onde as pessoas falam fula, falam manjaca ou falam bijagós, eles entendem-se em crioulo também nos vários grupos étnicos, entendem-se em crioulo e não em português. Português é a língua da administração, é a língua da escola, é a língua dos serviços e por aí vai mas, verdadeiramente, a língua nacional, que é falada por mais dos 70% dos guineenses é o crioulo (Padone, 2023, p. 108).

Noutro passo, a poetisa faz referência – ao fazer uso do português que representa a imposição e subalternização colonial à população guineense – para a necessidade de inscrição na língua do colonizador para que suas inquietações sejam assimiladas e, como consequência, para que fiquem para a posteridade em seu registro escrito. Mas sempre com a compreensão acerca da força da oralidade, e de como esta é passada de geração em geração, pela via da memória e da língua de afeto falada pela maior parte da população de Guiné Bissau.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as reflexões tecidas ao longo de nossa reflexão, pode-se aferir acerca das consequências do imperialismo e do colonialismo até mesmo nos dias atuais, sobretudo em contextos em que a independência nacional chegou tardiamente, considerando-se os exemplos dos países africanos de língua portuguesa. Apesar de várias nações, como estas citadas, situadas no continente africano, terem conquistado sua libertação nacional em meados da década de 1970, como é o caso de Guiné-Bissau, os impactos do imperialismo ainda reverberam na vida da população guineense de forma direta até os dias atuais.

Said (2003) preconiza acerca da relação com o que aconteceu no passado e como esse passado, de certa forma, reverbera na concepção do presente, modelando-se mutuamente, de forma que não é possível isolar o que passou do que ainda está acontecendo. Nestes termos, a poesia de Odete Semedo mostra-se como uma forma de resistência poética contra os efeitos do imperialismo que transcendem as fronteiras convencionais da literatura. Em "Em que língua escrever?", Semedo aborda questões acerca da identidade guineense e, sobretudo, da imposição da língua do colonizador em Guiné-Bissau e os impactos que a adoção da língua ocasionam na população guineense.

Por escrever em português e crioulo, Semedo evoca os conceitos delineados por Gilles Deleuze e Félix Guatarri no que tange à literatura como a expressão de uma literatura menor, produzida por minorias em situação de opressão política e cultural, em que tudo transforma-se num ato político, dando voz àqueles que foram marginalizados e invisibilizados pelo processo do colonialismo. Com sua poesia política, pensada desde a forma (a adoção de edições bilíngues) até o conteúdo (a discussão metalinguística sobre qual língua adotar em seu processo de criação), a autora dá um passo além e deixa viva a discussão acerca das heranças do colonialismo, sendo a língua portuguesa a maior delas, e de como mesmo diante de um cenário em que o processo colonial ainda se impõe, embora a independência tenha sido declarada já há mais de 40 anos, é possível e necessário que se discutam as questões sobre língua, identidade, memória e pertencimento na urdidura da literatura de Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro:** nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BISPO, Érica Cristina. **A poesia de Odete Semedo:** uma introdução. Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, Vol 11, nº 21, p. 90-106. Jul-Dez. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução por Noémia de Sousa. 1ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. 1978.

COUTO, Hildo Honório. A poesia Crioula Bissau-guineense. **Revista PAPIA**, São Paulo, v. 18, p. 83-100, 2008.

DELEUZE, Guilles; GUATARRI, Félix. **Kafka:** para uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Em que língua escrever? A língua e seus conflitos na literatura da Guiné-Bissau. In: RIBEIRO, Margarida Calafate: SEMEDO, Odete Costa (Orgs.). **Literatura da Guiné-Bissau – Cantando os Escritos da História**. Porto: Afrontamento, 2011, p. 71 – 82.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de. **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva**: abordagens no campo da História e Literatura. Vol 1: História [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MORAES, Claudia Letícia; COSTA, Rayron Lennon. O levante da voz feminina às margens do cânone: nacionalismo, identidade e resistência na poética guineense de Odete Semedo. **Revista Crioula** nº 21. 2018.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **Entre o Ser e o Amar. Bissau**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 1996.

_____. **As mandjuandadi – cantigas de mulher na Guiné Bissau**: da tradição oral à literatura. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

SILVA, Monalisa Rios. A Guiné-Bissau no fundo do canto: o épico identitário de Odete Semedo. Guarabira: UEPB, 2010.

PEDONE, Ester. ***Entre o ser e o amar:*** a poesia de Odete Costa Semedo como "viagem segura num mundo incerto". Dissertação (Mestrado em Língua e Literaturas Europeias e Americanas). Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Universitá degli Studi di Padova. Pádua, 2023.

ARTE ENQUANTO EXPRESSÃO FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM DO NU ARTÍSTICO EM EGON SCHIELE

José Henrique Sousa Assai[1]
Doutor em Filosofia (PUCRS)
jhs.assai@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Wendy Emily Silva dos Santos[2]
Graduanda em Ciências Humanas
wendy.silva@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A filosofia enquanto esfera epistêmica se articula de modo multifacetado, pois presentifica o seu estudo e a sua pesquisa nas mais diferentes áreas do conhecimento. Nesse caleidoscópio de saberes, a arte, enquanto expressão humana do pensamento e da sensação, se estabelece enquanto um saber que se dedica ao sentimento admirativo do(no) ser humano em sua total composição ontológica. Esta pesquisa se estabelece como um produto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da discente Wendy Emily dos Santos sob minha orientação de pesquisa e de estudo. A pesquisa trata, de modo peculiar, a respeito do nu feminino em Egon Schiele.

Palavras-chave: Arte; Nu Artístico; Sociedade; Cultura.

[1] Professor-orientador. (UFMA / PPGFIL / LCH/Imperatriz).

[2] Graduanda no Curso de Ciências Humanas (UFMA / Imperatriz).

1. Introdução

Retomamos o conteúdo assertórico de que a arte, enquanto expressão humana do pensamento e da sensação, se estabelece enquanto um saber que se dedica ao sentimento admirativo do(no) ser humano em sua total composição ontológica (Thomasson, 2008, p.103-122); mas, o que isso significa?

> A questão fundamental da ontologia da arte é: que entidades são as obras de arte? São objetos físicos, entes ideais, entidades imaginárias ou alguma outra coisa? Que relação as obras de arte de diferentes formas guardam com os estados mentais de artistas ou de espectadores, com objetos físicos, ou com estruturas abstratas visuais, auditivas ou linguísticas? Sob que condições obras são criadas, sobrevivem e desaparecem? [...] A questão ontológica não pergunta que condições alguma coisa precisa satisfazer para ser obra de arte, mas antes, a respeito de várias entidades aceitas como obras de arte paradigmáticas de diferentes gêneros [...], interroga: que tipo de entidade é essa? E que tipos de entidade em geral são quadros, peças musicais, romances, e assim por diante? (Thomasson, 2008, p.103).

Identificar a arte de Egon Schiele, particularmente o nu feminino, é, de certo modo, circunscrevê-la a um estatuto ontológico enquanto obra de arte. Sob essa perspectiva, a obra de arte não pode ser reduzida a uma mera objetificação de cunho físico, mas ela é, de igual modo, um estado mental privativo que pode reverberar para uma determinada comunidade. Essa dimensão imaginária do objeto enquanto obra de arte pode atingir um caráter público com viés perceptivo (Thomasson, 2008, p.117). É exatamente dessa forma que compreendemos o percurso de Egon Schiele enquanto um trabalho dedicado à obra de arte.

Compartilhamos a ideia básica nesta pesquisa de que "estudar *a* arte significa começar a estudar *pela* arte" (Aguiar, 2013, p.181). Nesse sentido, pesquisar a respeito da arte denota processos e não apenas uma questão de mera composição histórico-cronológica (Aguiar, 2013, p.182). Daí a importância do "primado objeto" de arte para uma pesquisa que deve se principiar *pela* arte. A produção imagética, portanto, – e nesta pesquisa se centra no nu feminino de Egon Schiele – se consolida enquanto uma episteme de cunho estético (Rosenfield, 2009, 46p.).

2. Descentrnado o nu.

Esta pesquisa visa explicitar o papel da mulher nua na arte, examinando os significados atribuídos a essa representação e investigando os contextos implícitos que moldam nossa percepção visual. Serão analisadas obras que retratam mulheres nuas e seminuas, com particular destaque para as criações artísticas de Egon Schiele.

Todavia com o estudo da filosofia da arte que se debruça sobre a estética, determinados contextos se desenrolam, pois esses se referem aos estudos da nossa capacidade de perceber o

mundo ao nosso redor. Nesse sentido, o corpo feminino nu está nesse campo do visual, pois quando observamos algo, naturalmente experimentamos uma resposta sensorial. O cérebro processa o ambiente e nos fornece interpretações do que consideramos belo e feio, as quais variam de acordo com o contexto social e cultural ao qual estamos inseridos, evocando sentimentos como prazer, admiração, reprovação, desconforto, ou repulsa, entre outros. Este conhecimento é adquirido através da sensibilidade humana.

De acordo com o livro ‘Modos de Ver’ escrito por John Berger (2022, p. 10), "a visão precede a palavra. A criança olha, vê e reconhece, antes de saber falar." É perceptível que o nosso primeiro contato com o mundo é predominantemente visual; adquirimos nossos primeiros conhecimentos ao observar o mundo e suas constantes mudanças ao nosso redor. No entanto, isso não diminui a importância da linguagem falada, uma vez que esta representa a expressão do que vemos e experienciamos ao decorrer da vida.

Aqui surge um dos pontos de debate: até que ponto aquilo que vemos afeta nossa percepção das coisas? Ou o quanto do que possuímos dentro de nós interfere no que veremos? Visto que o ato de ver também implica em conhecer, observar certamente influencia nossa perspectiva. Contudo, essa percepção visual não está isolada, pois se entrelaça com outros sentidos. Nossa sociedade, enraizada em valores e ideologias preestabelecidos, utiliza esses sentidos para implantar seus próprios paradigmas nos indivíduos, seja de forma direta ou sutil. Ao compreendermos que nossos sentidos estão ligados a construções idealizadas, surge a questão de até que ponto essas construções moldam o que aceitamos como certo ou errado no nosso dia a dia, ou como captamos a imagem dominante já pré-estabelecida sobre o papel social da mulher e seu próprio corpo.

Podemos entender como a mulher e seu corpo desnudo é visto no cotidiano e nas obras de arte se ligarmos esses fatos ao próprio contexto de arte, pois para Jorge Coli (1995, p. 15) "A definição de arte não é fixa nem imutável. Ao longo da história, o que se considerava arte variou grandemente. O que é visto como arte hoje pode não ter sido visto da mesma forma em outras épocas". Devendo ser considerados contextos sociais e históricos da arte, pois o corpo feminino considerada arte a tempos atrás poderá não ter os mesmos significados atualmente e devemos nos atentar a isso.

Considerando ainda essa perspectiva sobre como a mulher era percebida em sociedades anteriores à nossa, a autora Lynda Nead (1992), em seu livro "The Female Nude: Art, Obscenity, and Sexuality" (O Nu Feminino: Arte, Obscenidade e Sexualidade), na Parte I - Teorizando o Nu Feminino, aborda o mito de Adão e Eva na construção da representação da

mulher. Segundo ela, a mulher é formada a partir da costela de Adão, assumindo uma posição secundária, uma vez que Adão é o sujeito primário, estabelecendo assim uma dinâmica de poder e submissão da mulher. Nas obras de arte, são criadas imagens que reforçam o imaginário feminino de uma mulher submissa e recatada. Lynda dedica-se a demonstrar que esse mito não se limita apenas a crenças religiosas, mas está intrinsicamente ligado à justificação do poder e controle de gênero, os quais, por sua vez, legitimam ideologias patriarcais e comportamentais sobre o que significa ser mulher. Quando as mulheres não são vistas como ingênuas, rapidamente se tornam socialmente percebidas como perigosas.

A arte faz parte do mundo desde a pré-história e tem seguido seu curso até os dias atuais. No entanto, essa mesma arte, que é importante por um lado, também acaba por materializar crenças, ideologias e influenciar a formação de consciência e opinião. Portanto, não basta ter apenas um ponto de vista sobre isso; é crucial ver de qual perspectiva estamos direcionando nosso olhar. Sendo assim, durante séculos, tem sido evidente que o corpo, o comportamento e a sexualidade da mulher foram condenados.

O corpo é meio, é matéria, é uma construção cultural e política é o que experimenta as sensações através dos sentidos, porém quando falamos do corpo feminino nos deparamos com um corpo objetificado que reduz sua individualidade e humanidade. A forma como uma mulher é percebida socialmente é diferente da forma como um homem é percebido, e (Berger, 2022, p. 58). Nos diz que “A presença do homem depende da promessa de poder que ele encarna. Se ela for grande e verossímil, sua presença causará impressão; se for insignificante e inverossímil, infere-se que ele tem pouca presença.” ao falar isso sobre a imagem do homem o autor Berger prossegue em seu livro e nos diz também que:

“Em comparação, a presença social da mulher exprime sua atitude para consigo mesma e define o que se pode ou não fazer a ela. Sua presença se manifesta nos gestos, na voz, nas opiniões, nas expressões, nas roupas, na ambiência escolhida, no gosto — na verdade, tudo o que ela faz contribui para sua presença. Para a mulher, a presença é algo tão intimamente constitutivo de seu ser que os homens tendem a concebê-la como uma emanação quase física, uma espécie de calor, fragrância ou aura.” (BERGER, 2022, p. 59).

É notório que para Berger enquanto a imagem do homem expressa mais o quanto de poder ele projeta no mundo ao seu redor, a imagem da mulher sempre será a de vigiasse sobre tudo que é externo a ela, sendo um reflexo de como ela enxerga a si mesma e isso dirá o como ela deverá comportasse socialmente, já que a sociedade a verá através de seus comportamentos. Essa construção da mulher como observadora de si mesma e o homem como observador externo

defini como os outros devem se comportar em relação a ela, e claro, ligado as normas e moral sobre a imagem já estabelecida da mulher socialmente, pois John Berger (2022) argumenta que as ações dessas mulheres são amiudadamente concebidas como reações de suas emoções e desejos de tratamento, enquanto ações masculinas semelhantes são vistas de maneira direta e sem julgamentos adicionais.

Pode-se perceber que, frequentemente, os homens ocupam o papel de sujeitos ativos que observam, enquanto as mulheres são vistas como objetos passivos de observação. Conforme destacado por Berger (2022): "Homens agem e mulheres atuam." Dessa forma, a mulher permanece como objeto de visão, contemplação e espetáculo, revelando as dinâmicas de poder e os significados associados àquele que observa e àquele que é observado. Esse procedimento é particularmente evidente na representação do corpo nu feminino na arte, onde o corpo da mulher é frequentemente retratado como um objeto de desejo e beleza, reforçando seu papel como alvo do olhar masculino que a contempla, mas também a julga.

O modo como percebemos e até mesmo reagimos ao corpo feminino nu na arte não é apenas um gosto pessoal que possuímos, entretanto, uma influência de normas e valores culturais que fomos socializados. O nu feminino pode ser belo, vulgar, empoderado, objetificado, vai depender do contexto cultural e das crenças que estão turvando nossa percepção, já que a forma como interpretamos o corpo nu pode revelar os instrumentos de poder que estão em jogo, mostrando como a arte pode manter certas formas de ver e compreender o corpo feminino nu, para detalhar melhor isso Jorge Coli oferece uma reflexão aprofunda sobre:

A arte não é apenas um reflexo passivo de nossas sensibilidades individuais, mas sim um diálogo contínuo com o complexo cultural que nos cerca. Ao apreciarmos uma obra de arte, não estamos simplesmente respondendo à sua forma e conteúdo; estamos também refletindo as normas, valores e tradições que moldam nossa compreensão estética. Nossa reação à arte, portanto, é uma interação complexa entre o que está dentro de nós e o que está fora de nós, isto é, a obra de arte em si" (Coli, 1995, p. 117).

Com isso Coli (1995) afirma que “não gostar” ou “gostar” da arte que está sendo observada não resulta de uma predisposição natural de perceber, sentir ou apreciar intuitivamente e instintivamente, mas nossas respostas são elementos que carregamos internamente através da cultura, como a educação, os valores que nos foram impostos, as normas sociais e estéticas, entre outros fatores que vivenciamos no cotidiano. A obra de arte vai representar para o observador o complexo cultural externo que o embrulha e os elementos internos que ele possui.

Segundo Berger (2022, p. 61), "Os primeiros nus artísticos retratavam Adão e Eva." O autor ainda cita a história bíblica, relatando o ocorrido com o fruto proibido que lhes abriu os olhos para a nudez um do outro e um dos castigos da mulher foi que "o desejo dela impelirá ao marido, e ele a dominará". Essa temática na tradição medieval era ilustrada detalhadamente cena por cena, mas com o Renascimento os artistas preferiam escolher representar apenas "a vergonha de Adão e Eva após consumir do fruto e ver sua nudez". Com isso, Berger afirma:

No Renascimento, a sequência narrativa desapareceu e o único momento retratado passou a ser o momento da vergonha. O casal usa folhas de figueira ou faz um gesto de recato com as mãos para esconder a nudez. Agora, porém, não é que Adão e Eva se envergonhem um do outro, e sim que ambos se envergonham do espectador. (BERGER, 2022, p. 62).

A citação anterior ainda revela o caráter evolutivo das representações artísticas do nu de Adão e Eva ao longo do tempo, pois durante o Renascimento ocorreu uma transformação dessa história bíblica, já que Adão e Eva não se envergonham um do outro em si, mas do espectador que os observa. O Renascimento evidencia uma interação do observador com a obra, revelando aquilo que vai além do que é visto, o 'espectador'.

Com a secularização, os temas de pinturas nuas começaram a mudar. Não se tratava mais apenas de pinturas baseadas na religiosidade, mas começou-se a tratar o nu não só como vergonha, mas como exibicionismo. As pinturas desses nus, apesar da mudança, continuaram com um fator crucial: o observador. Berger (2022, p. 64) afirma: 'Ela não está nua tal como é. Ela está nua tal como o espectador a vê.' Esta nudez é estar sem roupas, é cotidiano, é um estado físico, é algo comum ao ser humano, é a representação real de seu corpo. Já o nu vai além, pois é quando o espectador observa o corpo despido de suas vestes, é quando o espectador constrói suas próprias visões subjetivas sobre o corpo nu, que se transforma em objeto conforme seu observador, que logo o sexualiza e o expõe.

O nu depende do espectador; é criado com o propósito de ser apreciado. O nu feminino na arte é o objeto submetido ao que Berger chama de 'male gaze' (olhar masculino), que o desejará, e esse desejo fará com que o quadro mude de expressões e poses para que o prazer masculino o contemple, tornando-se uma dinâmica de sedução e poder entre o observado e o observador. A mulher despida na arte representará estereótipos, estéticas, normas e ideologias de um olhar dominador e machista, que se aproveitará do prazer e satisfação que a obra lhe proporciona para se sentir no controle do corpo nu à sua frente.

A ideia do nu atrelada ao observador é central para a análise de John Berger. Ele argumenta que:

> Na tradição da pintura a óleo europeia mediana do gênero, o verdadeiro protagonista do nu nunca é mostrado: é o espectador diante do quadro, que se supõe ser um homem. Tudo é direcionado para ele. Tudo deve aparecer como uma decorrência do fato de ele estar ali. É para ele que as figuras assumem a sua nudação. Mas o espectador, por definição, é um estranho — ainda por cima, vestido. (BERGER, 2022, p. 71-72)

Tendo em vista que o verdadeiro protagonista do nu na pintura não é o nu retratado, mas o espectador, que, por sinal, é definido como estranho (distante da realidade apresentada no quadro), pois a pintura está nua e ele está vestido. O nu está dentro e o espectador está fora. Ele não é o nu; é o apreciador dele. A imagem da mulher está exposta, vulnerável ao olhar, enquanto ele se mantém distante dessa vulnerabilidade, protegido com suas vestes e na posição de observador. Esse observador oculto tem a imagem à frente, à sua disposição, pois frequentemente as expressões voltam-se para ele, dando-lhe o protagonismo.

A arte de mulheres nuas as define sem barreiras, sem proteção, pois sua nudez revela não só seu corpo nu, mas descoberto, indefeso, desprotegido, objetificado, pois não passam de mero objeto, usadas para satisfazer o desejo visual dos espectadores masculinos. Como Berger (2022) menciona, “Os pintores e os espectadores-proprietários eram, em geral, homens; e as pessoas tratadas como objetos, em geral, mulheres”. As mulheres eram reservadas, contempladas, apreciadas e admiradas pelo seu corpo, alvo do desejo masculino e suas expectativas estéticas.

A arte favoreceu a visão patriarcal através da ilustração dos corpos nus das mulheres, em virtude de ideais sexistas, pois não visou representar genuinamente as mulheres, suas autenticidades e individualidades. Essa arte afeta a autoconsciência das mulheres, pois internalizam perspectivas sexualizadas de seus corpos, já que passam a ver a representação de sua intimidade nas telas, não como elas imaginam ser, mas como os homens as imaginam e as pintam. Isso leva as mulheres a construírem dentro de si um observador interno, que vai inspecionar seu comportamento, falas e vestimentas, e também julgar outras mulheres. Elas reproduzem o que os homens têm feito socialmente e culturalmente há tempos.

Embora Berger (2022) mencione que na arte moderna o nu perdeu sua relevância, principalmente quando Édouard Manet pinta “Olympia (1863)”, que antes foi pintada por Ticiano como “Vênus de Urbino (1534)”, um questionamento do corpo um tanto diferente do que vinha sendo retratado, tornando aquele tema um campo além do físico feminino, trazendo o cotidiano da mulher no nu. Em seguida, surgiram vários nus com a intenção de provocar os espectadores com cenas reais de mulheres despidas em seu cotidiano. Ainda assim, essa mesma arte escondia o verdadeiro protagonista delas, que é o espectador, que continua a julgar, avaliar

e comentar sobre a depravação e sexualidade das mulheres, acostumado a serem observadores da sexualidade recatada e envergonhada das mulheres nuas que eles vislumbravam.

O modernismo, mesmo quebrando algumas convenções de se ver o nu, não foi suficiente. As mulheres continuaram sendo julgadas e pintadas, em sua maioria, por homens ou com uma visão masculina presente nelas. O espectador continuou com seu papel. E mesmo na contemporaneidade, com o uso de tecnologias e acesso a diversos modos de ver esses corpos femininos, a representação desses ideais não mudou. As mulheres ainda se apresentam de modo diferente do que se vê o homem, pois esse espectador idealizado ainda existe e as mulheres, que por anos aprenderam que devem ser contempladas pelo seu corpo e sua nudez também. Berger (2022) questiona se ao escolhermos imagens de mulheres sexualizadas e convertê-las para homens, teríamos a mesma percepção. Essas ideologias ainda se sustentam em nossa sociedade como sempre foram sustentadas, porém nossas visões estão cobertas de subjetividades.

O desnudo fala sobre a nossa condição humana, já o nu fala sobre a construção idealizada a que somos expostos ao nos depararmos com o mundo, pois nossa visão antecede a tudo que pensamos e falamos.

3. Egon Schiele e o nu.

Surgido no fim do século XIX e início do século XX o movimento cultural e artístico conhecido como modernismo tinha por características o rompimento com as tradições e, enquanto resposta a essa cesura ideológica, procurava criar novas formas de expressão. Esse movimento foi impulsionado pela rápida industrialização, urbanização e pelo impacto da Primeira Guerra Mundial que provocaram mudanças econômicas e sociais no tecido social influenciando, por assim dizer, a visão dos artistas e provocando uma forte sensibilidade.

Pari passu ao modernismo, crescia pelo continente europeu outros movimentos artísticos, tais como: futurismo, expressionismo, cubismo, dadaísmo e surrealismo. Esses movimentos impactaram e redefiniram a arte do século XX rompendo com tradições e convenções acadêmicas, buscando subjetividade e abstração, além de inovações e experimentações, com o objetivo de encontrar novas maneiras de ver e representar, a subjetividade, a sociedade e o mundo.

Em um desses movimentos vanguardistas, destacava-se o artista Egon Schiele, um dos notáveis representantes do expressionismo austríaco. Suas obras são marcadas por temas de sexualidade e condição humana crua, explorando o emocional e desafiando as normas estéticas

da época com linhas e distorções que capturam a vulnerabilidade e complexidade humanas e suas experiências.

Egon Schiele foi um renomado pintor austríaco do movimento expressionista. Segundo o autor César Maurício Alberto (2021), em sua tese “Corpo: objeto da arte”, o pintor nasceu em Tulln no ano de 1890 e no outono de 1918 morreu de gripe espanhola aos 28 anos. Alberto (2021) menciona que Schiele era visto como grotesco, erótico, perturbador e pornográfico, chegando a ser preso por seduzir uma jovem, ocasião em que a polícia encontrou inúmeras obras e desenhos considerados pornográficos. Em seus últimos anos de vida, ele ainda produziu muitos nus de forma mais realista.

Schiele costumava pintar e desenhar nus, representações de si mesmo e de outras pessoas. De acordo com Alberto (2021, p. 63), “O artista se concentrou em retratos de outros, bem como de si mesmo.” Ao falarmos dos nus de Egon Schiele, encontramos autorretratos nus e mulheres nuas. Portanto, ao discutir o nu feminino em suas obras, devemos lembrar que ele, como artista homem, retratava o nu feminino, mas também fazia isso com seu próprio corpo.

Os nus de Schiele expressam uma dualidade de pensamento, pois ele é tanto o artista quanto o espectador de sua obra. A arte que ele produz é crua, erótica e muitas vezes considerada pornográfica devido aos movimentos, contorções e linhas dos nus que cria. Como expressionista, Schiele buscava explorar e expressar a nudez de maneira intensa, emocional, sexual, vulnerável e implícita. Contudo, cabe a nós, espectadores de sua obra, analisar e observar até mesmo os detalhes mais subentendidos de suas obras nuas. Como mencionado anteriormente na seção "Descentrando o Nu", o modernismo, mesmo quebrando algumas convenções sobre a representação do nu, talvez não seja capaz de remover o véu das ideologias já impregnadas na forma como esses nus são vistos, já que o espectador permanece em seu papel de observador.

Schiele, por mais que pintasse a si mesmo nu, não encobria o fato de que as pinturas femininas por ele criadas apresentavam algum teor ideológico idealizado. Apesar de a arte ser malvista pela sociedade da época em que viveu, e a forma como essa sociedade conservadora negligenciava e se horrorizava com seus nus, não exclui o fato de essas pinturas servirem apenas como confronto a tais costumes. Pois ali, na tela, ainda prevalece uma figura nua feminina que será vista, observada, analisada e até mesmo julgada ou contemplada por sua nudez. Essa contemplação não é algo necessariamente positivo, pois quantas vezes as mulheres foram submetidas a uma visão apenas de beleza e contemplação, já que a mulher idealizada tem que ser “apreciada”.

Para explicar melhor sobre a nudez nos quadros de Schiele e a objetificação do corpo nu feminino, vamos analisar algumas de suas obras que retratam mulheres nuas e seminuas. Devemos nos atentar que, por mais que a razão esteja presente na hora da criação, a arte pode conter elementos que não são completamente explicados e compreendidos, assim como menciona Jorge Coli:

> A razão está assim intrinsecamente presente no objeto artístico, mas a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções. Posso descrever uma obra, desenvolver uma análise, assinalar este ou aquele problema, propor relações e comparações. Entretanto, tudo isso significa apenas indicar alguns modos de aproximação do objeto artístico, nunca esgotá-lo. (Coli, p. 105)

Analisar uma obra de arte e indicar algumas nuances, adversidades ou até mesmo comparações são ações que apenas tentam se aproximar do entendimento da obra produzida pelo artista. Nenhuma abordagem vai esgotar o significado e impacto completo que a obra carrega consigo. A arte é inesgotável em seus significados, pois ela representa e comunica muitas coisas. É crucial entender que a arte pode ser expressiva e complexa, mas que nela pode haver ideologias e crenças que influenciam como a recepcionamos socialmente. Contudo, é importante ser capaz de ver o movimento que a arte faz entre o artista e o espectador. No caso de Schiele, ele é ambos, pois também é o observador masculino da obra de arte nua que ele criou.

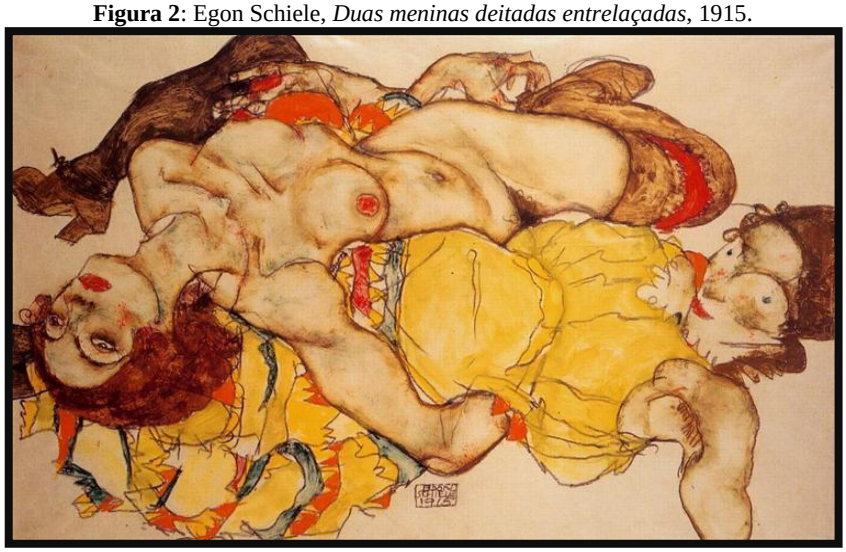
Figura 1: Egon Schiele, *Nudez feminina*, 1910.

Disponível em: https://www.wikiart.org/en/egon-schiele/female-nude-1910-1.

A primeira obra mencionada é *Nudez feminina* (1910) de Schiele, que representa uma mulher nua em uma pose deitada. As cores usadas são tons suaves, com destaque para os

cabelos acobreados e contornos brancos que delineiam o formato do corpo, criando um contraste com o fundo da obra e enfatizando a figura central, a mulher. O olhar da mulher retratada sugere que ela está olhando sutilmente para o espectador que observa seu corpo nu.

Figura 2: Egon Schiele, *Duas meninas deitadas entrelaçadas*, 1915.



Disponível em: https://www.wikiart.org/en/egon-schiele/two-girls-lying-entwined-1915.

A segunda figura, *Duas meninas deitadas entrelaçadas* (1915), apresenta tanto uma mulher vestida quanto uma nua. Ambas estão em posições contorcidas e complexas, com seus corpos entrelaçados. Schiele utiliza formas exageradas e cores vibrantes, criando um efeito visual que destaca a crueza e o contorno do corpo nu. O olhar e a expressão facial das mulheres revelam um contraste: uma delas exibe um leve sorriso, enquanto a outra tem os olhos caídos, transmitindo, além da nudez, um estado emocional profundo e conflituoso.

Figura 3: Egon Schiele, *Mulher mentirosa* (originalmente *Mulher reclinada*), 1917.

Disponível em: https://www.wikiart.org/en/egon-schiele/lying-woman-1918.

O quadro *Mulher mentirosa* (1917), que tem como título original *Mulher reclinada*, retrata uma mulher nua deitada em uma pose reclinada. A mulher se apresenta em um estado relaxado, envolvida por partes de um lençol branco. Embora as cores sejam suaves, os

contornos e formas são fortes, ressaltando o corpo nu. O olhar dela não se concentra em um observador; seu rosto está voltado para frente.

Figura 4: Egon Schiele, *Kneeling Girl Resting on Both Elbows* (originalmente *Mulher Reclinada*), 1917.

Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/kneeling-girl-resting-on-both-elbows-egon-schiele/JgFbSO4YxygRsQ.

A obra *Kneeling Girl Resting on Both Elbows* (1917), conhecida em português como *Mulher reclinada*, e traduzida como "Menina ajoelhada apoiada em ambos os cotovelos", faz total referência à observação da pintura. A figura está apoiada sobre os cotovelos, com o quadril elevado. As cores são suaves e terrosas, enquanto as linhas fortes e contornos bem-marcados delineiam o corpo e a vestimenta, que cobre apenas parte dele. O rosto da mulher seminua na obra não olha diretamente para o espectador; ao contrário, parece estar vulnerável devido à sua postura.

Esses foram alguns dos nus artísticos de mulheres pintados por Egon Schiele, escolhidos para mostrar como suas obras, sejam quadros, pinturas ou desenhos, representam o nu feminino. Schiele, como expressionista, procurava transmitir uma arte mais expressiva e subjetiva, que vai além de uma simples visão do que estava retratando. Suas pinturas frequentemente são cromáticas e agressivas, com linhas expressivas contornando o corpo. Embora Schiele tenha buscado ir além da mera observação do real, ele pode ter promovido ideologias dominantes patriarcais, influenciado pela sociedade predominantemente patriarcal em que cresceu, o que pode ter interferido culturalmente em como ele via e retratava a sexualidade do corpo feminino. Segundo Kallir (2018 apud ALBERTO, 2022, p. 66):

> Ao que tudo indica, as escapadas sexuais de Schiele estavam totalmente de acordo com a norma de um jovem burguês. Como os homens não eram considerados parceiros de casamento adequados até que se estabelecessem profissionalmente, era esperado que eles passassem seus primeiros 20 anos se associando com prostitutas e amantes de classe baixa. A maioria dessas prostitutas eram menores de idade; a idade de consentimento em fin-de-siècle na Áustria era 14. E como qualquer mulher que

> ganhava a vida dela era considerada moralmente comprometida, a linha entre prostituição e modelagem era delgada. É menos surpreendente que Schiele tenha tido ligações breves com seus modelos do que seu caso com a Neuzil se transformou em uma parceria profissional e pessoal significativa que durou quatro anos. Também não é surpreendente que, pouco antes do seu 25º aniversário, Schiele tenha rejeitado Neuzil em favor de uma parceira matrimonial mais apropriadamente burguesa, Edith Harms. (Kallir, 2018 apud Alberto, 2022, p. 66).

A análise anterior revela como a vida de Schiele se entrelaça com as normas sociais de sua época, influenciando sua vida e sua arte. A relação de classes está evidente, uma vez que era aceitável para um homem ter experiências sexuais com mulheres de status inferior antes do casamento. Observa-se que, apesar de Schiele ter compartilhado experiências com essas mulheres, ele se casou com Edith Harms, que era "mais apropriadamente burguesa". Isso demonstra que as expectativas de gênero e de classe influenciaram seus relacionamentos pessoais, impactando a forma como ele representou o nu feminino em sua arte.

Ao examinar os corpos dessas mulheres nas pinturas acima, retratados em posições reclinadas, abertas e cruas, e em posturas de vulnerabilidade e sexualidade, percebemos que não é apenas o que o artista deseja transmitir, mas também ideologias (Jaeggi, 2008, p. 137-165) que a sociedade impõe sobre os corpos femininos. Os contornos arredondados, a cintura bem delineada, a genitália exposta ou sutilmente coberta, o quadril estruturado e as cores que destacam o nu podem acabar objetificando esses corpos sob uma perspectiva masculina.

Berger (2022, p. 84) menciona que "De um lado, o individualismo do artista, do pensador, do protetor das artes, do proprietário; de outro, a pessoa que é o objeto das suas atividades — a mulher —, tratada como uma coisa ou como uma abstração." O artista é visto como único, valorizado pela criação, criatividade e intelectualidade da arte, enquanto a mulher é reduzida a um sujeito, apenas aquilo que foi pintado e que será contemplado ou julgado por sua nudez.

A mulher é mostrada em poses desarticuladas, introspectivas, contorcidas e reclinadas, reafirmando a tradição da passividade feminina e a observação ativa do homem. O homem, ao deter o controle da representação do corpo feminino nu, cria uma dinâmica de poder socialmente exercida por ele. Embora essas obras sejam estimulantes, provocativas e inovadoras, sua representação implícita pode ser vista como uma reafirmação das ideologias e crenças sociais estabelecidas sobre a imagem da mulher. Assim, é possível que suas pinturas perpetuem normas que refletem essas crenças de sua época.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Valente, BASTOS, Nádia. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da "arte pela arte". Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 25, n. 2, 2013. p.181 – 203.

BERGER, John. Modos de Ver. São Paulo: Fósforo, 2022.

COLI, Jorge. O que é Arte? 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, n. 46).

JAEGGI, Rahel. *Civitas*: Porto Alegre v. 8 n. 1, 2008, p. 137-165.

NEAD, Lynda. The Female Nude: Art, Obscenity, and Sexuality. 1.ed. London: Routledge, 1992.

ROSENFIELD, Kathrin H. Estética. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 46p. (Coleção Passo-a-Passo).

SCHIELE, Egon. Nudez feminina, 1910. Óleo sobre tela. Disponível em: https://www.wikiart.org/en/egon-schiele/female-nude-1910-1. Acesso em: 06 ago. 2024.

SCHIELE, Egon. Duas meninas deitadas entrelaçadas, 1915. Óleo sobre tela. Disponível em: https://www.wikiart.org/en/egon-schiele/two-girls-lying-entwined-1915. Acesso em: 06 ago. 2024.

SCHIELE, Egon. Mulher mentirosa (originalmente Mulher reclinada), 1917. Óleo sobre tela. Disponível em: https://www.wikiart.org/en/egon-schiele/lying-woman-1918. Acesso em: 06 ago. 2024.

SCHIELE, Egon. Kneeling Girl Resting on Both Elbows (originalmente Mulher Reclinada), 1917. Óleo sobre tela. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/kneeling-girl-resting-on-both-elbows-egon-schiele/JgFbSO4YxygRsQ. Acesso em: 06 ago. 2024.

THOMASSON, Amie L. A Ontologia da Arte. In: KIVY, Peter. Estética: fundamentos e questões de Filosofia da Arte**. Tradução Euclides Calloni. São Paulo: Paulus, 2008. p.103 – 122.**

ARTES, CULTURA E MEMÓRIA: TAMBOR DE CRIOULA PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

Luciane Cristina de Souza Marques[1]
Mestranda em Educação
luciane.marques@aluno.ufop.edu.br
Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO: Partindo do pressuposto do folclore e sua relação com a sociedade, este texto possui relação sobre o Tambor de Crioula como Arte, Cultura e Memória dentro das tradições folclóricas que estão imersas no nosso Patrimônio Cultural da Humanidade. Baseado em registros minuciosos e aprofundados sobre as manifestações do Tambor de Crioula, que atuam na sociedade e na cultura popular de São Luís no Maranhão. Através de registros, discussões e revisões de literaturas que documentam a resistência de tradições sobres as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música), tendo como autor norteador Rodrigo Martins Ramassote.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Tambor de Crioula; Memória.

[1] Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão, Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, com especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Santa Fé.

1. Introdução

Este artigo se baseia em um estudo bibliográfico sobre Arte, Cultura e Memória do Tambor de Crioula, a fim de registrar o Patrimônio Cultural da Humanidade como manifestação dentro da sociedade e da cultura popular em São Luís no Maranhão. Desenvolvida com propósito de compreender as práticas, literaturas, as artes visuais, dança e a música, sendo organizado pela coleta de dados bibliográficos, fotográficos e pesquisas de observação sobre o Tambor de Crioula. Com intenção de dialogar sobre as linguagens artísticas dentro do Folclore brasileiro, a partir da análise de base de registros em áudio visual e textual, sobre sua cronologia e concentração do Tambor de Crioula dentro de São Luís. Descrevendo assim as características e semiologias das narrativas, além do diferencial na sonoridade e nos ritmos, singularidade dos elementos das artes visuais presente na indumentária e na dança. Tendo como metodologia uma específica revisão bibliográfica com a proposta de análise documental sobre os ecos dos Tambor de Crioula.

Segundo o Ramassote (2026, p.16) que cita o escritor maranhense Josué Montello em seu livro Os Tambores de São.

> O certo é que, ouvindo bater os tambores rituais, como que se reintegrar no mundo mágico de sua progênie africana, enquanto se lhe alastrava pela consciência uma sensação nova de paz, que mergulhava na mais profunda essência de seu ser. RAMASSOTE. OTSL, 2006. p.12.

Subtil (2012) enfatiza que nas escolas brasileiras da década de 1930 já existia a recuperação das tradições e raízes folclóricas, Ramos (2017) relembra o grande vanguardista Celso Magalhães no estudo sobre folclore no Brasil. Ferretti (2008) cita na década de 70 as análises mediante a Missão de Pesquisas Folclóricas ministradas por Mário de Andrade durante sua viagem ao Nordeste para coleta de dados sobre cânticos, onde Ferretti (2014) pontua os dados de 1750 e 1850 sobre a separação do Estado do Maranhão com o Brasil e suas consequências no aumento de escravos.

Compreendendo assim a epistemologia do termo Tambor de Crioula no que se refere a Ceresole do Haití e o criollo (descendente de espanhóis nascido em colônias). A dança é citada por Barbosa (2016) de forma circular da roda de tambor que vem da performance que envolve música e tradição. As brincantes do Tambor de Crioula realizam movimentos no qual podemos considerar como parte da coreografia que uma se cumprimenta com outra através da umbigada, que se refere a uma saudação e convite a participar da dança. Onde é visto na dança apenas brincantes mulheres e crianças do gênero feminino.

É perceptível aos Arte Educadores que buscam por formação complementar ou qualificação sobre as manifestações brasileiras e maranhenses em específico de origem matriz africana, a presença de danças de circular. Onde notamos que os brincantes se comunicam por olhares e através dos movimentos corporais, permitindo a todos participarem de forma a estarem todos conectados e serem parte da algo único. Não existindo assim diferenciação ou desigualdade entre os brincantes, pois todos estão presentes.

Brandão (1974) refere-se ao Folclore como ciclos de manifestações que representam a vida de uma sociedade, onde Brandão (2007) pontua a cultura popular como intelectual vigente as tradições do povo sem distinções sobre autores-atores. O autor então define como cultura popular a relação entre prática, compromisso com a cultura popular e o aspecto de movimentos populares através de dialéticas e diálogos coletivos em ações sociais.

2. PATRIMÔNIO CULTURAL DE HUMANIDADE

Subtil (2012) enfatiza que nas escolas brasileiras da década de 1930 já existia a recuperação das tradições e raízes folclóricas, enquadrando a música na Lei Nº 5.692/71. Além de ressaltar que Ramos (2017) relembra Celso Magalhães, grande vanguardista no estudo sobre folclore no Brasil, já Ferretti (2008) inicia na década de 70 análises mediante a Missão de Pesquisas Folclóricas ministradas por Mário de Andrade durante sua viagem ao Nordeste para coleta de dados sobre cânticos. Ferretti (2014) também pontua os dados de 1750 e 1850 sobre a separação do Estado do Maranhão com o Brasil que tem como consequência o aumento de escravos, compreendendo assim a epistemologia do termo Tambor de Crioula no que se refere a Ceresole do Haití e o criollo (descendente de espanhóis nascido em colônias).

Devido ao tombamento da Casa das Minas em 1992 veremos a valorização do Tambor de Crioula como Patrimônio Cultural Brasileiro resgatando sua origem Barbosa (2016) ao relatar a falta de exatidão específica do seu surgimento. Ramassote (2006) traz sua origem aos cultos lúdico-religiosos ao longo do século XIX por escravos e seus descendentes que possuíam o caráter de resistência ao contexto opressivo e de lazer. Contudo Ferreira (2009) menciona novos registros de dados em meados dos séculos XIX - XXI com base documental, entrevistas, narrativas, estudos de memória e história de vida e oral.

Em seguida Barbosa (2016) cita o Decreto Nº 3.551/2000, o Dossiê de dados e análises de pesquisas que registram O Tambor de Crioula como Patrimônio Imaterial em 2011. Tem como base a matriz afro-brasileira que envolve o canto e a percussão de tambores, nomeando

os percussionistas de tocadores e cantadores que fazem um ritmo incessante das toadas evocadas.

Realizada ao ar livre como praças, interior de terreiros. Associada a outros eventos e manifestações, não possui calendário pré-fixado. Manifestação brasileira que envolve conjunto complexo e heterogêneo, com modalidade difundida e ativa do cotidiano maranhense. Se reúnem em vínculos étnicos e nos bairros de áreas periféricas ao centro histórico de São Luís – MA como o bairro de Fátima, Liberdade, Monte Castelo, São Francisco, Sá Viana, Alemanha, Cruzeiro do Anil, Coroadinho, Anjo da Guarda, Jardim América, Parque Timbira, Araçagy, assim como Vila Passos, Mauro Fecury, Embratel e Bacanga.

Protegido dentro da Constituição Brasileira de 1988 no art. 2015 e 2016 que grifa o Estado sobre as manifestações culturais diante do Decreto - Lei 3.551 de 2000 o DNPI – IPHAN. Ferretti (2014) menciona o ano de 2008 com o início do Comitê de Salvaguarda do Tambor de Crioula, com o intuito de preservação e valorização. Podemos então citar Ramassote (2006) sobre a importância educativa que permeia gerações através de oficinas lúdicas e multissensoriais da Arte Educação.

As coletas de dados de Valedelino Cécio e Joaquim Santos trazem o impacto das letras e músicas, com poesias e temas diversos (saudações, comprimentos, reverências, recordações, despedidas e outros). A importância de pesquisas acadêmicas é observada na origem da Casa do Tambor de Crioula citada por Ferretti (2006), que tem dados documentais financiados pelo INF. Tais quais monografias, dissertações, teses, artigos e boletins.

Estando localizada no Centro Histórico de São Luís na rua da Estrela, favorecendo a valorização do Tambor de Crioula pelos moradores e turistas que ali passam. Algumas instituições e de governo federal (UFBA, UFPE, UFRJ e UFMA) compartilham tais pesquisas em “Categoria: Exposição Permanente” no Museu Afro Digital - Maranhão.

3. TRADIÇÕES FOLCLÓRICAS: ARTES VISUAIS, MÚSICA E DANÇA

Subtil (2012) coloca a Escola como mediadora do conhecimento cultural, assim como Forquin relaciona o espaço como refrator das definições sociais que gerenciam os saberes culturais na década de 1940 após o regime ditatorial. A Arte Educação em suas linguagens artísticas de polivalência propõe formas e gêneros musicais como hinos e canções folclóricas na teorização musical com partituras. No que se refere ao folclore Gico (2000), cita Cascudo como normativa da tradição da Cultura Popular e conceitua em seu dicionário brasileiro a ligação racional e emocional.

Quadros e Quiles (2012) apontam a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro do MEC no que se refere a materiais didáticos (Serviço Nacional de Música e Dança) e o associando ao Conselho Nacional de Cultura. Como fornecedor de recursos teóricos, instrumentos, aliando a relevância do folclore dentro da disciplina de música na escola. Onde a Subcomissão da Comissão Nacional de Folclore aliada ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura – Ministério das Relações Exteriores coordena e incentiva a produção de pesquisas e estudos sobre o Folclore e a Cultura Popular no Maranhão com sede na Casa de Nhozinho /SECMA.

Na perspectiva de Juslin e Sloboda (2013) os elos fenomenológicos, funcionais e as principais emoções mediam em processos de interações dinâmicas, de base biológica e das influências socioculturais promovidas pelas Artes. Greitemeyer e Schawab (2014) citam de forma empírica as relações intergrupais que a música pode gerar tanto em relação aos preconceitos e a discriminação.

Dentro das leituras encontramos na música as ladainhas que sofrem mudanças ou diferenciação de melódicas entre a capital e interior. Ramassote (2006) frisa a parelha usada com as mãos que tem como marcação o meião e em sequência o repicado do agudo pelo crivador, por fim o improviso do rufando com uma sincronia intensa. Além disso, o posicionamento dos tambores se dá da seguinte forma: no chão o meião e crivador, amarrado na cintura o meião, e dependendo dos grupos o uso do instrumento musical a matraca.

Barbosa (2016) acrescenta o uso de rimas durante a contação de fatos ou história durante o Tambor de Crioula, com polirritmia dos tambores, a síncopa e a coreografia com o marco na umbigada. Aliado ao coro introduzido por cantores e seguidos por todos ali presente. De acordo com Ramassote (2006) os instrumentos musicais têm sua matéria prima extraída de mangues, de burdãozeiro, soró, fava ou siriba.

Representado na Figura 1 fotos da exposição dentro da Casa do Tambor de Crioula em São Luís no Maranhão. A indumentária é representada através da arte do maranhense Romildo Rocha com técnica que insere a representação do tecido da chita. Descrição das imagens: Fotografia[1] em preto e branco do perfil de mulher negra com turbante e adereços, citação trazida no texto; Fotografia[2] colorida de 6 tambores apresentados em estilo escada; Fotografia[3] mini escultura representando a brincadeira em roda; Fotografia[4] manequins em proporção real com indumentária dos brincantes; Fotografia[5] Escultura do Santo São Benedito e Figura [6] espaço aberto para prática do Tambor de Crioula com painel em preto e branco de uma grande coreira, com representação colorida da saia e tocadores de tambor em grande escala).

FIGURA 1: EXPOSIÇÃO DA CASA DO TAMBOR DE CRIOULA EM SÃO LUÍS – MA.

Fonte: Acervo pessoal de Luciane Marques (2023)

Sobre o desfecho que se dá ao Tambor de Crioula Ferretti (1995), coloca a culminância de tal atividade folclórica e popular como pagamento de promessa e louvor ao santo católico chamado de São Benedito. As narrativas do período da escravidão São Benedito é o Santo protetor dos negros, onde o escravo foi à mata, cortou um tronco de arvore e tocou. Barbosa (2016) apresenta uma versão como cozinheiro do monastério e já Gauditiano e Tirapeli (2003) citam seu nascimento em Sicília em 1524 e sua descendência aos escravos etíopes.

Os autores também o registram como cozinheiro do Convento de Palermo que teve seu falecimento em 1589. Existem dados do período colonial que apresentam procissões nos dias seis de janeiro no século XIX na lavoura de café no Vale do Paraíba em São Paulo para São Benedito. Na Fotografia 2 pode ser visto o registro do fotógrafo maranhense José Miranda Jr com a prática do Tambor de Crioula nas ruas do centro histórico.

Descrição das imagens coloridas: Fotografia[1] alta em azulejos portugueses com escultura do Santo São Benedito; Fotografia[2] mulher negra de costas com indumentária e turbante branco segurando com uma mão a imagem do Santo dentro da roda; Fotografia[3] Roda de Dança das coreiras com roupas coloridas na rua e Fotografia[3] tocadores aquecendo os tambores em frente a fogueira na rua.

FOTOGRAFIA 2: REGISTRO DO TAMBOR DE CRIOULA NA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA.

Fonte: Fotógrafo José Miranda Jr. (2021 - 2023).

De acordo com a Enciclopédia do Maranhão evidencia a literatura e importância dos folguedos, dança e os elementos da linguagem visual pela indumentária na miscigenada formação dos Tambores de Crioula na grande Ilha de São Luís. Como característica única a liberdade, a uma dança em roda que se compõem por mulheres que se cumprimentam através da umbigada ou como designamos na coreografia a pungada. Sem calendário, local ou motivo fixo.

Como elemento da linguagem visual possui indumentária colorida, saias rodadas, flores como adornos na cabeça e colares. Para os homens são compostas indumentárias com chapéus de palha, camisas coloridas próximas ou combinadas com a estampa das saias.

4. Conclusões

Ramassote (2006) foi o autor que nos possibilitou comparações e comprovações através do cruzamento de dados, assim como os dados organizados por Mário de Andrade junto ao Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo em 1938. O avanço das pesquisas sobre folclore e o Tambor de Crioula são percebidos em 1948 com Oneyda Alvarenga pelas publicações do Centro Cultural de São Paulo.

Apesar das intervenções turísticas sofridas por muitas manifestações folclóricas como o próprio Tambor de Crioula, obtivemos através do Boletim realizado pela Comissão Maranhense de Folclore de 1995 a criação do inventário entre janeiro e julho de 2006. Com produção de dados e os levantamentos preliminares sobre descrição e identificação dos grupos de Tambores de Crioula, de dezembro de 2004 e junho de 2005 e culminando em janeiro e julho de 2006 com relatório técnico – DPI, manual de aplicações INRC e a 3ª SR/IPHAN.

Reforçando a valorização de identidades e expressões dos grupos de descendência afro e cultura popular que encontramos vivas no Tambor de Crioula. Vale ressaltar que este estudo se fez em relação a literaturas importantes da nossa história, de movimentos importantes no contexto artístico, social e político do Brasil. Diante do que foi exposto pelos autores tivemos como correlacionar dados e compreender sua veracidade aliada a um rico e minucioso estudo sobre o Tambor de Crioula. Desde sua origem a suas sonoridades que encantam e cantam várias faixas etárias.

Dentro da análise de dados coletados como os registros fotográficos e documentos que envolvem textos, imagens, narrativas, discursos, artigos, práticas da brincadeira e até mesmo o espaço do Museu de Tambor de Crioula. Através das falas dos próprios brincantes, pesquisadores e todo amplo conhecimento de saberes, ritmos e movimentos, contribuem para variações de processos de salvaguarda do nosso Patrimônio Cultural. Contudo ficou evidente a presença de pesquisas e registros a serem compartilhados dentro das salas de aula de ensino regular, assim como formação complementar de educadores a fim de terem um eixo norteador.

Compreendendo o meio contemporâneo e tecnológico que conseguem produzir em grande escala e tornar acessível o Tambor de Crioula, fornece dentro da sala de aula um mediador que permitem o desenvolvimento por meio da arte visuais, dança e música, na qual

permite dominar suas habilidades cognitivas, motora, críticas e sociais. Através de saberes como a exemplo as matrizes africanas e outras habilidades.

Sendo notável também durante a pesquisa o papel social, cultural e de identidade que ultrapassa gerações, afirmando como as linguagens artísticas estão fortemente presentes na nossa história ao reconhecer e valorizar as diversidades. Compreendendo ser um tema que demandaria outras questões, espera-se que este artigo sirva de grande valia a docentes, historiadores e pesquisadores do campo da educação, na incessante corrida de salvaguarda de nossa história.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cavalhadas de Pirenópolis:** um estudo sobre representações de cristãos e mouros em Goiás. Goiânia: Oriente, P. 208, 1974. Acesso em 10 de dezembro de 2022. Disponível em; https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/cavalhadas.pdf

_____. **A educação como cultura:** memórias dos anos sessenta. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Vol. 23, Ed. 49, P. 377 - 407, set./dez. 2017. Acesso: 08 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?format=pdf&lang=pt

DUARTE, Sebastião Moreira. **São Luís: alma e história.** Fotos de Albani Ramos. Instituto Geia, Ed. trilíngue: port.-franc.-ingl. P. 128, 2007.

GAUDITANO, Rosa; TIRAPELI, Percival. **Festa de Fé.** Editora Metalivros, P. 228, 1 janeiro de 2003.

GREITEMEYER, Tobias; SCHWAB, Anne. **Employing Music Exposure to Reduce Prejudice and Discrimination.** Aggressive Behavior, V. 40, P. 542 – 551, 2014.

ENCICLOPÉDIA DO MARANHÃO. **São Luís: de França Equinocial a Patrimônio da Humanidade**. Parte Integrante da Revista Leia Hoje. Fascículos S – 01. Editora AOC PROPAGANDA, São Luís – MA, P. 29 – 29**.**

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Registro do Tambor de Crioula: política de salvaguarda de bens da cultura material no Brasil.** Trabalho apresentado no GT 38, na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia realizada entre 03 e 06 de agosto, Natal - RN, 2014.

_____. **Tambor de crioula: ritual e espetáculo.** São Luís: SECMA/Comissão Maranhense de Folclore-Lithograf, Versão original de 1979, 1995

MONTELLO, Josué. Os tambores de São Luís (1974). IN **Romances Escolhidos.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

DISCOTECA

ALVARENGA, Oneyda. **Registros Sonoros de Folclore Musical Brasileiro.** Vols.: 5. Xangô, (1948), Tambor de Mina e Tambor de Crioulo (1948), Catimbó (1949), Babassuê (1950), Chegança de Marujos (1953). São Paulo, Discoteca Pública Municipal, 1948 - 1953.

SÍTIO

BARBOSA, Yêda. **Tambor de Crioula do Maranhão**. Brasília, Distrito Federal: IPHAN, Dossiê IPHAN: 15, P. 96, 2016. Acesso em 08 de dezembro de 2022. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf.

GICO, Vânia de Vasconcelos. **Luís da Câmara e o conhecimento da Tradição**. Revista Cronos, [S. l.], V. 1, nº 1, P. 55 – 72, 2016. Acesso em 6 de janeiro de 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/10721

JUSLIN, Patrik N. SLOBODA, John A (Eds.). **Music and emotion.** The and Research. Oxford, U.K: Oxford University Press, P.487, 2001. Acesso em 05 de outubro de2022. Disponível em: http://konecni.ucsd.edu/pdf/2003%20M-E%20Review%20MP.pdf

MUSEU AFRO DIGITAL MARANHÃO. **Categoria: Exposição Permanente**. 2024. Acesso em 05 de maio de 2024. Disponível em: https://museuafro.ufma.br/category/exposicao-permanente/

FERREIRAS, Liliana Soares. **A pesquisa educacional no Brasil:** tendências e perspectivas. Contrapontos, Vol. 9, nº 1, P. 43 - 54, Itajaí, jan./abr., 2009. Acesso em 08 de dezembro de 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v09n01/v09n01a05.pdf

FERRETTI, Sergio Figueiredo. São Luís. IN: **Entrevista de Sergio Ferretti para o livro organizado por Maria Michol Pinho de Carvalho e Antônio Torres Montenegro, Memória de velhos depoimentos, uma contribuição à memória oral da cultura popular maranhense**. São Luís: SECMA, P. 95 - 168. 2006. Acesso em 09 de dezembro de 2022. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FrwyjbKvS3IJ:https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/39113/23321&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

_____. **Contribuição Cultural do Negro na Sociedade Maranhense.** UFMA, trabalho apresentado em mesa redonda do curso de Letras em 9 outubro de 2008. Acesso em 08 de dezembro de 2022.Disponível em: http://www.gpmina.ufma.br/arquivos/CONTRIBUICAO%20DO%20NEGRO.pdf.

RAMASSOTE, Rodrigo Martins. Tambor de Crioula. IN: **Superintendência Regional do IPHAN no Maranhão**. São Luís, P.52, 2008. Acesso em 08 de dezembro de 2022. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf

ROEGE, Gayle B. KIM, Kyung Hee. **Why We Need Arts Education.** The College of William and Mary. Empirical Studies of The Arts, Academic Press, Vol. 31(2), P. 121 - 130, 2013. Acesso em 09 de dezembro de 2022. Disponível: https://docplayer.net/43959207-Why-we-need-arts-education.html

SUBTIL, Maria José Dozza. **A Lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente.** Revista Brasil História Educação [online], Campinas-SP, v. 12, nº 3, P. 125 – 151, set./dez. 2012. Acesso em 09 de dezembro de 2022. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942012000300006&lng=es&nrm=iso

QUADROS JR., J. F. S.; QUILES, O. L. **Música na Escola:** uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. Revista **Música** Hodie, Goiânia, V.12 – nº1, P. 175 - 190, 2012. Acesso em 09 de dezembro de 2023. Disponível: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/21584/12674

CINEMA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN: UMA PERCEPÇÃO PARA O ENTENDIMENTO EM SALA DE AULA

Rico Pinheiro Lima
Plínio Santos Fontenelle

RESUMO: Neste artigo propõe-se refletir acerca do uso do cinema como elemento que facilitará a aprendizagem voltada para a criticidade e uma maneira de resgatar o aluno que está imerso no âmbito da contemporaneidade, onde sua atenção é voltada para a técnica e para o modo de vida do consumo típica da vida capitalista. A fundamentação teórica baseia-se no pensamento de Walter Benjamin que discutirá no Texto *O Narrador*, a perda da experiência e no ensaio *A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, como a reprodução muda o conceito de arte e o desenvolvimento do cinema, com a perda da Aura, e como o aluno se relaciona melhor com a arte citada. Mostra-se o cinema como linguagem técnica e o potencial do filme como elemento do ambiente do filosofar. O cinema apresenta-se como politizador das massas, mas capaz de conduzir a um educar consciente. Neste sentido, aponta-se para o cinema como entretenimento, mas também como uma linguagem que pode atender ao exercício do filosofar, suscitando-se sempre um grande tema para o debate em sala. E conforme o filósofo argentino Julio Cabrera, os alunos poderiam estar voltados tanto aos aspectos da linguagem dos filmes pelos seus diálogos apresentados (ou às apreciações técnicas), como dos modos de introduzir problematizações filosóficas pelas imagens.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Walter Benjamin; Tradição.

Abstract: This article reflects on the use of cinema as an element to facilitate critical learning and to liberate the student who is immersed in the contemporaneous sphere, where their attention is focused on the technology and consumptive lifestyle typical of capitalism. The theoretical foundation is based on the thought of Walter Benjamin. He discussed, in the Text *The Storyteller*, the loss of experience, and in the essay *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, how reproduction changes the concept of art and the development of cinema, with the loss of the Aura. How the student relates best to the cited art was also explored. Cinema is presented as a technical language and the potential of film as an element in the philosophical environment. Cinema may politicize the masses, but it could also lead to conscious education. In this sense, cinema is indicated both as entertainment and as a language that can be used for philosophizing, always a great theme to stimulate debate in the classroom. Furthermore, according to the Argentine philosopher Julio Cabrera, students could focus both on aspects of the language in the films through the presented dialogues (or technical appreciations) and on ways to introduce philosophical problematization through images.

Keywords: Cinema; Education; Walter Benjamin; Tradition.

1. Introdução

A afirmação que somos frutos do nosso tempo é um lugar comum, por isso perspícuo. Mas somos realmente frutos apenas do nosso tempo? Se assim fosse, estaríamos sempre partindo do nada, seríamos sempre estreantes e, necessariamente, não progrediríamos em nenhum setor da nossa existência. É a tradição, entendida como conjunto da produção humana, material e intelectual, que é transmitida e acrescentada *ab ovo*, que evita sempre um esquecimento e nos faz pensar enquanto humanos. Se a educação visa à transmissão de conhecimento e o melhoramento dos indivíduos, então podemos, a título de argumentação, entender que a tradição se confunde com o ato de educar.

Dentro desta perspectiva defenderemos que atualmente a falta de contato com a tradição é um problema educacional. Por isso, partiremos da argumentação do filósofo alemão Walter Benjamin, não só para constatar esse problema, mas para uma tentativa de solução dentro da argumentação do mesmo filósofo. Assim, nos apoiaremos em dois de seus mais emblemáticos ensaios: *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* e *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Benjamin não possui uma teoria educacional própria, mas sendo um filósofo da Escola de Frankfurt, vai refletir sobre como a sociedade contemporânea e capitalista percebe e vive este mundo.

Em torno do ato de educar, nossa argumentação defenderá que a comunicação professor e aluno pode estar comprometida quando não há consciência por parte dos elementos dessa comunicação em torno do canal, que aqui chamaremos de aula ou do que quer ser transmitido em relação à tradição e o verdadeiro sentido do que deveríamos entender como um projeto de consciência crítica.

> Embora tivéssemos observado há muitos anos que, na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento de temáticas especializadas (ADORNO &HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Nessa citação a expressão “ruína progressiva da cultura teórica” é similar à perda da tradição aqui mencionada. O aluno coevo, por fazer parte dessa visão ocidental, está inserido nesse contexto. A sala de aula é o microcosmo reprodutor dessa visão, pois, como foi dito acima, a prática na educação é o que norteia a formação do indivíduo.

> Contudo, o pernicioso papel que representam na crise atual da Pedagogia e as escolas de professores só se tornou possível devido a uma teoria moderna acerca da aprendizagem. Era muito simplesmente a aplicação do terceiro pressuposto básico em nosso contexto, um pressuposto que o mundo moderno defendeu durante séculos e

> que encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (ARENDT, 2016, p. 231-232).

Constatando uma perda da cultura teórica e do aprendizado (teórico) *versus* pragmatismo, na citação de Arendt, portanto um distanciamento da tradição, pretendemos caracterizar o aluno, partindo para a solução benjaminiana, sobre o cinema, como tentativa de resgate de um modo dentro da tecnicidade atual de premir uma volta para a criticidade na educação, tornando o discente capaz de entender a linguagem do professor como referência intelectual e efetivar uma comunicação clara que faça o aluno enxergar o passado, tendo-o como baliza para produzir um presente consciente para a humanidade.

2. Tradição e educação

No ensaio *O Narrador*, de 1936, Walter Benjamin tecerá placidamente e com uma leve tristeza a figura do contador de histórias, o narrador, e como ele era prenhe de experiências que eram passadas para seus ouvintes e também a perda da experiência devido ao lento progresso da técnica e do modo de vida burguês que vinham se formando e avolumando desde o fim da Idade Média.

O que está em jogo não é apenas o desaparecimento de um modo arcaico de comunicação, o ato de narrar, mas o corolário inevitável da perda da experiência. Essa tem por motivo manter viva a tradição e o contato íntimo entre as pessoas, o que é preciso para uma convivência amena e não de isolamento típico do homem da sociedade capitalista.

"O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno" (BENJAMIN, 1987, p. 201). O romance será, a despeito do ato de narrar, uma experiência totalmente nova e solitária. Quem lê um romance deve se isolar, quer a calma do silêncio para se envolver com seus personagens; ao contrário, o narrador precisa de ouvintes, da voz e do contato. "A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorre todos os narradores" (BENJAMIN, 1987, p. 198). O que nutre o romancista é o indivíduo isolado, suas angústias, seus medos, sua alma. O não contato, o segregar-se enfraquece o narrar e, portanto, enfraquece a tradição, o ato de dar conselhos e de recebê-los nutrindo as experiências.

Porém Benjamin apontará que depois do romance algo mais nefasto atacará a narração: a informação. Esta se retroalimenta do imediatismo, do próximo e se auto explica. Quanto mais

quantidade mais ávidos os espectadores de notícias. Tudo que vem de longe temporal, a tradição, experiências de terras estranhas, perde sentido perto da informação.

> Villemessant, o fundador do Figaro, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. "Para meus leitores", costumava dizer, "o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri". Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição - dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata (BENJAMIN, 1987, p. 202-203).

O que subjaz aqui para o autor de *Experiência e Pobreza* é o modo como a informação empobrece e dificulta a perenidade da tradição. Na informação, de acordo com Benjamin "os atos já nos chegam acompanhados de explicações" (BENJAMIN, 1987, p. 203) e que nos furta do ato de interpretar.

Fazendo um paralelo com a educação, podemos defender que o ato de narrar, de contar histórias, de se comunicar, de trocar experiências, vivências e, portanto, presenciar a tradição está morrendo junto com o advento da nova percepção imposta pela técnica com seus agentes na figura do romance e da informação. As pessoas hodiernamente, com a velocidade e a quantidade das informações contidas na era digital, estão abandonando o mundo concreto e se perdendo num invólucro onde o resumo, a mentira e a bobagem preenchem cotidianamente de forma absoluta uma boa parte do tempo do seu viver com questões inócuas que não edificam o saber teórico. "A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 15). Os alunos, enquanto jovens, ávidos de novidades e sendo resultado de seu tempo obviamente mergulham nessa nova forma de se comunicar. Quem não acompanhar essa mudança certamente não efetivará uma linguagem que faça seu aluno se encantar por aquilo que não seja rápido, fugaz e resumido. O professor, no entanto, não deveria estar mergulhado nesse mundo totalmente. Ele deve resguardar a tradição, pois sem ela perde-se o eixo de referência não só teórico, mas ético também.

O discente na contemporaneidade é afeito, portanto à imagem, à informação, à velocidade e pouco ao livro, à pesquisa, à leitura, ao contato com o outro, a ouvir, ao produzir, ao criticar, ao criar. Assim, a argumentação a seguir nos ajuda a classificar o aluno atual e o professor também:

> O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco

> mantido pela tradição. [...] Dado que o mundo é velho, sempre, mais que elas mesmas (as crianças), a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDT, 2016, p. 245-246).

Portanto, a perda da tradição com o narrador é a crise no educar. O aluno treinado apenas, *hic et nunc,* está fadado romper, não com o progresso tecnológico, mas com a criticidade e o saber teórico nos levando para a crise na humanidade. E se concordarmos com Hannah Arendt e Benjamin, então, é necessário, se possível, um meio, pelo menos prático, em que o professor possa, tendo ideia da importância da tradição, manter um diálogo com os alunos dentro de sua perspectiva e mostrar como o mundo foi trazendo o gosto novamente pelo coletivo e o bem comum. A isso responderemos com a linguagem do cinema.

3. Arte técnica e o fim da aura

Podemos afirmar que o homem se diferencia por causa da técnica. À medida que vamos aprimorando-a vamos nos transformando em todos os níveis de nossa vida. Rousseau em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, seguirá um longo caminho, desde o homem em seu, como ele diz, estado de natureza, até o homem em sociedade. Veremos que em muitos aspectos a técnica foi fator primordial no progresso humano, progresso este que para Rousseau era fator de desigualdade. A invenção da pesca, da caça, da roupa, mais tarde da habitação, bem mais tarde da metalurgia são atividades que envolvem técnica. Envolvendo-a é visível na argumentação do autor, que ela muda as nossas relações, quando não, é fator decisivo para tais mudanças que estão não somente do âmbito material, mas cultural e psicológico.

> À medida que aumentou o gênero humano, os trabalhos se multiplicaram com os homens. A diferença das terras, dos climas, das estações pôde forçá-los a incluí-la na sua própria maneira de viver. Anos estéreis, invernos longos e rudes, verões escaldantes, que tudo consomem, exigiram deles uma nova indústria. À margem do mar e do rio, inventaram a linha e o anzol, e se tornaram pescadores e ictiófagos. Nas florestas, construíram arcos e flechas, e se tornaram caçadores e guerreiros. Nas regiões frias, cobriram-se com as peles de animais que tinham matado (...) (ROUSSEAU, 1999, p. 88).

A técnica, como vimos, é fator de mudanças no meio da vida humana. Com a arte não é diferente. É a técnica que irá fazer um corte inconsútil entre a tradição e a arte. É na tradição que se encontra o que Benjamin chamará de aura da obra de arte e veremos como ela será eliminada em função da arte técnica, o cinema.

Walter Benjamin afirmará que o "culto foi a expressão original da integração da obra de arte no seu contexto tradicional" (BENJAMIN, 1996, p. 85-86). O valor de culto, expressão

cunhada pelo nosso autor, exigirá que a arte se torne oculta, para poucos, para escolhidos, colaborando, dessa maneira, para a raridade das obras artísticas, sendo essa uma característica da aura. Sendo assim, o culto e a magia estão no princípio da arte, é lá que está começando a ser forjada a aura.

A arte trabalhava, ou melhor, existia em função da igreja na Idade Média ou dos sacerdotes na Grécia Antiga, ou seja, ela não estava desprendida da religião, do culto. Porém, com a secularização do mundo com a Reforma, as descobertas científicas, as revoluções burguesas, em resumo, o nascimento do homem laico na Idade Moderna, a arte começa a se desvincular do jugo da religião, claro que não inteiramente, pois cai em outra linha, o culto ao belo. Nessa vertente, ela ainda continua com o status de culto que é iniciada com o começo da Renascença. Desta maneira, com este lado da mesma moeda, ela também é para poucos. Em suma, até antes da reprodutibilidade técnica se desenvolver, as obras de arte serão auráticas.

> Se a passagem do período feudal para o burguês se caracterizou pela secularização da obra de arte, sem que se extinguisse a aura, a passagem do período burguês para a sociedade de massa está caracterizada pela perda da aura. A perda da aura ocorre em consequência de dois fatores básicos: a tecnificação crescente do mundo e a reprodutibilidade técnica da obra de arte, que leva a uma massificação do consumo dos bens artísticos. Ambos os fatores decorrem da modernização da sociedade burguesa do século XIX (FREITAG, 1998, p. 75).

Uma obra aurática é uma obra singular, não tem par, não existe igual. Ela é única. É isto a aura, essa unicidade que vai ser mantida pela tradição como intocável, divina, no seu nicho inviolável, inacessível às pessoas comuns. Por seu turno, fica claro que a reprodução destas obras auráticas são tidas como falsificações. A reprodutibilidade técnica, como diz Benjamin (...) “é algo novo que vai se impondo, intermitentemente na história, em fases muito distanciadas umas das outras, mas com crescente intensidade” (BEMJAMIN, 1996, p. 75). Com o desenvolvimento da produção capitalista surge uma massa que está ávida por consumir, para ter objetos artísticos em suas mãos, e isso irá resultar no crescimento das mesmas, que é um motivo social para a desagregação da aura das obras de arte. “Em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo de sua percepção sensorial” (BENJAMIN 1996, p. 80).

O homem moderno está numa teia que não pode se retirar. Ele faz parte de uma irreparável mudança que tem que acontecer, que não dá para voltar atrás. O Homem de Neandertal claramente não é o homem da Idade Média, que não é o homem moderno, que tampouco é o homem contemporâneo, ou seja, cada um deles tem sua percepção do mundo, eles representarão este momento na sua relação com a arte, com o trabalho e com a educação;

como diz Benjamin, o *médium* em que ocorre a percepção sensorial. “E, se pudermos entender, como decadência da aura as alterações do médium da percepção de que somos contemporâneos, também é possível mostrar as condições sociais dessa decadência” (BENJAMIN, 1996, p. 80-81). Vimos aí que é inevitável essa nova concepção da realidade.

Com a reprodução técnica, como foi dito antes, começa o processo de transformação da arte. Para termos toda a obra de Jean-Baptist Debret, que retrata o cotidiano do Brasil colonial em seu livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, basta acessar a internet e teremos a reprodução de todas as suas gravuras. Traduz-se que é na reprodutibilidade técnica que a arte se “populariza”, retirando-a da redoma de vidro na qual se encontrava, e isto para Benjamin era um grande avanço. “(...) A reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a pela primeira vez na história do mundo, de sua existência parasitária no ritual” (BENJAMIN, 1996, p. 83).

Essa nova forma de ver a arte irá abalar alguns conceitos senis que infestavam as obras de arte, porém elas não serão eliminadas. “O aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra” (BENJAMIN, 1996, p. 77). Assim, esse “aqui e agora” nunca poderá se desligar da obra aurática, é uma característica intrínseca esta obra é única, pertence ao tempo em que foi criada e isso jamais será reproduzido.

Sendo assim, nas obras auráticas há uma autenticidade que dá autoridade a esta obra. Todavia, com a reprodutibilidade técnica há um enfraquecimento da autenticidade, já que não terá tanta força como um original, posto que o homem moderno não se importa com o original, porque a reprodução já basta para saciar o contato deste homem com os objetos artísticos.

Caracterizar a desagregação ou destruição da aura na arte é ter em mãos adjetivos da aura. Ora, explanamos acima: ser única, o seu “aqui e agora”, a autenticidade, seu valor de culto, a antítese do homem moderno em relação ao homem que o antecede, a mudança do *médium*, tudo isso é a aura. Continuemos pelo caminho da sua destruição.

Benjamin quer constatar, nem sempre com entusiasmo, que está havendo uma transformação sem retorno, não só na arte, mas em todas as relações humanas. A perda da experiência, como vimos acima, daquilo que podemos aprender com o passado enquanto legado das relações humanas de uma visão de mundo mais próximo da coletividade, de um contato íntimo com os mais velhos, denunciados em textos como *O Narrador* e *Experiência e Pobreza*, é um sintoma de decadência, de pobreza que desemboca em guerras, em perda de liberdade, da falta de percepção educacional defenestrando a tradição para longe do presente, enfim da miséria humana. “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1996, p. 115). E ainda mais:

> Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis (BENJAMIN, 1996, p. 198).

Para que falarmos disso? Benjamin não está passivo às mudanças do seu tempo, ele reconhece o colapso da sociedade de sua época, por isso seus escritos, mesmo os de "estética" têm uma conotação política. Nosso ensaísta ratifica dizendo que "hoje em dia é uma prova de honradez confessar nossa pobreza" (BENJAMIN, 1996, p. 115). Também é verdade que o autor da *Pequena história da fotografia* é um otimista, por isso recebe a decadência da aura com certa positividade, mesmo sabendo que esta queda está relacionada com o que foi dito acima. Qual a diferença? Aqui também é um golpe na tradição, é uma virada do leme da história para outro horizonte. Já não veremos a arte como veremos antes. "Benjamin é claro em seu diagnóstico: as mudanças ocorridas nas condições capitalistas transformam o conceito de arte" (FERRARI, 1991, p. 57).

O corolário dessa desagregação da aura na arte para Benjamin é de extrema importância já que a função crítica é a função por excelência da arte para nosso autor, por isso, se as massas consomem as artes técnicas elas poderão se politizar. Aqui tornaremos sinônimo o ato de se politizar com o modo de educar criticamente.

Até aqui, então, falamos dos dois motivos, que hora se confundem, que darão ensejo para uma decadência no ato de educar. O primeiro foi a perda da experiência e o segundo, ligado à arte, a perda da aura. Ambos serão importantes se levarmos em conta nossa argumentação. A perda da aura porque será o início para a nova percepção de mundo que o nosso aluno está inserido e que a partir dele, mesmo com a decadência já apontada, poder resgatar, com uma nova linguagem, o discente atual.

Passemos agora para analisar como o cinema será a arte técnica por excelência que vai ser usada para uma comunicação contemporânea efetiva para que o discente e o lente possam pensar criticamente e voltar para um ensino mais efetivo das humanidades e das técnicas mais humanizadas.

4. O cinema como arte técnica

Depois do que foi exposto vamos caracterizar o cinema como arte técnica na visão de Walter Benjamin para entendermos porque essa arte pode ter uma função pedagógica eficaz em relação ao aluno coevo.

O cinema é uma arte pós-aurática e, portanto, voltado para as massas, o que facilita sua compreensão, diferente das artes que eram para uma minoria ou religiosa ou culta. Para isso, começaremos a falar da fotografia que é o início das artes de massa para então chegar ao cinema.

Falar da fotografia e do cinema como artes é abrir uma nova perspectiva sobre o reino que até então (a arte) estava vinculada. Anteriormente nos debruçamos sobre o processo que levou ao fim da aura, de como ela perdeu a importância para o homem burguês e como esse homem passou se relacionar com o novo prisma artístico que a técnica acabou de forjar. Aqui, é importante frisar que Benjamin é um ensaísta que pouco falou da educação e muito mais da estética. O que nos interessa não é necessariamente a busca do belo, mas como essas artes técnicas se formaram e suas contribuições para a percepção do homem contemporâneo, obviamente o aluno enquanto agente que está sendo formado se inclui.

Com a reprodução técnica se impondo, muda-se o quadro para as artes auráticas, o que finalmente desemboca na fotografia e depois no cinema. Essas novas artes serão a antítese das anteriores. Nelas haverá a perda da autenticidade, já que a reprodução será o cerne para sua difusão. Não haverá nem autêntico nem cópia. Todas as reproduções terão o mesmo valor, posto que é desta maneira que essas artes irão agir, servindo agora às massas e não a um pequeno grupo privilegiado. Assim nos explica Benjamin:

> Mas poucas décadas após a invenção da litografia, as artes gráficas foram ultrapassadas pela fotografia. Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das importantes obrigações artísticas no processo de produção de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber, unicamente ao olho que espreita por uma objetiva. Uma vez que o olho aprende mais depressa do que a mão desenha, o processo de produção de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se par da fala. O operador de cinema ao dar à manivela, no estúdio, pode acompanhar a velocidade com o ator fala. Se o jornal ilustrado estava virtualmente oculto na litografia, também na fotografia está o filme sonoro (BENJAMIN, 1996, p. 76).

A antinomia entre aura e fotografia-cinema reside em que aquela tem por função acondicionar uma estrutura cristalizada de arte, e estas têm por função a libertação do público em se tratando da fruição crítica, sendo essa a diferença crucial entre elas. A causa mora exatamente no acesso também quantitativo, já que com a aura somente os detentores do poder e os iniciados poderiam relacionarem-se com ela. E com a arte reprodutível implode-se esta singularidade e o esoterismo que lhe é peculiar.

A fotografia travou um imbróglio com a pintura. De um lado, os conservadores defendendo a pureza de uma arte verdadeira, possuidora da centelha divina, da verve do artista, da beleza da realidade encravada numa tela; do outro estão os adeptos de Daguerre, da aurora dos novos tempos, entusiastas da nova perspectiva artística patrocinada pela fotografia. Uma

não irá eliminar a outra precisamente, mas a pintura se enfraqueceu com o advento da nova técnica de fixar imagens, que poderemos supor que Oscar Wilde não daria ao seu personagem, Dorian Gray, um quadro, mas uma grande fotografia, pois é de se concluir que uma fotografia retrate mais fielmente seus objetos. Porém, não é este o alvo teórico mais importante. E qual seria? A consequência política com o aparecimento desta invenção, deste começo que se desenha para um futuro onde a técnica tomará o lugar das mais singelas cartas de amor, o mundo digital. "Na fotografia, o valor de exposição começa a afastar, em todos os aspectos, o valor de culto" (BENJAMIN, 1996, p. 87).

A fotografia foi aceita rapidamente por variar a visão do público. Como assim? Ela tem elementos, recursos que a pintura não possui; olhamos na fotografia o que nossos olhos não estavam acostumados, como diz Benjamin, ela desperta nosso inconsciente ótico.

A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra coisa, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Percebemos, em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude, através dos seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional (BENJAMIN, 1996, p. 87).

Percebemos nessa rápida explicação sobre a fotografia que estamos diante do nascimento de uma nova arte e suas consequências para a nova relação do público com ela. Libertamos a arte do culto e a entregamos às massas, o uso dela fará a diferença para os objetivos propostos. Mas como Benjamin salientou: "as dificuldades que a fotografia tinha levantado relativamente à estética tradicional, eram brincadeira de crianças comparadas com as que foram provocadas pelo cinema" (BENJAMIN, 1996, p. 89).

O cinema é uma arte com engrenagens; não coloco à baila a sua parte abstrata, que posso dizer que é a alma de todo objeto artístico. Mas a sua maneira de nascer é totalmente técnica. Fragmentos de imagens, imagens focadas, tipos de velocidade da cena, atualmente até a ausência de atuação humana, tudo isso faz do cinema uma arte incomum para os olhos dos homens do século XIX que é quando o cinema começa a dar seus primeiros passos. Temos variedades de ângulos que a câmera pode focar, as luzes adequadas, os efeitos especiais, hoje computadorizados e quase perfeitos. Enfim, ele se diferencia de suas irmãs mais velhas, tanto pelo modo de surgir, sua produção, quanto pela difusão. Sendo assim, a sétima arte tem um contato idiossincrático com os seus espectadores. Esta forma de arte não é estática e sim cinética. O modo de vê-la requer um novo comportamento perante sua execução. Benjamin

salienta que faz parte do corpo cinematográfico fazer com que as pessoas tenham uma nova atitude perante seu perceber: a fruição e o resultado político da adequação ótica causada pelos seus recursos técnicos.

> A confecção de um filme, sobretudo quando é falado, propicia um espetáculo impossível de se imaginar antigamente. Representa um conjunto de atividades impossível de ser encarado sob qualquer perspectiva, sem que se imponha à vista todas as espécies de elementos estranhos ao desenrolar a ação: máquinas de filmar, aparelhos de iluminação, mais assistentes, etc. (para que o espectador abstraísse isso, era necessário que seu olho se confundisse com a objetiva). (BENJAMIN, 1996, p. 19).

O cinema, uma arte feita para as massas, faz parte do *médium* que Benjamin explica acima, que é o fato de que cada momento histórico perceber a realidade de uma forma. Esse *médium* que diz o filósofo talvez seja a chave para o entendimento desse fenômeno artístico. Se nosso modo de ver o mundo está ligado necessariamente às nossas perspectivas culturais e históricas, então parece que a incorporação rápida do cinema quanto a técnica pelas massas é um sintoma irrefreável dentro do nosso modo de viver que vem sendo gestado com o desenvolvimento do capitalismo. “Os reis não controlam a técnica mais diretamente que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual ela se desenvolve” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20) diz Adorno ao dizer como a técnica é inerente ao capital e completa: “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20). É esse tempo que o cinema faz parte e o homem desse tempo, o homem prático que irá consumir esse entretenimento artístico.

> As técnicas de produção aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte. Muito retrógrada face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressiva diante de um Chaplin, por exemplo. O caráter de um comportamento progressista cinge-se a que o prazer do espectador e a correspondente experiência vivida ligam-se, de maneira direta e íntima, à atitude do aficionado. Essa ligação tem uma determinada importância social. Na medida em que é convencional, sem critica-lo; o que é verdadeiramente novo, critica-se a contragosto. No cinema, o público não separa crítica da fruição (BENJAMIN, 1996, p. 21).

O cinema então como uma linguagem palatável para um grande público irá favorecer também o jovem no seu aprendizado, visto que ele está introduzido nesse desenvolvimento artístico técnico e o consome, e o entende porque o *médium* histórico permite.

5. O cinema como ato de ensinar na sala de aula

Até aqui percorremos um caminho argumentativo que parece paradoxo. Num primeiro momento fazemos a defesa de um perder das relações humanas, de afrouxamento da coletividade, da vivência com o outro, ou seja, a perda do ato de narrar que foi identificado com um estranhamento com a tradição. Defendemos também que a tradição deve sempre ser levada em conta como ato de educar. Posteriormente analisamos que com o desenvolvimento do capitalismo novas formas estéreis de comunicação irão aparecer e destruir a antiga forma de se comunicar. Aliada à técnica surge primeiro o romance, que tem no seu bojo a solidão e as angústias humanas, depois a informação que vive do imediato e do inócuo, para, por fim, falarmos no ápice da técnica em relação à arte e o ato de se comunicar que irão desaguar na figura da fotografia e do cinema. Os últimos, porém, são saldados com entusiasmo, mesmo participando da época do capitalismo e destruindo a aura que era a figura da tradição artística.

O paradoxo está posto, mas em relação à educação será salutar ou não? O cinema realmente oferece proveito para a comunicação professor-aluno ou para um entendimento maior das aulas e seus conteúdos ou ao fazer parte da Indústria Cultural[1], aliena mais aos discentes?

O que está em jogo aqui é a possibilidade de acesso ao cinema como linguagem, no caso, a imagem, e sua recepção pelo espectador. Se já houve uma quebra com a tradição, se o jovem não possui uma referência com a qual possa vislumbrar uma intenção ao saber teórico, no dizer de Adorno, então mesmo dentro desse panorama de alguma forma deve-se resgatar uma educação que possa ser crítica e voltada para a tradição.

Sendo assim, o cinema - arte contemporânea -, no dizer do filósofo argentino Julio Cabrera, ao defender que a filosofia pode ser ensinada pela linguagem cinematográfica, tem uma linguagem: o conceito-imagem. E no dizer de Walter Benjamin, que o cinema desperta o nosso inconsciente ótico. Os dois filósofos estreitam que o modo de se apresentar dessa manifestação artística fala facilmente com o espectador, no caso da educação, com o aluno.

> Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar esse conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada.

[1] Os filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em sua obra *Dialética do Esclarecimento* discordam de Benjamin sobre a função da arte na época do capitalismo. Para aqueles tudo ficou "pasteurizado" e terrivelmente repetitivo, causando uma perda de crítica. "Toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). Para este a arte reprodutível poderia politizar as massas.

> Parafraseando Austin, pode-se dizer que o cinema é como um "fazer coisas com imagem" (CABRERA, 2006, p. 21).

Esse conceito-imagem, que é próprio do cinema é a linguagem do entendimento, é o que o filme pode dar no âmbito do ensinar, que o filósofo aqui citado, relaciona com a filosofia. Benjamin o defende como politizador das massas e aqui defendemos que ambos podem e devem ser traduzidos para o educar consciente. Completa Cabrera:

> No caso do cinema, a pretensão de verdade e universalidade se dá por meio de um impacto emocional. Trata-se de uma verdade "impingida", por assim dizer. Um filme é um golpe (às vezes, um golpe baixo), não um aviso sóbrio ou uma mensagem civilizada. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, precisamente por isso tem maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico. [...] O impacto emocional e a demonstratividade não distraem, mas conscientizam, não desviam a atenção, mas, pelo contrário, nos afundam numa realidade penosa ou problemática, com as palavras escritas talvez não consigam fazer (CABRERA, 2006, p. 38-47).

Concordando com o filósofo argentino, quem aprende desde o final do século XIX até aqui e tem o cinema como diversão está em contato não só com o entretenimento, mas com uma linguagem que pode filosofar, que pode ensinar e que é eficaz para o novo *médium*, que por vezes é estranho à leitura. Em uma sala de aula, por conseguinte, os discentes poderiam se comunicar com mais precisão para tratar algum tema, instaurando um olhar consciente para determinado saber e assim se voltar para as humanidades além da técnica.

Assim, mesmo o aluno de agora, que é corolário de um processo histórico, que está submerso na informação potencializada pela internet, que olha com desdém para a tradição, pode pelo cinema, arte que é fruto da tecnização, intencionar seu olhar para uma comunicação de seu tempo e novamente descobrir a coletividade e que o que passou e é velho faz parte também do nosso processo de entender o mundo.

6. Considerações finais

Foi apontado nesse artigo como o cinema pode ser usado e influenciar para uma educação voltada para o resgate do coletivo e da consciência num tempo voltado para a técnica de ensino e uma alienação dos jovens.

Usando o filósofo Walter Benjamin como principal esteio argumentativo, além de outros, nos preocupamos em esclarecer a perda de uma visão de mundo dentro do processo capitalista iniciado pela burguesia que é caracterizado pelo abuso da técnica, da informação e da perda da tradição, para pensar num resgate das humanidades no sentido de coletividade e criticidade perante a realidade.

O cinema, como arte técnica, foi o mote para esse resgate. Ele deveria ser usado como *médium* de comunicação entre o novo tempo fabricado pelas relações sociais impostas pelo capital e os jovens que serão educados por essa linguagem, a cinematográfica, que faz parte do seu tempo e que é de fácil entendimento para compreender aquilo que é ensinado.

Encerramos esse artigo com uma longa citação de Julio Cabrera que resume como o cinema age filosoficamente e, portanto, educacionalmente para quem o consome.

> Esta *instauração impactante de uma experiência* é fundamental para tentarmos entender *o tipo de universalidade a que o cinema se propõe*, segundo a leitura filosófica do filme que propomos aqui. Ao trabalhar com emoções tanto quanto elementos lógicos, o cinema se volta, evidentemente, *a particularidades* (já que são os particulares que sentem emoções, e são situações particulares as que as suscitam; dificilmente um universal nos faria chorar). Só que, com esta ênfase na situação particular, o cinema não desiste de suas pretensões de universalidade, mas a formula de outra maneira. O que Oliver Stone disse a respeito da guerra se refere à guerra enquanto tal, à ideia da guerra, à guerra em geral, e a história de Ron Kovic não é apenas a história de um rapaz americano que fica paralítico, mas representa um argumento universal a respeito da estupidez da guerra em geral. A emoção que sentimos diante do drama de Kovic não é simplesmente a piedade diante do que aconteceu com uma pessoa em particular, mas *se alimenta de uma reflexão logopática de alcance universal, que nos permite pensar o mundo de forma geral, muito além do que é simplesmente mostrado no filme.* O impacto emocional terá servido não para se prender ao particular, mas precisamente para fazer com que as pessoas cheguem à ideia universal de uma forma mais contundente.
>
> O cinema faz sentir que talvez esta mediação emocional seja indispensável *para entender* problemas como os da guerra e não somente para "emocionar-se" com eles. Talvez existam argumentos perfeitamente bem pensados do ponto de vista lógico *que não sejam capazes de captar o absurdo da guerra*, como uma imagem é capaz de fazer. Talvez, inclusive, o cinema mostre como é criminoso, inescrupuloso e estúpido *argumentar* indefinidamente, com conceitos-ideia somente lógicos, em favor ou contra certos assuntos (como guerra ou racismo) em vez de, por uma conceptualização sensível adequada, fazer *sentir* (de forma mais aguda e perturbadora do que a literatura, por exemplo, que também usa uma razão logopática) o absurdo da guerra ou do racismo e utilizar este sentimento como uma via privilegiada para a compreensão intelectual desse absurdo. Quem garante (sem recorrer a uma tese metafísica pressuposta) que os argumentos puramente lógicos são capazes de penetrar no núcleo mesmo da realidade, sem nenhuma ajuda da sensibilidade? (CABRERA, 2006, p. 39-40).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento.* Trad. Guido Antonio de Almeida-Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* 8ª ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo Perspectiva, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas);

_____. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Ed, 10. São Paulo: Brasiliense. 1996 (Obras escolhidas; v. 1);

_____. *O Narrador.* Trad. Sergio Paulo Rouanet. Ed. 10. São Paulo: Brasiliense. 1996 (Obras escolhidas; v.1);

CABRERA, Julio. *O cinema pensa:* uma introdução à filosofia através dos filmes. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006;

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje.* Ed. 2. São Paulo: Brasiliense, 1998;

FREITAS, Verlaine. *Adorno e a arte contemporânea.* Rio de janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003. (Coleção Primeiros Passos);

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.* Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Globo, 1999. (Coleção Os Pensadores).

CULTURA E REPRESENTAÇÃO: A SUPREMACIA BRANCA E O FLERTE COM O DEVORAMENTO DE CORPOS NEGROS

Luznir Cris Silva Gomes
Graduanda em Filosofia
luznir.cris@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Hellen Caroline Costa Corrêa
Graduanda em Serviço Social
helencaroline11@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

William Coelho FIlho
Mestrado em Filosofia
wc.filho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

RESUMO: O presente artigo visa abordar como a supremacia branca criou e deixou meios para fundamentar uma sociedade pautada no racismo e na opressão. Essa discussão é esmiuçada pela autora contemporânea Bell Hooks, precisamente no seu livro cujo nome é “Olhares Negros”. Nesse livro, a autora faz uma crítica aos dispositivos e produtos da indústria cultural, sendo eles: filmes, livros, programas televisivos, ícones da cultura pop etc . Segundo a autora, a branquitude capitalista usa a estética racista presente nessas ferramentas , lucrando e vendendo com elas. Assim como também ela aponta para o caráter traumático que a herança colonial deixou para as pessoas negras, que constantemente têm dificuldades em se enxergar como parâmetros de sucesso, beleza, capacidade e alcance. Para Hooks, há uma proliferação de imagens negativas do que é ser negro e isso afeta a psique, a identidade e diversas outras características desses corpos negros. Hooks esboça a relevância do movimento de amar a negritude, sendo este tanto um ato de resistência política como uma forma de combate aos padrões impostos pela supremacia branca. O processo de colonização deixou heranças que ainda estão muito presentes no mundo contemporâneo, sendo a principal a estética racista. O capitalismo utilizou e ainda utiliza muito essa estética racista e criou meios para fazer com que o mercado cultural lucre bastante com o racismo e tudo que provém dele . Ainda se fala muito sobre como o racismo afetou e ainda afeta a população preta, mas quase nunca é falado como a população supremacista branca se beneficiou e ainda se beneficia desse problema estrutural.

Palavras-chave: racismo; capitalismo; supremacia; estética racista.

1. INTRODUÇÃO

Bells Hooks é uma importante autora e professora contemporânea estadunidense que elaborou muitos escritos relevantes, diversas obras suas tratam de temas como raça, gênero, identidade, negritude, cultura, sexualidade e entre outros. As produções de Bell Hooks são marcadas pela possibilidade de repensar e reorganizar o mundo à nosso redor, assim como em nossas próprias ações. A autora tem como proposta falar de assuntos dolorosos e complexos, sem medo de adentrar em feridas estruturais e históricas, ela não tem receio de falar sobre o que se precisa e deve ser falado.

No livro "Olhares Negros" Hooks denuncia opressões e violências racistas que a branquitude ajudou a fundamentar na sociedade. Ela faz uma análise de como o corpo negro é visto culturalmente em filmes, novelas, séries, livros, ícones da cultura pop etc. Tudo isso veio como frutos do processo de colonização. Esse controle de imagens é consequentemente controlado e gerado pela branquitude capitalista através do mercado cultural. Em muitas dessas ferramentas culturais, o padrão de beleza de sucesso sempre foi pautado no padrão europeu, ou seja o de pessoa branca, rica, de cabelos lisos etc. Por meio da venda desse padrão de beleza que a branquitude capitalista sempre conseguiu seus maiores lucros. Enquanto, essa venda se tornava cada vez mais popular e valorizada, consequentemente a beleza negra era cada vez mais desvalorizada e apagada.

Segundo Hooks (2019) O olhar racista e sexista dessa supremacia branca tem devorado corpos e culturas sem que houvesse uma redistribuição imaginária e real dos lugares dos sujeitos que têm poder(aqueles que olham e consomem) e dos que não tem poder(aqueles que são vistos e são mercadorias de olhares). Hooks aponta que, infelizmente, o trabalho dentro da estética racista traz lucro, fama e visibilidade, principalmente na cultura popular e quando surgem imagens libertadoras que disseminam novas ideias elas são invisibilizadas ou destruídas.

A autora analisa um quantitativo de pessoas negras que são bem-sucedidas nos EUA, como no caso da *drag queen*, Rupaul, que criou uma imagem de beleza feminina. Hooks faz uma análise da estética que a *drag queen* traz: de ter cabelos longos, loiros e lisos, uma aparência que querendo ou não fortalece os padrões impostos pela supremacia branca. Ao se adequar a essa estética embranquecida, ela acaba por sugerir que visivelmente não é uma mulher branca, mas que pode ter estereótipos como tal. Hooks dá esse exemplo não exatamente como uma forma de criticar duramente Rupaul e sim demonstrar como é problemática essa forma que o mercado cultural trabalha para internalizar uma estética de padrões embranquecidos em muitas pessoas negras. Entretanto, são esses padrões que são facilmente

lucrativos e aceitos pela sociedade. Por meio do devoramento de corpos negros, o mercado cultural cria meios de monetizar com todas as problemáticas que o racismo deixou.

2. O IMPACTO DOS ESTEREÓTIPOS RACISTAS NA FORMA QUE AS PESSOAS NEGRAS SE VEEM E SÃO VISTAS

No prefácio do livro "Olhares Negros" Hooks discorre um exemplo de como os estereótipos racistas impactaram na dificuldade que muitas pessoas da população preta têm em amar e aceitar a negritude. Antigamente, não era possível ver majoritariamente pessoas pretas em revistas, livros, séries ou programas de tv. Aliás, quando havia a presença de pessoas negras em alguns desses lugares, elas estavam sempre em lugares de subserviência, ao contrário de pessoas brancas que sempre apareciam como protagonistas e bem sucedidas. Ao longo dos anos, a sociedade racista sempre atrelou o corpo negro a servidão, sujeira, feiura e animalidade, essas foram a imagens que sempre foram propositalmente disseminadas por aí. Para Hooks(2019) existe um reconhecimento desses supremacistas brancos de que ter o controle dessas imagens negativas sobre os corpos negros é uma garantia de que o sistema de dominação permaneça. Atualmente, um dos maiores desafios que se tem é construir novos modelos do que é ser negro. Um passo importante nessa caminhada é a presença de artistas, intelectuais negros, celebridades e entre outros que falam e escrevem sobre raça e representação. Esse é um trabalho árduo e estrutural para transformar essas imagens negativas.

Hooks segue dissertando ao expor uma história de uma menininha negra que era filha de um casal de amigos, essa menina tinha a pele escura e os cabelos alisados com química. Ela estava convencida de que o cabelo liso era mais bonito e adorável e também que ter uma pele clara a tornaria mais digna e valorizada diante de outras pessoas. A própria Hooks diz que os pais da menina se esforçaram para dar a ela um contexto positivo da negritude, mas os padrões embranquecidos de beleza foram mais fortes

A história dessa menina ainda representa a de muitas meninas negras que cresceram sem referências negras como sinônimo de beleza e valor. Infelizmente, desde cedo foi internalizado nessas meninas que seus traços não eram bonitos e delicados, que elas nunca seriam valorizadas ou escolhidas. Talvez essa adequação ao padrão embranquecido também venha de uma forma de sobreviver a essa sociedade, como uma tentativa de diminuir ou amenizar violências racistas escancaradas. Essa padronização constantemente nega o valor, a identidade, a existência e a singularidade de cada corpo negro. Ao mesmo tempo que ele cria em alguma pessoa preta a sensação de falso pertencimento . A supremacia branca cresce e se

fortalece com essa violenta forma de apagar a beleza negra e lucra com o devoramento de cada corpo negro.

Diante desse cenário, é possível atrelar essa problemática levantada por Hooks com a história do livro "*Sulwe*" da autora Lupita Nyong'o. Nesse livro, é contada a história de uma menininha africana negra chamada Sulwe, uma criança de pele negra retinta, que tem muitas angústias e dores por ter a pele escura. Uma das cenas mais emocionantes e tristes do livro é o momento que Sulwe tem uma atitude desesperada de tentar "apagar" a cor de sua pele com uma borracha. Assim como também, começa a comer somente alimentos claros e brilhantes, como uma forma de se tornar mais "branca". Lupita desenvolve uma analogia representando o dia e a noite, a história de duas irmãs, onde uma era bonita e amável e a outra era vista como assustadora, má e feia. Cada uma tinha uma beleza diferente e deveria ser valorizada e as duas juntas representavam força e potência, uma precisava da outra para o mundo funcionar. Isso fez Sulwe perceber o seu valor e que sua aparência externa também tinha beleza, assim como a interna, com isso ela passa por um momento de aceitação de si mesma. Esse livro desenvolve principalmente o incentivo à autoestima de meninas pretas, que devem ser motivadas a abraçar suas diferenças, para que possam se sentir confortáveis em amar suas peles e enxergar beleza em si mesmas.

Todo esse padrão de beleza embranquecido afeta a autoestima de cada um desses corpo negros. Um dos maiores exemplos é o levantado na música "Autoestima" do cantor negro, Baco *Exu* do *Blues*. Nessa música, o cantor enfatiza que foram um total de 25 anos para ele se achar lindo, isso só mudou pois a maneira que ele se via se tornou positiva, assim como a maneira que as pessoas viam ele. O processo que ele faz é de tentar recuperar e reconstruir cada vez mais sua autoestima que foi destruída pelos padrões embranquecidos . O mesmo diz que o rosto dele sempre foi o mesmo, o que mudou foi a moda que mudou de gosto e passou a ver ele como alguém bonito. Nos dias de hoje, ele é visto como sinônimo de beleza, afeto e desejo, mas isso só foi possível diante de um outro olhar que as pessoas começaram a ter dele. Ou seja, a sociedade supremacista acaba por definir o momento que o corpo negro será visto como bonito e valorizado, até nisso eles acabam tendo um certo controle, garantindo a dominação.

A supremacia branca tenta a todo momento internalizar em uma parte da população preta o desejo pela branquitude. Como se essa conquista e desejo pela branquitude, ainda que de maneira simbólica, fosse uma maneira de fazer essas pessoas pretas serem aceitas na sociedade. Na realidade isso é pura ilusão que a sociedade racista manifesta. Bell Hooks esmiúça a forma que alguns grupos de pessoas pretas são incentivados a aparecerem o mais "brancos" possíveis. Seja usando algum tipo de roupa, falando de determinado modo ou até

mesmo escolhendo grupos específicos de pessoas brancas. Popularmente, é fortalecido pela cultura o apreço e amor por tudo aquilo que vem atrelado a branquitude e um desprezo por tudo aquilo que vem da negritude. Há uma supervalorização dessa cultura embranquecida e uma desvalorização da negritude, que é sempre vista como um marcador de impotência e vitimização.

Uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos, nesse caso os cidadãos negros. O objetivo da cultura de dominação é que os corpos negros continuem ainda mais marginalizados e violados. As pessoas negras que estão nos indicativos de mais pobres e periféricas, geralmente são bombardeadas com imagens de que não são valiosas, importantes e que são esquecidas pelo Estado. Para Hooks, um dos maiores desafios é quebrar as paredes dessa autonegação, que são responsáveis pelo ódio que muitos negros têm de si, sua ancestralidade e identidade. Por tanto, amar a negritude é um ato político e que pode transformar as formas de ser e de se ver no mundo e na cultura.

3. A FORMA QUE O MERCADO CULTURAL VENDE E LUCRA COM A ESTÉTICA RACISTA

Hooks faz uma crítica aos padrões embranquecidos de imagem que são impostos às pessoas negras, principalmente pelo mercado cultural. Um dos maiores exemplos que ela cita é o de Beyoncé, que tem uma imagem de uma mulher negra, mas que usa cabelos longos e lisos. A maneira que ela é vista pelo mercado cultural é vendável e lucrativa, uma imagem o mais embranquecida possível.

A grande questão é que por mais que Beyoncé esteja nesse lugar de sinônimo de talento, poder e valor. Isso não exclui ela de ainda ser esnobada em diversas premiações, por mais que ela seja excepcional, talentosa e inovadora, ela continua sendo uma mulher negra . Por muitas vezes, Beyoncé entregou e ainda entrega trabalhos excelentes, mas que são constantemente esnobados de premiações importantes. A indústria musical que ela participa ainda é extremamente racista e embranquecida. Um dos principais exemplos é do Grammy, um dos principais prêmios da indústria musical mundial. Ela ganhou 32 vezes, mas nunca ganhou o prêmio principal, o de álbum do ano.

Beyoncé tem capacidade de entregar trabalhos inovadores, mas esses trabalhos podem não ser suficientes para desbancar um trabalho razoável de alguma pessoa branca. O que está sendo falado é que por mais que ela se esforce completamente, no fundo a questão racial pode ter um peso maior do que o talento que ela possa apresentar, isso é um problema gigantesco estrutural da sociedade racista.

Sendo de maneira velada ou até mesmo escancarada, quem é negro nunca estará livre dessas violências. São atitudes como essas que sempre deixam o corpo negro no lugar de não visto, esquecido e sem nenhuma importância. Muitas vezes não importa a competência dessa pessoa negra, se ela não tiver na paleta de cores que a sociedade racista deseja, ou seja, a de pessoa branca, ela não será escolhida. Esse apagamento histórico, cultural e social é uma atitude vinda da sociedade racista e opressora. Precisamente no capítulo 2 "Comendo o outro: desejo e resistência" Hooks esboça que na cultura de massas há uma ideia de que existe prazer a ser descoberto no reconhecimento e na apreciação da diferença racial. Isso fica claro quando ela afirma:

> Tabus culturais acerca da sexualidade e do desejo são transgredidos e tornados explícitos conforme a mídia bombardeia as pessoas com mensagens de diferença que não são mais baseadas na premissa supremacista branca de que "as loiras se divertem mais". A verdadeira diversão é trazer à tona todas aquelas fantasias e desejos "obscenos" associados ao contato com o "Outro", incrustados na estrutura profunda secreta (nem tão secreta) da supremacia branca (HOOKS, 2019, p 57)

Ou seja, constantemente há um fortalecimento da imagem de corpos negros que são hiper sexualizados. A supremacia branca cria e dá esperanças de desejos por aquilo que segundo eles é "primitivo", ela cria fantasias sobre o "Outro" na busca por esse prazer sexual através desse "Outro"

A exploração dessa imagem de corpos negros reforça e mantem o *status quo* da branquitude. Hooks cita um exemplo importante ao relatar uma conversa de um grupo de alunos de Yale, onde eles estavam conversando sobre os seus desejos de transar com garotas negras. Bell Hooks critica a forma que esses jovens queriam confrontar o "Outro", que no caso eram as garotas negras. Para eles, confrontar o "Outro" seria uma forma de se aprimorar e deixar para trás a "inocência" branca e entrar no mundo dos "experientes". Essa vontade de devorar o "Outro" nesse caso o corpo negro é uma maneira violenta de continuar tendo o controle desses corpos.

Assim como o mercado cultural vende essa imagem, muitas pessoas brancas acreditam que as pessoas pretas são mais mundanas, sexuais e sensuais. E que essas pessoas têm mais experiências de vida por serem "diferentes" e por viverem em realidades sociais diferentes. Isso é visto tanto na vida real como no meio ficcional, onde tanto os homens negros como as mulheres negras são vistos como pessoas muito ativas sexualmente e que por serem negras devem ter um desempenho sexual selvagem e inovador. Essas imagens de como o corpo negro é visto são fortalecidas em muitos filmes, séries, novelas e entre outros.

Segundo Hooks (2019) nas cabeças daqueles jovens de Yale eles não são racistas. Pois eles acreditam que ao nomear abertamente seu desejo pelo "Outro" estão afirmando uma pluralidade cultural (que influencia na preferência sexual e na escolha) e se eles sentem desejos por pessoas negras então não são racistas . Para Hooks(2019) esses homens se vêem diferentes dos outros homens brancos historicamente racistas, que violaram os corpos de mulheres negras para marcar suas posições de colonizadores e conquistadores. Só que o que eles estão fazendo é perpetuar e fortalecer ainda mais o racismo, quando atrelam o corpo da mulher negra somente ao desempenho sexual. Esse próprio pensamento é uma herança que a colonização deixou, onde era normalizado muitas mulheres negras serem abusadas sexualmente, emocionalmente e etc. A figura da mulher negra fica desumanizada e não digna de afeto, sendo resumida somente a uma característica sexual.

A autora acaba entrando na temática apropriação cultural, que corresponde basicamente a alguém se apropriar da cultura de um outro como se fosse sua. Segundo Hooks(2019) no pensamento da branquitude essa apropriação cultural do "Outro" alivia os sentimentos de privação e de vazio que assaltam a psique da juventude branca radical, que acaba por trair a civilização ocidental. O desejo que o mercado cultural tem de ter contato com o "Outro" e sua cultura não é puramente por querer abraçar a diversidade, mas sim lucrar com ela, assim como se aproveitar dela.

Quando os termos "diversidade" e "representatividade" ganharam ênfase nas discussões do mundo contemporâneo, as coisas começaram a tomar outro rumo. Muitas publicidades do meio digital, seja de empresas, lojas, indústrias e entre outros, começaram a tentar a todo custo mostrar que não são racistas e que apoiam a diversidade. Isso começou a ser perceptível quando eles passaram a incluir uma pessoa negro em um comercial, ou quando colocaram um papai noel negro ou até mesmo criaram um filme sobre um princesa preta. Toda essa exposição da representatividade não vem de maneira orgânica e verdadeira, mas sim como uma forma de lucro mesmo. Todas essas discussões sobre representatividade tem uma importância e um valor enorme para mudarmos muitas coisas socialmente. O objetivo não é negar isso e sim criticar a maneira que o mercado cultural lucra até com essas discussões. Um dos casos mais visíveis é o de muitas novelas brasileiras, que recentemente passaram a incluir pessoas negras em papéis de protagonistas e não só mais em papéis de servidão ou marginalidade.

Um dos maiores exemplos de como a cultura funciona é que durante muito tempo o *Rap*, oriundo dos negros, principalmente aqui no Brasil, era extremamente marginalizado e criminalizado. Isso acontecia por ele vir de lugares pobres e periféricos. Porém, as coisas só começaram a mudar quando muitas pessoas brancas começaram a consumir essa cultura. Mas

quando ela era consumida pelas pessoas negras ela não era valorizada, pelo contrário era desprezada e criminalizada.

Tanto que hoje em dia existem muitos artistas brancos que tem mais facilidade de fazer sucesso rapidamente e de ter mais visibilidade do que um artista negro, por exemplo. Há uma discussão acerca de como o *Rap* vem sofrendo um embranquecimento ao longo do tempo. Algo que não será tão esboçado aqui devido à complexidade da discussão e também para dar foco em outras questões. Mas justamente o ponto é entender e perceber como o mercado cultural de massas age, ele consegue lucrar com uma estética racista, com as coisas que provém dela, assim como explorar ainda mais a cultura negra.

Hooks (2019) aponta que um dos maiores motivos pelo qual a cultura negra é desejada é porque a negritude é vista pela imaginação branca da seguinte forma: faz com aqueles que a consomem se recordem da morte. Ou seja, muitas pessoas brancas que a consomem lembram das relações de morte, poder e dominação que vivenciaram com as pessoas negras. A branquitude parece flertar com essa exploração racial da diferença e é dessa maneira que muitos sistemas de dominação se mantêm, ao estar sempre no controle do poder da cultura de massas.

A autora discorre que a proliferação dessas imagens de corpos negros acabam por influenciar as escolhas e comportamentos das pessoas. A mercantilização da negritude criou um contexto social em que a apropriação por pessoas não negras da imagem negra não conhece fronteiras e assim eles vão ainda mais devorando e dominando aquele “Outro”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações apresentadas, o processo de colonização deixou marcas e feridas que talvez nunca sejam completamente cicatrizadas ou superadas. Ao longo da história fala-se muito sobre como o racismo afetou e ainda afeta cada corpo negro. Porém, quase nunca se fala sobre aqueles que foram responsáveis por originar e fortalecer esse movimento, a supremacia branca. O capitalismo que é controlado em maioria por pessoas brancas organizou formas de lucrar com o racismo, com a estética racista e tudo que vem desse problema enraizado. Por mais que o processo de escravidão de pessoas negras tenha acabado, todas essas violências são formas de ainda acorrentar e dominar essas pessoas, mantendo sempre elas como suas eternas escravas.

Hooks desenvolve de maneira brilhante que o processo de aceitação e apreciação da negritude vindo por parte de uma pessoa negra é desafiador. Constantemente, muitas pessoas negras continuam a ser afetadas por um sistema dominante que reafirma a todo momento que sua beleza não tem valor, que sua identidade não deve ser reconhecida, que seus traços

negróides não são bonitos e delicados. Isso tudo afeta a forma que uma pessoa negra se enxerga, sua autoestima fica abalada e destruída e ela acaba por tentar se adequar ao padrão. O que foi exposto aqui em muitos momentos é que muitas das vezes essa adequação ao padrão seja uma forma de se proteger, ou de sofrer menos violências, isso não deve ser julgado. Já que seria outra violência definir ou delimitar "o que é ser negro" ou "como um negro deve se comportar" isso a branquitude tenta fazer. O processo de amar a negritude é importantíssimo e valioso, é uma luta contra um sistema dominante que sempre tentou apagar a ancenstralidade, identidade e singulariddae de cada corpo negro. A dominação supremacista se fortalece quando essas pessoas negras são cada vez mais violadas, silenciadas e marginalizadas.

A autora discorre sobre o termo muito importante o de "comer o outro: desejo e resistência" esse comer o outro partiria de um devoramento do corpo branco em relação ao corpo negro, a sua cultura, sua existência, suas particularidades etc. Isso viria muito de um desejo de dominar esse "Outro" que no caso é o corpo negro, configurando aquele mesmo processo de continuar acorrentando essas pessoas, continuar violentado-as. Nisso entra muito a questão da sexualização de corpos negros, tanto de homens como de mulheres, que passam a ser vistos pela supremacia branca como somente objetos sexuais e de desejo e não de afeto, cuidado ou carinho. Isso também é uma forma de violentar cada corpo negro e o atrelar a animalidade e a desumanidade. Além dessas violências, outras delas são a apropriação cultural, utilizando elementos que são da cultura negra como se fossem de sua própria cultura. Além de utilizar a representatividade e a diversidade como uma forma de lucro e não como uma verdadeira colaboração às causas de libertação da opressão. Uma das críticas levantadas é em relação a forma que o capitalismo utiliza de bandeiras sérias e relevantes para se aproveitar e dizer que não é racista e que apoia a diversidade, trabalhando de maneiras sutis ao colocar um personagem negro como protagonista, ou colocando um papai Noel negro em um propaganda de uma empresa. Várias vezes, esse apoio não vem de maneira orgânica ou verdadeira, mas sim para garantir lucro com o público alvo que vai ser consequentemente atingido.

Hooks faz uma crítica a maneira como a supremacia branca tenta a todo custo dominar o corpo negro, essa atitude é uma garantia que seu sistema de dominação continue forte. Pois, não é interessante para eles as pessoas negras terem noções de aceitação ou empoderamento. O que eles objetivam é transformar a cultura negra em mercadoria, um dos maiores exemplos é o *Rap*. No Brasil, ele só passou a ser visto de forma positiva quando começou a ser consumido e valorizado por pessoas brancas. Isso cria uma sensação de que a supremacia branca tem esse poder de definir as coisas que serão vistas como boas ou não. Se antes o *Rap* era marginalizado e criminalizado, quando ele passa a receber o aval da branquitude imediatamente ele passa a

ser visto como bom e agradável. A supremacia branca vai ser fortalecendo dessa forma, mercantilizando não só o corpo negro mas também a sua cultura.

REFERÊNCIAS

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação** / bell hooks; tradução de Stephanie Borges.São Paulo: Elefante, 2019.

NYONG'O, Lupita. **Sulwe** [recurso eletrônico] / Lupita Nyong'o ; ilustrado por Vashti Harrison ; traduzido por Rane Souza. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Rocco Pequenos Leitores, 2019. recurso digital

BASTONE, P. **Raça e representação no pensamento de bell hooks.** Kalagatos , *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. eK22012, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8320. Acesso em: 2 ago. 2024

GAIDARJI, C. **Olhares negros de bell hooks e o chamado para novos olhares**. R. Dito Efeito, Curitiba, v. 12, n. 20, p. 102-106, jan/ jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/de/article/view/14243. Acesso em: 23 jun. 2024

FREITAS, João Vitor.**Análise cultural da música "AUTOESTIMA" do Baco Exu do Blues**. Disponível em: https://medium.com/@jvcfreitas/an%C3%A1lise-cultural- da-m%C3%BAsica-autoestima-do-baco-exu-do-blues-5bcb6a3bc30b

ALMEIDA, Mariléia. **Bell Hooks.** Blogs Unicamp. Disponível em:https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/ . Acesso em: 20 de jun de 2023.

DEPOIS DA ESTRADA DE ÁGUA: LEMBRANÇAS DE QUATRO PRÉDIOS

Cláudia Maria da Costa Gonçalves
Professora Titular do Departamento de Direito/UFMA
Procuradora do Estado do Maranhão Aposentada
Doutora em Políticas Públicas
claudiacg@uol.com.br
Departamento de Direito e Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Cuida-se de crônica apresentando pequenas descrições de três antigos prédios da Universidade Federal do Maranhão que, nos anos 1980, abrigaram o Centro de Estudos Básicos, o Centro de Ciências Sociais e o Centro de Ciências Humanas. No que concerne ao antigo Centro de Estudos Básicos, destaca-se seu aspecto arquitetônico peculiar que, outrora, rendeu-lhe o singelo e carinhoso cognome "Pombal" que, na crônica, é relacionado ao poema de Raimundo Correia. O Centro de Ciências Humanas é descrito por meio do seu estilo harmonioso com amplas janelas, azulejos com traços modernistas e seus discretos átrios. No que tange ao Centro de Ciências Sociais dos anos de 1980, é acentuada sua característica campestre rodeada de árvores frutíferas, algumas, certamente, permanecem por lá. Contudo, deseja-se ressaltar, através dos prédios, as presenças dos professores(as), servidores(as) administrativos e alunos(as)de outrora, para que seus legados e sonhos não tenham sido em vão. Não esquecer é sinônimo de construção de um presente mais autêntico e, se possível, retificador das dores injustamente causadas. Assim, além dos três prédios da Universidade Federal do Maranhão, através da tradição da história oral, suscita-se, também, a presença do Hospital Colônia do Bonfim, agregando-se às dores que suas paredes guardam. Relata-se, portanto, a exclusão social das pessoas com hanseníase no período das internações compulsórias e a quebra dos seus vínculos familiares e sociais. Ressalta-se, ademais, a presença das águas do Rio Bacanga como elo das narrativas de esperança e de dor.

Palavras-chave: Histórias de prédios; Universidade Federal do Maranhão; Hospital Ponta do Bonfim.

1. Introdução

O rio Bacanga tem lá seus mistérios, alguns deles, quer pelo capricho das correntezas quer pelo propositado esquecimento humano, ficarão guardados em suas águas para sempre. Só os seres aquáticos, delicadamente, deles desfrutarão.

Alguns poucos, contudo, vivem, também, em minhas lembranças. Não posso dizer que sejam mistérios. Para mim, são sensações ou história oral. Libertá-los da memória tem um cheiro tênue de passado. Uns representam histórias que vivi. O outro foi lição que aprendi com minha mãe.

Primeiro, desejei escrever sobre três prédios da Universidade Federal do Maranhão. Mas as palavras só se formam quando o broto é plantado, quando a flor se desenha, quando o dulçor ou o travo da fruta escorrem em nossa boca e banham nossas almas. Aí sim, a emoção se faz palavra. Nesse momento, sei lá porque, memórias antigas, que não foram chamadas, rodopiam em nossa frente. Dançam diante de nós. Exigem a ressurreição. Eu, então, acato. Coloco-as, uma a uma, em cena.

Escrevendo as memórias que esses prédios despertam em mim, de repente, descobri que todas elas, de alguma forma, evocam a presença da minha mãe. Ela que, agora, vive em minhas lembranças. Difícil morar nesse lugar em pleno século XXI, o tempo do furtivo, das conversas apressadas e dos sentimentos passageiros. Mas suas palavras, como uma poesia antiga, ainda sobrevivem em mim.

Ela é quem me levará a percorrer novamente essas emoções. Minha mãe teve uma infância difícil, cujos traços, eu não conseguia perceber nem no seu sorriso com jeito de acanhado tampouco no som claro da sua voz. Como ela gostava de conversar. Sua conversa era a sua forma de sorrir para a vida.

Vamos ao primeiro prédio. O Hospital Colônia do Bonfim destinava-se ao "tratamento" de pessoas portadoras de hanseníase. Dito dessa forma, com palavras mais cuidadosas, não se pode reconhecer as histórias de discriminação que ficaram presas em seus muros. Talvez, o som dos pássaros ao entardecer ou a pintura do sol nas folhas verdes de suas mangueiras escondam as muitas lágrimas ali derramadas no passado. Internações compulsórias, separações de famílias, estigmas, crianças que, tais quais o olhar da menina órfã do poema de Cecília Meireles, deixaram, também, seus olhares presos nas pedras.

O rio Bacanga, na década de 1930, sem pontes ou barragem, impedia o acesso, salvo pelas suas águas, à Ponta do Bonfim, onde ficava localizada a colônia com o mesmo nome.

Atravessá-lo compulsoriamente significava cortar os laços com a pequena São Luís, outrora, reconhecida pela cercania do seu Centro.

Não era uma estratégia política nova. Segregar, invisibilizar, sempre foram caminhos rápidos e dolorosos para sacrificar vidas, impondo a elas um imerecido castigo.

Sinto, por vezes, certa dificuldade para escrever sobre essas lembranças, porque elas não são minhas. Meus olhos, outras vezes, afastam-se das teclas do computador, buscando uma espécie de permissão para falar sobre vidas que tiveram suas dores enterradas com seus corpos.

Ouvi minha mãe contar histórias da "colônia do Bonfim". Falava de uma jovem, que cantava como um pássaro, mas adoecida, foi compulsoriamente internada. Dizia da dor da mãe que voluntariamente acompanhou a filha. A vizinhança de então nunca mais soube delas. E eu, sem jamais tê-las conhecido, não esqueço dessa história. Contá-la, agora, quem sabe seja uma singela forma de preservar a memória dos antepassados desta cidade. Acho que minha mãe foi minha primeira professora de Direito, pois, sem que tenha cursado uma faculdade, ensinou-me, ali, o que era injusto.

Mas o som das águas de um rio que contam, com discrição, as dores nelas depositadas, também, espelham as alegrias dos que enfrentam novas travessias.

Aqui, reside o antagonismo das águas. Chegar, compulsoriamente, à Colônia que margeava a Ponta do Bonfim, representava, em tempos passados, uma espécie de "excomunhão" civil. Despidas de direitos básicos, a solidão de muitos seguia esquecida para além dos olhos da cidade dos azulejos. A "Ilha dos Amores" tem lá sua crueldade.

Contudo, anos depois, quando a Universidade Federal do Maranhão instalou seu campus do Bacanga, atravessar essas mesmas águas, cadenciadas por novos ventos, significava – e ainda representa – para muitos jovens, através da educação, não apenas a concretização de um sonho – o que já não é pouco –, mas a possibilidade de seguir novos caminhos, quiçá, mais alegres e esperançosos. A busca do direito à felicidade passa, nesse sentido, pelas águas do mesmo rio. A "Ilha dos Amores" tem lá seu lirismo.

Atravessada a Barragem do Bacanga, encontro-me, também, com uma parte do meu passado. Ali, vejo, novamente, os prédios que formavam, nos anos da década de 1980, a Universidade Federal do Maranhão. Desses, recorto a arquitetura de três: o Centro de Ciências Sociais, o Centro de Ciências Humanas e o antigo e já extinto, Centro que outrora abrigava o Básico e o Curso de Engenharia Elétrica.

Começo pelo prédio pequeno, cujo acesso fazia-se por escadas de cimento, relativamente largas com uma charmosa e discreta elevação. Não sei se os arquitetos viam no local traços de beleza, mas eu os via. Como poderia ter outra sensação, se nessas paredes, fiz

os temidos vestibulares de outrora, para os Cursos de Direito e História? Lembro-me que minha mãe ficava sentada nas escadarias aguardando pacientemente que, nos dias do certame, eu vencesse os cálculos, a tabela periódica, as normas gramaticais, os fatos históricos, os muitos e diversos cenários geográficos do planeta azul, sua fauna, flora e tanto mais que já não consigo lembrar. Devo confessar, contudo, que preferia a história de vida de Albert Einstein ou a humanidade de Galileu Galilei, seus medos, sua lendária e discreta desobediência (eppur se muove) aos intermináveis cálculos da física; os versos, crônicas e contos ao ritmo alucinante dos verbos irregulares.

Esse prédio baixo abrigava o Centro de Estudos Básicos, acho que era esse seu nome. Seu apelido, todavia, nunca esqueci: Pombal. Talvez, o pé direito tão baixo justificava tal chancela. Nele, aos dezessete anos, ingressei como aluna da Universidade Federal do Maranhão. Ali, alunos e alunas dos primeiro e segundo períodos faziam seus estudos básicos, com disciplinas comuns aos vários Cursos que formavam o Centro de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas e, salvo engano, os das Ciências da Saúde. Sendo a vida maior do que as receitas, natural que fosse assim. Pois bem. Por lá, as tardes ensolaradas de outubro passavam cheias de futuro. Essa é a sensação que tenho olhando para ontem. Como no poema parnasiano de Raimundo Correia, “As Pombas”, muitos dos sonhos ali acalentados voaram sem que se possa mais avistá-los, ou melhor, senti-los. Outros se realizaram. Alguns, tais quais as paredes do velho Pombal ou a sofisticação do voo dos pássaros, por princípio, permanecem em nós. Mais uma vez, lembrei-me de Cecília Meireles e da “reinvenção da vida”. E os sonhos? Eles servem para isso, para reescrever a vida. Alguns dos mais antigos ficaram guardados nas paredes e nos pátios do nosso “Pombal”. Os prédios são os guardiões dos nossos sonhos e das nossas esperanças de outrora.

Outro prédio, onde moravam as Ciências Humanas e alguns Cursos que, agora, não sei identificar, também, tinha um apelido, por assim dizer irreverente, chamava-se Castelão. Era dessa forma que o identificávamos. Possuía – e ainda possui – interessantes traços, em minha opinião, modernistas. Algumas de suas salas de aula apresentavam amplas janelas de madeira, com grandes tabiques móveis, pisos, também, em madeira com degraus altos, formando uma espécie de auditório. Escadas largas, auditório central, onde ficavam – e até hoje permanecem – seus dois átrios. Contudo, o que mais me chamava atenção eram os belos azulejos que revestiam uma de suas paredes e que lá continuam ainda hoje. A modernidade daqueles azulejos, atravessando o Rio Bacanga, contrapõe-se aos que revestem os casarios do Centro Histórico oriundos ou inspirados na melhor tradição portuguesa. E por falar em modernismo, vale a lembrança de Manuel Bandeira e do seu livro, “O Ritmo Dissoluto” que, neste ano de

2024, completa cem anos da sua publicação. Acho que a pós-modernidade, também, é dissoluta, por isso, escrever memórias dos prédios é preservar a vida no ritmo mais lento de outrora.

O último dos prédios continua, até hoje, abrigando o Centro de Ciências Sociais. Contudo, nos coloridos anos 1980, era composto por dois blocos, separados por espaços centrais, onde, no primeiro andar, localizava-se a antiga lanchonete. Na falta do isolamento da internet, era o grande local de encontros dos estudantes. Esse prédio, também conhecido, à época, por "Pimentão", abrigava algumas árvores frutíferas, lembro bem das mangueiras e dos pés de jaca. Ouso dizer que tinha um certo lirismo do campo em pleno campus, ou melhor, em plena cidade, cujo burburinho já se ouvia quando avistávamos o Centro Histórico, do outro lado do Bacanga.

O mundo digital, contudo, apagou muito das cores e do brilho daquilo que é realmente palpável, e, no vácuo do cotidiano, resta a ilusão da rede. A inteligência artificial não pode, no entanto, criar memórias afetivas como as que vivi naqueles prédios, falta-lhe a capacidade de espalhar a brisa da manhã no rosto, o cheiro do café, os sabores reais dos bolos, dos sucos, pequenas alegrias que são tão singelas pelo simples fato de serem verdadeiras. O leviatã digital, mesmo com todo seu poder, não pode reproduzi-las. Assim, essas lembranças convivem comigo, vivem no outro eu que ficou no passado e, às vezes, reaparecem nas sensações quase impressionistas de um cair de tarde.

Entretanto, para além das nossas idiossincrasias e do ziguezaguear do pensamento, o Estado e a sociedade têm obrigação de preservarem a memória social do sacrifício de cada pessoa e de cada família martirizada na colônia do Bonfim. Têm dever, também, de preservarem a memória acadêmica de cada Professora e de cada Professor que fizeram suas vozes ecoarem nas salas de aulas dos velhos prédios aqui narrados. De cada servidor que, no cotidiano de outrora, distantes dos computadores, datilografaram, retificaram e novamente datilografaram atas, notas, resoluções e todos os atos administrativos que fizeram a UFMA atravessar os anos. Eles continuam por lá, não como assombrações, mas como memórias que pedem a ressurreição dos seus legados acadêmicos, tantas e muitas vezes, esquecidos. Levanta-te serpente, atravessa as águas do rio Bacanga, reescreve a lenda que te lançou na eterna imobilidade. Faz justiça. Confie, a ilha não naufragará com o teu movimento de libertação.

DESLOCAMENTOS SOBRE O LUTO E A SUA PATOLOGIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO "ELENA" (2012)

Isabela Maria Pulga[1]
Janaina Gazarini[2]
Adriana Barin de Azevedo[3]

RESUMO: Esta pesquisa se ocupa do modo de viver o luto a partir da análise do documentário brasileiro "Elena" (2012), escrito e produzido por Petra Costa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de cunho teórico-bibliográfico. O objetivo desta pesquisa foi compreender a diferença da vivência do luto, tomado como uma experiência vital e como experiência patológica, a partir do documentário "Elena" (2012), produzido por Petra Costa. A metodologia foi dividida em três etapas, sendo a primeira de levantamento da bibliografia sobre o luto nas publicações científicas; a segunda de estudo da classificação do luto, proposta pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição; e a terceira etapa de problematização da psicopatologização do luto a partir da perspectiva da psicóloga belga Vinciane Despret e da psicóloga brasileira Carla Rodrigues a respeito desta temática. Como resultados foram encontrados no longa-metragem uma rota alternativa para a vivência do luto, caracterizada pela relação operante do vivo com o morto. Foi possível também evidenciar territórios onde a patologização do luto não é imperativa onde o lugar da tristeza e do luto possibilitam o indivíduo a sentir, relembrar e retomar os encontros de maneira a manter vivo aquilo que já se foi, caracterizando a Psicologia como uma grande fonte de abertura para tal vivência. A revisitação da trajetória de vida comum através das lembranças dos momentos de alegria partilhada e dos conflitos travados, ou da realização das questões importantes para o morto que foram deixadas a resolver devido à interrupção de sua vida e, consequentemente, seus planos, são deslocamentos comuns, constituintes de um luto vivo, atuante, capaz de deixar de ser um caminho para o esquecimento, para se tornar uma revisitação de uma história conjunta. O enlutado é, então, o responsável pela permanência e a lembrança do morto no mundo dos vivos.

Palavras-chave: Medicalização; Enlutado; Saúde mental; Psicologia.

[1]Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: isabelapulga1@gmail.com. Universidade Estadual de Maringá (UEM).

[2]Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá. Contato: jgazarini@gmail.com. Universidade Estadual de Maringá.

[3]Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013) tendo realizado um período de doutorado sanduíche na Universidade de Paris X Nanterre. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: abazevedo@uem.br. Universidade Estadual de Maringá.

2. Introdução

Francisco Martins (1999), por meio de uma análise etimológica, elucida as mudanças dos sentidos que o termo pathos assumiu no decorrer de séculos. Conforme a concepção kantiana, pathos possuía o mesmo sentido de paixão, estado onde o indivíduo encontra-se assujeitado. A paixão seria uma das formas pelas quais a disposição afetiva fundamental pode se manifestar, sentido da palavra reivindicado por Heidegger, que assume o pathos como um constituinte da dimensão filosófica do homem. Um dos grandes expoentes da filosofia moderna, René Descartes, se ocupa em mostrar de que modo o pensamento racional pode controlar as paixões do corpo, para a garantia de uma vida adequada e saudável. São estas construções filosóficas do mundo moderno que servirão de base para a consolidação da ciência inaugurada no século XIX que tomará o termo pathos em um sentido pejorativo de doença, mal-estar.

Partiremos, então, deste sentido de pathos relacionado ao padecer como adoecimento, que dará origem à palavra patologização. Nos interessa, especialmente, o significado da palavra psicopatologização. Conforme os autores brasileiros Josiane Bocchi (2018) e Benilton Bezerra Jr. (2018), a psicopatologia trata da transformação de experiências inerentes à vida — aquelas responsáveis por nos afirmar enquanto seres humanos — considerando essas transformações como um desajuste da normatividade, ou seja, como uma doença. Nesse âmbito, Bezerra Jr. (2018) descreve a ideia de doença mental[4] como um exercício constante de demarcação da normalidade, daquilo que merece uma intervenção médica e daquilo ainda considerado um comportamento esperado. A psicopatologização da vida ganha uma dimensão expressiva nos tempos atuais, pela contínua vigilância do comportamento humano e da prescrição do que é, universalmente, considerado boa saúde. Nos estudos de Foucault (1987) e Deleuze (1992) compreendemos que esse traço da medicalização é próprio da sociedade de controle[5].

[4] De acordo com Foucault (1984), durante o período Moderno, a cultura ocidental instituiu as características que compõem o comportamento normal ou anormal do sujeito, que caracterizam respectivamente, um psiquismo saudável ou doente, de uma doença mental descrita sob uma perspectiva exclusivamente negativa. A experiência patológica é a loucura, que passa a ser estipulada como doença mental. O autor destaca os limites dos princípios subjetivistas e personalistas que permeiam a concepção de doença mental.

[5] Na transição histórica entre a modernidade para o período contemporâneo está ocorrendo uma mudança do modelo social ocidental. Partimos de uma sociedade entendida por Foucault como "Sociedade Disciplinar", onde a disciplina era interiorizada e efetivada pelo medo, o julgamento e a destruição (Foucault, 1987) para um modelo nomeado por Deleuze (1992) como "Sociedade de controle". Assim, estamos nos rompendo com um período de reclusão detalhadamente observada e descrita e caminhando para uma existência regida por um controle aceito espontaneamente (e até mesmo desejado pelos indivíduos), contínuo e virtual, que requer uma subjetividade para além da individualidade, sendo o sujeito pertencente a todas as identidades.

Nas últimas décadas, podemos observar uma reconfiguração das finalidades da prescrição e do uso de psicofármacos, fato evidenciado no aumento expressivo do número de prescrições. De acordo com Molck et al. (2021), esse aumento de medicação pode ser visto, tanto por médicos quanto por pacientes, não apenas como tratamentos para condições específicas, mas também como formas de lidar com conflitos internos e externos. Sendo assim, o sofrimento psíquico passa a compor quadros considerados patológicos, mesmo em casos em que a dor tratada possa ser coerente com a condição experienciada pelo sujeito, em dado momento de sua vida.

Um exemplo expressivo da hipermedicalização é observado diante do atual processo de patologização do luto. A medicalização se tornou dominante hegemônica tanto nas percepções individuais quanto nas práticas de cuidado, pois, devido à cultura medicalizante, o luto passou a ser algo doença e, consequentemente, passível de tratamento medicamentoso. Tal escolha reafirma a predominância da racionalidade positivista e a percepção do luto enquanto quadro concreto e imutável, suprimindo as singularidades dos sujeitos, espaços e contextos, especialmente relevantes nas condições relativas à saúde mental (Molck et al., 2021). No cotidiano, o sujeito capaz de demonstrar a sua tristeza parece, cada dia mais, uma companhia indesejável e isso transforma, na mesma medida, o luto em um trajeto solitário, difícil ou até mesmo impossível de ser experienciado em nossa sociedade. Com isso, é possível evidenciar o luto como um grande tabu, sendo sistematicamente evitado enquanto pauta nas conversas cotidianas.

Na obra “Luto e Melancolia”, Freud (2010) aborda o luto como um processo penoso e demorado, caracterizado por uma grande tristeza, apatia e evitação em relação a tarefas não relacionadas ao objeto perdido; indiferença em relação ao mundo externo e a incapacidade de direcionar a libido para um novo objeto. Assim, o luto pode ser considerado um processo comum e natural, vivenciado de maneira consciente, pois a pessoa enlutada passa por um período de elaboração da perda. Esse período de elaboração pode ser vivido sem a necessidade de intervenções externas por parte de profissionais do cuidado. Em alguns casos, a interferência externa de algum profissional ou o uso de medicação pode se tornar danosa para o enlutado. Ao longo da vida, um sujeito enfrenta perdas repetidamente e estas tornam-se modelos de estados psíquicos para serem vivenciados posteriormente. Dessa maneira, as primeiras experiências

traumáticas transformam-se em referência para os estados afetivos, os quais são revividos como símbolos mnêmicos[6] (Freud, 1926).

A filósofa e psicóloga belga Vinciane Despret (2011), pesquisadora das experiências de pessoas enlutadas, denuncia essa tentativa de homogeneização das experiências singulares de perda de um ente querido. A autora faz uma crítica a análises do luto que patologizam o sofrimento do enlutado, se pautando em intervenções que garantam o esquecimento dos mortos.

Este artigo, de natureza exploratória e de caráter bibliográfico, visou compreender a diferença da vivência do luto tomado como uma experiência vital e como experiência patológica, a partir do documentário "Elena" (2012), produzido por Petra Costa. Primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica de publicações de artigos, livros, teses e dissertações que tinham como tema a elaboração do luto e seus reflexos na saúde mental a partir do século XX e início do século XXI. Em um segundo momento, foram estudadas as concepções de luto presentes no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição. Por fim, a partir da análise do documentário Elena (2012), discutimos o processo da patologização do luto e as diferentes formas em que ele se apresenta. Foi a partir do encontro afetivo das pesquisadoras com a história de Petra e Elena que alguns trechos do documentário ganharam visibilidade e se tornaram material de análise para estudar o tema do luto como experiência vital.

3. Psicopatologização do luto

Freud, em seu livro "Luto e melancolia" (1915, 2010), descreve o luto como uma condição da vivência humana. Dessa forma, a experiência dos pacientes enlutados foi descrita como um sofrimento com persistência e intensidade variáveis, conduzindo, por vezes, o indivíduo a uma profunda tristeza e apatia. Seus sintomas seriam os mesmos da melancolia, ambos caracterizados por um profundo desânimo com perda do interesse pelo mundo externo, inibição da atividade em geral e incapacidade de amar, ou de substituição do objeto idealizado. O morto assumiria o papel de objeto libidinal, para quem o enlutado dirige um investimento amoroso.

Ainda segundo Freud (2010) após a morte de um ente querido, o enlutado inicia um processo de elaboração dessa perda, enquanto precisa compreender a concretude da morte e a

[6] "Em nosso aparelho psíquico, permanece um traço das percepções que incidem sobre ele. A este podemos descrever como 'traços mnêmicos', e a função com que ele se relaciona damos o nome de 'memória'" (Freud, 1996, p.128).

ausência física do seu ente querido como algo irreversível. Assim, toda energia libidinal deve ser deslocada e retirada desse objeto, sendo esse processo causador de um profundo desprazer. Cada memória e expectativa relacionada ao objeto é evidenciada e super investida, para posteriormente ter o seu desligamento libidinal. O compromisso do sujeito enlutado com a realidade é um processo doloroso, além de ser realizado pouco a pouco.

Por outro lado, no artigo "Pesquisar junto aos mortos", a filósofa Vinciane Despret (2021) destaca uma incoerência apresentada pela dedução dos vivos sobre o desejo dos mortos de estarem em paz, em um contexto social onde se pressupõem que, quando os mortos morrem, esses não são capazes mais de apresentar desejos e ímpetos. Essa contradição passa a fazer sentido quando notamos uma convocação de uma mesma verdade: mortos e vivos estão obviamente separados. Isso faz sentido ao equipararmos a frase "deixá-los em paz" a deixá-los mortos e o trabalho do luto implica, consequentemente, na necessidade de separar o enlutado do morto, como na teoria freudiana, protegendo, dessa maneira, o psiquismo do sujeito do luto. Despret (2021) elucida bem a questão:

> […] se deixá-los em paz significa deixá-los serem/estarem mortos, e se o trabalho de luto, como prescrição, implica uma imposição de se separar deles, os argumentos relacionam-se a uma mesma regra de sociabilidade, tanto para os mortos como para os vivos (p. 300).

No artigo "Acabando com o luto, pensando com os mortos", Despret (2011) instiga o leitor a reflexão quando sugere que se "[…] não prestarmos mais atenção aos mortos, eles deixam de existir" (p. 74). Essa ideia, apesar de recebida inicialmente com algum estranhamento, acaba por fim soando como uma denúncia da maneira como o enlutado e a sua dor são percebidos em nosso contexto social. Em nosso cotidiano, a barreira da não comunicabilidade é concreta entre os vivos e os mortos. As sugestões de esquecimentos das memórias em comum ou o silenciamento do choro e dos lamentos do enlutado são formas de expressão dessa ideia sobre a morte. Mas, se pararmos para pensar, os mortos de fato deixam de existir?

Um dos elementos históricos que nos afasta dos mortos e que sustenta a ideia de que eles não existem é o que aparece no século XVIII, como mostra Foucault (2008), onde podemos enxergar neste processo de medicalização da vida, uma das marcas definidas pelo autor como biopolítica. Desde então, a vida da população passou a ser controlada via estratégias determinantes dos comportamentos e hábitos relativos à saúde e higiene, as taxas de natalidade, a longevidade, as relações sexuais, a etnia, entre outros. Se antes a docilização dos corpos ocorria através da disciplina, característica da sociedade moderna panóptica, homogeneizando

assim as subjetividades, agora, a biopolítica opera em todo o campo do desejo e do modo de existir da população.

Ademais, Foucault (1987) destaca a criação de um modo de produzir ciência, no final do século XVIII, junto à utilização da anamnese nas práticas clínicas, onde o objeto analisado é o indivíduo, sendo descrito, explorado e comparado para, assim, estabelecer teorias gerais sobre a normalidade e a patologia. É através desta estratégia de saber-poder dos homens da ciência que se é criado sistemas de avaliação dos desvios dos indivíduos entre si e sua distribuição na "população", em geral. Temos, então, um modo de demarcação das diferenças entre os sujeitos por meio da observação dos sintomas e da performance, e assim, a consequente definição de tipos ou estruturas psicológicas.

O autor também evidencia como o poder normalizador encontrou apoio na sociedade moderna nas formas concentradas ou disseminadas da rede carcerária, nos sistemas de inserção, na distribuição, vigilância e observação, na criação de "juízes" da normalidade. Esses juízes atuam no sentido de afirmar a universalidade do que é considerado normativo. O comportamento dos sujeitos tidos como indisciplinados ou perigosos devem ser, por sua vez, normalizados por uma elaboração técnica, amparada por uma reflexão racional. Assim, a psiquiatria, e consequentemente a medicina, se legitimaram cientificamente ao estabelecerem critérios de normalidade e sujeição, amparadas no sistema de controle (Foucault, 1987).

Em consequência disso, o quadro daquilo que chamamos como doença mental mudou conforme o discurso científico estabelecido em um determinado contexto político, histórico e social. Nos anos 1960, iniciou-se uma crise de legitimidade da psiquiatria: os críticos diziam que não havia nenhuma padronização nos diagnósticos e, assim, cada diagnóstico variava de acordo com quem estava diagnosticando (Bezerra Jr., 2007). Dessa forma, manifestou-se a necessidade de criar um sistema de diagnóstico baseado em sinais e sintomas, deixando de lado influências da psicanálise e da fenomenologia. Dessa maneira, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) II foi reformulado e DSM III foi criado. Neste momento, não se buscava entender o motivo do sintoma, mas, apenas, rotulá-los (Bezerra Jr., 2018).

Além disso, é, também, na consolidação do DSM III (1980) como grande referência diagnóstica que o termo doença mental é substituído por transtorno mental. O interessante, aqui, é analisarmos a problemática da troca de termos. Segundo Bocchi (2018) e Bezerra Jr. (2018), o termo transtorno torna mais aceitável e comum ser diagnosticado, pois a pessoa afetada não é mais classificada como um doente e o problema passa a ser passageiro. Se, nos anos 1920, o uso de psicotrópicos era dissimulado por ser um tabu estigmatizante, hoje, um século depois,

expomos em rodas de conversa e nos apresentamos como fomos classificados. Dessa forma, "[…] a prática diagnóstica assume como finalidade classificar e eliminar a sintomatologia do indivíduo, numa relação linear entre sintoma-diagnóstico-sintoma" (Bocchi, 2018, p. 102).

4. Breve levantamento histórico do luto como patologia no DSM

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição[7] é o documento oficial de diagnóstico criado pela Associação Americana de Psiquiatria[8] com o objetivo de estabelecer um padrão científico para o cuidado da saúde mental pela comunidade médica psiquiátrica. Dessa maneira, em 2013, o DSM-V substituiu o DSM-IV após dezenove anos de vigor. O principal intuito dessa regularização é, de acordo com Bocchi (2018), tornar os diagnósticos inquestionáveis e o mais próximo possível de uma ciência natural, com o máximo de rigor técnico.

Dessa forma, ao analisarmos o DSM-V com o luto como foco principal, encontramos apenas no final do manual uma nota de esclarecimento e de revogação do que foi estabelecido como luto doentio no DSM-IV. Assim, a APA expõe o luto como "[…] um estressor psicossocial grave" (American Psychiatric Association, 2013, p. 811), capaz de originar um episódio depressivo maior naqueles que já são, porventura, passíveis de desenvolver um transtorno. Entretanto, essa passividade vem no sentido de vulnerabilidade, incapacidade e fraqueza.

Ou seja, se um indivíduo já for propenso a ter algum tipo de transtorno mental, considerando aqui a existência de tal fato, a perda de uma pessoa amada pode ser a causadora de um "[…] risco adicional para sofrimento, sentimentos de desvalia, ideação suicida, problemas de saúde e funcionamento interpessoal e laboral pior" (American Psychiatric Association, 2013, p. 811).

Ademais, a Associação Americana de Psiquiatria retifica o tempo de duração do luto normal, antes caracterizado com um período generalista de dois meses. Agora, o período de duração de um luto normal é de um a dois anos. Dessa forma, é após esse tempo máximo que o DSM-V considera o luto como uma doença, nomeada como Transtorno do Luto Complexo Persistente (American Psychiatric Association, 2013).

---

[7] Neste artigo, será utilizado a sigla DSM-V para Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição.

[8] Neste artigo, será utilizado a sigla APA para a designação da Associação Americana de Psiquiatria.

5. Transtorno do Luto Complexo Persistente

A identificação do Transtorno do Luto Complexo Persistente[9] é caracterizada em cinco critérios (A, B, C, D e E), os quais possuem dezesseis subdivisões de sintomas. Para que se estabeleça o diagnóstico do TLCP é necessário, primeiramente, que o indivíduo tenha perdido alguém com um relacionamento próximo (Critério A) e apresentado pelo menos um dos sintomas de grau clínico persistentes por, no mínimo, doze meses em adultos e seis meses em crianças (Critério B). Os sintomas elencados no manual são: "[…], saudade persistente do falecido, […] intenso pesar e dor emocional em resposta à morte, preocupação com o falecido e preocupação com as circunstâncias da morte" (American Psychiatric Association, 2013, p. 789).

Além disso, é necessário que o indivíduo apresente pelo menos seis dos sintomas no (Critério C), os quais devem prevalecer na maioria dos dias e experienciados por pelo menos seis meses em crianças enlutadas e doze meses em adultos enlutados. Os sintomas elencados no manual são:

> […] dificuldade em aceitar a morte, incredulidade ou entorpecimento emocional quanto à perda, dificuldade com memórias positivas acerca do falecido, amargura ou raiva relacionada à perda, autoacusação em relação ao falecido ou à morte, evitação excessiva de lembranças associadas a perda, desejo de morrer a fim de estar com o falecido, dificuldade em confiar em outros indivíduos, isolamento social, sentimento de esvaziamento ou crença de que não há possibilidade de funcionamento após a morte, sentimento de que uma parte de si morreu com o falecido e relutância ou dificuldade em buscar interesses novos e planejamentos futuros desde a perda (American Psychiatric Association, 2013, p. 790).

Já no Critério D, encontra-se como sintomatologia, o prejuízo no funcionamento social, profissional, pessoal ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. Por fim, no Critério E, a reação do luto é exposta como inconsistente com as normas culturais, religiosas ou apropriadas à idade. Dessa forma, concluem-se os critérios diferenciando o luto com trauma, ou seja, quando há homicídio ou suicídio envolvidos na morte do falecido (American Psychiatric Association, 2013, p. 790).

Ademais, o DSM-V considera possível a aparição do transtorno após o primeiro ano de vida do enlutado, sendo esperado o aparecimento de sintomas após alguns meses da morte (embora, não seja incomum o atraso de muitos meses e até anos para o transtorno ocorrer de fato) e seja diagnosticado após o período estabelecido. Assim, em crianças pequenas o sofrimento psíquico pode ser expresso por meio de brincadeiras ou em comportamentos, como

[9] Neste artigo, será utilizado a sigla TLCP para a designação de Transtorno do Luto Complexo Persistente.

reações de ansiedade e regressões no desenvolvimento. Dessa maneira, o risco do TLCP ocorrer em crianças pequenas é maior quando em razão da perda de um cuidador como pai ou mãe de maneira considerada traumática (American Psychiatric Association, 2013, p. 790).

6. Deslocamentos do luto a partir do documentário "Elena" (2012)

Escolhemos o documentário "Elena" (2012) como elemento disparador para a discussão do luto, considerando esse um processo inseparável da vivência humana. Neste documentário, percebemos uma narrativa relacionada à experiência do luto bastante distinta daquela defendida pela abordagem biomédica hegemônica, que vê no luto uma patologia, conforme a sua duração temporal, na sociedade do desempenho. Essa obra cinematográfica nos possibilitou a apresentação e discussão de alguns trajetos feitos por sujeitos enlutados, se desprendendo das amarras da patologia e medicalização: a ideia de um luto vivo, em movimento. Assim, para além da patologia, nos interessou descobrir o modo como a experiência do luto é apresentada na narrativa da diretora Petra Costa.

No decorrer dessa análise, o documentário não é analisado por meio de cenas, ou decomposto na relação entre elementos, como jogo de luz, corte, zoom, plano de cena. Aqui, a análise fílmica foi realizada a partir do interesse da complexidade da experiência do luto. O intuito desse trabalho não foi realizar uma análise completa do documentário Elena, tampouco uma análise de teor técnico-artístico, mas de pensá-lo como uma elaboração e afirmação da experiência que envolve a perda e a saudade de uma pessoa querida.

Elena (2012) é um documentário que está disponível na rede de streaming Netflix. Ele é dirigido pela brasileira Petra Costa que se utiliza deste dispositivo artístico para retratar a vida e a morte de sua irmã Elena. O documentário conta a história de como, aos 17 anos, Elena se muda para Nova Iorque com o intuito de se tornar atriz de cinema e, aos 21 anos, suicida-se, nesta mesma cidade. O enredo do filme foi construído em torno da vida de Elena e dos afetos produzidos por esta perda nas sobreviventes[10]: a irmã, Petra, e a mãe, Marília.

Tentaremos realizar a apresentação da obra da mesma maneira que a diretora o fez. Andando pelas ruas de Nova Iorque, a diretora inicia a narrativa com uma das frases mais marcantes e, ao mesmo tempo, tão característica da patologização do luto: "queriam que eu te esquecesse, Elena" (Elena, 2012). Logo na abertura, é possível identificar a primeira denúncia da invisibilização da morte e do luto, conceito trabalhado pela filósofa brasileira Carla

[10] Termo utilizado por pesquisadores do fenômeno suicídio para designar os familiares enlutados de uma morte por suicídio (Oliveira; Faria, 2020).

Rodrigues (2021), a partir da ideia de que uma boa elaboração do luto é aquela em que não há a presença e a recordação daquele que se foi no nosso cotidiano. Evidenciamos esse pensamento como um dos agentes responsáveis pela tentativa de patologização, ao considerar a lembrança do outro no dia a dia como algo prejudicial.

A cena continua com a narração de Petra, ao enunciar sua ida ao exterior como uma esperança de encontrar a irmã nas ruas. Podemos compreender, nas próximas cenas, como essa expectativa, de certa forma — mesmo sem ser a maneira realmente desejada, a de encontrar a irmã — se concretizou nas falas da narradora. Petra fala que, ao andar pelas ruas de Nova York escutando a voz de Elena (por meio das fitas cassetes gravadas por ela), consegue se ver nas palavras da irmã e se "perder" neste encontro com ela.

Poderíamos, se o intuito fosse diagnosticar a protagonista, considerar essa visão dual, essa perda de si da narradora, como um transtorno dissociativo[11], onde a irmã sobrevivente visualiza o seu ser como o ser da irmã morta, não aceitando sua morte. Entretanto, encontramos essa identificação de Petra com Elena seguindo um olhar não patologizante e consideramos essa identificação como algo que auxilia Petra a reafirmar as suas memórias e o seu sofrimento pela morte da sua irmã.

Segundo Rodrigues (2021), somos constituídos pelo outro, de maneira que "[…] somos feitos e desfeitos uns pelos outros, numa rede de relações que nos antecedem" (Rodrigues, p. 30, 2021). Levando isso em consideração, podemos enxergar essa cena como um elemento transformador de toda a nossa vivência: aquilo que somos é reflexo daquilo que nossas relações são. Somos os nossos encontros, como somos também os nossos desencontros e nossas despedidas, jogando por terra a ideia de ser individual. Petra é composta por Elena da mesma maneira que Elena, um dia, foi composta por Petra.

Despret (2021), ainda, considera que se recordar do outro é uma potência de vida, pois "[…] os relatos, em outros termos, ressuscitam" (Despret, 2021, p. 8). Assim, é possível compreender a fala de Petra como um reviver da sua irmã, uma afirmação da potência de Elena ecoando insistentemente nela, da mesma maneira que pesquisar é reviver a história e as narrativas. Para Petra, perceber algumas semelhanças entre ela e sua irmã foi reencontrar um pouco daquilo que, há mais de 10 anos, foi perdido.

[11] "Os transtornos dissociativos são caracterizados por perturbação e/ou descontinuidade da integração normal de consciência, memória, identidade, emoção, percepção, representação corporal, controle motor e comportamento." (American Psychiatric Association, 2013, p. 335).

O longa segue nos contando a vida de Elena até chegar em seu suicídio. Agora, a história passa a ser narrada pela mãe das irmãs. Marília, enquanto é gravada em sua casa no Brasil, leva o espectador de volta para o apartamento em Nova Iorque. Ela inicia o relato com um sentimento de culpa, esfregando a mão no peito, nos trazendo a impressão de que se ela esfregasse com força suficiente a dor acabaria. Essa mesma dor é sentida como angústia, tanto por ela, quanto por nós: "a dor é tão insuportável… o sofrimento é físico… parece que a única saída é a morte" (Elena, 2012).

Essa parte da narrativa poderia ser compreendida como o Transtorno do Luto Complexo Persistente[12], se novamente vista por um olhar clínico e patologizante, devido ao anseio pela morte, percebida como a única alternativa para cessar o sofrimento pelo falecimento da filha. Ainda, pode ser considerado uma experiência perigosa, pois coloca em risco a vida de Petra, quando a mãe segue dizendo "me passava na cabeça aquela história: se eu chegasse em casa, encontrasse Elena morta, aí eu alugava um carro, punha você (Petra) e ela no carro sem ninguém saber, jogava no precipício e tudo acabava" (Elena, 2012).

Apesar disso, Marília discorre a narração colocando a filha sobrevivente como motivo principal de escolha pela vida, ao considerar a hipótese do suicídio e homicídio como impraticável. Entretanto, não é impraticável por sua causa. Para a mãe, a razão de não se jogar com a Petra em um precipício é considerada errada por significar matar a própria filha e se tornar uma assassina, seguindo as leis sociais e religiosas. Para Marília, é impossível por significar impedir a filha de viver os afetos da vida.

Da mesma maneira, Marília não pensa em seu suicídio como algo abominável, como o defendido por alguns fundamentos religiosos ou sociais, mas, na verdade, por considerar as consequências que seu ato teria na vida de uma criança de sete anos. Assim, evidenciamos como Marília é conduzida pelo fio de vida e afetos da pequena Petra, deixando de atuar como um ser individual, como uma mulher, que toma a responsabilidade de ser mãe como sua prioridade.

De acordo com Freitas e Michel (2014), a culpabilização move o cenário imperativamente patologizante da vivência do luto parental na contemporaneidade. Os pais enlutados levantam questões, bem como expressam sentimentos distintos relativos à morte da filha, contudo a culpa aparece predominantemente no discurso das mães. Geralmente, é delegado ao papel materno a obrigação de garantir a união e estabilidade da família, assim como

[12] Critério C, sintoma 7: "Desejo de morrer a fim de estar com o falecido." (American Psychiatric Association, 2013, p. 335)

o bem-estar dos filhos ao nível físico e psíquico (Quintana; Wottrich; Camargo; Cherer; Ries, 2011).

Nesse contexto, o processo da patologização se apropria dessa definição como parasita. É como se o discurso implícito da sociedade fosse: se você é mãe, você só tem uma saída; sinta culpa, sinta-se responsável pelo suicídio de sua filha; e sinta-se também responsável por lidar com seus afetos e manter sua outra filha de sete anos viva. Não sobra nada para essa mãe, tomada pela dor da morte, pela culpa, pela lógica da interdição da vivência de seu luto, uma barreira responsável por impedir que as narrativas melancólicas sejam revisitadas, acolhidas e legitimadas. Partindo disso, indagamos: como uma mãe pode experienciar o luto de uma filha morta se, ao mesmo tempo, deve cumprir seu papel e amparar a outra filha que não morreu?

Vemos, nessa denúncia, a impossibilidade de uma mãe em passar pelo luto, sendo, de certa forma, obrigada a "[…] todos os dias acordar e se engajar no esforço de viver uma vida lesada, marcada pela perda e pela falta" (Rodrigues, 2021, p. 67), sem poder demonstrar a tristeza. Silenciada porque, novamente, a dor não é bem-vinda em uma vida exigida pela alta performance. Silenciada por precisar exercer seu papel de mãe e ser um exemplo a ser seguido pela filha. A maternidade, aqui, desqualifica Marília como um ser passível de se deixar ser afetado pela dor da perda.

Conforme os meses se passam, após a morte de Elena, Marília, ao perceber semelhanças na organização da subjetividade em Petra que remetem à filha mais velha, busca no tratamento medicalizado uma maneira de auxiliar sua filha no processo de elaboração da perda e, ainda, de terceirizar o cuidado, possivelmente tomada pela sensação de incapacidade de ajudar suas filhas em relação a suas angústias. A queixa, na solicitação da avaliação psicológica, é levada pela mãe de Petra como o pronunciado desejo da filha de sete anos de morrer, junto a constantes pesadelos. O relatório psicológico reporta sinais de depressão e sentimento de culpa: "Petra evita falar da irmã, usando defesas que sugerem TOC para lidar com situações difíceis e que a permitem negar sua depressão" (Elena, 2012).

Aqui, alguns podem olhar esta cena qualificando suas ações como erradas ou considerá-la negligente, julgamento redutor da experiência vivida desta mãe. Cabe a nós, como pesquisadoras, compreender Marília como uma mulher em uma situação de sofrimento tão grande que, após o dia fatal, passou a cuidar de sua filha da maneira mais precavida e protetora possível. Pedindo, bem como relatado por Petra no início do documentário, para a filha sobrevivente não seguir nenhum caminho semelhante ao da irmã morta. Sem teatro. Sem cinema. Sem faculdade nos Estados Unidos. Nada. Nada de Elena para Petra. Para assim, quem

sabe, a mãe poder dizer ter feito tudo ao seu alcance para que a história não se repetisse com Petra.

Entretanto, este exercício de Marília de distanciar Petra de toda história de Elena ganha um movimento contrário para si, pois Elena será o tempo inteiro lembrada por ela. Enquanto não podia sobrar nada de Elena para Petra, transbordava tudo de Elena para Marília. Petra, agora narradora, evidencia isso ao relatar como, após a morte da irmã, a mãe virou saudade. Em um estado de embotamento de seus afetos e suas cores, onde o vazio e a falta se tornaram muita coisa para carregar. Esse olhar distante, transbordado de tristeza e abraçado pelo silêncio, conta para nós, espectadores, sobre o cenário vivido na família das sobreviventes, durante os anos seguintes.

O propósito da divisão dessa análise fílmica em elementos familiares (Petra e mãe) foi, inicialmente, para realizar um trabalho que se mostrasse bem estruturado. Entretanto, durante a pesquisa, nós sempre chegamos a um ponto em que tudo se entrelaça, tudo se envolve e se mistura, bem como as próprias imagens turvas do longa-metragem. Assim, como espectadoras e pesquisadoras, queremos indicar a você, leitor, a maneira como o luto sempre será vivenciado de modo compartilhado, formando uma rede de percepções e sentimentos. O luto não precisa ser vivido individualmente, pois pode ser acolhido em uma experiência compartilhada, como através desse documentário. Não é preciso patologizar para enunciar e cuidar de um luto.

7. Ressignificação dos mortos

Partindo do questionamento de Despret (2021) “São os mortos que reclamam a necessidade de serem lembrados?” (p. 295), podemos evidenciar como nós, os enlutados, precisamos lembrar de nossos mortos para revisitarmos a nossa história e não esquecermos quem somos. Ainda, é a relação de forças — o lembrar e o ser lembrado — o pilar sustentador de um acontecimento; assim, o desejo de ser lembrado e o desejo de lembrar estão juntos, permeiam-se. Dessa forma, Despret (2011) sugere uma alternativa de deslocamento para esses afetos que, a despeito de todo esforço para seu silenciamento, insistem em transbordar: a interlocução entre o enlutado e as memórias construídas em conjunto, tão presentes subjetivamente, parece ser uma alternativa no caminho para a elaboração do luto.

Para evitar o sugerido epistemicídio do morto[13], como Despret (2021) elucida, podemos considerar que os mortos são pessoas como os vivos e, ao invés de serem esquecidos e

[13] Segundo Pessanha (2018), o epistemicídio significa “[…] matar o pensamento do outro, na verdade transformar esse outro em “coisa”, em uma mera ferramenta para gerar lucro para o sistema econômico capitalista” (p. 63).

silenciados, podemos construir novas formas de proximidade com as suas histórias. Uma das formas encontradas por Petra foi produzir um documentário junto da sua irmã, Elena. Pode-se considerar a produção do documentário sendo partilhada pelas duas, Petra e Elena, por trazer imagens, gravações e narrações produzidas pela irmã morta quando ainda vida. A nossa proposta de luto vivo foi a escrita desta pesquisa. Nela, também reencontramos nossos afetos, vivos como nunca. Aqui, também deixamos um pouco de quem amamos.

Desse modo, encontramos no documentário um dispositivo que se esquiva da patologização do luto, já descrita por Despret (2021), por meio da evocação do morto, da experiência em ressignificar a vida sem desconsiderar os afetos tristes, sentindo-os, relembrando-os e retomando os encontros de maneira a manter vivo aquilo que já se foi. Tornando assim, a vivência do luto em "[…] uma tentativa de perder os mortos sem abandoná-los, nosso último e permanente gesto de amor" (Rodrigues, 2021, p. 67). A revisitação da trajetória de vida comum através das lembranças dos momentos de alegria partilhada e dos conflitos travados, ou da realização das questões importantes para o morto que foram deixadas a resolver devido à interrupção de sua vida e, consequentemente, seus planos, são deslocamentos comuns, constituintes de um luto vivo, atuante, capaz de deixar de ser um caminho para o esquecimento, para se tornar uma revisitação de uma história conjunta. O enlutado é, então, o responsável pela permanência e a lembrança do morto no mundo dos vivos.

8. Conclusão

Reabrir a questão do luto consistiu, portanto, em revisitar caminhos diversos, tão variados quanto as pessoas e suas histórias. Implicou, também, em repensar e sentir uma fundamental questão humana que foi interditada, empobrecida e universalizada no decorrer da história por meio de soluções pretensamente tranquilizadoras. Contudo, esse interdizer não conseguiu silenciar os nossos mortos.

O luto é um processo único e imprevisível quanto ao seu trajeto e potência. Ele é muito mais amplo que qualquer padrão etapista, constituindo um caminho tortuoso para a transmutação de lembranças e sentimentos, ditos e não ditos, feitos e, inevitavelmente, e não feitos. O luto é um deslocamento complexo, irregular e surpreendente. É importante ficar claro: em relação ao sentir não existe um certo ou errado, tampouco um prazo temporal recomendável para sentir tudo o que somos capazes. O luto é um trajeto de dores e ressignificações pertencente

Dessa forma, consideramos o epistemicídio do morto como essa desqualificação de saberes culturais e a falta de legitimação dos afetos da morte.

ao enlutado e, inevitavelmente, a sua teia social. O imperativo da individualidade contemporânea não responde às questões por ele impostas.

É importante ressaltar: a dor da perda é atemporal. Ela não responde aos prazos e cronogramas universalizantes. Um paradoxo evidenciado no contexto do luto é que, quando interditamos o acesso da tristeza a nossas vidas, ela assume um papel central, paralisante muitas vezes, até ser encarada. Contudo, se aceitamos a chegada da tristeza produzida por uma perda, é comum que ela desvaneça mais brevemente. E, dessa maneira, esse afeto não fala mais por nós. Pois somos nós, então, quem nos apresentamos.

Para resgatar o lugar e a importância de viver, sentir toda a ambivalência e o sinuoso e imprevisto caminho, característico de cada encontro que se transmuta em luto para, depois, implacavelmente, metamorfosear-se em saudade, torna-se necessário renunciar a performatização da existência humana. Foi possível, durante essa trajetória, encontrar territórios onde a patologização do luto não é imperativa para, deste modo, sugerir que o lugar da tristeza e do luto em nosso cotidiano é um ato revolucionário de cuidado.

Nesse sentido, o cuidado de si e do outro é um instrumento radical. Sob essa perspectiva, nós nos posicionamos neste território recusando fórmulas interpretativas, diagnósticos e sugestões de manejo universalizados para serem aplicados às pessoas enlutadas. Nos sentimos convocadas a abrir histórias precipitadamente encerradas, interditadas. Nos sentimos convocadas a ressuscitar nossos mortos, suas memórias e narrativas. Dar ouvidos a eles. Dessa forma, as histórias precisam ser contadas e recontadas. Sentidas de novas maneiras. Através do desenrolar desse luto vivo, trazemos um questionamento a respeito da perspectiva hegemônica sobre a vida e a morte; sobre a saúde mental e a doença, a loucura. Sobre o amor e a sua inerente necessidade de não calar as nossas tristezas.

Esperamos, assim, que cada enlutado possa encontrar "[…] o regime pertinente no qual um enunciado, um ato, ou uma experiência, encontra o real, e torna-se verdadeiro" (Despret, 2021, p. 294), alternativa de rota sugerida pela autora. Finalizamos essa pesquisa com a esperança de reivindicação dos afetos pelos enlutados e, considerando a psicologia como uma fonte de acesso dessa reivindicação, capaz de auxiliar e abrir portas para uma terapêutica de modo a possibilitar o luto por toda a vida (Rodrigues, 2017).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-V (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

BEZERRA JR, B.; ZORZANELLI, R.; COSTA, J. F. **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea.** Editora Garamond, 2018.

BEZERRA JR., B. (2007). **Da contracultura à sociedade neuroquímica:** psiquiatria e sociedade na virada do século. In M. I. M. Almeida, & S. C. Neves (Orgs.), Por que não? Rupturas e continuidades da contracultura (pp. 129–154). Rio de Janeiro: 7 Letras.

BOCCHI, J. C. **A psicopatologização da vida contemporânea:** quem faz os diagnósticos? DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 20, n. 1, p. 97–109, 2018.

DELEUZE, G. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. (1968). **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DESPRET, V. **Acabando com o luto, pensando com os mortos.** Fractal: Revista de Psicologia [online]. 2011, v. 23, p. 73–82, EPUB, 10 maio 2011. ISSN 1984-0292. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000100006. Acesso em: 04 nov. 2022.

DESPRET, V. Pesquisar junto aos mortos. **Campos,** v. 22, n. 1, p. 289–307, 2021. ISSN 2317-6830. Disponível em: >https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/80501> Acesso em: 03 fev. 2023.

ELENA. Direção: Petra Costa. **Brasil**: Busca Vida Filmes, 2012. Streaming Netflix (80min).

FREITAS, J. L.; MICHEL, L. H. F. (2014). **A maior dor do mundo: o luto materno em uma perspectiva fenomenológica.** Psicologia em Estudo, 19(2), 273283. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/1413-737222324010 Acesso em: 01 set. 2022

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos (II) e Sobre os sonhos (1900–1901).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. **Luto e melancolia** [1917[1915]. In: Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914, 1916). São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade** (1926 [1925]). In:_____. Um Estudo Autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise Leiga e outros trabalhos (1925–1926). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XX, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 81–171.

FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia** (1954). 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008

MARTINS, F. **O que é phatos?** Revista latino-americana de psicopatologia fundamental. 1999. Vol. 2(4): 62–80. DOI: 10.1590/1415-47141999004005

MOLCK, B. V.; BARBOSA, G. C.; DOMINGOS, T. S. **Psicotrópicos e Atenção Primária à Saúde:** a subordinação da produção de cuidado à medicalização no contexto da Saúde da Família. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 25, p. e200129, 2021.

OLIVEIRA, L. M.; FARIA, H. M. C. **O impacto Psicossocial do suicidio nos familiares sobreviventes**. Cadernos de Psicologia, v. 1, n. 2, 2020.

QUINTANA, A. M.; WOTTRICH, S. H.; CAMARGO, V. P.; CHERER, E. Q.; RIES, P. K. (2011). **Lutos e lutas:** reestruturações familiares diante do câncer em uma criança/adolescente. Psicologia Argumento, 29(65), 143154.

PESSANHA, E. A. M. **Necropolítica e epistemicídio:** as faces ontológicas da morte no contexto do racismo. 2018.

RODRIGUES, C. **O luto entre clínica e política:** Judith Butler para além do gênero.1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RODRIGUES, C. **A função do luto na filosofia política de Judith Butler.** In: CORREIA, A.; HADDOCK-LOBO, R.; SILVA, C. V. (Orgs.). Deleuze, desconstrução e alteridade. São Paulo: Anpof, 2017a. v. 1, p. 329-340.

DOS GUETOS ÀS PERIFERIAS: RAP E CULTURA NEGRA DA NOVA YORK PÓS-INDUSTRIAL AO BRASIL "PÓS-DITADURA"

Diego Vinicios Mendes Nunes[1]
Licenciado em Ciências Sociais
diego.vinicios@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão
Paulo Fernandes Keller[2]
Doutor em Ciências Humanas (Sociologia)
paulo.keller@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Esta pesquisa é uma investigação de teor bibliográfico, que objetiva compreender as origens e o contexto de surgimento do rap no Brasil. Este gênero, por sua vez, é entendido pelos DJs, MCs e outras pessoas envolvidas como uma música de protesto, que muda a atitude das pessoas e que está em forte sintonia com a cultura negra e periférica. Desse modo, neste estudo será apresentado as condições sociais dos guetos norte-americanos: em como a questão urbana está ligada ao surgimento da cultura de rua, especificamente no Bronx, além de explicitar o que é o rap e a sua relação íntima com a cultura de rua, o hip hop, em contraposição à crise social e de pós-industrialização. Em seguida, procura-se analisar a ultrapassagem transatlântica do gênero, por meio da persuasão fonográfica e cultural, bem como suas primeiras experiências e influências no Brasil (principalmente nas duas cidades em que mais se popularizou, como São Paulo e Rio de Janeiro), passando brevemente pelo samba, bailes black, movimento negro e a "onda do break". E, por fim, será discutido as primeiras experiências "concretas" do rap, instigadas pela "onda do break", em que se organizavam em metrôs e praças de São Paulo, sendo estas experiências anteriores ao primeiros discos do ritmo, assim como elucidar nesse instante o contexto de redemocratização do país de pós-ditadura, tensionando com uma outra visão expressada pelo rap nacional de sociedade brasileira: modelo violento de organização social, herdada da escravidão e aperfeiçoada durante a ditadura.

Palavras-chave: Rap; Hip Hop; Periferia; Pós-Ditadura.

[1] Licenciado em Ciências Sociais (UFMA), bacharelando em Ciências Sociais (UFMA), especialista em Docência no Ensino Superior (FAVENI) e atualmente professor de sociologia na Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC), desenvolvendo atividades no Sistema Penitenciário do Maranhão (SEAP).

[2] Professor Associado III do Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC) e professor e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSOC/CCH) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

1. Dos guetos às periferias: rap e cultura da Nova York pós-industrial ao Brasil "pós-ditadura"

Contexto sociocultural é a chave, diga-se de passagem, quando falamos sobre música, e, aqui, se esboçará algumas considerações sobre o contexto da música rap. Nesse sentido, existem alguns mitos de origens, que, para antropólogos e antropólogas, sempre são alvos de uma boa escuta, pois narram ou explicam em relatos significados sobre um determinado evento. Assim, é muito comum, tanto na literatura sobre a temática, quanto pelas próprias pessoas envolvidas com o ritmo, dizer-se que surge em bairros periféricos na cidade de Nova Iorque, especificamente o Bronx; e, também, que suas origens constam em tradições orais africanas, chamadas griôs.

Para entendermos um pouco a "geografia do rap", seria necessário considerar inicialmente, segundo Ricardo Teperman (2015, p. 16-17) , em *Se liga no som*, duas ondas de imigrações: a primeira, oriunda de "centenas de milhares de africanos, das mais diferentes origens, para alimentar o maquinário insaciável dos regimes escravocratas nas Américas", que, pelos entrelaçamentos culturais nada parcimoniosos, liderariam várias revoluções musicais pelo mundo; e, numa segunda onda, após o final da Segunda Guerra Mundial, que "levou largos contingentes de homens e mulheres pobres de ilhas caribenhas como Jamaica, Porto Rico e Cuba para os Estados Unidos, em busca de melhores condições de trabalho", estabelecendo-se nas periferias urbanas.

Em meio à crise mundial do capitalismo, em 1970, os Estados Unidos – a principal vanguarda econômica capitalista –, foi uma das principais potências atingidas, utilizando-se de medidas neoliberais para "reestruturar a sua produção"; passando por uma reorganização urbana. As populações negras e hispânicas, moradoras das periferias, foram as mais impactadas pelo "aumento de desemprego, a precarização do trabalho e o aprofundamento da miséria e da violência" (SANTOS, 2007, p. 23). Um dos principais bairros afetados por esse modelo de sociedade foi o Bronx, na cidade de Nova Iorque, carregado de feridas abertas, como: a violência policial, a violência racial, a violência urbana, confrontos locais entre gangues, sem espaços de lazer, sem esporte, sem incentivo à cultura etc. Fruto desse contexto surge um movimento cultural de rua, que canaliza as tensões locais e dilui, em seus elementos, manifestações específicas de sua formação, que aos poucos se construíam.

Durante a década de oitenta, por meio da indústria fonográfica e cultural[3], os elementos da cultura de rua, o hip hop, foram estabelecendo-se também no Brasil. O seu principal polo de

[3] Tratando-se à priori de um "problema da cultura de massas", Theodor Adorno e Max Horkheimer, na metade do século XX, substituem essa expressão pelo termo indústria cultural para caracterizar um novo elemento das

destaque foi São Paulo, com aglomerações de jovens da periferia paulista nas praças e metrôs, aonde encontravam-se para dançar break, grafitar, fazer batalhas e debater sobre temas centrais da sociedade brasileira, como a desigualdade social, racismo, cultura, etc. Desse modo, no seguinte tópico, tratar-se-á de seu surgimento e suas respectivas implicações.

2. Guetos: contexto, rap e cultura negra pós-industrial

No documentário *Hip-Hop Evolution*, em que o rapper canadense Shadrach Kabango busca a "verdadeira história" por trás das "origens do hip hop", um fotógrafo do Bronx, Joe Conzo, diz: "se fosse ao centro do Bronx havia áreas destruídas. Sabe, era uma grande decadência urbana" (*Hip-Hop Evolution*, 2016). Como já é possível aferir com esse relato acima, é impossível falar do hip hop sem tocar nos tortuosos processos urbanos pelos quais o Bronx passava a partir de 1960 – melhor: pelos quais, partindo de um contexto mais amplo, a maior parte dos guetos estadunidenses passavam. As origens do rap, esforço que se pretende fazer aqui, encontram-se justamente nesta "ebulição" cultural e "turbulência" social, como diria um dos primeiros DJs da época citado acima, Grand Wizzard Theodore. "O contexto essencial para o desenvolvimento do rap é a cultura hip-hop, as tradições afrodiaspóricas que ele estende e reformula e o território urbano de Nova York na década de 1970" (ROSE, 2021, p. 46), e é seguindo esta constatação teórica, da socióloga Tricia Rose, que iremos orientar a discussão aqui.

O Bronx, entre outros bairros afro-americanos, insere-se no estudo dos guetos urbanos estadunidenses, entendidos enquanto espaços com estrutura, função e dinâmicas sociais e raciais específicas. O termo gueto, segundo o sociólogo Löic Wacquant (2008, p. 17-18), surge em solo europeu, mais precisamente em Veneza, derivando de um termo italiano *giudeca* ou *gietto*, na Idade Média em 1516, com a intenção de caracterizar a reunião forçada de judeus em determinados bairros para proteger os cristãos da contaminação das quais os judeus eram portadores, segundo a Igreja – até então, o termo designa segregação espacial, motivações

---

sociedades industriais (ou pós-industriais). Pelo mecanismo ideológico das sociedades de classes, a indústria cultural instiga a necessidade pelo consumo de um determinado produto (inclusive a arte) a fim de ditar o quê, quando, como e quantas vezes consumir. Regido pelas "leis de mercado", diz Adorno (1986, p. 98), o "sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento". Não é o consumidor quem rege seus impulsos mercadológicos, nem pode ser considerado sujeito desse processo, mas seu objeto: "A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar" (ADORNO, 1986, p. 93). Obviamente, no caso do nosso objeto de estudo, o rap, embora apresente posições críticas às sociedades de classes, em sua história foi atravessado pelo fenômeno da industrialização cultural, fazendo com que o gênero ultrapasse fronteiras estadunidenses.

religiosas e medidas discriminatórias e vexatórias, visando "restrições econômicas", que incentivem os "habitantes a se prover de instituições específicas, instrumentos de ajuda mútua e fontes de solidariedade interna que funcionavam como proteção contra a alienação então escrita na própria estrutura do espaço urbano".

No entanto, os guetos negros norte-americanos, únicos que vieram "à luz do outro lado do Atlântico", em muito diferem das experiências europeias, pois são considerados conjuntos urbanos topograficamente separados pelo efeito de uma imposição étnica ou racial e intermediado, principalmente, pelo Estado:

> Nascido nas primeiras décadas do século passado sob o impulso das grandes migrações de negros dos estados do Sul, descendentes de escravos libertos, o gueto é uma forma urbana específica que conjuga os quatro componentes do racismo recentemente [...] – preconceito, violência, segregação e discriminação – e os imbrica numa mecânica de exclusão total. Sob a pressão implacável da hostilidade branca, endossada, quando não ativada, pelo Estado e expressa pelo uso rotineiro da violência física direta lançada sob a forma de agitações raciais assassinadas, constitui-se então nesse espaço oprimido e inferior uma verdadeira cidade negra dentro da cidade, com sua rede comercial, seus órgãos de imprensa, suas igrejas, suas sociedades de assistência mútua, seus locais de distração, sua vida política e cultural próprias (Ibid., p. 18-19).

Ao longo do tempo, o significado do termo gueto foi ganhando outros contornos, em função do trato fornecido pelas elites intelectuais e políticas dos EUA, distanciando-se da intersecção entre raça e condições sociais graves, como desemprego, miséria e desestruturação urbana. Foi somente mediante a imigração de afro-americanos, fugindo do regime opressivo do Sul segregacionista, para alcançar a "terra prometida" do Norte industrial, que o conceito se aproximou de seu significado genuíno, na medida em que os guetos são historicamente marcados pela "segregação forçada de negros norteamericanos em distritos compactos e degradados dos centros das cidades". Wcquant alega dois fatores que contribuíram para o entendimento desse processo: "o crescimento espetacular do movimento pelos direitos civis, que levou à rejeição coletiva do regime de castas pela comunidade negra, e o crescente contraste entre dispersão residencial fluida dos "brancos étnicos" e reclusão persistente dos descendentes de escravos" (Idem, p. 6263).

> Basta voltar-se para a história urbana dos afro-americanos para perceber que um gueto não é apenas um simples conglomerado de famílias pobres, tampouco um acúmulo espacial de condições sociais indesejáveis – falta de renda, degradação das moradias ou criminalidade endêmica, além de outros comportamentos perturbadores ou "antissociais" – mas uma forma institucional. Ele é o instrumento de enclausuramento e de poder etnorracial [...], por meio do qual uma população considerada mal-afamada, corrompida e perigosa é mantida sob isolamento e controle (Ibid., p. 65).

Afetado pelas condições pós-industriais pelas quais atravessavam os grandes centros urbanos nos EUA, com medidas neoliberais de retomadas de crise após a década de 1970, como forma de reestruturar sua economia, Nova Iorque foi uma das principais cidades afetadas pela perda gradual de financiamento federal para serviços sociais, com empresas de serviços de informação substituindo fábricas industriais e construtores comerciais comprando imóveis para convertê-los em "moradias de luxo", prejudicando muitas faces da vida cotidiana – entre elas, "os residentes da classe trabalhadora com habitação acessível limitada, encolhimento do mercado de trabalho e diminuição dos serviços sociais", isto é, os "bairros mais pobres e os grupos com pouco ou nenhum poder eram os menos protegidos e tinham as menores redes de segurança" (ROSE, 2021, p. 49). Durante a década de 1970, o sistema estadunidense passou por um divisor de águas, pois, praticamente em falência, e em estágio crítico de abandono, "os administradores da cidade de Nova York e do Estado de Nova York finalmente negociaram um empréstimo federal, embora acompanhado de um pacote de cortes de serviços e com severas condições de pagamento" (Ibid., p. 50).

Esses cortes em serviços sociais fizeram com que a já distribuição desigual de riqueza tomasse proporções ainda mais graves, sendo acompanhadas por uma crise imobiliária que se estendeu até a década de 1980:

> Entre os anos de 1978 e 1986, as pessoas que compunham o grupo dos 20% mais pobres experimentaram um declínio absoluto de suas rendas, enquanto os 20% mais ricos usufruíram da maior parte do crescimento econômico. Negros e hispânicos ocupavam desproporcionalmente este grupo mais pobre. Durante o mesmo período, 30% das famílias hispânicas de Nova York (40% para os porto-riquenhos) e 25% das famílias negras viviam na linha de pobreza ou abaixo dela. Desde essa época, as moradias de baixa renda foram desaparecendo, e negros e hispânicos passam a ter maior probabilidade de viver em espaços superlotados, dilapidados e degradados (Idem, p. 51).

A crise, como atesta a socióloga estadunidense Tricia Rose, foi experienciada pela população negra e hispânica de forma mais concisa e radical, e, no caso específico do sul do Bronx, gueto de Nova York que tem sido popularmente apelidado de "casa cultural do hip-hop", essas condições foram ainda mais agravadas devido a ações extensas de "renovação urbana politicamente motivada", cujo "efeito colateral" foi totalmente inesperado. No começo de 1970, essa "renovação urbana" envolveu deslocamentos massivos de "pessoas de cor", economicamente desestabilizadas, para diferentes espaços da cidade de Nova York, principalmente para o sul do Bronx.

Sob direção de Robert Moses, urbanista e político muito poderoso, a "renovação urbana", que foi um processo brutal de destruição e realocação no Bronx, para criação da via

expressa Cross-Bronx. O projeto Cross-Bronx visava ligar as comunidades de Nova Jersey e Long Island, para facilitar a "cumutação suburbana de Nova York"; embora Moses pudesse alterar a sua rota para contornar as comunidades residenciais densamente povoadas que habitavam ali, "ele escolheu um caminho que exigiu a demolição de centenas de edifícios habitacionais e comerciais. Além disso, ao longo dos anos 1960 e início dos anos 1970, cerca de sessenta mil casas no Bronx foram demolidas" (Ibid., p. 54-55).

> Quilômetros e quilômetros de ruas ao lado da estrada sofreram o choque da poeira, dos gases e dos ruídos ensurdecedores – de modo mais notável, o rugido dos caminhões de dimensão e potência nunca vistos no Bronx, rebocando pesadas cargas através da cidade, rumo a Long Island ou à Nova Inglaterra, a Nova Jersey e a todos os pontos do Sul, durante o dia e a noite. Apartamentos que por vinte anos tinham sido seguros e estáveis foram esvaziados, muitas vezes virtualmente do dia para a noite; enormes e empobrecidas, famílias negras e hispânicas mudam-se em grandes levas, fugindo de pardieiros ainda piores, com frequência sob os auspícios do Departamento do Bem-Estar – e mesmo assim pagando aluguéis inflacionados –, espalhando o pânico e acelerando a fuga. Enquanto isso, a construção destruíra muitos quarteirões comerciais, separara outros de sua freguesia costumeira, deixando os lojistas não só à beira da falência mas, em seu isolamento forçado, crescentemente vulneráveis ao crime. [...] Então, despovoado, economicamente exaurido, emocionalmente em frangalhos (implacáveis como os danos físicos, as feridas interiores foram piores), o Bronx estava maduro para todas as terríveis espirais da praga urbana (BERMAN, 1986, p. 2276-277).

Contudo, embora o sul do Bronx estivesse inserido nesse contexto caótico, a geração de jovens negros e hispânicos estava buscando saídas criativas de expressão de suas identidades culturais. Enquanto a população tinha como obstáculo o isolamento social, a fragilidade econômica, feridas raciais abertas e serviços públicos em geral totalmente escassos, esses jovens começaram a construir suas próprias redes de lazer, beneficiando-se de inovações tecnológicas nunca antes vistas. "Embora os líderes da cidade e a imprensa popular tenham literalmente e figurativamente condenado os bairros do sul do Bronx e seus habitantes, os mais jovens residentes negros e hispânicos deram suas respostas" (ROSE, 2021, p. 58).

> Nos finais de semana dos meses de verão, alguns desses imigrantes acoplavam poderosos equipamentos de som a carrocerias de caminhões e carros grandes (os chamados sonds systems), tocavam discos de funk, soul e reggae, e com isso criavam um clima de festas nas ruas. Inspirado nos disc jockeys que animavam programas de rádio, se autodenominavam DJs. Além disso, usavam um microfone para "falar" com o público, não só entre as músicas mas também durante a música, como mestres de cerimônia (daí a sigla MC – master of cerimony). Figuras como Kool Herc e Grandmaster Flash, dois dos mais célebres agitadores das festas de rua no Bronx, cumpriam ao mesmo tempo as funções de DJ de MC (TEPERMAN, 2015, p. 17).

Esse movimento sociocultural emergente neste momento, nascido nas ruas do gueto Bronx, adquiriu um termo: hip hop, que em tradução livre de to hip, to hop, significa "pular e saltar". O hip hop é constituído de alguns elementos que o sustentam, de relações mútuas e

presentes em seus diversos eventos: o primeiro, DJ, abreviação de disc jockey, tem um papel fundamental na "pista" pois utiliza técnicas de repetir clinicamente o mesmo trecho de algum som para criar uma nova música (sample), assim como brecar o disco no vinil fazendo-o voltar ao ponto anterior da música (back spin, ou back to back) e fazê-lo esbarrar cuidadosamente na agulha do vinil arranhando-o (schrath), entre outras técnicas; com a crescente tarefa e dado o crescimento de eventos, o DJ não conseguia falar com a plateia e "animar" a festa de forma mais incisiva, então, essa função de "animador" passou a ser desempenhada por um especialista, um "mestre de cerimônia", em sua abreviação, MC, que improvisava no canto falado ao embalar o ambiente através das letras; os dançarinos que criavam coreografias específicas em cima dessas novas músicas, passaram a ser chamados de b-boys e b-gilrs e que mais tarde criaria competições mundo afora, a tal elemento dar-se o nome de break; não precisava ir muito longe para estranhar algo tão evidente nos muros das cidades, com criações coloridas, demarcações de gangues em outros, nos metrôs, que ganhou o nome de grafite e marcou vários muros representando uma inovação nas artes citadinas.

A esses quatro elementos do hip hop: DJ, MC, break e o grafite, somou-se mais um pilar central da cultura de rua alguns anos mais tarde, por uma das figuras mais respeitadas, Afrika Bambaataa. A partir de 1997, Bambaataa funda a Zulu Nation, uma das primeiras organizações comunitárias de hip hop (conhecidas no Brasil como posses4), promovendo competições entre a juventude por meio dos chamados "quatro elementos". Contudo, o músico Bambaataa passa a defender a existência de um "quinto elemento" do hip hop, o conhecimento, dada a aproximação crucial com as lutas do movimento negro da época. "A ideia é um contraponto à

[4] Sobre essas organizações comunitárias no hip hop, é interessante fazer uma pequena consideração. Nos EUA, a essas organizações são dadas o nome de *crew* ou posses: "Muitos fãs de hip-hop, artistas, músicos e dançarinos continuam a pertencer a um elaborado sistema de equipes ou *posses*. A *crew*, uma fonte local de identidade, afiliação grupal e sistema de apoio, aparece repetidamente em todas as minhas entrevistas e virtualmente em todas as letras de rap e dedicatórias de cassetes, performances de videoclipes e entrevistas de artistas na mídia. [...] Essas *crews* são novos tipos de famílias forjadas com laços interculturais que – assim como a formação social de gangues – fornecem isolamento e apoio em um ambiente complexo e inflexível e podem servir de base para o surgimento de novos movimentos sociais" (ROSE, 2021, p. 59). Obviamente, com a influência estadunidense dessas organizações, aqui no Brasil, surge as posses, porém, com suas compreensões singulares e com funções diferentes, como potencializar a ação político-cultural, sobretudo na comunidade circundante: "Parece fazer mais sentido falar em posse para agremiações brasileiras dos anos 90, mais articuladas politicamente. Os coletivos com os quais travei contato (e que tendem a se denominar *crews*), ocupam-se mais com a produção e divulgação de seus projetos musicais" (TEPERMAN, 2011, p. 32). No Maranhão, como veremos em outros momentos, as posses obtêm um papel fundamental para o hip hop, na medida em que: "são organizações locais que reúnem os três elementos do Hip Hop – break, rap, grafite – e tem como objetivo, grosso modo, promover a divulgação dos mesmos, bem como desenvolver trabalhos sociais e políticos junto às comunidades onde estão inseridas. Nesse sentido, as "posses" realizam atividades educativas, político-sociais e organizativas em vários bairros pobres do Brasil" (SANTOS, 2007, p. 59).

redução do rap a um produto de mercado, reforçando sua potencialidade como instrumento de transformação" (Idem, p. 21).

A canalização dessas tensões pelas quais a juventude passava, era contornada por figuras como Afrika Bambaataa, para um outro viés que não fosse a violência física e brutal presente nos espaços, mas a uma disputa simbólica. O hip hop instiga, para Bambaataa, competição e confrontação: "esses traços são tanto resistência quanto preparação para um mundo hostil que nega e difama os jovens negros. Breaks frequentemente batalhavam com outras equipes de break por ressentimento; grafiteiros às vezes destruíam murais, e batalhas de rappers e DJs podiam acabar em brigas" (ROSE, 2021, p. 61).

Nesse sentido, o recorte do estudo aqui empreendido é a junção de dois elementos dessa cultura de rua: o DJ e o MC, que, juntos, representam a trilha sonora com suas técnicas singulares de fazer música. O rap, aponta Rose (Idem, p. 12), é uma "expressão cultural negra que prioriza as vozes negras das margens dos EUA urbano", isto é, "uma forma de narrativa rimada acompanhada por música altamente rítimica e com base eletrônica", falando principalmente com a "voz de suas experiências de vida, assumindo a identidade de observador ou narrador", geralmente falando "da perspectiva de um jovem que deseja status social em nível local de forma significativa". A visão consagrada da etimologia da palavra rap, segundo o antropólogo Ricardo Teperman (2015, p. 16), é que seria uma sigla para rhythm and poetry, ritmo e poesia; definição que não busca uma legitimação canônica, mas que defende uma ideia: "as letras de rap são poesia"; então, não é pouca coisa, e não é à toa que a etimologia de rap como sigla para ritmo e poesia "colou"".

Os atores sociais que revolucionaram a história do rap, que contribuíram para sua consolidação nos guetos norte-americanos, além do já citado Afrika Bambaataa, foram Kool Herck e Grandmaster Flash, respectivamente o primeiro DJ e o primeiro MC. Herc era conhecido por possuir uma das coleções de discos mais originais da época de funk e R&B e também pelo seu sound system poderoso, sobretudo, por ter criado técnicas já comentadas aqui: breakbeat (batida com breque) e o backspin ou back to back. Já Flash foi quem sistematizou a ideia de voltar o disco ao mesmo ponto anterior. Outras contribuições significativas ao gênero foram dadas pelos Grand Wizard Theodore e Coke La Rock: Theodore, quando jovem, esbarrou de maneira desajeitada no toca-discos, e a agulha arranhou um pouco o vinil gerando um som que achou interessante, o scrath; La Rock pegava o microfone nas apresentações e falava constantemente com as pessoas, pedindo que "não parassem de dançar, dizia os nomes dos dançarinos ou dos amigos, criava apelidos, falava bobagens ou coisas engraçadas e sem sentido,

mas com sonoridade divertida", isto é, exercia a função do que mais tarde passou a ser chamado de MC (Ibid., p. 18-19).

Assim, depois deste breve esboço sobre as condições sociais dos guetos norte-americanos e o contexto no qual a cultura de rua estava inserida, bem como a definição do que é o rap, a seguir, veremos como ocorreu a passagem transatlântica do ritmo e as primeiras inspirações e experiências no Brasil entendendo o seu contexto histórico.eu s

3. Dos guetos às periferias: samba, bailes black, movimento negro e a "onda do break"

Interpretar o rap apenas enquanto gênero musical parece reduzi-lo somente a uma de suas dimensões, já que o que há de mais intenso na história do ritmo, tanto nos EUA, quanto no Brasil, é a sua forte relação com as experiências socioculturais locais. Antes, neste momento do estudo, de adentar na "ultrapassagem transatlântica" do rap para o Brasil, as suas primeiras experiências e influências socioculturais, além da "onda do break", troquemos algumas palavrinhas sobre os aspectos "musicais" do rap, como a constituição das bases (ou popularmente conhecido como *beats*) e a maneira de utilizar a voz, rimando.

O primeiro aspecto que os rimadores mais experientes transmitem, de maneira formal ou informal, em oficinas ou em batalhas de rimas, é um certo padrão rítmico, mas não absoluto, sobre o qual constrói-se as rimas, o "bum-clap". "A ideia é que a escansão dos versos seja calcada na levada dos *breakbeats* (no geral tiradas de discos de funk e soul) e construída com bumbo ("bum") no primeiro e terceiro tempos e caixa ("clap") no segundo e quarto tempos do compasso quaternário" (TEPERMAN, 2015, p. 46). O ato de rimar, frequentemente, acontece no quarto tempo de cada par de compassos (ou oito tempos), como no exemplo a seguir tirado do rap "Diário de um Detento", dos Racionais MC's:

1	2	3	4
Aqui es	Tou	mais um	dia
Sob o	olhar san	guinário	do vigia

Cada verso refere-se a um compasso de quatro tempos e as sílabas conjugadas coincidem com cada um dos tempos de acordo com seu compasso. Porém, é claro que essa é apenas uma estrutura formal comum, sobre a qual existem muitas variações rítmicas possíveis, sempre buscando o mesmo objetivo: rimar a cada compasso. "A importância das rimas no rap é tão grande que o verbo "rimar" é usado como sinônimo de "cantar". "Rimar" parecer ser o verbo que melhor define a ação dos MCs: eles não cantam nem falam, mas rimam" (Ibid., p. 47).

Outro aspecto importante é o "flow". Um termo consagrado pelos rappers para referir-se sobre a maneira pela qual um MC escande as palavras, que em inglês significa corrente ou fluxo, metaforicamente remetendo à fluidez com que o MC encadeia suas rimas e pela corrente ideia de suingue – "No Brasil, rappers usam ainda o termo "levada", que, além de significar também uma "torrente d'água", tem a particularidade de ser usado por músicos em geral para designar o ritmo do acompanhamento: uma levada de bateria, uma levada de violão" (Ibid., p. 48). Mas é importante frisar, alerta Teperman (2015, p. 51), que ao MC cabe talvez metade da responsabilidade, a outra metade recai sob o DJ, "que não só toca ao vivo como produz a base musical sobre a qual o MC vai rimar", criando e aperfeiçoando técnicas, como as já comentadas no tópico anterior (*sample*, *scrath*, *back to back*, etc.).

Dado essa produção técnica do gênero, atenta-se a partir de agora para ultrapassagem transatlântica e as experiências culturais da juventude de periferia e, sobretudo, negra, que influenciou fortemente o rap. A ultrapassagem transatlântica deu-se mediante à indústria fonográfica e cultural. Foi consumindo produções de artistas populares, como Michael Jackson, músicas de rappers na TransAmérica e filmes, como *Wild Style* e *A loucura do Ritmo*, que transmitiam sons, cenários grafitados e imagens relacionadas aos guetos estadunidenses, na década de 1980, que os jovens brasileiros travaram contato com o hip hop. A partir desse momento, essa juventude, influenciada pela cultura de rua norte-americana, começa a desenhar de forma singular seus espaços de lazer, principalmente no eixo São Paulo e Rio de Janeiro.

> Em dezenas de bairros da cidade, jovens praticavam os movimentos do break, sozinhos, em duplas, trios ou pequenas equipes. Seguindo o exemplo do filme A loucura do ritmo, colocavam pilha em seus aparelhos de som portáteis e vestiam-se com roupas esportivas de marcas como Adidas ou Nike, óculos escuros, faixas de cabeça ou bonés (ou ainda com luvas e jaquetas de couro, inspirados em Michael Jackson, ou adereços "futuristas" evocando os movimentos robóticos da dança) (Ibid., p. 34).

Essa juventude frequentava fortemente, entre a década de 1970 e 1980, os bailes black nas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro. As equipes organizadoras desses eventos alugavam espaços, forneciam equipamentos de som, DJs e divulgavam as festas. No Rio de Janeiro, pistas de danças improvisadas eram espaços para dançar, ao som de funk e soul da época – posteriormente, em 1980, já era possível ouvir nesses ambientes um pouco de rap. É importante frisar que o contexto pelo qual se passava o país nesse momento era de reta final da Ditadura Militar, de muita repressão e poucas alternativas de lazer, ainda mais para essa parcela da população. O pesquisador João de Batista Felix argumenta que as festas black eram vivenciadas como uma "alternativa ao racismo cotidiano: eram uma oportunidade para experiências que

podemos chamar de 'republicanas' – igualdade, liberdade e fraternidade" –, frequentada por figuras importantes do movimento negro, como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro até organizações mais recentes entre outros movimentos sociais:

> Em uma análise mais profundada pudemos perceber que esses espaços são também locais de práticas políticas, pois mediante eles as pessoas constroem suas próprias identidades. Ou seja, aquele público não vai ao baile somente para ouvir músicas e dançar, mas também porque lá se sentem entre iguais e não são discriminados [...]. Esse tipo de entretenimento é vivenciado como um momento alternativo ao racismo cotidiano, pois nesse lugar não se reporia a hierarquia racial presente no cotidiano (FELIX, 2005, p. 18).

Os bailes black, principalmente em São Paulo, ganhavam proporções de maior destaque. Nas vitrolas tocavam samba-rock, funk e soul e equipes como Os Carlos, Fórmula Um e Black Mad faziam festas ali próximo, nas ruas, nos estacionamentos ou em porta de bares. Outras equipes como Zimbabwe e Chic Show aprimoraram seu nível de organização, chegando a ter programas na rádio FM e adquirir imóveis de grande porte para realização dos bailes. "Durante anos, a Chic Show alugava regularmente o ginásio da Sociedade Esportiva Palmeiras, que comportava mais de 20 mil pessoas, para grandes bailes coroados com apresentações de artistas como Jorge Bem, Gilberto Gil, Tim Maia e, mais tarde, atrações estrangeiras como James Brown e Kool Moe Dee", sendo o primeiro rapper estadunidense a se apresentar no Brasil (TEPERMAN, 2015, p. 32).

Essas experiências foram cruciais para o rap nacional, na medida em que forneciam alternativas de lazer e enalteciam as raízes da cultura negra em um processo de identificação que se pode ver em algumas menções nos versos de "Eu Sô Função", dos rappers Dexter, Função e Mano Brown:

> Forgado, afronto os gambé, sou polêmico / Na favela meu diploma acadêmico / De Tênis All Star, de cabelo black / Meu beck, a caixa, o bumbo e o clap / [...]O ritmo é nosso, trazidos de lá / Das ruas de terra sem luzes e pá / O fascínio não morre, ele só começou / Das festa de preto que os boy não colou / [...]Favelado legítimo, escravo do ritmo / Dos becos e vielas eu sou amigo íntimo / Dexter, um filho da música negra / Exilado sim, preso não, com certeza / [...] Eis que um belo dia alguém mostrou pra mim / Uma reunião tribal, James Brown e Al Green / Uau! Sex Machine, o orgulho brotou / Poder para o povo preto e que estale os tambor (DEXTER, 2005).

Nesse sentido, como aponta o rapper maranhense e pesquisador Rosenverck Estrela Santos (2007, p. 57), o rap sofre influência dos bailes black a partir da valorização de uma cultura negra e de enfrentamento ao racismo cotidiano, reforçado ainda mais no período da Ditadura Militar: "Os bailes blacks, principalmente na cidade de São Paulo, tornaram-se espaços de busca de lazer, socialização e formação da identidade negra, por parte de uma

juventude que buscava resistir e criar meios de enfrentamento em uma sociedade onde as discriminações eram bem presentes". Além disso, reforça o pesquisador Roberto Oliveira:

> Parte significativa dos primeiros rappers brasileiros frequentou tais lugares, e estes deram uma significativa contribuição ao envolvimento desses agentes sociais com a produção cultural que serviu de substrato para o rap no país. Nos bailes, conheceram pessoas, descobriram afinidades, fizeram circular informações sobre dança e música e tiveram a oportunidade de ouvir artistas que se converteriam, de algum modo, em referência (OLIVEIRA, 2015, p. 43).

Ademais, a forte inspiração que o rap teve com os bailes black, junto às discussões de movimentos como o Movimento Negro Unificado e o Teatro Experimental do Negro, na medida em todos esses atores sociais partilhavam o mesmo espaço e produziam "trocas", o samba era uma outra dessas "fontes de inspiração". O samba carioca urbano, que contagiava a população da cidade, ainda mais as periferias cariocas na metade do século XX, a partir de 1980, começa a partilhar os bailes, principalmente com o chamado "sambandido", cujo principal representante é o sambista Bezerra da Silva. As letras desse estilo, assim como o rap posteriormente fará, traziam temas que faziam parte do cotidiano dos morros e dos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro, segundo Felix, em um contexto em que a ditatura militar estava promovendo suas últimas ações, e a luta pela democratização avançava: "tanto as letras de Jorge Bem como as de Bezerra da Silva nos mostram que o [...] rap apenas resgatou, com maestria talvez, um estilo de composição musical já de muito sucesso junto ao público frequentador dos bailes black, cujo tema central era a violência existente nos locais em que eles vivem" (FELIX, 2005, p. 188).

As aproximações, contudo, do samba com o rap não constam somente nas temáticas e abordagens das letras, mas também nas capas dos discos. Em seu álbum *Malandro Rife*, de 1985, Bezerra da Silva aparece empunhando um revólver de calibre 38, com cenas ao fundo em que o mesmo aparece figurando uma briga e outra em que visivelmente uma pessoa aponta uma arma em sua direção. O antropólogo Félix menciona uma semelhança entre essa capa e outras que são comumente reproduzidas no cenário do rap nacional; não é de se estranhar que, em seu LP lançado em 1992, *Escolha o Seu Caminho*, os Racionais MC's "reproduz" uma imagem similar fazendo uma certa alusão: "Nessa obra, na capa, cada integrante daquela banda está segurando uma arma, enquanto que na contra-capa essas mesmas pessoas se acham em uma biblioteca cercados de livros de Marx, Lênin, sobre Malcon X, etc." (Ibid., p. 188). Desse modo, a proximidade do rap com músicas das periferias brasileiras, como o samba, não está somente a partir de "vestígios subliminares", mas também presente nos discursos dos próprios rappers brasileiros, como alega Emicida em seu documentário *Amarelo – É Tudo Pra Ontem*, de 2020:

> [...] essa música se espalha pelas periferias do Brasil e se torna um movimento de conscientização a respeito do racismo e da desigualdade social, e mesmo com o descaso industrial, vende milhões de cópias e se transforma no primeiro grande veículo que conecta as classes operárias, as ideias dos intelectuais pretos brasileiros e é vinculada a todas as conquistas da classe trabalhadora, desde então. [...] embora a música rap seja entendida como sinônimo de denúncia, ela sempre foi muito mais, e na busca por sua essência ela se funde ao universo da música popular brasileira, principalmente do samba, de maneira tão intensa que redefine a existência de ambas; a mensagem é clara: podemos ser mais! (EMICIDA, 2020).

As experiências musicais e culturais para o desenvolvimento do gênero no país foram essenciais, e, com isso, cabe agora finalizar com indícios "mais concretos". O primeiro elemento do hip hop brasileiro a tornar-se popular foi o break. O break vinha popularizando-se, sendo reaproveitado por campanhas midiáticas e incorporados em clipes e shows de Michael Jackson, o artista mais notório à época.

Há rumores de que já havia pessoas fazendo passos da dança nos bailes black de São Paulo, produzidas pela Chic Show, no ginásio Palmeiras; porém, foi somente a partir de 1985 que o movimento começa a consolidar-se. O point de b-boys e b-girls, agora, é a estação São Bento do metrô, no centro da cidade. O espaço, apesar de ser amplo, de possuir um piso liso e ser estratégico (pois estava no centro da cidade), possuía um valor simbólico pelo fato de as estações e os vagões remeterem ao que se passavam nos cenários de filmes, que tanto havia chamado atenção daquela geração, já mencionados anteriormente. "Todos os sábados à tarde, legiões de jovens se encontravam por lá. Usando um aparelho de som ou mesmo batucando nas latas de lixo, as "gangues" de b-boys passavam horas se desafiando em rachas de break" (FELIX, 2005, p. 34).

"Febre do break", ou "Onda do break" é como costuma-se caracterizar esse movimento da juventude periférica brasileira nesse período. O boca-a-boca costumava trazer mais pessoas, reunindo na São Bento dezenas de bairros, de norte a sul, leste a oeste de São Paulo. Diversos grupos formaram-se nessa época, como a Back Spin, Street Warriors, Nação Zulu e Crazy Crew – cada um com suas cores, uniformes e características específicas.

> A maioria dos frequentadores da São Bento eram rapazes entre quinze e pouco mais de vinte anos. As meninas, ainda que em minoria, também marcavam presença, e algumas chegaram a integrar gangues de break. [...] Artistas que se tornariam muito conhecidos, como Thaíde e DJ Hum, Racionais MCs e a dupla de grafiteiros Os gêmeos, eram frequentadores assíduos dos encontros na estação. Além dos rachas de break, a São Bento funcionava como uma espécie de polo cultural do hip-hop (Ibid., p. 35).

4. "Rap é compromisso": metrôs, praças e discos no "pós-ditadura"

Com o "polo cultural do hip hop" brasileiro estabelecido no metrô da São Bento, em São Paulo, jovens de diversas periferias organizam seus grupos para fazer suas disputas, seja pelo break, seja pelo grafite, seja pelas rimas. Num estudo feito pelo antropólogo Ricardo Teperman, em sua dissertação *Tem que ter suingue: batalhas de freestyle no metrô Santa Cruz*, algumas décadas depois, conta como funcionava as batalhas naquela época até o ano de sua pesquisa, em 2011: inspirados pelos filmes, ainda mais posteriormente quando foi lançado *8 Mile*, alguns grupos juntavam-se no bar do Zezinho, na 73 da rua Riachuelo (SP), e cada participante contribuía com R$ 1; o montante dessa operação era o prémio simbólico da edição do evento no final.

O lema dessas batalhas, após alguns anos em que se encontrava praticamente organizada, depois de passar por diversos percalços e desentendimentos com a polícia e a organização do metrô, era "A tradicional / A tradicional/ A tradicional/ Batalha do Real", puxada pelos MCs antes das batalhas e depois completada pelo coro de demais participantes – alguns anos mais tarde, outro lema foi criado, tornando-se mais popular pelo espaço: "Tem que ter suingue/ Tem que ter suingue/ Na batalha o palco é o ringue" (TEPERMAN, 2011, p. 38-40). Essas batalhas, segundo Teperman (2011), a partir de 2010, passam a utilizar terminologias ainda mais próprias para caracterizar esses eventos, sendo a "batalha de MCs" aos poucos substituídas por "batalhas de freestyle", e os "MCs" cada vez mais sendo chamados de "improvisadores". Suas especificidades são descritas a seguir a partir das anotações em campo feitas pelo antropólogo Teperman:

> Os participantes de batalhas são em sua maioria do sexo masculino, com idades entre quinze e vinte e cinco anos, no geral oriundos de família de baixa renda. Isso dito, exceções a esse perfil básico sempre marcam presença, e veremos como essa diferenças de gênero, idade, classe social e outras, são amplamente tematizadas nos improvisos. Na Santa Cruz, o funcionamento é mais ou menos o que segue: os inscritos se enfrentam em eliminatórias definidas por sorteio; cada etapa é decidida num sistema de tipo "melhor de três", com rounds de trinta segundos para cada participante. Inspirados nos modelos de "chave" que estruturam campeonatos esportivos, a evolução da batalha é anotada pelos organizadores em uma folha de papel, que será entregue ao vencedor da noite. Antes do início de cada batalha os improvisadores tiram par ou ímpar para definir quem vai começar a rimar. Geralmente, aquele que vence prefere que seu adversário comece. Segundo eles, é mais fácil "responder" do que "atacar" (Idem, p. 46).

Como pode-se observar, os primeiros encontros na São Bento (SP), a partir da década de 1980, geraram eventos que se aprimoraram ao longo das décadas e que se espalharam Brasil afora. Assim, dado esse pequeno detalhamento, dando alguns saltos na "linha temporal" aqui seguida, voltemos aos alicerces dos primeiros eventos no metrô. Os grupos de break que

frequentavam a São Bento para disputar rachas, acabaram chamando a atenção de um público ainda maior, sobretudo de selos de gravadores bem populares. A gravadora Eldorado, em 1988, organizou uma coletânea com os b-boys que dançavam e também rimavam naquele espaço; o disco, *Hip Hop e Cultura de Rua*, seria então o primeiro disco de rap lançado no Brasil, com músicas dos grupos O Credo e Código 13 e do MC Jack, produzidas por Dudu Marote e Akira S., e a dupla que mais destacou-se, DJ Hum e Thaíde, com a faixa de abertura "Corpo Fechado":

> O primeiro som que se ouve é de uma caixinha de música, com uma melodia infantil e doce. Ela é interrompida pela entrada de um bumbo, dando início a um beat pesado de baixo e bateria, com scratches que compõem a introdução de oito compassos até que Thaíde começa a cantar, de maneira provocadora: "Me atire uma pedra/ e eu te atiro uma granada". A letra de "Corpo fechado" é uma espécie de carta de apresentação e petição de princípios, em que se misturam referências ao candomblé, à vida difícil, à relação tensa com a polícia e à ética da favela" (TEPERMAN, 2015, p. 37-38).

O disco vendeu mais de 30 mil cópias e acabou tornando-se referência para produções posteriores no gênero. Por conta do sucesso do DJ Hum e Thaíde, a gravadora Eldorado propôs o lançamento de outro disco *Pergunte a quem conhece*, em 1989, impulsionando a carreira da dupla. Poucos meses depois, outra coletânea de rap também chegaria ao mercado fonográfico brasileiro, só que lançado por um pequeno selo independente, Zimbabwe. *Consciência black vol. 1* trazia nove faixas de diferentes rappers, entre elas, "Pânico na Zona Sul", de Mano Brown e Ice Blue, e "Beco sem saída", de KL Jay e Edi Rock – mais tarde os quatro formariam o grupo mais influente do rap nacional, os Racionais MC's.

Muitos desse rappers eram frequentadores assíduos da São Bento. Porém, com a influência de b-boys, rappers e skatistas, grupos e eventos como esses começaram a se espalhar pela cidade: pessoas que se interessavam pelo lado poético e político do hip hop passou a se reunir na praça Roosevelt, que também fica na região central da cidade de São Paulo. "A estação São Bento continuou sendo o principal ponto de encontro dos b-boys, e a Roosevelt passou a sediar encontros de MCs e discussões sobre a história e a realidade atual dos negros e o papel do rap na denúncia dessas condições" (Ibid., p. 38- 39).

De todo esse fervor social na praça Roosevelt (SP), ainda em 1988, surgiu o Sindicato Negro, que foi a primeira organização reconhecida como posse brasileira. "Inspiradas no modelo da Zulu Nation, de Afrika Bambaataa, as posses são coletivos que reúnem MCs, DJs, breakers, grafiteiros ou simplesmente pessoas interessadas em rap e hip-hop para ações como shows, festas, campanhas de solidariedade, oficinas sobre os elementos do hip-hop, discussões e debates" (Ibid., p. 39). Para o rapper e pesquisador maranhense Rosenverck Santos (2007), foi justamente nesse instante em que a aproximação entre o movimento negro "tradicional" se

intensificou ainda mais com o hip hop, na medida em que se conectava as discussões desses movimentos com as elaborações de músicas e outras posturas sociais.

Assim se deu os primeiros passos concretos do hip hop nacional, sobretudo do rap, na capital paulistana. Porém, embora São Paulo tenha sido o principal catalisador do rap por vários anos no Brasil, não se pode afirmar, de forma concisa e absoluta, que o rap nacional nasceu em São Paulo, pois "dezenas de cidades brasileiras viveram experiências importantes no que diz respeito aos "cinco elementos" do hip-hop ao longo dos anos 1980, 90 e 2000" (TEPERMAN, 2015, p. 43) – e, entre elas, encontra-se o Maranhão.

O terreno fonográfico começa a ficar fértil para o rap nacional. Impactando cada vez mais periferias, becos e vielas do país, ganhava proporções cada vez maiores, e o grupo Racionais MC's ocupava o palco principal desse terreno baldio. Depois do lançamento de *Consciência Black*, o grupo gravaria seu primeiro disco, *Holocausto Urbano*, de 1990, vendendo cerca de 200 mil cópias e em seguida, *Escolha o seu caminho*, 1992, tornando-se conhecido nas diversas periferias do país. Posteriormente, com *Raio X Brasil*, em 1993, lança seu primeiro álbum de estúdio que marcava um divisor de águas para o mercado fonográfico do rap nacional.

Porém, foi com o disco *Sobrevivendo no inferno*, de 1997, que o grupo alcançou destaque nunca antes visto, vendendo cerca de 1,5 milhão de cópias oficiais, sem contar as cópias "ilegais", atingindo todos os "estratos sociais, de manos a playboys". A importância desse disco no desenvolvimento do presente estudo, não reside só na estética brilhante, na organização, nos elementos periféricos e na importância cultural e sincrética, mas na sua descrição e interpretação crítica de sociedade brasileira, com respaldo de diversos grupos nacionais. Após quase uma década em que o país saia do âmago da ditadura, e começa a passar por um processo de redemocratização, os Racionais aponta para um "projeto social" que não partilha dessa "harmonia" dos conflitos brasileiros; para a periferia o Brasil continuava tão violento em sua organização quanto antes – os massacres e tragédias, tão presentes na ditatura, continuavam presentes nas periferias, mesmo que os discursos oficiais apresentassem uma visão contrária.

Antes de 1997, houve três eventos que foram decisivos para a compressão de *Sobrevivendo no inferno*, segundo o professor de literatura brasileira, Acauam Silvério de Oliveira: a mais violenta e brutal ação do sistema prisional brasileiro, o Massacre do Carandiru (que foi uma intervenção assassina da Polícia Militar do Estado de São Paulo, resultando entorno de 111 mortes de detentos, maioria compostas por réus primários, sem chance alguma de defesa); poucos meses após, em 23 de julho de 1993, ocorre a Chacina da Candelária, no Rio

de Janeiro (em que quatro policiais militares atiraram contra pelo menos cinquenta crianças e adolescentes, em situação de rua, dormindo nas escadarias da igreja da Candelária, deixando oito pessoas mortas e dezenas de feridos); e, por fim, em 29 de agosto de 1993, a Chacina de Vigário Geral (mais uma vez envolvendo policiais militares, só que dessa vez encapuzados e sem uniformes, assassinando friamente 21 pessoas). "Ao contrário do que afirmou a PM, nenhum dos mortos possuía ligação comprovada com o tráfico" (OLIVEIRA, 2018, p. 19).

A continuidade e a presença constante dessas tragédias, chacinas e genocídios, não configuravam para os Racionais MC's eventuais acidentes infames de segurança pública, sem sentido e desprezível, mas sim, um verdadeiro projeto de organização social, herdado como legado real da escravidão e aperfeiçoada pela ditadura militar:

> A sucessão de tragédias programadas no intervalo de menos de um ano confirmava, para quem estivesse disposto a ver, que o genocídio ocorrido no Carandiru não só não havia sido um acidente, como se tornava uma norma que não se restringia às cadeias do país. Longe de se tratar de equívocos ou desvios, a série de episódios trágicos configurava-se como um verdadeiro projeto de gerenciamento da miséria por meio da violência. O que a periferia percebeu antes de todos é que esse modelo genocida de organização social, ancorado numa série de mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura, não se voltava apenas contra aqueles considerados "criminosos", tendo se convertido em norma geral, com aprovação quase irrestrita da opinião pública (Ibid., p. 20).

A observação cirúrgica de Oliveira, ao analisar clinicamente o disco, suscita o seguinte questionamento: como é possível, dado o horizonte de "apaziguamento social", com a concretização de direitos constitucionais resguardados pelas instituições e a democratização do universo político, considerar no universo periférico brasileiro, chacinas, massacres e genocídios como uma expressão máxima de sociedade? É justamente nessa ferida contraditória que, segundo Oliveira (2018, p. 27), o grupo de rap toca, oferecendo uma proposta em meio a todo esse inferno social: de sobrevivência. Esse inferno social foi o ponto de partida, em que "o grupo conseguiu transfigurar em matéria formal aquilo que o Brasil havia efetivamente assumido enquanto projeto político: um verdadeiro campo de extermínio a céu aberto, que tem como aspecto decisivo a produção e a gestão da violência contra os mais pobres". E a sua proposta, por meio do rap, era vista como fundamental, apresentando "novas formas de sobrevivência aos sujeitos periféricos, posicionando-se ao lado do bandido (sem se confundir com ele) ao mesmo tempo que se define enquanto marginal, ou seja, um sujeito destinado a morrer pelas mãos do Estado, mas que consegue sobreviver no inferno" (Ibid., p. 36).

A pretensão maior, portanto, é construir um caminho conjunto com a comunidade periférica de sobrevivência, por meio dos versos enquanto armas, assumindo suas contradições

e complexas relações da marginalidade, para construir verdadeiras perspectivas emancipatórias para a realidade brasileira.

> Uma vez que um dos fundamentos do modelo brasileiro de organização social é a generalização da violência contra a periferia, pode-se dizer que o projeto ético e estético do grupo consiste em negar um dos principais pilares da formação do país. Daí seu elevado grau de periculosidade. Trata-se, enfim, de reconhecer no massacre do Carandiru a verdade maior do Estado brasileiro (assim como os pensadores frankfurtianos reconheciam em Auschwitz um laboratório para todo o projeto de civilização do Ocidente) e criar os meios necessários para evitar sua repetição. Sobrevivendo no inferno é a imagem mais bem-acabada de uma sociedade genocida que se tornou humanamente inviável, e uma tentativa radical, esteticamente brilhante, de sobreviver a ela (Ibid., p. 36).

Desse modo, o termo "pós-ditadura", posto aqui entre aspas, justifica-se estritamente por essa compreensão de realidade brasileira, definida enquanto projeto pragmático social e político, presente nos diversos raps e interpretações defendidas amplamente no Brasil; e, como pode ser visto em outras produções da mesma autoria deste estudo, estará presente nas discussões socioculturais do fenômeno musical no Maranhão, especificamente em sua capital, a Jamaica Brasileira.

5. Considerações Finais

As transformações no universo social são recorrentes e não poderia, obviamente, ser diferente no musical. Na medida em que se encara o rap enquanto um fenômeno, passível de análise e estudo científico, abre-se portas para uma ótica de outros fenômenos e, para o mundo acadêmico, uma área de estudos que contribuiu bastante para compreensões contextualmente localizadas. Em suas origens, é importante ressaltar para pôr fim em qualquer dúvida, que este gênero teve e tem um papel importante na luta política, social e cultural: seja nos guetos norte-americanos, nas favelas, palafitas e periferias brasileiras.

Apesar da importante influência estadunidense, o rap no Brasil se apresentou de maneira unicamente distinta. Se aproximou, fortemente, desde os seus primeiros passos, dos movimentos negros, das populações periféricas e pobres, seja em qualquer espaço que estavam (mesmo os que ascenderam economicamente). E em uníssona voz cantaram e refletiram sobre as diversas contradições da organização social, ou de momentos especialmente individuais, íntimos. Provocando, assim, a sensibilidade dos "ouvidos pensantes".

Encarar o rap como um som "que muda a atitude das pessoas, que entra na mente" e que transforma o ambiente entorno, como disse KL Jay (2022), parece cumprir sua real definição. O que, em poucas palavras, resume a vida e as produções das pessoas nos diversos lados do ritmo (seja as que produzem, consomem e/ou vivem), expostas acima. Nesse sentido, o "rap

nos ensina que a música está no mundo: é um instrumento de transformação da realidade e é também transformado por ela" (TEPERMAN, 2015, p. 150).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: Theodor W. **Adorno**: sociologia. Org. Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1986.

BERMAN, Marshall. **Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos F. Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Dexter. **Exilado Sim, Preso Não**. Prod. AtraçãoFonográfica. 2005.

EMICIDA. **Amarelo – É Tudo Pra Ontem**. Dir. Fred Ouro Preto. Prod. Evandro Fióti. Narração e Elenco: Emicida. Laboratório Fantasma, 2020.

FELIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop**: cultura e política no contexto paulistano. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2005.

Hip-Hop Evolution. Dir. Darby Wheeler; Elenco: Shad Kabango, 2016. Documentário disponível em: Netflix. Acesso em: 22 de set. de 2022.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. In: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Camargos de. **Rap e Política**: percepções da vida social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2015.

RACIONAIS: das ruas de São Paulo pro mundo. Dir. Juliana Vicente. Elenco: Edi Rock, Ice Blue, KL Jay, 2022. Disponível em: Netflix. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

ROSE, Tricia. **Barulho de Preto**: rap e cultura negra nos Estados Unidos contemporâneos. Brasil: Perspectiva, 2021.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Hip Hop e educação Popular em São Luís do Maranhão**: uma análise da organização "Quilombo Urbano". Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

_____. **Tem que ter Suingue**: batalhas de freestyle no metrô Santa Cruz. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2011.

WACQUANT, Löic J. D. **As duas faces do gueto**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ROSEMIRA MACHADO CASTRO: ESPAÇO NARRATIVO DA MEMÓRIA EDUCACIONAL DO POVOADO TRILHA 410, BURITICUPU-MA[1]

Nertan Dias Silva Maia
Doutor em Filosofia
nertan.dias@ufma.br
UFMA
Rosa Ribeiro Mendes
Licenciada em Pedagogia
rosaribeiro2016@hotmail.com
SEMED/Buriticupu-MA

RESUMO: O presente texto discorre sobre a memória educacional do Povoado Trilha 410, localizado no município de Buriticupu-MA. Tem como objetivos apresentar a história educacional do povoado entre os anos de 1982 e 2012 e refletir sobre a importância da Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro em seu contexto, a partir de relatos de moradores e professores. A pesquisa se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural e da História Oral. Suas principais categorias de análise são "lugar", "espaço", "relato", "memória", "história" e "campo", elaboradas e discutidas por autores como Certeau (1998), Bourdieu (2010), Burke (1991, 2002, 2005), Le Goff (1990, 1997), Portelli (1997), Thompson (1992) e Veyne (1982). No contexto do Povoado Trilha 410, a memória é entendida como uma prática cotidiana ligada às noções de identidade e de representação social. A Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro constitui a principal referência cultural do povoado e o lugar da narrativa que possibilitou repensar e recontar sua história educacional.

Palavras-chave: História; Memória educacional; Povoado Trilha 410; Buriticupu-MA.

[1] Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2016, intitulada *Memória educacional da Comunidade Trilha-410, Buriticupu-MA (1982-2012)*, de autoria de Rosa Ribeiro Mendes, sob a orientação do professor Nertan Dias Silva Maia, para a conclusão do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (PARFOR), do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

No presente texto discorremos sobre a memória educacional do Povoado Trilha 410, localizado na zona rural do município maranhense de Buriticupu[2]. O recorte histórico dessa memória de inscreve entre 1982 e 2012, respectivamente, ano da fundação do referido povoado e ano em que sua principal instituição de ensino, a Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro, atingiu pela primeira vez índices educacionais qualitativos, destacando-se entre as demais escolas públicas daquele município. Apesar deste destaque, o Povoado Trilha 410 ainda carece de informações e registros documentais precisos acerca de sua história educacional. Portanto, buscamos nas memórias de seus moradores[3] mais antigos as fontes para a escrita dessa história, por serem aqueles que mais resguardam um sentimento de identidade e pertencimento ao lugar (Ferreira; Amado, 2006).

O problema central que discutimos aqui se relaciona ao processo de legitimação da Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro como um espaço de referência educacional e cultural para o Povoado Trilha 410. A discussão busca desvelar questões sobre o desenvolvimento educacional do povoado e refletir sobre o papel desempenhado por aquela escola em seu contexto, pautando-se nos relatos e memórias de professores e moradores que participaram, e alguns ainda participam, diretamente do desenvolvimento educacional do lugar desde sua fundação.

Ao todo, conversamos com 8 homens e 4 mulheres, entre os quais ex-professores, ex-alunos e ex-funcionários da escola, moradores, líderes sindicais e religiosos, todos considerados como referências para o povoado. Para atender aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, salientamos que todas estas pessoas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que nos garantiu poder identificar em nosso texto nomes de algumas pessoas de grande relevância para a pesquisa. O principal critério de escolha desses sujeitos foi o protagonismo que tiveram, e alguns ainda têm, na organização da vida educacional, social,

[2] "O município Buriticupu localiza-se na Região Geográfica Intermediária de Imperatriz – Região Geográfica Imediata de Açailândia (IBGE, 2017). Na regionalização proposta pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC está na Região de Desenvolvimento da Amazônia Maranhense (IMESC, 2020). Limita-se com os seguintes municípios: ao Norte Bom Jardim, ao Oeste Bom Jesus das Selvas, ao Sul Amarante do Maranhão e ao Leste Alto Alegre do Maranhão e Santa Luzia" (IMESC, 2020, p. 104).

[3] O conceito de "morador", neste texto, busca se conectar com o sentido do verbo latino "*colo*", que significa "eu moro", "eu ocupo a terra". Morar, ocupar a terra, são ao mesmo tempo atividades de instalação e criação ou de trabalho, transformação do real, hábitos construídos e legitimados pelo *ethos* cultural. Por sua vez, do grego, *ethos* significa "modo de ser", "caráter", "comportamento"; sua derivação no latim, "*mores*", quer dizer "costumes", "hábitos" (Bosi, 1992, p. 11-12).

cultural e política do Povoado Trilha 410, principalmente, durante seu processo de colonização. Análises em fontes documentais escritas e iconográficas também foram feitas, tais como leis, decretos, relatórios, mapas etc.

Do ponto de vista metodológico, utilizamos os pressupostos teóricos da Nova História Cultural (NHC) e o instrumental da pesquisa em História Oral, cujos princípios propagaram-se a partir das décadas de 1970 e 1980, pela confluência dos estudos da Antropologia, da Etnografia e da História Cultural. A NHC é uma disciplina da pesquisa historiográfica difundida no Brasil a partir dos anos 1980, em especial, pelas ideias do historiador britânico Peter Burke. Centra-se nos paradigmas da historiografia elaborados por pesquisadores franceses da *Escola dos Annales* no início da década de 1960, sob a denominação de "nova história", o que caracterizou esta tendência como algo situado entre a história total e a história estrutural (Burke, 1991, 2005). Optamos por estes pressupostos teórico-metodológicos por eles se mostrarem viáveis em pesquisas históricas de cunho cultural, sobretudo quando tratadas sob o prisma da história das memórias (Alberti; Fernandes; Ferreira, 2000).

Evidências obtidas por meio das memórias e da oralidade são capazes de descrever a história de um modo mais profundo, uma vez que o objeto da investigação está centrado no próprio sujeito que narra e constrói uma história mais viva, mais real e mais comovente. Assim, nossa investigação visou compreender a história do Povoado Trilha 410 a partir da subjetividade dos narradores e não somente de informações de um passado já descrito e documentado, como sentenciam Thompson (1992) e Portelli (1997) referindo-se, em seus respectivos trabalhos, à importância da oralidade e da memória nas investigações historiográficas.

Quanto à estrutura, além desta introdução, nosso texto está dividido nos seguintes tópicos: "Breve histórico do Povoado Trilha 410", no qual discorremos sobre a origem do povoado em questão; "O Povoado Trilha 410 como lugar da memória", em que apresentamos os fundamentos da pesquisa e as principais categorias de análise; "Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro: espaço da narrativa e da memória educacional", onde analisamos a importância do papel educacional e sociocultural da referida escola no contexto do povoado, partindo de relatos de professores e moradores; por último, nas "Palavras finais", trazemos nossas inferências quanto aos achados e contribuições da pesquisa.

2. BREVE HISTÓRICO DO POVOADO TRILHA 410

Na década de 1970 o Brasil vivia os anos mais duros do regime ditatorial militar implantado pelo golpe de 1964. Naquela época, os governadores eram indicados pelos

presidentes-generais e, posteriormente, "eleitos" pelas respectivas assembleias legislativas de cada estado da federação. Assim, o médico e ex-prefeito da cidade de São Luís, Pedro Neiva de Santana, foi indicado pelo então presidente da República, o General Emilio Garrastazu Médici, ao governo do Maranhão e, em seguida, homologado pela Assembleia Legislativa local para uma gestão que durou de 1971 a 1975. Empossado como Governador, Pedro Neiva de Santana desenvolveu uma política de colonização agrária no referido Estado, contando com total apoio do presidente-general Ernest Geisel, que sucedeu a Médici, o qual também apoiava a iniciativa de colonização agrícola do Maranhão (Reis, 2014).

Como a proposta de colonização era uma política do Estado brasileiro, no dia 06 de dezembro de 1971, por meio da Lei n. 3.230, sancionada pelo governador Pedro Neiva de Santana, foi criada a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO), por meio da qual se fez o levantamento das áreas devolutas do Estado do Maranhão e o imediato início do projeto de colonização. O projeto foi implantado na macrorregião de Santa Luzia, entre os municípios de Grajaú, Imperatriz e Amarante do Maranhão, porém, somente em 1994 é que essa região passaria a pertencer ao município de Buriticupu[4] (Aguiar, 2005). A COMARCO representou a materialização, em nível estadual, da política nacional empreendida pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), mediante a qual foi criada, em 1961, a Companhia de Colonização do Nordeste (COLONE), cuja missão era gerenciar o processo de colonização da região. Como parte desse processo, foram enviados para o Maranhão camponeses vitimados pelas frequentes secas da região do semiárido nordestino, bem como realocadas populações de maranhenses em diversos territórios do referido Estado (Santos; Tavares, 2016, p. 374).

Segundo Reis (2014), até por volta de 1972, o local onde seria criado o município de Buriticupu ainda não havia recebido uma denominação própria. Diante da necessidade de se nomear a localidade, a equipe técnica utilizou-se do seguinte expediente: às margens do rio mais próximo, o Rio Buriticupu, à época conhecido por Barra da Jurema, havia muitas palmeiras de Buriti[5]. Por sua vez, nas matas que margeavam o rio eram abundantes as árvores

[4] Buriticupu foi elevado à categoria de município pela Lei estadual n.º 6.162, de 10/10/1994, que trata do desmembramento do município de Santa Luzia. A instalação do município de Buriticupu ocorreu em 01/01/1997. Seu primeiro prefeito foi Antonio Gildan Medeiros (1996-2004) e seu sucessor foi Antonio Marcos de Oliveira (2005-2012). O prefeito à época desta pesquisa era José Gomes Rodrigues, que estava no último ano de seu primeiro mandato (Aguiar, 2005; Buriticupu, 2005).

[5] O buriti ou miriti (*Mauritia flexuosa L.*) é "uma planta de origem amazônica, com ampla distribuição na região, ocorrendo na Colômbia, Venezuela, Trinidad, Guianas, Equador, Peru, Bolívia (Santa Cruz) e no Brasil nos Estados do Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Piauí, Roraima, São Paulo e Tocantins. Habita os terrenos baixos alagáveis (igapós), às margens de rios e igarapés, formando os característicos miritizais ou buritizais" (Ferreira, 2005, p. 1).

de Cupuaçu[6]. Ao fazer essa constatação, a equipe técnica do projeto acabou por encontrar o nome mais sugestivo para a área do assentamento, juntando os nomes das duas plantas mais abundantes no lugar, surgindo, assim, o "Programa Pioneiro de Colonização de Buriticupu", o qual ocupou uma área total de 300.000 hectares.

Até o final de 1973 já haviam chegado à região, vindas de várias localidades do Maranhão e de outros estados nordestinos, cerca de nove levas de colonos atraídos, principalmente, pelos recursos naturais abundantes. Essa ocupação resultou em uma grande especulação fundiária, alavancando não apenas o desenvolvimento da pecuária e do comércio na região, mas também muitos conflitos pela terra, nos quais se enfrentavam fazendeiros e madeireiros contra indígenas e camponeses recém assentados (IMESC, 2020).

Após uma década da colonização, em 1982, foi recriado o Povoado Trilha 410[7] como forma de reaproveitar um dos loteamentos rejeitados pelas famílias que lá estavam assentadas desde a primeira tentativa de fundar ali um povoamento. A rejeição foi motivada sobretudo pela falta de estrutura e de investimentos na localidade. Em grande parte, estas famílias eram provenientes das terras indígenas do município maranhense de Barra do Corda, das quais já haviam sido expulsas por conta dos conflitos entre indígenas e posseiros de terra que ocorreu naquele município entre as décadas de 1960 e 1970.

Na época, o então governador maranhense, João Castelo Ribeiro Gonçalves (1979-1982), por meio do Instituto de Terra do Estado do Maranhão (ITERMA)[8], temendo o abandono geral da região, convidou cerca de 200 famílias sem-terra que residiam nas periferias do então distrito de Buriticupu para se reassentarem no pretenso Povoado Trilha 410. A denominação deste povoado faz referência ao número do antigo loteamento, à época composto por duzentas

[6] "O cupuaçuzeiro (*Theobroma grandiflorum*), uma das mais importantes fruteiras da Amazônia, pode variar de 4 a 8m de altura em cultivos racionais, e atingir até 18m nas áreas de mata do sul e nordeste da Amazônia Oriental e nordeste do Maranhão. É encontrada em toda a Bacia Amazônica brasileira e dos países vizinhos e pertence à família *Sterculiaceae*, a mesma do cacau, sendo suas sementes utilizadas na fabricação de chocolate. São utilizadas também pela indústria de cosméticos na fabricação de cremes para pele" (Müller *et al*, 1995, p. 9).

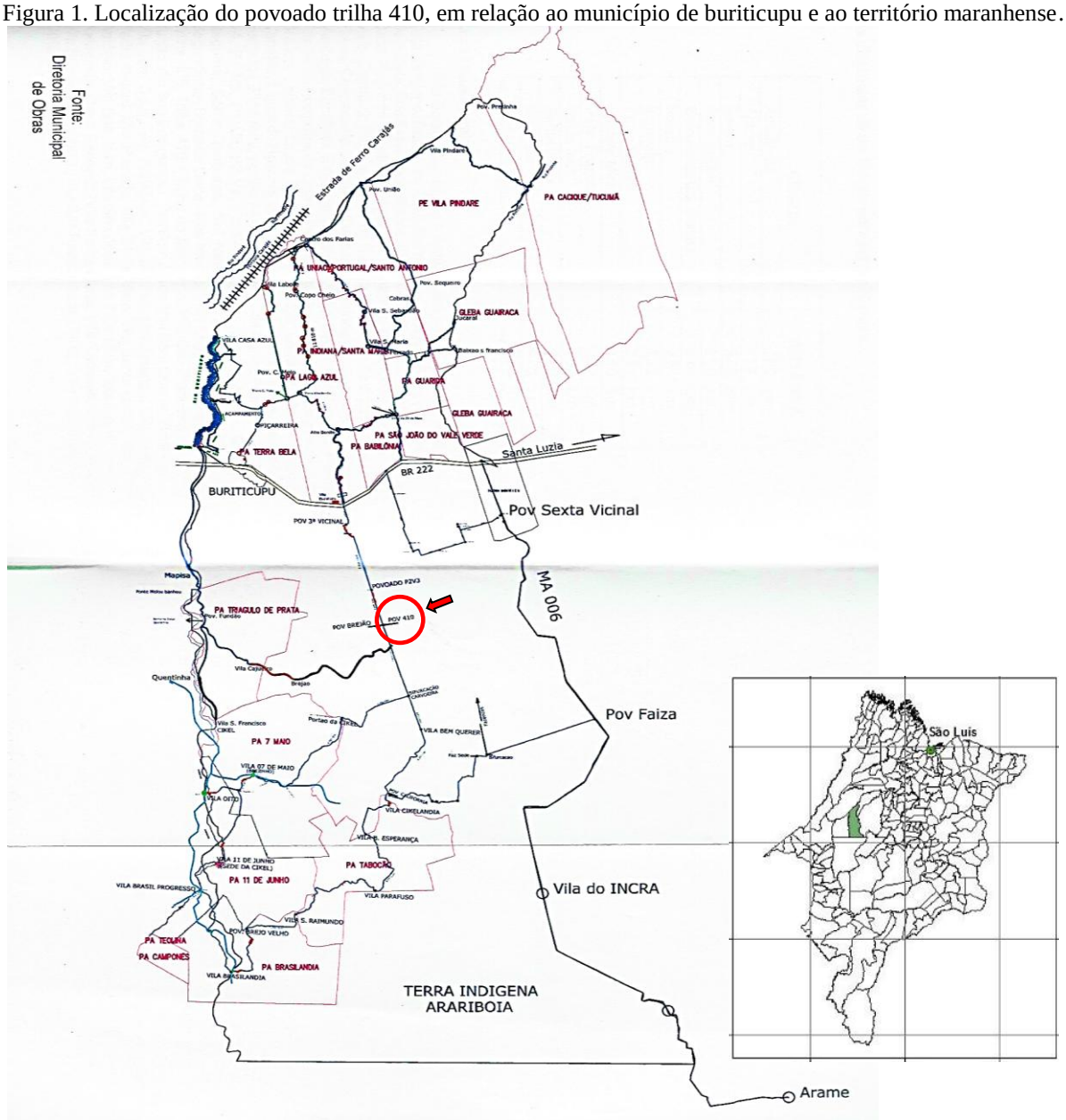
[7] É importante salientar que o povoado só foi oficialmente denominado "Povoado Trilha 410 Adalto Raimundo de Lima" através da Lei Municipal n. 181, sancionada em 16 de junho de 2008 (Buriticupu, 2008).

[8] O ITERMA foi instituído pela Lei n. 4.353, de novembro de 1981, a partir da fusão entre a COTERMA e a COMARCO. Porém, foi reorganizado pela Lei n. 6.272, de 06/02/1995 e, posteriormente, sofreu alterações em seu estatuto pelo Decreto n. 17.171, de 15/02/2000, para se tornar uma entidade pública de natureza autárquica, vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura Familiar (SAF). Suas principais atribuições são executar as políticas agrárias do Estado do Maranhão, organizar a estrutura fundiária estadual e promover ações para diminuir a pobreza extrema (Aguiar, 2005).

casas de três cômodos, construídas de madeira em lotes devidamente demarcados e dispostos nas vias de acesso por estradas vicinais à estada principal (Reis, 2014).

Desde sua fundação, o Povoado Trilha 410 teve muitos moradores. Porém, por volta da década de 1990, grande parte migrou para outras regiões maranhenses e algumas famílias voltaram a residir na zona urbana de Buriticupu. Até o ano de 2012 viviam no povoado cerca de 150 famílias contabilizando, aproximadamente, 750 habitantes. Trata-se de uma comunidade campesina, com um modesto comércio, localizada na zona rural a 28 km da sede do município de Buriticupu, a Oeste do Maranhão; já em relação ao município de Buriticupu, situa-se a Leste, como mostra a Figura 1 abaixo:

Figura 1. Localização do povoado trilha 410, em relação ao município de buriticupu e ao território maranhense.



Fontes: Aguiar (2005); Correia Filho *et al* (2011).

No que se refere à questão educacional, o Povoado Trilha 410 tem o perfil da maioria das comunidades rurais do Nordeste brasileiro, apresentando uma população com baixo índice de escolaridade e de ascensão social. Essas características são o reflexo da falta de investimentos em políticas públicas nos diversos setores da sociedade, principalmente no setor educacional, que ficou praticamente esquecido ao longo das duas primeiras décadas desde a fundação do povoado. Como exemplo dessa precariedade educacional, segundo os relatos, todos os professores que lecionaram na Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro no período em destaque, além de não terem formação superior, não tinham acesso a materiais didáticos ou a qualquer tipo de treinamento pedagógico. Ainda assim, para os moradores do Povoado Trilha 410, esses professores representam os desbravadores de todo um processo de formação de saberes e fazeres e gozam de grande prestígio na comunidade.

Projetos de desenvolvimento educacional no Povoado Trilha 410, assim como de outras localidades da zona rural no município de Buriticupu, sempre estiveram à margem das políticas públicas das esferas municipal e estadual, e sempre ficaram circunscritos ao controle interno das unidades educacionais – sejam elas escolas polo, assim chamadas por seu potencial de atendimento e por sua estrutura; sejam escolas anexas, que funcionam em prédios cedidos ou alugados pela prefeitura e, geralmente, coordenadas por pessoas sem a devida formação acadêmica e contratadas por meio de cargos comissionados.

Até à época de nossa pesquisa, a Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro recebia alunos de vários povoados vizinhos, em sua maioria, filhos de agricultores. Contava com 99 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 80 nos anos finais, sendo estes os dois únicos níveis de ensino ofertados. Apesar de um sensível desenvolvimento educacional percebido a partir dos anos 2000, os alunos da referia escola sofriam pela falta de um transporte escolar digno – ainda se utilizava o conhecido “pau de arara” –, pela ausência de uma área de lazer e de uma quadra poliesportiva, bem como pela carência de alimentação escolar adequada e de material didático atualizado e informatizado. Conforme verificamos no relatório do Censo Escolar de 2023, muitos destes problemas de ordem estrutural ainda permanecem na escola (Brasil, 2024).

Porém, apesar de todo esse cenário e de estar no nível 3 (médio-baixo) no Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE (Brasil, 2023), a escola em questão representa um lugar referencial de conquistas para o Povoado Trilha 410, já tendo se destacado como uma das melhores escolas da zona rural de Buriticupu em relação aos índices de desenvolvimento de aprendizagem do município. Para se ter uma ideia desse destaque, nas provas seletivas para o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) realizadas nos anos de 2010 e

2012, foram aprovados cinco alunos egressos da referida escola para cursos técnicos em Eletrotécnica e Agroecologia. Somente a partir de 2015 é que foram abertas matrículas para Creche, Pré-escola e Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados do já mencionado Censo Escolar, até 2023 a escola contava em seus quadros com 9 professores e 8 funcionários e 81 alunos distribuídos entre Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial, não sendo conferidos abandonos ou reprovações (Brasil, 2024).

Independentemente de suas condições estruturais, a Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro, além de representar a maior referência institucional do Povoado Trilha 410, também se tornou o principal meio de ascensão social para seus moradores, suprindo aos poucos e dentro de suas possibilidades, as necessidades do lugar de superar seus limites em um contexto bastante adverso do ponto de vista social e econômico.

3. O POVOADO TRILHA 410 COMO LUGAR DA MEMÓRIA

Neste trabalho, concebemos o Povoado Trilha 410 como uma "comunidade" no sentido das concepções elaboradas a partir da pós-modernidade por antropólogos, sociólogos e historiadores. Deve-se, portanto, considerar que tais concepções ganham conotações diversas a depender do campo de conhecimento e da perspectiva em que são abordadas, referindo-se ora a algum lugar real que possui contrastes culturais em relação a outro, ora como uma construção hipotética e conceitual para formalizar metodologicamente um campo de investigação, ora como uma identidade cultural coletiva. Em nosso entender, este último sentido é o que mais se adequa a nossa compreensão, por ser capaz de enquadrar análises pontuais de microssistemas sociais e culturais. Com relação a isso, Burke (2002, p. 85-86) adverte:

> O termo "comunidade", portanto, é ao mesmo tempo útil e problemático. Esse termo precisa livrar-se do pacote intelectual em que ele faz parte do consensual, o modelo durkheimiano de sociedade [...]. Não se pode supor que cada grupo seja permeado pela solidariedade; as comunidades precisam ser construídas e reconstruídas. E não se pode ter por certo que uma comunidade seja caracterizada por atitudes homogêneas ou esteja livre de conflitos - lutas de classes, entre outros.

Nestes termos, não queremos aqui tratar de um conceito fechado, pois entendemos que as comunidades são constituídas por uma trama de subjetividades e, embora se tenha a intenção de conceber o Povoado Trilha 410 como uma tessitura cultural coletiva, não afastamos a possibilidade de considerar seu caráter heterogêneo, tendo em vista suas contradições, seus conflitos internos e a singularidade de seus moradores.

Assim, o campo cultural em que se manifestam as relações sociais concretas desta comunidade, assemelha-se ao que pensa Bourdieu (2010, p. 261-262) sobre a noção de

"campo": "uma rede de relações objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições", na qual o "espaço das posições tende a comandar o espaço das tomadas de posições", e dentro da qual concorrem instituições e indivíduos pelo controle do monopólio em relação à autoridade das representações. Esse movimento de tensões leva o campo a adquirir certa autonomia perante os poderes econômicos, políticos e burocráticos que o instituem a partir de códigos e regras próprios. Por sua vez, tais códigos e regras são mantidos e partilhados por seus pares, tácita e subjetivamente, de modo a reproduzir uma espécie de "crença" em um "poder simbólico" em torno de uma identidade cultural coletiva. Para Bourdieu (2010), tudo isso constitui um *habitus*, ou seja, um sistema de práticas incorporadas pelos sujeitos no âmbito de um campo cultural.

Sob esta ótica, concebemos o Povoado Trilha 410 como um campo cultural com uma equivalência ao "lugar" da memória, seja ela individual, social, histórica ou cultural. Nessa perspectiva, consideramos que a concepção de "lugar" que melhor se aproxima dessa compreensão é encontrada nas ideias de Certeau (1998, p. 201), que o define como "a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Uma configuração instantânea de posições [que implica uma] indicação de estabilidade". Ou seja, o lugar ocupado pelo Povoado Trilha 410 constitui um campo dentro do qual os indivíduos desenvolvem para com ele uma relação de identidade, afetividade e bem-estar, mas também de conflito e estranhamento.

Nesse campo cultural, desponta a Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro, representando seu "espaço institucional" de legitimação de saberes, em torno do qual se desenvolvem as relações sociais de estabilização e desestabilização, e dentro do qual os sujeitos praticam suas ações e processam a construção de sua história educacional e cultural. Assim, a referida escola é o espaço institucional para onde convergem todas as atenções e tensões do Povoado Trilha 410, e de onde partem todas as discussões pertinentes às questões e aos conflitos políticos, sociais, culturais e educacionais do lugar. Sobre essa noção de espeço, Certeau afirma:

> Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". Em suma, *o espaço é um lugar praticado* (Certeau, 1998, p. 202 – grifos do autor).

De acordo com Certeau (1998), espaço e relato mantêm uma relação de dependência recíproca, pois, segundo ele, um relato de uma viagem, por exemplo, é uma prática do espaço. Assim, fazer um relato ou uma narração despretensiosa, fazer um relatório de algum fato, estudar detidamente um processo para apresentar as conclusões a seus pares, consistem, no âmbito das táticas cotidianas, registros históricos de experiências de vida rememoradas pelas demandas de um tempo presente.

Nessa perspectiva, o relato provém de uma memória de um espaço-tempo, por vezes fragmentada, por vezes distorcida, por vezes ainda livre de "esquecimentos" ou de invenções. Para Certeau (1998), "memória" é uma faculdade de conservar e experimentar de novo estados passados de consciência, uma capacidade humana de armazenar dados para uso posterior, para a construção de um saber. Deste modo, o autor afirma:

> Este saber se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma *memória*, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades. Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é *passado*, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também "as vias múltiplas do futuro", combinando as particularidades antecedentes ou possíveis. Assim se introduz uma duração na relação de forças, capaz de modificá-la (Certeau, 1998, p. 157-158 – grifos do autor).

Nessa compreensão, a história não pode ser tomada por um único ponto de vista ou como uma única "verdade", uma vez que é construída sobre fatos e relatos que sofrem, invariavelmente, influências da parte daqueles que a constroem, seja como historiadores seja como sujeitos narradores. Nestes termos, para Certeau (1998), a "história" configura-se um ramo do conhecimento que estuda os fatos passados de um povo, a partir de uma perspectiva específica de futuro. São, portanto, narrativas sistemáticas do passado em relação particular com o novo:

> Noutras palavras, há "histórias" que fornecem às práticas cotidianas o escrínio de uma *narratividade*. Certamente, só descrevem alguns dos seus fragmentos. São apenas metáforas delas. Mas, a despeito das rupturas entre configurações sucessivas do saber, representam uma nova variante na série contínua de documentos narrativos que, a partir dos contos populares, panóplias de esquemas de ação, até as *Descrições das Artes* da era clássica, expõem as maneiras de fazer sob forma de *relatos*. Essa série compreende então igualmente o romance contemporâneo — e também os micros-romances que são geralmente as descrições etnológicas de técnicas artesanais, culinárias etc. Tal continuidade sugere uma pertinência *teórica* da narratividade no que concerne às práticas cotidianas (Certeau, 1998, p. 142 – grifos do autor).

Portanto, a memória dos sujeitos do Povoado Trilha 410 é capaz de possibilitar uma reconstrução de sua história nessa relação particular com um certo presente, dando, assim, sentido ao lugar praticado. É por meio das relações de pertencimento de seus sujeitos, de suas

práticas sociais, suas representações e suas experiências cotidianas com o lugar, que se concebe a possibilidade de compreendê-lo historicamente (Almeida, 2009).

É, pois, no âmbito do espaço institucional da Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro, com suas práticas e representações, que se manifestam as memórias mais significativas acerca da história educacional do Povoado Trilha 410, sendo aquela escola o espaço por excelência da narrativa.

De um modo geral, as comunidades rurais brasileiras – sobretudo as das regiões Norte e Nordeste – são carentes ou mesmo desprovidas de serviços públicos e de instituições voltadas para o atendimento de suas necessidades básicas. Deste modo, as instituições comunitárias, sociais, sindicais, educacionais ou religiosas, que, porventura, ali se instalem, passam a representar espaços privilegiados de reivindicações e de produção de saberes, de práticas e de construção histórica. Estas instituições despontam também como espaços de possibilidades, como "porta-vozes" de necessidades comunitárias, canalizando todos os problemas sociais imediatos da população local. Assim é a representação da Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro para o Povoado Trilha 410, um lugar onde se praticam os processos formais de aprendizagem e para onde convergem, constantemente, assuntos relacionados às questões políticas, sociais e culturais que implicam à coletividade.

4. ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ROSEMIRA MACHADO CASTRO: ESPAÇO DA NARRATIVA E DA MEMÓRIA EDUCACIONAL

Como já afirmamos, a memória de um determinado lugar é capaz de desvelar traços de sua cultura, seu cotidiano e seus costumes, e isso contribui para a escrita de sua história. "Em outras palavras", afirma Rousso (1996, p. 97), "o próprio fato de escrever uma história da memória significa, por definição, que se ultrapassa essa oposição sumária entre história e memória, pois isso equivale a admitir que a memória tem uma história que é preciso compreender". Nesse sentido, partimos do princípio de que as comunidades e seus espaços públicos como escolas, igrejas, sindicatos, praças etc., são entendidos como lugares praticados e marcados por memórias.

Conforme Rousso (1996), o que está em jogo é a história social da memória, cuja construção se dá, prioritariamente, mediante a história oral produzida pelos indivíduos comuns em sua relação com as instituições e a cultura do lugar. Com a superação da dicotomia entre história e memória, esta última ganhou *status* não só de fonte de pesquisa, mas também de objeto de estudo, condição que nos possibilitou escrever uma história educacional para o Povoado Trilha 410.

Em estudos de história oral no campo da educação, o pesquisador vai ouvir relatos de situações em que o espaço escolar coincide ou se identifica quase sempre com o espaço do lar e da comunidade; em que boa parte das narrativas se reportará a essa relação entre escola e ambiente familiar. Isso se dá porque as narrativas se relacionam com as construções identitárias e as representações sociais oriundas das experiências e aprendizagens escolares referenciadas, geralmente, pela figura do mestre. Assim, as narrativas nestes estudos tendem a unificar-se em torno das instituições educativas, por elas representarem uma amostra quase fidedigna da comunidade onde estão situadas.

No desenvolvimento de nossa pesquisa foi necessário considerar diversos aspectos manifestados pelos sujeitos durante a construção histórica do lugar, tendo em vista que seus relatos particulares foram os meios a partir dos quais reconstruímos fatos capazes de relacionar o tempo passado com o tempo presente, possibilitando-nos uma aproximação da realidade a partir da reconstituição de suas memórias. Por isso, as memórias relatadas são fundamentais para a realização do trabalho historiográfico, pois mesmo diante da falta de acesso a registros documentais escritos ou iconográficos, ainda é possível realizar uma investigação de cunho histórico. Quanto a isso, Le Goff, em seu livro *História e memória*, destaca a seguinte citação de Lefebvre para enfatizar a necessidade de ampliar a noção de documento histórico:

> A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Lefebvre, 1949 p. 428 *apud* Le Goff, 1990, p. 540).

Foi sob esta ótica que investigamos e conhecemos um pouco a memória educacional do Povoado Trilha 410, correlacionando os sujeitos históricos e suas memórias com os devidos tempos e espaços vivenciados e praticados, numa mútua influência em que as relações sociais, os espaços institucionais e as contradições da realidade se complementaram e se encontraram na Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro.

A referida escola foi inaugurada em março de 1982 pelo então governador do Estado João Castelo, porém, só foi devidamente regularizada no Conselho Estadual de Educação do Maranhão em 2005, por meio da Lei Municipal nº 101 (Buriticupu, 2005). Segundo relatos de antigos moradores, no discurso de inauguração da escola, o referido governador os parabenizou

pela conquista de ter uma escola na recém-criada comunidade, referindo-se ao ganho cultural que aquela instituição representava para aquele povoado ainda em construção.

Em seus primeiros anos de funcionamento, a escola oferecia o ensino primário (da 1ª a 4ª série) em caráter multisseriado, nos turnos matutino e vespertino, e atendia a cerca de cinquenta alunos. Em sua planta original a escola era somente um saguão dentro do qual se dividiam as turmas, de modo que um grupo de alunos se posicionava de frente para o quadro e outro grupo ficava de costas para aquele, dentro do mesmo espaço físico. A principal atividade educativa da escola naquele período era a alfabetização de jovens e adultos.

A professora Maria José da Silva Inácio, que assumiu a classe multisseriada naquele início da década de 1980, era filha de colonos, leiga e prestava esse serviço educacional à comunidade por escolha dos próprios moradores. Apesar de toda a precariedade material da escola e da formação da professora, os relatos de antigos morados atestam que ela desempenhava seu trabalho de alfabetizadora com muita “dedicação” e “apreço”. Pelo que ouvimos de ex-professores, à época seu salário era de 2,50 Cruzeiros, muito abaixo do que era praticado no mercado, mas, mesmo assim, ela aceitava as condições daquela realidade. Contudo, ela trabalhou aproximadamente por um ano e deixou de exercer o magistério logo que se casou.

Eram tempos em que a comunidade estava vivendo seus primeiros momentos de organização e de estruturação sociais. Naquele contexto, a Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro, por ser sua primeira e única instituição social e comunitária, materializava não apenas valores educacionais e culturais, mas também espirituais, a ponto de ter sido o lugar onde foi celebrada a primeira missa do Povoado Trilha 410. Porém, mesmo diante da importância da escola, alguns moradores lembraram que, devido à falta de água potável e de merenda escolar, muitos alunos deixavam de estudar para ajudar os pais na busca de água para consumo ou para acompanhá-los no trabalho do campo. Por outro lado, a escola era vista como um instrumento de conquistas e de permanência de muitos colonos na comunidade, pois “com os filhos estudando os pais trabalhavam na lavoura com mais tranquilidade”, nos afirmou um dos antigos moradores.

Em 1983, chegava para assumir a administração da escola de forma definitiva, a professora Genézia Pereira Oliveira. Semelhante à anterior, ela também era leiga, porém tinha certa experiência docente em escolas da zona rural. Seu esposo era agricultor e eles não tinham filhos, condição que lhe permitiu dispor de mais tempo para organizar as atividades rotineiras escolares e extraescolares. Conforme o relato de um ex-aluno, a professora Genézia deixou um legado de “coragem” e “esperança” para os professores que a sucederam e para a própria

comunidade, pois, segundo este ex-aluno, "ela acreditava na educação como veículo de transformação social". Apesar de leiga, a professora Genésia era uma das mais instruídas do Povoado Trilha 410, fato que a levou a se tornar uma representante da comunidade junto à COMARCO, em Buriticupu, desempenhando funções extra docência como solicitação de carros-pipa, distribuição de mantimentos aos colonos e aquisição de materiais para a escola.

Durante nossa pesquisa ouvimos também relatos sobre o primeiro morador do Povoado Trilha 410, o senhor Luís Bezerra de Araújo, natural do município piauiense Pedro II. Ele chegou à região em 1974 para morar em outro povoado chamado P2V3, localizado a 6 km do loteamento que viria a ser o Povoado Trilha 410. Com a criação deste Povoado, em 1982, "Seu Luís", como era chamado pelos moradores, ganhou uma casa e um terreno de 50 hectares onde passou a viver e trabalhar como agricultor, sendo este fato o marco da ocupação do Povoado Trilha 410, segundo os antigos moradores. Na época de nossa pesquisa, Seu Luís contava com 90 anos e era lembrado pela comunidade como um "homem de garra" e de "muita fibra". Ele viveu na região até 2014, quando foi levado por seus filhos para o município de Santa Luzia.

Segundo um dos moradores com quem conservamos, na época em que Seu Luís chegou à região "as coisas eram muito difíceis". Em 1983 foi o ano da "grande seca", "um tempo de muito sofrimento", "era fome pra todo lado", "ninguém tinha água e ainda precisava buscar na escola, que ficava a 15 km do povoado". Naqueles anos, a única fonte de água potável da comunidade era um tanque que fora construído nos fundos da escola, o que a consagrava ainda mais como uma entidade provedora para os colonos. Segundo este antigo morador, a situação só começou a melhorar de 1984 em diante, quando "o inverno foi melhor, a lavoura superou, aí a história foi outra".

João Balbino Santos foi outra figura importante na história do Povoado Trilha 410, apontado nos relatos como o "segundo morador" do lugar e como uma "pessoa muito ativa" no cenário educacional. Foi lembrado por muitos por ter articulado, junto com a professora Genésia, o envio de uma comitiva de alunos, professores e moradores para Buriticupu, em um caminhão "pau-de-arara", para desfilarem no dia 7 de setembro de 1984. Este desfile está marcado na memória de ex-professores e ex-alunos como o primeiro grande evento promovido pela Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro. Acerca desse fato nos relatou um ex-aluno: "A professora [Genésia] achava por bem a escola participar, reuniu os pais e falou da importância do patriotismo [...] Boa parte concordou, só que o desfile seria em Buriticupu, se organizaram e foram em pau-de-arara, pois era o que aparecia".

Àquela altura, a Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro já era o espaço onde os moradores se reuniam para debater os problemas da comunidade e propor soluções para

a escassez de trabalho, comida e água, desempenhando uma função social para além de sua real finalidade. No final da década de 1980, a escola foi ampliada para oferecer o Primeiro Grau completo (da 1ª a 8ª série), aumentando, desse modo, não apenas o número de funcionários e alunos, mas também sua importância para aquela comunidade.

Com a emancipação política de Buriticupu, em 1994, o agora município passou a contar com mais recursos financeiros oficiais para a educação, embora ainda tenha ficado dependente política e administrativamente do município de Santa Luzia até 1997. Somente a partir do ano seguinte, com a primeira administração eleita pelo voto popular em Buriticupu, iniciou-se o processo de municipalização da Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro. Em 1999, a escola passou por sua segunda reforma estrutural e ficou sob a administração do professor Edivan Viana Pereira. Naquela época, o corpo docente era constituído por professores do município de Santa Luzia, uma vez que não havia professores com formação superior em Buriticupu.

Conforme relatos de professores, entre os anos de 2005 e 2012, foram feitas muitas contratações de funcionários e professores para a escola, além de um gestor e um secretário escolar, incluindo-se aí pessoas da própria comunidade. Para eles, isso beneficiou tanto o Povoado Trilha 410 quanto aquela geração de alunos, entre os quais alguns eram professores da Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro na época de nossa pesquisa, inclusive a coautora deste texto.

Muitos professores enfatizaram em seus relatos que uma das dificuldades que a escola enfrentava – e ainda enfrenta – era quanto aos conflitos político-partidários, que muitas vezes atrapalhavam as relações interpessoais e o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, em virtude de visões políticas divergentes e do controle partidário do lugar. Para tentar superar tal dificuldade, o professor Francisco da Silva Sampaio – um dos primeiros diretores da escola após a municipalização – afirmou que, durante o período em que esteve à frente da gestão, além de propor um trabalho pedagógico coletivo, também desenvolveu projetos profissionalizantes direcionados aos moradores em geral, ofertando cursos de doceiro, corte e costura e eletricista, fortalecendo, assim, as relações entre os professores, a escola e a comunidade. Relatando seus sentimentos a respeito de seu trabalho como gestor, o professor Francisco da Silva Sampaio se emocionou ao relembrar suas ações em prol da escola e do Povoado Trilha 410, afirmando: “Se tivesse a oportunidade de voltar faria tudo novamente, aprendi muito a viver e conviver com pessoas humildes que vivem uma realidade camponesa”.

Relatos como este nos possibilitaram perceber os sentimentos de identidade e pertencimento que professores e moradores, de um modo geral, têm para com aquela

comunidade, sentimentos que permanecem em seus dizeres, gestos, fazeres e, principalmente, memórias. Tais relatos constituíram o principal caminho para compreendermos um pouco da história educacional do Povoado Trilha 410, bem como para percebermos que houve uma transformação social qualitativa ao longo das mais de quatro décadas de existência e persistência daquele povoado, proporcionada, em especial, pelas ações de professores e pessoas da comunidade que protagonizaram e continuam a protagonizar suas histórias sociais, políticas e profissionais na Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro.

É nesse sentido que Le Goff (1997) defende a ideia segundo a qual relatos e memórias são elementos de fundamental importância para a construção da história e para a constituição das noções de patrimônio cultural, cidadania e identidade. Estes conceitos são muito caros para nós e para todos aqueles moradores que, com a gentileza e a ombridade típicas das pessoas do campo, nos possibilitaram o acesso a suas memórias e relatos afetivos, com os quais construímos coletivamente uma pequena, mas importante parte da história educacional do Povoado Trilha 410.

5. PALAVRAS FINAIS

No contexto do Povoado Trilha 410, a memória de seus moradores remete às questões da identidade cultural e das representações sociais, as quais se reforçam mutuamente no movimento eterno da reconstrução da história. Foi por meio das memórias, relatos e identidades daqueles moradores que nos foi possível repensar e recontar suas histórias de vida, contribuindo com a preservação da história educacional do lugar.

Considerando que todo trabalho de pesquisa no campo da história é perpassado por escolhas que desvelam visões parciais de uma realidade, admitimos aqui o entendimento de que os fatos não são eventos isolados e nem independentes. Pelo contrário, conjugam uma "trama" histórica composta por múltiplas relações, que forjam as trajetórias dos sujeitos. Nesse sentido, concordamos com Veyne (1982, p. 30), quando ele afirma que "nenhum historiador descreve a totalidade deste campo, pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte, nenhum destes caminhos é verdadeiro ou é a história".

Ao valorizar os sujeitos, suas memórias e narrativas, nossa investigação abriu espaço para reflexões sobre a importância histórica do Povoado Trilha 410 no contexto regional. E, no âmbito das subjetividades, foi possível provocar em seus moradores um exercício de autorreconhecimento capaz de reforçar suas representações, suas identidades culturais e seu pertencimento à comunidade.

Enquanto alguns relatos descreveram tramas históricas de um modo factual, outros, repletos de emoções, abstiveram-se dos fatos já conhecidos para extrair de suas memórias histórias marcadas por afetos, sofrimentos e alegrias, contadas a partir de suas próprias experiências de vida e percepções de realidade. Para além da história factual, focada na narrativa dos grandes feitos heroicos, nossa investigação se centrou nos sujeitos das representações, responsáveis pelo movimento de uma micro-história real, percebida e transformada por eles mesmos no contexto social.

Dito isto, acreditamos que nossa pesquisa poderá servir de fonte para futuras investigações acadêmicas que visem compreender o processo de formação do Povoado Trilha 410, principalmente do ponto de vista de sua história educacional, uma vez que se trata de um trabalho no campo da pesquisa em Educação que adentrou na pesquisa historiográfica, numa tentativa de contribuir com a preservação da memória e da história daquele povoado. Dessa forma, acreditamos ser possível atender tanto a interesses acadêmicos quanto da comunidade pesquisada, tendo em vista que reconhecemos aqui tal comunidade como o conjunto de sujeitos históricos que protagonizaram e ainda protagonizam seu próprio processo de constituição educacional dentro de um complexo campo de relações.

Quanto à Escola Unidade Integrada Rosemira Machado Castro, esta continua a ser o palco das representações educacionais, políticas, sociais e culturais, bem como o espaço referencial praticado das antigas e novas narrativas sobre a memória educacional do Povoado Trilha 410.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Isaias Neres. **Buriticupu**: sua história, geografia e características gerais – do antigo projeto de colonização ao progressista município maranhense. 2. ed. São Luís: Gráfica e Editora Tauá, 2005.

ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tânia Maria; FERREIRA, Maneta de Moraes. (Orgs.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Casa de Oswaldo Cruz - CPDOC. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória**: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944). 2009. 310 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. UNB, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/4327>. Acesso em: 01 dez. 2014.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021:** Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BURITICUPU. Câmara Municipal de Buriticupu-MA. **Lei Municipal nº 101, de 13 de maio de 2005**. Dispõe sobre a criação de escolas municipais e sua regularização junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), mediante autorização e reconhecimento no município de Buriticupu-MA e dá outras providências. Buriticupu-MA: CMB, 2005. Disponível em: <https://www.cmburiticupu.ma.gov.br/leis/export>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BURITICUPU. Câmara Municipal de Buriticupu-MA. **Lei Municipal n. 181, de 16 de junho de 2008**. Dispõe sobre a denominação ESF do Povoado Trilha 410 "Adalto Raimundo de Lima" em Buriticupu-MA e dá outras providências. Buriticupu-MA: CMB, 2008. Disponível em: <https://cmburiticupu.ma.gov.br/leis/187>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** a Escola dos Annales (1929-1989). 2. ed. Tradução de Nilo Adália. São Paulo: UNESP, 1991.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Unesp, 2002.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORREIA FILHO, Francisco Lages; GOMES, Érico Rodrigues; NUNES, Ossian Otávio; LOPES FILHO, José Barbosa. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão:** relatório diagnóstico do município de Buriticupu. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011.

FERREIRA, Maria das Graças R. **Buriti (*Mauritia flexuosa L.*)**. Folder de informação técnica. Ministério da Agricultura, Pecuária e abastecimento, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Centro de Pesquisa Agroflorestal de Rondônia. Porto Velho-RO, ago., 2005, p. 1. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/24785/1/folder-buriti.pdf>. Acesso em; 11 ago. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. VII-XXV.

IMESC. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses:** região de desenvolvimento da Amazônia Maranhense. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC. São Luís: IMESC, 2020. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/src/upload/publicacoes/72a7bd6d9cf09b34260d580c7d483c3d.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LE GOFF, Jacques. Patrimônio histórico, cidadania e identidade: o direito à memória. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 137-140.

MÜLLER, Carlos Hans *et al*. **A cultura do cupuaçu**. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Centro de Pesquisa Agroflorestal da Amazônia Oriental. Brasília: EMBRAPA-SPI, 1995. (Coleção plantar; n. 24).

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na História Oral. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, v. 15, p. 13-49, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>. Acesso em: 22 abr. 2016.

REIS, Marlúcia Azevedo. **A colonização em Buriticupu no contexto da luta pela terra no Maranhão**. Bacabal: EDUFMA, 2014.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 93-101.

SANTOS, Frednan Bezerra dos; TAVARES, João Claudino. Questão agrária e violência no Maranhão: grilagem, colonização dirigida e a luta dos trabalhadores. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís – UFMA, v. 20, n. 1, p. 361-381, 2016. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5061/3117>. Acesso em: 13 ago. 2024.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. UNB, 1982.

EU SOU CRIA: ATRAVESSAMENTOS PERIFÉRICOS NA CENA CONTEMPORÂNEA

Joas Serra Coelho[1]
Mestrando em Artes Cênicas
coelho.joas@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Maria José Silva Lisboa[2]
Doutora em Teatro
maria.lisboa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Este artigo analisa como as práticas artísticas teatrais dos grupos GRITA e ARTEATRO influenciam as comunidades dos bairros Anjo da Guarda e Coroadinho, em São Luís, Maranhão. Aborda o impacto da urbanização acelerada e da gentrificação sobre essas áreas, discutindo como tais mudanças afetam as tradições culturais e a identidade comunitária. O estudo é estruturado em três partes principais: a primeira investiga o crescimento desordenado dessas comunidades ao longo das décadas e os efeitos adversos da modernização, que frequentemente resultam em exclusão social e perda de espaços públicos para expressão cultural. A segunda parte explora o papel da cultura como um meio fundamental de coesão social e construção de identidade, apoiando-se em teorias de antropólogos e praticantes de teatro, como Roque Laraia, que destaca a importância da cultura para a identidade social, e Augusto Boal, que vê o teatro como um meio de empoderamento e transformação social. Michael Balfour também é referenciado por suas ideias sobre o teatro comunitário como ferramenta para engajamento social e resiliência. A terceira parte do artigo foca em como o teatro e outras formas artísticas realizadas pelos grupos GRITA e ARTEATRO não apenas desafiam os estigmas associados à periferia, mas também reafirmam as identidades locais, proporcionando espaços para reflexão crítica e ação social. O artigo conclui ao examinar como essas práticas culturais contribuem significativamente para a valorização e fortalecimento da identidade comunitária, promovendo um senso de pertencimento e resistência em meio às mudanças sociais e econômicas.

Palavras-chave: Comunidade; Cultura; Identidade; Favela.

[1] Mestrando em Artes Cênicas - UFMA; Graduado em Licenciatura em Teatro UFMA (2023); Membro do Grupo de Estudos LABORITEC; Atualmente Professor de Artes do Colégio Eureca (2023); Funcionário da Secretaria de Cultura do Estado Maranhão, lotado no Teatro Arthur Azevedo como Coordenador de Produção; É fundador e ator do Grupo de Teatro Comunitário ARTEATRO. E-mail: coelho.joas@discente.ufma.br.

[2] Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística (habilitação em Artes Cênicas) pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (1996);- Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (1999);- Doutorado em Estudos de Teatro pela Faculdade de Letras- FLUL, Lisboa/PT em 2018;- Atualmente é professora Adjunta III da Universidade Federal do Maranhão do Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Artes Cênicas;- Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro em comunidades, teatro e escola e teatro de grupo. É membro do Núcleo Docente Estruturante – NDE; - Coordenadora do Grupo de Estudos LABORITEC; Membro do Grupo de estudos Cena Corpo e Coordenadora Pedagógica do Arte na Escola (Polo UFMA);- É fundadora e atriz do Grupo Grita (1975/atualmente). E-mail: maria.lisboa@ufma.br

1. EU SOU FAVELA (Introdução)

Iniciar um artigo com a frase “Eu sou Favela” no lugar de introdução, é uma afirmação profunda e pessoal que carrega um significado intenso para mim, como morador da 8ª maior favela do Brasil segundo o IBGE 2022, ou seja, o Coroadinho. Essa declaração não é apenas uma identificação, mas uma reivindicação de espaço e visibilidade. Ao me afirmar como parte da favela, estou desafiando a narrativa dominante que frequentemente marginaliza e estigmatiza os moradores das comunidades periféricas. A frase “Eu sou Favela” é um grito de resistência e um meio de afirmar a dignidade e a relevância das nossas experiências e contribuições culturais, que muitas vezes são invisibilizadas ou mal compreendidas.

Para nós, que vivemos em favelas, a cultura é uma forma vital de resistência e afirmação de identidade. A prática de nossas tradições, a criação artística e o envolvimento comunitário são maneiras de afirmar nossa presença e resiliência diante das adversidades. Ao nos identificarmos como favelados, não apenas reconhecemos nossa realidade, mas também mostramos como nossas experiências moldam nossas práticas culturais e sociais. Essa compreensão nos ajuda a valorizar a importância da nossa cultura como um meio de coesão social e resistência, enfrentando desafios como a gentrificação e a marginalização.

Entender o que significa ser e estar inserido nesse contexto é crucial para uma análise mais justa e completa das nossas realidades. Ao destacar minha vivência como morador da favela, posso contribuir para uma discussão mais inclusiva e representativa sobre as dinâmicas culturais e sociais que moldam nossas comunidades. Isso não só enriquece o debate acadêmico e social, mas também desafia preconceitos e abre espaço para uma valorização mais equitativa das nossas contribuições culturais e das nossas histórias de resistência e superação. A partir dessa perspectiva pessoal, busco mostrar a riqueza e a complexidade das nossas vivências, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso da realidade das favelas.

Este artigo versa sobre a comunidade como um território cultural e artístico, associando no decorrer do texto às práticas artísticas teatrais dos grupos: GRITA e ARTEATRO.

Nesse sentido, busca-se aqui, como principal objetivo analisar as influências culturais que moldaram os bairros de Anjo da Guarda e Coroadinho ao longo dos anos, desde sua origem até os dias atuais. Serão abordadas as transformações contemporâneas observadas nesses bairros, como os impactos da urbanização e gentrificação, e os desafios enfrentados pelas comunidades locais.

No primeiro momento será traçado o processo de crescimento das comunidades, em que será investigado o impacto da modernização nos bairros questão. A gentrificação e as mudanças

socioeconômicas serão analisadas cautelosamente, com o intuito de compreender e examinar profundamente como esses processos afetaram as tradições e identidades locais.

No segundo momento, explora a cultura como um conjunto dinâmico de práticas e valores que moldam e coesiona grupos sociais, conforme discutido por Roque Laraia. A cultura, especialmente em contextos desafiadores como favelas, é essencial para a identidade e resistência local. Grupos teatrais como o Nós do Morro, GRITA e ARTEATRO utilizam o teatro para promover a expressão cultural e a coesão comunitária, enfrentando estereótipos e falta de políticas públicas. Augusto Boal (2019) e Michael Balfour (2004) destacam o teatro como ferramenta de libertação e engajamento comunitário. O teatro nas favelas contribui para a valorização da cultura local, reescrevendo narrativas marginalizadas e fortalecendo a identidade e a solidariedade na comunidade.

No terceiro momento, destacou-se as criações culturais das favelas, que desafia estigmas e afirma às identidades locais. Versa como o teatro e outras formas artísticas nas comunidades periféricas oferecem um espaço para reflexão e ação, reconfigurando a cultura dominante com novas perspectivas. E por fim, as considerações finais.

2. DO RIO DAS BICAS À PRAÇA DO ANJO: origem e evolução das “favelas”

O termo "favela" no Brasil remete a um fenômeno complexo de ocupação urbana, caracterizado pela precariedade das condições habitacionais e pela exclusão social. Segundo José Martins (1994), as favelas surgem como resultado de processos históricos que envolvem migrações, desigualdade socioeconômica e a falta de políticas públicas efetivas. Esse conceito é crucial para entendermos a realidade dos bairros Coroadinho e Anjo da Guarda em São Luís, que se inserem nesse contexto de marginalização urbana.

São Luís, capital do Maranhão, foi fundada em 1612 e possui uma rica história marcada por sua diversidade cultural e econômica. Com o crescimento urbano ao longo do século XX, a cidade enfrentou desafios significativos, como a expansão desordenada e a concentração de pobreza nas periferias. Juarez Diniz (2007) destaca que as desigualdades sociais em São Luís foram se acentuando com o tempo, resultando na formação de áreas periféricas como Coroadinho e Anjo da Guarda.

O bairro Coroadinho se desenvolveu inicialmente como uma área rural ao entorno do então chamado Rio das Bicas, mas com a urbanização acelerada da cidade nos anos 1970, começou a receber um número crescente de migrantes em busca de melhores condições de vida, conhecido como êxodo rural. Entre os aspectos sociais que moldaram o bairro, destaca-se a presença de famílias trabalhadoras que enfrentam dificuldades econômicas significativas. A

infraestrutura no Coroadinho sempre foi precária; segundo Edlucy Costa (2009), as políticas públicas insuficientes resultaram em um bairro marcado pela falta de saneamento básico e acesso limitado à educação e saúde. Nos últimos anos, no entanto, iniciativas comunitárias começaram a surgir, buscando melhorar as condições locais através de projetos sociais voltados para educação artística e capacitação profissional.

O Anjo da Guarda também possui uma história rica ligada à formação das periferias urbanas. Fundado por volta dos anos 1960, esse bairro se destacou pela sua forte identidade cultural, refletida nas festas populares e práticas religiosas dos moradores. O bairro Anjo da Guarda, situado na área Itaqui-Bacanga em São Luís, Maranhão, começou a ser formado na década de 1960, em meio a um período de expansão urbana e industrialização da cidade. Com a criação do Distrito Industrial de São Luís, o bairro passou a atrair trabalhadores de diversas partes do estado, que buscavam emprego nas novas fábricas e infraestrutura portuária em construção. Inicialmente, as moradias eram simples e improvisadas, refletindo a urgência da necessidade de abrigo para os operários e suas famílias. A falta de planejamento urbano e serviços básicos resultou em desafios de saneamento, saúde e segurança, que marcaram os primeiros anos da comunidade.

Os desafios enfrentados pelo Anjo da Guarda são semelhantes aos do Coroadinho: pobreza estrutural, falta de infraestrutura adequada e escassez de serviços públicos básicos. Segundo Marcelo Costa (2018), há um esforço crescente entre os moradores para promover melhorias na comunidade através da organização social e participação ativa em movimentos comunitários.

Os bairros/comunidades/favelas supracitado(a)s compartilham uma interconexão social significativa. Os moradores frequentemente interagem em atividades culturais e econômicas, promovendo um intercâmbio que fortalece laços comunitários. Ambas localidades enfrentam desafios comuns relacionados à marginalização urbana. Além disso, projetos conjuntos têm surgido para abordar questões como segurança pública, desenvolvimento urbano sustentável e práticas artísticas para comunidade. A relação que se estabelece entre os dois bairros pode ser fundamental para amplificar suas vozes nas esferas política e social, pois compreender as histórias do Coroadinho e do Anjo da Guarda é essencial para uma análise das realidades das favelas em São Luís. Esses não devem ser vistos apenas como espaços de exclusão; eles são também locais de resistência cultural, identidade forte e luta por direitos. É imprescindível que políticas públicas sejam implementadas para promover inclusão social e melhorias na infraestrutura urbana.

3. "CHIBÉ"

A cultura é um conceito multifacetado que abrange práticas, crenças, valores e expressões artísticas que definem um grupo social. Segundo Roque Laraia (2007), a cultura é uma teia de significados tecida pelos próprios grupos sociais. Nesse sentido, ela não apenas molda a identidade dos indivíduos, mas também atua como um agente de coesão social, criando laços entre os membros da comunidade. Em comunidades como Coroadinho e Anjo da Guarda, onde as condições socioeconômicas podem ser desafiadoras, a cultura se torna um recurso vital para a resistência e a afirmação da identidade local.

Reportando a esta questão Roque Laraia reconhece que:

> Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (Laraia, 2007, p. 104)

Diante do exposto reafirmamos o pensamento de Laraia, de que cultura é dinâmica e tende enfrentar determinados problemas no processo de se reconhecer enquanto cultural, estabelecendo vínculos e identificando os principais obstáculos enfrentados pela cultura favelada, como estereótipos negativos e falta de políticas públicas adequadas, além de explorar possíveis caminhos para a valorização e inclusão cultural. A seguir destaco práticas culturais vinculadas a grupos de Teatro que se estabelecem nas comunidades supracitadas, sendo principais expoentes do dinamismo cultural em seus territórios. Neste sentido, podemos dizer que é a mesma dinâmica implementada na realização das primeiras práticas artísticas do Grupo Nós do Morro, que têm como principal público a própria comunidade, que presencia os deslocamentos e as dificuldades enfrentadas pelo grupo, assim como descreve Coutinho:

> O que podemos constatar é que a sobrevivência do grupo em seus primeiros anos de atividade acontece principalmente devido à mobilização da comunidade em torno do projeto, tanto no que diz respeito à integração de membros para o grupo quanto à formação de uma plateia fiel. E, portanto, impossível pensar a experiência do Nós do Morro e a consolidação de seu palco, deixando de lado a plateia, por que de fato, foi esse pacto selado entre um e outro, o pilar fundamental de sua vivência dentro do Vidigal. A experiência teatral, quando vivida em espaços populares, como uma favela carioca, nos deixa pensar sobre a essência do Teatro e a sua mais forte vocação que é contagiar, emocionar, mobilizar uma plateia. Lá reside a força de uma arte, frequentemente esquecida nas sofisticadas casas de espetáculo. (COUTINHO, 2008, p.198)

O teatro tem uma longa história de utilização como ferramenta de resistência em contextos sociais adversos. Augusto Boal, em Teatro do Oprimid[3]o , propõe que o teatro pode ser uma forma de libertação, permitindo que os oprimidos se expressem e reflitam sobre suas realidades. O GRITA[4] e o ARTEATRO[5] incorporam essa abordagem ao promover espaços onde os jovens podem explorar suas vivências através da arte teatral. O teatro, nesse contexto, não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim um meio de questionar normas sociais e propor novas narrativas. Além disso, a teoria do "teatro comunitário" de Michael Balfour destaca a importância do engajamento da comunidade na criação artística. Ele argumenta que o teatro comunitário não só oferece uma plataforma para a expressão cultural, mas também fortalece a solidariedade entre os participantes. Essa perspectiva é evidente nas ações dos grupos, onde o envolvimento ativo dos jovens não apenas promove habilidades artísticas, mas também constrói um senso de pertencimento.

A exploração das narrativas locais é crucial para a construção da identidade cultural nas comunidades. A localização da cultura local discute como as identidades são formadas através da intersecção entre culturas diversas. No caso do ARTEATRO no Coroadinho, as peças e cenas abordam temas pertinentes à realidade local, como desigualdade social, a violência, preconceito e racismo. Essa abordagem não apenas resgata histórias locais esquecidas, mas também permite que os moradores vejam suas experiências refletidas no palco, também destaca em cena à

[3] O Teatro do Oprimido é uma abordagem teatral desenvolvida pelo diretor e dramaturgo brasileiro Augusto Boal, que visa utilizar o teatro como ferramenta de empoderamento e transformação social. Criado na década de 1970, o Teatro do Oprimido busca dar voz aos oprimidos e marginalizados, permitindo que eles se expressem, reflitam sobre suas realidades e proponham soluções para suas situações. A metodologia inclui técnicas como o Teatro Fórum, onde os espectadores se tornam participantes ativos, e o Teatro Imagem, que usa imagens corporais para explorar e discutir questões sociais. A abordagem enfatiza a participação ativa e a criação coletiva, visando não apenas entreter, mas também educar e provocar mudanças sociais.

[4] O Grupo Grita (Grêmio Recreativo Independente dos Trabalhadores Artistas), fundado em 1975 no bairro Anjo da Guarda, em São Luís, Maranhão, é uma organização cultural comunitária que desempenhou um papel vital na preservação e promoção das manifestações culturais locais. O GRITA se consolidou como um espaço de resistência cultural e política, promovendo festivais, apresentações artísticas e oficinas que ajudaram a fortalecer a identidade cultural do bairro e de seus moradores, além de lutar por direitos sociais e pela democratização da cultura.

[5] O Grupo ARTEATRO, fundado no bairro Coroadinho em São Luís, Maranhão, é uma importante iniciativa cultural que surgiu em 2019, com o objetivo de promover a arte e a educação como instrumentos de transformação social. Com raízes na periferia, se destacou por suas atividades de teatro comunitário e por abordar temas relevantes para a realidade local, como violência, desigualdade e cidadania. Além de proporcionar um espaço para a expressão artística, o grupo também realiza oficinas e projetos educativos voltados para adolescentes e jovens do bairro, buscando incentivá-los a se afastar de situações de risco e construir um futuro mais promissor. Ao longo dos anos, o grupo tornou-se um símbolo de resistência cultural e uma ferramenta valiosa para o empoderamento da comunidade do Coroadinho.

importância dos saberes ancestrais que trazem à tona a ancestralidade e heranças culturais. Assim recorremos ao pensamento de Onisajé, que afirma:

> A opção pelo caminho da arte como expressão e a construção de uma poética cênica calcada no estudo das relações de ancestralidade e da herança cultural africana se devem à necessidade de fortalecimento dos referenciais identitários negros, da divulgação e da valorização da cultura negra e da potencialização da necessidade de descerramento dos preconceitos e intolerâncias que compõem uma realidade premente em nosso país: a de que somos culturalmente diversos. (ONISAJÉ, 2020, p.216)

Posto isto, ao analisar como grupos teatrais nas favelas contribuem para dar voz a narrativas marginalizadas, o teatro torna-se um espaço onde as histórias dos moradores são contadas e valorizadas, permitindo que eles reescrevam suas próprias narrativas em um contexto frequentemente dominado por estigmas negativos. Por outro lado, os jovens da favela, que possuem um profundo conhecimento da sua cultura local, buscam aprender. Assim, forma-se uma interação dinâmica, onde há uma troca de influências entre aqueles que trazem a experiência teatral e aqueles que representam a cultura da favela.

O projeto “GRITA: Uma Escola de Arte” do grupo GRITA exemplifica a ideia de que a formação artística pode servir como um meio de empoderamento individual e coletivo. A educação deve ser um ato de liberdade que permite aos indivíduos questionar sua realidade e transformá-la. As oficinas oferecidas pelo GRITA não apenas ensinam técnicas artísticas; elas incentivam os participantes a refletirem sobre suas vidas e aspirações, resultando em performances que destacam o corpo desses indivíduos marginalizados. Armindo Bião (2022) destaca ainda que a presença corporal no teatro é uma forma essencial de comunicação emocional. Essa perspectiva é particularmente relevante nas comunidades onde as expressões verbais podem ser limitadas ou censuradas. O ato de performar permite que os participantes comuniquem suas experiências mais profundas através do movimento e da expressão corporal.

As atuações dos grupos, GRITA e ARTEATRO provocam reflexões críticas sobre a identidade cultural nas comunidades em que atuam. A interseção entre passado e presente nas narrativas teatrais oferece aos moradores uma oportunidade para revisitar suas histórias coletivas enquanto se engajam com questões contemporâneas. Essa dinâmica cria um espaço fértil para o diálogo sobre as condições sociais enfrentadas pela comunidade.

Além disso, as apresentações teatrais funcionam como catalisadores para fortalecer laços comunitários. Conforme observado, os espaços sociais são moldados pelas interações humanas; assim, os eventos culturais promovidos por esses grupos, que transformam e ressignificam o espaço público em um local de encontro e celebração cultural.

Roque Laraia (2007) conceitua a cultura como uma "teia de significados" que é constantemente construída e reconstruída pelos grupos sociais. Essa visão é essencial para entender como a cultura favelada vai além de um simples reflexo das condições de vida adversas e se torna um meio ativo de resistência e afirmação. A dinâmica cultural nas favelas exemplifica como, mesmo em contextos de marginalização, as práticas culturais são um terreno fértil para a criação de novos significados e vínculos sociais. Laraia ressalta que a cultura é um processo de negociação e adaptação, onde a expressão artística nas favelas se torna um veículo para o fortalecimento da identidade e coesão comunitária, enfrentando estigmas e exclusões impostas por estruturas sociais dominantes.

A perspectiva de Augusto Boal no Teatro do Oprimido oferece uma lente crucial para compreender o papel do teatro nas comunidades periféricas. Boal propõe que o teatro é um meio de libertação e empoderamento, permitindo que os oprimidos expressem suas realidades e desafiem as injustiças. Os grupos GRITA e ARTEATRO aplicam essa abordagem ao criar espaços onde jovens podem explorar e refletir sobre suas experiências através da arte teatral. O teatro, nesse contexto, não apenas serve como uma forma de entretenimento, mas também como uma ferramenta de crítica social e transformação. A abordagem de Boal demonstra como a prática teatral pode catalisar mudanças significativas, promovendo uma consciência crítica e uma maior autonomia para os indivíduos marginalizados.

Michael Balfour (2024), com sua teoria do "teatro comunitário", contribui para a compreensão de como o engajamento da comunidade na criação artística fortalece a solidariedade e o pertencimento. Balfour argumenta que o teatro comunitário não apenas oferece uma plataforma para a expressão cultural, mas também promove a coesão social e o desenvolvimento de redes de apoio. Nos contextos do GRITA e ARTEATRO, o envolvimento ativo dos participantes não só aprimora habilidades artísticas, mas também cria um espaço onde as relações interpessoais são fortalecidas e a identidade cultural é valorizada. Assim, a teoria de Balfour ilustra como o teatro pode ser um meio eficaz para fomentar a inclusão e a solidariedade em comunidades marcadas pela desigualdade e pela marginalização.

4. ATRAVESAMENTOS PERIFÉRICOS NA CENA CULTURAL: GRITA E ARTEATRO

As criações culturais emergentes das favelas têm se mostrado como potentes agentes de transformação social, ultrapassando barreiras geográficas e sociais. A cultura favelada não é apenas um reflexo das condições de vida, mas uma forma de resistência e afirmação identitária. Segundo Antonia Bezerra (2022), a teatralidade presente nas comunidades periféricas serve

como um espaço de reflexão e ação, onde os indivíduos se reúnem para expressar suas vivências e construir narrativas que desafiam estigmas impostos pela sociedade. Assim, as criações culturais das favelas não apenas dialogam com a cultura hegemônica, mas a reconfiguram, trazendo novas perspectivas e experiências.

O GRITA e ARTEATRO se inserem em um contexto cultural rico e diversificado, mas também marcado por desigualdades. Essas coletividades utilizam o teatro e outras formas artísticas para dialogar com a cultura local, trazendo à tona questões pertinentes às suas realidades. As ações do Grupo Grita, especialmente com a Via Sacra no Anjo da Guarda, exemplificam essa inserção ao utilizar uma linguagem acessível que ressoa com a população local. Essa prática não só fortalece a identidade cultural da comunidade como também promove a inclusão social.

A valorização da cultura favelada enfrenta diversos desafios, incluindo estereótipos negativos que muitas vezes deslegitimam as expressões artísticas oriundas desses contextos. Filgueira e Silva (2019) discutem a necessidade de reconhecer saberes insurgentes que emergem das margens da sociedade. A colonialidade do poder ainda permeia as relações sociais, dificultando o acesso a recursos e políticas públicas que poderiam apoiar essas iniciativas culturais. Entretanto, também existem oportunidades para a valorização da cultura favelada. A crescente visibilidade das vozes periféricas na mídia e nas redes sociais tem possibilitado uma nova forma de reconhecimento cultural. Projetos que promovem intercâmbios culturais entre comunidades podem ser caminhos viáveis para fortalecer a identidade cultural e fomentar um ambiente mais inclusivo.

Os principais obstáculos enfrentados pela cultura favelada incluem a marginalização social e a falta de políticas públicas adequadas que reconheçam e valorizem essas expressões artísticas. A ausência de espaços culturais acessíveis impede que artistas das favelas possam se apresentar e ter seu trabalho reconhecido.

Diante disso, é fundamental explorar caminhos que promovam a inclusão cultural, como:

- Fomento à Criação Artística: incentivar editais que apoiem projetos culturais oriundos das favelas;
- Educação Artística: implementar programas nas escolas que valorizem as manifestações culturais locais;
- Intercâmbio Cultural: criar redes de colaboração entre grupos artísticos das favelas e instituições culturais estabelecidas.

As criações culturais emergentes das favelas, como o teatro e outras manifestações artísticas, oferecem uma poderosa forma de resistência e afirmação identitária. Em um cenário de desigualdade social e estigmatização, essas expressões culturais permitem que os moradores se conectem com suas próprias histórias e tradições, desafiando narrativas dominantes que frequentemente marginalizam suas realidades. Ao criar e apresentar obras que refletem suas vivências e aspirações, as comunidades periféricas não apenas preservam suas identidades, mas também afirmam seu valor e dignidade diante de uma sociedade que muitas vezes os exclui.

Além disso, a inclusão de projetos culturais como os do GRITA e ARTEATRO nas favelas desempenha um papel crucial na construção de uma cultura mais diversa e inclusiva. Esses grupos não apenas oferecem uma plataforma para a expressão artística local, mas também promovem o diálogo intercultural e a compreensão mútua. A utilização de uma linguagem acessível e relevante para as comunidades locais, como exemplificado pela Via Sacra do Grupo Grita, ajuda a fortalecer os laços comunitários e a fomentar um senso de pertencimento e identidade. Ao proporcionar espaços para que os residentes expressem suas histórias e desafios, essas iniciativas culturais também servem como agentes de mudança social e promoção da justiça.

No entanto, a valorização da cultura favelada enfrenta obstáculos significativos que precisam ser abordados. O preconceito persistente e a falta de infraestrutura cultural adequada limitam o acesso e o reconhecimento dessas expressões artísticas. A marginalização e a exclusão social muitas vezes impedem que os talentos emergentes das favelas recebam o apoio necessário para prosperar. Portanto, é essencial que haja um compromisso para desenvolver políticas públicas que incentivem e apoiem as iniciativas culturais locais. Investir em espaços culturais, oferecer suporte financeiro e promover intercâmbios culturais são passos fundamentais para garantir que a rica herança cultural das favelas seja reconhecida e valorizada em toda a sua plenitude.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as histórias do Coroadinho e do Anjo da Guarda é essencial para uma análise mais profunda das realidades das favelas em São Luís. Esses bairros não devem ser vistos apenas como espaços de exclusão; eles são também locais de resistência cultural, identidade forte e luta por direitos. É imprescindível que políticas públicas sejam implementadas para promover inclusão social e melhorias na infraestrutura urbana. Este referencial teórico destaca como o teatro pode servir como uma poderosa ferramenta para expressão cultural e transformação social nas comunidades do Coroadinho e Anjo da Guarda.

Ao promover diálogos significativos sobre identidade cultural através de iniciativas artísticas, os grupos supracitados não apenas empoderam indivíduos, mas também fortalecem as comunidades como um todo.

Em suma, os atravessamentos periféricos na cena cultural revelam uma rica tapeçaria de experiências que desafiam normas sociais estabelecidas. São exemplos de como as expressões culturais das favelas podem influenciar positivamente o cenário cultural de São Luís, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios significativos. A reflexão crítica sobre esses temas é essencial para promover uma inclusão cultural mais justa e representativa.

REFERÊNCIAS

BALFOUR, Michael. **Theatre in Prison: Theory and Practice.** Bristol: Intellect Books, 2004.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BEZERRA, Antonia Pereira. **O teatro do oprimido ontem, hoje e sempre**/ Antonia Pereira Bezerra, César Augusto Paro, Michelle Cristine Assis Couto, Simone Requião. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2022.

BIÃO, A. J. de C. (2022). **A presença do corpo em cena nos Estudos da Performance e na Etnocenologia**. Revista Brasileira De Estudos Da Presença, 1(2), 325–336.

COSTA, Edlucy Costa e. **Morfologia urbana e desenho social:** um estudo comparativo dos bairros do Coroadinho e Cidade Olímpica em São Luis – MA./ Edlucy Costa e Costa. – Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2009.

COSTA, Marcelo Lima. **Para o "Maranhão Novo" um novo subúrbio:** a formação do bairro do Anjo da Guarda, em São Luís do Maranhão, no contexto do milagre econômico (1968-1970). XIX Encontro de História da ANPUH – RJ. São Luís, p. 1-9, set. 2020.

COUTINHO, Marina Henriques. **Vidigal, favela, palco e personagem na trajetória do grupo Nós do Morro**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Espaço e teatro: do edifício teatral à cidade como palco. Evelyn Furquim Werneck Lima, organização.

DINIZ, Juarez Soares. **As condições e contradições no espaço urbano de São Luís (MA):** traços periféricos. Ciências Humanas em Revista - São Luís, V. 5, n.1, julho 2007.

FILGUEIRA, André L.; SILVA, Mary A. **Afrocentricidade, quilombismo e colonialidade do poder: saberes insurgentes nas textualidades de Abdias do Nascimento e Aníbal Quijano.** *Revista Temporis [ação]*, Goiânia, v. 19, nº 2, p. 1-17, jul./dez, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Uma arqueologia da memória social:** autobiografia de um moleque de fábrica. 1994.

ONISAJÉ. **"Pensamentos sobre um Teatro Negro Afrografado."** In Abordagens teórico-práticas do teatro contemporâneo brasileiro, 207–32. Pimenta Cultural, 2020.

HERBÁRIOS, LIVROS E COMPÊNDIOS

Sergio Augusto Medeiros[1]
Doutor em Artes
augustomedeirossergio@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Através de representações visuais de folhas, flores e frutos, geralmente feitas com desenhos ou gravuras, é possível apreender características que são frequentemente acompanhadas de descrições e anotações. Para isso, a observação das plantas foi um processo imprescindível para elaboração das ilustrações botânicas que servirão como instrumento de estudo para identificação e classificação de espécies vegetais, devido apresentarem informações sobre morfologia, fisiologia e outras características das plantas. Este artigo analisa ilustrações botânicas encontradas em herbários, livros, compêndios e publicações dos séculos XVI ao XVIII, baseando-se em uma seleção criteriosa de obras raras e históricas, para entender como a observação direta das plantas, aliada ao desenvolvimento de técnicas artísticas, modificou significativamente a forma de representar espécies vegetais e, consequentemente, contribuiu para sistematização de uma área do conhecimento. Esse trabalhado discute sobre como a crescente colaboração entre botânicos e artistas resultou em imagens que descreviam com fidelidade as características vegetais. Ainda, destaca a prática de documentar a diversidade da flora durante um período de intensa exploração e descoberta, associado ao registro, a preservação e a divulgação de plantas antes desconhecidas, traçando um percurso cronológico da botânica e descrevendo como a abordagem empírica, a padronização da nomenclatura e a ilustração possibilitaram uma compreensão sobre as plantas, através do detalhamento de suas características, distribuição e usabilidade terapêutica.

Palavras-chave: Ciência; Ilustração Científica; Botânica; Descoberta.

[1] Artista visual e Doutor em Artes pela UFMG.

1. Introdução

Ao longo dos séculos, as ilustrações botânicas caracterizam uma trajetória de crescente precisão técnica. Desde as representações detalhadas no Renascimento, elas desempenharam uma função determinante na disseminação do conhecimento. Com o aprimoramento das técnicas artísticas, essas imagens tornaram-se cada vez mais próximas à realidade. “Afinal, toda construção humana, seja na ciência, na arte, na filosofia ou na religião, trabalham com o real, ou têm nele o seu fundamento ou ponto de partida (e de chegada) (Duarte Junior, 1994, p.12).

Koyré (1977) observa que, no século XVI, o simples acúmulo de fatos e conhecimentos eram suficientes. Exemplos eminentes são as coleções de desenhos botânicos, que demonstram uma precisão extraordinária. A possibilidade de classificar de forma sistemática os fatos coletados levou à acumulação de dados, livros e coleções, bem como, à fundação de jardins botânicos e coleções mineralógicas. Havia um imenso interesse pelas maravilhas da natureza, que também se refletiam nas viagens e expedições da época.

Nesse enfoque, o *Herbarium Vivae Eicones*, publicado em 1530 por Otto Brunfels, ilustrado por Hans Weiditz the Younger[2] e impresso por Johann Schott[3], marcou uma mudança significativa ao substituir representações estilizadas por um estilo naturalista e cientificamente orientado, cogitando a crescente busca pela aproximação do real em sua representação. O termo "*Herbarium*" refere-se a uma coleção de plantas, enquanto "*Vivae Eicones*" traduz-se como "imagens vivas" ou "retratos vivos", sugerindo que a obra se destaca pelas ilustrações. A publicação desempenhou uma sistematização da flora da época, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da botânica como disciplina científica. As ilustrações, baseadas na observação direta dos espécimes, e as gravuras em madeira permitiram a reprodução das plantas.

> É nesta naturalização mágica do maravilhoso que consiste no que se chamou “o naturalismo do Renascimento”. Ora, se esta credulidade de tudo é possível é o reverso da medalha, há também um reverso. Este anverso é a curiosidade sem limites, a agudeza de visão e o espírito de aventura que conduz a grandes viagens de descoberta e grandes obras de descrição (Koyré, 1977, p.43).

O período renascentista é caracterizado por um impulso de renovação em direção à compreensão do mundo natural e à exploração do desconhecido. De acordo com Walle (2001),

[2] Hans Weiditz (1495-1537) foi um renomado gravurista e ilustrador alemão da Renascença, conhecido por suas xilogravuras e suas contribuições para a ilustração botânica.

[3] Johann Schott (1477-1550) foi um importante impressor e editor alemão do início do século XVI, conhecido por seu trabalho em Estrasburgo, uma das principais cidades do Sacro Império Romano-Germânico.

durante o Renascimento, ao tentar alinhar as descrições extremamente detalhadas das plantas de Dioscórides[4], com as espécies de suas próprias regiões, os botânicos europeus encontraram discrepâncias significativas, o que serviu como um importante incentivo que revisassem seus métodos de obtenção de conhecimento científico, pois a autoridade clássica não era completamente confiável, sendo necessário adotar uma abordagem empírica mais rigorosa, assim, as discussões sobre a validade universal das descrições foram impulsionadas. *De Historia Stirpium Commentarii Insignes*, publicado em 1542 por Leonhart Fuchs, é uma obra que estabeleceu novos padrões para a classificação e descrição vegetal, detalhando as características morfológicas das plantas, suas propriedades e usos terapêuticos, ao combinar as observações empíricas com saberes tradicionais, documentando cerca de 500 espécies.

A inclusão de raízes nas ilustrações, uma prática incomum na época, sublinhava o compromisso de Fuchs com a precisão científica e, ainda, eram acompanhadas de legendas minuciosas, o que facilitava a correlação entre imagem e texto. Conforme Ferri (1983), as raízes têm a função de fixar as plantas ao solo, de onde absorvem principalmente água e sais minerais, sendo sua extremidade protegida por uma estrutura chamada coifa, cuja função é proteger a ponta da raiz, ajustando-se como um dedal para amortecer o atrito com as partículas do solo durante o crescimento, e essa estrutura é uma amostra destacada pela ilustração.

A partir da padronização e nomenclatura botânica, Fuchs realizou a proposição de nomes científicos para muitas plantas e seus trabalhos contaram com a colaboração de Albrecht Meyer[5], que desenhou os espécimes vegetais, Heinrich Füllmaurer[6], que transferiu os desenhos para blocos de madeira, e Vitus Rudolph Speckle[7], que foi responsável pela gravura. Essas técnicas coincidem com a transformação das funções desempenhadas pelos cientistas, farmacêuticos e artistas da época, em um período que foi marcadamente comum encontrar mais indivíduos que desempenham múltiplos papéis, como filósofo, teólogo, mago, cientista e artista, ao contrário daqueles que se dedicam exclusivamente a uma única área (Beltrán, 1995, p.54).

---

[4] Dioscórides foi um botânico, farmacêutico e médico grego da Antiguidade, mais conhecido por sua obra *De Materia Medica*, um dos tratados mais influentes sobre medicina e plantas medicinais durante séculos.

[5] **Albrecht Meyer** (1510 -1561) foi um ilustrador alemão conhecido por seu trabalho na ilustração botânica durante o Renascimento. Meyer produziu desenhos baseados em plantas reais, o que contribuiu para a precisão e realismo das representações botânicas da época.

[6] **Heinrich Füllmaurer** (1497-1548) foi um gravurista alemão notável por sua contribuição à ilustração botânica durante o Renascimento,

[7] Vitus Rudolph Speckle (1515-1567) foi um botânico e ilustrador conhecido por suas representações de plantas.

De acordo com Rosa (2012), a tradição da saúde, que remonta desde Hipócrates e seus seguidores, levou ao desenvolvimento das disciplinas de Anatomia e Fisiologia. Por outro lado, a tradição da História Natural, iniciada por Aristóteles com sua obra "História dos Animais" e outros trabalhos biológicos, deu origem à Sistemática, à Biologia Comparativa e à Biologia Evolutiva. A Botânica, um ramo da História Natural, contribuiu para a conexão entre essas duas tradições, uma vez que muitos botânicos dos séculos XVI a XVIII eram pesquisadores interessados nos estudos das plantas para entender suas propriedades químicas e terapêuticas. A diversidade da fauna e flora ajudou a impulsionar o desenvolvimento da Taxonomia e da Sistemática, com trabalhos predominantemente descritivos, perdurando até o início do século XIX.

No século XVII, o *Cruydt-Boeck*, é um exemplo de sistematização das descrições de ervas, publicado em 1608 e escrito por Rembert Dodoens, documentava uma grande diversidade de espécies vegetais, com ênfase em suas propriedades farmacoterapêuticas e utilitárias. As ilustrações do compêndio foram criadas com a técnica de gravura em madeira, amplamente utilizada na época pela sua eficiência na reprodução de imagens, como àquelas realizadas por artistas como Pieter van der Borcht[8], que são caracterizadas pelo detalhamento das plantas, como a forma das folhas, órgãos reprodutivos e frutos.

> A primeira parte contém uma série de plantas que não têm uma relação clara entre si. A segunda parte contém descrições de flores e ervas odoríferas; o terceiro é dedicado às plantas medicinais e nocivas, o quarto aos cereais, vegetais e plantas forrageiras. A quinta parte trata de ervas, raízes e frutas utilizadas na culinária, enquanto a sexta e última parte apresenta descrições de árvores e outras plantas lenhosas. (Walle e Kasaya, 2001, p.35, tradução nossa)

Diferentemente de muitos herbários, que organizavam as plantas alfabeticamente ou conforme seu uso, o *Cruydt-Boeck* introduziu uma organização baseada nas características morfológicas, agrupando as plantas em "famílias" ou "grupos" de acordo com as observações, antecipando os sistemas modernos de classificação botânica. A obra foi estruturada em capítulos que cobrem diferentes tipos de vegetais, como ervas, árvores e arbustos, com seções dedicadas às plantas específicas.

Santos (1988) delineia que as ideias que guiam a observação são aquelas claras e simples e permitem alcançar um entendimento mais profundo e rigoroso sobre a natureza, sendo estas, frequentemente, de natureza matemática. Enquanto as condições iniciais são caracterizadas pela

[8] Pieter van der Borcht (1530–1608) foi um gravador e pintor flamengo, conhecido principalmente por suas ilustrações em livros e gravuras. Ele é particularmente famoso por seu trabalho com xilogravura.

complexidade e pelo acaso, necessitando de uma seleção cuidadosa para determinar os aspectos relevantes dos fenômenos a serem visualizados, as leis da natureza pertencem a um domínio de simplicidade e regularidade, onde é possível realizar medições precisas. Essa distinção entre condições iniciais e leis da natureza não é algo "natural" por si só. O processo de conhecer envolve dividir e classificar para, em seguida, estabelecer relações sistemáticas entre os elementos separados.

No período descrito, existia uma significativa capacidade de organizar e classificar os fatos coletados. Esse tempo foi marcado por uma profunda curiosidade sobre as maravilhas da natureza e a diversidade das coisas, o que resultou na acumulação de inúmeros fatos, livros e coleções. O mesmo interesse fervoroso também se manifestou nas explorações geográficas e nas viagens, assim como nos estudos e descrições do corpo humano (Kayré, 1977, p.44). Ao combinar descrições com informações sobre o habitat das plantas e de suas propriedades terapêuticas, consumo e métodos de cultivo, a organização sistemática tornou *Cruydt-Boeck* uma referência importante para estudiosos da época.

Durante o século XVII, com a crescente ênfase na observação empírica e na documentação botânica, *Hortus Eystettensis*, de Basilius Besler, publicada em 1613, foi considerada uma das mais completas obras de ilustração botânica da época, tratando-se de um catálogo das plantas do jardim do príncipe-bispo de Eichstätt. Suas ilustrações foram supervisionadas pelo autor, que contou com a ajuda de seu irmão e de um grupo desenhistas e gravadores alemães, dentre eles, o pintor Sebastian Schedel[9] e o gravador Wolfgang Kilian de Augsburg[10] .

Na página seis da obra, a espécie *Confolida media* foi descrita com folhas semelhantes às da menta, ligeiramente largas, com bordas mais pontiagudas e peludas, com raízes fibrosas e tenras que rastejam pelo chão e produzem caules salpicados. As flores surgem junto às folhas e ao redor dos caules, possuindo coloração azul e agrupadas em forma de redemoinho na haste. A planta *Orobus pannonicus* foi catalogada com múltiplos caules, dispostos em quatro camadas e um pouco mais largas. Suas folhas verdes são opostas e predominantemente largas, com flores

[9] Sebastian Schedel (1570–1628) foi um gravurista e impressor alemão do século XVI, conhecido por sua colaboração em várias obras científicas da época. Ele elaborou ilustrações de textos botânicos, contribuindo para a disseminação do conhecimento sobre plantas durante o Renascimento.

[10] Wolfgang Kilian (1581-1662) foi um gravurista e editor alemão da cidade de Augsburg, conhecido por sua habilidade em xilogravura e gravura em cobre. Membro de uma dinastia de artistas, a família Kilian foi uma das mais proeminentes em Augsburg, uma cidade que se tornou um importante centro artístico e de impressão na Alemanha do século XVII.

roxas penduradas nas bifurcações dos caules. Na mesma página, *Lychnis ocymoides* foi caracterizada por produzir caules redondos e folhas escamosas, que são menos felpudas. Suas flores são semelhantes a espinhos com uma tonalidade vermelha profunda.

À medida que a ciência botânica avançava, a precisão das ilustrações e a organização dos textos tornaram-se primordiais para a identificação e classificação das plantas. A combinação de descrições com imagens acuradas permitiu um entendimento mais profundo e sistemático da flora, facilitando a comunicação de descobertas científicas. As técnicas empregadas também contribuíram para a difusão do conhecimento botânico, tornando essas obras visíveis ao público não especializado.

Abrangendo mais de 3.800 espécies de plantas, *Theatrum Botanicum*, publicado em 1640, é uma das obras mais importantes de John Parkinson, um botânico e farmacêutico inglês do século XVII. Esse exemplar, compila um vasto conhecimento sobre plantas ornamentais. Cada entrada da obra inclui aspectos como morfologia, habitat, propriedades e métodos de cultivo. Parkinson também incorporou informações sobre a história e o uso tradicional das plantas. As ilustrações exemplificam a transição de uma abordagem predominantemente descritiva para uma observação estruturada e empiricamente fundamentada, contribuindo para estabelecer a botânica como uma disciplina, integrando conhecimentos práticos e teóricos. O desenvolvimento de novas técnicas de impressão, como a gravura em cobre e a litografia, permitiu a produção de imagens ainda mais realistas. Além disso, a crescente disponibilidade de espécimes vegetais provenientes de expedições científicas ampliou o escopo das ilustrações botânicas, permitindo a documentação de uma variedade muito maior de espécies.

De acordo com Beltrán (1995), no século XVI, acreditava-se que havia uma rede oculta de analogias e semelhanças acerca das concepções sobre o homem, a natureza e até Deus, onde a natureza, considerada um macrocosmo, refletia-se no homem, o microcosmo, em cada detalhe. Essa visão permitia crer que a natureza era capaz de produzir os efeitos nas criaturas mais notáveis e que forças e virtudes ocultas poderiam manifestar-se de diversas formas, como no caso das plantas associadas aos planetas Saturno e Marte que podiam possuir propriedades curativas. Segundo o autor, em comparação com a segunda metade do século XVII, muitos desses fenômenos considerados possíveis anteriormente já não eram aceitos. A visão da natureza mudou para um entendimento regido por leis com comportamento mecânico. As ideias de "virtudes ocultas" e formas espirituais perderam lugar e o universo passou a ser compreendido por meio da precisão e exatidão.

Desde o século XIII, os cientistas e filósofos reconhecem a relevância do método experimental, mesmo que rudimentar, sendo aquilo que se distingue da mera observação ao

incorporar processos de verificação e falsificação de hipóteses. Esse avanço metodológico influenciou a botânica, resultando na expansão da documentação da biodiversidade. Assim, a ilustração botânica se desenvolveu para integrar à entomologia, com interesse na catalogação para compreender como as diversas formas de vida interagem com as plantas.

Metamorphosis Insectorum Surinamensium foi publicada em 1705 pela naturalista holandesa Maria Sibylla Merian[11], que viajou ao Suriname para estudar e registrar a vida dos insetos e suas relações com as plantas. Essa abordagem forneceu uma visão mais completa da ecologia dos insetos, destacando a importância desses organismos para o equilíbrio dos ecossistemas. Sua documentação ajudou a ampliar o conhecimento sobre a metamorfose dos insetos e foi considerada um dos primeiros estudos sistemáticos e ilustrados sobre a biologia dos insetos.

> Parece que Merian usou apenas uma lente de aumento, não um microscópio, e nesse estágio de suas investigações não realizou dissecações (pelo menos é o que diz). Como vimos, seu foco de interesse estava nas características exteriores dos insetos ao longo do processo de metamorfose e nas plantas que serviam de alimento às larvas nas diversas épocas do ano. Sua visão era o que poderíamos chamar de ecológica: ela até reproduziu os orifícios que as lagartas deixavam nas folhas (Davis, 1997, p.142).

De acordo com Davis (1997), quase todas as mulheres envolvidas com a arte, como Maria Sibylla Merian, vinham de famílias de artistas. Esse ambiente familiar geralmente valorizava seu talento e desconsiderava as ideias predominantes da época sobre o impacto do temperamento feminino na criatividade. No entanto, havia distinções significativas entre as mulheres artistas e seus irmãos. Por exemplo, elas não eram encorajadas a se dedicar à pintura histórica em grande escala ou à representação de nus. Apesar dessas restrições, tais categorias de arte nunca foram parte do trabalho de Maria Sibylla Merian ou de sua meia-irmã.

Embora Merian utilizasse apenas uma lente de aumento em suas investigações, ela conseguia observar e registrar os detalhes que eram importantes para entender como os insetos interagiam com suas plantas hospedeiras. Esse enfoque permitiu uma compreensão sobre os ciclos de vida dos insetos e das interações ecológicas em seu habitat natural. Sua metodologia foi pioneira para a época, especialmente por não depender de dissecações.

Segundo Rosa (2012), o espírito metafísico predominante até o final do século XVIII orientou as pesquisas científicas da época, influenciando os avanços e características da Ciência nesse período. Contudo, com o surgimento do Iluminismo, houve uma mudança significativa

[11] Maria Sibylla Merian (1647-1717) foi uma naturalista, entomologista e ilustradora alemã, conhecida por suas representações de insetos e plantas. Ela é amplamente reconhecida por seu trabalho pioneiro na entomologia e na botânica, e suas contribuições foram fundamentais para o avanço da ciência natural no século XVII.

na mentalidade dos intelectuais, levando a uma alteração na abordagem científica. *Curtis's Botanical Magazine*, inicialmente publicado em 1787 por William Curtis, foi uma das obras de ilustrações botânicas mais precisas desse século, com edições mensais que apresentavam a cada publicação um artigo dedicado a uma planta específica, abrangendo, ao longo do tempo, várias espécies em imagens de alta qualidade. As ilustrações do primeiro volume foram, em grande parte, criadas por Sydenham Edwards[12] , no entanto, uma disputa com os editores levou Edwards a trabalhar para o concorrente *The Botanical Register*[13]. Com isso, as ilustrações passaram a ser realizadas por James Sowerby[14], incluindo uma dúzia de contribuições de Edwards.

Nos primeiros trinta volumes, as ilustrações foram feitas com gravuras em cobre, com a coloração manual realizada por até trinta pessoas. Com uma tiragem de 3000 exemplares, os custos de produção aumentaram junto com a demanda, resultando em variações na qualidade. Posteriormente, o uso de coloração mecânica proporcionou uma uniformidade ao trabalho dos artistas, embora esse processo não conseguisse reproduzir o mesmo nível de detalhe das ilustrações coloridas manualmente. A revista foi considerada uma das principais publicações de ilustração botânica em seus primeiros anos.

Na *Curtis's Botanical Magazine*, a ilustração identificada como “Tab.4878” apresenta a *Odontoglossum hastilabium*, uma orquídea epífita de grande porte e notável por seus pseudobulbos largos e comprimidos, que medem entre dez e doze centímetros de altura, e que são sulcados e sustentam duas ou mais folhas lineares-oblongas na extremidade. As folhas são obtusas, subcoriáceas e com uma superfície sem nervuras distintas em exemplares recentes, ligeiramente quilhadas no dorso. O pedúnculo ou escapo da planta é alongado e origina-se da base de um pseudobulbo, brotando a partir de uma folha junto à raiz. A panícula é grande e ramificada, com muitas flores em cada ramo, e pequenas brácteas convexas acompanham a inserção das flores. As sépalas e pétalas são amplamente distribuídas e quase uniformes, embora as pétalas sejam um pouco mais curtas e largas. Essa amostra foi coletada na Venezuela, em março de 1856, e enviada para estudo a Kingston Nursery.

---

[12] Sydenham Edwards (1768–1819) foi um ilustrador botânico galês, conhecido por suas ilustrações de plantas. Nascido em Gales, ele se tornou um dos principais artistas botânicos de sua época.

[13] **The Botanical Register** foi uma publicação botânica ilustrada publicada entre 1815 e 1847 pelo botânico inglês John Lindley. Essa obra foi um dos primeiros periódicos botânicos a incluir ilustrações coloridas e detalhadas de plantas, acompanhadas de descrições científicas.

[14] James Sowerby (1757–1822) foi um proeminente botânico e ilustrador britânico, conhecido por suas contribuições para a ilustração botânica no final do século XVIII e início do século XIX.

Na ilustração identificada como “Tab.4923” apresenta a *Odontoglossum membranaceum*, uma orquídea mexicana conhecida pelo seu perfume distinto e que exibe pseudobulbos pequenos, agrupados e ovais, com características angulares e bastante comprimidos. Os pseudobulbos são revestidos por grandes escamas membranáceas, que podem ser mais longas que o pseudobulbo em si. A planta possui uma única folha terminal no pseudobulbo, que é oblonga, aguda e levemente estriada. Sua inflorescência apresenta duas a quatro flores, cada uma adornada com brácteas e bainhas membranosas agudas. As sépalas são unguiculadas, membranosas e lanceoladas, enquanto as pétalas são largas, oblongas e obtusas. O labelo é unguiculado, obtuso e cordado, com uma unha carnuda e pubescente e com um tubérculo proeminente.

As ilustrações botânicas não só ajudaram a documentar e classificar as plantas com maior acurácia, mas também facilitaram a comunicação e difusão desse conhecimento. A colaboração entre ofícios, a utilização das técnicas artísticas e a expansão das expedições científicas foram crciais para o desenvolvimento de uma sistematização precisa da flora, dessa forma, as novas abordagens empíricas, a padronização da nomenclatura botânica e o realismo nas representações marcaram uma transição significativa no campo da botânica que permitiu o aprofundamento das características morfológicas e dos usos terapêuticos, consolidando-se como uma disciplina científica.

A análise dessas descrições revela a complexa intersecção entre observação e técnica no contexto das representações. A precisão alcançada pelos ilustradores foi resultado de um rigoroso processo de detalhamento das imagens, que, ao longo dos séculos, transformaram-se para se tornar imagens estilizadas e naturalistas, buscando uma maior proximidade ao realismo. Esse aspecto impulsionou as grandes explorações e levou à criação de descrições e catalogações guiadas pela curiosidade e pelo desejo de entender o desconhecido, o que provocou mudanças de paradigmas em várias áreas do conhecimento. O rigor dessas ilustrações estava intrinsecamente ligado aos métodos das ciências naturais e ao desenvolvimento de novas técnicas de caracterização, assim, através desses compêndios, foi possível desenvolver uma taxonomia mais precisa e, consequentemente, uma melhor observação das plantas.

REFERÊNCIAS

BELTRÁN, Antonio. Revolución Científica, Renacimiento e Historia de la Ciencia. Madri: Siglo XXI de España Editores S. A., 1995.

FERRI, M. G. **Botânica: morfologia externa das plantas**. São Paulo: Nobel, 1983.

FOUREZ, G. **A construção das Ciências - Introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: Editora UNESP, 1995.

DAVIS, N. Z. **Nas margens: três mulheres do século XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é Realidade.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1994.

KOYRÉ, Alexandre**. Estudios de historia del pensamiento científico**. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1977.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência: o pensamento científico e a ciência no século XIX**. Brasília: FUNAG, 2012.

SANTOS, B. de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** São Paulo: Estudos Avançados, 1988.

WALLE, Willy vande; KASAYA, Kazuhiko. **Dodonaeus in Japan: Translation and the Scientific Mind in the Tokugawa Period.** Leuven University Press, 2001.

IMAGENS E PERCEPÇÕES: O PAPEL DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DA VISÃO SOBRE ÁRABES E MUÇULMANOS

Ariana Rodrigues Reis
Graduada em História Licenciatura
Universidade Estadual do Maranhão

Francisco Valdério
Doutor em Filosofia
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: O cinema, desde o final do século XIX, transcende o mero entretenimento e se torna uma ferramenta crucial para compreender e interpretar culturas e períodos históricos. Refletindo sobre as sociedades que o produzem, o cinema oferece visões sobre a história e a cultura, mas também pode revelar estereótipos predominantes. Este artigo examina como o cinema ocidental molda e distorce a imagem dos árabes e muçulmanos, destacando a necessidade de uma análise crítica dessas representações para evitar preconceitos. Com o avanço historiográfico, especialmente com a Escola dos *Annales*, o cinema foi reconhecido como uma fonte histórica importante, ampliando o escopo da pesquisa para incluir fontes visuais e orais. Outro registro importante é que o cinema oriental proporciona uma visão autêntica e complexa de suas próprias culturas, desafiando a narrativa dominante e promovendo uma compreensão mais justa. O cinema, assim, é tanto uma forma de arte quanto um documento histórico que deve ser analisado com cuidado para distinguir realidade de ficção e estereótipos de verdades complexas.

Palavras-chave: Cinema. Estereótipos. História. Cultura.

1. INTRODUÇÃO

O cinema, desde suas origens no final do século XIX, não é apenas um meio de entretenimento, mas também uma poderosa ferramenta para a compreensão e interpretação de diferentes culturas e épocas. Como um reflexo da sociedade, o cinema oferece uma visão única sobre a história e a cultura, muitas vezes revelando mais sobre a percepção e os estereótipos predominantes do que sobre a realidade objetiva. Ao explorar a representação dos árabes e muçulmanos na sétima arte, podemos perceber como o cinema contribui para a formação de imagens e conceitos que moldam a compreensão global sobre esses povos. Assim, esse papel do cinema vai além do simples entretenimento, uma vez que ele atua como um veículo para o conhecimento e a reflexão histórica.

Com o avanço da historiografia e a integração de novas fontes, como o cinema, a abordagem histórica se diversificou significativamente. A Escola dos *Annales*, por exemplo, abriu novas possibilidades para a análise histórica, reconhecendo o valor das fontes visuais e orais na construção do conhecimento histórico. O cinema, ao capturar e representar eventos e figuras históricas, torna-se um documento que oferece perspectivas únicas sobre o passado, ajudando a iluminar aspectos da experiência humana que podem ser negligenciados em fontes tradicionais. No entanto, essa representação cinematográfica deve ser analisada com um olhar crítico, considerando tanto seu potencial para revelar verdades quanto para perpetuar estereótipos e distorções.

A representação dos árabes e muçulmanos no cinema ocidental frequentemente reflete uma visão simplista e carregada de preconceitos, moldada por uma perspectiva eurocêntrica que tende a retratar esses grupos de maneira estereotipada e negativa. A análise crítica de filmes e produções que abordam essas culturas é essencial para entender como essas representações impactam a percepção global e reforçam divisões culturais e sociais. Filmes como *O Leão do Deserto, O Fundamentalista Relutante* e *A 200 Metros* oferecem contrapontos importantes, apresentando narrativas que desafiam os estereótipos e oferecem uma visão mais complexa e nuançada dos árabes e muçulmanos. Ao examinar essas obras, podemos explorar o papel do cinema na construção e desconstrução de imagens culturais e contribuir para uma compreensão mais justa e equilibrada das culturas retratadas.

2. O CINEMA COMO FONTE DE CONHECIMENTO E REFLEXÃO HISTÓRICA ACERCA DOS ÁRABES E MUÇULMANOS

O cinema, uma das formas mais populares e acessíveis de arte, desempenha um papel significativo na forma como entendemos o mundo ao nosso redor. Mais do que um simples

entretenimento, ele oferece uma janela para diferentes narrativas, sejam elas baseadas em fatos ou frutos da imaginação, permitindo-nos refletir sobre questões culturais, históricas e sociais. O cinema ensina não apenas ao nos entreter, mas também ao nos proporcionar uma compreensão mais profunda da história e das culturas de diferentes épocas e lugares, agindo como um catalisador para o conhecimento e o senso crítico.

Com o desenvolvimento da historiografia ao longo do século XX, particularmente após o surgimento da Escola dos *Annales*, houve uma ampliação do conceito de fontes históricas, validando o cinema e a história oral como documentos legítimos para estudos historiográficos. O cinema tornou-se, assim, um instrumento valioso para testemunhos sociais, oferecendo novas perspectivas e métodos para a análise histórica, permitindo que vejamos o homem como um sujeito participativo no processo histórico (Silva, 2004).

Essa nova perspectiva historiográfica abriu espaço para que o cinema fosse considerado uma fonte de conhecimento sobre povos e culturas distantes. Através da oralidade, entrevistas, testemunhos e gravações, tornou-se possível desvendar novos horizontes. Assim, traçar a evolução do cinema e compreender suas contribuições para o progresso social e intelectual se tornou essencial para a nossa compreensão sobre diversas sociedades.

O cinema não só nos aproxima de realidades que não podemos vivenciar diretamente, como também nos apresenta novas culturas e ideias que desafiam nossos preconceitos. No entanto, nem todas as produções cinematográficas promovem uma visão justa e equitativa das culturas retratadas. Muitas vezes, filmes e séries reforçam estereótipos e preconceitos sobre grupos étnicos e religiosos, especialmente quando retratam povos do Oriente Médio. A visão ocidental, muitas vezes etnocêntrica, classifica culturas não ocidentais como exóticas ou bárbaras, desvalorizando sua riqueza e complexidade.

Esse interesse em estudar a forma como o cinema retrata diferentes culturas, especialmente as do Oriente Médio, surgiu a partir de estudos sobre os conflitos árabe-israelenses e da percepção de que filmes e séries frequentemente focam em temas como o terrorismo, ignorando a diversidade cultural, religiosa e social da região. Ao longo das leituras e da análise de produções cinematográficas, tornou-se evidente que o cinema norte-americano e europeu muitas vezes fortalece estereótipos do árabe como um sujeito selvagem e do muçulmano como um extremista religioso. Essa representação distorcida tem consequências graves, influenciando a percepção global sobre a região e seus povos.

A globalização, embora tenha permitido o acesso mais fácil a diferentes culturas por meio do cinema e outras formas de mídia, também intensificou a disseminação de estereótipos e preconceitos. O cinema, como meio de comunicação de massa, pode ser utilizado para

manipular informações em benefício de interesses políticos e econômicos. Portanto, é crucial que apreciadores, consumidores e produtores de cinema tenham consciência crítica do papel que desempenham na formação da compreensão pública sobre diferentes culturas.

O teórico Edward Said, em sua obra *Orientalismo* (1990), analisa como o cinema e outras formas de mídia ocidentais constroem a imagem do "Oriente" a partir de uma perspectiva eurocêntrica, em sua grande parte retratando os árabes como figuras degeneradas e violentas, sem individualidade ou traços positivos. Essa visão reducionista contribui para a criação de um temor infundado sobre a ameaça representada por povos do Oriente Médio, reforçando estereótipos que têm raízes em séculos de dominação imperialista e disputa geopolítica.

O cinema hollywoodiano, em particular, tem uma longa tradição de retratar o Oriente Médio como uma região em constante conflito, habitada por extremistas e violentos. Essa representação é repetida em diversos meios de comunicação, desde filmes e séries até videogames e documentários. Ao longo desta pesquisa, foram analisados filmes e séries ocidentais que retratam o Oriente Médio, com o objetivo de identificar como essas produções constroem estereótipos e como a história e a cultura da região são distorcidas para atender a narrativas simplificadas e sensacionalistas.

A história do cinema está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento tecnológico e artístico. Desde suas primeiras exibições no final do século XIX, o cinema passou de uma simples curiosidade técnica para uma forma de arte altamente sofisticada, capaz de influenciar e refletir a sociedade. Ao longo desse processo, o cinema também se tornou uma ferramenta poderosa de narrativa histórica, retratando eventos e figuras históricas de maneiras que moldam a compreensão do público sobre o passado.

Filmes que abordam temas históricos, sejam eles baseados em fatos ou ambientados em contextos históricos, têm o poder de influenciar a percepção pública sobre os eventos que retratam. A narração cinematográfica pode manipular fatos e apresentar versões distorcidas da realidade, dependendo dos interesses dos diretores e produtores. Assim, o cinema pode tanto educar quanto desinformar, dependendo da forma como é utilizado.

Ao estudarmos a relação entre cinema e história, percebemos que o cinema não apenas registra a história, mas também a *interpreta* e, em muitos casos, a *reescreve*. Filmes históricos, ambientações históricas e documentários são apenas algumas das formas como o cinema contribui para a construção de narrativas sobre o passado. A análise crítica dessas produções é essencial para evitar que o cinema se torne um instrumento de manipulação ou preconceito. Por meio de uma visão crítica e descentralizada da visão ocidental e eurocêntrica, pode-se utilizar a sétima arte como uma rica fonte histórica.

3. O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA

A obra *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, de March Bloch (2001), discute a metodologia histórica, evidenciando o valor tanto do passado quanto do presente como fontes históricas. Bloch defende que a história é o estudo dos homens no tempo, e as ações humanas, sejam elas documentadas ou não, constituem elementos fundamentais para a construção de eventos históricos. Segundo o autor, "a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita" (Bloch, 2001), pois tudo o que o homem faz, diz ou fabrica pode fornecer informações sobre ele e sua época.

Nessa perspectiva, Barros (2019) define as fontes históricas como qualquer coisa que tenha sido produzida pelos seres humanos ou que traga vestígios de suas ações. Isso inclui textos, objetos, paisagens modificadas, e até fontes imateriais como músicas, mitos, folclore, cinema, entre outros. A crítica de Bloch é direcionada à historiografia positivista, que valorizava apenas documentos escritos. Ele argumenta que fontes orais e não documentadas também são valiosas e devem ser questionadas e problematizadas pelo historiador para que se extraia o máximo de realidade dos fatos.

Com a criação da Escola dos *Annales* em 1929, houve uma revolução na historiografia ocidental. Fundada por Bloch e Lucien Febvre, essa escola defendia a interdisciplinaridade e a análise de fontes não tradicionais, rompendo com a visão positivista que priorizava os documentos escritos. Essa nova abordagem permitiu o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, ampliando os horizontes da pesquisa histórica. O grupo dos *Annales* contribuiu significativamente para a descoberta de novas fontes, métodos de análise e a colaboração interdisciplinar, integrando áreas como geografia, sociologia, economia e psicologia na análise histórica (Burke, 1992).

Na terceira geração da Escola dos *Annales*, Marc Ferro (1975) trouxe à tona a relevância das produções cinematográficas como fontes históricas. O cinema, com sua linguagem visual, narrativa, som e enredo, tornou-se um objeto de análise para a compreensão dos eventos históricos e da realidade que representa. Ferro destacou a importância de estudar cada aspecto de um filme – sua narrativa, produção, crítica e relação com o público – como forma de entender a obra e a realidade representada. No entanto, ele também alertou sobre o risco de distorções ou invenções que podem ocorrer em filmes históricos, exigindo uma comparação cuidadosa com outras fontes confiáveis.

Um exemplo, o uso que se fez do cinema para retratar a Revolução Iraniana de 1979. Filmes que se concentram em aspectos políticos ou militares muitas vezes deixam de lado temas

sociais importantes, como a mudança do papel das mulheres na sociedade iraniana. Esses filmes podem servir como fontes para análises históricas, mas devem ser complementados por outras fontes, como o HQ *Persépolis*, que apresenta a vida das mulheres antes e após a revolução.

O cinema norte-americano, especialmente os hollywoodianos, foi fundamental para a difusão da cultura americana pelo mundo, atingindo seu auge na década de 1940. As produções de Hollywood não só alcançaram audiências globais, mas também se tornaram uma ferramenta de hegemonia cultural, refletindo o poder técnico e ideológico dos Estados Unidos. Bush (2004) argumenta que o cinema norte-americano é visto como um projeto de hegemonia cultural, tão dominante que, para muitos, a palavra "cinema" se tornou sinônimo de "cinema norte-americano".

Durante as duas grandes guerras mundiais, o cinema norte-americano desempenhou um papel crucial na propaganda patriótica, com filmes que glorificavam a nação e seus heróis. Um exemplo emblemático é o filme *O Nascimento de uma Nação* (1915), dirigido por D. W. Griffith. Embora tecnicamente inovador, o filme é notoriamente racista, promovendo a supremacia branca e reforçando estereótipos negativos sobre a população negra.

Após os ataques de 11 de setembro de 2001, Hollywood produziu uma série de filmes que retratavam os Estados Unidos como uma nação heroica em guerra contra o terrorismo, fortalecendo a dicotomia entre o "bem" (EUA) e o "mal" (árabes e muçulmanos). Esses filmes consolidaram a imagem do Oriente Médio como uma região bárbara e violenta, contribuindo para o medo e a xenofobia global (Soares, 2018). Através do que se observa nos filmes ocidentais em relação a imagem deturpada do árabe e muçulmano, é importante considerar o cinema oriental e realizar uma análise comparativa acerca das imagens retratada nos cinemas ocidentais.

Afinal, quando se pensa em cinema, as grandes produções de Hollywood, com seus orçamentos astronômicos e efeitos visuais avançados, são as primeiras a vir à mente. Esses filmes, amplamente consumidos pelo público global, refletem valores e visões de mundo predominantemente ocidentais, o que influencia a percepção que temos sobre cultura, poder e sucesso. No entanto, existe um vasto universo cinematográfico fora do domínio hollywoodiano, que expressa realidades e valores diferentes, dignos de reconhecimento e apreço. O cinema oriental, em especial o cinema árabe e muçulmano, oferece uma perspectiva única sobre suas culturas, religiões e identidades, livres dos estereótipos e preconceitos frequentemente encontrados nas produções ocidentais.

Explorar o cinema oriental é, portanto, uma forma de compreender melhor as complexidades dessas sociedades, mergulhando em suas histórias contadas a partir de suas

próprias lentes. Neste contexto, três filmes foram selecionados para ilustrar o cinema árabe e muçulmano: *O Leão do Deserto* (1981), *O Fundamentalista Relutante* (2012) e *A 200 Metros* (2020). Essas obras abordam, de maneiras distintas, as questões culturais, políticas e religiosas do mundo árabe, oferecendo ao público ocidental uma oportunidade de enxergar muito além dos clichês propagados por Hollywood.

O filme *O Leão do Deserto*, dirigido por Moustapha Akkad, conta a história de Omar Mukhtar, um líder revolucionário que lutou pela libertação da Líbia contra o domínio colonial italiano. O filme é uma representação poderosa da resistência Líbia, destacando a luta contra a invasão fascista liderada por Benito Mussolini. Além de retratar a violência brutal do colonialismo, o filme também rompe com estereótipos sobre o mundo árabe, mostrando que os muçulmanos, ao contrário do que muitas vezes é propagado, não são bárbaros nem violentos por natureza.

Mukhtar, por exemplo, demonstra compaixão em várias cenas do filme, como ao poupar a vida de um jovem soldado italiano, apesar de todo o sofrimento causado por seus superiores. Isso contrasta fortemente com a brutalidade dos fascistas, que recorrem à violência extrema, como envenenamento de poços e execuções em massa para enfraquecer a resistência Líbia. O filme questiona quem são, de fato, os verdadeiros bárbaros: os colonizadores que destroem e massacram ou os que resistem com dignidade pela liberdade de seu povo.

Já o filme *O Fundamentalista Relutante (2012),* dirigido por Mira Nair, aborda o impacto do 11 de setembro sobre a vida de um jovem paquistanês, Changez Khan, que, inicialmente, sonhava com o sucesso no mundo corporativo americano. O filme expõe o aumento do ódio e da xenofobia nos EUA após os atentados terroristas, e como isso afetou profundamente a vida de muçulmanos e imigrantes.

Changez, apesar de ser um excelente analista financeiro em Wall Street, vê sua vida virar de cabeça para baixo após os atentados. Ele, que antes acreditava no “sonho americano”, passa a sentir-se alienado e inseguro, vítima de preconceitos que o associam ao terrorismo simplesmente por sua origem e religião. A trama destaca a tensão entre a visão ocidental, representada pelo jornalista Bobby, e a visão muçulmana, através de Changez, que se sente injustamente acusado e marginalizado. O filme explora a complexa relação entre o Oriente e o Ocidente, destacando o impacto devastador que os estereótipos podem ter na vida das pessoas.

Por fim, o filme *A 200 Metros (2020),* dirigido por Ameen Nayfeh, é um drama palestino que retrata os desafios enfrentados por uma família separada pelo muro que divide Israel e Palestina. Mustafa, o protagonista, vive na Palestina, enquanto sua esposa e filhos vivem do

outro lado do muro, em Israel. Embora tenha a opção de obter a cidadania israelense e morar com sua família, Mustafa recusa, pois considera a Palestina seu verdadeiro lar.

O filme oferece uma visão pungente sobre a vida dos palestinos que, diariamente, precisam atravessar postos de controle e enfrentar a humilhação para ganhar a vida em Israel. A travessia do muro simboliza não apenas a divisão física, mas também a divisão emocional e psicológica que afeta profundamente a relação de Mustafa com sua família. A produção destaca os efeitos da ocupação israelense sobre a população palestina, desde a perda de suas terras até a dificuldade de sobreviver em um ambiente cada vez mais restritivo e opressor. Sem dúvidas uma produção bastante elucidativa para se compreender o contexto no qual eclode esse novo capítulo da guerra entre Israel e o Hamas em 2023 cujo palco é a Faixa de Gaza.

Os três filmes mencionados têm em comum a desconstrução de estereótipos associados aos árabes e muçulmanos. Cada um à sua maneira, desafia a visão simplista e reducionista de que todos os muçulmanos são terroristas ou extremistas. Ao contrário, eles retratam personagens que lutam pela liberdade, resistem à opressão e tentam manter sua dignidade em meio a circunstâncias adversas.

O cinema árabe e muçulmano, ao ser produzido por aqueles que vivenciam essas realidades, oferece uma visão autêntica, livre das distorções frequentemente impostas pelo cinema ocidental. Mais do que isso, ele permite que os espectadores se conectem com essas histórias de maneira mais humana e empática, compreendendo que a arte e a cultura são universais, independentemente de onde são produzidas.

4. CINEMA E ESTEREÓTIPO: A REPRESENTATIVIDADE DO OUTRO

Desde o seu surgimento no final do século XIX, o cinema tem desempenhado um papel central no desenvolvimento dos estudos historiográficos e sociais. As produções cinematográficas, ao retratar o mundo e suas diferentes culturas, muitas vezes reforçam estereótipos e distorções que impactam a compreensão das identidades sociais, resultando em preconceitos e xenofobia. Assim, o cinema pode ser analisado como uma rica fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, uma ferramenta poderosa na construção de narrativas culturais e sociais.

As diferenças entre os indivíduos são cruciais para o autoconhecimento. A partir da observação do “outro”, podemos identificar características que nos definem ou que nos distinguem, construindo assim nossa identidade. Segundo o *Dicionário de Conceitos Históricos* (Silva; Silva, 2009), a identidade é composta por um conjunto de memórias, valores e tradições transmitidos ao longo das gerações, embora também influenciada por processos como

globalização e imigração. As diferenças são fundamentais para a construção da identidade, pois é por meio delas que entendemos quem somos e a que grupo pertencemos. Como afirma Hall (2008, p. 110), "toda identidade tem necessidade daquilo que lhe 'falta'", sugerindo que a identidade é construída a partir da exclusão do outro.

Dentro dessa lógica, surge a dicotomia entre o "eu" e o "outro", em que o dominante subjuga o dominado, gerando uma hierarquia cultural e social. Silva (2000) argumenta que as identidades dos grupos dominados correm o risco de serem apagadas para garantir a manutenção da identidade do grupo dominante. Nesse processo, a identidade do dominador se torna a norma, enquanto as identidades que fogem a esse padrão são classificadas de forma negativa e marginalizadas. Em outras palavras, a identidade está sempre associada a uma distinção de poder entre "nós" e "eles".

O cinema, como uma forma de expressão cultural, reflete e, muitas vezes, reforça essas divisões de poder e identidade. Filmes têm o poder de representar grupos de maneira positiva ou negativa, influenciando a forma como esses grupos são percebidos na sociedade. Como observa Silva (2000, p. 78), "quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade". Portanto, a representação no cinema pode não apenas espelhar a realidade, mas também moldá-la de acordo com os interesses do grupo dominante.

Quando falamos da representatividade do "outro" no cinema, especialmente no cinema norte-americano, observamos a criação de estereótipos que desumanizam e marginalizam grupos étnicos e culturais. Um exemplo claro disso é a representação dos povos árabes e muçulmanos. O estudo de Edward Said (1990) sobre o *Orientalismo* explora como o Ocidente distorce a imagem do Oriente, retratando-o como exótico, primitivo e selvagem. Esses estereótipos, difundidos por meio do cinema e outras formas de mídia, perpetuam a ideia de que o Oriente precisa ser civilizado pelo Ocidente, robustecendo, assim, uma narrativa de dominação.

Além disso, o cinema ocidental tem sido uma ferramenta na construção de identidades nacionais e culturais. Através de filmes que refletem uma visão de mundo ocidental, os estereótipos são reforçados, e as identidades de grupos marginalizados são constantemente distorcidas. Estudos como o de Barros (2007) apontam que o cinema, como uma expressão cultural, tem o poder de representar diferentes realidades, mas também carrega o risco de intensificar preconceitos.

A psicologia também contribui para o entendimento de como o cinema constrói estereótipos. Kruger (2004) explora a cognição social, que envolve a formação de impressões sobre o "outro" com base em características observáveis. Essa cognição pode levar à criação de

estereótipos, que são reforçados por representações visuais no cinema. Assim, o cinema não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma ferramenta de construção social e cognitiva, que molda nossa percepção do mundo e dos outros.

5. CONCLUSÃO

O cinema tem um papel crucial na formação das identidades e das diferenças culturais. No entanto, é preciso estar atento às representações que perpetuam estereótipos e distorções. Como qualquer forma de arte, o cinema carrega a responsabilidade de representar as culturas de maneira justa e respeitosa, promovendo o diálogo e a compreensão entre os diferentes grupos sociais. Ao questionarmos as representações que vemos no cinema, podemos contribuir para uma sociedade mais inclusiva e consciente das suas diversidades culturais.

A sétima arte é uma ferramenta valiosa para o conhecimento e a compreensão histórica, mas deve ser apreciada com senso crítico. É necessário que tanto os produtores quanto os consumidores de cinema estejam cientes de seu papel como agentes históricos, reconhecendo que as imagens e discursos apresentados nas telas podem ter um impacto duradouro na forma como percebemos o mundo e a nós mesmos. Ao analisar o cinema como um documento histórico, podemos não apenas olhar sua contribuição para a arte e o entretenimento, mas também refletir sobre seu papel na formação de nossas percepções culturais e históricas. O cinema é uma fonte histórica valiosa, mas que deve ser vista e analisada com cuidado.

Como outros tipos de fontes, os filmes refletem a realidade de quem os produz, podendo conter tanto informações importantes quanto distorções e estereótipos. O historiador, ao utilizar o cinema como fonte, deve questionar, problematizar e comparar com outras fontes para alcançar uma compreensão mais completa dos eventos históricos. O cinema, tanto no Ocidente quanto no Oriente Médio, oferece uma janela para a compreensão de eventos e ideologias, tornando-se um instrumento poderoso tanto para a difusão cultural quanto para a análise crítica.

O cinema oriental, especialmente o árabe e muçulmano, é uma forma essencial de resistência cultural. Ele desafia as narrativas dominantes impostas pelo Ocidente e oferece uma visão alternativa, permitindo que o público global compreenda melhor a diversidade e a complexidade dessas culturas. Filmes como *O Leão do Deserto*, *O Fundamentalista Relutante* e *A 200 Metros* nos convidam a questionar os estereótipos e a enxergar o Oriente com novos olhos, o que nos permite a busca pela promoção do diálogo e o entendimento entre os povos.

REFERÊNCIAS

A 200 Metros. Direção: Ameen Nayfeh. Produção: May Odeh. Roteiro: Ameen Nayfeh. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. Disponível em: Netflix (1 hora e 36 min).

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História – As funções do cinema como agente, fonte e representação da História. **Ler História**, n. 52, p. 127-159, 2007.

_____. Fontes Históricas – Uma introdução aos seus usos historiográficos. In: **Anais do II Encontro Internacional História e Parcerias**, Rio de Janeiro, p. 1-17, 2019.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** A escola dos Annales (1929-1989). 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

BUSH, George Walker. Selected Speeches of President George W. Bush (2001 – 2008). Disponível em: https://georgewbushwhitehouse.archives.gov/infocus/bushrecord/documents/Selected_Speeches_George_W_Bush.pdf. Acessado em: 10 de novembro de 2022.

FERRO, Marc. **O filme:** uma contra análise da sociedade? In LE GOF, Jacques ; NORA, Pierre. História – novos objetos. Tradução Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.103-133.

KRUGER, Helmuth. **Cognição, estereótipos e preconceitos sociais**. Em: Lima, M.O. e Pereira, M.E. Estereótipos, Preconceitos e Discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas. Brasil: EDUFBA, 2004.

O LEÃO do Deserto. Direção: Moustapha Akkad. Líbia e EUA: New-Line, 1981. Disponível em: https://youtu.be/-UwLBJsMu6o. Acesso em: 31 ago. 2022.

O NASCIMENTO de Uma Nação. Direção: D.W. Griffith. Produção: D. W. Griffith, H. E. Aitken. Roteiro: D.W. Griffith, Frank E. Woods. Fotografia de G. W. Bitzer. Estados Unidos: Epoch Producing Co., 1915. (190 min.). Disponível em: https://youtu.be/P73naeSl7pI. Acesso em: 6 set. 2022.

O RELUTANTE Fundamentalista. Direção: Mira Nair. Produção: Lydia Dean Pilcher. Roteiro: William Wheeler. Fotografia de Declan Quinn. EUA: California Filmes, 2012. Disponível em: Amazon Prime Vídeo.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos histórico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Priscila Aquino. Cinema e história: o imaginário norte americano através de Hollywood. **Revista Cantareira**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 1, ed. 5, p. 1-18, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **SILVA, Tomaz Tadeu** (org. e trad.). ***Identidade e diferença****: a perspectiva dos estudos culturais.* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SOARES, Jaíne Luiza. **Hollywood no Pós-11 de Setembro**: o papel do cinema nos governos de George W. Bush (2000-2009). 2018. Trabalho de Conclusão de Curdo (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LEMBRANÇAS E LEMBRETES DA SERRAÇÃO DA VELHA: CIRCULAÇÃO E MISTURAS DE ENREDOS E TEMPOS ACERCA DUM MEMORIAL DE VELHICE NO BRASIL

Natalia Negretti
Doutora em Ciências Sociais (PPCGS/PAGU-Unicamp) e Pós-graduada em Gerontologia (FECS/HAOC) e em Memórias Coletivas, Direitos Humanos e Resistências (CLACSO)
natalia_negretti@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo, de cunho ensaístico, busco apresentar um percurso bibliográfico acerca de uma celebração nomeada *Serração da Velha*, que não contempla uma data específica de início e de fim de ocorrência e possibilita indagações em torno de temporalidades e usos difusos da articulação entre "serrar" e "velhice", num exercício de prática de memória. Embora haja outras leituras possíveis para se aproximar deste rito acolhido por diferentes nomes, tais como "meia quaresma", "festa" e até mesmo "dia", e que existam apontamentos de uma permanência, considerando continuidade e transformação, de tal performance em territórios brasileiros, nesta ocasião parto do vínculo colonial entre Portugal e Brasil e da noção de Paisagens de Velhices. Desde este ponto de partida, o intuito é refletir, a partir da Serração da Velha por meio de levantamento bibliográfico sobre tal performance, sobre desigualdades estruturais na construção de velhices no país e atentar a um também relevo específico, sua simbologia no que concerne a convívio e conflito intergeracional.

Palavras-chave: Memória; Velhices; Serração da Velha; Paisagens de Velhices.

1. Introdução – Entre serras e velhices: Paisagens

Quando é onde?
Quando acaba o que começa e onde fica
o que termina?
Quando a chuva cai no chão ainda é a chuva?
Se o chão vira poça d"água ainda é o chão?
Quando a poça seca e é buraco ainda é poça?
E o sol que seca
a poça, ainda é sol quando é de noite?
E de manhã
quando é claro
o que foi feito da noite?
E o vento
quando não venta ainda se chama vento?
- Carlos Rodrigues Brandão

Neste texto[1], busco apresentar um percurso bibliográfico acerca de uma celebração nomeada *Serração da Velha*, que não contempla uma data específica de início e de fim de ocorrência -vinculando-se à epígrafe do artigo e possibilitando indagações em torno de temporalidades e usos difusos da articulação entre "serrar" e "velhice" -, num exercício de prática de memória social. Embora haja outras leituras possíveis para se aproximar desta festividade (Priore, 2001) acolhida por diferentes nomes, tais como "meia quaresma", "festa" e até mesmo "dia", e que existam apontamentos de uma permanência, considerando continuidade e transformação, de tal performance em territórios brasileiros, nesta ocasião parto do vínculo colonial entre Portugal e Brasil e da noção de Paisagem de Velhice. Desde este ponto de partida, o intuito é refletir a Serração da Velha por meio de levantamento bibliográfico sobre desigualdades estruturais na construção da velhice no país e atentar a um relevo específico; sua simbologia no que concerne a noções de convívio geracional.

De Definições conceituais de Paisagem à noção de Paisagens de Velhices

Javier Maderuelo (2006) frisou paisagem como uma "palavra moderna" e "uma construção" ao tratar esse conceito como modos de entender, ver e representar o mundo. Partindo de variedade europeia em termos das palavras em torno do ato de perspectivar ao mesmo tempo que uma não necessidade de diferenciar entorno e representação que ligava os distintos idiomas, a abordagem do autor fornece um assoalho teórico para uma condução desse debate; a consideração de elementos-parte deste, como as colonizações.

[1] Este texto é vinculado à tese de doutorado Veia arada: velhices e situações de rua, uma etnografia (2023). A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e ao Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Universidade Estadual de Campinas (PPGCS/PAGU- Unicamp), foi orientada por Isadora Lins França e financiada pela CAPES.

Considero importante o enfoque de Paisagem tramado pelo autor pelo reconhecimento de vínculos. A aplicação com precisão desse nome requer, em tal definição, contemplação de um conjunto de elementos, geração de sentimento e interpretação emocional. A palavra paisagem reinvindica "uma interpretação, a busca de um personagem e a presença de uma emotividade" (MADERUELO, 2006, p. 38, tradução minha) e "não é, portanto, o que está aí diante de nós, é um conceito inventado ou, melhor dito, uma construção cultural. A paisagem não é um mero lugar físico, mas o conjunto de ideias, sensações e sentimentos que elaboramos a partir de um lugar e seus elementos constituintes" (MADERUELO, 2006, p. 38, tradução minha).

Maderuelo (2006, p. 29) destaca o vínculo entre prazer e imagem na relação de definir enquadramento; "a ideia mais geral de paisagem está ligada à sensação de prazer na apreciação da imagem de um território". Eis aqui um dos pontos de confluência de paisagens e velhices atentadas pela tese. Ambas e juntas empreendem, "na apreciação de imagens e de territórios", outros focos, tanto nas imagens quanto de sensações, relacionando a importância do foco além da pressuposição do enquadramento nas apreciações. Uma possível entre outras sensações, o desprazer, que pode articular-se com velhices, com paisagens e com seus vínculos confluentes, também se faz por meio de imagens. Dessa forma, o enquadramento pode procurar, evitar e distanciar justamente focos, em imagens e de sensações.

Paisagem foi considerada por Augustin Berque (1998, p. 86) como Plurimodal: "(passiva-ativa-potencial etc.) como é plurimodal o sujeito para o qual a paisagem existe". A co-integração da paisagem e sujeito também fora perspectivada pelo autor ao considerar que "a paisagem e o sujeito são co-integrados em um conjunto unitário, que se auto-produz e se auto-reproduz (e, portanto, se transforma, porque há sempre interferências com o exterior" (BERQUE, 1998, p. 86). Além de ter frisado sujeito como coletivo, Berque elencou duas dimensões de paisagem; marca e matriz.

Berque define paisagem como marca e como matriz[2]. A dimensão de paisagem como marca, conforme perspectiva de Augustin Berque (1998, p. 85) "dever ser inventariada". Nesse sentido, pode ser aproximada da noção de *herança* (SANTOS, 1988). Denis Cosgrove (1998, p. 98), por sua vez, definiu paisagem como "uma maneira de ver" surgida no Renascimento "para indicar uma nova relação entre os seres humanos e seu ambiente" (COSGROVE, 1998,

[2] "É preciso ver a paisagem de dois modos: por um lado, ela é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente reproduzida por uma estética e uma moral, gerada por uma política, etc. e, por outro lado, ela é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral, essa política, etc" (BERQUE, *(1998, p. 86).*

p. p.98). Ao contemplar "a vastidão de territórios coloniais além-mar" numa então "nova ordem de ver o mundo", Cosgrove relaciona de forma importante a ideia de intervenção humana. Dessa forma, conforme o autor, paisagem é um "conceito unicamente valioso para uma geografia efetivamente humana" (COSGROVE, 1998, p. 100).

O autor considera que "Paisagem, ao contrário do conceito de lugar, lembra-nos sobre a nossa posição no esquema da natureza" (COSGROVE, 1998, p. 100). A paisagem, ao contrário de meio ambiente ou espaço, lembra também, conforme Cosgrove o conhecimento do esquema e a participação humana. O terceiro lembrete dessa concepção é que "Ao mesmo tempo, paisagem lembra-nos que a geografia está em toda parte, que é uma fonte constante de beleza e feiura, de acertos e erros, de alegria e sofrimento, tanto quanto é de ganho e perda" (COSGROVE, 1998, p. 100).

A noção de paisagem pública de Cosgrove faz debate com a relação entre gênero e simbolismo. Conforme o autor, "a organização e o uso do espaço pelas mulheres pressupõem um conjunto muito diferente de significados simbólicos que aquele dos homens" COSGROVE, 1998, p. 120). Cosgrove também relaciona estudos acerca do significado das "diferenças do sexo na atribuição e na reprodução do simbolismo" (COSGROVE, 1998, p. 120) à antropologia.

"A masculinidade e feminilidade da paisagem pública" como assunto excluído na geografia, vinculada está, nessa perspectiva do autor, a outras exclusões, como "outras culturas excluídas, a não ser um estudo ocasional, geralmente tratado como de interesse marginal ou levemente suspeito [...] a paisagem humana está repleta de símbolos de grupos excluídos e de seu significado simbólico" (COSGROVE, 1998, p. 120). É aqui que Cosgrove trata de paisagem da vida cotidiana e atenta também significados oficiais de paisagens; 'É fascinante comparar os significados oficiais de paisagens do parque público discutidos anteriormente com sua geografia simbólica de várias culturas excluídas".

Longe de uma vinculação com a ideia e com o debate acerca de uma cultura excluída, a perspectiva de Cosgrove pode nos indagar sobre visibilidades e invisibilidades culturais em interação em diferentes campos da vida social, como o da Memória. Mais que isso, quando aliada à conceituação de *Enquadramento* de Judith Butler (2015), que se vincula à de *Vida Precária* (BUTLER, 2014). Por meio desta, em suma, a autora sugere a consideração do estabelecimento do que será considerado ou não humano, (um pouco confusa a repetição considera, considerado…) além de vida digna de ser vivida, a contar de esquemas normativos de inteligibilidade. Já na rememoração vincular de "vida precária" com "enquadramento", Butler (2015, p. 13) estabelece que "uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva" e insere a noção de qualificação de vidas a partir

de enquadramentos epistemológicos, afirmando que se a não qualificação de vidas como vidas (muitas palavras vida, vidas – fica complicado de ler) "ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras" (BUTLER, 2015, p. 13).

De tal maneira, esta aliança teórica assoalha de forma importante a noção de *Paisagens de Velhices* (NEGRETTI, 2023), pois os apontamentos referidos atentam a arranjos de visibilidade como aqueles ângulos que inauguram, legitimam, dão contínuo, recompõem, se transformam e que se vinculam a regimes de verdade nas formas de enquadrar velhices e seus contextos.

É no conjunto do diálogo entre estas referências que *Paisagens de Velhices* são concebidas como um campo relacional entre paisagens, velhices e envelhecimento juntamente de visibilidades e sensibilidades destas e deste e frente a estas e este. A perspectiva de enquadramento, maneira de apreender e sensibilidade se vinculam nessas relações sob perspectivas, direta e indiretamente, relacionadas tanto a/por pessoas e aos/por seus cotidianos quanto aos/por campos do saber. Com a concepção de Paisagens de Velhices é possível, entre outras ações, atentar que na discussão pública acerca de velhices e envelhecimento certas paisagens não aparecem e ou tem uma profunda diferença de visibilidade.

Deste modo, processuais maneiras de perspectivar se relacionam e nos lembram que se envelhece em um lugar e tempo específicos, a perspectiva frente a envelheceres também; na maneira de perspectivar velhices e envelhecimento, valorá-los, legitimá-los e viabilizá-los. Paisagens de Velhices, vinculadas a percepção por meio de sentidos e não só a visão, trata das maneiras interdependentes de subjetividade, emotividade e sensibilidade social. Consequentemente, seja na disputa de visibilidades seja na simultaneidade, Paisagens de Velhices podem ser reparadas como oficiais, desejadas e indesejadas, assim como hegemônicas e contrahegemônicas.

Paisagens de Velhices, ao entrelaçarem dimensões públicas e privadas, emaranham-se às governamentalidades conforme a proposta de Michel Foucault ao referir como indivíduos são dirigidos e como se conduzem. É dessa forma que Paisagens de Velhices dialoga também com o que Guita Grin Debert (1999, p.23) atentou sobre um preocupante aspecto da reinvenção da velhice em contexto brasileiro - "a visibilidade alcançada pela velhice, é, antes, um compromisso com um tipo de envelhecimento positivo" - e com a "pirâmide da boa velhice" (HENNING, 2014).

É em torno da possibilidade de se aproximar de Paisagens de Velhices no período colonial que a Serração da Velha é rememorada, neste artigo, como lembranças documentadas por trabalhos enfocados em tal celebração (CASCUDO, 2010; EDMUNDO, 2000, DEL PRIORE, 2001; COSTA, 2002) e como lembrete aos estudos de envelhecimento. Dessa forma, o artigo vincula a Serração da Velha na arena de discussão sobre rituais (PEIRANO, 2003) e Memória (JELIN, 2018).

Como destacou Mariza Peirano (2003, p. 7), "em qualquer tempo ou lugar, a vida social é sempre marcada por rituais". Entre tanto, na tendência de negar a importância cotidiana dos rituais, a autora também informa a inclinação de associação do ritual com tradicionalismo; "tudo se passa como se nós, modernos, guiados pela livre vontade, estivéssemos liberados deste fenômeno do passado". Se a compreensão de um ritual, conforme Peirano, deve ser etnográfica, ou seja, "apreendida pelo pesquisador em campo junto ao grupo que ele observa" (PEIRANO, 2003, p. 9), eis aqui uma especificidade requerida ao tratar de crônicas coloniais (EDMUNDO, 2000); aproximar-se de relatos já escritos, como os reunidos neste artigo, dos acadêmicos a notícias de periódicos.

Peirano (2003, p. 9) também observou que eventos rituais "podem ser profanos, religiosos, festivos, formais, informais" e que interessa que eles tenham "uma forma específica (um certo grau de convencionalidade, de redundância, que combinem palavras e outras ações etc.)". Por fim, a autora demarca, como procura seguir este artigo, que toda ação social tem um "elemento comunicativo explícito" (PEIRANO, 2003, p. 10). Nesse sentido, cabe ressaltar que considerar as narrações sobre a Serração da Velha um ritual circunscreve indagar em tal celebração um meio de conflito e uma dinâmica sagrada-profana aliada em calendários cristãos e de festa popular.

A compreensão de Memória empreendida neste texto segue a formulação de Elizabeth Jelin (2018, p. 272). A autora considera Memória como construção de "um sentido do passado, em conexão, na ação de rememorar/esquecer, com o presente e com o futuro desejado" e suas peculiaridades; 1. Seletiva e não total; 2. Vinculada nesta pesquisa, primordialmente a outrem, ou seja, a uma partilha que envolve quem não viveu – em termos de pessoas e populações e instituições - o acontecimento ou processo passado e, por conseguinte, a uma produção conceitual e de adjetivações da noção de memória, como coletiva, histórica, etc; 3. Cambiável e disputada, sendo que em cada momento histórico "existem diversas narrativas e interpretações do passado, frequentemente contrastantes e em conflito" (JELIN, 2018, p. 274).

A seguir me atenho à Serração da Velha.

2. Desenvolvimento – A serração da Velha: Folia atordoante e uma Paisagem de Velhice Ruidosa

A busca bibliográfica sobre a Serração da Velha[3], tema de memória acerca da velhice no campo multimodal chamado cultural e ao qual este texto se volta, incluiu textos historiográficos e pesquisa na hemeroteca da biblioteca nacional. Na primeira parte desta seção textual, apresento um conjunto de estudos historiográficos consultados e na segunda, notícias em periódicos.

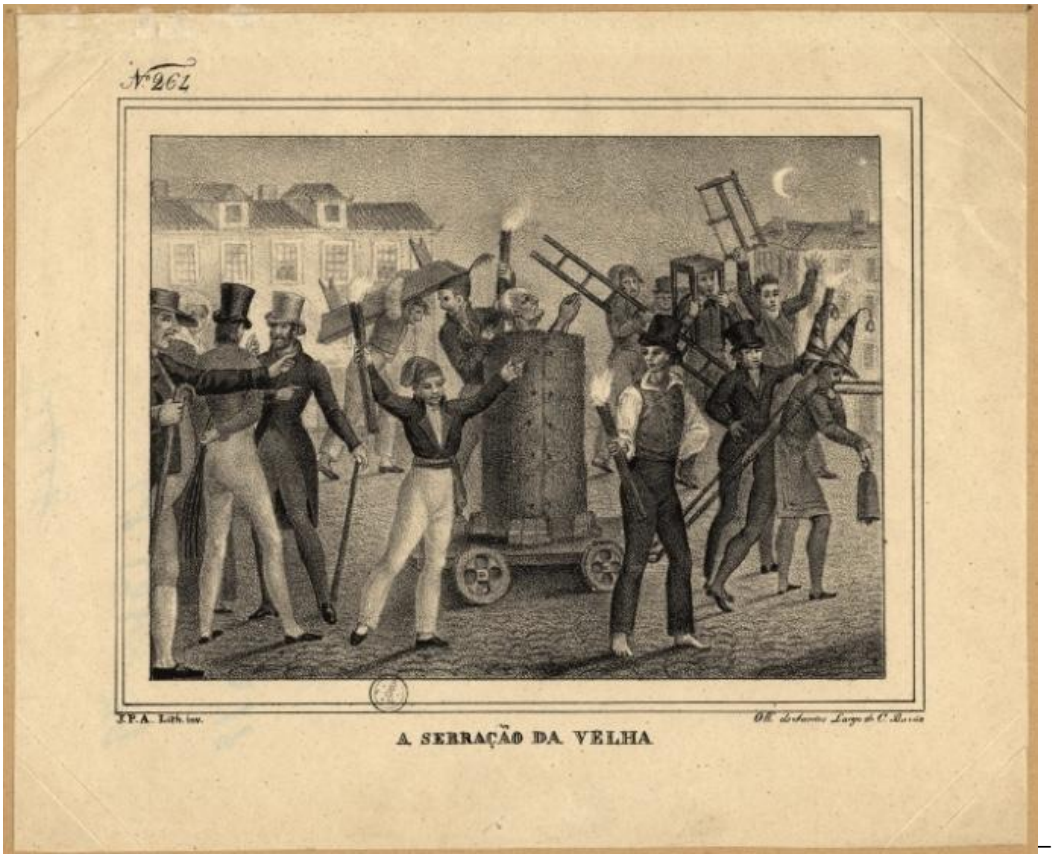
Lembranças da Serração da Velha em Estudos Historiográficos

"Não se pode afirmar, exatamente, como e quando vieram parar no Brasil" (EDMUNDO, 2000, p. 175). Assim começa a descrição de Luís Edmundo (2000) sobre "as folias portuguesas da Serração da Velha" (idem). Sobre sua origem e referência, o autor continua: "O que se sabe é que as crônicas coloniais do começo do século XVIII já delas nos falam com entusiasmo, embora sem demasiada frequência" (idem). Edmundo também caracterizou a Serração da Velha como Folias atordoantes e "a Igreja do Brasil colonial como uma espécie de empresária das alegrias do povo" (idem). Ainda no que concerne ao período vinculado à Serração da Velha, Edmundo enfatiza a Quaresma e, portanto, o calendário cristão[4]. Abordar essa "festa de rua" na concepção do autor, bem como "do poviléu, dos raros sorrisos da cidade infeliz" (EDMUNDO, 2000, p. 175); "cerimônia caricata" na perspectiva de Câmara Cascudo (2010, p. 821), além de "sinistro espetáculo que vez ou outra era feita fora da quaresma e com intenção política"(idem), traz a oportunidade de se atentar aos poros das velhices a partir de um diálogo com variantes e versões, narrações e narrativas acerca de práticas sociais e simbólicas enveredadas a velhices, vínculos geracionais, ritos, versões, relações coloniais e no que concerne ao campo da memória ao que Sergio Visacovsky (2016, p. 32) chamou de *várias formas de transmissão*.

[3] Este texto é vinculado à tese de doutorado *Veia arada: velhices e situações de rua, uma etnografia (2023).* A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e ao Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Universidade Estadual de Campinas (PPGCS/PAGU- Unicamp) teve orientação de Isadora Lins França e foi financiada pela CAPES.

[4] "O vigésimo dia da quaresma, em toda parte do mundo onde se venera a imagem do Cristo católico, sempre foi um dia de folga à penitência do jejum. Féria amável que o epicurista cristão do século XVIII não deixava nunca passar sem grandes sinais de regozijo. Não esquecer que o estômago, no século, era víscera respeitabilíssima" (EDMUNDO, 2000, p. 176).

Imagem 1: A Serração da Velha



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal[5]

Além de Cascudo e Edmundo, entre a publicação de ambos, em uma nota da edição acessada de As mulheres de Mantilha[6] (1870), de Joaquim Manuel de Macedo, Serração da Velha consta como "Folguedo de origem portuguesa, hoje extinto no Brasil. No meio da quaresma, um grupo de pessoas invadia a casa de uma mulher idosa, fingindo que a serrava" (MACEDO, 1870, p. 138, grifo meu).

Já a pesquisa de Mary Del Priore (2001, p. 280) enfocou tal festividade em Portugal entre 1752 e 1806 e incluiu documentos como "folhetos de cor del, gênero em pleno florescimento no século XVIII luso", também vinculada ao período de Quaresma. Para Priore (2001, p. 284), personagens da "Serração da Velha" em Portugal, considerados pela autora como "camponeses, jornaleiros, donos de pequenas oficinas, transportadores de gêneros,

[5] Disponível em:< https://purl.pt/29776/2/>

[6] Romance disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2133>

vendedores ambulantes, rendeiros, artesãos, tendeiros, criados domésticos, pescadores, mendigos, vadios, etc." "sofriam diretamente os efeitos desta situação":

> A crescente, mas tímida, urbanização do país, promovida depois do terremoto que destruiu Lisboa em 1755, soma da às dificuldades de enriquecimento e a escassez de ligações inter-regionais produziu uma onda de mendicância e pobreza nos centros mais "ricos". Como se verifica em vários testemunhos de época, a proliferação da miséria era alimentada pelos próprios poderes públicos (DEL PRIORE, 2001, p. 284-5)

Del Priore também destaca a presença da morte na psicologia social do século XVIII e a tal presença, relaciona a Serração da Velha[7]. Suely Costa (2002), ao também alinhavar a Serração aos *charivaris portugueses*, vincula a dimensão de gênero em sua análise. Para a autora, "Embora não haja informação quanto às idades dos manifestantes, os versos cantados nas folias do Rio de Janeiro, certamente vestígios de charivaris portugueses" (COSTA, 2002, p. 6) expressavam uma iniciativa masculina vinculada e pareciam conter "o desejo dos moços de interferirem em favor da modificação de comportamentos de moças nos namoros sob controle de mulheres idosas" (COSTA, 2002, p. 6).

Ernesto Veiga de Oliveira (1995,n.p.;online)[8] ao tratar de Formas Fundamentais da Vindicta popular em Portugal refere manifestações de censura, protesto, bem como crítica e represália tanto em troças quanto sátiras coletivas, a contar de ações e palavras . Ao tratar das Assuadas como atitude ruidosa atenta que nelas há "uma intenção de troça agressiva, protesto ou censura burlescos, perseguição, por vezes vingança, e até, indirectamente, provocação"[9]. O mesmo autor informa que as assuadas mais correntes seriam as dirigidas "contra casamentos de viúvos, velhos, noivos com grande diferença de idades, mulheres desonestas, contra ligações ilegítimas, mulheres adúlteras" (OLIVEIRA, 1995, s.p.; online).

---

[7] "A incerteza relativa ao futuro era acentuada nos sermões dominicais e festivos, nos livros de piedade e nos catecismos sempre preocupados com o medo do demônio, a consciência do pecado e o terror do inferno. As missas cantadas com responsos, visando assegurar o bem da alma após a morte, eram substituídas, durante a serração, pela algazarra das sine- tas. As preocupações com o destino do corpo, que, nos testamentos tradicio nais, levavam o moribundo a precisar o local da sepultura eram trocadas pela presença satírica da padiola"(DEL PRIORE, 2001, p. 287).

[8] Edição utilizada: OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. *Festividades cíclicas em Portugal*. Nueva edición [en línea]. Lisboa: Etnográfica Press, 1995. Disponível em: http://books.openedition.org/etnograficapress/5888 Consultado em 20 de outubro de 2021. ISBN: 9791036556111. DOI: https://doi.org/10.4000/books.etnograficapress.5888.

[9] Nas assuadas, o protesto ou represália colectivos e ruidosos dirigem-se contra o autor ou autores definidos de um certo acto ou atitude, considerados ofensivos do pensar ou dos padrões ou interesses do grupo; ao contrário portanto do que sucede nas «pulhas» e nos «testamentos», nas assuadas são todos contra um em vista de actos determinados (OLIVEIRA, 1995, s.p.; online).

Segundo Oliveira (1995, s.p.;online) "na importância e sugestiva problemática que suscita" a Serração referida comtempla:

> I) Uma data fixa, que corresponde à noite da quarta-feira que marca o meio da Quaresma; II) um maior ou menor aparato, que pode ir do cortejo pomposo até à simples zaragata feita com um cortiço ou um serrote, tendendo-se nos núcleos urbanos para o primeiro, e nos rústicos para o segundo; III) um «testamento», mais ou menos extenso, no qual são contemplados os vizinhos, e a que já nos referimos; IV) a representação da velha por intermédio de uma pessoa viva, um boneco de palha ou um cortiço; V) a serração final da velha ou, em casos mais raros, a sua queima; VI) a distribuição de pauladas pela assistência em casos muito contados [...] (OLIVEIRA, 1995,n.p.;online).

A caracterização da cerimônia como ruidosa por parte do autor também nos é importante:

> Nos casos mais típicos, a cerimónia consiste numa manifestação trocista e ruidosa, com ressaibos persecutórios e provocativos, dirigida pela juventude masculina local contra as mulheres velhas – teoricamente a mais velha, na realidade qualquer mulher idosa, e sobretudo se for rabugenta –: na noite de quarta-feira a meio da Quaresma, o ajuntamento, munido de latas, um boneco figurando a «velha», ou um cortiço, corre a aldeia, e, à porta da mulher idosa mais representativa, pára, «serra a velha» ou o cortiço (que se despede em altos brados e declama o seu « testamento »), e queima-a ou destrói-a. Por vezes, a cerimónia comporta dois bonecos, a «Velha» e o «Velho», que são ambos «serrados» [...] (OLIVEIRA, 1995,n.p.;online, grifo meu).

Por fim, o empreendimento analítico de Oliveira relaciona velhice e juventude com conflito e gerações na Serração da Velha e vincula esta com outra manifestação, chamada Assuadas. Neste conjunto de análises, é possível notar a presença de censura coletiva acerca de atributos e padrões[10]. Notável é também o manejo punitivo, prático e simbólico, reunido na

[10] "verifica-se a manifestação colectiva ruidosa contra uma pessoa determinada, com intenção persecutória e provocativa, como expressão característica da vindicta popular dirigida contra um acontecimento definido. Mas, por outro lado, elas diferem profundamente entre si pela natureza dos factos em causa numas e nas outras; enquanto que as «assuadas» representam a censura do povo perante uma situação moral ou social criada voluntariamente pelos seus autores, na «Serração da Velha» não há qualquer intenção expressa de castigo ou censura, e o simples mecanismo das «assuadas» vulgares não basta para explicar a zaragata. Poder- se-ia certamente buscar essa explicação na mera crueldade da juventude, que troça e persegue sem piedade a velhice e a decadência lamentável que ela arrasta consigo. Mas a celebração encerra, além disso, um elemento cerimonial e tradicional manifesto, que não se pode excluir. É possível, por isso, que a explicação deste costume esteja, uma vez mais, no sincretismo de motivações de duas ordens diferentes, que actuam convergentemente: por um lado, as razões psicológicas de perseguição e interferência que estão na base das «assuadas» em geral, e que fazem dele por isso uma forma característica da vindicta popular; por outro, a passividade das práticas de fundo tradicional, onde se manifestam sobrevivências de velhos conceitos míticos e mágico-religiosos. E é mesmo de notar que, embora, como dissemos, este aspecto não explique o contexto das «assuadas» em todas as suas formas, algumas espécies encerram sem dúvida uma ideia basilar difusa de protesto contra a esterilidade, que se manifesta na censura ou crítica contra os casamentos ou uniões sexuais que contrariam os padrões habituais do grupo, em que por princípio, a fecundidade se encontra ameaçada, derivem eles ou não de qualquer prática relacionada com remotos ritos de fertilidade" (OLIVEIRA, 1995, s.p.; online).

Serração da Velha, pois o próprio período, cristão, de quaresma articula um conjunto de penitências.

A abordagem de Leonor Curado Neves (1991), ao frisar a luta ritual entre inverno e verão praticada em diversas regiões como parte de rituais de regeneração, vincula-se à Serração da Velha, compreendida como uma das "celebrações da regeneração cíclica da natureza" (NEVES, 1991, p.10). Para a autora, na Serração da Velha, "os manequins carnavalescos são simbolicamente equiparáveis às personificações do Inverno"; "acrescenta-se o ritual de expulsão da Morte, a que se seguia a Evocação do Verão" (idem). Neves (idem) enuncia às figurações da Morte, "uma função vitalizadora e catártica" e ao caráter sacrificial das cerimônias, em termos simbólicos, um complexo - da regeneração cíclica da vegetação e da vida: "A morte ritual purifica o corpo velho e simultaneamente propicia o sue nascimento sob uma nova forma. Esta representação da morte/renovação/fertilidade, herdeira da cultura cômica popular" (NEVES, 1991, p.10). Ao frisar a luta entre inverno e verão como parte de rituais de regeneração os articula à da Serração da Velha, a autora (idem) atenta ainda que:

> Na zona sul do Ocidente europeu, na Itália, França, Espanha e Portugal (e ainda, com algumas variantes, na Suíça e entre certos povos eslavos) existe um outro costume, que se realiza a meio da Quaresma e é conhecido pelo nome de «Serração da Velha», o qual, pelo parentesco que tem com o «Enterro do Carnaval», pode talvez com ele ser comparado. Aqui, porém, o manequim que corporiza a cerimónia tem muitas vezes o aspecto de uma velha, muitas vezes horrenda, e é serrado ao meio, atirado à água, despedaçado ou queimado. Em certas regiões, porém, a «Serração da Velha» tem apenas um sentido verbal designando aquela data, sem qualquer personificação cerimonial; noutros casos ainda, nesse dia, conhecido por «Dia das Velhas» ou expressão semelhante, a gente nova tem o direito de perseguir, apupar ou insultar as mulheres idosas [...]

A Serração da Velha foi reavivada por Waldemar Valente na edição de 29 de março de 1970 do Diário de Pernambuco. Tal escrito nos dá uma caracterização-parte de temas antropológicos já com o título da seção do jornal em que escreveu sobre a Serração da Velha: Folclore e Religião. O mesmo autor de Sincretismo religioso Afro-brasileiro (1955) elencou o caricato e satírico no costume tradicional, chamado por ele, de "universal": "dois costumes tradicionais, de difusão por assim dizer, universal, pelo ar satírico e caricato de que se revestem, têm merecido especial atenção dos folcloristas. São eles: a Serração da Velha (hoje mais do velho) e a malhação de judas, às vezes acompanhadas de testamento (Diário de Pernambuco, 29 de março de 1970).

Valente considerou a "Serração da Velha" uma "tradição europeia desde os começos do século XVIII". O autor abordou a cerimônia como aquela que reunia

> um grupo de brincalhões, diante da casa de velha ou velho, na noite de quarta-feira da terceira semana da quaresma. Um deles, serrando uma tábua, é acompanhado, nesse ronco e lúgubre ruído, pelos gritos, lamentos e prantos aos demais. Serra a velha (ou o velho), gritam todos, de vez em quando, em sinal de mau agouro. Os velhos, de modo geral, irritam-se com a brincadeira, porque dão ouvidos à crença de que o velho serrado não chega à próxima quaresma. Tal brincadeira quase sempre provoca brigas, quando não tiros. Com seus achaques, suas reumas, seus nervosismos, não recebem com esportividade, achando graça, tais brincadeiras – para eles de mau gosto - que têm por fim amedronta-los com a proximidade da morte (Diário de Pernambuco, 29 de março de 1970, grifo meu).

Também considerou em sua abordagem a Serração da Velha como caso de polícia:

> Tanto a serração dos velhos como a malhação do judas, na capital pernambucana, recuaram para os arrabaldes mais distantes, onde se realizam como práticas proibidas, sujeitas a castigos policiais. Os exageros, em geral decorrentes de inimizades políticas ou pessoais, e mesmo de certo mau gosto usado na brincadeira, de consequências as vezes graves, com brigas, peixeiradas e tiros, levaram a polícia a impedir serrar velhos e malhar judas (Diário de Pernambuco, 29 de março de 1970).

Exageros, inimizades políticas, mau gosto, brigas e impedimento apontados pelo autor frente à proibição de serrar velhos. Cascudo (2010, p. 821-822) atenta à Serração da Velha assistida por seu filho em 1959 e destaca em tal período "incontáveis queixas em Recife" e "reclamações de pessoas ameaçadas ou distinguidas pela serração, denúncias evidentes da contemporaneidade. No Código de Posturas da Vila Imperial de Papari, hoje Nísia da Floresta, RN), de 1897, o 3^{O} do art. 54: - O brinquedo de Serramentos de Velhos, multa ".

Na próxima subseção do texto, apresento um conjunto de notícias encontradas sobre a Serração da Velha em periódicos registrados na Hemeroteca da Biblioteca Nacional anteriores ao memorial da festividade realizado por Valente (1970) cujo primeiro registro data o ano 1819.

Como sugerido anteriormente, a abordagem da Serração da Velha a partir de periódicos brasileiros traz a oportunidade de se aproximar de descrições e questões em períodos consecutivos à celebração. Tais materiais trazem densidade à noção de que a Serração da Velha conformou parte de cotidianos brasileiros, ainda que sem definições rígidas em termos temporais, mas entre, conforme Edmundo (2005), o século XVIII e, de acordo com as notícias encontradas, século XIX.

A Serração da Velha em alguns Periódicos - século XIX e XX

A primeira lembrança da Serração da Velha encontrada na pesquisa realizada na Hemeroteca da biblioteca nacional foi a edição de 1819 do periódico *O Portuguez*, que circunscreveu uma comparação entre esta manifestação e a situação de Portugal diante da relação colonial com o Brasil:

> é verdade que o Rey pode viver onde quiser, mas Portugal ainda tem melhor direito para ser governado como deseja e há mester, se é que os Portugueses não são bonecos

> de palha [...] viva o Rey aonde lhe melhor convier, e seja governado Portugal como deve o ser. Deus escolherá o que para todos seja de melhor proveito [...] Todavia, é de justiça confessar que se nosso Rey fizer, como diz, essa tão magnânima, como desnecessária declaração, nisso mostra mais sinceridade e lizura que os embusteiros Governadores de Portugal, os quais andam enganando o povo, fazendo da vinda do Rey serração da velha - agora chega... para o mês que vem... em seis meses está-nos aí à porta e o Rey nunca acaba de vir; e eles nunca acabam a sua eterna história ou conto da velha (*O Portuguez*, 1819, p. 202).

Entre outros achados na busca do período do século XIX, vale notar a edição 84 do Jornal O Commercio (RJ) de 1841, que registrou um anúncio de busca para descobrir quem indicou uma serração da velha no Morro de São Bento. Em 1848, na edição 93, o Correio Mercantil, e Instrutivo, Político Universal (RJ) felicitou "leitoras idosas": "Felicitamos as nossas leitoras idosas porque se escaparão de janeiro. Da Serração das Velhas nós as livraremos. Os antigos diziam em provérbio: 'Vai-te embora janeiro, cá fica o meu cordeiro'". Em 1852, na edição 119 do Diário de Pernambuco, apresentou a proibição de máscaras em um baile na noite de Serração da velha. Fora encontrado também um anúncio de um "Auto da Serração da Velha, 60 " na "Livraria J. F. de Sousa no Largo do Colégio foi veiculado pela edição 165 de 1855 do Jornal Correio Paulistano (SP). Por fim, em diálogo trazido pelo conto O Amor Paciente, no campo Variedades de O Argos da Província de Santa Catarina da edição 263 de 1858, narrava a Serração da Velha como uma possibilidade de encontro pós carnaval.

As buscas em periódicos no século XX, por sinal, já apresentaram a Serração da Velha como um elemento de memória variável, tal qual, como na edição de 1 de abril 1926 do Diário de Pernambuco, malquisto: "Tradições de época que desapareceram e que ninguém lamenta é pedido de jejum, a serração de velhos e a confecção dos Judas". No mesmo texto é também informada a proibição da Serração por parte da polícia. Podemos ainda perceber de forma enfática, a vinculação já construída da Serração com noções de folclore e disputas acerca da própria noção de cultura, como grande parte de discursos das primeiras de tal século na busca por uma modernidade: " A serração de velhos foi, em boa hora proibida pela polícia. Tradição quase sempre praticada por gente inculta, degenerava em conflitos. E não foram poucos os velhos cardíacos que morreram com a raiva de terem sido "serrados". A seguir, me atenho a alguns lembretes que lembranças da Serração da Velha podem oferecer.

Lembretes da Serração da Velha

Recordar os diferentes períodos da Serração da Velha e sua proibição nos leva a diferentes períodos da história nacional. A notícia de 1 de abril de 1926 sugere a ênfase de protestos em termos político-sociais vinculados à Serração da Velha como elemento de proibição, diante de perturbações. De forma vincular, no artigo já referenciado anteriormente de Suely Costa, há descrições de imagens de velhas senhoras nos romances A Moreninha

(MACEDO, 1986) e O Tronco do Ipê (ALENCAR,1965) que "expressam uma ambivalência que ora as condena e ora as exorta" (COSTA, 2002, p. 7). Esse universo, conforme Costa, possibilita pensar as tensões entre gerações. Ao entrelaçar gênero e geração e enfatizar sua co-produção, a abordagem de Costa se atenta, ainda, ao sistema escravista:

> Freqüentam esses romances as imagens de repulsa às velhas senhoras por sua indiferença às obrigações e tradições domésticas, pela violência exercida na disciplina da escravaria ou por sua mera presença no mundo dos negócios. Há situações em que as avós aparecem como guardiãs de tradições, apagando delas sinais de violência nas usuais práticas de disciplina da escravaria, sempre tão violentas, sob crescente condenação (BURLAMAQUE, 1988;101). Nesses romances, são ressaltadas condutas caridosas das jovens senhoras nas relações com as escravas ou criadas, assim como, as de regular solicitude das escravas em relação as suas senhoras. Isso sugere o desejo de superar a associação de imagens femininas com a violência de âmbito doméstico na trágica experiência escravista, tão criticada pelos europeus chegados ao Brasil no século XIX (COSTA, 2000) (COSTA, 2002, p. 8).

A indagação de Costa (2002), portanto, incide numa discussão e disputas acerca de gerações de mulheres brancas no sistema escravista a respeito de imagens e violência. Esse aporte nos leva a considerar que quando, ordinária em solo brasileiro, a Serração da Velha era atravessada pela escravidão e por um outro fator e valor extremamente relevante a tal festividade e, mais que nele, no sistema escravista e colonial: a propriedade. Como sugeriu Macedo (1870) e Valente (1970), a Serração da Velha ocorria em frente à casa de uma velha. Do mesmo modo, vale atentar ainda que tanto conforme indicação de Maria Clementina Pereira Cunha (2001, p. 366), que levou em consideração protestos "contra pessoas malvistas ou de comportamento tido como questionável"[11] a Serração da Velha, "praticada no Brasil até meados do século XIX [...]" (CUNHA, 2001, p. 366) e "fortemente carnavalizada" (CUNHA, 2001, p. 366) se dinamizava também com um endereço. Se este era de suma importância para sua realização no que concerne ao que ou quem se serrava e quem serrava, por ser uma festividade na rua, podemos considerar que a Serração da Velha embaçava fronteiras de público e privado. Estes se vinculavam a partilhas de convívios e conflitos de diferentes esferas da vida social. Por isso, a Serração da Velha, cujas algumas versões trazidas ao texto articulam moradias e velhices, rua e casa, podem indagar estas dimensões na arena da memória.

Paulo Cézar Garcez Marins (1997) discutiu a rótula como um elemento mediador das construções urbanas que passou a ser alvo de combate em cidades brasileiras a contar da migração da família real em 1808 ao Brasil. O autor buscou romper com a abordagem dicotômica entre casa e rua e apontou formas diversas de habitação com uso de largos e ruas.

[11] Nota n. 48 do texto de Cunha (2001).

As então treliças de madeira, que mesmo com a chegada da família portuguesa persistiam nas cidades, foram o ponto de referência de Marins para a interpretação da continuidade entre ruas e casas. O autor (1997, p. 53) considera que "largas parcelas da população que encontram na rua não o espaço da prática da violência, mas sim de sua própria sobrevivência".

Edmundo (2000, p. 177) destacou, por sinal, que na Serração da Velha "conjuntos pitorescos de foliões sempre variavam na sua apresentação luxuosa, ou modesta, de acordo com as posses dos seus organizadores":

> Serrava-se a velha faustosamente dentro de casacas de chamalote e luvas de manopla, sob pálios de belbute ou de damasco, ao som de filarmônicas de truz, como modestamente se serrava, ainda, na indumentária esfarrapada dos pobrezinhos, com dois ou três instrumentos apenas como música, e substituindo andor e pálios por um simples estrado onde se punha solenemente o pipo que figurava o aljube, onde a velha se escondia (EDMUNDO, 2000, p. 177).

Desta forma, é plausível lembrar que se a Serração da Velha, como festa de origem portuguesa e praticada no Brasil, teve arranjos regionais aqui. Tais dinâmicas estavam vinculadas às realidades cotidianas a contar tanto da relação colonial-escravista quanto da temporalidade desta na imperial, uma vez que fora documentada pós 1822 no Brasil.

Outros lembretes importantes que a Serração da Velha traz estão vinculados ao papel das estações em simbologias acerca de curso da vida quando amalgamadas à noção de ciclo de vida em termos de plantio. Se ambas atravessam noções de vida e morte, sendo que o conhecimento sobre as duas é produzido de maneira sociocultural, a ideia de transformação, além de elucidá-las em termos sociais e geracionais, é dinamizada também por geração. Ademais, pode ser também destacada a própria Memória como elemento cultural a partir da Serração da Velha no que concerne a termos de duração de uma ordem ou de uma regra; sobre conduta e comportamento.

Podemos considerar que em tal festividade, desde seus aspectos simbólicos à prática, a performance visava serrar elementos do mundo social. Tal anseio em serrar também se entrelaçava, portanto, a rupturas e ou ato de tornar públicas condutas. Como vimos, o conflito geracional na Serração da Velha podia ser vinculado a corporalidades velhas, mas a ideia de conduta, e esta mutilgeracional, apresenta-se como central. Assim, não necessariamente eram corporalidades velhas que eram serradas para que não mais estivessem presentes numa próxima quaresma; o que parece primordial entre os diferentes enfoques e relatos observados no artigo pode estar no conflito a contar de prescrição e de desafio de mudança; de diferentes elementos que se buscava serrar. Como destacou Mary Del Priore (2001, p. 295), partindo do ruidoso da Serração da Velha, "A produção de uma desarmonia sonora e gestual, seguidas de minucioso

ritual na serração e morte da Velha, resolviam provisoriamente a questão que "perturbaria" a ordem social". Seguindo a sugestão de ensaio da autora e assumindo também o que já foi bem evidenciado por ela - não há muitos registros detalhados acerca da Serração da Velha – este texto mencionou parte dos materiais que ela encontrou e alguns registros da Serração da Velha no Brasil.

O que é possível, neste sentido, é aproximar conflitos e perturbações em solo brasileiro. Ao tratar da Serração da Velha portuguesa, Del Priore (2001, p. 296) destacou o conflito geracional e que é "complexo definir o que seja um jovem no período moderno português". Assim como é também difícil definir um jovem no Brasil durante os séculos XVIII e XIX, fácil também não é a definição de um velho ou uma velha em tal período nas terras brasileiras, sem passar pela diferenciação racial. O que atravessa não somente as concepções de velhice e juventude, mas também as considerações em torno destas, é a escravidão e neste sentido, o marcador racial na Serração da Velha é uma indagação que também não pode de forma superficial ser respondida, mas que ainda assim importa. A questão que fica é: como juventude e velhice se amalgamaram a dispositivos de racialidade e gênero na Serração da Velha no Brasil, diante do cotidiano escravista?

Del Priore (2001, p. 296), ao tratar dos jovens na Serração portuguesa, informou que nos grupos jovens havia "filhos de pobres que trabalhavam desde cedo para garantir a própria sobrevivência" e que "Durante a serração, esses grupos afirmavam sua breve autonomia em relação aos adultos e aos patrões ("patronos e patronas", como os denomina um dos documentos) dando vazão ao riso e à irracionalidade à custa dos mais velhos representado na Velha. A excessiva licença não significa, contudo, uma rebelião". A partir dos indícios evidenciados por Costa (2002), podemos indagar se na Serração da Velha no Brasil, além de senhoras, senhores escravistas eram serrados e, da mesma forma, se a "licença" (DEL PRIORE, 2001, p. 296) se vinculava nos diferentes movimentos possíveis reunidos na Serração da velha à ordem intergeracional escravista.

3. Considerações Finais

As menções à Memória da Serração da velha dialogam com a definição de Sergio Visacovsky (2007, p. 67), formas de produção social de interpretações públicas do passado para constituir socialmente o presente:

> No se trata de presentar con nuevo ropaje la clásica oposición entre historia –en tanto pasado verdadero– y narrativa como interpretación –generalmente asociada a invención o ficción– del pasado. La indispensable distinción entre realidad y ficción

> no debe impedir comprender el papel que cumplen todas las narrativas –incluidas las de la historiografía– como fuerzas activas del proceso social, lo que hace necesario estudiar todas las manifestaciones sobre el pasado como productos constitutivos de los procesos sociales.

A Memória em torno da Serração da Velha, longe de um único ou estanque significado, pode oferecer perguntas direcionadas à articulação de imaginário social e práticas a contar de um costume e não apenas neste em si. No trajeto deste artigo, foram trazidas referências bibliográficas que enfocaram a festividade partindo de diferentes eixos de atenção. O texto visou reuni-los e dialogá-los com foco na relação entre gerações, conflitos e constrangimentos sociais, também geracionais, mas não somente.

Neste chamado presente, a Serração da Velha direciona memória em termos de um espaço e tempo social reunidos na festividade em que a velhice era debatida, em distintas dimensões, ao mesmo tempo que práticas sociais de diferentes gerações. A Memória da Serração da Velha e um memorial da Velhice e Gerações no Brasil apresentam pontos de contato. Noções estanque de significados de velhices e de gerações durante os séculos em que foram documentadas Serrações da Velha no Brasil parecem longe das próprias manifestações quando aqui, uma vez que foram construídas socialmente a partir do assoalho escravista, que construiu não somente diferenças, mas também desigualdade, primordialmente, na construção de significados de jovem e velho. Neste sentido, como antiga tradição popular, a Serração da Velha, que contempla rituais de passagem e carregava um simbolismo da regeneração e renovação, pode carregar perguntas em torno de quais velhices e juventudes serravam e eram serradas.

Se a Serração da Velha memorada possibilita atentar aos significados simbólicos de velhice e velho, cabe diferenciar estes da dimensão referente a velhices vividas, entre rituais e festividades, que também não é homogênea e, menos ainda, abstrata. Paisagens, compreendidas tanto como contextos e situações em que a experiência social está atrelada quanto sensibilidades sociais frente a tais encontros – de idade, velhice e geração vivida – pode auxiliar a desomogeneizar a velhice como uma noção única e ou exata, enfatizando a necessidade de considerar pluralidade de possibilidades e compreensões de velhices, e afastar o perigo de um monolítico e homogêneo significado de envelhecer. Afinal, como enfatizou Caterina Lloret (1998, p. 23), respostas coerentes por vezes se conformam a partir da não referência às contradições no que concerne à “complexidade da idade vivida e das diversas ordens impostas a partir da contagem dos anos”. Se reflexões sociais e exercícios memoriais também se atrelam a passagens e gerações, reparar nos lembretes e lembranças da Serração da Velha no Brasil é reparar também até onde a memória alcança.

REFERÊNCIAS

BERQUE, Agustín. Paisagem Marca, Paisagem Matriz. Elementos da Problemática para uma Geografia Cultural. Ecole dês Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: 1998, p.84-91.

BRANDÃO, Carlos R. O jardim de todos. Escrito das Rosas dos Ventos. Disponível em: < https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/ARTE/POESIA%20%20%20LIVROS/O%20JARDIM%20DE%20TODOS%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em 20/07/24.

BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, **Judith. Vida precária**: Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Publicado originalmente por Verso (2014).

CASCUDO, Luís Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. São Paulo: Ediouro, 2010.

CORREIO MERCANTIL, E INSTRUCTIVO, POLITICO, UNIVERSAL (RJ) - 1848 a 1868. Edição 93 de 1848. 3 de abril de 1848.

CORREIO PAULISTANO. Edição 165 de 1855. 13 de Janeiro de 1855.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto; ROSENDAHL, Zeny. Paisagem, Tempo e Cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

COSTA, Suely Gomes. A serração das velhas. Labrys, estudos feministas, número 1-2, julho/dezembro 2002.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Ecos da folia: uma história social do Carnaval carioca entre 1880 e 1920 / Maria Clementina Pereira Cunha. — São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Revitalização do Envelhecimento**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999.

DEL PRIORE, Mary. A serração da velha: charivari, morte e festa no mundo luso-brasileiro. In: Festa: Cultura & Sociabilidade na América Portuguesa, volume I / István Jancsó, íris Kantor (orgs.). São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp: Imprensa Oficial, 2001, p. 275-297.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Jornal Pequeno. Edição 76 de 1926. 1 de abril de 1926.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Edição 159 de 1852. 28 de maio de 1852.

Edmundo, Luís. O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis – 1763-1808. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

HENNING, Carlos E. **Paizões, Tiozões, Tias e Cacuras: envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

JELIN, Elizabeth. Memória. In: VINYES, Ricard. Diccionario de la Memoria Colectiva. Barcelona: Editorial Gedisa, 2018.

JORNAL DO COMMÉRCIO (RJ). Edição 84 de 1841 (sem data).

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In. LARROSA, Jorge &LARA, Nuria Pérez de. (orgs.) Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998, p.13-23.

MADERUELO, Javier. La definición de Paisaje. In: MADERUELO, Javier. **El Paisaje: Génesis de un concepto**. Madrid; Abada Editores, 2ª ed., 2006, p. 15-39.

MACEDO, Joaquim. As mulheres da Mantilha. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870.

MARINS, Paulo C. "Através da Rótula: sobre mediações entre casas e ruas". **Cadernos Ceru**. Série 2, n. 8, 1997.

NEGRETTI, Natalia. **Veia arada**: velhices e situações de rua, uma etnografia. 2023. 1 recurso online (2v.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

NEVES, Leonor. Inverno e Verão. Lisboa: Quimera, 1991.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. Festividades cíclicas em Portugal. Nueva edición [en línea]. Lisboa: Etnográfica Press, 1995. Disponível em: <http://books.openedition.org/etnograficapress/5888> . Acesso em 20 de outubro de 2021.

O ARGOS DA PROVINCIA DE SANTA CATHARINA Catharina (SC) - 1856 a 1861. Edição 263 de 1858. 20 de março de 1858.

O PORTUGUEZ: OU, MERCURIO, POLITICO, COMERCIAL, LITERÁRIO. Vol. X. Londres: Oficina Portuguesa, 1819.

PEIRANO, Mariza. Rituais ontem e hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

VALENTE, Waldemar. Folclore e Religião. Diário de Pernambuco (Edição 73, 1970). 29 de março de 1970.

NÃO HÁ NADA DE NOVO POR AQUI! UMA VISÃO OUTRA SOBRE OS MESMOS PARADIGMAS DE CIÊNCIA PARA O MUNDO E A ARTE[1]

Ellen Regina D Simplício
Graduanda em Dança – Licenciatura
ellenre1001@gmail.com
UEMS/NAV(r)E – CNPq
Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Doutor em Artes Visuais
marcosbessa@uems.br
UEMS/NAV(r)E – CNPq

RESUMO: A colonialidade parte de uma estrutura lógica baseada na universalização da cultura europeia, inventadas no século XVI como salvação, as custas do apagamento de muitas culturas e saberes bárbaros que precisam ser salvos. Mais tarde, em meados do século XX a lógica de desenvolvimento e progresso "para todos" fortifica-se não de forma diferente. Ambos, estruturados como projetos de dominação de bases comerciais e religiosas fizeram e fazem com que nossas noções de corpo sejam deturpadas até hoje. Este texto é uma análise das estruturas que fundam a perspectiva moderna de ciência e saber e as profundas transformações que vem ocorrendo desde o século XX que desafiam conceitos aceitos até então condizentes com uma perspectiva disciplinar, reducionista e mecanicista. Os novos conceitos emergentes apontam para uma visão sistêmica onde ciência e arte não se apresentam como meras disciplinas, mas como parte dos processos criativos e investigativos próprios de ser humano, assim como razão e emoção, mente e corpo, são aspectos que não podem mais ser separados, mas antes tidos como polaridades de um mesmo aspecto próprios de ser-corpo. Por ora, nosso texto aponta algumas perspectivas possíveis para possibilitar aos sujeitos da atualidade pensarem como ser-corpo. Pois, da nossa perspectiva, muitas miragens, baseadas em cientificidades modernas, acabaram por retirar o direito de muitos sujeitos não situados histórico e geograficamente nos "centros do mundo" de ter sequer um corpo, ainda que fosse para o prazer alheio e o castigo. No máximo, a esses (nós) indivíduos latino-americanos e africanos para cá trazidos, tivemos os corpos preparados para ocupar um lugar do que é o não-ser-corpo porque fomos desumanizados para sermos tornados objetos abstratos em relação àqueles que nos invadiram.

Palavras-chave: Descolonialidade; Colonialidade; Soma; Paradigma.

[1] Este texto está vinculado a um Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (2023/2024) – PIBIC/CNPq) – intitulado "TEKO PORÃ – ARTE, NATUREZA E CIÊNCIA: DESCOLONIZAR AS COLONIALIDADES PARA SER", cadastrado na Divisão de Pesquisa/PROPPI/UEMS, vinculado ao Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq, sob orientação do professor doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira que, por sua vez, desenvolve o Projeto de Pesquisa intitulado "PRÁTICAS CULTURAIS LATINO-FRONTEIRIÇAS: ARTES DE "PAISAGENS", SILÊNCIOS E APAGAMENTOS EM CENA NA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE", registrado na Divisão de Pesquisa/PROPPI/UEMS, sob o protocolo de número 277652.1602.1343.05012022.

1. Introdução – Uma nova perspectiva para a ciência

Vivemos tempos de profundas transformações, de níveis individual e planetário. O século XXI é atravessado por fatores nunca presenciados antes. As tecnologias desse tempo conectam o planeta inteiro possibilitando compartilhamentos de expressões e saberes em nível mundial, o planeta todo interconectado. No entanto, vivemos ainda pelas heranças de uma humanidade fundamentada na lógica da dominação, luta por poder e lucro.

A conduta europeia espalhou pelo mundo ocidental ideais de "ordem e progresso". "Ordem" que é a deixa para o colonizador dominar, "colocar ordem", ordenar a natureza e os corpos para o seu próprio "progresso". O "progresso" é o acúmulo de riquezas daqueles que dominam. Se por um lado os ideais cientificistas, na busca desenfreada pelo "progresso", a partir do controle da natureza, nos deixaram avanços tecnológicos e científicos, por outro, carregamos profundas feridas advindas da desvalorização da vida humana como um todo pela intenção de domínio e lucro.

Vivemos na matriz da colonialidade, que diferente de colonialismo que denota uma relação política entre países, a colonialidade é característica do projeto de modernidade regente que visa a hegemonia, massificação das pessoas pela universalização da linha histórica europeia as custas do apagamento de muitas histórias e muitos povos, apagamento da diversidade humana e da natureza, garantindo assim o poder e o controle total do colonizador, ou, da "raça branca". Colonialidade é uma forma de relação, emerge no fator do "descobrimento e conquista das Américas" e se estrutura a partir da ideia de raças, diferenciando os povos e atribuindo-lhes hierarquias com argumentação biológica para compreender a "raça" branca europeia como superior, enquanto demais povos, primitivos, eram biologicamente inferiores (MALDONATO-TORRES, 2022).

A corrida pelo lucro e poder justificou e ainda justifica a escravização de diversos povos, além do apagamento de saberes que não cabem no método científico estabelecido na Europa. No Brasil, percebemos as profundas marcas desse fator violento como grande desequilíbrio, sofrimento e angústia social manifestos em miséria e violência, educação e saúde precárias, enorme desigualdade social e corpos doentes em todos os níveis – físico, mental, emocional. Isso ocorre por vivermos perante um conjunto de valores e conceitos que não nos representam enquanto SER, mas antes enquanto peças dentro do maquinário do sistema. De um sistema que não serve a nós enquanto comunidade. Baseado no ideal do lucro, um sistema que tem suas raízes na colonização europeia, na escravização e exploração dos corpos e da terra. Facilmente, nos transformamos em mera mão de obra, vivendo para trabalhar e consumir, assim manter o

imensurável lucro das grandes indústrias. Assim como as florestas deixam de ser fonte de vida, de diversidade e beleza, para se transformarem em lotes disputados por homens para serem desmatados pelo monocultivo, a humanidade massificada, dominada, perde o senso de individualidade, diversidade e ancestralidade, e, junto perdemos nossos potenciais criativos e de bem-viver.

A colonização europeia se deu fundamentada numa lógica egocêntrica, como bem podemos analisar nas descrições de mundo oferecidas pelo cientificismo europeu, tão bem expressa no cogito cartesiano: “Penso, logo existo”; portanto, com meu existir ancorado no meu pensar, posso questionar e até desconsiderar a existência daqueles que não pensam como eu. Além disso, desconsidero meu existir corporificado, ou seja, nego a perspectiva de SER-CORPO – corpo que não é só pensamento, e, assim sendo, tem saber próprio, apesar de não seguir as linhas da racionalidade. Corpo pertence a sua terra, a sua história e ancestralidade. Possui cultura, temporalidade e geografia. Corpo é feito de limites, logo, desconsiderá-lo é negar compartilhar as limitações do espaço/tempo que pertenço e que me forma, tornando assim meus dizeres e ideias universais, como verdade única. Descartes fundamentou a crença na certeza do conhecimento científico, e o seu método, baseado no reducionismo, a partir de uma visão mecanicista, como única maneira de apreensão da verdade. Subtrai a vida da matéria, desconsidera meu corpo, minha natureza. Despreza a terra que nesse contexto nada mais é do que objeto passível de dominação, controle e exploração.

A visão de mundo que temos, aquilo que percebemos e acreditamos, a respeito da vida e da realidade, está diretamente relacionado com as histórias que nos contam, que escutamos ao longo da vida. A colonização de uma terra e de um povo é processo de tomar posse, e, ainda, desapropriar um povo de suas histórias pela imposição da cultura do colonizador, é furtar a terra e a ancestralidade daqueles que a habitam.

Quando os europeus chegaram no Brasil, encontraram muita riqueza. Tinham tantas culturas, histórias, lendas, mitologias, saberes, medicinas, povos e línguas, diversas formas de viver e perceber o mundo, no entanto, a perspectiva materialista europeia fez com que só vissem o ouro e as riquezas materiais. Logo, os povos nativos, com toda sua diversidade, foram tornados mera mão de obra dentro de um sistema instituído por um povo que nem pertencia a essa terra, mas que na crença do domínio, sentiam de ordenar tudo que era “natureza”. E até mesmo por não pertencer, por não sentir pertencimento algum, sentiam-se no direito de explorar e extrair tudo o que podiam de forma tão violenta.

O Brasil que vivemos hoje é consequência de muitos conflitos violentos entre povos em razão da colonização – de uma lógica, uma forma de perceber e se colocar no mundo, que

pressupõe o domínio da natureza e universalização da cultura do colonizador. Compartilhamos na cultura ideias de lucro e progresso, a ênfase no racionalismo e a crença no cientificismo como verdades maiores, o monoteísmo cristão. Aprendemos na escola e na televisão a história mundial, linear contada lá da Europa. Essa história omite muitas histórias. Esses valores excluem muitos valores. Histórias e valores dos povos que também formam a ancestralidade brasileiras. E principalmente, os povos nativos, diversos, pagãos. Eles guardam as florestas, e, junto dela guardam toda a ancestralidade, saberes e segredos mais profundos das tão ricas e vastas florestas da América Latina. São histórias que a gente não escuta. É um povo que a gente vê distante, lá no meio da mata, como se não fosse parte do que nós somos enquanto brasileiros, latino-americanos, como se não fossemos parte dessas florestas.

A exploração e escravização da terra e dos corpos são justificadas em nome do progresso e da ciência – ciência que nessa lógica é instrumento de domínio, saber para manipular, é furtar os segredos da terra, fazê-la deitar-se perante as vontades do homem. A floresta é destituída de vida para tornar-se uma máquina a serviço das vontades do homem. Os corpos são destituídos de vida para tornarem-se máquina a serviço das vontades da mente. Os impulsos do corpo, da natureza, são demonizados, devem ser controlados. Os povos que vivem na natureza são "primitivos", inferiores, não evoluíram tal qual o homem branco que sabe manipular arma de fogo e matar pessoas, e, que acredita que se não seguir as ordens da igreja vai para o inferno. Na lógica do colonizador, aqueles que não dominam são dominados.

A colonialidade é uma lógica ancorada no conceito de modernidade, ou na universalização da cultura europeia. Caracterizada pela verticalidade na relação entre indivíduos e ideia de dominação. Visa abdicar a diversidade. Se funda em um discurso hegemônico, que não compreende a diversidade e a integridade entre os seres. Esta perspectiva se reflete em todas as áreas de nossa vida e é particularmente visível no trato com a terra, marcada pela exploração capitalista no monocultivo, que exclui a diversidade e empobrece a terra e o alimento. "O projeto civilizatório que busca nos tornar humanos, com tudo que humano sugere, engendra uma hierarquia colonial que visa o extermínio de diferentes seres. A colonialidade não admite concomitâncias, toda hegemonia se faz com sangue" (NÚÑEZ, 2022, p. 7).

É preciso pensar numa lógica outra para viver, uma que esteja ancorada no conviver, no bem-viver. A inversão do paradigma, não precisamos mais seguir um código de lei imposto que determina a superioridade de uns, baseado num padrão hegemônico. Ao invés de seguir um código mental, informativo e descritivo do que deve ou como deve ser feito, voltamo-nos para o corpo, o saber do corpo, que guarda em si toda a sua ancestralidade, que não está nos registros

históricos, é subjetivo, um saber único que cada indivíduo guarda em si. Para isso precisamos também abdicar de antigos valores que nos foram impostos, valores determinantes da fé, da sexualidade, do gênero e autoexpressão, e, determinantes do que é tido como verdade, essa ancorada numa ciência descorporificada, base da perspectiva e lógica da modernidade. Valores esses pintam a vida como um palco de competição constante, tal qual é descrito na teoria evolutiva de Darwin. Mas como recuperamos isso que nos foi furtado? Como nos conectamos com a realidade somática, com os impulsos criativos do corpo?

As pessoas nas ruas, as cenas de miséria, as tragédias, a violência das cidades nos fazem perder a fé e a confiança na humanidade, na nossa própria humanidade. Nos faz sentir medo. O medo nos inibe. O medo é o principal mecanismo de manipulação. Ao abdicarmos de valores determinantes da nossa cultura, principalmente aquele cientificista, que privilegia o saber objetivo, aquele que está fora de mim, aquele que está na boca de "grandes homens" com importantes teorias sobre as verdades da vida, poderemos encontrar, na experiência, na subjetividade, no corpo, um outro saber. Saber ser para conviver. Saber ser-corpo. Saber ser comunidade. O saber que está no corpo. O saber que é ofuscado pelo plano de hegemonia. O saber que está na rua, no humano bicho, no bicho, na planta e na mata. Saber que guarda nossa ancestralidade. Saber que resiste nas histórias, culturas, expressões, espiritualidade e corpos dos povos originários, povos negros, povos ciganos, povos latino-americanos, povo humano, povo diverso. Humano que é humano e é natureza, diferente do homem civilizado que se coloca acima de tudo e todos. Saber que está na subjetividade de cada um por ser-corpo.

> O Buen Vivir, o *Vivir Bien*, igualmente o comunal (latino-espanhol-castelhano) e o comuna em língua portuguesa, do mesmo jeito comunidade e comunitário, também viver à toa e fazer-sendo, teoricamente, são a mesma coisa. Teoricamente porque seja no meu entendimento acadêmico do conjunto, seja do entendimento dos povos originários latinos dos quatro primeiros termos – nesses a partir de suas "teorias-mundos" específicos – ambos não se referem ou querem se referir à ideia de ter que TER para ser e assim SOBREVIVER. Porque, ao contrário desta última lógica, buscamos SER e assim até poder ter, mas para CONVIVER (BESSA-OLIVEIRA, 2023, p. 5).

Estamos frente a uma nova perspectiva, um "novo paradigma", que não se reduz ao âmbito científico como ramo disciplinar, mas antes, diz respeito a uma nova "consciência", uma nova forma de ser e organizar a sociedade. Uma forma de estar no mundo que não é nem enquanto colonizador – na perspectiva de tentar me "apropriar", tomar posse da verdade e ordenar corpos outros, impondo-os minhas opiniões e verdade – nem como colonizado – na perspectiva de viver a partir de verdades e ideais que não me representam.

Descolonizar é desapegar da perspectiva de uma verdade única, ou uma forma de viver melhor que não esteja ancorada no bem-viver comunal. É poder contemplar, usufruir e partilhar em comunidade toda a diversidade e abundância próprias de nossa natureza, de nossas florestas e da natureza de nossos corpos, de nossas vidas. Cada ser, cada corpo, possuidor da liberdade de ser, sem a ideia de uma verdade maior que impera, mas com a consciência de que cada ser possuí uma perspectiva única que serve a si, somente, já que cada vida é única por pertencer a um espaço/tempo único. Cada indivíduo é um ponto na teia da vida, interconectado com toda existência ao seu redor. Nas comunidades que funcionam a partir de um sistema circular, quando um indivíduo ficava doente, ou quando apresenta comportamentos dissonantes, isso não é tido como um problema do indivíduo somente, mas é a manifestação de um problema da comunidade como um todo.

1.1 CIÊNCIA E PARADIGMA – ENTRE PARADIGMAS

O físico Frijof Capra pesquisou, analisou e sistematizou, na década de 1970, na Europa, as profundas transformações que vinham ocorrendo entre os cientistas e físicos, desde o início do século, na maneira de se compreender a realidade. Capra descreve essa mudança como parte de um processo de mudança de paradigma na consciência humana, uma nova forma de perceber e estar no mundo (CAPRA, 1982). Diante suas percepções a respeito da crise de paradigma sofrido na física no começo do século, onde os conceitos estabelecidos, baseados nas concepções newtonianas e cartesianas, são desafiados pelos experimentos subatômicos que parecem contradizer a visão de realidade concebida pela ciência até então, Capra aponta para a necessidade de transformação na "percepção de mundo", de uma visão baseada numa perspectiva mecanicista cartesiana-newtoniana predominante na era moderna, para uma visão sistêmica da realidade, percepção da vida como uma teia interconectada, onde cada parte está diretamente relacionada com o todo, e o todo é maior que a soma das partes.

A mudança de paradigma percebida na comunidade científica é parte de um fenômeno muito maior, que afeta o planeta como um todo, integrado, já que partindo de uma visão sistêmica, a descrição de mundo aceita e sugerida pela perspectiva científica da sociedade é apenas uma faceta da sociedade como um todo, principalmente poque vivemos num sistema onde a verdade é ditada pelo conhecimento científico. É partindo desta perspectiva que ocorrem as organizações políticas e econômicas que fundam as sociedades e gerem as vidas dos indivíduos na sociedade ocidental, já que esta fundamenta seus princípios num plano de hegemonia, eliminando diferentes formas de viver e saber.

Nas novas perspectivas contrarias as verdades estabelecidas pela física mecanicista por deparar-se com a organicidade dos processos vivos no qual o ser humano como consciência possui participação ativa, a verdade deixa de ter caráter concreto e estático, mas torna-se dinâmica por relacionar-se com o observador, a sua percepção e interpretação da realidade que se apresenta. As transformações ocorridas na perspectiva da ciência são apenas uma das facetas do que o autor descreve como uma "transição de dimensões planetárias" (CAPRA, 1982 p. 30).

Assim como no Renascimento, quando o homem teve que lidar com o fato de não ocupar a posição central na criação de Deus, o planeta deixou de ser criação central circundado por astros, para ser apenas mais um planeta, em mais um sistema solar na vastidão do universo. Nessa nova "transição planetária" Capriana, o homem europeu terá que lidar com o fato de não ocupar posição central na história e no saber a respeito da verdade. Terá que lidar com o fato de que seu deus não é o único Deus. De que existem muitas histórias e muitos povos. Terá que assumir que seu conhecimento não é absoluto e que se perderam no meio do caminho, já não conseguem, por via de seus argumentos usuais, se justificar como superiores, detentores da verdade de como as coisas deveriam ser; o plano deu errado.

Presenciamos nas cidades o abismo social, a miséria, a desigualdade, o sofrimento e a revolta dos corpos que não querem mais se resignarem às leis que determinam o quê e como eu deveria ser. Gritos dos corpos que foram excluídos não podem ser calados. As florestas se revoltam, são doenças e tragédias. Os povos que aprendemos a chamar de inferior, de primitivo, resistem e guardam saberes negligenciados que tanto faltam ao colonizador. O saber viver integrado com a comunidade, com o todo, com a natureza. O saber desfrutar e partilhar. O saber bem-viver. O corpo que foi silenciado, a natureza que foi destituída de seu saber, gritam. A Terra grita em frenesi e todos sentem, todos escutam.

Diante os novos paradigmas de nossa época, compreendemos que a ciência não é a verdade, mas antes uma forma de perceber e descrever o mundo condicionado a um tempo, espaço e cultura. "As teorias científicas nunca estão aptas a fornecer uma descrição completa e definitiva da realidade. [...] Em termos claros: os cientistas não lidam com a verdade; eles lidam com descrições da realidade limitadas e aproximadas" (CAPRA, 1982 p. 45). Portanto, as perspectivas científicas dominantes, fundamentadas na lógica cartesiana e newtoniana – dominantes por reger as instituições do sistema oficial – não refletem uma verdade, mas antes uma forma de perceber e descrever a realidade. Forma essa que se demonstra cada vez mais limitada e inapropriada para descrever as diferentes realidades.

Este paradigma está em declínio não apenas por ser limitado e obsoleto para as novas descobertas científicas sobre a natureza da matéria, mas também por apresentar-se como

violento e perigoso para a vida no planeta. Como bem podemos ver nas sintomáticas das patologias sociais que enfrentamos além da crise ambiental promovida pela industrialização e consumismo – consumo excessivo é sintomático de uma sociedade ansiosa e insatisfeita que tem que trabalhar para poder consumir produtos industrializados.

> Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica [...] de um "novo paradigma" – uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores [...] transferência da concepção mecanicista para a holística da realidade (CAPRA, 1982, p. 14).

Os paradigmas são conceitos e valores que determinam uma maneira de compreender e comunicar a realidade, estabelecendo uma descrição coerente do mundo e da vida dentro de uma determinada comunidade. Frijof Capra é cientista europeu, doutor em física teórica, ganhou reconhecimento mundial por suas obras, nas quais sistematizou aspectos de uma mudança de percepção, uma nova forma de perceber a realidade e estar no mundo. Partindo da perspectiva da física, da análise da natureza da matéria, e nas revoluções que vinham ocorrendo nessa disciplina, nas quebras dos conceitos e paradigmas estabelecidos entre os cientistas no começo do século XX, que, ancorados numa visão mecanicista de mundo, se viam incapazes de compreender o mundo atômico que se mostrava, Capra demonstra que a descrição de realidade predominante é obsoleta para o mundo que vivemos hoje.

O paradigma predominante no qual se fundamentou a sociedade ocidental, o sistema oficial, tem suas raízes na Europa entre os séculos XVI e XVII no período do Renascimento, conhecido como era da revolução científica. Após séculos de domínio da Igreja, a qual ditava as verdades e barrava a investigação científica e que ainda busca por conhecimento para manter-se como detentora da verdade.

Até o século XVI, os europeus aceitavam a posição da Igreja como detentora da verdade e acatavam o poder divino absoluto de um Deus ditado pelo clero. Se antes o questionamento fora considerado ato pecaminoso por colocar em risco as estruturas do sistema hierárquico onde o clero e a nobreza exerciam domínio e ditavam as verdades, a partir do século XVI, quando as descobertas astronômicas de Galileu e Copérnico são aceitas e vão de encontro com a verdade posta pela Igreja Católica, com o "sistema descritivo da natureza" que predominava até então, "o homem europeu descobre que há ideias bem diversas das que vinha aceitando como únicas verdades" (PORTUGAL, 2002, p. 3).

"A visão de mundo e o sistema de valores que estão na base da nossa cultura, e que têm de ser cuidadosamente reexaminados, foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos

XVI e XVII" (CAPRA, 1982, p. 49). A ciência, como conhecemos hoje, se desenrola na medida em que o ser humano necessita formular um método para a apreensão da verdade. Faz-se necessário a criação de regras e paradigmas preestabelecidos para traçar uma continuidade na formulação de um sentido que guia a relação do ser humano como indivíduo e natureza ou coletivo.

Na Idade Média, a investigação científica era de natureza muito diferente de como conhecemos hoje, ancorada na fé e na razão, e com estrutura conceitual estabelecida principalmente por Tomás de Aquino que "combinou o abrangente sistema da natureza de Aristóteles com a teologia e ética cristãs" (CAPRA, 1982, p. 49). Tinha como principal intuito articular temas como ética e moral baseados no domínio do Deus representado pela Igreja Católica. Eram os princípios morais que instauravam os sentidos do viver.

O Renascimento é o momento descrito na história europeia – assim como na história do dito conhecimento erudito – por grandes mudanças sociais. Se deu após descobertas revolucionárias em astronomia e física. Tempo conhecido também como Idade da Revolução Científica, devido ao papel fundamental da ciência nessas mudanças. "Depois de Copérnico, a Terra deixou de ser o centro do universo para tornar-se meramente um dos muitos planetas que circundam um astro secundário nas fronteiras da galáxia; e ao homem foi tirada sua orgulhosa posição de figura central na criação de Deus" (CAPRA, 1982, p. 50).

Nesse cenário renascentista, a arte passa a ocupar lugar aproximado à ciência à medida que o poderio da Igreja controla as consciências de corpo e subjetividade: aproximando o artista da consciência filosófica da ciência como um indivíduo dotado de um conhecimento superior os demais; dotando o artista de dom espiritual precedido pela aproximação do seu corpo ao "corpo" divino que tinha na técnica o controle da liberdade do corpo. Portanto, "iluminado" pela Igreja o artista e o cientista renascentista tornam-se controlados por uma consciência corpórea que dizia libertar.

A descrição matemática e a abordagem empírica, utilizada por Galileu, fundamentaram o fazer científico e a abordagem cientificista, e até hoje podemos perceber as influências dessa perspectiva no que reconhecemos como ciência ou fazer científico, com princípio na redução e análise quantitativa das partes. Francis Bacon defendeu vigorosamente o método empírico e provocou profundas mudanças nos objetivos da ciência. Enquanto na antiguidade a investigação científica se dava na busca por sabedoria e compreensão para integração com a natureza e com as divindades, "a partir de Bacon, o objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza [...]. A natureza, na opinião dele, tinha que ser "acossada em seus descaminhos", "obrigada a servir" e

"escravizada" (CAPRA, 1982, p. 51-52). A perspectiva da exploração científica numa lógica racional parte de ideias de domínio e poder. A vida, a natureza, esvaziam-se de sentido espiritual para tornar-se uma máquina passível da dominação do "homem".

Bacon estipulou e defendeu um método indutivo baseado na experimentação sistemática. Sua teoria inspirou os rumos da ciência no século XVII e fundamentou a conceituação da terra e do cosmos como uma máquina em contraposição a concepção de terra como organismo vivo como era na antiguidade. A partir de ideais mecanicistas, Descartes fundou o método racionalista, dedutivo de análise matemática. René Descartes é considerado o fundador da filosofia moderna, inspirou a crença na certeza do conhecimento científico, parte do princípio de que a estrutura matemática é a chave para a compreensão do universo. O método cartesiano é analítico, o ponto fundamental é a dúvida, consiste em decompor as partes e dispô-las em ordem lógica. Inspirou o raciocínio analítico que foi essencial para a realização de complexos projetos tecnológicos. No entanto, a ênfase no método cartesiano também levou a fragmentação do conhecimento, assim como vemos nas disciplinas acadêmicas, e a uma atitude reducionista da ciência, "a crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes" (CAPRA, 1982, p. 55).

Uma das principais marcas do pensamento cartesiano na filosofia moderna ocidental foi a divisão corpo e mente. Com a existência posta pelo pensar, assim como expressa o *cogito* cartesiano, "Penso, logo existo", a mente e a razão são privilegiadas com a certeza, enquanto todo o resto, inclusive o corpo, são postos em dúvida. Descartes acreditava que os corpos, a natureza, eram meras máquinas que funcionavam mediante leis mecânicas que poderiam ser descritas matematicamente. Com base na "certeza" matemática cartesiana, Isaac Newton formulou uma concepção mecânica da natureza estruturada em leis matemáticas exatas.

Newton uniu as tendências intuitivas de Bacon e dedutivas de Descartes "sublinhando que tanto os experimentos sem interpretação sistemática quanto a dedução a partir de princípios básicos sem evidência experimental não conduziriam a uma teoria confiável" (CAPRA, 1982, p. 59). Newton formulou a compreensão do universo como um enorme sistema mecânico que funcionava a partir de leis exatas que foram apresentadas em sua obra "Princípios matemáticos de filosofia natural" (1687). O universo newtoniano poderia ser reduzido ao movimento das partículas materiais, as quais interagiam entre si por atração mútua causada pela força da gravidade e poderiam ser descritas por leis determinantes do movimento. Essa perspectiva instaura uma concepção determinista do cosmos, onde tudo teria uma causa e efeito definidos. Também é relativa a uma percepção linear do tempo, ignorando o caráter cíclico do tempo da natureza.

A análise feita por Capra perpassa a corporeidade dos teóricos apresentados como protagonistas da revolução científica dos séculos XVI e XVII, demonstrando que suas teorias se sustentam a partir do contexto cultural e temporal além das tendências e opiniões pessoais dos autores. Logo, as concepções defendidas por Bacon eram carregadas de paixão pela experimentação e ataques para com as escolas tradicionais de pensamento da época, expressava ânsia por dominar a natureza ao dizer que os cientistas deveriam "extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos". (CAPRA, 1982, p. 52). Esta concepção violenta se assimila as condenações e julgamentos às bruxas que ocorriam nos tempos de Bacon, aos quais ele era bem próximo. Já Descartes, compartilhava com seu tempo o fascínio pelas máquinas e pela razão humana capaz de criar autômatos que pareciam dotados de vida. Newton foi profundamente influenciado pela pesquisa do conhecimento oculto e esotérico, fundamentava o universo na crença de um Deus criador. Parte de suas conclusões a respeito do movimento da ciência, baseado na geometria, se deu a partir do estudo de conhecimentos ocultos, ou magia. Inclusive possui obras sobre a temática que nunca foram publicadas a fim de manter o ceticismo científico, que, por outra perspectiva, também aparenta ser uma estratégia para limitar o acesso ao conhecimento em sua amplitude.

Portanto, percebemos que toda construção teórica carrega tendências e preconceitos próprios de seu tempo e espaço, e desenvolve-se a partir da experiência somática daquele que pensa e a predisposição cultural da época. Como uma semente que precisa de terreno e condições adequadas para se desenvolver e frutificar análises objetivas. As tendências do pensamento científico da Era Moderna foram determinadas principalmente pelas formulações teóricas cartesianas-newtonianas, são pautadas na separação mente e corpo, espírito e matéria. O universo como sistema mecânico é passível de uma descrição objetiva, matemática. Essa descrição torna-se o ideal cientificista sem a menção da consciência, ou daquele que observa, formulando uma descrição da realidade desprovida de corpo e da matéria esvaziada de espiritualidade, vida ou propósito.

A comunidade científica estava convencida de que os conceitos estabelecidos por Newton eram capazes de explicar e prever todos os fenômenos do mundo material, acreditavam que o cosmos poderia ser explicado em termos mecânicos, até o começo do século XX, quando alguns experimentos, envolvendo o mundo atômico, não podiam ser explicados pelos conceitos estabelecidos até então. As novas possibilidades de explorar os átomos com mais profundidade colocaram os cientistas frente a uma nova realidade, inexplicável pelos termos convencionais. A natureza passou a demonstrar-se como uma série de paradoxos que pareciam se desdobrar em paradoxos mais profundos. "Em sua luta para apreenderem essa nova realidade, os cientistas

ficaram profundamente conscientes de que seus conceitos básicos, sua linguagem e toda sua forma de pensar eram inadequadas para descrever fenômenos atômicos" (CAPRA, 1982, p. 71). Estavam frente a uma realidade aparentemente absurda.

Albert Einstein foi o principal nome na mudança de paradigmas dentro da física, introduziu no pensamento científico a teoria da relatividade, que ocasionou drásticas mudanças nos conceitos de espaço e tempo. Os cientistas descrevem o encontro com a realidade quântica como um choque ocasionando uma crise emocional e existencial. Perceberam que enquanto se utilizasse de uma perspectiva mecanicista para descrever o que estavam vendo, iriam continuar encontrando uma série de paradoxos. Capra descreve a nova física, a nova visão da realidade, em termos como orgânica, holística e ecológica.

> Assim, a teoria da relatividade ensinou-nos a mesma lição que a mecânica quântica. Mostrou-nos que nossas noções comuns de realidade estão limitadas a nossa experiência comum de mundo físico e que elas têm de ser abandonadas sempre que ampliamos essa experiência (CAPRA, 1982, p. 85).

Na física clássica, a visão mecanicista considerava os átomos como pontos materiais duros que formavam a matéria, como minúsculas bolinhas compactas. A teoria quântica demonstrou que átomos consistiam em vasto espaço onde minúsculas partículas (elétrons) giravam ao redor de um núcleo, constataram que em nada se assemelhavam a objetos sólidos. Inclusive, os átomos apresentam uma natureza dual, ora se apresentam como partículas, ora como ondas, dependendo da forma como são observados. Niels Bohr caracterizou essa natureza dual da matéria e luz com o termo de complementariedade, onde imagem de partícula e luz são facetas de uma mesma realidade e se complementam. Esse conceito muito se assimilava as descrições do sistema filosófico chinês, além de outras correntes místicas, aproximando o saber científico, racional, do dito saber intuitivo proveniente de diferentes culturas, descritos em tradições e filosofias.

> Uma análise cuidadosa do processo de observação na física atômica mostra que as partículas subatômicas carecem de significado como entidades isoladas e somente podem ser entendidas como interconexão, ou correlação, entre vários processos de observação e medição. [...]. Na teoria quântica nunca lidamos com "coisas", lidamos sempre com interconexões (CAPRA, 1982, p. 75).

Os novos conceitos capazes de descrever a realidade quântica baseiam-se na interrelação entre tudo que existe, o universo como um todo interconectado não pode ser reduzido em partes independentes. "Nunca poderemos falar da natureza sem, ao mesmo tempo, falarmos de nós mesmos" (CAPRA, 1982, p. 81). O mundo atômico demonstrou que o todo determina o funcionamento das partes, portanto, a interpretação de um sistema está relacionada

com a consciência e estrutura mental daquele que observa, derrubando as certezas de uma ciência impessoal e isenta de valores como era posta na perspectiva cartesiana. Os estudos quânticos também demonstraram que a matéria não é extática, mas está em constante movimento e só pode ser compreendida como movimento, interação e transformação.

A física clássica foi estruturada em um conjunto de valores característicos da sociedade europeia, demonstra uma forma de descrever a realidade baseada na redução das partes e descrição dos elementos da matéria, como se o universo fosse um grande relógio onde o funcionamento das partes determina o funcionamento do todo. Essa concepção trata a natureza como objeto extático passível de ser dominado e destituído de saber. Os novos conceitos e experimentos em física transcendem a concepção mecanicista ao demonstrar a interrelação entre tudo que existe, inclusive entre o fenômeno observado e a consciência que o observa. A teoria da relatividade transcende a noção de tempo como um contínuo linear, demonstrando a intrínseca relação entre tempo e espaço. O tempo como conhecemos é apenas uma forma de dizer a realidade. Pensar a realidade por uma perspectiva sistêmica nos permite relacionar eventos num nível interdisciplinar. A própria noção de disciplina deriva da visão cartesiana, reducionista da realidade. Logo, essa descrição da realidade não está no lugar da verdade, mas antes é uma forma de se dizer, uma forma de apreender a substância da vida pela linguagem, está em relação a contexto social, geográfico e histórico específicos, numa interação entre valores, conceitos e percepções.

1.2 COLONIALIDADE – DOMÍNIO DO CORPO

Podemos perceber alguns valores que fundam a visão cartesiana-newtoniana como aspectos do próprio sistema que nos é imposto. A perspectiva mecanicista é uma postura diante a vida, a matéria e o espírito. Ela impõe a fragmentação, disciplinarização da vida, para dificultar que vejamos o todo. Essa lógica parte do princípio de que a natureza deve ser dominada, controlada tal qual uma máquina. Os corpos são controlados. Conhecimento é ferramenta de controle. Os seres humanos vivem relações verticais. Existe uma verdade, um Deus, um povo privilegiado. Um modo de viver, um sistema econômico. Sistema baseado no utilitarismo e consumo, onde as pessoas são treinadas para obedecer a ordens e executar deveres. Controle da natureza e dos corpos. Aprendemos a “controlar” nossos corpos, reprimir emoções, ignorar vontades e desejos. Não que as ordens e deveres não sejam parte da organização social, mas elas só possuem sentido e se sustentam na medida em que servem para o bem-viver da comunidade. O sistema que vivemos não nos serve enquanto comunidade e mais fomenta a violência e as tragédias.

No Renascimento, a fé mostrou-se equivocada, insuficiente para se dizer o mundo e a realidade. A razão humana, o raciocínio matemático, foi o que demonstrou, jogou luz nas mentiras que o clero vinha contando a fim de manter um sistema. A razão humana tornou-se o próprio Deus. Todavia, a razão por si só é apenas um instrumento de elaboração e comunicação baseado na categorização, linearidade, redução e descrição das partes. O homem europeu manteve sua fé cega, apenas mudou o objeto, voltou para si mesmo e sua capacidade de ver o mundo de maneira analítica e insensível. A vida continua sendo articulada num sistema de dominação. O homem constrói máquinas, aprende a controlar a eletricidade. O homem se torna Deus, se vê maior que a própria natureza. Sente que pode dominar a morte e busca a imortalidade. Distancia-se da floresta, busca coisas que não morrem, sintéticos, plásticos. Não se vê como processo orgânico. Evita olhar para sua própria morte. Evita olhar para aquilo que é incapaz de dominar. São tantas artificialidades que nos esquecemos que nosso alimento vem da terra que está debaixo de nossos pés. Matamos as florestas. Cobrimos a terra com pedra e cimento. Temos florestas abundantes e férteis. Temos fome e desmatamento.

Essa estrutura de poder pode ser descrita pelo aspecto da colonialidade ou plano de modernidade uma vez que falo como latino-americano. O que Fritjof Capra chama de mudança de paradigma, chamamos de emancipação de nossos povos, florestas e saberes que foram dominados, escravizados, furtados, apagados às luzes do paradigma dominante. De acordo com a descrição de Mignolo, “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje” (MIGNOLO, 2017). Falo do coração de um dos continentes mais férteis e abundante do planeta todo. América Latina é diversidade. Temos a maior biodiversidade do mundo. A América do Sul é dividida em 7 biomas. Cada qual tem sua paisagem, sua fauna e flora, seus povos, conhecimentos, culturas, alimentos e medicinais. O sistema nos distancia de nossas matas, nos aliena fazendo-nos esquecer de toda abundância que provém da diversidade da floresta. O monocultivo é a destruição da diversidade. Parte de um ideal hegemônico que nada mais é do que um plano de controle e domínio. Assim, grandes indústrias podem pintar o desejo da grande massa unificada e vendê-lo na promessa de prazer e felicidade: precisamos deles para nos alimentarmos, para nos curarmos, para nos divertirmos; precisamos entrar na roda de rato para ter; precisamos ter para nos alimentarmos, nos curarmos e nos divertirmos; precisamos ter para ser.

> A “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade” [...]. Esse é o cenário da transformação de um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500

> para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000 (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Nas escolas as crianças aprendem a ficar paradas, seguir ordens, serem produtivas, a fragmentar o conhecimento, além da concepção de conhecimento como acúmulo de informações que nada se relacionam ou se integram a realidade de cada comunidade. Mas se restringem a um conjunto de conceitos formulados por autores europeus numa linha histórica europeia a partir de uma rede de valores europeus, mas que por advento da colonização e globalização, passaram por um processo de universalização como um plano de hegemonia, a fim de formar uma massa social idêntica em seu desejo de ser escravizada pela indústria do consumo. Nós nos tornamos massificados, perdemos nossa individualidade, permitimos que ditem nossos padrões e vontades. Todos desejamos sucesso e reconhecimento, todos queremos consumir tendências, não conhecemos nossos vizinhos, não sabemos de onde vem nosso alimento, mas sabemos que sofremos, certamente, porque o Brasil é um país atrasado, na Europa ou nos Estados Unidos poderíamos viver melhor. “Nós nos massificamos quando nos identificamos com o sistema e aceitamos seus valores” (LOWEN, 2020, p. 75).

Logo, esses valores partem de ideias de dominação, como um desejo primitivo de possuir, controlar, eliminar a instância incontrolável que é característica da realidade a fim de garantir a satisfação. Portanto, determina ideias de raça e classe, tendo em vista que nenhum indivíduo conseguiu a proeza da imortalidade, a fim de manter consigo mesmo o poder, identifica-se com seu semelhante, daí formam-se e se mantém classe dominante que existe na medida da discriminação por cor, gênero, cultura, fé. Uma verdade, uma forma de ser são eleitas como melhores, como únicas possibilidades, única verdade. Os humanos são divididos em raças, quanto mais próximo se está do padrão branco, homem, cis, hétero, cristão, mais próximo se está do que é ser gente, civilizado.

> Em termo geral, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo ele estará de representar a ideia de uma humanidade completa. Segundo o ponto de vista dos conquistadores, isso serviu para crias novos mapas do mundo; a geografia continuou produzindo essa visão das coisas. O mundo inteiro foi visto a luz dessa lógica. Esse é o começo da colonialidade global (MALDONATO-TORRES, 2020, p. 16).

A colonialidade se instaura pelo controle dos corpos. O controle dos corpos se justifica no conjunto de valores eurocêntricos que preveem a superioridade da mente, da razão, do pensar. O corpo, a terra, a matéria, o primitivo, os impulsos, a natureza, são demonizados. A dualidade cristã separa o corpo e a mente, ao dizer do mal, do sujo, diz sobre matéria e corpo, ao dizer de bom, de puro, diz sobre mente e espírito. A matéria é desprezada e essa vida não tem valor por si só. Em contrapartida, com o corpo e a vida esvaziados de valor, o prazer e o

bem-viver, viver à toa são desprezados na busca desenfreada por poder. Corpos esvaziados de si buscam a compensação no reconhecimento social e acúmulo de capital.

1.3 A SEPARAÇÃO CORPO E MENTE/ESPÍRITO E MATÉRIA

A ciência na perspectiva cartesiana é descorporificada, ou seja, instaura a divisão entre corpo e mente, uma vez que "Penso, logo existo", meu existir ancorado no pensar desconsidera o processo somático no qual resido. Eu sou corpo. A consciência sistêmica nos possibilita perceber a interrelação entre os aspectos da vida, logo, mente não se opõe ao corpo, nem razão se opõe a emoção, mas são aspectos que se interrelacionam. O cogito cartesiano "Penso, logo sou!", é manifestação do pensar descorporificado que funda a episteme moderna do colonizador europeu. Sugiro uma perspectiva corporificada – "Eu não digo, "Penso, logo sou". Ao contrário, "Eu sou corporificado; portanto, experencio que sou". É a experiencia da corporificação que nos dá a experiencia de estarmos vivos" (KELEMAN, 2001, p. 26). Quanto mais me experimento, mais sou, mais manifesto minha liberdade de ser, é a experiência de corporificação que me dá a noção de uma história, de uma continuidade. De alguma maneira, sinto que essa divisão instaura um corte no corpo, dissocia aquilo que sou ou que penso ser da experiência que resido. Deixo de confiar no sentir do corpo e nem mesmo sou capaz de sentir ou escutar até que o corpo grite em forma de dor, sofrimento e doenças.

Essa tendência eurocêntrica determinou todo o modelo de conhecimentos elaborados que nos são transmitidos nos sistemas oficiais de ensino. Como a disciplinarização do saber, a ênfase nas disciplinas de matemática e ciências da natureza, do saber técnico e pragmático em contrário do fazer criativo e saber da experiência. Com excessiva atenção no conhecimento a ser passado em forma de informações prontas elaboradas em livros, deixa-se de olhar para aprendizagem como processo que se dá no corpo. As crianças são vistas como desprovidas de saber, e cabe ao professor adicionar conhecimento a elas em forma de informações prontas. Desconsidera-se a disponibilidade do corpo para aprendizagem, desconsidera-se o saber do corpo em forma de emoções e sentimentos que guiam as crianças cada qual em seu próprio processo. Desconsidera-se o saber do corpo que ensina e o papel da sensibilidade, do sentir necessário para a transmissão de uma ideia ou um saber. O ensinar que não pode ser especificado por um método ou fórmulas, mas que parte de um saber que está em nós, como seres em eterno processo de aprendizagem. Estamos aprendendo desde sempre, também estamos aprendendo a aprender e a ensinar, cada qual a sua maneira. Quase não percebemos, ou não queremos ver, que de alguns assuntos as crianças entendem muito mais que nós, adultos dissimulados pelo medo, vergonha e culpa de viver num sistema medíocre.

Os próprios objetivos da educação são dissimulados. Saber é o mesmo que decorar informações. No entanto, por vezes só percebemos saber algo, ou aprendemos algo, quando precisamos satisfazer alguma demanda da vida. Nos deparamos com uma criança e precisamos responder perguntas e guiar as ideias dançantes de uma mente infantil, logo descobrimos em nós coisas que sabemos e nem sabíamos saber. Tem coisas que sabemos e não sabemos como sabemos. Dizem que em nossas células está o registro de toda a história do universo. Certamente estão no corpo as histórias e marcas de tudo que experienciei, também as histórias de meus pais e antepassados. Certamente aprendi a aprender já que tanta coisa já aprendi. Muitas formas diferentes de me movimentar, muitos sentidos diferentes para os movimentos que aprendi. Aprendi que para ganhar tem que pedir. Aprendi a produzir sons, aprendi que os sons têm significados. Aprendi a sentar, ficar de pé, andar e correr. Aprendi a nadar e a subir em árvores. Aprendi que os movimentos têm significados. Aprendi que eu tenho vontades. Aprendi que a vida é uma caixinha de surpresas. Aprendi a me decepcionar. Aprendi a perder. Aprendi a ganhar e a gozar. Aprendi a chamar de amor aquela força que não sei de onde vem, mas me faz continuar apesar de tudo.

Logo cedo, aprendemos que não tem espaço para todo mundo, precisamos nos esforçar para nos destacar da multidão desesperada. Trabalhar mais, estudar mais, decorar mais informações. Esperamos que a informação certa irá nos salvar. Ainda esperamos que cientistas da Europa ou dos Estados Unidos nos digam as verdades que precisamos ouvir. Tem quem procure a verdade na voz de políticos ou líderes religiosos. Procuramos fora da gente as respostas para o mal-estar e nem percebemos nosso descaso com as crianças, com os animais e as plantas, com nossa própria matéria. Não nos percebemos num corpo cansado, na falta que o contato com a natureza nos faz, no excesso de informações que vicia a mente e prejudica o funcionamento do corpo como um todo. Esquecemos de nos conectar com o presente e vivemos em depressão, presos no que poderia ter sido e não foi, ou em ansiedade, numa eterna antecipação do que está por vir.

Dionísio é a personificação do viver do corpo. Rege o prazer, o êxtase, os impulsos primitivos, o teatro, a autoexpressão do indivíduo condenado às tragédias e comédias da vida. No mito, Dionísio é desmembrado pelas mãos dos Titãs logo após seu nascimento. Os Titãs personificam os impulsos futuristas, a promessa de um futuro melhor que nos tira do “aqui e agora”. No livro “Dionísio no exílio – sobre repressão da emoção e do corpo” (2002), Rafael López-Pedraza faz uma análise do caráter arquetípico do mito de Dionísio que ilustra nossa própria experiência somática. Dionísio é Deus da fertilidade e prazer, do viver do corpo. Dionísio é dilacerado pelas forças titânicas. “Esse impulso futurista reprime a essência

dionisíaca do indivíduo num grau inimaginável. A expectativa futurista nos arranca do aqui-e-agora e, desse modo, de nosso corpo. Em outras palavras, nos arranca do tempo e do espaço de Dionísio" (LÓPEZ-PEDRAZA, 2002, p. 18).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como artista, sinto em mim impulsos titânicos para domesticar a arte, domesticar os impulsos que desde sempre me fizeram criar, usar deles para alcançar algum tipo de reconhecimento ou prestígio. E sem perceber, me perco de mim. Me dilacero. Me esqueço de onde vim. Esqueço que eu criava para expressar algo que me assolava e que por isso precisava vir ao mundo. Eu me esqueço até perceber que meu existir é arte e minha arte não é produto. Tal qual meu existir é corpo e corpo não é produto. Mas pode vir a ser na cultura da prostituição. A vida é um jogo e cada um terá de encontrar os seus meios de jogar.

Vivo na contradição entre a coragem e a covardia. Tive coragem o suficiente para olhar na cara da morte e até de desejá-la. Por outro lado, eu fui covarde o suficiente para preferir a morte. Viver nem sempre é bom. Ninguém escolheria a dor. Por isso a vida perverte. Cria ilusões e contorce os fatos. A vida é esse eterno contorcer buscando uma posição agradável. Mas nada fica muito tempo no mesmo lugar. Tudo cresce e precisa se movimentar. Se o universo está constantemente expandindo, é porque muitos mundos estão morrendo o tempo inteiro. Quando a maior árvore da floresta morrer, toda floresta se beneficiará se alimentando do corpo dela. A vida em comunidade por vezes contraria as ganâncias e desejos individuais. Mas quando ninguém pensa na vida em comunidade, as ganâncias e desejos individuais tornam-se impossíveis, porque quando não há satisfação do bem-viver, o bem-viver e bem-sentir do corpo que só se dão pela satisfação das necessidades nutricionais, afetivas e criativas de cada indivíduo e na sua relação harmoniosa com seu meio, o ego buscará compensações na forma de desejos impulsivos e gananciosos que nunca encontrarão satisfação plena, pois apenas encobrem carências que gritam em níveis mais profundos.

É um fato que estamos vivendo grandes transformações. As antigas leis não fazem mais sentido. Olhamos para o sistema e vemos atrocidades e nos perguntamos como chegamos nesse nível. No mesmo espaço geográfico tem pessoas em situações miseráveis e outras ostentam luxo em restaurantes caros onde desperdiçam muita comida todos os dias. E todos estamos em cima da mesma terra. No meio de um dos continentes mais ricos e férteis do planeta todo. Mas não sabemos plantar. A terra se tornou propriedade. E os que se dizem donos da terra também não sabem plantar. Aqueles que sabem plantar são chamados de invasores. Os povos nativos, que protegem a floresta, que sabem plantar, que sabem cultivar, são perseguidos e assassinados.

Existem muitos teóricos discutindo sobre essas transformações. Espiritualistas falam sobre a Nova Era, a era de aquário, era da liberdade, valores comunitários e ecológicos. Na América-latina, discutimos a descolonização. Essa mudança que pode ser analisada por diversas óticas, seja por previsões, filosofias antigas, a física, a ciência, mas principalmente, acredito que cada um pode atestar pela sua própria experiência – estamos vivenciando tempos apocalípticos.

Nas Américas essa transformação pode ser analisada a partir do conceito da descolonização que é emancipação de corpos que foram reprimidos, ordenados, desmatados, como nossas florestas. Enquanto Fritjof Capra faz uma análise objetiva e pragmática da crise que enfrentamos e das transformações necessárias na nossa forma de estar no mundo, como latino-americano eu grito e todo nosso povo grita. Para nós essa mudança é a morte deles, morte do "homem" ordenado pela lógica colonial. Homens civilizados. Enquanto os cientistas continuam maravilhados consigo mesmos e descobrem que o mundo é muito maior do que acreditavam ser, que existem muito mais saber do que podiam perceber, nós não podemos manter uma postura impessoal ou pragmática ao assinalar essas mudanças, já que essa transformação é a vida de nossos povos, nossas florestas, nosso próprio corpo. É a emancipação do que foi reprimido a fim de manter a ilusão do monoteísmo ou de uma verdade única. É ascensão e recuperação de saberes que foram apagados e furtados de nós.

Quanto mais me conscientizo do meu existir como como corpo em um tempo e espaço e uma linha ancestral única, quanto mais me experencio, me relaciono com diferentes pessoas, caminho por diferentes locais, me banho em diferentes rios e praias, me reúno com outros para cultuar as divindades que fazem parte do meu viver, aprecio o crescimento das plantas, animais e humanos que convivem comigo, vejo o sol nascer e se por todos os dias, acompanho as mudanças da lua e as mudanças do meu próprio ser e estar. Quanto mais me experiencio e me deixo atravessar pela experiência de estar vivo, mais percebo as estratégias de dominação na qual estamos sujeitos enquanto pertencentes ao sistema civilizado, colonial. Seja pelo descaso com a terra, com a natureza, pela evangelização cristã, as custas do apagamento e demonização dos demais deuses e práticas, pelo descuido com as crianças, pela tendência escravista que persiste em nossa sociedade e é camuflado nos ideias capitalistas de meritocracia.

A descolonização se dá na medida em que percebemos e tomamos consciência de que não precisamos deles e que nunca precisamos. Pelo contrário, eles precisam de nós e sempre precisaram para chegar aonde chegaram. Outra questão é que não existe eles e nós, existe uma humanidade formada por indivíduos e grupos diversos. Por indivíduos que experienciam e estão sempre em busca de pertencimento e prazer. Quando digo eles é para nos colocar como diferentes, inclusive diferentes do que nos fizeram acreditar que somos, já que em nosso sangue

corre toda riqueza e diversidade das matas da América Latina. Em outras palavras, partindo de uma perspectiva mais impessoal, consideremos que a vida existe por si só. Tendo em vista o domínio da mente sobre o corpo como metáfora para o domínio eurocêntrico, precisamos relembrar o saber inerente ao corpo por ser vivo. O saber inerente a vida antes da consciência. O saber que observamos no corpo das plantas, dos animais, das crianças, o saber da floresta como um todo. O saber inerente ao ser humano bicho, capaz de desenvolver-se e autorregular-se. Entregar-se à terra. Ao corpo. Ao sentir do corpo.

São muitos caminhos para a reconquista do corpo. Mas eles convergem num ponto que é o prazer. Enquanto a mente ou o ego buscam poder, conhecimento que também é uma forma de poder, o estar do corpo que vive no eterno presente, busca o prazer, o sentir prazer, sentir o corpo pulsar harmonicamente sem impedimentos. Notamos facilmente essa tendência nos animais e crianças, são movidos pelo prazer. As crianças, assim como os animais domésticos, aprendem que precisam do amor para garantir e assegurarem o prazer e bem viver. A linguagem dota o ser humano de muitas possibilidades do criar e do sentir. Nos possibilita a antecipação de eventos, planejamento e construção de planos a longo prazo, mas estamos sempre em busca da satisfação de impulsos. No entanto, quando perdemos o contato com o corpo, com o sentir do corpo, por repressão, vergonha, culpa, medo, formamos um corpo rígido, contraído, insensível, ou mole demais, incapaz de definir limites, incapaz de se conter. O corpo se nega viver sem prazer. O prazer é negado, o existir do corpo é reprimido, pois não somos corpos vivos, somos máquinas na ótica do sistema oficial que negou nossas ancestralidades e tomou nossas terras, desmatando-as. Condenou nossas crenças e nossos corpos, escravizou nossos corpos e nunca pensaram em nada além do próprio progresso, daqueles mesmos que estão no poder e sempre estiveram. Porém fazem isso nos fazendo esquecer de quem somos.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, MA. Arte. Natureza. Corpo. Biogeocorpografias de vidas e do mundo. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6492. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6492. Acesso em: 23 out. 2023.

FRITJOF, Capra. **O ponto de mutação**: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. São Paulo, SP. EDITORA CULTRIX LTDA. 1982.

KELEMAN. Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell. Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Ed. Summus, 2001.116p.

LÓPEZ-PEDRAZA, Rafael. Dionísio no exílio: sobre a repressão da emoção e do corpo. Trad. Roberto Cirani. São Paulo: Paulus 2002. Coleção amor e psique.

LOWEN, Alexander. **Prazer**: Uma abordagem criativa da vida. – São Paulo. Summus, 2020.

MALDONATO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuição para o desenvolvimento de um conceito. 1.ed. Rio de Janeiro. Vian Verita LTDA, 2022.

MIGNOLO, Walter D., Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. 32 (94) • 2017 Disponível em: https://doi.org/10.17666/329402/2017.

NÚÑEZ, Geni Daniela. CÁRCERES, Natanael Vilharva. ARTESANATO NARRATIVO E AS TEIAS DA PALAVRA: PERSPECTIVAS GUARANI DE RESISTÊNCIA. Revista Feminismos. ISSN: 2317-2932 Vol 10, N.2 e 3, maio-dez 2022. Disponível em: www.feminismos.neim.ufba.br.

PORTUGAL, Cadja Araujo. DISCUSSÃO SOBRE EMPIRISMO E RACIONALISMO NO PROBLEMA DA ORIGEM DO CONHECIMENTO. 2002. Disponível em: https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2015/01/portugal-c-a-discussc3a3o-sobre-empirismo-e-racionalismo-no-problema-da-origem-do-conhecimento.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

NARRATIVAS FICCIONAIS EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA: BREVE ANÁLISE DOS CONTOS "CIDADE ESPELHO" E "OITENTA E OITO", DE ELIANA ALVES CRUZ

Fabio Henrique Gonçalves
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS/UFMA).
Email: fabio.henrique@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Aponta-se como marco inicial do romance histórico a publicação, em 1819, de *Ivanhoé*, do escritor escocês Walter Scott. A formatação então apresentada naquela narrativa espalhou-se, ao longo do Novecentos, para outros países europeus e também para o continente americano. Muito dessa abrangência se deve ao contexto de formação e de consolidação de vários Estados Nacionais que, em seus processos de afirmação, partiam para a elaboração de símbolos identitários que galvanizassem os sentimentos ligados à percepção de uma tradição e um destino comuns. Incluíam-se aí textos oriundos tanto das pesquisas históricas, com suas pretensões de cientificidade e de acesso à verdade dos acontecimentos; quanto da literatura, com seus autores e movimentos identificados com as chamadas causas nacionais. Mas o romance histórico, seguindo os passos da historiografia, também passou por significativas transformações ao longo do tempo. Seu papel de contribuição para uma visão enaltecedora da nação e do Estado foi, progressivamente, passando a conviver com enfoques que utilizavam acontecimentos e personagens ligadas ao passado não para glorificá-lo, mas para questioná-lo – o chamado "novo romance histórico", cujas primeiras manifestações são localizadas a partir da segunda metade do século XX, especialmente na América Latina. O Brasil não esteve indiferente, sendo registrado significativo aumento nesse tipo de produção desde o final dos anos 1970. Ainda que não se possa falar em predominância na literatura contemporânea brasileira, é certo que se tem observado, nos últimos anos, a consolidação de iniciativas que privilegiem narrativas questionadoras da formação histórica e social do Brasil. Textos ficcionais que aliam a imaginação de seus criadores a dados e cenários de épocas passadas, "reconstituindo" esses períodos não somente para problematizar as características que lhes eram peculiares, mas também na tentativa de encontrar respostas a conflitos de nossa própria época. Numa perspectiva dialógica com a história do Brasil, neste artigo serão discutidas duas narrativas ficcionais curtas da escritora Eliana Alves Cruz, presentes no livro de contos *A vestida* (2022). O ponto central desses textos está na criação de sua intriga a partir da seleção de acontecimentos registrados pela história brasileira, construindo uma perspectiva crítica a esse passado.

Palavras-chave: História; Nação; Literatura; Contos.

1. Introdução

No livro *História. Ficção. Literatura* (2006), Luiz Costa Lima lembra que a ficção nunca foi objeto de considerações mais profundas. O normal era que houvesse em relação ao tema até mesmo certa rejeição, já que o ficcional era colocado em contraposição à ciência, à experimentação e aos discursos voltados à "verdade". Aquele crítico literário aponta, entre os primeiros pensadores que viram a ficção sob outra ótica, o filósofo inglês Jeremy Bentham. Cabe dizer que Bentham, no século XVIII, não se debruçava sobre a ficção com a preocupação de analisá-la no âmbito das produções literárias. Ele se voltava especialmente à área do direito e das configurações institucionais que marcam as sociedades. Apesar disso, a partir de Bentham as considerações em torno do ficcional foram sendo apresentadas sob um viés de menor suspeição, em grande parte devido à categorização por ele elaborada, entre o que chamou de "fictício fabuloso" e "ficção necessária".

O "fictício fabuloso" englobaria a produção em prosa e poesia, resultados de exercícios imaginativos que tinham como objetivo proporcionar prazer e entretenimento a seus ouvintes e leitores. Já sob a chancela de "ficção necessária" estavam as elaborações da mente humana voltadas para a organização das relações entre os homens e para o bom funcionamento das sociedades. "Ficções necessárias" não se refeririam a objetos palpáveis, mas a realidades compreensíveis e, por vezes, quase naturalizadas, em virtude da tradição. O ordenamento jurídico, composto de entidades fictícias como "direitos" e "deveres", seria um dos exemplos mais claros da presença das ficções necessárias, de "sua impossível, mas indispensável existência" (Lima, 2006, p.265). Apesar de suas diferenças, tanto nas ficções necessárias quanto no fictício fabuloso é indispensável a associação com a linguagem:

> (...) as entidades fictícias são aquelas às quais é atribuída existência por força do discurso (...) A linguagem deixa de ser entendida como uma simples mediadora para se tornar engendradora; não de ilusões, mas, antes delas, de ficções (Lima, 2006, p. 264).

As ideias de Bentham em relação à ficção podem, claro, ser objeto de questionamento. Afinal, é passível de discussão se o "fictício fabuloso" não teria também um forte aspecto de "necessidade". Até que ponto contar histórias e compartilhar narrativas inventadas também não responderiam a importantes demandas dos mais diversos agrupamentos humanos? Criações da imaginação voltadas para divertir e proporcionar momentos de escape das dificuldades da existência deveriam mesmo ser prontamente vistas como algo prescindível?

Outra contribuição, bem mais recente, para o debate sobre o ficcional foi elaborada pelo teórico alemão Wolfgang Iser, em *O fictício e o imaginário* (2013). Nesse caso, as

considerações também ultrapassam a ficção literária, adequando-se ao que foi denominado uma "perspectiva antropológica". Mas, a partir dessa ampliação, o autor volta seu olhar para lançar luz sobre as especificidades na ficcionalidade poética. Iser não classifica, como Bentham, as ficções em "fabulosas" e "necessárias", critério utilitarista que já pressupunha uma hierarquização. Ainda assim, ele destaca que, diferentemente de outras construções ficcionais (utilizemos, de novo, o exemplo do direito), o literário não se ateria ao estabelecimento de exigências e a "normas de conduta obrigatórias" (Lima, 2006, p.280).

Ao contrário de autores como Bentham, que determinavam uma linha de corte precisa entre realidade e ficção, Iser elabora suas conclusões sobre o ficcional (o que chama de "atos de fingir") erigindo uma tríade: o real, o fictício e o imaginário. A partir de recortes da realidade, cuja extração os tiraria tanto dos valores e das regras de funcionamento originários, quanto do automatismo em seguir essas regras, haveria a construção do fictício e o aparecimento de um imaginário – em que, com a coerência proporcionada pela ficção, surgiria uma nova realidade.

A narrativa ficcional, conclui-se, deve ser inteligível em sua articulação com a temporalidade. Com a temporalidade adotada para fundamentar sua própria lógica, é claro; mas também, de alguma forma, mesmo que mínima, com a temporalidade do contexto do qual extraiu sua parcela de realidade. Ou, ainda nas palavras de Luiz Costa Lima (2006, p.287), "o ato de seleção trabalha, ao mesmo tempo, contra a referencialidade automática, assim como oferece uma referência...seletiva".

Narrativa e temporalidade são dois conceitos caros a outro autor que dedicou boa parte de seus esforços à compreensão do tempo: Paul Ricoeur. Logo nos momentos iniciais da obra *Tempo e Narrativa* ele assegura que

> (...) o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal (Ricoeur, 2010, p.9).

O filósofo francês constrói uma síntese a partir das elaborações de dois pensadores separados por, aproximadamente, seis séculos: Aristóteles e Santo Agostinho. Sua análise começa com as inquietações deste último, relacionadas às impossibilidades de compreensão (ou pelo menos de exemplificação geral) sobre o tempo. Dele, Ricoeur guarda a chamada distensão da alma (*distentio animi*). Para Santo Agostinho, a passagem do tempo era entendida na alma, na extensão do presente em três movimentos: o presente do passado (a lembrança, a memória), o presente do presente e o presente do futuro (a expectativa).

> É *na* alma, portanto a título de impressão, que a expectativa e a memória têm extensão. Mas a impressão só está na alma na medida em que o espírito *age*, isto é, espera, presta atenção e se lembra (Ricoeur, 2010, p. 37)

Já do filosofo grego é aproveitada as noções de *mímesis* (no sentido de imitação ou representação) e de *mythos* (intriga), referente ao agenciamento dos fatos, organizados numa composição marcada pela coerência. Para Ricoeur (2010, p.61), é necessário excluir

> (...) em primeiro lugar qualquer interpretação da *mímesis* de Aristóteles em termos de cópia, de réplica ao idêntico. A imitação ou a representação é uma atividade mimética na medida em que produz algo, ou seja, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga.

Propondo um diálogo entre o pensamento de Santo Agostinho sobre o tempo e as afirmações de Aristóteles sobre a intriga, Paul Ricoeur expõe a construção da narrativa a partir do cumprimento de três etapas bem definidas: *mímesis I* (pré-figuração), *mímesis II* (configuração) e *mímesis III* (refiguração). A *mímesis I* se refere à existência vivida, às ações humanas; a *mímesis II* diz respeito aos processos de seleção e representação daquelas ações, conferindo a elas sentidos condizentes dentro das narrativas criadas; por fim, *mímesis III* se dá quando os leitores reelaboram o material com o qual tiveram contato em *mímesis II*, de alguma forma inserindo o mesmo em suas próprias existências.

A argumentação de Ricoeur tem o objetivo de abarcar a narrativa de modo amplo, tanto em sua feição histórica quanto ficcional ou literária. Sempre lembrando que há a distinção básica de que, enquanto a segunda opera uma seleção a partir de um entendimento amplo de realidade, que não é sinônimo de "fatos que aconteceram", na primeira há a necessidade de ancoragem em personagens e ações que têm suas existências comprovadas em registros históricos.

Essa parte da obra de Paul Ricoeur permite considerações e análises que destaquem, também, a especificidade daquelas narrativas ficcionais que se apoiam em registros históricos, sem que haja a obrigação de reproduzir exatamente o que é encontrado nos vestígios elevados à condição de fontes históricas. Possibilidade plausível quando se pensa, por exemplo, na elaboração do chamado romance histórico e nas mudanças pelas quais ele passou nos seus dois séculos de existência.

2. A convocação do histórico pelo ficcional

De acordo com as convenções literárias, o romance histórico tem como marco inicial a publicação, em 1819, de *Ivanhoé*, do escritor escocês Walter Scott. A formatação então apresentada naquela narrativa espalhou-se, ao longo do Novecentos, para outros países

europeus e também para o continente americano. Muito dessa abrangência se deve ao contexto de formação ou consolidação de vários Estados Nacionais que, em seus processos de afirmação, partiam para a elaboração de símbolos identitários que galvanizassem os sentimentos ligados à coletividade, à percepção de que se participava de uma tradição e um destino comuns.

Ao lado de artefatos como hinos e bandeiras, iconografias, padronização e oficialização de idiomas, havia também a construção de narrativas que erigissem heróis, definissem antagonistas e glorificassem o passado daqueles Estados. Textos que poderiam ser oriundos tanto das pesquisas históricas, com suas pretensões de cientificidade e de acesso à verdade dos acontecimentos; quanto da literatura, com seus autores e movimentos identificados com as chamadas causas nacionais. Não raramente, ambas as instâncias tinham suas produções patrocinadas pelos poderes oficiais.

No que se refere ao romance histórico, o esquema básico apresentado por Walter Scott e replicado, com as devidas cores locais, aos mais diversos países, baseava-se em dois princípios:

> O primeiro deles é que a ação ocorre num passado anterior ao presente do escritor, tendo como pano de fundo um ambiente histórico rigorosamente reconstruído, onde figuras históricas ajudam a fixar a época. Sobre esse pano de fundo, situa-se uma trama fictícia, com personagens e fatos inventados pelo autor (Esteves, 2008, p. 58).

Mas o romance histórico, seguindo os passos da historiografia (do conhecimento dito sério, porque acadêmico e baseado em métodos e rigor científico), também passou por significativas transformações ao longo do tempo. Seu papel de contribuição para uma interpretação oficial, enaltecedora da nação e do Estado, foi progressivamente, se não substituída, passando a conviver com enfoques de escritores que utilizavam acontecimentos e personagens ligadas ao passado não para glorificá-lo, mas para questioná-lo no que se refere às opções escolhidas, aos caminhos trilhados, aos grupos privilegiados e, consequentemente, às camadas da sociedade objeto de processos de exploração, marginalização e silenciamento.

Assim, o chamado “novo romance histórico”, cujas primeiras manifestações são localizadas a partir da segunda metade do século XX, empenhado numa espécie de “missão dessacralizadora na releitura do passado”, “invertendo os modelos clássicos” (Esteves, 2008, p.60), já não se prende às tradicionais formas de narrar, e não raras vezes se utiliza de recursos que distorcem as interpretações consolidadas do passado, que podem ir desde uma mudança de perspectiva de quem narra ou de quem ocupa a posição de protagonismo, até a alteração mesma

de acontecimentos comprovados, a adoção de finais alternativos a uma sequência de eventos ou a quebra da linearidade temporal (idas e vindas na cronologia).

A América Latina, por exemplo, viu surgir grandes nomes ligados, de alguma maneira, à perspectiva do que se convencionou chamar novo romance histórico. Certamente um contexto marcado por agitações políticas, golpes e regimes autoritários contribuiu para que ali os romancistas tivessem aguçado seus olhares críticos para a trajetória de seus respectivos países, bem como as considerações sobre as heranças do passado colonial e a posição de atores de menor importância no cenário político e econômico mundial[1].

O Brasil não esteve indiferente a esse tipo de produção, sendo registrado significativo aumento no número de romances históricos desde o final dos anos 1970 (Esteves, 2008). Ainda que não haja uma ação coletiva, um plano orquestrado, e nem mesmo se possa falar em predominância na literatura contemporânea brasileira, é certo que se tem observado, nos últimos anos, a consolidação de iniciativas que privilegiem narrativas questionadoras da formação histórica e social do Brasil. Textos ficcionais que aliam a imaginação de seus criadores a dados ou cenários de épocas passadas, "reconstituindo" esses períodos não somente para problematizar as características que lhes eram peculiares, mas também na tentativa de encontrar respostas a problemas e conflitos de nossa própria época.

Narrativas que, se obviamente não podem ser tomadas como documento histórico que esclareça o que de fato aconteceu nos períodos nela retratados (aliás, texto algum teria essa capacidade), podem dizer muito sobre a forma como aqueles fatos foram percebidos, interpretados e representados literariamente por seus autores. Como enfatizou Sandra Pesavento (2008, p. 83):

> A Literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época (...) Quando o texto literário fala do passado, construindo-se como romance histórico (...) o historiador não busca nele a verdade de um outro tempo, vendo no discurso de ficção a possiblidade de acessar o passado, mas a concepção de passado formulada no tempo da escritura.

Cabe também enfatizar que, historicamente, na literatura brasileira, sempre foram correntes as abordagens superficiais das personagens negras – um tratamento baseado em pouca

[1] Autores como o peruano Mario Vargas Llosa (*Conversa no Catedral*, 1969), o colombiano Gabriel García Márquez (*O Outono do Patriarca*, 1975), e a chilena Isabel Allende (*A Casa dos Espíritos*, 1982), para ficar entre nomes mais conhecidos.

complexidade e sob o signo da inferioridade, seja intelectual, cultural, sexual, de classe, racial ou até mesmo questionadora de seu pertencimento à humanidade (Silva, 2008). Recentemente, e pensando numa filiação com o chamado novo romance histórico, tem-se verificado uma mudança significativa no enfoque, com a construção de personagens muito mais complexas, evitando reducionismos. Decorrência direta do aumento do número de escritores e escritoras negras e de abordagens relativas à negritude a partir de uma ótica que fuja dos estereótipos, acompanhado do acesso crescente dessas narrativas pelo público leitor – em iniciativas ditas independentes, mas também em grandes grupos editoriais.

3. Dois contos de Eliana Alves Cruz

A partir dessa perspectiva, desenvolvo atualmente uma pesquisa que concentra suas atenções na análise de três romances que, numa camada que extrapola as tramas imaginadas para as suas personagens, figuram como representações ficcionais (a partir de observações, exercícios de memória e investigações) de contextos sociais e históricos próprios da realidade brasileira. São eles: *Água de barrela* (2016), *O crime do Cais do Valongo* (2018) e *Solitária* (2022)[2]. Narrativas elaboradas a partir do olhar de uma escritora negra, a carioca Eliana Alves Cruz, que dirigiu esforços na feitura de textos que aliam o trabalho imaginativo a algum nível de pesquisa/consideração histórica, destacando aspectos sociais, culturais e políticos vinculados especialmente ao cotidiano das populações negras – aos processos de subjugação de que foram alvos e às ações de resistência das quais foram protagonistas.

Escritas que se propõem a ser um contraponto tanto a uma forma tradicional de interpretação histórica quanto a representações ficcionais que privilegiem os mesmos ângulos – a partir da visão dos chamados "vencedores", orientada essencialmente por um olhar masculino, heteronormativo, cristão, branco e europeu (ou que pretendam ser dele uma continuidade).

Essas narrativas literárias que questionam e ressignificam o passado, suas formas de apresentação, os pontos de vista adotados, os silenciamentos operados, acabam por se constituir em representações, no sentido de comporem um importante elemento nas relações de força de

[2] Em *Água de barrela*, são percorridos, aproximadamente, duzentos anos na história de uma família negra (inspirada na família da autora), desde o período da escravização aos primeiros anos do século XX. Em *O crime do Cais do Valongo*, o cenário é o Rio de Janeiro no começo do século XIX, especialmente a região que abrigou o principal porto de entrada dos escravizados africanos no continente americano. Já em *Solitária*, a intriga é desenvolvida num recorte temporal mais recente, marcado por acontecimentos como as cotas raciais e a ascensão de governos autoritários.

uma sociedade e nos processos de criação/consolidação das identidades. Essa é a perspectiva adotada, por exemplo, por Roger Chartier. O historiador francês defende

> (...) a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de forças entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma (Chartier, 2002, p.73).

Para efeito demonstrativo do tipo de narrativa desempenhado por Eliana Alves Cruz, na perspectiva dialógica com a história do Brasil e estabelecendo também relação com o debate em torno do ficcional feito anteriormente, concentrarei atenções em duas narrativas curtas daquela autora, presentes no livro de contos *A vestida* (2022). O fato de não serem romances não interferirá em nada a análise, visto que o ponto central desses textos está na criação de sua intriga, no agenciamento de seus fatos a partir da seleção de acontecimentos registrados pela história brasileira, construindo uma perspectiva crítica e contestadora a esse passado.

Curioso notar que as duas narrativas fazem, de certo modo, uma distensão na temporalidade. Isso porque elas inventam um futuro incontornavelmente ancorado no passado do Brasil, sendo que tal construção é feita a partir do presente da autora de tais narrativas (a Eliana Alves Cruz de 2022).

Vejamos o conto “Cidade espelho”. A ação se passa numa cidade (homônima ao título) de um país identificado como “Justiçópolis”. Fica logo clara a associação com o Brasil, já que Justiçópolis é descrito como o país “mais próspero do continente” e, num artifício intertextual com nossa famosa carta de apresentação para o mundo, “onde, se plantando, tudo dava” (Cruz, 2022, p.9). Num exercício de maior precisão ainda, e para marcar com exatidão de que contexto brasileiro o conto seria representação, diz-se que em Espelho

> (...) jovens sábios e valentes juízes eram as máximas autoridades que tratavam de expurgar, segundo seus próprios critérios, quem achassem que pudesse macular a sociedade que evoluía de acordo com os padrões de perfeição idealizados por seus pais fundadores na segunda década do século 21 (Cruz, 2022, p.9).

A crítica a essa cidade (inspirada, talvez, em Curitiba de anos recentes?), não esquece de mencionar ainda que o protagonista do conto, Narciso, era um legítimo “cidadão de bem”, motivo de “orgulho da família”, da qual era seguidor das tradições, além de zeloso de seu “esforço herdado”, ocupado em “desfrutar da abundância construída sabia ele lá por quem” (Cruz, 2022, p.9). Já abaixo, literalmente, dessa cidade tão ciosa de sua organização e pretensa limpeza (não somente sanitária, mas também moral), havia outra, a refletir, mas de maneira invertida, aquilo que havia na sua congênere superior.

A existência dessa outra cidade é percebida por Narciso quando, numa esquina que "daria para a gigante estátua, símbolo da liberdade e da prosperidade reinante" (possivelmente aquela mesma que "enfeita" a entrada de uma famosa rede de lojas de departamentos Brasil afora), ele vê uma criança perambulando sozinha na rua. Ao segui-la, encontra uma escadaria funda que o leva até a cidade em ruínas, decadente. Contempla então "a sujeira, o farrapo, a dor e o pranto. Viu a fome e a fraqueza. Não viu sorrisos". Vê também, agora com nitidez, a criança, de uma "pele negra como jamais vira" (Cruz, 2022, p.10). Não suportou. Fugiu. O destino, o mais coerente possível: um "shopping perfumado" onde pudesse expurgar, com o seu cartão ilimitado, tudo o que acabara de presenciar. Tentou continuar a levar sua existência como sempre, mas já não conseguia. A realidade se impunha à lembrança. Seu último recurso de escape veio quando ele, diante dos prédios envidraçados,

> (...) embevecido, estancou diante de si mesmo. Maravilhou-se com o poder que sua bela figura emanava. Cerrou os olhos e lembrou de toda fama e dinheiro que amealhara, de todos os bens que reunira, de todos os seus belos discursos e das belíssimas mulheres que tivera (...) Estes pensamentos aqueceram de tal maneira sua alma congelada pela chuva que correu a toda carreira para abraçar a si mesmo. Com toda força, mergulhou na imagem refletida. Estilhaçou-se em mil pedaços com os cacos do vidro da cidade Espelho (Cruz, 2022, p.12).

O segundo conto, "Oitenta e Oito", se passa num futuro ainda mais longínquo (em 2888) e aberto a especulações fantasiosas: apresenta um grupo de estudos voltado para pesquisas sobre empatia, "formado pelas melhores cabeças que estudavam o tema em três planetas" (Cruz, 2022, p.26). Sua motivação está no fato de que, mil anos decorridos do fim da escravidão oficial no Brasil, apesar de um "esforço eterno" não se alcançou um nível suficiente de empatia. Isso porque muitas pessoas ainda se comportavam como "aqueles homens primitivos do século 21", cuja bravura "se apresentava apenas na virulência das palavras digitadas nos teclados de seus velhos computadores ou dispositivos" (Cruz, 2022, p.23).

O método adotado pelos pesquisadores, característico da ficção científica, são as viagens no tempo para observar *in loco*, invisíveis, como teriam realmente ocorrido alguns acontecimentos históricos. Mais do que contemplar, o objetivo principal era "vestir a pele" de personalidades que demonstraram grande empatia pelos sofrimentos impostos aos escravizados. Pretendiam sentir o mesmo que, por exemplo, Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, quando, no Ceará, em 1881, se recusou a fazer o transporte de um escravizado em sua jangada. Numa época em que já não se conseguia sentir algo semelhante e menos ainda amplificar e solidificar o sentido da empatia (não, a autora não está falando somente do hipotético ano de 2888), um desejo de mudança, simbolizado nas grandes personalidades

históricas, seria absolutamente decisivo para guiar os caminhos da massa dos anônimos. Os indivíduos (do futuro e do presente) precisavam ser

> irremediavelmente contaminados pela coragem do engenheiro negro André Rebouças, por exemplo, ao dizer, em uma sociedade de senhores de terra, que o acesso do escravizado à terra era libertação; e ser profundamente contaminados pelo mesmo ímpeto que fez o advogado Luiz Gama se debruçar sobre leis e livrar quinhentas pessoas do cativeiro (...) voar nas asas do tempo e nos colocar no pulsar do coração de Zumbi dos Palmares (...) na ponta da lança de Dandara (Cruz, 2022, p.26).

4. Conclusão

Observação do passado como elemento propulsor de mudanças no futuro (ou, para alguns, de conservação). Algo que foi motivo de reflexões por meio das categorias "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa", desenvolvidas por Reinhart Koselleck (2006). Segundo aquele historiador alemão, elas indicariam uma "condição humana universal", remetendo a um "dado antropológico prévio" sem o qual a história não apenas não seria possível, como sequer seria imaginada (Koselleck, 2006, p.308). O espaço de experiência foi definido como "o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados"; já o horizonte de expectativa seria o "futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto" (Koselleck, 2006, p.309-310).

Duas categorias cuja tensão lida intimamente com projeções de futuro baseadas na observação das condições herdadas, seja para sua confirmação ou superação. No sentido das ações humanas e do devir histórico, o que foi e o que poderá ser; mas também, por que não acrescentar, para algumas narrativas ficcionais baseadas em registros históricos, o que poderia ter sido.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2022.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. 6.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

_____. **A vestida**: contos. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

_____. **O crime do Cais do Valongo**. 7.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

_____. **Solitária**. São Paulo: Companhia da Letras, 2022.

ESTEVES, Antonio R. Considerações sobre o romance histórico (no Brasil, no limiar do século XXI.). **Revista de Literatura, História e Memória**, Cascavel, v. 4. n 4, p. 53-66. 2008.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural** – 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. *In*: **Racismo e discurso na América Latina**. Teun A. van Dijk (organizador). São Paulo: Contexto, 2008.

O BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO: O SOTAQUE COMO IDENTIDADE DE UM GRUPO

Herbia Araujo Soares[1]
Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica
soaresherbia@gmail.com
UFMA
Maira Rocha
Doutora em Informática na Educação (UFGRS)
rocha.maira@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo é uma parte da dissertação de Mestrado apresentada no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. O foco é a manifestação cultural do Bumba meu boi e sua inclusão no currículo de Artes Visuais do Ensino Médio em uma escola pública de São Luís-MA. Este trabalho trata de uma revisão bibliográfica para traçar o histórico das festas de Boi no Brasil desde o período do ciclo do gado até chegar ao Maranhão, resgatando a importância dos estudos de autores como Câmara Cascudo, Domingos Vieira Filho, Regina Prado, Michol Carvalho, Zelinda Lima e Carlos Lima.

Palavras-chave: Bumba meu boi; Maranhão; Sotaque; Educação.

[1] SOARES.HERBIA. Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica. soaresherbia@gmail.com

1. Introdução

Entre as diversas expressões culturais do país, uma se destaca por suas características regionais únicas: o Bumba meu boi. Em São Luís do Maranhão, essa manifestação cultural é amplamente conhecida também pelos seguintes termos: Bumba-boi, Bumba ou Boi.

Neste estudo, é lançado um olhar, por meio de uma reflexão teórica, sobre essa manifestação cultural que no Maranhão, reveste-se com características locais, cores, formas e sons particulares, tendo como instrumento para exibição destas características, as linguagens artísticas, sendo elas, Artes visuais, o Teatro, a Música e a Dança.

Segundo Michol Carvalho (2005) e Carlos Lima (1998), entre outros autores, não se sabe com precisão o surgimento ou a data exata dessa manifestação. No entanto, acredita-se que tenha origem ligada ao ciclo do gado entre os séculos XVII e XVIII, estando presente em várias regiões do Brasil e adquirindo características específicas de cada localidade.

Com a modernização das cidades, ocorre uma transformação na mentalidade dos cidadãos e, consequentemente, nas suas ações, incluindo a esfera cultural. Rios (2005, p.77) afirma que tradição e modernidade coexistem em São Luís. Assim, as festas do Bumba meu boi se originam do contexto social de seus participantes, que "se encontram e reconstroem seu universo simbólico por meio de suas interações sociais".

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o Bumba meu boi do Maranhão e seus aspectos históricos. A escolha do tema e do objeto de pesquisa decorre das questões surgidas durante experiências como docente, que revelaram a invisibilidade da temática nas salas de aula.

Para embasar teoricamente o estudo e fundamentar a compreensão do tema, além de ilustrar como o Bumba meu boi pode ser um recurso importante no ensino de Arte nas escolas, buscamos suporte teórico principalmente em autores maranhenses como Azevedo Neto (1977), Barros (2019), Carvalho (1995; 2005), Reis (2005), entre outros que estudam as origens e as variações do Bumba meu boi.

Assim, o estudo está dividido em três seções. A primeira oferece uma visão geral através da introdução. A segunda explora os aspectos históricos do Bumba meu boi no Maranhão. A terceira analisa o sotaque como elemento de identidade do Bumba meu boi e seu impacto na manifestação cultural no Maranhão, bem como suas particularidades.

Espera-se que as reflexões sobre a relação entre o Bumba meu boi e a educação promovam discussões sobre a importância de incorporar essas manifestações populares nos currículos do Ensino de Arte, valorizando as expressões culturais da comunidade.

1.1 O Bumba meu boi do Maranhão

No Maranhão, o Bumba meu boi teria sido introduzido pelos negros escravizados que, oriundos da Bahia, chegaram ao Maranhão após passar pelo Estado do Piauí (Oliveira, 2003, p. 60 apud VIEIRA FILHO [s.d]):

> [...] Em terras maranhenses se acrescentou de novos elementos num processo comum ao folclore, e se diferenciou da brincadeira do boi na área do Nordeste açucareiro, embora conserve muitos pontos comuns no que concerne ao fio temático e aos personagens (Oliveira, 2003, p. 60 apud VIEIRA FILHO [s.d]).

A interpretação do termo Bumba meu boi origina-se de "Bumba", que, segundo Cascudo (1972, p.7), denota um estrondo de pancada ou a queda, no folguedo popular, essa expressão tem um significado estético e social marcante no Brasil, sendo singular em nosso contexto, exceto na África, para onde os imigrantes brasileiros o levaram.

Assim como em outros estados brasileiros, o Maranhão não foi exceção. No meio do século XIX, os grupos folclóricos desse tipo eram marginalizados pela sociedade local, que os via como manifestações de escravizados, vagabundos e desocupados. As críticas vinham principalmente da Igreja, devido ao caráter profano associado a essa expressão cultural, bem como da imprensa escrita, que fomentava opiniões desfavoráveis em relação à manifestação.

A repressão era tão intensa que esses grupos nunca podiam se apresentar no centro da cidade, onde residiam as famílias mais ricas. Assim, suas apresentações eram restritas aos bairros de João Paulo e Monte Castelo. Caso contrário, brincantes e organizadores poderiam ser presos pela polícia sob a alegação de perturbar a ordem e incomodar os residentes da área. Confirmando essa realidade, o IPHAN (2011, p.23) esclarece em seu dossiê:

> A trajetória do Bumba meu boi, a despeito da obrigação de solicitar autorização policial para sair às ruas até os anos 60 e da ameaça de seu desaparecimento, na década de 70 do século passado, é exemplar, se considerarmos que a brincadeira se manteve viva graças ao seu poder de reelaboração a partir dos elementos dados pelo contexto em que está inserida (IPHAN, 2011, p.23).

Após esse período de repressão, os grupos de Bumba meu boi começaram a conquistar gradualmente prestígio na sociedade maranhense. Esse reconhecimento é evidenciado pelos elogios que passaram a receber da imprensa, que anteriormente os criticava, e pelo acesso irrestrito aos diversos bairros de São Luís.

Os fatores decisivos para essa aceitação estão ligados à mudança de atitude evidenciada por indivíduos influentes e perspicazes da sociedade, que passaram a adotar uma postura favorável em relação à brincadeira, com o objetivo de promover benefícios para a economia local. Além disso, a imprensa escrita, responsável por moldar opiniões, empenhou-se em

reabilitar a reputação do folguedo, e os padres do centro da cidade permitiram que os bois se apresentassem em frente às igrejas, uma vez que a maioria desses bois eram conhecidos como "bois de promessa".

Referente ao Boi de promessa, Carvalho (1995, p.39 e 76) apresenta depoimentos e opiniões documentados em suas pesquisas:

> Assim é desde os tempos do "boi de promessa", maneira tradicional de "botar boi" por promessa, ou seja, de promoção da brincadeira em homenagem a São João, como uma forma de retribuição por uma graça alcançada, expressando um agradecimento pela intercessão do Santo que veio em socorro do devoto, atendendo o seu pedido, num momento difícil, dando uma resposta à sua necessidade (Carvalho, 1995, p.39 e 76).

Assim, ocorreu o que pode ser descrito como a popularização do Bumba meu boi entre as classes mais afluentes, particularmente na década de 60, com as políticas culturais do governo José Sarney (ex-Presidente da República). Barros (2018, p.49) destaca que seu governo focou na valorização dos grupos de Bumba meu boi, sendo considerado um defensor da cultura, devido ao apoio a várias manifestações culturais da época.

Com a imensa popularidade do folguedo, surgiu uma alta demanda por apresentações durante as noites do período junino. A maioria dos grupos realiza preparações ao longo do ano, envolvendo não apenas as toadas (músicas cantadas e tocadas durante as apresentações), indumentárias (roupas usadas pelos brincantes) e instrumentos musicais, mas também, no caso de alguns grupos de bois de orquestra, o condicionamento físico, já que os brincantes se exercitam em academias para assegurar resistência física.

Essa notoriedade e espaço que o folguedo conquistou resultaram em uma denominação mais abrangente, o Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão, que engloba diversos bens culturais, tais como:

> "ofícios artesanais (bordadeiras, confecção das indumentárias e dos instrumentos, confecção da carcaça do boi e das máscaras), personagens (índias, vaqueiros, pai Francisco, mãe catirina, miolo, etc); a religiosidade (catolicismo popular, bois de encantado, promessa, etc); performances (auto/comédia); calendário ritual; expressões musicais e a variedade de estilos de boi" (De Souza Martins, 2015, p.145).

Essa abrangência fez com que o folguedo fosse reconhecido como Patrimônio Imaterial do Brasil desde 2011 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, e em 2019 recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

Para De Souza Martins (2021, p. 113), esse processo de registro do Complexo Cultural teve início em 2001 a partir da realização do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), pela manifestação cultural, conduzido pelo CNFCP (Centro Nacional de Folclore e

Cultura Popular/RJ). Com base nesse processo, em 2004, o CNFCP recomendou o registro da manifestação cultural no livro de registros das celebrações do IPHAN.

É importante destacar que essa manifestação cultural possui um caráter histórico essencial para compreender a formação da sociedade maranhense e, de acordo com o processo de aceitação, observa-se a contínua evolução desse fascinante folguedo, que permaneceu resistente ao longo dos anos. Em relação às mudanças, não é o foco aqui avaliar se foram benéficas ou não, mas sim entender suas contribuições para que o Bumba meu boi seja apreciado em todas as suas expressões.

Por isso, é fundamental conhecer a história e os atributos da manifestação, considerando que sua singularidade também destaca a diversidade das manifestações do Bumba meu boi no Maranhão, com os sotaques funcionando como elementos que tornam cada apresentação única.

1.2 O Sotaque como identidade do Bumba meu boi

No levantamento realizado pela Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Maranhão (IPHAN) em 2011, foram identificados 450 grupos de Bumba meu boi em 70 dos 217 municípios maranhenses.

Atualmente, acredita-se que existem "cerca de trezentos e noventa grupos de Bumba meu boi registrados nos órgãos públicos, mas supõem-se que esta quantidade seja bem maior" (De Souza Martins, 2021, p.113), tendo em vista que muitos grupos que estão localizados em povoados, em áreas mais distantes das sedes dos municípios do interior do estado e que não foram cadastrados pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado. Nesse sentido, o levantamento realizado pelo IPHAN, enfatiza os problemas da seguinte forma:

> [...] a classificação dos grupos de Bumba-meu-boi em sotaques apresenta problemas quando se trata de grupos de outras localidades do Estado que mostram variedade de instrumentos, indumentária e formas de elaboração não encontrados nos estilos já consolidados. É o caso dos Bois de Reis, da região de Caxias; dos Bois-bumbás, da região do Gurupi e Alto Mearim e Grajaú; e dos Bois de municípios como Alto Alegre do Maranhão e Bacabal e das regiões do Baixo Parnaíba e Lençóis Maranhenses, que têm estilos distintos dos cinco sotaques consagrados (IPHAN, 2011, p.10).

Com essa informação, é sabido que a quantidade de grupos correspondentes aos diversos sotaques do Maranhão é bem superior, uma vez que muitos não estão catalogados. Sendo assim, tal manifestação é uma referência cultural presente em todo o Estado, com variações regionais. Por isso, não se pode falar sobre o folguedo sem dar a devida atenção aos diferentes sotaques existentes bem como às características de cada estilo.

O termo *sotaque* é definido como o "conjunto de hábitos que caracterizam a pronúncia dos habitantes de um país ou de uma região" (Bueno, 1986). O autor complementa seu pensamento afirmando que:

> Em termos maranhenses, no universo do bumba meu boi, sotaque diz respeito ao estilo, à forma, à expressão, à maneira de ser, ao padrão rítmico dos grupos da brincadeira. "Sotaque" é o termo usado no Maranhão, para designar o estilo de bumba boi conforme a origem local, e abrange a lírica das toadas com sua maneira de cantar, a instrumentação musical com sua maneira de tocar e a indumentária com sua maneira de dançar e de atuar (Bueno, 2001, p. 32).

Entre os brincantes[2] de Bumba meu boi, o termo *sotaque* é considerado como sinônimo de ritmo e alguns o definem como um estilo, considerando que são características musicais absolutamente distintas (Azevedo Neto, 1997, p.24).

Segundo a pesquisadora Carvalho (1995, p.47), cada *sotaque* tem as suas características básicas, os seus componentes peculiares em que se verificam diferenças no tocante à concepção, à organização e às formas de apresentação dos conjuntos de Bumba. Ressalta ainda as variações quanto aos elementos constitutivos do universo do Boi, tais como o ritmo, a coreografia (o bailado), a indumentária, os instrumentos, as toadas, o auto (a história, o enredo, os personagens).

Na tentativa de facilitar o entendimento do grande universo que se tornou o Bumba meu boi, estudiosos o classificaram de acordo com as características citadas por Carvalho (1995), relacionando as regiões geográficas do Estado aos diferentes estilos do folguedo que passaram a ser denominados de sotaque ou tipo de boi.

Reis (2005, p. 18) classifica-os em cinco principais ritmos (estilos ou sotaques). São eles: matraca ou da Ilha, zabumba, orquestra, Pindaré ou Baixada e Cururupu ou costa de mão. No entanto, vale ressaltar que a variedade de estilos foge à categorização feita por pesquisadores, tendo em vista que é perceptível a existência de outros grupos que não estão descriminados em nenhuma dessas classificações. Para o IPHAN (2011, p.27), cada sotaque tem

> [...] uma história, traços característicos e símbolos próprios que não se confundem com os demais: um instrumento ou ritmo musical, um adereço, uma coreografia, um personagem ou, mais amplamente, um modo característico de brincar que implica o cumprimento de certas tradições e preceitos (IPHAN, 2011, p.27).

[2] "Brincante" refere-se às pessoas que dançam e tocam, ou seja, todos aqueles que partilham desse universo.

Dessa forma, ser brincante de um determinado sotaque significa apropriar-se de um repertório simbólico estabelecido para construir e marcar relações de identidade e diferença, aliança e rivalidade, num universo multifacetado como o do Bumba meu boi do Maranhão.

1.3 Sotaque de zabumba

Originário do Município de Guimarães, o ritmo característico desse grupo musical é marcadamente influenciado pelos instrumentos de percussão, com a zabumba sendo o mais característico. A zabumba é tocada e sustentada por varas de madeira chamadas forquilhas. Segundo Carvalho (2014, p. 23), essa expressão cultural teria sido desenvolvida por negros escravizados na região, possivelmente em colaboração com indígenas locais.

A formação desse sotaque, conforme relatado por memórias de pesquisadores, remonta à década de 1860, quando:

> Gregório Malheiros, no povoado denominado Jacarequara (que fazia parte, á época do município de Guimarães, resolveu substituir esses pandeiros grandes por zabumbas e tambores de fogo. E enfim, Damásio, já com os instrumentos novos, criou o ritmo de Guimarães, o qual foi depois gerando outras variações (Azevedo Neto, 1977, p.34).

Assim, o ritmo é gerado pelas batidas das zabumbas, enquanto os tamborins e maracás ocupam os intervalos. Segundo Reis (2005, p. 19), além das zabumbas, são utilizados também os pandeirinhos ou repinicadores, que são pandeiros de menor dimensão em comparação aos utilizados no ritmo da ilha. Outros instrumentos presentes incluem o maracá, o tambor-onça e o tamborinho.

Figura 1- Zabumbas usadas na apresentação dos grupos de bumba meu boi

FONTE: https://g1.globo.com/ma/maranhao/sao-joao/2022/noticia/2022/05/29/sotaque-de-zabumba-ancestralidade-e-resistencia-no-bumba-meu-boi-do-maranhao.ghtml

O cantador, também denominado amo, utiliza o apito para sinalizar o início e o término da cantoria. Barros (2018, p. 58) oferece a seguinte descrição sobre os personagens envolvidos:

> Grinaldas- Brincantes também denominados como Caboclos de fitas ou Rajados, que formam um cordão ao redor do boi. Palhaços – Atores de comédias que se apresentam mascarados neste sotaque. Tapuias – Constituem as índias guerreiras do sotaque (Barros, 2018, p.58).

1.4 Sotaque da Baixada

"Também conhecido como sotaque de Pindaré, é originário de duas cidades: São João Batista e Viana" (Carvalho, 1995, p.67). Tem seu ritmo cadenciado e também possui formação circular em suas apresentações. No que tange "aos personagens, encontram-se os cazumbas (figura 4), os rajados, as índias, o amo os vaqueiros" (IPHAN, 2011, p.107).

Figura 2- Cazumba boi de pindaré

Fonte: SANTOS, Murilo. Brilhos e cores do Boi de Pindaré! Instagram, [s.l.], 25 jun. 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CfPMz8Xprb9/. Acesso em: jun. 2024.

Os cazumbas ou cazumbás[3], são figuras misteriosas, frequentemente descritas como seres mascarados, e suscitando uma variedade de interpretações. Para Matos (2010), caracterizam-se da seguinte forma:

> [...]pela utilização de caretas ou máscaras, feitas de pano, madeira, borracha ou outros materiais. Também utilizam uma bata de veludo bordada ou tecido de chita, chamadas

[3] São popularmente chamados de cazumbás (com a última sílaba tônica) pelos residentes em São Luís, e conhecidos na maioria dos municípios da Baixada Maranhense como cazumbas.

> por alguns de fardas, alargadas na área dos quadris pela fixação de um cesto de palha ou por um pedaço de madeira colocado sob as vestes (Matos, 2010, p.67).

Os rajados, também conhecidos como bailantes ou baiantes, são figuras que utilizam chapéus em formato de meia-lua adornados com penas de ema e fitas. Esse chapéu também é referido como chapéu chuvisco, devido ao seu bordado, que inclui diversos canutilhos pendurados, simbolizando as chuvas da região e as plantações de arroz.

As índias são representadas por jovens que vestem saiotes e peitorais curtos confeccionados em veludo bordado e adornados com penas artificiais. Elas complementam o traje com cocares na cabeça e adereços de penas nas pernas. Em relação ao formato das apresentações, Apolônio Melônio (Lima, 2008, p. 84) observa que as performances dos bois desse estilo iniciam-se sempre da direita para a esquerda.

1.5 Sotaque de costa de mão

Conforme Carvalho (2007, p. 44), o sotaque tem seu principal berço no Município de Cururupu, assim como nos municípios vizinhos de Serrano do Maranhão e Bacuri, situados no litoral norte do Estado. Este nome é atribuído ao estilo particular de tocar os pandeiros, no qual a batucada é executada com o dorso da mão.

FIGURA 4- RAJADOS DO SOTAQUE COSTA-DE-MÃO

FONTE: Imagem da autora na exposição Nhozinho imensas miudezas

Durante suas apresentações, o ritmo é caracterizado por uma cadência lenta, e são utilizados também tambores-onça e maracás. As vestes são marcadas pelo uso de chapéus em formato cônico com fitas coloridas longas, além de jaquetas e calções até os joelhos,

confeccionados em veludo inteiramente bordado (IPHAN, 2011, p. 108). Na contemporaneidade, o grupo apresenta um boi de estrutura reduzida, com saia longa e fluida, abertura na barra traseira e um orifício na base do pescoço, permitindo ao performer interno observar o ambiente ao redor (França; Sales, 2016, p. 36). O bordado se distingue pelo uso de técnicas de alto relevo, incluindo a aplicação de pedrarias e a técnica de bordar figuras em um pedaço separado de veludo, posteriormente costurado ao couro como um enxerto (Carvalho, 2007, p. 44). Os brincantes que integram esse sotaque incluem os vaqueiros, rajados, marujas, tapuias e tapuios.

1.6 Sotaque de matraca

O sotaque de matraca, ou da Ilha, é composto por grandes agrupamentos de pessoas chamados popularmente de batalhões. Sua denominação origina-se das matracas, que são constituídas por dois pedaços de madeira que, ao serem batidos e raspados um contra o outro, produzem um som característico. De acordo com Azevedo Neto (1983), "esse instrumento é uma herança indígena incorporada ao Bumba Meu Boi por volta do meio do século XIX".

FIGURA 5- MATRACAS DURANTE APRESENTAÇÕES

Fonte: https://jornaldoporao.wordpress.com/2021/07/02/boi-maracana-sotaque-de-matraca/

Além das matracas, existem também os pandeirões ou tinindeiras (grandes aros de madeira com até 1 metro de diâmetro), os tambores-onças e os maracás. Os pandeirões podem ser feitos de couro ou pele, sendo necessário aquecer o primeiro na fogueira. Em relação aos personagens, Silveira (2014, p. 36) destaca o caboclo de penas, um brincante exclusivo desse sotaque, que usa um cocar com penas na horizontal e veste saiote, gola e adereços nos braços e pernas, feitos de penas de ema tingidas em cores variadas. Além disso, também existem as índias e os rajados.

1.7 Sotaque de Orquestra

É considerado o mais recente no universo da brincadeira do Bumba meu boi, originado na região do Munim. Sua composição inclui uma orquestra que destaca diversos instrumentos, com ênfase nos de sopro e de cordas, como clarinetes, banjos, saxofones e pistons, além de bumbos, tambores-onça[4] e maracás[5]. Isso resulta em um ritmo alegre, suave e envolvente. A respeito disso, a pesquisadora Lima (1998, p.5) afirma que "[...] as músicas são melódicas e harmônicas (alguém as classificou como cabriolantes)".

FIGURA 6 - ORQUESTRA DO BUMBA MEU BOI DE PRESIDENTE JUSCELINO

FONTE: Imagem da autora em 2010

A origem do ritmo sotaque de orquestra é incerta, pois há diversas versões. A mais conhecida e defendida por pesquisadores de cultura popular e brincantes de Bumba meu boi é a que se originou no município maranhense de Rosário. Relatos sugerem que o sotaque surgiu graças ao saxofone de um músico que, exausto após tocar a noite inteira, encontrou-se com um grupo de Bumba e foi contagiado por sua melodia, passando a acompanhá-lo, resultando em uma alegre e contagiante mistura. Segundo Soares (2012, p.25), com o passar do tempo, outros instrumentos foram incorporados ao conjunto, dando origem ao Boi de Orquestra, também chamado de Boi de Música. Embora existam várias outras versões na região, elas, de certa forma, reafirmam essa, que é a mais conhecida.

O ritmo musical mais acelerado contribui para o desenvolvimento da dança do Bumba meu boi de orquestra, criando uma coreografia marcada e ensaiada, com passos cadenciados e ritmados. A esse respeito, Ribeiro (apud IPHAN 2011, p.173) em seu estudo sobre a dança no

[4] Tambor-onça: espécie de cuíca. Som onomatopaico de urro do boi. (Azevedo Neto, 1983:84)

[5] Maracá: instrumento feito de latão, cheio de chumbo ou contas de Santa Maria.

Bumba meu boi de orquestra, relata que "[...] sua coreografia caracteriza-se por uma marcante expressão corporal, repleta de movimentos que podem ser traduzidos como enérgicos e vibrantes".

Quanto às vestimentas, há uma riqueza de materiais, além de uma grande variedade de bordados, penas, fitas coloridas, miçangas e paetês, que fazem desse figurino um espetáculo à parte. Para Soares (2012, p.27), as chamadas índias ganham destaque com suas fantasias de pena, geralmente industrializadas. Há ainda os vaqueiros de fita, os campeadores, Pai Francisco e Catirina.

2. CONCLUSÃO

O Bumba meu boi do Maranhão, com suas características regionais únicas, é uma expressão cultural rica e cheia de significado. Este estudo refletiu sobre sua história e importância, destacando a necessidade de incorporar essas manifestações populares nos currículos de Ensino de Arte. Ao fazê-lo, estamos valorizando as expressões culturais das comunidades e enriquecendo a educação.

Portanto, ao considerar a riqueza cultural e artística do Maranhão, incluindo a expressão dos sotaques do Bumba meu boi, torna-se claro que a integração desses elementos na educação é essencial. A valorização da cultura popular não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também promove a compreensão, respeito e identidade dentro da comunidade educativa.

Quando nos referimos ao sotaque como identidade é por entender que essa classificação dos grupos apresenta desafios, dado que muitos grupos não foram catalogados, especialmente aqueles localizados em áreas mais remotas. É essencial reconhecer a variedade de estilos e tradições presentes em cada sotaque, uma vez que cada um possui características únicas, desde a música, passando pela visualidade, teatralização até a dança.

A riqueza cultural da manifestação vai além das classificações existentes, evidenciando a diversidade e a complexidade desse folguedo maranhense. A inclusão do Bumba meu boi, com suas toadas, danças, visualidade e teatralização, não apenas atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também abre portas para uma aprendizagem significativa, enraizada na realidade cultural dos alunos.

Espera-se que este estudo contribua para reflexões sobre a necessidade de considerar a construção cultural e social de cada aluno, levando o Bumba meu boi, a cultura popular à sala de aula na comunidade da escola. Assim, acredita-se na inserção da temática como recurso pedagógico para a aprendizagem de temas transversais ao mesmo tempo colocando os alunos em contato com seu ambiente cultural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. São Luís: ALUMAR,1997.

BARROS. Ana Déborah Pereira de. **LINGUAGENS ARTÍSTICAS DO BUMBA MEU BOI NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO MARANHÃO**: Uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica), Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2018.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CARVALHO, Maria Michol. **Boi de Costa de mão**: um estilo da "brincadeira" imortalizado por nhozinho. In: Nhozinho imensas miudezas. Heloisa Nascimento Alves, Alice Cavalcante Lima e Silva- Rio de Janeiro: sábios projetos, 2007.

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. **Cultura popular - Bumba-meu-Boi**. In: Perfil Cultural e artístico do Maranhão. São Luis, 2005. Inclui um CD.

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. **Matracas que desafiam o tempo**: é o Bumba-Boi do Maranhão, um estado da tradição/ modernidade na cultura popular. São Luís: 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Coleção Terra Brasilis. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. 1972, 930p.

DE SOUZA MARTINS, C. C. **Bumba meu boi do Maranhão**: FOl. Herança - Revista de História, Património e Cultura, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 111–127, 2021. DOI: 10.29073/heranca. v4i2.352. Disponível em: https://revistas.ponteditora.org/index.php/heranca/article/view/352. Acesso em: 28 març. 2022.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão. **Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil**. São Luís: Iphan/MA, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf. Acesso em: 20. Fev. 2022.

LIMA, Carlos. **O Universo do Bumba – meu boi do Maranhão**. In: Olhar, memória e reflexões sobre a gente do maranhão. Izaurina Maria de Azevedo Nunes (org)- São Luís: comissão Maranhense de Folclore, 2003.

OLIVEIRA, Andréa. Nome aos Bois, **Tragédia e Comedia no bumba-meu-boi do Maranhão**. São Luís, 2003.

REIS, José Ribamar. **O Abc do Bumba-meu-boi do Maranhão**. São Luís, 2005.

SOARES, Herbia Araujo. **Bumba meu boi de Presidente Juscelino**: história, transformação e relevância no processo educacional no município de Presidente Juscelino- MA. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Artística/ UFMA– São Luís, 2012.

O ETHOS SUBVERSIVO DOS PRIMEIROS ROMÂNTICOS NOTAS AO LYCEUM DE FRIEDRICH SCHLEGEL PARA UMA ÉTICA FUTURA

Samarone Carvalho Marinho[1]
samarone.marinho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: A partir do *Lyceum* (1797), do poeta e crítico literário Friedrich Schlegel (1772-1829), apresentamos notas sobre uma possível *ética subversiva* presente nos primeiros românticos (irmãos Schlegel, Novalis, Hölderlin). No *Lyceum* está presente a forma como a arte literária (a poesia, especificamente) tem seu elo de formação decifrado a partir da ciência da arte que conta a sua própria história. Um dos elementos estéticos que dá condição da realização de tal formação é a "ironia" que contém a vivência romântica do mundo e que é diferente do "chiste triste", que é a forma deletéria do espírito irônico do *Frühromantik* (primeiro romantismo alemão). Na forma de esboços, expomos, num primeiro momento, a ironia como condição ineliminável para a busca do *ethos* subversivo. Em seções diferentes, no que compreendemos como aspecto triádico (artista – crítico – público) presentes em alguns fragmentos do *Lyceum*, estudamos a possibilidade de uma *ética subversiva* que, num quadro de atualização, seja fundamental interpor-se a uma *ética normada* no vislumbre a uma ética futura, cuja história da formação da *nova* arte literária deve ser *contada de outra forma* (subversivamente, p. ex.). Afirma-se, aqui, ser a ética dos primeiros românticos retentora de um *ethos* anti-sistêmico, germe, igualmente, de uma ética em nossa época atual. Por fim, nos aspectos mais gerais da exposição destas notas, lemos o *Lyceum* como tentativas fragmentárias de constituição de outro *ethos* para a forma artística de então (entenda-se final do *Dezoito* e início do *Dezenove*), mas que, num esforço de atualização de alguns fragmentos, permite o inquérito do *ethos* hodierno.

Palavras-chave: Primeiros românticos; Friedrich Schlegel; Ética; Notas e Atualização.

[1] Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (DEGEO/UFMA) e da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA). Professor-permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFMA). Professor-colaborador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGAFRO/UFMA). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

*

O *ethos* subversivo nos primeiros românticos (irmãos Schlegel, Novalis, Hölderlin) se constitui num movimento contrário a "aparência de totalidade"[2] que perscrutavam projetos sistematizadores como os de Kant e Hegel.

A ansiedade ou nostalgia do infinito, o realce da figura do Gênio na arte, o talento para a arte do sujeito (poeta, pintor, escultor etc.); todas linhas gerais dos primeiros românticos, colocam como centralidade um sujeito (um poeta, um pintor, um escultor), detentor de "intuição estética", que faz a mediação entre o "Eu" e a "Natureza Exterior". Intuição, esta, que traz consigo a unidade do separado, da natureza e da história.

Na conformação dessa visão de mundo, na transição do *Dezoito* para o *Dezenove*, a ideia de uma organicidade à própria natureza (não apenas externalidades físico-químicas inertes a ela) é consonante com dois princípios filosóficos que se tornaram decisivos para o *decifrar* de uma especifica eticidade (leia-se: estado de espírito) desse contexto.

O primeiro princípio é o da confirmação da origem divina das coisas onde ficaria depositada tal disposição panteísta dos românticos na expressão da transcendência do Eu (Fichte). O outro princípio com base na ideia de que a consciência (Eu) é uma "potência" da natureza, tendo na picturialização da Natureza o seu *leimotiv* (Schelling).

Esses dois princípios basilares conformaram o que podemos chamar uma vivência romântica do mundo que incorporaram a "intuição estética" e a "interioridade absoluta", de veio espiritual-panteístico, para conduzir um projeto que contemplasse a ironia e a ficção como esteios da ética subversiva dos primeiros românticos.

Nessas notas fazemos algumas perguntas que nos levarão ao entendimento de alguns fragmentos do *Lyceum*[3] de Friedrich Schlegel. Trata-se em analisar o que compreendemos como aspecto triádico (artista – crítico – público) enquanto arco conformador de uma *ética subversiva* que já está gestada em diversos fragmentos desse primeiro romântico. Afirma-se, assim, ser a ética dos primeiros românticos retentora de um *ethos* anti-sistêmico, germe, igualmente, de uma ética futura para a época atual.

---

[2] [103] […] O impulso de unidade é, porém, tão poderoso no homem, que frequentemente, já durante a composição, o próprio criador complementa ao menos aquilo que não pode absolutamente perfazer ou unificar; e frequentemente o faz com grande riqueza de sentido, mas de modo inteiramente antinatural. O pior nesse caso é que tudo aqui que, para dar uma aparência de totalidade se agrega às partes sólidas efetivamente exigentes geralmente não passa de remendos coloridos. (SCHLEGEL, Friedrich. O dialeto dos fragmentos. Tradução, apresentação e notas: Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997, p. 35-36.).

[3] *Fragmentos do Lyceum*. Publicados no número I, volume 2, da revista *Lyceum der schönen Künsten*. Berlim, Johann Friedrich Unger, 1797, pp. 132-169.

Por fim, nos aspectos mais gerais da exposição destas notas, lemos o *Lyceum* como tentativas fragmentárias de constituição de outro *ethos* para a forma artística de então (entenda-se final do *Dezoito* e início do *Dezenove*), mas que, num esforço de atualização de alguns fragmentos, permite o inquérito do *ethos* hodierno.

*

O que poderia ser a ética subversiva dos primeiros românticos? Como plasmá-la no cotidiano de hoje em que o mesmo está imerso num estágio de repetição tomado quase sempre como verdade inequívoca. Como, a partir de uma atualização de alguns fragmentos de Schlegel, podemos pensar tal ética?

A resposta para o *ethos* subversivo dos primeiros românticos encontra-se na ficção. Na ironia romântica própria de conduzir as coisas. E como é essa ironia?

Vetor de paradoxo, como anunciado no fragmento 48 do *Lyceum*[4], a ironia conduz ao enobrecimento da ética como meta da arte ideal. Concorre para a efetivação de que no jogo da produção da arte (artista), no trânsito de sua anunciação institucional (crítico), à sua recepção (público), extrapolam os sentidos extremos de sua compreensão.

A ironia, aí, assume uma função de aplainar tais sentidos a favor da autoformação tanto do artista quanto do público, pois produzir/recepcionar uma obra, nessas condições, seria impeli-la para o autoconhecimento de ambos (artista e público). Para tanto isto está sujeito às condições de eticidade que, pelo aumento da própria consciência, tanto no artista quanto no público pode imergir a obra criada.

De certa forma, a ironia alimenta o quadro de anti-sistematização da vida, trazendo, para dentro desta, aquele autoentendimento exigido pelos primeiros românticos, como forma necessária ao entendimento do outro. A abertura para o *ethos* se dá nesse quadro de alargamento da autonomia da criação artística. A ironia modula tal criação. Seu aspecto de explosão que estabiliza o espírito[5] contribui para evidenciar isso.

A constituição de outro *ethos* nas formas artísticas atuais torna-se imprescindível à passagem para autonomia da criação artística. Saber que uma das potências de sua revelação é a ironia (seja na forma de ironia fina seja na forma de chiste), que dá ao projeto estético dos primeiros românticos o corpo ético que leva ao rompimento com os projetos estéticos sistematizadores da vida.

---

[4] [48] Ironia é a forma do paradoxo. Paradoxo é tudo aquilo que é ao mesmo tempo bom e grande. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 28.).

[5] [90] Chiste é uma explosão do espírito estabilizado. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 34.).

Logo a constituição da autonomia da produção da arte passa pela ironia, assegurando a passagem para outra eticidade. Em termos, com a ironia de cariz romântico, outro *ethos* remete necessariamente a um lugar de efetivação de formas de comportamento e de atitudes não necessariamente institucionais. Mas formas espontâneas que fundamentam, a partir da leitura de Schlegel, aquilo que nos permite pensar um *ethos* subversivo.

Qualquer constituição na maneira de colocar o problema da eticidade, gnosiológica que seja, passaria pela a-sistematicidade da vida. A própria linguagem que tem pretensão de conduzir uma sistematicidade, tem seu interdito na fragmentação. Interdição esta que produz o categorial irônico que recusa a classificação das formas poéticas em gêneros.

O quadro de anti-sistematização que os primeiros românticos apresentaram os fizeram a pensar na poesia como forma artística capaz de dar vazão aos conteúdos do *ethos* subversivo contrários à sistematização em voga. A arte poética para os primeiros românticos não advogava a certeza absoluta sobre a realidade que eles estavam representando.

A poesia romântica, com a ironia e o chiste, interpelava outra representação sobre o mundo. Representação cujas potências se encontravam mais no caráter contingente das coisas e menos na pretensa sistematização dessas mesmas coisas.

Schlegel tenta identificar as singularidades da arte poética. Apresenta essas singularidades através do Gênio, figura modeladora do processo artístico. No Gênio está gestada toda potência do Eu, que faz a passagem do singular para o universal. Isto é revelado pela forma fragmento. No *Lyceum*, é a forma fragmento que reverbera a genialidade inquieta e a-sistêmica do criador romântico. A ironia entra como índice de apresentação dessa inquietude.

Para a condução desse processo artístico, é interessante fazermos o escrutínio de algumas passagens do *Lyceum*. Nelas outra forma de eticidade é convocada para o anúncio de nova forma estética de representar o mundo. Contrário ao *ethos* arraigado na sistematização da vida (em que o imperativo é a racionalização mesma dessa vida), o Gênio converte-se em vetor do *ethos* subversivo cuja liberdade, com a ironia, permite perscrutar a efetivação de outras formas de comportamentos.

*

Leiamos o fragmento 2 do *Lyceum*[6], cujos traços iniciais nos fazem interrogar por dentro o aspecto triádico (artista – crítico – público) num quadro sistematizador de seu entendimento. Schlegel ao anotar que o povo é o público passivo na qual a superficialidade das produções

[6] [2] Todo povo quer ver no palco apenas o padrão mediano de sua própria superficialidade; seria preciso, portanto, entretê-lo com heróis, música ou loucos. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 21.)

artísticas prevalece, permite-nos uma série de inferências que nos levam a interrogar o *ethos* normado do mundo atual.

Fazendo atualização desse fragmento, ao que parece há uma perpetuação, no hoje, dos sistemas de eticidade pautados no ajustamento e que convocam o padrão mediano da superficialidade para, do lado do artista, conduzir o público a uma contemplação passiva da produção artística, e do lado do crítico, firmá-lo o mediado unilateral de tal contemplação.

Interpretando do fragmento 2 do *Lyceum*, essas formas artísticas necessitam do padrão mediano da superficialidade para dar forma à própria presença do artista nela. Reproduzir esquematismos comportamentais de público para com a criação artística é, paradoxalmente, a condição para que o próprio artista passe a coexistir nesse padrão mediano. Há, a partir daí, um acordo tácito de *mediocracia* em relação ao fenômeno artístico produzido.

Com isto, não se alcança a profundidade daquilo que o artista pretende. No plano da *mediocracia* do fazer artístico, o crítico reporta a uma mediação institucional de apresentação da obra a um público já passivo. Concorre o plano do fazer artístico no qual o crítico se faz presente para a acomodação da recepção do público. Ao que nos parece, aí, a superficialidade disfarçada de totalidade, impera.

Hoje, o padrão mediano da produção artística serve para o espetáculo. Schlegel nos faz ver que o grande público está mergulhado em uma zona de superficialidade na qual uma relação dupla de aparência toma tanto palco quanto público. No âmbito do padrão mediano da superficialidade em que se dá essa relação, a arte para o entretenimento se sobressai.

A figuração do entretenimento por meio de heróis, da música e de loucos compõem, no quadro de atualização aqui proposto, a permanência de uma estética mediada por um *ethos* cujas variáveis modeladoras são esse espetáculo, a norma dos gêneros e a figuração do chiste malfeito. Aquele “Gênio” de que Schlegel presume um dispositivo de resistência ao *ethos* totalizador dos comportamentos bem como normatizador de uma estética, fica à margem dessa construção.

Uma eticidade produzida para o espetáculo torna-se redutora à produção artística. Isto empurra o artista à prisão dos esquematismos da recepção, que mediada pela figura acomodada do crítico de arte hodierno, deixa o *ethos* do público passivo imprimir, quase de maneira onipresente, sua marca.

Esse mediador acomodado que é o crítico, elege, via gosto comum, que tipo de espetáculo deve ser assistido, que tipo de poesia deve ser lido, alargando o padrão mediano estético, tornando este a figuração maior do heroísmo circense e da loucura mambembe no qual o artista, agora estabelecido, se refestela.

Que artista pode revogar outra eticidade capaz de alcançar um público não passivo? E ao mesmo tempo que tipo crítico é capaz de fazer o trânsito que conduza outros sentidos às formas artísticas?

Só o tempo faz o arranjo liberador do *ethos* sistêmico para o *ethos* não sistêmico. Só o tempo, com a ação de mediadores igualmente liberados dos esquematismos comportamentais, pode fazer com que o público passe da condição de passividade a autoconsciência de si e da produção de formas artísticas que elevam o espirito humano, quando os outros sentidos a elas já se farão ecoar.

Hoje, o debate sobre a superficialidade passa pelo debate da massificação das formas artísticas. Como dar um salto ontológico de entendimento a essas formas?

Se ainda quisermos resgatar algum sentido da arte romântica, da qual Schlegel é um dos seus artífices, como contributo essencial ao salto ontológico da produção artística, faz-se necessário a mediação das noções de ironia e chiste. Ambas vislumbradas como conteúdos subversivos à recondução de outro processo ético-estético – no que envolve artista, crítico e público.

Modular a ironia e o chiste com conteúdos anti-sistêmicos, eis a pista com a qual Schlegel nos permite alargar os sentidos das formas artísticas e, por mediação, combater a sua própria massificação. Ironia e chiste, enquanto vetores da "genialidade fragmentária", apresentados no fragmento 9 do *Lyceum*[7], são os moduladores de um Gênio que toca a realidade na sua unidade mínima, tirando do conforto das certezas tanto o crítico quanto o público.

Porém, ironia e chiste, outrora conteúdos subversivos de uma estética, transformam-se em "chiste triste"[8]. Tornam-se produtos agora da própria massificação anteriormente combatida. Isto ocorre por duas vias, quando primeiro, do lado da recepção das formas artísticas, tais conteúdos imiscuem-se num quadro de superficialidade; e segundo, do lado da produção artística, esses mesmos conteúdos com o Gênio interditado são lançados à passividade.

O próprio sujeito produtor de poesia, tocado por esse epifenômeno de genialidade, cai no tédio e na vaidade da reprodução passiva/repetitiva do fazer artístico. Tem-se, aí, que o contexto da recepção atrai o artista para adentrar profundamente (reproduzindo *ad nauseam*) a massificação da sua obra no espetáculo.

---

[7] [9] Chiste é espírito social incondicionado, ou genialidade fragmentária. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 22.)

[8] [17] Nada é mais desprezível do que chiste triste. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 22.)

Parece que nesse movimento há uma perda de autonomia dupla na relação artista-público que faz o primeiro elemento cair no esquematismo da recepção passiva. E o público, segundo elemento, delega a outro sua autonomia enquanto co-participe do processo criativo. Passa a ser mero ouvinte, mudo, a mercê do terceiro elemento, o crítico. Tem-se, aí, o ciclo de forjamentos.

Forja-se o gosto à medida que o artista torna-se ausente à interpelação do seu processo criativo. Forja-se o comportamento à medida que o público vê-se como um receptor passivo. Forja-se o *ethos* na regra da aceitação de formas artísticas institucionalizadas, quando o crítico impõe gostos. Nesse quadro de forjamento, a manipulação de conteúdos de realidade é a norma.

Também nesse contexto a figura do Gênio é distorcida, pois concorre com esse *ethos* normado para se fazer presente. Sua assunção, como anotado por Schlegel[9], não é mais aclamada sob o signo da liberdade, mas invertido em uma atitude ególatra para com o ato criativo. O Gênio, na atualidade, torna-se a caricatura daquele sujeito do *Dezenove* que espiava a si para inspirar o mundo. Do contrário, hoje espia a si, na produção narcísica, aprofundando o movimento da reprodução repetitiva.

Como não conclamar para si a presunção do Gênio? A figuração do Gênio tem que ir ao real. Tomando dos primeiros românticos, o Gênio alcança o real via ironia e via chiste. Ambos interditados, hodiernamente. Mas imaginemos com Schlegel a possibilidade de furar esse interdito. Diz-nos ele no fragmento 10: “É preciso furar a madeira onde é mais grossa.”.

O que Schlegel estava pensando ao proferir esse fragmento? Pensemos juntos que a ética subversiva dos primeiros românticos é uma ética da persistência. Fixemo-nos nessa aproximação tão importante atualmente.

Furar a madeira onde ela é mais grossa é potência de paciência. Furar o ferro, igualmente, onde ele é mais denso, é potência de persistência. Ler uma obra de arte com profundidade exige uma ética da permanência. Não cair na ironia malfeita e no chiste triste é reclamar para si uma ética da resistência. Entretanto, por que o contrário se manifesta diariamente?

Hoje, o que é profundo é a superfície. É contra essa constatação de que a preguiça intelectual preside todos os cantos, é que o fragmento 10 do *Lyceum* modula a atualidade de insistir num movimento que, só na aparência, pode ser puro desproposito. Mas não o é.

[9] [16] Gênio não é certamente questão de arbítrio, mas de liberdade, como chiste, amor e crença, que um dia terão de se tornar artes e ciências. […] (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 22.).

Negar-se a nutrir o *ethos* de superfície é a tentativa de repor o *ethos* subversivo no horizonte das criações artísticas. Esse *ethos* só pode ser construído por meio da ética da persistência. Só ela fura a bolha da superficialidade que toma conta das criações artísticas.

Ao relembrarmos que o Gênio produtor de uma arte romântica ideal só se efetiva via ironia e chiste, isto nos faz-nos pensar na potência reveladora de outro *ethos* que são a ironia e o chiste. Tal ironia e chiste são qualidades daquilo que é engraçado, dito espirituoso, ser de humor fino e adequado ao gracejo, comicidade. O que fazer quando voltamos o olhar ao público e verificamos que a ironia fina não é captada pelo público possível? Desistir? Talvez não.

Mesmo não sendo risível, hoje, a ironia não é um bem que deva perecer. Ela ainda deve reter aquele paradoxo do qual Schlegel já avisara. A Ironia fina é um punhal entrando no pescoço contra o *ethos* normado. Ironia e chiste, na forma romântica, mostram-se em prol da paralização da arte na superficialidade. Combate este travado quando ironia e chiste estão ligados a uma produção artística voltada apenas para o entretenimento.

Nesse quadro possível de subversão, portanto, o artista não deve cair no postulado de trivialidade da produção de sua obra. Quando ele, aí, interdita a todos: a si, o crítico e o receptor. É necessário descobrir, como observou certa vez Schlegel[10], para onde vai sua escritura. Pois o domínio de quem o lerá não deve ser este ou aquele, mas, ninguém ou todos. Manter a sua legitimidade como artista nesse horizonte, concorre para tal descoberta.

*

Quem é esse público ao qual o artista tem que falar hoje?

É ao público de pensamento comum, do reino da superficialidade, que juntamente com ele alarga a ética da superfície. Público, por vezes, situado nos doutos, entre os doutos, e nos não doutos que, com o artista ególatra e o crítico de caserna, aprofunda o postulado de trivialidade das produções (e reproduções) artísticas.

Todos, reunidos para a banalização da arte, convêm-se a nichos que, só na aparência se querem participativos. Do contrário, referendam um *ethos* exclusivista na forma de reproduzirem-se enquanto artistas, críticos e público. E que, portanto, só certos adeptos podem participar na aceitação contemplativa da cena. Eis o *ethos* bolha conformativo de tal público.

Nessa cena não há um equilíbrio entre os produtores de arte e a própria crítica que se quer de arte. Nesse contexto, uma produção de formas artísticas que tente revogar o *ethos* subversivo tentará começar primeiramente por perguntas basilares: O que se quer produzindo

[10] [85] Todo autor legítimo escreve para ninguém, ou para todos. Quem escreve para que estes ou aqueles o possam ler, merece não ser lido. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 33.).

arte? A quem se produz? Quem é o crítico que medeia a recepção? São perguntas que encontram respostas em alguns fragmentos de Schlegel sobre o público. Vejamos.

No fragmento 35 do *Lyceum*[11], Schlegel sintetiza o que de fato seria o público: um pensamento, um postulado, semelhante à Igreja. Em termos de atualização, um público que se quer autônomo diante do seu julgamento à obra do artista, tem que fazer valer tal julgamento quando tornado uma instituição forte. Mas não uma instituição petrificada espiritualmente, como uma Igreja, p. ex. E sim uma instituição que se torne veículo alargado das ideias e da imaginação.

Estaria aí a provocação em fragmento para a busca de uma ética futura? Uma ética cujos preceitos não mais se pautam na ambição cega ao soerguimento de sistemas e que contradizem a aparência ao que está dito. Uma ética cujos ensaios propiciam o germe da autoformação mesma para condução da própria vida.

Na inteireza do fragmento 86 do *Lyceum*[12], o sujeito que se forma, deve formar-se a si, ainda que isto pareça indelicado às mentes sistematizadoras. Talvez com esta atitude o caminho de se tornar um pensamento e um postulado autônomos conduza mais profundamente a esse processo autoformativo.

Há que se ter uma intelecção criativa ao entendimento dos materiais poéticos que estão em jogo. Pois aquele público que cria campos de pensamento que modulam a produção artística para um único gosto e hegemonizam narrativas, apenas referendam a ética normada e não a ética do subversivo.

Esse público passivo alimenta o que poderíamos chamar de Gênio de plateia que, no tempo atual, nada mais é que a caricatura do cinismo da individualidade permeada de si – esta imersa, portanto, numa ação ególatra. Tal público aceita esse jogo, abrindo mão da autonomia ao entendimento, fortalecendo, outrossim, o jogo de ser formado para ser formatado. O Gênio de plateia age para isso.

Esse artista permeado de si, ensimesmado, não pede perdão; cega-se. Pois o plano de exposição de sua obra, cujos materiais poéticos tornam-se meros instrumentos para ensimesmamento, de fato não encontram mais aquela inscrição de verdade que deveria ser contrária ao apelo do esquematismo do ego que se estabelece com força.

---

[11] [35] Alguns falam do público como se fosse alguém com quem tivessem almoçado no Hotel de Saxe durante a Feira de Leipzing. Quem é esse público! Público não é uma coisa, mas um pensamento, um postulado, como a Igreja. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 25.).

[12] [86] O fim da crítica, se diz, é formar leitores! – Quem quer ser formado, que se forme a si mesmo. Isso é indelicado, mas não há como mudar. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit, p. 33.).

O propalado por Schlegel no fragmento 52 do *Lyceum*[13] sobre essa verdade de exposição da obra de arte, é sabotado à medida que o desejo do Gênio de plateia em aparecer mais do que a própria obra fixa-se enquanto regra.

Conformado em Gênio de plateia, esse artista é sua própria estandardização contemplada pelo crítico que prepara a recepção passiva do público. Ambos, crítico e público, modulam e são modulados pelo artista ególatra, que retém contextos só para si e em prol de si.

O chiste e a ironia que poderiam ser utilizados como conteúdos de enaltecimento da alma são interditados pela mesquinhez da produção e reprodução do fazer artístico. Tal mesquinhez, em atualização a Schlegel, é que faz o artista se cegar levando-o a não mais pedir perdão.

Ao se cegar, o artista ególatra interdita também a imaginação. Em diálogo com os fragmentos 32 e 34 do *Lyceum*[14], em analogias físico-químicas criativas, tal artista, junto com o público passivo e o crítico de caserna, concorre para erigir entorno de si a mesquinhez artística.

Pensemos aqui numa plateia como há um conjunto de pessoas mesquinhas reunidas surrealisticamente para um banho de sol entorno de uma piscina. Depois de um longo banho de sol poderemos saber aí quem vai se evaporar e quem irá se liquefazer quando a ética da superficialidade persistir em conduzir valores que orientam o comportamento. No caso, a plateia passiva de pessoas ensimesmadas à piscina.

Nesse contexto de passividade, até os que evaporam são menos notados que os que se liquefazem. Pois, no meio disso, até aquele artista que se evapora (que escolhe esmaecer dentro do ditame da superficialidade) tem menos condições de permanecer nesse ciclo repetitivo quando comparado ao artista que se liquefaz (que escolhe espraiar o ciclo de superficialidade até quando lhe convém).

É um grado diferente de poder: se o artista que evapora tem pouco ou quase nenhum poder de permanecer se reproduzindo enquanto produtor de arte, o artista que se liquefaz tem

---

[13] [52] Ao invés da exposição, em muitos poemas se encontra por vezes apenas uma inscrição indicando que na verdade se deveria expor isto ou aquilo, mas o artista, tendo sido impedido, pede humildemente perdão. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 28.).

[14] [32] A classificação química da solução pelo ressecamento ou umedecimento também é aplicável, na literatura, à dissolução dos autores, que, depois de atingir sua altura máxima, têm de desaparecer. Uns evaporam, outros se liquefazem. […] [34] Um achado chistoso é uma desagregação de elementos espirituais, que, portanto, tinham de estar intimamente misturados antes da súbita separação. A imaginação tem de estar primeiro provida, até a saturação, de toda espécie de vida, para que possa chegar o tempo de a eletrizar de tal modo pela fricção da livre sociabilidade, que a excitação do mais leve contato amigo ou inimigo possa lhe arrancar faíscas fulgurantes e raios luminosos, ou choques estridentes. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 24-25.).

poder razoável de, com ajuda de um crítico amesquinhado, conduzir certos processos. O artista que se liquefaz cria a própria correnteza para propalar seus conteúdos artísticos que, com o apoio do crítico de caserna, alimenta jogos e regras de aceitação à sua produção artística.

Esse artista e esse crítico movimentam o público através de uma eticidade cujos fluxos de reprodução da arte são enfeixados pela mesquinhez, fortalecida, esta, a cada passo em que esses mesmos fluxos vão se imiscuindo na recepção.

Ambos, artista e crítico, ao tentarem demasiadamente guiar o público à recepção dos conteúdos artísticos, contribuem contrariamente para mergulhar esses mesmos conteúdos em uma ética da superficialidade. Dar-se a ver o que o público aceita ver. Alimentam-se, agora aí, os jogos e regras reducionistas da reprodução da obra de arte.

No geral, fazendo ainda alusão aos fragmentos 32 e 34 do *Lyceum*, nenhum artista é original com um público tão passivo. Nenhum artista é real quando compromissado com um crítico que contribui para o alargamento desse ciclo de passividade. Ao fim, a piscina (o palco) ficará vazia (vazio), ainda que cheia de pessoas que evaporam e que se liquefazem no seu entorno (nela ou nele).

A estandardização do Gênio é apenas o referendo desse público. O Gênio que é Gênio não se coloca por desejo próprio no palco, não protagoniza cenas baratas montadas pelo crítico de caserna. Esse produtor de arte erige, aí, um *ethos* que em vez de ser a liberação da genialidade que passa por si – fixando-se no público e mediada por um crítico de fato – conforma-se numa prisão do seu processo autoformativo.

O Gênio que é Gênio passa, mas fica. Paradoxalmente sua evaporação é de outra ordem. É o Gênio-Eu sendo o Todo, na liberação de si da teia de recepção acomodada.

*

O fragmento 70 do *Lyceum*[15] faz-nos emitir notas sobre como é difícil o arco triádico (artista-crítico-público) passar incólume aos contextos de produção/reprodução da arte. Talvez, através desse fragmento, Schlegel deixa-nos ver que a autonomia na produção da arte é um movimento singular, próprio.

Um movimento singular, próprio, pois para a autonomia se efetivar de fato há que se ter, de um lado, um conjunto de pessoas (artistas) que produzem a arte (pessoas que escrevem livros, pessoas que pintam, pessoas que cantam, pessoas que compõem etc.), e do outro, um

[15] [70] Pessoas que escrevem livros e então imaginam que seus leitores sejam o público, e que tenham de formar o público: estas logo acabam não somente desprezando, mas também odiando aquilo que chamam de público; o que não pode levar a nada. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 31.).

público disposto a recepcionar e a reproduzir a obra no âmbito de uma sociabilidade razoavelmente criativa.

Não cabe público passivo a essa construção que, do lado do artista, há que se impelir à produção da obra apartada dos esquemas do crítico de caserna. Não sendo este reprodutor de esquematismos às modas vigentes (o crítico de caserna), o crítico medeia ao público conteúdos artísticos para além do espaço comum guiado da recepção. Ele, enquanto crítico permeado de criatividade, tenta enlevar o público ao encontro da sua autoformação.

Do contrário, com a insistência em se guiar a produção artística ocasiona, do lado do artista, a mediocrização dos conteúdos produzidos que ficam reféns das normas sistematizadoras da obra de arte. É o interdito da genialidade, que leva ao desprezo do artista (à leitura ao fragmento 70) para com a recepção do público.

O espaço comum guiado, do lado do crítico de caserna, é mediocrizado na recepção estética. Tem-se que o receptor (o público), por incomodo agora do artista, é tornado o ódio que materializa o pastiche da cena montada tanto pelo crítico de caserna quanto pelo artista ególatra. Cansam-se ambos por estarem agora diante de um público que já não lhes abastecem o guião e o ego. Odeia-se ele, portanto.

A figura do crítico como elo para outra eticidade é uma exigência que extrapola o impressionismo *nonsense* que impera atualmente. Aquela faceta de sujeito "descobridor" de um "artista", desloca da cena a relação artista-crítico-público – enquanto mediador –, para o crítico que, como guia onipresente, revoga para si a cena montada.

O crítico especializado, no exercício ruminante apresentado no fragmento 27 do *Lyceum*[16], não deve recorrer às suas interpretações para fins de se autopropalar como sábio que conduz todos os processos de apresentação das criações artísticas. Ele, aí, correrá o risco de morrer afogado em sua própria baba.

Na liberação de sentidos, o contrário é-lhe exigido para outra posição diante de um contexto de recepção. Coloca-se numa cena onde, necessariamente, é convocado para, enquanto comentador justo, mediar com o artista uma cena menos espetacularizada diante do público que implora (ou poderá implorar diante de outro *ethos*) em não mais ser passivo.

O crítico de fato não deve emitir suas impressões para além do estritamente requerido em respeito ao artista comentado tanto quanto ao suposto público a quem direciona, em tese,

[16] [27] Um crítico é um leitor que rumina. Por isso, deveria ter mais de um estômago. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 23.).

tal comentário. É nesse contexto que o crítico de fato ruminará mais e com maior qualidade aquilo que supostamente alimenta a sua interpretação a ser publicizada.

Em alusão ainda ao fragmento 27 do *Lyceum*, o estômago será adequado à interpretação a cada passo que o ego do crítico de caserna dá lugar à criatividade do crítico de fato. É na coxia (nos bastidores) que o crítico de fato, com uma dose de mínima de generosidade que não o leve a produzir flatulências após a mastigação de tantas ideias, desempenhará melhor seu papel de mediador que age responsavelmente fora da cena.

O crítico deve contribuir para que o artista se comunique se dissolvendo, agora, num quadro onde a autonomia no anonimato aflore. Bem! Isto parece ser uma resposta plausível em tempos de exacerbada espetacularização de tudo. Esse talvez seja um dos grandes desafios do crítico de hoje. Não esticar aquela teia de *mediocracia* com a qual alguns artistas se amesquinham após a publicação de um pequeno livro produzido (p. ex.)[17]. Eis um compromisso pertinente ao crítico em tempos atuais.

A contemplação aos seus, num contexto da ruminação pela ruminação, pode atrofiar o próprio crítico no seu comentário à determinada obra. Ficará interditado enquanto mediador que tece análises para a autoformação do público, transformando-se em lacaio, bajulador dos seus. A expressão maior desse ato irresponsável é a escolha de qual Gênio deve ser apresentado para modular a presença do público à cena montada.

Eis que o *ethos* normado, conservador, se fortalece à medida da indisposição, por parte do crítico que escolhe *este* ou *aquele* por sua convenção, demonstrando a pequenez (mesquinhez) do seu estômago. O seu maior interesse, num quadro da construção de uma *ethos* subversivo, poderia ser por a prova temas dos mais diversos em que pudesse mobilizar o público à circunstancial observação aos trejeitos do artista – este contaminado por vezes ao egocentrismo.

Os problemas de interesse à sociabilidade do público em geral, seriam o fermento às observações do crítico justo. Pondo-se em prol à recepção alargada dos sentidos e não a uma leitura única sobre determinados assuntos (a poética, apenas um deles). Aí, nesse movimento, não teria saída para o crítico. Ele se colocaria à ação para não mais se cegar ou calar. Ofenderia furtivamente até os indiferentes, por mais que estes não aceitasse tal ofensa[18].

---

[17] [94] Autores medíocres que anunciam um pequeno livro pretendendo fazê-lo passar por um gigante, deveriam ser constrangidos pela polícia literária a estampar no seu produto o mote: *This is the greatest elephant in the world, except himself*. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 34.).

[18] [74] É impossível ofender alguém que não queira aceitar a ofensa. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 31.).

*

Nessas notas podemos inquerir que a poesia dos primeiros românticos carrega, com a ironia e o chiste, uma ética subversiva.

No tempo atual, uma ética subversiva só é possível enquanto comentário breve à preparação da ética futura. Ética futura, igualmente possível, quando, o aspecto triádico (artista-crítico-público) que a comporá, não seja uma reprodução intensa do fazer artístico mergulhado na mesquinhez.

Daí fica-nos, por meio do fragmento 115 de *Lyceum*[19], uma última mensagem de Friedrich Schlegel: a de que a forma de pensar tal ética passa necessariamente em construir um quadro em que nosso pensamento se dispõe à unidade entre ciência e arte, entre poesia e filosofia. Uma disposição na humildade da produção do artista é que mediará essas potências.

Resulta, portanto, que para evidenciar um projeto estético subversivo que conduza a unicidade dessas potências é necessário ter igualmente uma ética subversiva que com novos sentidos tal projeto será construído. Uma ética, por fim, pautada não na sistematização da vida, não na mesquinhez do seu ciclo reprodutivo e, por que não, menos afeita à espetacularização dos momentos em pleito aos egos. É o que se coloca para a construção.

Mas coloquemos em suspensão quase tudo, pois como avisou Schlegel no fragmento 102 do *Lyceum*[20], não quereiramos aqui a tudo julgar – com certos preceitos lógicos e teológicos à mão – pois repetiríamos o erro (ou pecado) da ética *normada* dos vencedores.

[19] [115] Toda a história da poesia moderna é um comentário contínuo ao breve texto da filosofia: toda arte deve se tornar ciência e toda ciência, arte; poesia e filosofia devem ser unificadas. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 38.).

[20] [102] Querer tudo julgar é um grande erro ou um pequeno pecado. (SCHLEGEL, Friedrich. Op. cit., p. 35.).

REFERÊNCIAS

SCHLEGEL, Friedrich. **O dialeto dos fragmentos**. Tradução, apresentação e notas: Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.

O ÍDOLO ACONTECE NO IMAGINÁRIO[1]

Márcio Leonardo Monteiro Costa
Doutor em Comunicação Social
E-mail: marcio.monteiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo de revisão tem como ponto de partida a ideia de que os meios de comunicação atuam como tecnologias do imaginário, contribuindo de maneira decisiva no processo de ascensão de pessoas comuns ao status de ídolos. Tecnologias do imaginário são dispositivos de produção de mitos, visões de mundo e estilos de vida. O termo ídolo, por sua vez, faz referência mais específica, ao longo do trabalho, a personalidades ligadas ao universo musical que conquistaram, perante a sociedade, algum tipo de notoriedade, que alcançaram a fama. Nessa direção, argumenta-se que a cultura da celebridade, amparada em processos midiáticos diversos, opera a partir da constituição de um imaginário induzido a respeito dos ídolos.

Palavras-chave: Meios de comunicação; Imaginário; Celebridades; Música.

[1] Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, realizado em 2014. Para esta publicação, o texto foi revisado e atualizado.

1. Introdução

Em 2007, a revista estadunidense Time reconheceu o empresário inglês Simon Fuller como uma das cem pessoas mais influentes do mundo, ao lado de outros nomes proeminentes do campo das artes e do entretenimento – como o ator Leonardo DiCaprio, o cineasta Martin Scorsese e a *showrunner* Shonda Rhimes –, bem como de outras áreas de atuação (líderes mundiais, cientistas etc.). Uma das prováveis razões para tal reconhecimento está no fato de Fuller ter criado, no início dos anos 2000, um programa de televisão destinado a descobrir talentos musicais notáveis. A franquia *Idol* ganhou versões em cerca de 40 países, incluindo o Brasil. Aqui, o programa Ídolos foi transmitido pelos canais de TV aberta Record e SBT. O objetivo do programa era escolher como ídolo o/a participante que tivesse o melhor desempenho em itens como qualidade vocal, boa desenvoltura no palco e apelo mercadológico. A escolha era feita a partir de uma equação nem sempre coerente entre as escolhas dos/as jurados/as e o voto popular. Isto é, na tensão entre aspectos objetivos e subjetivos, entre técnica e afetos.

Os/as jurados/as desse programa eram geralmente *experts* – pessoas famosas, ligadas ao mundo da música, dotadas de conhecimentos específicos sobre afinação, extensão da voz, *performance*, potencial de mercado e expectativas dos/as fãs. As audições regionais, uma espécie de pré-seleção, foram realizadas em diversas cidades dos países em que a competição acontecia. Nessa fase inicial, todos os/as candidatos/as inscritos eram ouvidos/as individualmente. A história de vida dos/as aspirantes a ídolo que mais se destacavam era registrada em vídeo, visando a exibição posterior pela TV – se a audição fosse selecionada para ir ao ar.

Na edição de 2013 do *American Idol*, a título de exemplo, quarenta candidatos/as foram selecionados/as em Hollywood e Las Vegas. A disputa entre os/as concorrentes nessa etapa foi decidida exclusivamente pelas escolhas dos/as jurados/as, que levaram em consideração os critérios já citados. Após as apresentações, os/as candidatos/as normalmente recebiam elogios ou críticas, bem como sugestões dos/as avaliadores/as a respeito de como melhorar o desempenho.

Na etapa seguinte, com apenas dez candidatos selecionados, o julgamento das apresentações coube aos/às telespectadores/as. Os/as candidatos/as mais bem votados/as pelo público permaneciam na competição; os/as menos votados/as iam sendo eliminados/as programa a programa. Ao final de algumas semanas, Candice Glover foi anunciada como

vencedora e pôde, então, colher os louros que a trajetória vitoriosa lhe propiciou, como o contrato com uma gravadora e a gravação de um álbum, lançado no ano seguinte.

A respeito da participação da audiência nos rumos do *American Idol*, Henry Jenkins (2008, p. 108) afirmou o seguinte:

> A participação do público é uma forma de manter os espectadores de American Idol mais profundamente envolvidos, sustentando sua fidelidade à franquia e a seus patrocinadores. Esse investimento começa com o comparecimento de milhões de candidatos a testes em estádios e centros de convenções de hotéis, por todo o país. O número de pessoas que assiste à série é muito maior do que o das que fazem os testes; o número de candidatos que fazem os testes é muito maior do que os que vão ao ar; o número daqueles que vão ao ar é muito maior do que o dos que se tornam finalistas. Mas em cada passo ao longo do caminho, os espectadores são convidados a imaginar que "poderia ser eu, ou alguém que eu conheço".

A vinheta de abertura do programa televisivo *American Idol*, utilizada na edição de 2013, retratava de forma clara o imaginário que cerca a figura do ídolo a ser fabricado. Luzes de holofotes acendem de um palco em direção ao céu cheio de nuvens de uma metrópole. Uma claridade surge entre as nuvens e um feixe de luz amarela desce até o palco. Enquanto os caracteres informam os nomes dos membros da equipe que produziu o programa, imagens das apresentações de vencedores/as de edições anteriores são projetadas em vários telões. No centro do palco, a luz amarelada que desceu do céu está incidindo sobre uma cápsula. Quando esta se abre, uma plataforma se eleva e, sobre ela, a silhueta de um homem ascende. Ele se vira para a plateia e ergue a mão esquerda, na qual há um microfone, numa pose típica de uma estrela da música quando se apresenta diante dos/as seus/suas fãs.

Um ídolo é, segundo o que sugere qualquer dicionário ao qual se recorra, a representação de uma divindade à qual se presta algum tipo de culto. O termo também faz alusão a personalidades que alcançaram, perante a sociedade, algum tipo de reconhecimento. É o caso, por exemplo, de estrelas do cinema, da música ou da televisão e de alguns jogadores de futebol de maior destaque. Quase sempre essas figuras são elevadas à categoria de ídolos por meio da mídia, que atua no sentido de criá-las e legitimá-las. Ou seja: os meios de comunicação atuam como tecnologias do imaginário que contribuem de maneira decisiva no processo de ascensão dos ídolos. É o que a vinheta descrita acima parece sugerir.

Esse é o argumento que este artigo de revisão pretende sustentar, e o ponto de partida é a discussão sobre o que vem a ser o imaginário e o papel desempenhado pelas tecnologias do imaginário.

2. O imaginário e as tecnologias do imaginário

Segundo a perspectiva de Juremir Machado da Silva (2012), não há vida simbólica fora do imaginário. Desse modo, o autor aponta que o ser humano seria movido pelos imaginários que engendra. "O homem só existe no imaginário" (Da Silva, 2012, p. 7). Essa ideia ancora, até certo ponto, a proposta deste artigo, qual seja discutir o papel dos meios de comunicação na construção imaginária do ídolo.

Por meio da imaginação, o imaginário distorce, idealiza e formata simbolicamente o real. É algo como um modo de ser que se partilha. E por isso, como indica Michel Maffesoli (2001), só há imaginário coletivo. O indivíduo, nesse sentido, é sublimado pelo pertencimento a um grupo e pela partilha. "Pode-se falar em 'meu' ou 'teu' imaginário, mas, quando se examina a situação de quem fala assim, vê-se que o 'seu' imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido" (Maffesoli, 2001, p. 76).

Maffesoli (2001) aponta que o imaginário contém aspectos imponderáveis, ou seja, uma construção mental ambígua, perceptível, mas não quantificável. O imaginário estabelece vínculo. Funciona como cimento, aponta Da Silva (2012, p. 9): "O imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta ou virtualmente".

Para Maffesoli (2001, p. 75): "É o estado de espírito que caracteriza um povo. Não se trata de algo simplesmente racional, sociológico ou psicológico, pois carrega também algo de imponderável, um certo mistério da criação ou da transfiguração". De acordo com Edgar Morin (1989, p. 11): "O mesmo movimento que aproxima o imaginário do real aproxima o real do imaginário. [...] A alma é precisamente o lugar de simbiose no qual imaginário e real se confundem e se alimentam um do outro".

O imaginário emanaria, assim, do real. Seria, por um lado, um reservatório, na medida em que agrega imagens, sentimentos, lembranças e experiências. Agregaria ainda visões do real e leituras de vida. Além disso, sedimentaria um modo de ver, ser, agir, sentir e aspirar ao estar no mundo. Mas também seria motor, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos.

De acordo com tal perspectiva, o imaginário é uma narrativa que se difunde por meio de tecnologias do imaginário. Da Silva (2012, p. 20) define as tecnologias do imaginário evocando Michel Foucault, Gilbert Durand e Edgar Morin: "[...] dispositivos [...] de intervenção, formatação, interferência e construção das 'bacias semânticas' que determinarão a complexidade [...] dos 'trajetos antropológicos' deindivíduos ou grupos". São, em outras palavras, como aponta o autor, dispositivos de produção de mitos, visões de mundo e estilos de vida.

É muito sutil o modo como as tecnologias do imaginário seduzem:

> O mundo pós-moderno forja tecnologias do afeto e domina os sujeitos pela adesão, pelo consentimento, numa espécie de contrato, revogável a qualquer momento, de assimilação consentida de valores e de práticas sociais efêmeras. O preço da adesão é o prazer imediato (Da Silva, 2012, p. 25).

Na análise sobre as tecnologias do imaginário, o autor observa ainda que elas são dispositivos de fabulação, de mitificação, de projeção de imagens para consumo de massa. E a música não é ignorada: "A música é uma extraordinária tecnologia do imaginário, sem nunca ser manipuladora, embora consiga nos influenciar ao máximo, quase à morte, talvez mesmo até a morte" (Da Silva, 2012, p. 79). No contexto do mercado musical, a criação de um ídolo, a ascensão da celebridade e a construção do sucesso são frutos da construção e do compartilhamento de narrativas. Os intermediários culturais e os meios de comunicação somam forças para tornar essa narrativa verossímil. Essa é a discussão proposta na seção a seguir.

3. Sobre o que pode haver por trás do sucesso

Conforme já indicado, os meios de comunicação, e mesmo a música, desempenham um papel importante no processo de ascensão dos ídolos. Funcionam, como visto acima, como tecnologias do imaginário, como dispositivos que operam a construção de figuras às quais se presta algum tipo de devoção. Uma das perspectivas que ajudam a sustentar esse argumento é oferecida por Chris Rojek (2008). Ele define que a celebridade, para além das qualidades divinas que geralmente lhe são atribuídas, tem a ver com a atribuição de status glamouroso ou notório a um indivíduo dentro da esfera pública. As celebridades seriam fabricações culturais, mediadas pelo que o autor chama de intermediários culturais: "[...] agentes, publicitários, pessoal de marketing, promoters, fotógrafos, fitness trainers, figurinistas, especialistas em cosméticos e assistentes pessoais" (Rojek, 2008, p. 12-13). A tarefa desta equipe é "[...] planejar uma apresentação em público de personalidades célebres que resultará num encanto permanente para uma plateia de fãs" (Rojek, 2008, p. 13).

O conceito de intermediários culturais no contexto da música é discutido por Roy Shuker (1999). Trata-se de um grupo de funcionários que abrange:

> [...] o departamento artístico, responsável por descobrir novos talentos e manter o elenco de artistas da empresa; os produtores musicais e os técnicos de som, que desempenham um papel decisivo no estúdio de gravação; os diretores de videoclipe; os diretores de marketing e os publicitários; os assessores de imprensa; os varejistas de discos; os programadores de emissoras de rádio e os DJs; os organizadores de apresentações e empresários de clubes noturnos (Shuker, 1999, p. 175).

Essa equipe seria responsável por revelar a música para o ouvinte através da mídia, isto é, pela concretização da indução do imaginário. O ponto central da relação é a performance do/a artista, que pode ser "ao vivo" ou mediada, segundo Shuker (1999). A primeira é aquela que acontece nos shows e festivais. A segunda, ocorre no cinema, no rádio e na televisão. Há, na performance, importância crucial para a consagração do ídolo. É o espaço em que o público se encontra com o personagem que o/a intérprete construiu, com sua face pública.

Se o imaginário é uma narrativa, esse momento da performance seria, então, o clímax. "Seu significado cultural está na relação entre ritual, prazer e economia. A performance molda o público, alimenta a fantasia e o prazer do indivíduo, e cria ícones e mitos culturais" (Shuker, 1999, p. 211). No dizer de Morin (1989, p. XV), ainda que sua perspectiva trate especificamente de estrelas do cinema: "Sua vida [a da estrela] privada é pública, sua vida pública é publicitária, sua vida na tela é surreal, sua vida real é mítica".

Antoine Hennion (1983) observa que o coletivo criativo, ou seja, a equipe de profissionais responsáveis por todos os aspectos da produção da canção popular, tem substituído a criação individual. A equipe desempenha os vários papeis que o criador individual costumava desempenhar. O produto é fruto de vários pontos de vista diferentes, e contempla, além das questões objetivamente musicais, as necessidades do público.

O sucesso, nesse sentido, extrapolaria questões que a musicologia consegue dar conta e exigiria um retorno ao papel que o produtor, ou melhor, que o diretor artístico, desempenha e a sua relação com o/a artista. Hennion (1983) observa que é o produtor que introduz o ouvido do público no espaço do estúdio de gravação, indicando que a criação da canção exige que sejam levadas em conta as expectativas que os/as fãs têm em relação ao que lhes será apresentado. É o produtor que pavimenta o caminho que leva ao envolvimento emocional entre o/a artista e o seu público, sugere esse autor. Por último, é para o produtor que o/a intérprete tenta apresentar a persona correta.

O/a artista se torna parte da canção que ele/a interpreta. Ele/a incorpora as características de um personagem e "oferece" este personagem ao público. A construção e divulgação desse personagem faz parte do processo de criação artística, que envolve a letra, a música e o/a cantor/a. De acordo com Hennion (1983), o/a intérprete, muitas vezes, faz com que sua história pessoal de vida se confunda com a história que é narrada na canção e ele/a precisa da ajuda do/a produtor/a para estabelecer esses vínculos de maneira que consiga seduzir o público.

A performance é, de acordo com Jeder Janotti Junior (2006), um ato de comunicação no qual está pressuposta a relação entre o/a intérprete e o seu público. Pressupõe, além de regras formais, ritualizações partilhadas por produtores, músicos e audiência. Para esse autor, além do

ritmo e da execução musical, o corpo e a voz estão ligados às estratégias de comunicação que envolve a imagem dos/as intérpretes. Sobre esse aspecto, em relação ao qual está subjacente a indução do imaginário, o autor diz que:

> Esses aspectos da performance são fundamentais para a compreensão do que é considerada uma interpretação "autêntica", "cooptada", "impessoal" ou "verdadeira"; valorações fundamentais para as estratégias de produtores, músicos e críticos no processo de endereçamento do produto musical ao seu público (Janotti Junior, 2006, p. 42).

Na abordagem de Rojek (2008) também é levado em conta o papel dos meios de comunicação na construção do imaginário que envolve a estrela. Segundo o autor, a celebridade desperta forte emoção a despeito da ausência de reciprocidade pessoal direta. É o que a distingue das pessoas que alcançam algum renome circunscrito a uma rede de relacionamentos pessoais.

A representação da mídia, diz, é o princípio-chave na formação da cultura da celebridade. Se as celebridades costumam parecer mágicas ou sobrenaturais é porque sua presença ao olhar público seria amplamente encenada. E a cultura da celebridade supriria, de acordo com este ponto de vista, uma importante função integradora na sociedade. Ou seja, é possível depreender que a cultura da celebridade opera a partir da constituição de um imaginário induzido a respeito dos ídolos. "É fácil ver por que a maioria das celebridades alimenta o mundo cotidiano com padrões honráveis de atração que encorajam as pessoas a imitá-las, o que ajuda a cimentar e unificar a sociedade" (Rojek, 2008, p. 17).

O autor observa que o status de celebridade pode ser conferido, adquirido ou atribuído. Sobre os três grupos há, infere-se, um tipo distinto de imaginário. Para o primeiro grupo, o status de celebridade tem relação com a linhagem, isto é, deriva de descendência biológica. Para o segundo, o status é atribuído em razão das conquistas artísticas ou esportivas. Derivaria de realizações do indivíduo observadas em competições abertas. Mas é possível que haja ação direta dos intermediários culturais para a atribuição do status de celebridade. Este é o caso do terceiro grupo. Tal status resultaria da concentrada representação de um indivíduo como digno de nota ou como excepcional. A mídia teria um papel fundamental na ascensão deste último grupo. "[...] gente 'comum' [...] é elevada na consciência pública a figura notável, basicamente por ordem de executivos de mídia de massa na guerra por circulação ou audiência" (Rojek, 2008, p. 21).

Mas além da fabricação da celebridade a partir da indução do imaginário, os meios de comunicação desempenhariam, ainda, a tarefa de manter o ídolo em contato com os/as fãs "[...] através de sites na internet, biografias, entrevistas nos jornais, perfis na televisão,

documentários transmitidos por rádio e biografias filmadas" (Rojek, 2008, p. 22). É necessário acrescentar, sobre esse ponto, o trabalho desenvolvido nas redes sociais digitais, em que o número de seguidores, de curtidas e de compartilhamentos de conteúdo têm sido considerado um termômetro da relevância de uma estrela.

Rojek (2008) observa ainda que a centralidade da mídia é enfatizada em todas as abordagens dominantes no estudo da celebridade, em função de o relacionamento entre os/as fãs e seus ídolos ser mediado pela representação. Neste sentido, ele conclui que: "A mídia constitui o melhor canal de contato entre fãs e celebridades. Palco, tela, audiotransmissão e cultura impressa são os principais mecanismos que expressam os vários idiomas da cultura da celebridade" (Rojek, 2008, p. 51). O autor obviamente não incluiu entre tais mecanismos as plataformas contemporâneas de áudio e vídeo e as redes sociais da internet.

Rojek (2018) autor discute ainda a ideia de que certos tipos de fãs, os obcecados, participam de relações imaginárias com seus ídolos. Esses relacionamentos envolveriam dependência emocional não recíproca e projeção de sentimentos intensamente positivos. A identificação entre celebridades e fãs está refletida no guarda-roupa e no vocabulário destes, por exemplo.

O autor apresenta, nesse sentido, a ideia de interação parassocial para definir relações de intimidade que se constituem através da mídia, ou seja, que derivam de representações da pessoa idolatrada e não de um contato físico verdadeiro. As implicações dessa tensão entre aproximação e distanciamento são, segundo Rojek (2008, p. 58), as seguintes:

> [...] o distanciamento físico e social da celebridade é compensado pela superabundância de informações pelos meios de comunicação, inclusive fanzines, artigos na imprensa, documentários de TV, entrevistas, boletins informativos e biografias, que a personalizam, transformando a figura distante de um estranho em um outro significativo.

Que o relacionamento no fundo seja imaginário é essencial, aponta o autor, para o conceito de interação parassocial. E a aparente intimidade é construída, também, pela ação dos meios de comunicação de massa. Os/as fãs apreciam saber mais e mais sobre as celebridades que lhes são caras e as campanhas de *marketing* usam essa mediação como técnica para promover, além da celebridade em si, produtos e serviços. "Promover um produto na TV é mais eficaz se as celebridades aproveitarem a ocasião para se abrir e revelar camadas de personalidade que estão escondidas da persona na tela" (Rojik, 2008, p. 84).

O momento do encontro entre a celebridade e o/a fã é quando o imaginário induzido é legitimado, ou melhor, é quando o imaginário se consolida. Toda a encenação é cercada de pompa. Para Rojek (2008), esse é o momento em que publicitários, guarda-costas e relações

públicas anunciam e administram o contato entre os/as fãs e seus ídolos. "O cortejo da celebridade", aponta o autor, "intensifica a aura de magia que a cerca" (Rojek, 2008, p. 86).

4. Considerações finais

Na música, fazer sucesso implica, entre outras coisas, saber construir a narrativa mais verossímil possível, capaz de promover identificação. Em outras palavras, os/as fãs precisam estabelecer laços de empatia com o/a artista. Mas aquilo que faz parte do imaginário dos/as fãs sobre seus ídolos precisa sobreviver ao encontro. No contato com a celebridade, o resultado que se espera, como sugeriu Rojek (2008), é a confirmação. Ou seja, o rosto público da celebridade precisa ser reconquistado e confirmado pela interação direta com os/as fãs. Ou isto, ou então espera-se que haja normalização: a estima pública é acentuada se o público reconhece que a celebridade é, afinal de contar, humana. O que não pode haver é a dissonância cognitiva, em que o rosto público é exposto à condenação crítica sob a justificativa de ser como uma fachada, ou seja, artificial.

Dentro da cadeia produtiva da canção de sucesso, que implica a construção do sucesso dos/as próprios artistas, o imaginário vai sendo induzido e espera-se que ele se consolide. Na etapa da produção, a composição implica a construção de uma narrativa a ser interpretada. É fundamental que esta composição observe critérios formais de estruturação da letra e da melodia, mas mais do que isso, importa que ela consiga estabelecer empatia. Durante as sessões de gravação, o/a artista é instruído pelo/a produtor/a sobre como usar a técnica vocal para melhorar a performance.

Na etapa seguinte, a da circulação, o/a artista vai trabalhar para a promoção da música nova. Trabalha-se, então, por execuções nas plataformas de *streaming* de música e vídeo. Além de buscar a cobertura pelos meios de comunicação de massa, o que implica na participação de programas de rádio e TV, por exemplo, busca-se, por meio de apresentações ao vivo, contato mais próximo com os/as fãs. E por meio dos perfis nas redes sociais da internet, essa aproximação é acentuada, na medida em que as fronteiras entre carreira e vida pública são sublimadas. Mas há sempre a veiculação de narrativas que em alguns momentos distorcem, em outros idealizam e em outros formatam simbolicamente o real.

O ciclo se completa por meio do consumo. Este se dá por meio de execuções públicas, mas também inclui o uso que se faz em ambiente doméstico. Além da execução exaustiva em plataformas e programas de rádio, as músicas de sucesso geralmente são incluídas nas trilhas sonoras de telenovelas e filmes. E os/as intérpretes, que participam de vários programas de televisão, podem se deixar ver pelo público. Como dito acima, essa mediação é fundamental

para a consolidação do imaginário induzido, embora possa acontecer dele se nulificar. É que nesta etapa o fã tem a oportunidade de ver o seu ídolo de perto. Há casos em que os/as fãs acampam na frente de estádios de futebol ou casas de show para não perder a oportunidade de estar em contato com as celebridades que cultuam. Mas é fundamental que a performance agrade e que os/as fãs se sintam tocados pela experiência.

O *American Idol*, programa que motivou e serviu de experiência empírica para o debate aqui exposto, é um programa em que anonimato e estrelato se cruzam. Candidatos/as nervosos/as, e com histórias de vida as mais diversas, apresentam-se diante de uma bancada com três ou quatro nomes proeminentes da indústria da música. Muitas vezes, acontece de os/as jurados/as se dizerem impressionados/as com o talento nato de um/a candidato/a após a audição. Acontece, às vezes, desse/as jurados/as aplaudirem de pé e fazerem reverências. Mais comum, entretanto, é que os/as jurados/as rejeitem o/a aspirante a ídolo, justificando que ele/ela não está pronto, não canta bem ou simplesmente que não tenha conseguido tocá-los/as.

Nessa experiência estadunidense, mas o mesmo poderia ser dito de edições de outros países ou mesmo de outros programas televisivos do gênero, a luta, então, é por conseguir, além de boas críticas dos/as jurados/as, o voto dos telespectadores. Esse é o fator que determina quem segue na disputa e quem é eliminado. Ao longo das semanas, os/as candidatos/as são submetidos a uma rotina pesada de ensaios, conversas com professores/as e técnicos/as sobre afinação vocal, atendimento à mídia, prova de roupas, maquiagem e cabeleireiro. O imaginário do ídolo vai achando espaço na vida desses/as aspirantes ao sucesso, que começam a se acostumar com a plateia, os autógrafos e as sessões de fotos. É, infere-se, além de um programa para fabricar estrelas, um programa para a formação do imaginário sobre o ídolo.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Juremir Machado. As tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2012. HENNION, A. The production of success: an anti-musicology of the pop song. In: **Popular Music**, nº 3. Cambridge: Cambridge UP, 1983.

JANOTTI JUNIOR, Jeder. Música popular massiva e gêneros musicais: produção e consumo da canção na mídia. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**, nº 7. São Paulo, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2008.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. In: **Revista Famecos**, nº 15. Porto Alegre, Edipucrs, 2001.

MORIN, Edgar. **As estrelas**: mito e sedução no cinema. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

ROJEK, Chris. **Celebridade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SHUKER, Roy. **Vocabulário de música pop**. São Paulo: Hedra, 1999.

PAISAGEM E MEMÓRIA NO CONTO "O MONSTRO", DE JOSUÉ MONTELLO: UM ESTUDO A RESPEITO DO *APINHAMENTO* PERPÉTUO DO PERSONAGEM JERÔNIMO

Rita de Cássia Santos do Nascimento
Mestranda em Letras
ritsants@gmail.com
UFMA

Márcia Manir Miguel Feitosa
Pós-doutora em Estudos Comparatistas
marcia.manir@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este estudo pretende analisar a maneira como o protagonista do conto "O monstro", de Josué Montello, um baiano chamado Jerônimo, que se estabelece na cidade do Rio de Janeiro e constrói a sua vida com base no imaginário do período imperial brasileiro, se relaciona com o lugar onde vive, a partir das noções de paisagem e memória. Chama-nos especial atenção, portanto, o fato de que, no início da narrativa, sua casa reflete em muito suas convicções imperiais e personalidade, e, a partir do momento em que sua mãe, D.Angélica, passa a viver no mesmo apartamento, Jerônimo se torna cada vez mais estrangeiro dentro de sua própria casa. Observamos, desse modo, que a presença da mãe na intimidade da casa de Jerônimo é responsável por transformar o sentimento de espaciosidade em perpétuo apinhamento, ambos os termos cunhados pelo geógrafo americano Yi-Fu Tuan (2013), em seu livro Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Além das noções de espaciosidade e apinhamento, também serão incorporadas à presente análise as concepções de lugar, interioridade, bem como a complexidade da interpretação de lar segundo Relph (2014); o entendimento de casa enquanto benefício mais precioso segundo Bachelard (2008); a relação entre memória coletiva e memória histórica estabelecida por Halbwachs (2006); além da caracterização do fenômeno memória segundo Pollak (1992).

Palavras-chave: paisagem; memória; apinhamento; Jerônimo; Josué Montello.

1. INTRODUÇÃO

Josué Montello, cujo estilo de escrita não se situa dentro dos limites da estética modernista da Geração de 45, é um autor de narrativas que unem memória coletiva e temáticas especialmente universais que nos permitem refletir a respeito da complexidade das relações humanas (Corrêa e Feitosa (2022); Feitosa e Carneiro [s.d.]; e Zanella (2009)). Somada à questão das relações humanas, notamos, no âmago da criação ficcional montelliana, a possibilidade de trabalhar a igualmente complexa relação do homem com o *lugar* no qual ele se situa, já que partimos do pressuposto de que os lugares "podem se revelar elementos que se integram com a própria existência, considerando o movimento de sair de si e transcender nos espaços" (Silva e Feitosa, 2023, p.99).

Ao analisar a epopeia maranhense de Josué Montello, Agda Adriana Zanella (2009, p.104) destaca o espaço como elemento fundamental na evocação de lembranças do passado, na medida em que "o espaço aberto resgata aspectos da cidade de São Luís e da cultura e história maranhense" e o "espaço fechado do casarão está ligado ao interior do personagem e resgata suas lembranças mais íntimas". No estudo sobre o romance *A décima noite* (1959), Zanella (2009, p.108) aponta, ainda, para o uso recorrente de alguns recursos estéticos considerados fundamentais na poética motelliana: "o contraste entre presente e passado, o apelo à memória, a linguagem poética de forte apelo visual e, ainda timidamente, a caminhada evocativa pelo espaço aberto da cidade e a descontinuidade temporal".

Embora a narrativa a ser analisada no presente estudo não se passe necessariamente na cidade de São Luís, mas sim no Rio de Janeiro, é possível trazer a interpretação de Zanella (2009) para outras obras de Josué Montello e perceber de que modo elas realizam este resgate dos aspectos históricos e culturais, bem como apresentam, por meio de espaços fechados, a relação entre o interior dos personagens com suas lembranças e memórias. Isto porque a literatura montelliana, dado seu caráter universal, adianta-se em sempre enquadrar um olhar particular, uma memória individual, por mais coletiva que seja, como diriam Bezerra e Heideman (2006) a respeito da viagem pelo sertão de Guimarães Rosa, de um espaço, seja ele aberto ou fechado.

Partindo de tais premissas, nossa análise pretende estabelecer um estudo voltado para a maneira como o protagonista do conto "O monstro", um baiano chamado Jerônimo que se estabelece na cidade do Rio de Janeiro e constrói a sua vida com base no imaginário do período imperial brasileiro, se relaciona com o *lugar* onde vive, à luz das noções de paisagem e memória. Chama-nos especial atenção, portanto, o fato de que, no início da narrativa, sua casa

reflete em muito suas convicções imperiais e personalidade, e, a partir do momento em que sua mãe, D.Angélica, passa a viver no mesmo apartamento, Jerônimo se torna "cada vez mais estrangeiro na sua casa" (Montello, 1980, p. 248).

Observamos, desse modo, que a presença da mãe na intimidade da casa de Jerônimo é responsável por transformar o sentimento de *espaciosidade* em *apinhamento*, ambos os termos cunhados pelo geógrafo americano Yi-Fu Tuan (2013), em seu livro *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.* Além das noções de *espaciosidade* e *apinhamento*, também serão incorporadas à presente análise as concepções de *lugar*, *interioridade*, bem como a complexidade da interpretação de *lar* segundo Relph (2014); o entendimento de *casa* enquanto benefício mais precioso segundo Bachelard (2008); a relação entre *memória coletiva* e *memória histórica* estabelecida por Halbwachs (2006); além da caracterização do fenômeno memória segundo Pollak (1992).

2. A PAISAGEM COMO TONALIDADE AFETIVA: A RELAÇÃO *TOPOFÍLICA* DE JERÔNIMO COM A CIDADE

Narrado em terceira pessoa, o conto "O monstro" se inicia a partir do recebimento de uma carta, cuja letra espalhada no sobrescrito logo confirma a suspeita de Jerônimo de que fora enviada por sua mãe, D. Angélica. Desmotivado a abrir o envelope e se deparar, mais uma vez, diante de um pedido de dinheiro, "como se eu fosse a própria Casa da Moeda, pronto a sangrar em dinheiro" (Montello, 1980, p.229), o personagem resolve manter a carta fechada no mármore e abri-la somente à noite. Ao passo em que a situação inicial é colocada, já é possível notar a maneira como Jerônimo se relaciona com a cidade:

> na esquina da rua, enquanto esperava o bonde, tentou distrair-se, relanceando o olhar pela *paisagem* descortinada do alto da ladeira [...] A viagem lenta, quase toda em curvas, e sempre a mostrar a mesma *paisagem*, que desaparecia e voltava, momentaneamente escondida por um renque de casas antigas ou por um velho muro coberto de hera, teve o dom de restituir a serenidade ao Jerônimo, assim que este, aboletado no seu lugar costumeiro do lado da vista para o mar, deu com a figura jovial do cobrador [...] (Montello, 1980, p.230 - grifo nosso).

Não podemos deixar de notar o uso do termo "paisagem" para designar a maneira como o protagonista concebe o caminho percorrido pelo bonde. Acontece que "paisagem" é compreendida pela geografia humanista como sendo aquilo que está em torno do homem. Para além de mera justaposição de detalhes pitorescos, trata-se de "um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma "impressão", que une todos os elementos" (Dardel, 2015, p.30). Tal concepção nos permite concluir, com base em Dardel, em seu livro intitulado *O Homem e a Terra: a natureza da realidade geográfica*, que a utilização da

expressão em destaque pressupõe a presença de um indivíduo e diz respeito a um mundo no qual este indivíduo realiza sua existência. Trata-se, portanto, de um elemento que se unifica em torno de uma tonalidade afetiva dominante.

A tonalidade afetiva dominante de Jerônimo unifica a paisagem, ora escondida por um renque de casas antigas, ora por um velho muro coberto de hera, na medida em que esta remete às concepções passadistas do personagem. Sendo Jerônimo adepto a "coisas antigas", não nos surpreende o fato de que casas antigas e muros velhos lhe restituam a serenidade desestabilizada pela chegada da carta e o acomode outra vez num *lugar* costumeiro, cotidiano e confortável. Eis, portanto, a situação que nos permite introduzir algumas considerações a respeito da ligação entre a internalidade do protagonista e a paisagem descrita.

O sentimento de conforto proporcionado pela paisagem leva-nos a supor que a relação de Jerônimo com a cidade onde vive é marcada pelo sentimento *topofílico.* Segundo Tuan 2012, p.135), "a palavra "*topofilia*" é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material". No âmbito da narrativa, podemos reconhecer os laços afetivos de Jerônimo com o espaço, digamos, aberto, à medida que, de todos os bairros da cidade, Santa Teresa foi o que menos se modificou com o tempo, apetecendo, assim, à aspiração retrógrada do personagem:. "O próprio edifício onde residia - o único que se ajustara à modéstia de seus recursos - tinha a imponência dos casarões antigos, com três andares espaçosos, a fachada manuelina, e os dois lampiões laterais de ferro batido no portal" (Montello, 1980, p.230).

A paisagem passadista reforça, no imaginário "Senhor Barão", como assim gosta de ser chamado, seus ideais imperialistas, aspecto que fica ainda mais evidente quando somos informados sobre seu sonho de "viver numa daquelas casas antigas, servido por um preto velho, entre gravuras de Debret, móveis de jacarandá, retratos da família imperial, pratos brasonados e um serviço da Companhia das Índias adornando o mármore de aparador [...]" (Montello, 1980, p.230).

Consequentemente, quando Jerônimo se mostra explicitamente favorável à restauração da Monarquia, já estamos convencidos, pelas características do *lugar* onde escolheu viver, de sua tendência à veneração do passado: "Há de chegar a hora - dizia, convictamente, nessas ocasiões, correndo os olhos mansos pelas manchetes dos jornais - em que o Exército subirá a Petrópolis para entregar o governo à família imperial, e não vai tardar!" (Montello, 1980, p.232).

3. *LUGAR, INTERIORIDADE, LAR* E *CASA*: O APARTAMENTO COMO REPRESENTAÇÃO DA INTERIORIDADE DE JERÔNIMO

Os laços afetivos podem ser reconhecidos não somente no âmbito do espaço aberto, "que parecia retroceder ao século XIX" marcado por um "sossego de província nos passeios desertos", onde as crianças brincavam em roda e "não era estranho ouvir-se o choro de um violão boêmio" (Montello, 1980, p.230), mas, também, dentro de espaços fechados, como o apartamento: "o corpo cheio, de gestos vagarosos, dava-lhe ainda um ar de gato preguiçoso e *bem tratado*, que ama o sossego do seu borralho. O borralho, no caso, era o *aconchegado apartamento* de três peças [...] *Vivia ali ao seu gosto* [...]" (Montello, 1980, p.230 - grifo nosso).

Diante desta demonstração, percebemos que a relação *topofílica* de Jerônimo com o apartamento pode ser comentada à luz dos pressupostos de Relph (2014) sobre *lugar*, especificamente no que se refere às concepções de *interioridade* e de *lar*. No ensaio "Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de *lugar*", situado no livro *Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia,* o geógrafo canadense apresenta a seguinte concepção de *lugar*: "geografia como estudo de lugar baseia-se naquelas observações particulares para esclarecer as maneiras como os seres humanos se relacionam com o mundo" (Relph, 2014, p.22).

O entendimento de que *lugar* diz respeito à maneira como o ser humano se relaciona com o mundo nos leva a perceber que, assim como a paisagem, o *lugar* também pressupõe a presença de um indivíduo. Além disso, podemos falar, semelhantemente, de uma ligação interna, ou seja, de uma *interioridade*. Para Relph, a *interioridade* equivale à familiaridade. Trata-se de um conhecimento do lugar de dentro para fora. Tal como nas palavras do próprio geógrafo, "Estar em casa é, para muitas pessoas, a forma mais intensa de interioridade" (2014, p.24).

Tuan (2012) diria que a familiaridade gera afeição. De modo a exemplificar a afirmação, o geógrafo comenta que "todos sabemos que uma pessoa pode ter muita afeição por uns chinelos velhos que para um estranho parecem bolorentos". Neste sentido, tal como concebe Tuan, a afeição gerada pela familiaridade está ligada ao fato de que os pertences de uma pessoa são como uma extensão de sua personalidade: "Ser privado deles é diminuir seu valor como ser humano, na sua própria estimação" (Tuan, 2012, p.144). Retomaremos a questão da privação no próximo tópico deste artigo. Por hora, interessa-nos apenas refletir a respeito dos objetos como sendo a extensão da personalidade do indivíduo.

Tomemos nota, neste sentido, que o apartamento representa a própria interioridade de Jerônimo. Trata-se, diga-se de passagem, daquilo que Relph (2014) denominaria como a forma

mais intensa de interioridade, pois os objetos com os quais escolhe mobiliar sua casa refletem em muito seus traços de personalidade. Dados seus ideais declaradamente monarquistas, o personagem constrói seu próprio império mobiliando "os três aposentos à feição dos seus devaneios [...] [adquirindo] uma secretária de mogno, com gavetas de segredo, e uma porção variada de pequenos objetos de arte, que foi dispondo pelos cantos, móveis, paredes" (Montello, 1980, p.231).

Destaquemos, ainda na mesma citação, o uso do termo "devaneio", tão caro à discussão de Bachelard no tocante às suas reflexões sobre o benefício mais precioso da casa:

> Nessas condições, se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. Somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele desfruta diretamente seu ser (Bachelard, 2008, p.201).

Em determinados momentos da narrativa, isto, claro, antes da leitura da carta da mãe, nos deparamos com o sonhar acordado de Jerônimo com o período imperial, lembrando "certas figuras anafadas do tempo do império, intactas e tristes nas suas molduras doiradas, e que habitualmente se vêem na parede dos museus, como de castigo à espera dos visitantes". O protagonista estaria, portanto, inclinado ao sonho, ao devaneio, de viver numa das antigas casas, "entre gravuras de Debret, móveis de jacarandá, retratos da família imperial pratos brasonados e um serviço da Companhia das Índias adornando o mármore de aparador [...]" (Montello, 1980, p.230).

Neste sentido, Bachelard reafirma-nos a respeito da necessidade de mostrar que a casa tem o poder de integrar os pensamentos, as lembranças e os sonhos do indivíduo. O princípio responsável por integrar tais elementos constituintes da memória seria justamente o devaneio. Assim, conclui Bachelard (2008, p.201) que a "casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso [...] Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano". Esta última afirmação, por sua vez, delineia nossa próxima análise, desta vez, a respeito da construção da memória coletiva e individual no conto "O monstro".

4. REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA E INDIVIDUAL NO CONTO "O MONSTRO"

Na sequência, não podemos deixar de destacar o fato de que Jerônimo não é natural do Rio de Janeiro, mas sim da Bahia. Assim, não seria possível afirmar que a casa onde o aspirante

à monarquia vive seria, como diria Bachelard, o seu primeiro mundo, no sentido de que fora seu primeiro lar: "Chegara ao Rio sem dinheiro já fazia quase trinta anos, e subira devagar. degrau a degrau, até a chefia de uma seção na Despesa Pública [...]" (Montello, 1980, p.232). Chama-nos atenção, contudo, que o protagonista pouco guarda memórias da infância distante, podendo contar nos "dedos as recordações mais generosas, com as quais o homem tem saudades do menino" (Montello, 1980, p.232). Diante dessa constatação, seria possível, para Jerônimo, estabelecer laços afetivos num *lugar* onde sequer viveu a infância?

Quem tece considerações no tocante a este questionamento é Relph (2014), ainda no ensaio "Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar". Ao falar sobre a concepção de lar, o geógrafo conclui que: "é onde as raízes são mais profundas e mais fortes, onde se conhece e se é conhecido pelos outros, o onde se pertence" (2014, p.24). Diante desta premissa, é concebível a ideia de que Jerônimo não guarda recordações generosas da sua infância e, portanto, não logrou raízes na Bahia; fez do Rio de Janeiro seu lar na proporção que estabeleceu raízes profundas e mais fortes na cidade carioca; e é no Rio de Janeiro onde o protagonista da narrativa *se conhece* e *é conhecido* pelos outros. A respeito deste último: se dá com muita gente, é conhecido pelo título falso de "Senhor Barão" - dadas suas convicções monarquistas - e, na repartição, em geral, é benquisto.

Diante do caso de Jerônimo percebemos a complexidade da interpretação atribuída à noção de *lar*. A desenvolvida por Relph, por exemplo, deriva das interpretações de Malpas a respeito do pensamento heideggeriano "como uma filosofia em que *ser* e *lugar* estão intrinsecamente ligados" (Relph, 2014, p.29). Endossando ainda mais esta afirmativa, Relph acrescenta que, para Malpas, *lugar*

> refere-se à particularidade e à conectividade com a qual sempre experienciamos o mundo. [...] Para Malpas, "lar" não se refere às nossas raízes e onde crescemos, mas tem a ver com "a proximidade do ser" significa a consciência da abertura, totalidade e conectividade do mundo. [...] Está associado frequentemente ao lugar onde vivemos e crescemos, mas pode ser qualquer parte desde que esteja enraizado num lugar simultaneamente especial, familiar e significativo, levando em conta a diferenciação e a integridade do ser no mundo. O lar, e na verdade todo lugar, não é delimitado por limites precisamente definidos, mas no sentido de ser o foco de intensas experiências, é ao mesmo tempo sem limites (Relph, 2014, p.29).

Se é possível considerar, portanto, que "lar" não está associado necessariamente ao *lugar* onde o indivíduo nasceu e cresceu, mas sim à maneira como ele se conecta com o mundo, concebe sua totalidade e, por assim dizer, "imprime" na sua própria interioridade aquilo que absorve das circunstâncias, podemos concluir que tal característica existe na medida em que o

lar é construído, não somente, mas sobretudo, a partir da memória, seja ela individual ou coletiva.

Trazendo este entendimento para o conto analisado, logo percebemos que a peculiaridade do caso de Jerônimo se dá exatamente pelo fato de ele ter estabelecido raízes no Rio de Janeiro embora tivesse nascido e vivido a infância na Bahia. O protagonista escolheu, portanto, construir seu lar num *lugar* "esvaziado" de acontecimentos vividos pessoalmente e "preenchido" por acontecimentos vividos "por tabela". Sendo um dos elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, os acontecimentos vividos por tabela, segundo Pollak (1992), seriam aqueles não necessariamente vividos pela pessoa, mas sim pela coletividade. Para Corrêa e Feitosa (2022, p.63),

> O tempo passado e a restauração da monarquia, como vimos, fazem parte dos sonhos de Jerônimo, fato que se explica a partir das predicações de Pollak (1992) a propósito dos eventos vividos por "tabela", aqueles que não experienciamos, mas que fazem parte do imaginário e da experiência da memória coletiva. A monarquia, portanto, é trazida à tona pelo imaginário e pelas relações afetivas de Jerônimo.

Desse modo, o lar, para Jerônimo, seria um lugar no qual fosse possível estimular seu imaginário e suas relações afetivas no que diz respeito a um fato histórico assimilado por tabela, ou seja, à restauração da monarquia. Pollak (1992) acrescenta que pode-se considerar como acontecimento vivido por tabela aqueles eventos que não estão situados dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. Portanto, "é perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada" (Pollak, 1992, p. 202).

De acordo com este princípio, a forte identificação de Jerônimo com o passado monárquico é constantemente reforçada a partir do seu contato com mídias e conteúdos que lhe permitem conhecer mais profundamente a aura do período monárquico: a canção *Rigoletto* (1851), os velhos *Almanaques Laemmert* (1844 - 1889) e a "infindável biografia de Beethoven" (1770-1827). Este contato é proveniente daquilo que Pollak (1992) denomina como memória herdada, que não se refere apenas à vida física da pessoa.

É pertinente destacar que as memórias herdadas apresentadas na narrativa estão inscritas, em alguma instância, dentro da época de vigência da monarquia no Brasil. Também os "retratos de D. Pedro II e D. Tereza Cristina, que dominavam a parede à sua frente" (Montello, 1980, p.234) permitem um movimento de retomada ao período monárquico, tão caro

ao protagonista. Ao se deter em tais retratos, Jerônimo "mais uma vez reconheceu que o País seria outro, se Deodoro não houvesse cometido o erro de derrubar a Monarquia" (Idem, p.234).

Assim, este olhar sobre o entusiasta à monarquia nos possibilita vislumbrar a distinção entre memória pessoal e memória coletiva, ou mais exatamente, entre memória autobiográfica e memória histórica, estabelecida por Halbwachs (2006). Para o sociólogo, a primeira se refere a uma parte, ou seja, a um aspecto da segunda, "já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral" (Halbwachs, 2006, p.73).

Em contraste com a acolhida declarada à memória coletiva/histórica, Jerônimo parece tentar, contudo, promover uma espécie de apagamento da memória pessoal/autobiográfica. Possivelmente tal tentativa teria sido próspera não fosse a presença de D. Angélica, sua mãe. A propósito, somente a presença da carta já é capaz de lhe fazer retomar ao próprio passado, pois toda vez que lembra de sua existência, inevitavelmente se remete à vivência na Bahia. Num desses momentos, o narrador nos apresenta os motivos pelos quais o protagonista optou por retirar-se da sua terra natal para não mais voltar: após a morte do pai, "Ainda de luto por ele, tinha saído de casa à primeira ameaça de pancada, decidido a abrir o seu próprio caminho, longe da tirania materna. Tinha dezesseis anos, não era mais um menino para viver apanhando" (Montello, 1980, p.234).

Desse modo, a leitura da carta, prontamente ignorada por Jerônimo, seguida da chegada de D. Angélica em sua casa, transforma a maneira como o personagem se relaciona com o próprio *lar*. Agora não mais *topofílica*, esta relação passa a ser marcada por evidentes experiências de *apinhamento* a serem demonstradas no próximo tópico.

5. DA ESPACIOSIDADE AO PERPÉTUO APINHAMENTO

Para Tuan (2013, p.21), e isto ele afirma com base em Bernard G. Campbell (1966), o tato e a visão são dois órgãos sensoriais que permitem aos seres humanos ter sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais. Logo, a experiência do espaço está ligada à mobilidade, pois o "espaço é experienciado quando há lugar para se mover" (Tuan, 2013, p.21). Tal mobilidade ainda é possível para Jerônimo no início da narrativa: "O pijama folgado fazia-o mais gordo, com o paletó a lhe dar nos joelhos. Assim *à vontade*, os pés nos chinelos de tranças, parecia também mais velho, *movendo-se na cozinha espaçosa*, onde cada coisa tinha o seu lugar" (Montello, 1980, p.233 - grifo nosso).

Neste sentido, a possibilidade de se mover na espaçosa cozinha, trajado à vontade com seu pijama folgado, permite aquisição daquilo que Tuan (2013) nomeia como sentido de direção, quando o "espaço assume uma organização coordenada rudimentar centrada no eu, que

se move e se direciona" (Tuan, 2013, p.21). De acordo com esta perspectiva, até certo ponto da história, Jerônimo ainda consegue vivenciar a *espaciosidade*, que diz respeito à liberdade dada ao indivíduo de agir sobre o espaço (Idem, p.21). Segundo Tuan,

> Espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficiente em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado. O fundamental é a capacidade para transcender a condição presente, e a forma mais simples em que essa transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se (Tuan, 2013, p.70).

A vivência da *espaciosidade*, contudo, deixa de ser possível para Jerônimo no instante em que abre a carta "mordendo o lábio interior, narinas crescidas a segurar iradamente as bordas da carta, viu confirmada a surpresa brutal da primeira leitura" (Montello, 1980, p.235). Desde então podemos notar uma mudança no estado de espírito do personagem, que cede constantemente ao impulso da cólera só de "imaginar o que ia ser de sua vida com sua mãe ali dentro" (Montello, 1980, p.235). A perturbação viria sobretudo do receio de ter o mesmo destino do pai, que sofreu até as últimas consequências as sucessivas amarguras de D. Angélica.

Embora decida solucionar a situação deixando de responder a carta como se não houvesse recebido, pouco mais de uma semana depois surge à porta do apartamento de Jerônimo a própria D. Angélica, cuja presença passa a marcar definitivamente a instauração da experiência de *apinhamento*. Segundo Tuan, *apinhamento* e *espaciosidade* são termos antitéticos, sendo que este primeiro está associado aos seguintes aspectos:

> A solidão é uma condição para adquirir a sensação de imensidade. A sós, nossos pensamentos vagam livremente no espaço. Na presença de outros, os pensamentos recuam devido ao fato de que outras pessoas projetam seus próprios mundos na mesma área. O medo do espaço muitas vezes vai junto com o medo da solidão. A companhia de seres humanos - mesmo de uma única pessoa - *produz uma diminuição do espaço e ameaça a liberdade.* Por outro lado, à medida que as pessoas penetram no espaço, para cada uma chega um ponto em que a sensação de espaciosidade passa ao seu oposto - apinhamento (Tuan, 2013, p.72 - grifo nosso).

Compreendemos, dessa forma, que basta a presença de D. Angélica para ferir a sensação de *imensidade* de Jerônimo. Sobre isso, Tuan diria que "[...] são basicamente as pessoas que nos apinham; elas, mais do que as coisas, podem restringir nossa liberdade e nos privar de espaço" (Tuan, 2013, p.72). Agora não é mais possível sonhar acordado com o período imperial, lembrando das figuras do tempo do império, pois seus pensamentos seriam constantemente interrompidos pela mãe. Não se pode mais falar, portanto, em termos de *espaciosidade*, ao menos no que diz respeito à experiência de Jerônimo diante da companhia de D. Angélica, que diminui o espaço e ameaça a liberdade do filho, projetando seu próprio mundo na casa:

> - Tu vais dormir nesse sofá, criatura? Então tu não sabes que é aí que se deita defunto, lá na Bahia? Não, tem paciência: não me venhas com esse mau agoiro. Amanhã manda esse sofá embora; o que fica bem aí é um sofá-cama, desses modernos que se abre de noite e fecha de dia. Se não quiseres fazer a despesa, faço-a eu; pagando a prestações, com a mesada que naturalmente hás de me dar (Montello, 1980, p.240).

As críticas tecidas por D. Angélica a respeito do sofá demonstra não somente a projeção do seu mundo, ou seja, das referências provenientes da sua experiência na Bahia: "não sabes que é aí que se deita defunto, lá na Bahia?", como também ameaça a relação *topofílica* de Jerônimo com a própria casa. Além de demonstrar antipatia para com a decoração e os móveis da casa, a mãe ainda se permite à liberdade de tentar privar Jerônimo dos seus pertences os quais, cabe relembrar, são como extensão da sua personalidade (Tuan, 2012):

> ao apontar da tarde, na ausência do filho, chamou o primeiro antiquário que encontrou na lista telefônica, e fez a Jerônimo, de volta do trabalho, uma terrível surpresa: no lugar do marquesa de padilha, um sofá-cama de pau marfim exibiu o mau gosto de seu couro escarlate (Montello, 1980, p. 242).

Apesar de conseguir recuperar o sofá, a liberdade de usufruir dos próprios objetos é constantemente ameaçada por D. Angélica, como quando adverte dar um sumiço nos retratos de D. Pedro II e D. Tereza Cristina caso ele não os esconda: "O que aqui está, aqui pode ficar. Só não consinto é que aqueles dois paspalhões passem o dia inteiro me olhando. Tira eles dali, Jerônimo. [...] Ou escondes esses velhos, ou eu dou um sumiço neles - e a meu jeito!" (Montello, 1980, p. 243). Tal situação pode ser analisada ainda sob o prisma da noção de *apinhamento*:

> Ele sente que perde o poder para organizar as coisas no espaço de uma única perspectiva, que é a sua. Objetos inanimados raramente produzem esse efeito, embora um homem possa com facilidade se sentir doente em um quarto cheio de retratos e seus ancestrais. Até uma peça do mobiliário pareceria uma presença intrusa. No entanto, as coisas têm esse poder apenas na medida em que as pessoas dotam-nas com características animadas ou humanas. Os seres humanos possuem naturalmente esse poder. Porém, a sociedade pode privá-los disso (Tuan, 2013, p.78-79).

A condição apinhada de Jerônimo passa a refletir na sua aparência física. No início da narrativa, o personagem é descrito como tendo corpo cheio, com ar de gato bem tratado e sossegado, agora, ao contrário, "estava magro, o corpo a dançar dentro do paletó, o chapéu descido até as orelhas" (Montello, 1980, p.244). Se antes o representante da monarquia tinha laços afetivos profundos com a casa, agora sua experiência dentro dela é mínima possível: "muito cedo, agora, saía à rua. E só voltava tarde da noite, ralado de desgostos, arrastando os passos no aclive da ladeira" (Idem, p.244).

A presença dos vizinhos em sua casa, o que antes era inconcebível para Jerônimo, agora contribui para potencializar suas experiências de apinhamento: "uma noite, quando volta a

Santa Teresa, ao abrir a porta do apartamento, ouviu vozes na sala. Intrigado, pôs-se à escuta. [...] trancou-se no banheiro, decidido a não sair dali até que a visita fosse embora" (Montello, 2024, p.245). Nesse momento, diferente de um espaço fechado, que é humanizado, um centro calmo de valores estabelecidos (Tuan, 2013, p.72), a casa de Jerônimo transforma-se num espaço aberto na medida em que seus vizinhos podem transitar por ela. Para Tuan, a liberdade do espaço aberto é uma ameaça. O geógrafo chama atenção para um dos sentidos etimológicos do termo *bad* (mau), que pode designar "aberto" (Tuan, 2013).

Ao final da narrativa, Jerônimo nota uma aglomeração em sua residência ao voltar para casa. Logo descobre que o movimento atípico se dava em razão da morte de sua mãe. O falecimento de D. Angélica parece representar para Jerônimo a reconstituição da sua relação topofílica com a casa, o que nos faz pensar que talvez a sensação de *espaciosidade* tenha novamente se estabelecido. Após a agilização dos procedimentos burocráticos do velório, o falso "Senhor Barão" convida sua amante e liga o som alto da vitrola para comemorar a liberdade aparente. No entanto, o sentimento de *espaciosidade* que parecia ter retornado é desestabilizada pela ligação de um dos vizinhos, que reclama da sua postura: "O senhor tem coragem de ouvir música no dia do enterro de sua mãe? Só mesmo não tendo um pingo de sentimento! D. Angélica é que tinha razão: o senhor é mesmo um monstro" (Montello, 1983, p. 254).

Considerando que apinhamento é "saber-se observado" (Tuan, 2013), o final da narrativa nos leva a concluir que, mesmo com a morte da mãe, a relação de Jerônimo com sua residência não será mais a mesma de antes, já que agora os seus vizinhos, sabendo um pouco mais a respeito de sua intimidade, podem "espiá-lo" e cumprir o papel que antes D. Angélica desempenhava.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta exposição percebemos a maneira como Josué Montello articula, no conto "O monstro", o vínculo entre literatura, espaço e memória, na medida em que o protagonista apresenta uma especial relação com o espaço que nos permite associá-la às categorias provenientes da Geografia Humanista. A tonalidade afetiva dominante de Jerônimo unifica a paisagem da cidade uma vez que esta remete às concepções passadistas do personagem. A paisagem passadista reforça, no imaginário do entusiasta à monarquia, seus ideais imperialistas. Consequentemente, pelas características do lugar onde escolheu viver, já somos apresentados, de certa forma, à interioridade de Jerônimo, que se mostra explicitamente favorável à restauração da Monarquia.

Também foi possível notar que os laços afetivos podem ser reconhecidos não somente no âmbito do espaço aberto, da cidade, do bairro, mas, também, dentro de espaços fechados, como o apartamento. Assim, estudamos a relação de Jerônimo com seu próprio apartamento a partir dos pressupostos de Relph (2014) sobre *lugar*, especificamente no que se refere às concepções de *interioridade* e de *lar*. Neste sentido, chegamos ao entendimento de que o apartamento representa a própria interioridade de Jerônimo. Trata-se, diga-se de passagem, daquilo que Relph (2014) denominaria como a forma mais intensa de interioridade.

Concluímos, ainda, que o *lar* de Jerônimo foi construído a partir de suas relações afetivas no que diz respeito a um fato histórico assimilado "por tabela", ou seja, à restauração da monarquia. Para Pollak (1992), pode-se considerar como acontecimento vivido "por tabela" aqueles eventos que não estão situados dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. Esta identificação com o passado monárquico é constantemente reforçada a partir da memória herdada, ou seja, do seu contato com mídias e conteúdos que lhe permitem conhecer mais profundamente a aura do período.

As situações de espaciosidade - notadas sobretudo no primeiro momento do conto - e de apinhamento - que se sobressaem no segundo momento - nos permitiram compreender o efeito da presença de D.Angélica na casa de Jerônimo. A partir de tais categorias, concluímos que a relação de Jerônimo com sua residência será de permanente apinhamento, mesmo após a morte da mãe, já que agora os seus vizinhos, sabendo um pouco mais a respeito de sua intimidade, podem "espiá-lo" e cumprir o papel que antes D. Angélica desempenhava.

REFERÊNCIAS

Bachelard, Gaston. **A poética do espaço.** Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Bezerra, Marily C; Heiderman, Dieter. Viajar pelo sertão roseano é antes de tudo uma descoberta. **Estudos avançados**, v.20, n.58, p.7-75, 2006.

Corrêa, Gabriel Vidinha; Feitosa, Márcia Manir Miguel. Tessituras da memória e do lugar em Josué Montello: a reconstituição do império e da república em "O monstro". **LETRAS EM REVISTA**, [S.l.], v. 13, n. 02, dez. 2022. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/416>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Dardel, Eric. **O Homem e a Terra:** a natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Feitosa, Márcia Manir Miguel; Carneiro, Vanessa Soeiro. **São Luís do Maranhão sob a lente de Josué Montello: lugar, exílio, memória.** Disponível em http://www.paginasmovimento.com.br/index.html. Acesso em: 09 ago. 2024.

Halbwachs, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. Zanella, Agda Adriana. A epopéia maranhense de Josué Montello: desvendando a poética montelliana em quatro romances. Tese de doutorado (Estudos Literários), São Paulo: UNESP, 2009.

Montello, Josué. O monstro. In: **Um rosto de menina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Pollak, Michael. Memória e identidade social *in* **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

Relph, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: Marandola Jr., Eduardo; Holzer, Werther; Oliveira, Lívia de (org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Silva, Danielle Castro da; e Feitosa, Márcia Manir Miguel. DO "BARÃO" IMPERIAL AOS VENTOS DA "ANGÉLICA" REPÚBLICA: o fenômeno literário como lugar de memória em "O Monstro", de Josué Montello *in* **LITTERA,** V. 14 n. 27, São Luís: UFMA, 2023.

Tuan, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

Tuan, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

PALMEIRAS, ORQUÍDEAS E OUTRAS ESPÉCIES VEGETAIS

Sergio Augusto Medeiros[1]
Doutor em Artes
augustomedeirossergio@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: No Brasil, a partir do século XVII, a necessidade de documentar a diversidade vegetal impulsionou o desenvolvimento de métodos cada vez mais precisos em ilustrações botânicas, que, frequentemente, estavam associadas às descrições científicas sobre a morfologia e a fisiologia vegetal. Essas representações proporcionam uma compreensão mais profunda sobre as variações estruturais entre os espécimes vegetais e das particularidades que muitas vezes não são capturadas apenas por descrições textuais. Este artigo analisa publicações realizadas no Brasil que contêm ilustrações botânicas, como herbários, dicionários e compêndios. A pesquisa envolveu a análise de exemplares físicos, reproduções digitais e fac-símiles das obras, que foram categorizadas em relação aos métodos de ilustração, aplicação e padronização botânica. Em um exercício de referenciação, para cada obra analisada, destacou-se as características de algumas plantas selecionadas para exemplificar como as ilustrações e descrições são aplicadas aos estudos de plantas brasileiras e aclimatadas, além de produzir um percurso sobre as primeiras ilustrações botânica no Brasil e suas técnicas de produção. Dessa forma, desde a pesquisa, identificação das espécies e métodos de classificação até a organização em grupos com base em características, todos esses aspectos são objeto de discussão neste estudo, que focou em obras que catalogaram espécies de palmeiras, orquídeas e outras plantas nativas, resultando em uma exploração ilustrada da flora brasileira.

Palavras-chave: Ciência; Ilustração Científica; Botânica; Descrição.

[1] Artista visual e Doutor em Artes pela UFMG.

1. Introdução

A descrição é um método importante na botânica, que contribui para a compreensão da biodiversidade e a aplicação de técnicas de caracterização de plantas. No Brasil, com sua diversidade de flora, esses estudos se tornam ainda mais significativos. Ao longo dos séculos, as ilustrações científicas foram decisivas na identificação e documentação de espécies vegetais, oferecendo uma base visual para o estudo e conservação da vegetação. A tradição de ilustrar plantas tem raízes profundas na história do conhecimento e é usada para criar registros das espécies. Essas ilustrações são indispensáveis para o texto científico. Por meio de um processo de descrição, os cientistas estabelecem um diálogo entre o conhecimento empírico e as categorias taxonômicas, um processo que exige precisão e uma compreensão das variações morfológicas.

José Mariano da Conceição Vellozo (1742-1811) foi um dos primeiros a documentar a flora brasileira, com um foco particular na região do Rio de Janeiro. *Flora Fluminensis* é resultado de sua pesquisa de campo em colaboração com outros botânicos e artistas. O exemplar foi um empreendimento colonial do final do século XVIII, que culminou na produção de um levantamento pioneiro de espécimes vegetais da capitania do Rio de Janeiro. Os manuscritos originais, datados de 1790 e atualmente guardados na Biblioteca Nacional, estão distribuídos em onze volumes com ilustrações produzidas a partir de amostras coletadas pelo próprio autor.

> O tipo de texto que frei Veloso publicou em Portugal corresponde ao universo de interesses científicos da Europa e das Américas na mesma época. Tratava-se de fazer circular em Portugal a literatura científica corrente internacionalmente. A Encyclopédie francesa, milhares de livros e centenas de publicações periódicas em toda a Europa da Ilustração estampavam verbetes, instruções, memórias e tratados relativos às ciências e às artes, principalmente a agricultura. Muitos periódicos adotaram o modelo enciclopedista, buscando instruir o leitor nas diversas áreas do conhecimento, das letras à agricultura, da política à química (Kury, 2015, p.246).

Conforme Kury (2015), a obra botânica de Vellozo foi sustentada por inúmeras práticas e recursos, incluindo as tradições franciscanas, a utilização de livros e a colaboração de desenhistas, coletores e informantes locais. O formato seguido por Vellozo estava aliado à *Encyclopédie*[2], assim como muitas publicações periódicas na Europa, que continham verbetes, instruções, memórias e tratados sobre ciências e artes.

[2] A *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* é uma enciclopédia francesa publicada entre 1751. Foi editada por Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert. A Encyclopédie teve um impacto significativo na disseminação do conhecimento e na promoção do pensamento racional e científico.

A obra contém ilustrações monocromáticas, que incluem mais de 1600 descrições de plantas e de partes vegetais em diferentes estágios de desenvolvimento, divididas em formatos *in-folio* de ilustrações botânicas, em que uma folha é dobrada ao meio para formar páginas grandes, o que é ideal para exibir imagens em alta qualidade, permitindo uma observação minuciosa dos detalhes botânicos. Esses volumes são valiosos recursos de estudo e documentação da flora, proporcionando um registro visual preciso e abrangente das plantas.

O contexto colonial teve um impacto profundo na produção e difusão do conhecimento, visto que a maioria das iniciativas científicas no Brasil estavam intimamente ligadas aos interesses econômicos e políticos. Através de uma missão que foi incentivada por autoridades portuguesas, Frei Vellozo expandiu suas coletas para além das plantas, abrangendo uma grande variedade de espécimes minerais e animais, que foram enviadas ao Museu Real e ao Jardim Botânico de Ajuda, em Lisboa. Conforme evidencia Bediaga e Lima (2015), Vellozo realizou uma série de expedições pelas florestas do Rio de Janeiro e regiões vizinhas por aproximadamente sete anos, com o propósito de catalogar a natureza local, concentrando-se especialmente na vegetação. Durante essas incursões, ele esboçou ilustrações, capturando minuciosamente os detalhes morfológicos de flores e frutos com a precisão necessária para fins científicos. No topo dos esboços, frequentemente anotava o nome científico que considerava mais adequado no momento da coleta. Observa-se que, em certas ocasiões, ele revisava e reclassificava as plantas desenhadas, provavelmente ao consultar a literatura especializada. Além disso, os esboços continham várias anotações sobre o habitat e o local de coleta, informações que também aparecem nas descrições das espécies na *obra Flora Fluminensis*.

Posteriormente, nomeando-a em referência a Vellozo, Barbosa Rodrigues fundou a revista *Vellosia* para promover seu trabalho que, de acordo com Scott (1987), era composta por quatro volumes publicados entre 1885 e 1888, detalhando as atividades do museu. O primeiro volume aborda a botânica, o segundo é o focado na arqueologia e paleontologia, o terceiro apresenta as ilustrações botânicas e o quarto é dedicado às placas arqueológicas e paleontológicas. No entanto, aparentemente nenhuma ilustração está presente no exemplar.

Em contraste, *Orchidearum Novarum*, realizado entre 1877-1881 por Barbosa Rodrigues, é uma obra específica para o estudo das orquídeas brasileiras, contendo apenas uma ilustração em uma das páginas iniciais, com o desenho de *Isabela virginalis*, nome científico de uma espécie de orquídea. No exemplar, na página 66, a catalogação é apresentada com uma descrição sobre a planta, que possui um rizoma rastejante e pseudobulbos muito pequenos e subglobosos, cobertos por brácteas obliquamente reticuladas-fibrosas. As folhas são lineares e aciculares, longas e agudas. As flores são solitárias, com sépalas superiores oblongas, agudas,

eretas e longitudinalmente pregueadas, enquanto as sépalas inferiores são conformes, um pouco maiores, unidas na base e prolongadas obliquamente em um esporão menor que o ovário. As pétalas são de igual comprimento, semi-espatuladas, semi-agudas, eretas e com margens recurvadas. O labelo é sub-obcordado, com duas saliências, paralelo ao ginostêmio, côncavo na base e recurvado no ápice.

Rodrigues dedicou-se a catalogar novas espécies de orquídeas brasileiras e, enfrentando inúmeras dificuldades como a falta de financiamento e desafios nas expedições, conseguiu descrever e desenhar mais de 500 espécies. Nas páginas iniciais, ele relata sobre os problemas de suas expedições pelo centro e norte do país, que foram financiadas parcialmente com recursos próprios e pelo governo imperial.

Outro exemplo do autor, denominado *Sertum Palmarum Brasiliensium*, publicado em 1903, é uma publicação que surgiu em um período em que a botânica brasileira estava em plena expansão. O autor, além de botânico, era etnógrafo e naturalista com um profundo interesse por plantas nativas do Brasil. Sua pesquisa foi essencial para a documentação e classificação das espécies de palmeiras, muitas das quais eram pouco conhecidas ou estudadas na época. O compêndio detalha inúmeras espécies de palmeiras encontradas em diferentes regiões. Rodrigues emprega uma abordagem empírica que combina descrições morfológicas com ilustrações precisas.

O estudo apresentado na obra faz uso de métodos de classificação para categorizar a vegetação brasileira em cinco grandes divisões baseadas em ninfas mitológicas. Carl Friedrich Philipp von Martius, o autor dessa classificação, divide o reino vegetal do Brasil nas seguintes categorias: *Náiades* para regiões quentes e úmidas; *Hamadríades* para regiões quentes e secas de montanhas e costas; *Oréades* para áreas montanhosas e rurais; *Diyades* para montanhas cobertas de florestas; e *Napées* para regiões extratropicais que se estendem para os países vizinhos.

No volume 1, a página XXVI aborda os usos e as aplicações das palmeiras brasileiras, destacando-as como uma das mais produtivas e versáteis do reino vegetal por oferecer diversos produtos que atendem às diversas necessidades humanas. Para os povos indígenas e as comunidades tradicionais, as palmeiras fornecem recursos essenciais para a sobrevivência e a vida cotidiana. No caso de *Raphia taedigera*, suas grandes folhas são utilizadas na cobertura de habitações, enquanto os pecíolos são empregados na construção de gaiolas para pássaros, fechos para portas e janelas, rolhas e cestos. Também, a planta foi utilizada na confecção de tochas para pesca noturna.

A *Mauritia flexuosa* foi descrita como uma planta de extrema aplicabilidade, com todas as suas partes sendo aproveitadas de diferentes maneiras. As folhas para a cobertura de casas, as bainhas são transformadas em sandálias e a haste robusta na construção de escoras e pontes flutuantes. O pecíolo rígido servia para a fabricação de gaiolas e outros objetos, enquanto o tecido celular do pecíolo na construção de paredes. A planta também contribuiu para a confecção de velas de barco e fios para redes e chapéus. Seus frutos produzem um óleo e uma bebida e o albúmen é usado para fabricar botões e pequenos objetos, substituindo o marfim e imitando a madrepérola. Já a *Mauritia vinifera* apresenta algumas propriedades especificas, oferecendo um líquido que, quando fermentado, transforma-se em aguardente. Além disso, produz um amido semelhante ao sagu durante a floração e seus pecíolos, segundo a descrição, são utilizados para fabricar paus para bater algodão.2.

A parte final do exemplar apresenta ilustrações coloridas compiladas por Rodrigues, que resultaram em 174 placas cromolitográficas, realizadas por cromolitógrafos belgas. A técnica de cromolitografia foi desenvolvida no início do século XIX e revolucionou a produção de impressões coloridas. Ao contrário da litografia tradicional, que utiliza uma única matriz feita com pedra para criar imagens em preto e branco, a cromolitografia emprega múltiplas pedras litográficas, cada uma entintada com uma cor diferente, que permite a criação de imagens coloridas, oferecendo uma qualidade que não eram possíveis com outras técnicas de impressão da época.

> Os pedidos de estudo de exemplares da flora brasileira e de se levantarem produtos interessantes e comerciáveis, até então ignorados ou inexplorados, que Pombal dirigiu aos governadores e capitães-generais das principais capitanias, foram o estímulo inicial para as ciências naturais do Brasil (Dias, 2005, p.50).

Conforme Dias (2005), apesar da perspectiva cosmopolita dos ilustrados, seus estudos, de caráter empírico e objetivo, ofereceram uma representação tão precisa da realidade brasileira que se tornam a fonte documental mais acessível para os historiadores. Isso contrasta com a obra dos poetas e oradores da mesma época, que estavam limitados pelo formalismo do classicismo francês e do arcadismo italiano. Estes últimos abordavam a terra e as primeiras manifestações nativistas dentro de um contexto europeu, que muitas vezes obscureciam a compreensão direta da realidade local.

A necessidade de organizar listas com os nomes populares e científicos das plantas tem sido, há muito tempo, explorada por diversas publicações ao longo dos anos, dentre elas, destacam-se o Dicionário de Botânica Brasileira de Almeida Pinto (1873) e a "Phytographia ou Botânica Brasileira Aplicada à Medicina, às Artes e à Indústria" de Melo Morais (1881).

Contudo, a obra mais abrangente nesse campo é o "Dicionário das Plantas Úteis no Brasil e das Exóticas Cultivadas" de Pio Correia, cuja publicação foi iniciada pelo Ministério da Agricultura em 1926 e que ainda não ultrapassou o quarto volume (Ferri, 1974, p. 189).

O *Dicionário de Botânica Brasileira*, publicado entre 1873, é uma obra do farmacêutico Joaquim de Almeida Pinto que oferece uma descrição das plantas nativas e aclimatadas do Brasil. Cada entrada inclui uma descrição científica da espécie, abordando suas características morfológicas, taxonômicas e sistemáticas. Com base nos manuscritos do Arruda Câmara, essa publicação foi revisada por uma comissão da Sociedade Vellosiana e aprovada pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

Pinto destacou as propriedades terapêuticas e toxicológicas das plantas, fornecendo informações para a prática clínica e o uso farmacológico. O dicionário explora as diferentes denominações regionais, abordando a diversidade linguística e cultural do Brasil ao mostrar como o conhecimento botânico variava entre as diferentes províncias do Império. Além das aplicações científicas e industriais, o compêndio incluiu informações sobre seus usos na economia doméstica e na veterinária.

Na introdução, o autor explica que o propósito do dicionário era divulgar o conhecimento das plantas medicinais da tradição indígena e aclimatadas no Brasil, estimular o interesse pelas riquezas naturais do país e homenagear o Dr. Arruda Câmara, um importante naturalista que contribuiu significativamente para esse campo de estudo. Ele destaca que a vegetação brasileira é notável, apresentando uma variedade exuberante em diferentes ambientes, como campos, montanhas, serras, praias, ilhas e rochedos.

As ilustrações localizadas nas páginas finais são compostas por um total de 16 páginas, distribuídas entre 32 figuras. Essas imagens complementam algumas das descrições textuais, oferecendo uma representação visual das espécies abordadas. Um exemplo é a ilustração de Sumaré, figura número 30, *Cyrtopodium punctatum* (*Cyrtopodium brasiliensis*), uma orquídea bastante adaptável que é distribuída no Brasil e em outras regiões da América Central e do Sul. Conforme sua descrição, ela cresce em solos rochosos, áreas abertas e até mesmo em locais que sofrem com incêndios periódicos, como campos e savanas. Dela é extraída uma goma gelatinosa utilizada por sapateiros e possui um uso terapêutico, que, quando aplicada externamente, têm propriedades supurativas que auxiliam na cicatrização de feridas e fístulas.

Segundo Secord (1996), o envolvimento dos artesãos com a "botânica científica" cresceu paralelamente ao desenvolvimento de outras atividades profissionais, como a floricultura, horticultura e fitoterapia. Os herbalistas e jardineiros, que faziam parte de grupos botânicos e sociedades de artesãos, não estavam necessariamente interessados nas

complexidades da classificação de Lineu. No entanto, precisavam reconhecer as plantas usadas em tratamentos e saber diferenciá-las de outras semelhantes, potencialmente tóxicas, ao coletar os espécimes. O método de trazer plantas para encontros, onde eram nomeadas e examinadas, ajudava nesse objetivo. A interação desses interesses diversos nas sociedades botânicas gerou algumas tensões, à medida que os participantes atribuíram valores distintos às informações e espécimes trocados. Enquanto os botânicos buscavam preservar as plantas em seus habitats naturais e os fitoterapeutas estavam interessados em manter um suprimento constante, muitas vezes, ocultando os locais de coletas das plantas que usavam ou cultivando-as em seus próprios jardins. Por outro lado, viveiristas e comerciantes, visando o lucro, frequentemente desenterravam todas as plantas raras para garantir um monopólio sobre sua venda.

O estudo das orquídeas no Brasil, por exemplo, reflete uma fase de grande desenvolvimento na botânica e conservação das espécies nativas. Durante o período imperial, houve um avanço significativo no conhecimento taxonômico, com a descrição de diversas novas espécies, além de esforços para preservação de exemplares únicos referentes à flora brasileira. Um dos principais objetivos da catalogação foi entender sobre a ecologia e distribuição geográfica, o que foi importante para a criação de estratégias de conservação mais eficazes, destacando-se as pesquisas de campo que contribuíram para o enriquecimento dos herbários e coleções científicas, que são até hoje um dos principais espaços de pesquisa e conservação de espécies vegetais.

De acordo com Lancen (1996), muitos naturalistas dos séculos XVIII e XIX viam a beleza das formas naturais como indícios de padrões que interligavam toda a criação. Ao coletar e comparar o maior número possível de espécies, alguns desses cientistas acreditavam poder revelar um sistema de classificação natural que unisse todos os seres vivos. Outros, por sua vez, buscavam em formações geológicas e fósseis as chaves para compreender os processos que moldaram a terra ao longo do tempo.

Nesse contexto, a história natural era uma ciência fundamentada em espécimes: objetos naturais que eram preparados para serem estudados, comparados e descritos de maneira clara e informativa. Esses espécimes, apesar de originários da natureza, eram manipulados e transformados pelos naturalistas para atender a diferentes demandas científicas, tornando-se itens valiosos que podiam ser comprados, vendidos, trocados, transportados, catalogados, exibidos e consultados por diversas pessoas. Portanto, mais do que simples objetos naturais, esses objetos eram construções artificiais elaboradas para facilitar o avanço da ciência.

Quase um século depois, a preocupação com a conservação das plantas, especialmente das orquídeas se intensificou, especialmente devido ao aumento da degradação ambiental e à

coleta indiscriminada para fins comerciais. Os estudos da época começaram a enfatizar a importância das interações ecológicas das orquídeas com outros organismos, como fungos e polinizadores, para garantir sua sobrevivência, sendo marcados pelo aumento da colaboração internacional e pela criação de programas de conservação que passaram a integrar outros métodos para garantir a sobrevivência das orquídeas brasileiras.

Durante a década de 1970, houve um aumento por descrições e taxonomia de plantas, em especial de orquídeas. *Orchidaceae Brasilienses*, escrita por Guido Frederico João Pabst e Fritz Dungs, é um dos exemplares dedicados aos estudos das orquídeas brasileiras e foi dividido em dois volumes, o primeiro publicado em 1975 e o segundo em 1978. O livro é uma publicação trilíngue, com textos em português, inglês e alemão, lançada pela Brücke-Verlag Kurt Schmersow, em Hildesheim, na Alemanha, que compilou e documentou diversas espécies da família Orchidaceae, uma das mais diversificadas do Brasil.

A obra abrange 191 gêneros e cerca de 2300 espécies da flora orquidóide, acompanhadas por desenhos monocromáticos, além de aquarelas produzidas por Margaret Mee[3] e Samuel Salvador. Sua introdução faz uma interessante referência ao trabalho pioneiro de Alfred de Cogniaux, *Flora Brasiliensis de Martius*, que foi concluído em 1906. Esse trabalho, realizado em colaboração com o botânico brasileiro Barbosa Rodrigues, também teve a intenção de documentar as orquídeas do Brasil em uma série de 05 volumes chamada *Sertum Orchidacearum*. Contudo, devido a problemas na execução, a obra de Rodrigues não foi completada. Apesar disso, o trabalho de Cogniaux e Rodrigues forneceu a base para outros estudos futuros, incluindo o que é apresentado por Pabst e Dungs.

O livro destaca a diversidade das orquídeas brasileiras, apresentando os gêneros mais abundantes, como *Pleurothallis*, com mais de 300 espécies, e *Habenaria* e *Octomeria*, cada um com mais de 150 espécies. Além disso, outros gêneros como *Epidendrum* e *Maxillaria* também contêm um número significativo de espécies. Em contraste, aproximadamente 60 gêneros são representados por uma única espécie e cinco gêneros, dentre eles *Codonorchis* e *Geoblasta*, são tipicamente encontrados em regiões mais frias e fronteiriças a outros países da América do Sul, como Uruguai e Argentina. Para os cultivadores, o trabalho oferece descrições e orientações práticas para a manutenção e aclimatação das orquídeas, visando minimizar as perdas durante a adaptação vegetal.

[3] Margaret Mee (1909-1988) foi uma ilustradora botânica britânica que dedicou grande parte de sua vida à documentação da flora amazônica. Seus trabalhos são conhecidos pela precisão científica e contribuíram significativamente para o conhecimento e preservação das espécies vegetais brasileiras.

Em *Orchidaceae Brasilienses,* a sistematização é evidenciada nas seções baseadas em características comuns, o que facilitava a identificação e comparação de espécies. Para suas ilustrações, os autores optaram por usar amostras vegetais típicas, excluindo formas excepcionais, para garantir que as imagens pudessem ser mais representativas. A escolha dos espécimes foi particularmente dividida em gêneros com alta variabilidade, como *Cattleya*, que exibe grandes variações cromáticas e incluem desenhos minuciosos de flores com segmentos dissecados, conforme a prática botânica tradicional, e aquarelas que mostram flores em estado totalmente aberto, proporcionando uma visão mais completa das espécies.

Desde as primeiras expedições científicas no Brasil, a precisão técnica ilustrações botânicas foi fundamental para a organização das espécies. A integração entre métodos botânicos e artísticos estabeleceram padrões para as ilustrações científicas e a aplicação de técnicas de classificação aos grupos de espécimes semelhantes permitiu agrupar as plantas com base em características morfológicas e fisiológicas. A escolha desses grupos foi importante para os sistemas de classificação, que foram desenvolvidos em diferentes países, dependendo dos recursos disponíveis e das práticas de coleta e preservação dos espécimes. Embora o tipo de espécime pudesse influenciar diretamente seu trabalho de classificação, os métodos científicos também determinavam quais partes da planta eram preservadas e consideradas mais importantes.

Ao examinar as ilustrações científicas na organização do conhecimento botânico, percebe-se como a combinação de descrição textual e representação visual aumentou a precisão e a compreensão das espécies. Nas publicações brasileiras, especialmente no século XVII, essas imagens destacam-se pela sistematicidade e padronização, aspectos importantes para a caracterização. Enquanto as descrições textuais registram parte das características, as ilustrações oferecem uma visualização detalhada e precisa de flores, folhas, raízes, caules, frutos, sementes, inflorescências, hábitos de crescimento e estruturas especiais, proporcionando uma compreensão completa da planta. Essa interação entre texto e imagem é essencial em gêneros com alta variabilidade, onde a precisão técnica das ilustrações garante uma representação fidedigno das plantas.

REFERÊNCIAS

BEDIAGA, Begonha; LIMA, Haroldo Cavalcante de. A "Flora Fluminensis" de frei Vellozo: uma abordagem interdisciplinar. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 10, n. 1, p. 85-107, jan.-abr. 2015.

DIAS, M. O. da S. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alameda, 2005.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. O Jardim Botânico do Rio de Janeiro. In: DANTES, M. A. M. (Org.). **Espaços da Ciência no Brasil: 1800-1930**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001. p. 27-56.

FERRI, Mário Guimarães. **A botânica no Brasil: considerações históricas**. Revista de História, São Paulo, v. 48, p. 167–192, 1974.

GAMA, José de Saldanha da. **Biografia e apreciação dos trabalhos do botânico brasileiro frei José Mariano da Conceição Vellozo.** Rio de Janeiro: Tipografia de Pinheiro e Cia., 1869.

LARCEN, A. Equipment for the field. In: JARDINE, N; SECORD, A; SPARY, C. **Cultures of natural history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.358-378.

KURY, Lorelai. Apresentação. In: KURY, Lorelai (Org.). **Iluminismo e império no Brasil: o patriota (1813-1814).** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

KURY, Lorelai. **O Naturalista**. Revista História (São Paulo), v. 172, p. 243-277, 2015.

SECORD, A. Artisan Botany. In: JARDINE, N; SECORD, A; SPARY, C. **Cultures of natural history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.378-393.

POESIA E FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Luciano da Silva Façanha[1]
Professor doutor em Filosofia
Luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Daniel Victor Vieira Neves[2]
Graduado em Filosofia
daniel.victor.vieira@hotmail.com
Universidade Federal de Minas gerais

RESUMO: O presente artigo busca apresentar a possível relação existente entre poesia e filosofia, afim de que seja reapresentada a antiga querela existente entre estas duas áreas do saber cultural humano. Através da identificação do que seja uma e outra, traçaremos algumas de suas semelhanças, contrastes e diferenças. Tentaremos ao cabo indicar se são elas dois lados da mesma moeda ou duas moedas de mesmo lado. Perceberemos que a questão nascida na Grécia Antiga ainda é possível de ser discutida e dialogada. Pois, trata-se de uma longa conversa, que, como diz Heidegger: apenas acabou de começar.

Palavras-chave: Poesia; Filosofia; Diferenças; Semelhanças.

[1] Luciano da Silva Façanha, professor de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É Pós Doutor em Filosofia pela PUCSP. Atualmente é Bolsista de estímulo a produtividade em pesquisa FAPEMA.

[2] Daniel Victor Vieira Neves. Graduando em filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Participações no Festival de Cinema Guarnicê. Oficina de criação de roteiro cinematográfico. 2017. E do I Ciclo de Conferências sobre Filosofia e Literatura - "A escrita por meio da imagem, por Octavio Paz e Manoel de Barros. Além do I Ciclo de Conferências sobre Filosofia e Literatura - "A Novela" "A construção" do Kafka como uma condição para pensar o niilismo em Nietzche".

1. Introdução

Definir o que seja poesia e filosofia parece-nos um bom ponto de partida para entendermos a possível relação existente entre as duas, ou como sugere o título do presente artigo: se são dois lados da mesma moeda ou duas moedas de mesmo lado. Utilizaremos para isso a antiga questão grega: "o que é? – (*tiestin*)" para tentarmos definir o que seja uma e outra. Após isso apresentaremos suas relações e conflitos.

Nos valeremos, para tanto, do conceito de poesia relacionado ao de fazer poético ligado à criação verbal, que leva em conta o jogo entre as palavras, bem como o caráter espiritual e estético que é considerado neste tipo de produção artística; e, para o conceito de filosofia, utilizaremos aquele fincado em seu caráter racional, conceitual e técnico.

Veremos que tanto a poesia quanto a filosofia possuem características próprias, que ora se aproximam, ora se afastam, mas que se mantêm em seus respectivos lugares. É uma relação quase nunca harmoniosa, principalmente quando uma se presta a tomar o lugar da outra. Pois como sabemos: é impossível dois corpos ocuparem o mesmo espaço ao mesmo tempo e quando ambos se prestam a isso ocorre um conflito, um embate para saber quem permanecerá ocupando o posto pretendido. É sobre este possível conflito que falaremos adiante, através do seguinte caminho: O que é poesia; O que é filosofia; O surgimento do conflito; Dois lados da mesma moeda ou duas moedas de mesmo lado? e Conclusão.

2. O que é poesia?

Antes de mais nada é preciso salientar que para os fins a que nos propomos levamos em conta a cultura ocidental e, portanto, o mundo helênico como precursor tanto da produção poética quanto filosófica.

Antes de pensar o que seja poesia é preciso salientar que o seu surgimento só foi possível através da linguagem. Pois o fazer poético está intimamente ligado à criação verbal que leva em conta um jogo principalmente entre as palavras. Deste modo a linguagem garante ao fazer poético a possibilidade de através das palavras exprimir o que o poeta pensa e sente.

A poesia nasceu na Grécia arcaica como uma maneira de explicar o regimento do mundo, qual a sua origem, o que são as coisas e como elas estão relacionadas. Tudo dentro de uma lógica própria que envolve uma *práxis mítica*. Diremos que se trata de uma mítica viva, que leva em conta todos os aspectos da existência humana, e que: "faz parte do que os gregos chamavam *physis*, realidade, emergente e viva. É uma narrativa preservada pela tradição oral

que é revivida através de rituais e em situações sociais específicas. Os relatos míticos ordenam o mundo natural e o mundo social presente" (Marques, 1994, p. 4).

Então, para os Gregos, a palavra tinha fundamental importância, pois através dela é que era possível estabelecer uma construção poética voltada para o ser mesmo do homem e de como se explicava a sua relação com o *Kosmos*. Tudo isso dentro de uma perspectiva espiritual e religiosa, que buscava dar conta de, pela palavra, situar o homem em seu contexto específico de formação cultural e de passá-la adiante através dos poemas.

É importante notar que desde o seu surgimento a poesia tinha como principal atributo trazer à tona uma verdade revelada pelas divindades, através das Musas, que inspiravam os poetas e os utilizavam como porta-vozes dos deuses. No entanto, a verdade mítica funcionava em uma lógica própria, que não levava em conta um caráter valorativo, no sentido de verdade ou falsidade do discurso, mas aproximava pela linguagem poética o que se dizia sobre as coisas e elas mesmas. A ordem da palavra e a ordem da realidade eram idênticas, portanto,

> A palavra é revelação divina, presença mesma do ser, poder de presentificação que torna presente aquilo que nomeia. Não há distinção entre a ordem da palavra e a ordem da realidade. Há, sim, um remetimento interno entre os planos, que só podem ser vistos como tais retrospectiva e criticamente. É uma experiência de totalidade, cuja articulação íntima foge ao alcance descritivo de nossa linguagem conceitual e discursiva. A realidade miticamente estruturada é um mundo vivo de potências divinas que só pode ser experimentado dentro de um sistema mágico de nomeação presentificante. Um registro mágico em que a coisa dita-mostrada tem efeito de realidade. Não há ruptura entre palavra e coisa. A re-efetuação ritual das narrativas torna presentes os deuses, torna real o mundo, dá sentido ao vivido: o canto inspirado flui diretamente da divindade pela boca do mestre de sabedoria para os homens receptores e usuários do saber mítico. É um sistema em que vigora uma fé mítica no mundo, tal como ele é apresentado pelas palavras e gestos ritualizados. O significado é dado imediatamente, diretamente, operatoriamente; ser e dizer são uma e a mesma coisa (Marques, 1994, p. 4).

Sendo assim, a poesia – aqui enquanto experiência mítica - seria responsável por fundir ao mesmo tempo o que se fala das coisas e o que elas são. É o que Antonio Cícero explica em seu livro *Poesia e Filosofia* de pensar *o* mundo em detrimento de pensar *sobre* o mundo, pois enquanto no primeiro a ausência da preposição "sobre" aproxima o verbo da coisa mesma; na segunda, ela cria uma distância. Desse modo o fazer poético se volta mais para a primeira maneira de articulação, pois: "É como se o pensamento não ficasse *sobre isto* é, acima ou, de algum modo, *fora* do mundo, para pensá-lo. É como se apreendesse o mundo enquanto pensamento ou o pensamento enquanto mundo" (Cícero, 2012, p. 21).

A partir disso é possível entender como desde o seu surgimento a poesia funciona dentro de uma lógica própria. Uma vez que ela é regida pela linguagem, que possibilita ao poeta criar verbalmente e exprimir em palavras o que pensa.

No entanto, nem tudo o que se diz ou se cria verbalmente é poético. Pois trata-se de um trabalho que leva em conta não somente os aspectos linguísticos, mas também o aspecto espiritual, que está no âmbito da inspiração; e estético, enquanto forma do texto. Aristóteles, em sua *Poética*, nos mostra, contudo, que o fato de se utilizar alguma ciência ou outra disciplina dentro da forma do poema não necessariamente o torna um: "Não se chama de poeta alguém que expôs em verso um assunto de medicina ou de física! Entretanto nada de comum existe entre Homero e Empédocles, salvo a presença do verso. Mais acertado é chamar poeta ao primeiro e, ao segundo, fisiólogo" (Aristóteles, 2000, cap. I).

Fazer poesia é, portanto, ligar a técnica – do manejo com as palavras – à inspiração. É fundamental, no entanto, que o texto poético no momento em que é criado se situe além dos limites de determinação cognoscitiva e que se estabeleça enquanto tal sem muitas preocupações com a formalidade lógica e conceitual da linguagem. É necessário como diz Antonio Cícero passar o texto a limpo:

> Retirar-lhe tudo o que não lhe pertence por direito, modificar o que deve ser modificado, adicionar o que falta, reduzi-lo ao que deve ser e apenas o que deve ser. No caso de um poema, faz-se isso até o impossível, isto é, até que ele resplandeça. O que resplandece é o que vale por si: o que merece existir (2012, p. 15).

Sendo assim, o poeta precisa reunir todos os recursos de que dispõe: "todo seu intelecto, sua sensibilidade, sua intuição, sua razão, sua sensualidade, sua experiência, seu vocabulário, seu conhecimento, seu senso de humor etc" (2012, p. 15) para que seu texto se torne poético. Toda a preocupação, portanto, do poeta para com a poesia, é em relação as palavras e como elas serão utilizadas. Pois o poema não se volta apenas para as ideias, já que seu compromisso primeiro é com as palavras. O que está em questão, dessa forma, é o caráter estético do fazer poético.

Podemos notar então que a poesia por possuir este caráter, vinculado ao espiritual, acaba por atingir através das palavras uma realidade impossível de ser alcançada apenas pelo nosso formalismo conceitual e descritivo, visto ser ele reducionista, do ponto de vista poético. Dessa forma, a poesia não possui compromisso com o alcance de uma verdade última, tal como é a tarefa da ciência. No entanto, é preciso deixar claro que isso não significa que ela não possa nos apresentar uma verdade, mas que, justamente por ela operar no âmbito das possibilidades, pode nos trazer não só uma como várias, garantindo assim o nosso acesso, por outra via, a uma realidade plena do mundo.

No poema a seguir, de Manoel de Barros, conseguimos entender melhor como funciona a relação do poema com a verdade e com a realidade do mundo. Nele podemos identificar a

simplicidade e a astúcia do poeta, que na não intenção "de saber quase tudo", diz ter conhecimento profundo sobre o nada, alvo ao qual dirigimos – quase sempre de forma angustiante – grande parte de nossos questionamentos. Dessa forma, a poesia guardada nas palavras é capaz de nos colocar em face do nada e a partir disso traçarmos o sentido próprio de nossa existência humana através da contemplação estética e artística.

POEMA

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
Insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros

3. O que é filosofia?

Já o fazer filosófico possui proximidade direta com o caráter lógico, descritivo, conceitual, técnico e reflexivo da nossa linguagem e pensamento. O filósofo observa o mundo e a partir de uma reflexão traça um percurso que busca levar-nos a uma verdade objetiva das coisas. Dessa maneira, a criação conceitual será a característica própria do fazer filosófico, assim como dizem Deleuze e Guatarri: "a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (Deleuze; Guatarri, 1992, p. 9).

O filósofo é aquele, portanto, que por ser amigo da sabedoria busca ser fiel a ela através da procura pela verdade das coisas. Sendo assim, os três maiores aliados do fazer filosófico são: a sabedoria, a verdade e o conceito. A linguagem conceitual será então utilizada pela filosofia como maneira de apreender e entender a relação do homem com o *kósmos*.

Enquanto na *práxis* mítica, pelos mitos e poemas, o que se dizia das coisas correspondia a uma apreensão mais imediata e próxima do fenomênico, onde a ordem do dito e da realidade eram a mesma, aqui na filosofia ocorrerá um distanciamento em relação as coisas, pois a forma de alcançá-las já não será mais imediata, mas reflexiva. O rigor conceitual é utilizado na intenção de a partir das ideias identificar o ser das coisas, a *arché*, o princípio, através dos questionamentos logicamente articulados.

Dessa forma, a filosofia possui a sua própria linguagem, que é produzida através dos conceitos. A maneira pela qual são feitos os enunciados filosóficos é através de proposições, que poderão ser avaliadas discursivamente enquanto verdadeiros ou falsos. A lógica então será

fundamental para que o filósofo crie seus conceitos dentro de um universo de discurso que compreenda e busque a verdade das coisas. Uma obra filosófica é, portanto, aquela que consegue dentro de sua produção fornecer conceitos que possuam caráter valorativo e veritativo, de verdade ou falsidade do discurso, que é feito através de um conjunto de proposições.

4. Nascimento da filosofia: o surgimento da rivalidade

O nascimento da poesia e da filosofia foi muito próximo, de maneira que fica difícil afirmar precisamente qual veio primeiro. No entanto, historicamente, é possível dizer que o fazer poético surgiu primeiro que o filosófico, através dos poetas gregos: Homero e Hesíodo.

Para os antigos o discurso mítico e poético possuía uma lógica própria que tinha como uma de suas atribuições dar explicações acerca dos acontecimentos no mundo. A inspiração pelas Musas era o que conferia ao poeta a capacidade de pela linguagem revelar o que ainda era um mistério e com isso trazer a sociedade ateniense a forma como deviam agir e enxergar o mundo.

Uma das características, portanto, da poesia na antiguidade está relacionada ao seu caráter linguístico e pedagógico, que através do discurso poético – inicialmente oral - educava por meio do exemplo, geralmente do herói ou guerreiro. Antes do surgimento da filosofia, portanto, a poesia era a única responsável por – à sua maneira – moldar o comportamento e mentalidade do povo grego.

No entanto, com a vinda da filosofia a poesia foi fortemente contestada e criticada, sobretudo e todos por Platão. Isso se dá devido ao fato de que assim como existia um *logos* poético que buscava dar conta de iluminar algumas questões e também de educar o cidadão ateniense, o discurso filosófico chegou com outro *logos* para cumprir a mesma tarefa, porém com uma diferença fundamental: o filósofo busca e possui compromisso primeiro com a verdade, interesse do qual não é o mesmo do poeta, já que ele é inspirado pelas Musas. Para Platão isso será um grande problema e motivo até mesmo da expulsão dos poetas de sua República ideal. Pois segundo ele, a poesia, por se tratar de uma imitação afastada da verdade e consequentemente da realidade, seria capaz de corromper o povo grego. Nasce, com isso, o conflito entre Poesia e filosofia, provocado pelos filósofos, que são os únicos, a princípio, a se preocuparem com esta questão.

5. Dois lados da mesma moeda ou duas moedas de mesmo lado?

Sendo assim, fica estabelecido de que maneira a rivalidade entre o saber poético e filosófico se instaurou. No entanto, mesmo inicialmente com a filosofia contestando veementemente a tarefa da poesia, é possível notar uma proximidade entre as duas, um certo parentesco que as fazem ao mesmo tempo serem muito próximas, porém com as suas diferenças e características reservadas. Diz Heidegger: "Cantar e pensar são os dois troncos vizinhos do ato poético", entendemos aqui "cantar" como ato poético expressado através da poesia tal qual era cantada pelos *aédos* e "pensar" como característico do fazer filosófico; as duas sendo vistas como troncos vizinhos da mesma árvore que possui em sua raíz a linguagem.

Diante disso, é evidente que ambas brotaram dessa mesma raiz, da linguagem, e se voltaram para a mesma tarefa. Neste ponto elas possuem seus limites e distanciamentos. Pois enquanto o fazer poético possui liberdade para criar sobre qualquer coisa e utilizar qualquer ideia, seja filosófica ou não; o fazer filosófico, se mostra mais enrijecido, preso, uma vez que opera dentro de um rigor conceitual que o limita. A poesia dentro da criação verbal consegue dizer sobre tudo e dentro de quaisquer possibilidades, enquanto a filosofia se reduz à necessidade formal da lógica e da fabricação conceitual.

Portanto, podemos concluir que a essência da poesia não é senão estética, voltada para as palavras e não para as ideias, ao passo que a filosofia está mais preocupada com a fabricação conceitual - amparada pelo conteúdo e não pela forma. Sendo assim, o que qualifica um bom poema não é se ele é filosófico ou não, mas sim em como as palavras foram escolhidas. Já uma boa filosofia só é reconhecida e estabelecida enquanto tal se for original, se possuir uma tese que inove através dos conceitos fabricados pelo seu autor, pois caso contrário ela não passará de um didatismo.

Identificamos, com isso, que a poesia é mais flexível, enquanto a filosofia é mais robusta. Conforme vimos, por se voltar às palavras, a poesia é capaz de em seu conteúdo utilizar conceitos e ideias da filosofia. A questão que se apresenta para nós é se a robustez da filosofia é dura ao ponto de a impedir de se vestir com a beleza da poesia.

Inicialmente, a filosofia possuía uma resistência muito grande em relação a isso, pois a sua intenção era a de criticar a poesia e conceituá-la a partir de sua própria linguagem. Sendo assim era uma relação de superioridade entre uma e outra. Vale ressaltar que ambas em princípio se voltaram para o caráter pedagógico e formativo do povo grego. Então era interessante que atingissem o maior público possível. No entanto, a adesão pela poesia era maior

devida a sua estética mais atrativa, pois a robustez da filosofia a tornava muito pouco atrativa, técnica.

Diante disso é que a filosofia, sobretudo na transição para a modernidade, se apropriará da beleza e da estética dos poemas não apenas para convencer, mas também para atrair mais pessoas para perto de si. Fontenelle, em seus *Diálogos sobre a pluralidade dos mundos*, defende que também a filosofia deve possuir beleza, afim de que seja mais atrativa e, portanto, mais próxima da estética da poesia, pois para ele até mesmo as verdades devem ter seus encantos.

O que entra em questão no século XVIII, na era do Iluminismo e das Belas-Letras, portanto, é como a relação entre a poesia e a filosofia poderá ser estabelecida. Houve filósofos que resistiram até o último momento, como Voltaire, Diderot e Rousseau, mas que acabaram por se render a beleza da poesia. Que assume agora não mais uma posição de inferioridade, mas de importante condutor de ideias filosóficas.

Desse modo, a relação entre as duas, embora ainda conflituosa em alguns pontos, será até a contemporaneidade a de transição entre uma e outra, onde suas características próprias são mantidas, porém, trocadas entre uma e outra. Passa-se, portanto, do poético ao filosófico e do filosófico ao poético. A relação que se instaura é, dessa forma, transacional, conforme afirma Benedito Nunes em seus *Ensaios Filosóficos.* Isso não significa, no entanto, que elas sejam em algum momento uma e a mesma coisa, mas que reservadas as distâncias, é possível a proximidade. Pois "a filosofia não deixa de ser filosofia tornando-se poética e nem a poesia deixa de ser poesia tornando-se filosófica. Uma polariza a outra sem assimilação transformadora" (Nunes, 2010, p. 13).

6. Conclusão

Portanto, a relação entre a poesia e filosofia será de mobilidade entre uma e outra, desde que reservadas as suas diferenças específicas. O caráter de rigor conceitual do filosófico não é suficiente para que o amarre apenas nos limites da filosofia, mas que permite a ele transitar pela via do poético, assumindo assim um estatuto de arte do pensamento. Assim como o poético também pode se utilizar das ideias filosóficas para traçar o seu caminho.

Os dois lados da mesma moeda são aqui, portanto, identificados a partir da origem comum das duas, a linguagem, que permite a elas seguirem troncos diferentes, mas com capacidade para ora se valerem de uma e de outra. O diálogo seria então a ponte possível entre a poesia e a filosofia:

> Para os filósofos, de modo geral, esse diálogo é um diálogo limite, na fímbria da própria filosofia, e já para fora da lógica. Para os poetas, o diálogo com a filosofia é

> um diálogo de limiar, do batente das ideias para o trabalho de elaboração do poema – Camões e os barrocos – absorvendo os neoplatônicos, Rimbaud, os gnósticos, Fernando Pessoa, Nietzsche (Nunes, 2010, p. 17).

Diante disso fica estabelecida a importância do diálogo no que diz respeito a relação existente entre poesia e filosofia. Ressalvadas as suas diferenças é possível notar muitas conexões e proximidades que contribuem para a formação cultural humana e também para conferir a nossa existência algum sentido, seja pela via da linguagem poética, seja pela filosófica.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CÍCERO, Antonio. **Poesia e filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DELEUZE, Gilles / GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FONTENELLE. **Diálogos sobre a pluralidade dos mundos**. Rio de Janeiro: Fundo tipográfico Augusto Comte, 1937.

MARQUES, Marcelo P. **Mito e filosofia**. Apud: ANDRADE, Mônica (Org.) *Mito*. Belo Horizonte, Núcleo de Filosofia Sonia Viegas, 1994.

NUNES, Benedito. **Passagem para o poético**. *(Filosofia e poesia em Heidegger)*. 2° edição: Editora Ática, 1992.

_____ **Ensaios Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PLATÃO. **A República**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

SUHAMY, Henry. **A poética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

WERLE, Marco Aurélio. **Poesia e pensamento em Hölderlin e Heidegger**. São Paulo: editora ENESP, 2005.

POR ENTRE CONDESSAS E REIS: O MEDIEVO IBÉRICO EM CANÇÕES DO ÁLBUM "BRINCADEIRAS DE RODA, ESTÓRIAS E CANÇÕES DE NINAR"

Wellen Evanny Campelo Andrade
Graduanda do Curso de História
wellen.andrade@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Marize Helena de Campos
Doutora
marize.campos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Centro de Humanidades (CHAM/UNL)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar a permanência de traços ibéricos medievais na construção da identidade brasileira, através de canções infantis. Sua justificativa dá-se pela importância da análise das raízes sociais enquanto tecido composto pelo entrelaçamento dos fios culturais que estão nos fundamentos identitários do "eu" brasileiro, e que mesclam heranças de povos originários, lusitanos e africanos. No caso específico deste estudo, debruça-se sobre traços ibéricos medievais contidos em canções infantis pertencentes ao acervo de brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar recolhidas pela folclorista Esther Pedreira de Cerqueira, ao longo de quase cem anos no sertão da Bahia. Para tal, tomam-se para análise duas canções, a saber, *La Condessa* e *A filha do Rei da Espanha*, cujos conteúdos apresentam claras reminiscências ibero-medievais emolduradas nos séculos XVI/XVII (1580-1640), quando a Península vivenciava a União Ibérica. Em outras palavras, as canções revelam um portal marcado por aspectos que migraram da Península Ibérica, e fizeram presença nas canções e estórias infantis que se popularizaram no sertão nordestino, confirmando o que se poderia chamar de heranças da Idade Média no Brasil.

Palavras-chave: História Medieval; História de Portugal; História do Brasil; Cantigas de Roda e Ninar.

1. Introdução

Grande é o desafio em compreender a história do Brasil, e nela sua tecitura social. Segundo o historiador Hilário Franco Júnior (2008), os sujeitos coletivos são constituídos por inúmeros fatores anteriores à sua corporificação histórica, ou seja, antes de pensar os acontecimentos a partir da chegada dos lusitanos, deve-se direcionar-se à Idade Média portuguesa, a fim de entender a mentalidade daqueles que colonizaram e que estiveram no processo de formação do Brasil e do povo brasileiro.

Diante disso, o objetivo é, como sugere o professor Franco Júnior (2008), enxergar a Idade Média sob suas próprias lentes.

No caso do estudo aqui apresentado, isto se dá de forma específica com a identificação de elementos medievais capazes de denotar sujeitos históricos, lugares sociais, teias relacionais e visões de mundo que atravessaram o Atlântico e foram transmitidas durante séculos por vozes anônimas em terras brasileiras nas canções de roda, como “La Condessa” e “A filha do Rei da Espanha” recolhidas pela folclorista Esther Pedreira de Cerqueira no sertão da Bahia.

Em outras palavras, pretende-se nesta proposta, alcançar nas canções elencadas marcas da sociedade medieval ibérica, ou, o que Fernand Braudel (1965) qualificou de *longa duração*, pela qual entende-se que as estruturas mentais, as crenças, pensamentos e comportamentos mudam de forma lenta, quase imperceptíveis.

Ao conceber a história como construção derivada de conhecimento e prática social que redimensiona e instiga relações entre passado e presente, acreditamos ser possível encontrar significado em corpus documentais que transbordam a “caixa dos padrões” como, por exemplo, as canções infantis que, podem ser tomadas como fontes capazes de ressignificar e transportar realidades e experiências temporais específicas.

As canções, de que trata este trabalho, podem, assim, ser uma janela aberta para outro tempo no qual podemos conhecer costumes, cenários, inquietações, relações de poder e nesses temas e problemas conhecer muito de nós próprios.

2. Hibridismo à brasileira

Portugal, como o reino pioneiro nas navegações marítimas na Europa, não chegou a estas terras por acaso. Ao contrário, os navegadores, já contavam com conhecimentos náuticos, geográficos e astronômicos que apontavam a existência de terras, existência essa, confirmada quando da chegada a *Pindorama*, rebatizada *Ilha de Vera Cruz*.

Paralelamente, o reino lusitano já contava com feitorias estabelecidas na África (Canárias, Madeira, Açores, Cabo Verde, São Tomé), datadas bem antes da ocorrência de 1500, funcionando de forma engrenada na lógica mercantilista. Portugal dominava grande parte do comércio africano, o que pode ser percebido quando se constata que o Tratado de Tordesilhas (1494) servia como fortalecimento desses empreendimentos sobre o litoral Atlântico, posto que assegurava o direito de possuir e explorar as terras a leste das ilhas de Cabo Verde, e que os proporcionava experiências não só durante as navegações, mas também dentro do infame mercado escravista, que o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2000) conceituou de *trato dos viventes*. Ou seja, ao aportar do lado de cá do Atlântico, a expedição já sabia como conduzir aproximações com vistas às explorações onde o objetivo primeiro era ampliar os empreendimentos ultramarinos do Reino de Portugal.

Nesse sentido, já tendo contato com outros povos em seus territórios de origem, agora encontram um outro sujeito: o indígena, o originário que conjunta e forçadamente ao lado do africano – trazido à força para a montagem do sistema de exploração colonial –, culminou no Brasil contemporâneo. Como indica Luiz Felipe de Alencastro (2000), o Brasil era diferente das outras colônias portuguesas, pois se fazia necessário que houvesse pessoas para administrar as plantações e suas produções. Dessa forma, as linhas da formação brasileira fundamentam-se no conceito de *hibridismo cultural*. João Batista Cardoso (2008, p. 76) considera que:

> Todo sujeito migrante é um sujeito híbrido, porque, quando deixa sua terra, torna-se diferente, pois os outros homens que encontra na terra estrangeira têm outros costumes e outras crenças; ouve outro tipo de música e dança em outro ritmo. O ritmo que trouxe une ao que encontra e inicia o processo de hibridismo cultural.

Ressalte-se que, em latim, o termo *híbrido* remete aos seres mitológicos resultantes do cruzamento entre duas espécies, no caso que se está tratando tem-se um cruzamento de culturas e nele um cruzamento de mentalidades. Não pode-se negar esse fator determinante quando se pretende compreender a própria história, embora haja em toda violência sofrida pelas etnias indígenas e povos africanos escravizados uma transculturação a ser notada: todos são o resultado do cruzamento dessas partes que, em determinado momento, se encontraram, ou seja, os brasileiros foram constituídos a partir de culturas diversas e complexas. Uma junção tão bem absorvida que, via de regra, não se percebe em suas especificidades, necessitando, assim, do olhar acurado da História.

Como Gilberto Freyre (1933, p. 367) descreve em *Casa Grande e Senzala*:

> Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e do negro [...]. Na ternura, na

> mímica excessiva, no catolicismo, em que se deliciam nossos sentidos, na música,no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra.

Sob tal ótica, pode-se vislumbrar com maior nitidez os traços ibero-medievais presentes em nossa composição. A ambiência medieval trazida nos baús de memórias lusitanas e nas histórias contidas em canções de roda e de ninar acompanharam a montagem do sistema colonial alinhavando o medievo ibérico ao *Brasil* contribuindo, assim, para a sua configuração trágica, poética, épica e igualmente violenta.

As teses de Darcy Ribeiro (1995), em *O povo brasileiro*, e de Alfredo Bosi (1992), na emblemática obra *Dialética da Colonização*, igualmente contribuem para o entendimento da formação identitária brasileira enquanto uma complexa intersecção cultural. Aqui não se quer julgar a positividade, ou a negatividade disso, mas sim as combinações, misturas e amálgamas presentes na formação da sociedade brasileira, nomeadamente nas canções infantis do álbum *Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar* de Esther Pedreira de Cerqueira.

> Esther Pedreira de Cerqueira nasceu no dia 20 de maio de 1885, em Salvador. Do pai, juiz de direito e conhecedor de música, recebeu ensinamentos que lhe permitiram anotar em partituras muitas cantigas entoadas por sua mãe e, vida afora, pela gente do povo que veio a conhecer. Parte desse material foi recolhido no interior da Bahia — particularmente Cariranha, Juazeiro, Santo Amaro — onde o pai exerceu a magistratura. Mais tarde, tendo ateliê de costura, dona Esther pedia sistematicamente a freguesas e ajudantes que reconstituíssem outras cantigas do gênero. Assim, de retalho em retalho, foi tecendo a sinfonia popular documentada no seu livro "Folclore Musicado da Bahia". Aos 97 anos, dona Esther ouviu a fita matriz do LP Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar e disse, entre outras palavras emocionadas: "Quero que cheguem ao futuro os ecos da minha infância" (Prates, 2020).

Esther desejava transcrever e repassar aquilo que também lhe foi ensinado e transmitido. Ainda criança, ouvia canções, cantigas e participava de cirandas que, como o costume, eram feitas em grupos nas ruas que começavam a celebrar e dançar entoando músicas com instrumentos, sobretudo de sopro.

Essa é outra das muitas tradições herdadas de Portugal, já que a ciranda remete ao instrumento feito para joeirar, ou seja, eliminar o joio com uma peneira e, por conta do movimento que a peneira faz, começou-se a associar o objeto com o ato de dar voltas ou a andar de um lado para o outro e dançar em roda, daí o verbo "cirandar", como se pode constatar no trecho da popular cantiga de roda a seguir:

> Cirandinha, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. O anel que tu me deste, era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas, era pouco e se acabou. Por isso menina agora entre dentro dessa roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá embora (Abreu *et al*., 2000, p. 26).

Atenta às letras e enredos, Esther catalogou, anotou e registrou em partituras as cantigas, brincadeiras, histórias e xácaras entoadas por sua mãe, pela ama que a criou e por pessoas do povo que conheceu no interior da Bahia. Em 1978 reuniu o material em seu livro *Folclore Musicado da Bahia*.

Após ouvir o *long-playing record*/disco de longa-duração (LP) *Canto dos Escravos*, decorrente da pesquisa feita pelo professor Ayres da Matta Machado Filho e produzido pelo Estúdio Eldorado – editora musical compromissada com a divulgação da música brasileira e trabalhos de interesse histórico (Abreu *et al*., 2000) –, Paulo Jorge Pedreira, seu sobrinho, considerando ser interessante a publicação de canções do cotidiano dos populares, encaminhou o compilado inédito ao Estúdio que viria a publicá-lo no álbum *Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar*, em 1983. O disco foi gravado por intérpretes e músicos profissionais, além de um coral de crianças, arregimentadas pelo professor, músico e maestro Décio Cascapera.

A riqueza do trabalho promovido por Esther Pedreira aponta para outro significativo aspecto, ao estabelecer um diálogo bastante aproximado com os pressupostos do Movimento Armorial, idealizado pelo poeta, romancista, ensaísta, dramaturgo e professor Ariano Suassuna, e levado a cabo por um importante grupo que contou, entre outros, com Antônio José Madureira e Antônio Nóbrega, também responsáveis pelo trabalho fonográfico em questão.

Cabe assinalar que o movimento Armorial se baseia na ideia de que a cultura brasileira resulta dos intensivos amálgamas que ocorreram entre as gentes nestas terras, desde a chegada dos portugueses, apontando uma ligação entre o cancioneiro folclórico medieval e as práticas criativas dos cantadores nordestinos e seus instrumentos musicais tradicionais. Seu objetivo foi valorizar a cultura popular do Nordeste brasileiro, pretendendo realizar uma arte brasileira erudita a partir das raízes populares da cultura do País.

Segundo Suassuna, sendo “armorial” o conjunto de insígnias, brasões, estandartes e bandeiras de um povo, a heráldica é uma arte muito mais popular do que qualquer coisa. Desse modo, o nome adotado significou o desejo de ligação com essas heráldicas raízes culturais brasileiras. No caso das cantigas *La Condessa* e *A filha do Rei da Espanha* percebe-se que o fio condutor de suas narrativas são referências ao mundo ibérico-medieval, encaixando-se, assim, na categoria armorial.

Figura 1 – Capa do LP Brincadeiras de roda, Estórias e Canções de Ninar

Fonte: Instituto Memória Musical Brasileira (2017).

Composto por 12 peças, sob a coordenação artística de Aluízio Falcão, o álbum *Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar* é narrado por Elba Ramalho, e cantado por Solange Maria, Antônio Carlos Nóbrega e um coral de crianças que, de forma sensível, imprime dinamismo às narrativas que perpassam desde o fantástico até o melancólico.

As faixas dispõem-se em: 1. A viuvinha; 2. Flor de Maravilha/Flor Minha Vida; 3. Estória da Coca; 4. Aninha e o Príncipe; 5. Sapo Cururu; 6. Olha quanto sapo; Puxa o boi/No caminho da roça; 7. Anda a roda/Reguingó; 8. La Condessa; 9. A filha do rei da Espanha; 10. Maria Ferra o peixe/Na beira da praia; 11. Estória da Figueira; 12. Canção de Ninar/Xô papão/Sussussu.

O conteúdo das narrativas sugere uma provável temporalidade ancorada no século XVI/XVII (1580 – 1640), quando da União Ibérica, apresentando claras reminiscências ibero-medievais nas quais descortina-se um mundo rural de senhores e camponeses, de nobres e cavaleiros. Em outras palavras, configura-se em um portal marcado por aspectos que migraram da Península Ibérica e fizeram presença forte nas histórias infantis que, a julgar pela recolha feita, viriam a se popularizar no sertão Nordestino.

De fato, o brasileiro é mais medieval do que se possa imaginar. Carregam-se medievalismos diluídos, pulverizados em elementos, hábitos, costumes e mesmo nas mentalidades. Mas talvez se deva falar não de uma Idade Média brasileira, mas de um sistema de valores medievais no Brasil, como propõe o Professor Hilário Franco Júnior (2008), muitas vezes observado em costumes e hábitos tão latentes quanto explícitos, sobretudo aqueles que emergem da vida cotidiana, das práticas familiares mais tradicionais, das expressões de uma religiosidade mais íntima, das tradições orais que deixam fluir histórias, como as que são aqui analisadas.

A Idade Média brasileira é mais assente nas vicissitudes do mental, nas tradições mais recuadas que engendram alguns dos seus *modus vivendi*, ainda que perpassados por uma conjuntura eminentemente já sua. Este "legado mental", no entanto, faz-se pouco claro para seus agentes, ou seja, é mais sentido que compreendido, sobretudo quanto à sua natureza e origem. Nesse ponto fica clara a recorrência e insistência sobre a importância das estruturas do mental para a compreensão desse legado medieval nas terras brasileiras.

Sendo a história das mentalidades uma história de longa duração, ela se refere, sobretudo, à condução e à dinâmica histórica de estruturas inconscientes, as quais são sentidas e de algum modo praticadas por sociedades posteriores, embora não mais comungando dos mesmos e exatos significados que tiveram em épocas precedentes (Vovelle, 1987).

As canções abordadas fazem alusão a cidades, campos, camponeses, castelos, reis, comércios, igreja, impostos, cavaleiros, guerras, guerreiros, povos, ministros, dinastias, casamentos forçados, raptos, virgindade (donzela).

Pode-se observar ainda que as camadas menos abastadas são comumente retratadas praticando algum ofício, como a lavadeira, . Já os pertencentes a realeza e a nobreza, não apresentam uma profissão definida, dedicando-se apenas a passeios, festas e caçadas. Por seu turno, costumes do cotidiano constam em todas as narrativas.

Para Luís da Câmara Cascudo (2012), a tradição ibérica atravessou o Atlântico nos baús das memórias do europeu. Trazia o lobisomem, a moura encantada, as três cidras do amor, a Maria Sabida, doce na morte, agra na vida, as andanças do Malazarte, todo o acervo de estórias, bruxas, fadas, assombrações, homem de sete dentaduras, moleque da carapuça vermelha, cabra-cabriola, gigantes, príncipes, castelos, tesouro enterrado, sonho de aviso, oração-forte, medo do escuro etc.

> Lia e ouvia ler. Alguém sempre contava para quem não lia. Alguém também cantava, pois, os romances eram histórias que se cantavam. Estabelece-se então uma cadeia que se mantém ininterrupta – escrita-oral-escrita-oral –, desde há muito tempo, em que se intercalam a transcrição dos contos recolhidos da viva voz dos seus transmissores e a pesquisa em fontes bibliográficas. Os livros eram raros nas fazendas e os ditados, as frases-feitas e os provérbios faziam parte do cotidiano das famílias, assim como as imagens expressivas "dar nó em pingo d'água; comprida feito paciência de pobre; boca aberta como sino; o caçador vive da boca da espingarda, mas o pescador vive da vontade dos peixes". Tudo era motivo de uma boa história, desde os assuntos do gado, desaparecimento de bois, ou façanhas de um cachorro, recordações, cangaceiros, furtos de moça, vinganças, crueldades e alegrias. Depois das ceias faziam roda para conversar, espairecer, dono da casa, filhos maiores, vaqueiros, vizinhos. [...] Todos sabiam contar histórias. Contavam com gestos de evocação e desenhos mímicos com as mãos. Com as mãos amarradas não há criatura vivente para contar uma história... (Cascudo, 1984, p. 15) (Bedran, 2010, p. 33-34).

Era o que Câmara Cascudo qualificou como "Literatura Oral no Brasil" (Cascudo, 2012, p. 23). Uma literatura composta de provérbios, adivinhações, contos, frases feitas, orações, brinquedos cantados, cantigas de ninar (acalantos), anedotas, lendas e cantos.

3. O condado português permanece

O medievo ibérico em canções infantis existe, resiste e permanece. Mostra disso, foi a sua dimensão e relevância histórico-cultural analisada por Cecília Meireles, na coluna "Infância e folclore" publicada no Jornal *A Manhã* durante 1942. Na edição de 31 de janeiro daquele ano a escritora apresentou uma interessante abordagem sobre a origem da manifestação:

> "Em matéria literária, o folclore infantil brasileiro começa com as canções de berço, umas de origem indígena, outras de importação europeia e algumas com infiltrações africanas. Entre as primeiras, estão, por exemplo, a "Ena-mokocê" e a "Acatipuru"; as segundas, muito mais numerosas e conhecidas, decorrem, na maioria do ciclo do Natal português: "Estava Maria à beira do rio", Maria lavava, José estendia", Maria e José lá vão para Belém", etc. Nas terceiras, com a menção quase constante de animais ou seres fantásticos, e reminiscências de antropofagia, incluem-se, entre outras, a "Olha o negro velho em cima do telhado", "Dorme, filhinho, Zumbi está no terreiro", "Tutú Zambê vem pegar sinhazinha", etc. Outras formas surgem, através da infância: cantigas ou parlendas que acompanham dansas, jogos, brinquedos vários, ou apenas se apresentam em determinados momentos, para atalharem alguma fatalidade ou se anteporem a qualquer perigo" (grifo nosso). (A Manhã, 00149, 1942).

Na mesma coluna, publicada a 4 de fevereiro, a escritora deu continuidade ao tema trazendo à baila uma análise contundente e fundamentada sobre as heranças e variações verificadas nas cantigas.

> No Brasil a parte mais desenvolvida do folclore infantil, excetuados talvez dos contos, é a de brinquedos e canções de roda [...] As variantes existentes no folclore português e espanhol sugerem uma correlação temática com fatos contemporâneos da Inquisição, o que é curioso para apreciar tanto a antiguidade do brinquedo como as deturpações sofridas da origem à atualidade. Assim como as canções de berço, as parlendas, as adivinhações, os provérbios e as histórias, as cantigas de roda e os brinquedos brasileiros são, em grande parte, comuns a outros povos modificados pela transposição no tempo e no espaço e a necessária adaptação à índole do povo e ao seu idioma. (A Manhã, 00152, 1942)

Para este estudo foram elencadas as faixas: *La Condessa* e *A Filha do Rei da Espanha*.

Nas duas destacam-se personagens femininas como protagonistas, a "cantiga do amigo" em que o "eu lírico" feminino se expressa em primeira pessoa, um romance e narrativa novelesca, ou seja, um romance que não possui interesse pedagógico clerical, mas que foca no romance cortês e cavalheiresco.

> Com as acentuadas transformações sociais, políticas e econômicasocorridas a partir do século XI, foi quebrada a clara predominância desfrutada pela cultura clerical na fase anterior. A cultura vulgar ressurgia com força. Em consequência, a cultura

> intermediária passou a marcar presença em quase todos os campos (Franco Júnior, 1986, p. 109).

No âmago da literatura medieval um estilo de grande protagonismo foi o trovadorismo.

Talvez por esse motivo, grande parte dos romances sobreviveram via tradição. No caso do estudo aqui apresentado, a primeira cantiga, *La Condessa*, também chamada *A Bela condessa*, *Senhora condessa* ou *A Condessinha de Aragão*, faz parte do cancioneiro português, inspirado em um romance medieval, e é uma das mais antigas canções de roda.

> A CONDESSINHA de ARAGÃO Breve nota inicial A CONDESSINHA de ARAGÃO, que terá nascido de um *RIMANCE* medieval, aparece-nos em diversas versões que vão de um simples jogo a uma dança, teatro… versado e musicado de diferentes maneiras… Parece que terá sido adoptado como tradição popular, em diversas regiões, para celebrar diversas festas ou celebrações cíclicas ao longo de um calendário marcado pelas estações ou festas, como o São Martinho, Carnaval ou relacionada com as festas locais… Atrevo-me a apresentar aqui uma série de recolhas e uma adaptação feita por mim pois me pareceu que assim se adaptaria melhor ao jogo das «escolhas» de cada uma das filhas da Condessa e a desafiar a perenidade e criatividade dos mais ousados do que eu (Zeraga, 2008).

Na mesma cartilha consta: O jogo da "Condessinha", jogado nas eiras, durante a debulha da palha, aos domingos, nos cabeços ou nos terreiros (Zeraga, 2008). O diálogo é todo dramatizado numa roda infantil girando em torno do casamento da filha de uma viúva e aprática da escolha e pagamento à família da futura esposa real. A resposta da viúva indica que que ela não "dará" nenhuma das três filhas, nem por ouro, nem prata, nem por sangue de Aragão. Importante observar os elementos denotativos de valor: ouro, prata e sangue.

Acrescente-se que o Reino de Aragão foi um dos mais importantes da península ibérica medieval, sendo o último rei da Coroa de Aragão Fernando II de Aragão, que reinou de 1479 a 1516, que com seu casamento com Isabel de Castela unificou os reinos de Aragão e Castela em forma de confederação, no que se passou a chamar *Monarquia Espanhola*. Fernando e Isabel ficaram conhecidos como os Reis Católicos, e tiveram papel importante na história das conquistas espanholas na América.

A narrativa tem continuidade com outros importantes elementos: a condessa, talvez seduzida pelo montante a receber, reconsidera a proposta e pede aos cavalheiros que voltem. A escolha dá-se por aquela que cheira a flor de laranjeira, signo de virgindade do casamento medieval.

Na sequência há o apontamento das prendas necessárias à esposa real: aprender a coser e a bordar, e mais uma vez a referência aos metais preciosos, quando diz que do céu lhe há de vir uma agulha e um dedal, o dedal será de ouro e a agulha será de prata. Há ainda um significativo componente narrativo referente a uma palmatória que certamente serviria de

"corretivo": uma palmatória de marfim para mãos de alfenim, massa branca de açúcar e óleo de amêndoa doce.

Veja a letra:

(La Condessa)

Onde mora lá Condessa, língua de França, dor de lanceta

Que quereis com a Condessa, língua de França, dor de lanceta

Vim aqui que o Rei mandou, das três filhas que vós tendes

Escolher a mais formosa para com ele casar

Eu não dou as minhas filhas, assim como elas são

Nem por ouro, nem por prata, nem por sangue de Aragão.

Tão contentes que chegamos e tão tristes que voltamos,

Por causa de La Condessa, língua de França dor de lanceta.

Voltem voltem cavalheiros, entrem aqui neste salão,

Vejam das minhas três filhas a de quem se agradarão

Esta fede esta cheira esta é flor de laranjeira

É esta que escolho pra ser do Rei companheira

Entre aqui ó minha filha, sente aqui neste lugar

Para aprender a coser, para aprender a bordar

Que do céu lhe há de vir uma agulha e um dedal

O dedal será de ouro, a agulha será de prata

Palmatória de marfim para mãos de alfenim (Poemia, 2022).

Pontuam-se algumas significativas relações de poder: primeiro, da mãe sobre a menina, segundo da condessa sobre os cavaleiros e, por último, do rei sobre a condessa. A sociedade medieval é baseada em estamentos, cada um tem sua função e seu lugar, nesse sentido, a filha deve reconhecer que ela representa o comportamento do seu clã e submeter-se à voz da liderança da família que, nessa brincadeira de roda, ainda terá sua oportunidade de direcionar a menina, da mesma forma que os cavaleiros devem ficar na posição de suserania para com seu vassalo, e *vice-versa*.

Há um evidente tom novelesco nessa brincadeira de roda permeada por contornos teatrais em que um fala e o outro responde. *La Condessa* era jogado com um número ímpar de crianças organizadas em roda, com uma das meninas posicionada no meio representando a condessa e as outras, suas filhas. Do lado de fora da ciranda ficavam os meninos que representavam os cavalheiros.

De acordo com Meireles (1942, 00202), esta cantiga integra o grupo que tem por tema a "escolha da noiva" e algumas das suas variantes merecem ser observadas com mais atenção, como a versão divulgada no Rio que apresenta a seguinte letra:

> – Bom dia bela condessa, filha de França onde nasceste.
> – Que queres com a bela condessa, filha de França onde nasceu?
> – Meu rei mandou-me aqui buscar uma de vossas filhas e levar você também.
> – Minhas filhas eu não dou, nem por ouro, nem por prata, nem por sangue de lagarta pra casar com esse ladrão.
> – Tão risonho que eu me vinha, tão tristonho que me vou.
> – Volte atrás seu cavaleiro "escolhei" a qual quiser.
> – Esta quero, esta não quero, esta come ovo choco, esta come requeijão. Esta é do meu coração.

Sua análise sobre a cantiga é adensada com o apontamento que em 1934, recolhera em uma aldeia da região da Beira Alta em Portugal outra versão da cantiga, a saber:

> – "O" condessa, condessinha, Condessinha de Aragão, Dê-me uma de suas filhas da raiz do coração.
> – Eu não dou as minhas filhas tão bonitas que elas são, nem por ouro nem por prata nem por fio de algodão, que me custaram a criar do meu belo coração.
> – Tão alegre que eu vinha, tão triste que me vou, foi a senhora condessa que me assim deixou.
> – Volta atrás, ó cavaleiro, se fores homem de bem, dou-te uma das minhas filhas se a tratares muito bem.
> – Tratarei, tratarei, sentadinha numa almofada, a enfiar continhas d´ouro salta cá (ou "vem cá") minha esposada!

No mesmo artigo, Meireles assinala mais uma versão da mesma cantiga, esta recolhida na Ilha de São Miguel dos Açores, destacando que o compilador chama a atenção que a referência à "Senhora condessa do Porto Real Francês" seria uma provável *reminiscência confusa* do Convento "Port Royal".

> Senhora condessa do Porto Real francês, gritou "Aqui del Rei" dá-me uma de suas filhas.
> Não dou às minhas filhas por ouro, nem por prata, nem por fio d´algodão tão bonitas elas são.
> Torne atrás, cavaleiro "passai" muito bem, torne atrás, cavaleiro, escolha uma por seu bem.
> Não quero esta por ser rosa, nem esta por ser jasmim, nem esta por ser cravo. Quero esta cá para mim.

Outras importantes observações feitas pela escritora dizem respeito à constante alusão ao fio português, que de versão em versão às vai transformando em fita, em cordão e até em caixinha de ouro sugerindo o dote apresentado pelo cavaleiro o que, de certo modo, explicaria, que na cantiga entoada da Beira Alta fosse dito: "eu não dou às minhas filhas, tão bonitas que elas são, nem por ouro, nem por prata, nem por fio de algodão". No caso da versão brasileira, confirmando a reflexão percorrida, Meireles esclarece que em lugar de "fio de algodão" é falado "sangue de Aragão" ou, por atração da rítmica, em "sangue de lagarta".

Para Meireles (1942, 00204), o tema central da cantiga refere-se à "escolha da noiva", um remanescente de costumes da antiguidade onde um cavalheiro, cavaleiro nas versões lusitanas, busca uma noiva, para si ou para o seu rei, representada nas letras como a filha de um rei mouro, de uma condessa, da condessa de Aragão, da condessa de Porto Real francês, ou da bela condessa, filha de França. Destacadamente nas versões luso-brasileiras sobreleva a resposta feminina seja na recusa do pretendente. Não obstante, chega-se a um acordo seja pelas qualidades do pretendente, pelo compromisso de bom tratamento à filha ou pelo dote, sugerido pelo famoso fio português, de prata, ouro ou fio de algodão.

A raiz ibérica da cantiga é igualmente assinalada na obra *Romance d'A pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta*, de Ariano Suassuna (2013). No Folheto XI *A Aventura de Rosa e de La Condessa*, o personagem Dom Pedro Dinis Ferreira Quaderna refere-se a Cantiga de La Condessa como dos motivos que o levou considerar honrosa sua descendência *quadernesca*. Para o personagem, sua tia Dona Filipa Quaderna, que o criara desde a morte da sua mãe, era a parenta que mais admirava e a quem impressionava *a calma, a modéstia e a energia mansa que ela conseguia conciliar com a coragem viril e os assomos cavaleiros dos dias em que estava azeitada* (Suassuna, 2013, p.75). Em dias de calma cotidiana, Dona Filipa, vestida de saia comprida, casaco com mangas e óculos de aro de ouro sentava-se à almofada a fazer e a cantar *velhas cantigas e folhetos, que sabia de cor, às dúzias* ao mesmo tempo que coordenava com firmeza a dinâmica doméstica da criadagem a educação, o catecismo e as diversões das filhas dos moradores e Vaqueiros. Para estas, a tia ensinava algumas cantigas de roda, *reunindo-as à noite, no pátio lajeado da fazenda, para os cantos e as danças* (Suassuna, 2013, p.76).

Certa noite, Filipa ensinou às meninas a cantiga de roda *La Condessa*, que no romance registra a seguinte versão:

> — La Condessa, La Condessa!
> — Que queres com La Condessa?
> — Quero uma dessas Moças para com ela casar!
> — Eu não tiro as minhas filhas do Mosteiro em que elas 'tão, nem por Ouro, nem por Prata, nem por sangue de Aragão!

> — Tão contente que eu vinha! Tão triste que vou voltando!
> — Volta, volta, Cavaleiro! Vem e escolhe a que quiseres!
> — Esta fede e esta cheira! Esta, come o pão da feira! Esta é a que eu queria pra ser minha Companheira! ((Suassuna, 2013, p.78)

Desdobra-se um interessante diálogo entre Quaderna e sua tia Filipa sobre a cantiga La Condessa, que segundo o personagem o havia intrigado e fascinado. Perguntando à tia *o que era uma Condessa e o que significava um Cavaleiro* recebeu como resposta o que neste estudo configuram os entrelaçamentos e permanências medievais no sertão.

> Isso são coisas antigas, Dinis! — disse ela. — É melhor você perguntar a seu Pai, que é homem mais ilustre do que eu! Acho que uma Condessa é uma Princesa, filha de um Fazendeiro rico, de um Rei como Dom Pedro I ou Dom Sebastião! — E um Cavaleiro? — insisti, depois de anotar, em meu sangue, aquela noção de Princesa, misturada para sempre, agora, ao cheiro e aos seios de Rosa. — Um Cavaleiro — explicou Tia Filipa — é um homem que tem um cavalo e monta nele, para brigar de faca com os outros e casar com a filha do Rei! Foi então por isso, nobres Senhores e belas Damas, que a Cantiga de La Condessa contribuiu danadamente para que eu me entusiasmasse quando, depois, soube a história da Pedra do Reino, com os Pereiras, Barões do Pajeú, montados a cavalo e comandando a tropa de Cavaleiros que iria acabar, a faca, com o Trono real dos Quadernas. Preparou-me, também, para entender o que, de fato, significava o Rapaz-do-Cavalo-Branco. É que, desde aquela noite com Rosa e a cantiga, toda vez que eu via um Vaqueiro montado a cavalo, com seu gibão, seu chapéu de couro e os arreios do cavalo enfeitados de estrelas de metal, eu fingia que aquele metal era prata e dizia para mim mesmo: "Lá vai um Cavaleiro montado em seu cavalo! Vai furtar Rosa, a filha mais bonita de La Condessa e do Rei Dom Pedro I, para levá-la para o mato, beijar seus cabelos cheirosos e acariciar-lhe os peitos, enquanto a bola de ouro da lua se molha no sangue de Aragão que pinga da noite, em sua luz de moeda de prata!" (Suassuna, 2013, p.79).

Por fim, uma análise feita pela escritora Clotilde Tavares (2024) chama atenção para a versão de La Condessa, cantada em sua infância do sertão pernambucano, cujo desfecho deixa claro as tarefas que a noiva escolhida desempenharia quando desposada, coser e bordar, e o castigo da palmatória, caso não as fizesse a contento do marido.

A segunda cantiga, intitulada *A Filha do Rei da Espanha* ou *Xácara da Filha do Rei da Espanha*, é uma melancólica xácara em que se entrelaçam a princesa em contraponto à lavadeira, o amor, a aventura e a desventura e o mar.

De acordo com Edméia Faria (2000, p. 59), em sua obra *Folclore Poético em Pompéu* "[...] a xácara é uma narrativa popular cantada em versos também denominada romance, em que acontece algum episódio trágico, oriundas de Portugal e Espanha". Notadamente ibérica, descreve a filha do Rei que estava trabalhando de lavadeira, porém, ao lavar a primeira camisa, o seu anel caiu do dedo, indo para o fundo do mar. Um cavalheiro que ali passara logo se colocou à disposição para ajudar a donzela, com uma condição: um beijo. O trovador era um nobre feudal, daí o porquê de uma atitude vassálica em que o cavalheiro se coloca em um lugar

de servir a donzela, demonstrando heroísmo e glória. Na sequência, o cavalheiro empenha-se em buscar o anel e, após três mergulhos, foi para o fundo do mar.

A tristeza demonstrada pela moça remonta outro tema característico do medievo: o das "canções de alba", que relatam a tristeza e a saudade vividas pelos amantes. O amor vivido nas trovas é idealizado, e a saudade traz à lembrança o desejo da Europa medieval em retornar ao "paraíso perdido".

Veja a letra:

> (Xácara da Filha do Rei da Espanha)
>
> A filha do rei da Espanha um ofício quis tomar,
>
> Ofício de lavadeira, foi para o rio lavar.
>
> Logo à primeira camisa que a donzela foi lavar,
>
> O anel caiu do dedo, foi para o fundo do mar.
>
> A donzela arrependida, largou-se ali a chorar.
>
> Passou logo um cavalheiro por ali a transitar.
>
> Por que choras, bela moça, por que estás a chorar?
>
> Meu anel caiu do dedo, foi para o fundo do mar.
>
> Dize o que me dás, bela moça, que o teu anel vou buscar.
>
> Um beijo da minha boca dou-te, não posso negar.
>
> Deu o primeiro mergulho e nada pôde encontrar;
>
> Deu o segundo mergulho e nada pôde buscar.
>
> Deu o terceiro mergulho, foi para o fundo do mar.
>
> O mar que levou meu amor, também me queira levar (Poemia, 2022).
>
> Uma adaptação da cantiga, feita pela contadora de histórias Gorette Costa, altera o final original, marcado pela morte dramática, e merece ser vista como mais um exemplo de versões que expressam a dinâmica da História (COSTA, 2020).

4. Considerações finais

À guisa de conclusão, acredita-se que a presente pesquisa tenha encontrado em canções de ninar, vestígios de medievalidade, da longa duração das estruturas mentais deixadas durante o processo de colonização Retoma-se Marc Bloch (2001, p. 54): "O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens". É importante que aquele que aprende se

enxergue como sujeito que produz a História e que, por isso, pode e deve investigar rastros e lastros históricos.

Ao contemplar heranças e traços medievais nas cantigas infantis recolhidas por Esther Pedreira, o conteúdo no repertório apresentado neste artigo intenciona, em última instância, contribuir para os estudos medievais criando possiblidades de exploração temática e de identificação de elementos de permanência de medievalismos no Nordeste brasileiro.

Finalmente, confirma-se que a composição desta pesquisa teve como principal compromisso possibilitar, com um senso de novidade em termos documentais, um conhecimento histórico que ao remeter a Península Ibérica medieval nos ensina sobre o nosso eu e assim, podemos alcançar dimensões mais profundas de nossa identidade brasileira.

"E o que foi de vidro quebrou-se, o que foi de papel molhou-se e entrou por uma porta e saiu pela outra, o rei, meu senhor, que lhe conte outra!"

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BEDRAN, Beatriz Martini. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais:** A arte de cantar e contar histórias. 2010. 129p. Dissertação de Mestrado em Ciência da Arte. Niterói, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261-294, 1965. DOI: http://10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123422

CARDOSO, João Batista. Hibridismo cultural na América Latina. **Revista Itinerários**, [*S. l.*], p. 79, 4 dez. 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 12ª ed. São Paulo: Global, 2012.

DE MELLO E SOUZA, Laura. **O diabo e a Terra de Santa Cruz:** Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. 1ª ed. rev. Brasil: Companhia das Letras, 1986.

FARIA, Edméia. **Folclore poético em Pompéu**. Belo Horizonte: Mazza, 2000.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média:** Nascimento do Ocidente. 2ª ed. atual. [S. l.: s. n.], 1986.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Raízes medievais do Brasil. Revista USP, [*S. l.*], n. 78, p. 80-104, 2008. DOI: http://10.11606/issn.2316-9036.v0i78p80-104

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 48. ed. [S. l.: s. n.], 1933.

INSTITUTO MEMÓRIA MUSICAL BRASILEIRA. Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar. **IMMuB.ORG.**, 2017. Disponível em: https://immub.org/album/brincadeiras-de-roda-estorias-e-cancoes-de-ninar. Acesso em: 3 nov. 2023.

MEIRELES, Cecília. Infância e Folclore. **A Manhã**, Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 1942. Edição 00149, página 9. Seção Professores e Estudantes. Disponível em: A Manhã (RJ) - 1925 a 1953 - DocReader Web (bn.gov.br). Acesso em:13 ago. 2024.

_____. **A Manhã**, Rio de Janeiro, 04 de fevereiro de 1942. Edição 00152, página 9. Seção Professores e Estudantes. Disponível em: A Manhã (RJ) - 1925 a 1953 - DocReader Web (bn.gov.br). Acesso em:13 ago. 2024.

MEIRELES, Cecília. Infância e Folclore: Bom dia, bela Condessa. **A Manhã**, Rio de Janeiro, 07 de abril 1942. Edição 00202, página 9. Seção Professores e Estudantes. Disponível em: A Manhã (RJ) - 1925 a 1953 - DocReader Web (bn.gov.br). Acesso em: 14 ago. 2024.

MEIRELES, Cecília. Infância e Folclore. **A Manhã**, Rio de Janeiro, 09 de abril de 1942. Edição 00204, página 9. Seção Professores e Estudantes. Disponível em: A Manhã (RJ) - 1925 a 1953 - DocReader Web (bn.gov.br). Acesso em:16 ago. 2024.

PRATES, Rui Benevides. Cantigas, brincadeiras e lendas baianas ou "Dossiê" Esther Pedreira de Cerqueira. **Medium**, 2020. Disponível em: https://ruibenevidesprates.medium.com/cantigas-brincadeiras-e-lendas-baianas-ou-dossi%C3%AA-esther-pedreira-de-cerqueira-30b322dcc546. Acesso em: 10 ago. 2024.

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

SUASSUNA, Ariano. **Romance d'A pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VICENTE, Eduardo. Música e disco no Brasil: a trajetória do Grupo Eldorado. Revista ECA. Comunicação & Educação, [*S. l.*], Ano XVI, n. 1, jan./jun. 2011.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ZERAGA. A Condessinha de Aragão. Sinopse. **Recanto das Letras**, 2008. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/e-livros-de-generos-diversos/1285929. Acesso em: 12 ago. 2024.

RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E TAMBOR DE MINA:

ESPAÇO, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

Nordman André Oliveira[1]
Larissa Menéndez[2]

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado em Cultura e Sociedade, que teve por objetivo discorrer sobre os processos artísticos e socioculturais da religiosidade afro-brasileira e a Lei Nº 11.645/08 que torna obrigatório em todas as unidades escolares brasileiras fomentar o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. As religiões de matriz africana compõem o rico repertorio religioso existente no Brasil e que, por tanto, ajudaram a dar uma identidade a um povo e mesmo assim sofreram e sofrem estigmas. A religião de matriz africana possui uma identidade distinta e que não coadunava com os preceitos da religião oficial cristã, sendo assim alcunhadas como religião de práticas supersticiosas, animista e fetichista. Aqui teremos a oportunidade de apresentar, como ponto de partida, um pequeno percurso das primeiras e atuais pesquisas realizadas sobre a religião de matriz africana e sobre os terreiros no maranhão. Neste percurso histórico observaremos os primeiros registros de pesquisadores como Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edison Carneiro, Roger Bastide estes como pioneiros e fomentado já no sec. XX um aprofundamento sobre os aspectos religiosos e a cultura afro-brasileira. Tais como o geógrafo e etnógrafo Raimundo Lopes sendo considerado o primeiro pesquisador a demonstrar as primeiras referências sobre o Tambor de Mina no Maranhão. Outro aspecto importante para o levantamento do Tambor de Mina no Maranhão se deu com a Missão de pesquisa Folclórica do departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo e autores com pesquisas relevantes sobre os voduns e suas duas maiores casas de culto – Casa das Minas e Casa de Nagô. Destaca-se também o aspecto ativo dos atores pesquisados contribuindo para a fomentação e manutenção da religião e, por fim, os aspectos de memória e espaço sagrado do tambor de mina.

Palavras-chave: Terreiro de Mina; Rituais; Memoria; Espaço Sagrado.

[1] Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão, Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão, Bacharel em Psicologia pelo UniCEUMA, Discente em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, E-mail:nordman.andre@discente.ufma.br

[2] Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Ciências Sociais pela PUC, Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Graduação em Licenciatura em Educação Artística. E-mail: larissa.lacerda@ufma.br

1. INTRODUÇÃO

O Maranhão é denominado, geralmente, de terra de encantaria, adequado a um local no qual o catolicismo popular e religiões de matrizes afro-brasileiras ainda são fortes e influentes na vida das pessoas, apesar de o Censo de 2010 nos mostrar que o Brasil tem como expressão demográfica religiosa 86,8% de adeptos às religiões cristãs. (IBGE, 2010).

As religiões de matriz afro-brasileira, ao lado do espiritismo kardecista "[...] não chegam a 4% da população brasileira, contudo sua força no imaginário e na cultura brasileira é incalculável" (Carreiro, 2013, p.13). Dela observamos, sobretudo, um papel importante no universo simbólico religioso do nosso país; os resultados do Censo Demográfico de 2010 mostram o crescimento da diversidade de grupos religiosos no Brasil3.

O Brasil, por ser desde sua formação uma colônia portuguesa, possui atributos marcantes de referências do cristianismo, aspecto que percorre desde a primeira missa celebrada até a Proclamação da República e, a partir dela, oficializada como religião nacional. Doravante, a formação desse Estado compõe-se, em maioria, da população originária e da população africana escravizada. Nasce assim, desse Estado nação, uma resistência.

A escravidão representou, entre outras situações de abuso, a exploração de uma classe econômica sobre dois povos, ricos culturalmente e detentores de ritos e mitologia própria. As manifestações culturais e religiosas tornaram-se atributos de resistências e foram se ressignificando, como o *candomblé*[4], a *macumba*, o batuque, o samba, a *umbanda*, o *xangô* entre outras variedades regionais. Essa realidade demonstra que por mais atuante que fosse a força imposta pelo colonizador, por meio de uma catequese cristã que categorizava outras formas religiosas como possuidoras de práticas supersticiosas e animistas, sua força perseverou e os cultos de origem africana foram preservados bem como os elementos ameríndios. (Silva, 2015)

2. PRIMEIRAS PESQUISAS E PERCURSO HISTÓRICO

As primeiras pesquisas referentes a estes povos abrangiam aspectos raciais, a partir de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edison Carneiro, Roger Bastide, entre outros. Em meados da década de 30 do século XX, inicia-se um aprofundamento sobre os aspectos religiosos e a

3 https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao&view=noticia

4 Aqui as categorias nativas estarão em itálico.

cultura afro-brasileira. A primeira etapa enfatizava mais os aspectos anímicos fetichistas da religião do negro. Destaca-se os estudos do geógrafo e etnógrafo Raimundo Lopes, em 1937. Ele foi o primeiro pesquisador a demonstrar as primeiras referências sobre o *Tambor de Mina*, no entanto, sua documentação não desponta como referências a futuras pesquisas. Por este, surgiram estudiosos, que observavam o Maranhão como sendo uma "pequena África":

> Edmundo Correia Lopes (1944, p.140) e Bastide (1971, p.256) informam que Fróes de Abreu, em Na terra das palmeiras (1931, p.249), declarou que "todo aquele que quisesse estudar as sobrevivências africanas no Brasil deveria escolher, de preferência a qualquer outra, a terra do Maranhão, onde os negros estiveram mais isolados do contato com as civilizações europeias". Nunes Pereira (1979, p. 51), além de referências aos estudos de Correia Lopes, indica ainda (1979, p.47) o escritor espanhol Álvaro de Las Casas, que, no livro de viagens Labaredas dos trópicos, narra sua visita à chefe da Casa das Minas em São Luís (Ferretti, S., 2009, p. 14).

Outro aspecto importante para o levantamento do *Tambor de Mina* no Maranhão se deu com a Missão de pesquisa Folclórica do departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo e como personagem ilustre, o poeta, musicólogo e folclorista Mario de Andrade.

> O material coletado em São Luís foi publicado somente em 1948, pela discoteca Publica Municipal de São Paulo, com apresentação de Oneyda Alvarenga, acompanhado de disco sobre tambor de mina e tambor de crioula. Essa autora (1948, p. 4) informa que "os cultos apresentados nestes discos ainda não possuem documentação bibliográfica" e que conseguiu identificar o emprego frequente da palavra vodum, constante em vários cânticos, o que revelaria "no tambor de mina uma possível origem *daomeana*" (1948, p. 5). Os registros de tambor de mina e de tambor de crioula foram coletados em São Luís, em junho de 1938, no terreiro Fé em Deus, localizado no bairro do João Paulo, dirigido pela mãe de santo Maximiana Rosa Silva, que teria nascido em São Luís em 1873 (Ferretti, S., 2009, p. 15).

A missão se ateve à verossimilhança com outras manifestações populares, tecendo paralelos entre o samba paulista e ao *tambor de crioula*. O sociólogo Roger Bastide, na década de 50, dizia que os cultos realizados na Casa das Minas em São Luís do Maranhão era um centro de vivências africanas, com mais expressividade dahomeana. As pesquisas não eram vistas como sendo de investigação e rigor científico e de vários estudiosos do Brasil, não eram consideradas muito seguras. (Abreu, 2009). Assim, "trabalhos dessa fase devem ser utilizados com cautela. Isso porque, talvez, esses primeiros estudos não tratavam propriamente do Tambor de Mina, mas da realidade dos negros do Maranhão de uma forma abrangente" (Abreu, 2009, p. 43).

Na década de 1940, evidencia-se fontes e informações mais seguras, fidedignas, cientificas, e abordagens antropológicas, em especial, da teoria culturalista norte americana. O médico veterinário Nunes Pereira lançou importante obra sobre a Casa das Minas, registrando a realização dos cultos aos *voduns* no Maranhão. O Antropólogo Octavio da Costa Eduardo

refinou os horizontes dessa leva de pesquisa a patamares mais científicos. Costa Eduardo orientado por M.J. Herskovits, um dos maiores estudiosos sobre o negro nas Américas e no *Daomé* em 1944 e 1945, realiza pesquisas na Casa das Minas e Casa de *Nagô*. Costa Eduardo efetivou sua atenção aos terreiros na cidade de São Luís e um na cidade de Codó[5], que resultou na tese sobre a aculturação do negro no Maranhão. (Ferrretti M., 2000)

Nos anos 50, podemos destacar Roger Bastide, que possibilitou a divulgação de informações de difícil acesso, e Waldemiro Reis que levou à capital informações sobre o assunto, este descrevia fatos relacionados ao *Tambor de Mina* em várias regiões do Maranhão. Na década de 1960, temos Olavo Correia Lima que focou na religião *iorubana* no Maranhão, produzindo um relatório com a ajuda de estudantes universitários.

O *Tambor de Mina*, a partir dos anos 1970, despertou grande interesse de pesquisadores nacionais e internacionais, sendo a Casa das Minas e a Casa de *Nagô* fontes principais desses pesquisadores. Mundicarmo Ferretti (2000) coloca que houve uma procura "direcionada para aspectos mais africanos" a duas casas abertas nos anos 50: A casa *Fanti-Ashante* (de Pai Euclides) e o Terreiro de *Iemanjá* (de Pai Jorge Itaci).

O etnólogo, fotografo e historiador Pierre Verger (1990), apoiado às visitas realizadas a Casa das Minas, no ano de 1948, coloca a hipótese de que a fundação da Casa se deu por membros da família real de *Abomey* que foram vendidos no reinado de *Adonzan* (1797 – 1818) como escravos e levados para o Brasil. A rainha escravizada Na *Agontimé* foi a responsável por trazer o culto aos *voduns* reais de *Abomé* para o nordeste brasileiro, assim "a Casa das Minas foi fundada [...] pela rainha Na *Agontimé,* mãe do Rei *Guezo*, condenada à deportação num acerto de cotas no meio da família real, antes que seu filho ascendesse ao trono do *Daomé* em 1818" (Verger, 1990, p. 153).

Cabem ser mencionados os estudos sobre o *Tambor de Mina* do professor de antropologia Roberto Motta, por meio da aproximação com o pai de santo da Casa *Fanti-Ashanti* e seu contato com os terreiros de Recife e, ainda, de Jorge Carvalho, que documentou as músicas dos terreiros. Hubert Fichte, etnólogo de origem alemã, "passou oito meses, entre 1981 e 1982, pesquisando a Casa das *Minas*, tendo publicado artigos sobre suas plantas" (Ferretti, S., 2009, p. 32). Sua Etnopoesia resultou em um livro – Etnopoesia, Antropologia Poética das Religiões Afro-americanas (1985). Contribui também para o registro do Tambor de *Mina*, o escritor Jomar Moraes, que realizou pesquisas na *Casa de Nagô* e em outros terreiros.

5 Localizado a Leste do Estado. O Município fica a 297 km de distância da capital São Luís.

Pedro Braga Santos, que escreve sobre a história de Dom Sebastião nos lençóis maranhenses, a historiadora Maria do Rosario Carvalho Santos e Manoel dos Santos Neto fizeram nascer o livro *Boboromina* (1989) com o objetivo de pesquisar os Terreiros desaparecidos e existentes (Casa das Minas, Terreiro da Turquia, de *Iemanjá* e de Elzita) e os fatores contribuintes para a multiplicação, bem como as mudanças, a medicina popular e a perseguição contra os curadores. (Abreu, 2009)

Retomando os estudos sobre o Tambor de Mina, temos os pesquisadores Maria Amália Barreto, Sérgio F. Ferretti, Mundicarmo Ferretti, Álvaro Pires e Cleides Antônio Amorim. Maria Barreto observa que a autora de Os *Voduns* do Maranhão "não rompe com a visão que busca terreiros que não tivessem perdido suas influências africanas e entre eles estão, em primeiro lugar, a Casa das Minas, segundo ela a mais fechada a influências, a Casa de *Nagô* e a Casa *Fanti-ashanti*" (Abreu, 2009, p.60).

Com "Os *voduns* do Maranhão", em 1977, de Maria Amália Pereira Barreto, fica registrada a primeira monografia sobre o Tambor de *Mina* apresentada na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Sua pesquisa estudava a Casa das Minas e sua influência, fazendo um contraponto desta com a *Casa* de *Nagô* e a Casa *Fanti-Ashanti*, sua obra foca na história dos negros, nos estudos afro-brasileiros e na escravidão no estado do Maranhão. (Ferretti, S., 2009)

Nos anos de 1983, a antropóloga Mundicarmo Maria Rocha Ferretti inicia pesquisas, dando destaque às entidades caboclas na *Mina*, bem como a própria mitologia que a cerca. Partindo do princípio em Desceu na *Guma* (2000), este caboclo é uma entidade diferente das dos *orixás* e que tais entidades "múltiplas" e a "maleabilidade do Tambor de *Mina* facilitam sua readaptação em terreiros reafricanizados garantindo sua permanência em meio as mudanças" (FERRETTI, M.,1999, p. 51). Sergio Ferreti tem pesquisas sobre o Tambor de Crioula e as relações com o tambor de *Mina* iniciadas em meados dos anos 1970. Dentre os vários trabalhos dele, podemos destacar: *Querebentã* de *Zomadônu:* etnografia da Casa das Minas do Maranhão, fundada no início do século XIX e "considerada a casa mãe dos tambores de mina do Maranhão e da Amazônia" (Ferretti, S. p. 10).

A tese de doutorado do professor Álvaro Roberto Pires, intitulada "Ao rufar dos tambores" leva em conta a classificação apresentada no livro de Carvalho Santos e Santos Neto – *Boboromina* (1989) - dos terreiros que se dividem em três grupos: a mina tradicional, as de mina que incorporam elementos da umbanda e as que se autointitulam somente da umbanda. Cleides Antônio Amorim, em sua dissertação de mestrado – Casa das Minas do Maranhão*: vozes que "calam", o conflito que se estabelece*, faz um comparativo entre o moderno e a

tradição e sua relação com a sociedade hodierna que segundo Abreu (2009), nesta pesquisa, leva-se em conta as relações de plasticidade que os estudos sobre o Tambor de *Mina* oferecem.

Mais recente, podemos destacar autores como Christiane Mota e Marilande Martins Abreu. Com a primeira, podemos citar o trabalho: *Pajés, Curadores e Encantados*: *pajelança* na baixada maranhense (2009) no qual há discussões sobre a medicina popular e o pensamento mágico religioso, na busca de associar terapias e religião. Marilande Martins Abreu, antropóloga, busca nas pesquisas contato com a psicanálise, e considera dentro da Mina temas como "Um olhar sobre a tradição" (2009), faz uma relação entre o campo intelectual e o campo religioso afro-brasileiro. Seu estudo se estende também para o papel relevante da mulher e da feminilidade, o gênero na religião, já que estas, além da possessão, ocupam posições de destaque, pois apesar de alguns *Terreiros,* intitulados como sendo de *Mina*, estarem sendo ocupados por homens, as mulheres ocupam pelo reforço dos laços dentro do Terreiro e pelo comando no preparo das oferendas às entidades.

Abreu (2009) aponta que Barreto, em 1977, estudando a Casa de *Nagô* e a Casa *Fanti-ashanti*, as duas sob influência da Casa das Minas, "teriam preservado o que classifica como uma maior tradição africana em oposição aos terreiros influenciados pela pajelança, Kardecismo e pela Umbanda" (Abreu, 2009, p. 61). Em entrevista a Abreu (2018) Ferretti, S. discorrendo sobre o cenário atual das religiões de origem africana no Maranhão, afirma que dos anos de 1970 aos dias atuais houve muitas mudanças no *Tambor de Mina* provocadas pela morte dos mais velhos.

É importante ressaltar referências fora da academia, e demonstração direta dos agentes estudados pode ser enfatizada na publicação de cinco livros de pais-de-santo, na década de 80. Destacam-se os autores Sebastião de Jesus Costa, conhecido como Sebastião do Coroado, com o livro Umbanda e Cultura (1985); Euclides Ferreira, fundador da casa *Fanti-ashanti* com os livros: O Candomblé no Maranhão (1984); Orixás e voduns em cânticos associados (1985); A Casa *Fanti-ashanti* e seu *alaxé* (1987) e Turquia – Histórico:1889 – 1989 (1989) e Jorge Itaci Oliveira do Terreiro de *Iemanjá* autor de Orixás e voduns nos Terreiros de *Mina* (1989). São agentes antes registrados e que passaram a dar voz e apresentar suas experiências.

3. TAMBOR DE MINA – MEMORIA E ESPAÇO SAGRADO

A manifestação religiosa é um leitmotiv a embalar o ritmo da resistência do negro africano escravizado e seus descendentes no Brasil, e essa manifestação foi e continua sendo necessária, a essa parcela da população não só como um alento das agruras existenciais, mas por exigência humana para superar também o racismo e o preconceito. Esse aporte de

resistência tem como seu principal representante no Maranhão, o Terreiros de *Mina*[6], religião que, junto a umbanda e o candomblé, compõem o campo religioso afro-brasileiro.

Tambor de Mina provém do Grupo étnico do *Gana*, antigos negociantes de escravizados, termo esse, que se diz originado de *El mina* ao S. Jorge da Mina, antigo forte português localizado na Costa do Ouro, atual Gana. Os negros mina procediam da Costa do Ouro, especialmente os *fanti ashanti*. O termo passou a designar genericamente os negros sudaneses no Brasil, acrescentando o grupo étnico específico como *mina-nagô; mina-jejê; mina-mahi; mina-fanti; mina-papo* etc. Grupo este que não se restringe à categoria de povo escravizado, mas que em si carrega todo um repertorio cultural e imagético. (Ferretti, S., 2009).

Verger (2021, p. 25) esclarece que os portugueses no século XVII possuíam fortalezas e entrepostos (Grande *Popo, Uidá, Jaquin e Apá*) por toda costa da África, sendo o castelo de São Jorge da Mina uma das mais antigas situada na costa do *Daomé* que também era conhecida como "Costa da *Mina*" ou "costa a leste da *Mina*". Assim, "no Brasil, chamavam negros minas não aos escravos vindos da Costa do Ouro, mas sim àqueles obtidos nos quatro portos já indicados. Foi o nome dos escravos importados dessa região que deu o nome de "ciclo da Mina" (Verger, 2021, p. 25). Estes povos, trazidos a força, trouxeram com eles uma grande diversidade cultural e religiosa. O estudo dentro da religião de matriz africana é uma oportunidade de ver o mundo com outro olhar, emanado em outro aspecto, de um coletivo, diferente da visão burguesa na qual são "os propagadores mais ardentes da visão de mundo nascente que põem em seu centro o indivíduo, e olha a natureza com olhos cheios de uma racionalidade nascente" (Le Breton, 2016, p.39).

Na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, o Tambor de Mina possui duas casas maternas principais: a Casa das Minas (*jejê/daomeana*) e a Casa de *Nagô* (*iorubana),* aberta no final do século XIX. Tal manifestação religiosa foi sendo levada a outras Casas, a outras cidades do Maranhão e do país. A primeira só manifesta entidades voduns e a segunda tem na composição entidades caboclas ameríndias.

Segundo Maupoil (2017, p.73), os voduns indicam aquilo que é misterioso (se origina no divino) e que, migrando para certas regiões das Américas, é pertencente da língua *fon*. São pessoas que já morreram. Na Casa das *Minas* os *voduns*, para os mais íntimos, são conhecidos como sombras ou brancos por serem chefes importantes (no culto aos *orixás* o branco é a cor de *Oxalá*). São divindades que em *jejê* corresponde a orixá em *nagô*. Podem ser velhos, adultos,

6 *Terreiro*: local onde são realizados os rituais do *tambor de mina*.

jovens ou crianças masculinas ou femininas e agrupam-se em famílias ou panteões com características especificas. São considerados como intercessores entre *Evovodum*, o Deus superior e os homens. Incorporam durante o transe nas *vodunsi* ou filhas de santo.

Como exposto, há préstimos às entidades caboclas, que no Tambor de Mina são entidades espirituais de etnias e nacionalidades diversas que começaram a ser recebidas (transe) no Brasil e que tem no Terreiro e na cabeça dos filhos de santo uma posição inferior à dos voduns, orixás e gentis (nobres europeus associados na Mina a orixás). O tambor de Mina possui em seu panteão entidades caboclas, cujas classificações se constituem em categorias e filiações (*voduns* e *orixás*, gentis, gentilheiros, caboclos, índios/selvagens e entidades infantis), "linhas" (de água salgada, doce, da mata e astral), por região (povo da Bahia, povo do Ceará, povo do Pará, povo de Codó) ou por posição na cabeça (senhor e senhora, menina, guia chefe, caboclos). (Ferretti, M., 2000)

A manifestação religiosa tem uma história dinâmica e viva, tanto pela ótica dos estudos acadêmicos, produzidos na força de interpretação dos seus autores, como por ser um pilar central dos Terreiros e que, por advento do negro e do índio, conferem maior riqueza em nossa cultura. São assim, aspectos que ressaltam a cultura africana e dos povos originários (ameríndios), é o encontro entre os deuses africanos e os espíritos indígenas e que possui em cada região do Brasil suas tipologias. (Bastide, 2006)

No Terreiro de Mina, sobressalta-se algumas características fundamentais, e uma delas é a origem, marcada prioritariamente pela presença majoritária da imagem do feminino, entretanto nota-se a entrada dos mais jovens do sexo masculino, o que levou a transformações nas estruturas das *Casas de Mina* que foram se alterando e assimilando elementos, por exemplo, da *Umbanda* e do *Candomblé*, contribuindo com novos elementos estéticos. (Abreu, 2018)

Mediante o contexto apresentado, nós nos colocamos no universo simbólico do Tambor de Mina, entendida como uma religião afro-brasileira ou de afrodescendentes (Conduru, 2007), que possui cultura material e imaterial, na qual produz e contém um estilo plural de objetos e práticas, "[...] esses índices artísticos expressam uma condição social mais concreta dos descendentes de africanos e sua cultura na sociedade brasileira" (Conduru, 2020 p. 152). O Tambor de mina possui mitologia e mitos específicos, por meio delas sua estética se pronuncia, presente em várias esferas, como o tambor de crioula, bumba-meu-boi e o divino espírito santo. Dentro deste rico território de memória e espaço sagrado podemos facilmente observar os seus mais variados elementos estéticos, promovendo a discussão sobre a ideia de arte afro-brasileira e suas múltiplas estéticas dentro da devoção. (Silva, 2008)

Mais eis que, neste entrementes, adentramos também nas questões referentes à memória coletiva, nos aspectos sociais da vida cotidiana e concreta, a ressaltar aspectos dos papéis sociais no meio do aparato coletivo do qual surge e reverbera sobre a individuação e agenciamento. Segundo Halbwachs (1990), o grupo é a manutenção de uma memória, portanto, uma memória viva, externa a nós, uma memória coletiva. Neste campo da memória, nos defrontamos com o entendimento de partilha, sentido no processo de travessia (Bidima, 2002), a memória escrita e a oral como referências de uma tradição viva. (Hampatê Bâ, 2010)

Assim, cabe salientar os aspectos da memória sustentados por grupos e história com reconstrução problemática e incompleta sobre o que não existe mais, com interlocuções a respeito de memória e história, permitindo uma visualização entre uma memória como necessidade da história, uma memória que restitui o presente ao próprio presente. (Nora, 1993). Cabe ressaltar, também, que o entendimento da memória, da história, do esquecimento em um arcabouço teórico filosófico da fenomenologia, que busca enfatizar, não só, que toda consciência é consciência de alguma coisa, mas que leva em conta uma fenomenologia da lembrança, "na qual pode fazer somente no modo do tornar-se-imagem" (Ricoeur, 2007, p. 26).

A memória, pontua Pollak (1989) acaba evidenciando não apenas uma perspectiva de memória individual, mas de uma memória de construção coletiva, a qual se confunde com o que foi construído no passado, recebendo significado no presente, "numa perspectiva construtivista, que não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade" (Pollak, 1989, p. 4).

Observamos neste contesto uma perspectiva de um tempo, especificamente no calendário de festas e obrigações, que ocorre anualmente, em que a religião de matriz africana exerce sua devoção as suas entidades, que é sagrado para o religioso sob o aspecto paradoxal de um tempo circular, reversível e recuperável, de uma espécie de eterno presente mítico, retomado sempre que possível pela linguagem dos ritos (Eliade, 2010). Mauss (2003), evidencia o conceito esse fator quando coloca em evidência a dádiva enquanto fundadora da sociedade, e em como a obrigação de dar, receber e retribuir pode nos ajudar a compreender as relações entre homens e deuses estabelecidas nas festas do terreiro onde a uma participação em grande leva de pessoas a prestigiar as entidades. É essa dadiva, aponta Godelier (2001), faz revelar o que pode ser oculto e devemos observar a dádiva dos bens que não circulam e nas relações de poder que os objetos e ritos secretos podem revelar. Os Terreiros de Mina são espaços coletivos que evidenciam dinâmica e rituais simbólicos próprios e que são fontes de existência e resistência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A força das religiões de matriz africana faz parte da identidade nacional é símbolo cultural e resistência por excelência. Seu percurso histórico denúncia ao mesmo tempo um quadro dos feitos dos antepassados e da luta do povo de santo na atualidade. A religião serve como guia e morada a uma parcela considerável da população brasileira através dos seus rituais e práticas de devoção. Temos nela uma beleza expressa por aqueles que a vivem. Muito já foi pesquisado por autores como Sérgio Ferretti (2009), com o QUEREBENTÃ DE ZOMADÕNU; uma etnografia da Casa das Minas do Maranhão. O livro permite visualizar de forma mais viva essa casa mater de todos os outros terreiros, para melhor entender, seus espaços e ação de seus moradores que lá vivem em caráter ético e étnico. a riqueza e a importância da religião afro-brasileira, vista, muitas vezes, com preconceito, além de revelar e reafirmar a diversidade cultural existente no Brasil.

Como exposto no presente trabalho observamos no resumo histórico com as primeiras pesquisas abrangiam aspectos raciais enfatizava mais os aspectos anímicos fetichistas da religião. No entanto, possibilitou o alargamento de conhecimento para as outras manifestações culturais e fomentou outros pesquisa e maior aprofundamento nessa área como o levantamento histórico e tombamento, alguns anos depois, da casa das Minas e sobre o tambor de Mina no Maranhão com a Missão de pesquisa Folclórica do departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo que possibilitando maior seriedade quanto as pesquisas.

O histórico de pesquisas realizadas permitiu um olhar mais atento e menos estigmatizante ao longo do tempo sobre a religião de matriz africana do qual deixou de ser meramente um objeto de estudo com olhar eurocêntrico e inferior e passou a ter uma relevância nos estudos culturais, epistemológicos, de memória bem como uma fonte de existência, artístico/estético e perpetuação de conhecimento e identidade, até por parte dos próprios agentes estudados permitindo um ponto de vista de dentro e possibilidade de seguir sua religião como um coletivo vivo que faz ligar uma ancestralidade.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado em Cultura e Sociedade do PPGCult/UFMA intitulado - ILÊ AXÉ OTÁ OLÉ: a arte do Terreiro de Mina Pedra de Encantaria no Maranhão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marilande Martins. Perfil de cultura popular: Clemente Sousa e Clemente Filho – o fundador e o zelador do Terreiro Jardim de Encantaria. In**: Comissão Maranhense de Folclore – CMF,** nº 6, dez, 2016.

ABREU, Marilande Martins; SILVA, Antonielton Vieira da. In. ***Outros Tempos***, vol. 15, n. 25, 2018, p. 183- 191.

ABREU, Marilande Martins. **Um Olhar sobre a tradição**: relacionando campo religioso e campo intelectual - São Luís: EDUFMA, 2009.

BARRETO, Maria. **Os Voduns do Maranhão**. Fundação cultural do Maranhão. São Luís: 1977

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma Sociologia das interpretações de civilizações. Vol. 1 – 2. São Paulo: Ed. Civilizações, 1971.

BASTIDE, Roger. **O Sagrado selvagem e outros ensaios**. São Paulo: cia. das Letras, 2006.

CARREIRO, Gamaliel da Silva. SANTOS, Lyndon Araújo dos. FERRETI, Sergio Figueiredo. Lima dos Santos, Thiagi (orgs). **Todas as águas vão para o mar:** poder cultura e devoção nas religiões.

CARNEIRO, Edison. **Candomblé da Bahia**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2008.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERRETTI, Sergio. **Querebentã de Zomadônu**: etnografia da casa das Minas do Maranhão. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FERRETTI, M. **Desceu na guma:** o cabloco no tambor de mina em um terreiro de São Luís. a Casa Fanti-Ashanti. São Luís: EDUFMA, 2000.

FERREIRA, Euclides Menezes. **Orixás e voduns em cânticos associados**. Ed. ed. Alcântara, 1985.

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

MAUPOIL, Bernard. **A adivinhação na antiga costa dos escravos.** São Paulo: Edusp, 2017.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. ENSAIO SOBRE A DÁVIVA

Nora, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In**: Les lieux de memoire**. Proj. História, São Paulo (10), Puc- Sp 199333333

POLLACK, Michel. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

POLLACK, Michel. **Memória e identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

RICOEUR, Poul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SANTOS, Maria do Rosário C., Santos Neto, Manoel dos**. Boboromina**: Terreiros de São Luís, uma interpretação sociocultural. São Luís, SECMA/SIOGE, 1989.

SILVA, Alberto da Costa. **A África e os africanos na história e nos mitos** – Rio de Janeiro: nova Fronteira. 2021

SILVA, Elizete da. Entre o pluralismo e a intolerância religiosa**.** In: Portela, Camila da Silva [et.al (organizadores)]. **Leituras sobre religião**. São Luís: EDUFMA, 2015.

VERGER, Pierre**. Uma rainha africana mãe de santo em São Luís**. Revista USP. São Paulo, 6, p 151-158. (1990).

VERGER, Pierre. **Fluxo e Refluxo**: do tráfico de escravos entre o golfo do Benim e a Bahia de Todos – os- Santos, do século XVII ao XIX. São Paulo: Cia. Das Letras. 20

REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DE GEOSSÍMBOLOS RELIGIOSOS SITUADOS EM PAISAGENS CODOENSES: CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia
fp.correia@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ana Luiza Salazar dos Santos
Graduanda em História
salazar.ana@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

David dos Santos Lima
Mestrando em Ciências Sociais
david.santos@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí

RESUMO: Este artigo emerge como possibilidade de refletir sobre parte dos resultados da pesquisa intitulada "Geossímbolos em paisagens de Codó-MA: indicadores para políticas ambientais", realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão. A pesquisa está vinculada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) /Centro de Ciências de Codó (CCCO). Convém destacar que a pesquisa foi contemplada com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). A abordagem conflui para a representação artística de geossímbolos religiosos identificados em paisagens codoenses, com o objetivo de suscitar reflexões sobre sua relevância no contexto da gestão ambiental pública. Em termos epistemológicos, a investigação filia-se à Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica. A metodologia é essencialmente qualitativa, tendo como eixo a interface entre Geografia e Arte. Ademais, a abordagem está ancorada em pesquisa bibliográfica, trabalhos de campo e entrevistas semiestruturadas. No âmbito das dinâmicas do espaço geográfico, noções como paisagem e geossímbolo são pertinentes, dadas suas correlações propícias à interpretação de vivências e experiências construídas simbolicamente por meio de geograficidades, ou seja, de entrelaçamentos entre seres humanos e entes geográficos. Tais elos revelam feições significativas de geografias vividas nas paisagens, logo, conhecê-los, representa-los e refletir sobre paisagens codoenses a partir de expressões da Arte e das geossimbologias associadas a geossímbolos religiosos pode contribuir para políticas públicas ambientais, especialmente processos de educação ambiental voltados à gestão ambiental participativa.

Palavras-chave: Geossímbolos codoenses; Religião; Arte; Gestão ambiental.

1. INTRODUÇÃO

Representações artísticas e reflexões sobre paisagens e suas geossimbologias possibilitam ler entrelinhas do espaço geográfico em traços culturais concretos e abstratos. Nessa perspectiva, considerando o pensamento do antropólogo Clifford Geertz (1989), em que cultura é entendida como teia de significados e texto que permite múltiplas leituras, paisagem pode ser interpretada como trama emaranhada de significados.

Ao considerar aquilo que o filósofo Gaston Bachelard (1993) denomina poética do espaço, entendemos que paisagens não são apenas formas ou conceitos, haja vista o espírito metafórico constituinte dos inúmeros sentidos de paisagem. Sob essa óptica, emerge inclusive o que Corrêa (2007) situa enquanto polivocalidade, ou seja, a variada gama de significados que podem ser atribuídos a uma paisagem.

Enquanto integrantes de geograficidades – elos intrínsecos entre os seres humanos e a Terra, parafraseando Dardel ([1952] 2015) – paisagens refletem aspectos culturais tangíveis e intangíveis. Tais reflexos reportam ao pensamento do geógrafo Augustin Berque (2004), em que paisagem é interpretada como marca e matriz.

Paisagem enquanto marca simbólica é impregnada de indicadores da presença humana, portanto trata-se de ente geográfico prenhe de elementos culturais. Paisagem enquanto matriz reflete aspectos vinculados à cognição, aos mundos de significados.

Na esteira de geografias vividas, sacralidades revelam inúmeros e variados elos entre seres humanos, divindades e coisas sagradas. A partir do pensamento do cientista das religiões Mircea Eliade (2016), o fenômeno religioso expressa hierofanias, ou seja, manifestações do sagrado. Sacralidades se manifestam em diversos aspectos e dimensões da vida humana, como crenças, valores, rituais, orações, danças e toques de tambor. Ademais, entes da Natureza têm sido considerados sagrados ao longo da história: pedras, árvores, rios, mares, montanhas, morros, animais, o fogo, a água, os ventos, entre outros.

Paisagens codoenses são repletas de simbolismos religiosos, os quais refletem as crenças das pessoas em seres considerados sagrados, como orixás, encantados, santos, anjos e demais entidades associadas à fé. Apesar da população de Codó ter ancestralidade eminentemente africana – algo que se revela sobretudo nas características físicas do povo codoense e na prática de religiões de matriz africana – nas paisagens ainda predominam símbolos religiosos de culturas europeias, heranças do processo violento de colonização impetrado pelos colonizadores.

Tais circunstâncias inerentes a geossímbolos religiosos são instigantes e podem ser articuladas a políticas públicas ambientais, já que religiosidades estão entranhadas em crenças, valores e atitudes da sociedade codoense. Ademais, praticamente todas as religiões possuem fundamentos ancorados em algum tipo de crença na sacralidade de seres como rios, pedras, plantas e animais.

Para facilitar a compreensão da abordagem, o texto foi estruturado a partir de quatro tópicos centrais. Nessa perspectiva, o tópico, "Descortinando geossímbolos e geossimbologias de paisagens", representa o esforço de situar conceitualmente a discussão. O tópico "Paisagem geossimbólica no entrelaçamento entre Geografia e Arte" consiste na articulação entre duas grandes áreas de conhecimento das Humanidades para suscitar reflexões sobre paisagem geossimbólica.

Quanto ao âmago do tópico "Geossímbolos religiosos no contexto de paisagens codoenses", trata-se de reporte a cada um dos geossímbolos religiosos identificados durante a pesquisa, enfatizando-se suas representações artísticas. No que concerne ao último tópico da discussão, intitulado "Representações artísticas de geossímbolos de paisagens codoenses: potencialidades para políticas públicas ambientais", convém notar a interlocução entre as geossimbologias, as sacralidades e as paisagens onde estão situadas, considerando suas potencialidades em relação a políticas públicas ambientais, especialmente a processos de educação ambiental, consideradas urgentes e essenciais à sustentabilidade socioambiental do município de Codó.

2. DESCORTINANDO GEOSSÍMBOLOS E GEOSSIMBOLOGIAS DE PAISAGENS

Por meio da compreensão da dimensão cultural do espaço geográfico e do seu caráter simbólico, o geógrafo Jöel Bonnemaison ([1981] 2002) apresenta uma importante contribuição para a Geografia. Esta perspectiva enlaça as dinâmicas que movimentam as geografias e seus profundos significados construídos por meio das relações humanas com as paisagens e os lugares. Assim, emergem geossímbolos e suas geossimbologias impregnadas do que Dardel ([1952] 2015) concebe enquanto geograficidades, elos indissociáveis entre os seres humanos e a Terra.

Para Bonnemaison ([1981] 2002), geossímbolo compreende lugares, caminhos e dimensões do espaço vivido que, por motivos culturais, políticos e religiosos, possuem valor simbólico que fortalece identidades. Enquanto modos de ver, viver e apreender o mundo,

geossímbolos ampliam a base interpretativa da Geografia, de modo que esta atente para o universo da cultura e de sua dimensionalidade simbólica.

Geossimbologias envolvem percepções decorrentes de geograficidades; nelas também estão implicadas ações e intencionalidades. Formas de perceber paisagens e lugares possuem ligação direta com maneiras de se relacionar com os diversos entes das geografias. Assim, cumpre enfatizar os entrelaçamentos entre geograficidades e atitudes, fatos humanos impregnados de intenções, desejos e aspirações.

Ao exercitar a necessidade de compreender a noção de paisagem geográfica, concordamos com o pensamento do geógrafo James Duncan ([1990] 2004, p. 106): paisagem é um dos elementos centrais dos sistemas culturais. Sob essa óptica, interpretar cultura enquanto rede de significados possibilita apreensões mais profundas de geossimbologias de paisagens.

Paisagem pode ser entendida e interpretada como lugar de escritas geossimbólicas. Nesse sentido, o ente geográfico em tela possui relação direta com geossímbolos e geossimbologias. Segundo Bonnemaison ([1981] 2002), podemos observar diferentes significações associadas a geossímbolos, as quais advém tanto das percepções quanto das experiências das pessoas em relação aos lugares, campos de forças dialéticas marcados por harmonias e tensões.

Outrossim, convém reportar à noção de polivocalidade geossimbólica, visto que geossímbolos possuem diversos significados. Acerca desse assunto, fundamentado em Hall (1997) e Rowntree e Conley (1980), o geógrafo Roberto Lobato Corrêa (2007) enfatiza o termo "formas simbólicas espaciais", que seriam representações da realidade geográfica, ou seja, formas resultantes do complexo processo de significação por meio do qual os significados são criados e comunicados entre pessoas de um mesmo grupo cultural.

Na esteira da espacialidade das formas simbólicas, enquanto texto, toda paisagem "age como um sistema de criação de signos através do qual um sistema social é transmitido, reproduzido, experimentado e explorado" (DUNCAN, 2004, p. 106). Portanto, o autor sugere que o estudo de paisagens sob a égide da textualidade e da intertextualidade suscita a seguinte questão: quais significados carregam as paisagens?

Para responder a esse questionamento, ele recomenda que seja feito o processo de significação das paisagens. Esse processo requer o "exame dos relatos das pessoas locais sobre a natureza da paisagem, como ela lhes parece" (DUNCAN, 2004, p. 106). Na mesma obra, o autor lembra que na significação de paisagens é necessário observar qual importância essas pessoas atribuem às paisagens e "de que maneira suas leituras da paisagem contribuem

para uma política de interpretação que naturaliza as relações sociais em uma sociedade ou as transforma".

3. PAISAGEM GEOSSIMBÓLICA NO ENTRELAÇAMENTO ENTRE GEOGRAFIA E ARTE

Paisagem, conceito-chave em estudos de Geografia Cultural, é percebida por meio da interação entre indivíduos e grupos sociais com o espaço geográfico. Como afirma o geógrafo Denis Cosgrove (2004, p. 98), esse ente constitui, em suma, "uma 'maneira de ver', uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma 'cena', em uma unidade visual".

É no desenrolar das relações humanas que se desenvolve a ideia de paisagem, dotada de simbolismos intimamente ligados às experiências com o lugar. Individualmente ou em coletividade, as pessoas criam símbolos próprios atrelados ao espaço geográfico, os quais são moldados a partir da identidade cultural de cada grupo social, bem como são impactados pelas experiências individuais.

A diversidade de significados vinculados às múltiplas maneiras de enxergar o espaço geográfico remete à polivocalidade discutida por Corrêa (2009). A polivocalidade evocada por lugares, por exemplo, evidencia a influência das culturas, bem como das experiências individuais, sobre a construção da noção de paisagem, reforçando a amplitude de significados oriundos das experiências humanas com os ambientes. Assim, como sublinham Dias e Carvalho (2008, p. 208), "a paisagem, para existir de fato, necessita de uma aprendizagem cultural proveniente de uma sensibilidade que se cultiva. Estar perto ou em contato direto com ela não significa necessariamente percebê-la".

Ao entender que a noção de paisagem está vinculada às subjetividades, torna-se possível fazer novas combinações dos significados obtidos por meio das experiências individuais, materializá-las e reinterpretá-las com auxílio da Arte. Assim, a partir da união entre o fazer artístico e o saber geográfico, criam-se representações de paisagens geossimbólicas que exprimem, ainda que de maneira subconsciente, sensibilidades voltadas às paisagens.

Enquanto espaço sensível, paisagens são interpretadas pelo sujeito a partir do processo de reconhecimento de si no mundo, "através da consciência que este tem de si e do mundo" (MARANDOLA JÚNIOR, 2010, p.16). Somente ao compreender-se no espaço, reconhecendo suas próprias particularidades, o sujeito será capaz de entender a paisagem e, posteriormente, lhe atribuirá significados e simbolismos.

A Arte, nesse contexto, é fundamental para a materialização dos sentidos conferidos às paisagens. Elaborada em distintas mídias, apresentando-se nas mais variadas formas, a

representação artística, que reconstrói o espaço vivido, revela-nos a paisagem sob a perspectiva do outro, onde cada escolha artística e sua intencionalidade transmite uma mensagem a quem a contempla.

Logo, a Arte é a lente pela qual a pessoa que observa estabelece contato com a visão de mundo de quem a produziu. As escolhas artísticas comunicam simbolicamente os sentidos atribuídos à paisagem. Assim, considerando que o(a) artista possui vínculos com a paisagem, com base em suas experiências lhe atribui sentidos e, por meio do conhecimento artístico, transmite suas percepções de mundo.

Em contrapartida, a pessoa que observa e contempla a obra de arte estabelecerá contato com a representação da paisagem; ela pode, ou não, ter vivenciado a mesma paisagem que o(a) artista. As experiências daqueles que vivenciam a reconstrução da paisagem em meio artístico impactam na absorção da mensagem que o(a) artista almeja transmitir com sua obra.

Nesse sentido, as pessoas que vivenciam a paisagem geossimbólica representada artisticamente serão impactadas de maneira distinta daquelas que não tiveram experiências anteriores com o espaço representado e que estão contemplando a paisagem somente por sua representação artística.

Representações de paisagens podem ser encontradas nas inúmeras esferas do conhecimento artístico: no cinema, no teatro, na música, na pintura, etc. Observa-se sobre elas o olhar sensível às singularidades do espaço representado, alinhado de maneira que favoreça a transmissão dos sentidos atribuídos pelo(a) artista.

Dentre as configurações possíveis de representação paisagística, a manifestação por meio da literatura ou da poesia, por exemplo, direciona o pensamento de quem lê à reconstrução da imagem da paisagem e das sensações atreladas a ela a partir da escrita intencional. Com a adição da sonoridade na produção musical, as sensações e os sentidos atribuídos a uma paisagem expandem-se e comunicam sentimentos, sejam estes percebidos como bons ou ruins em outros níveis sensoriais.

Nas artes plásticas, especialmente nas ilustrações e pinturas, nota-se que planos e cores alinham-se e colaboram para a construção imagética de uma paisagem. Nessa possibilidade de representação de faces do espaço geográfico, há também o abstrato, possibilitando transmitir os sentidos atribuídos a uma paisagem geossimbólica sem que esta esteja retratada de forma concreta.

A cor assume papel crucial na transmissão de ideias através da linguagem visual. Os significados de cada coloração, elaborados culturalmente no decorrer dos séculos, comunicam simbolismos de forma não verbal. Nesse sentido, a manipulação das cores revela-nos “[...] uma

linguagem complexa, em parte influenciada pela nossa cultura, em outra pela condição da nossa individualidade psicológica, sempre reveladora de um componente inconsciente e sugestivo do qual a cor representa a chave de acesso (NUNES, 2012, p. 67).

Entender o que cada cor comunica, representa um ponto-chave na apreensão dos sentidos transmitidos por meio da imagem de uma paisagem geossimbólica. No entanto, faz-se necessário ter cautela ao atribuir significados às cores de uma representação imagética da paisagem, sendo fundamental analisar o contexto cultural em que foi produzida para, então, captar o sentido que o(a) artista almejou transmitir.

Sob esse olhar, Farina et al. (2006) enfatizam que a cor, portanto, se destaca por sua diversidade de sentidos polarizados, variando de acordo com o contexto em que se insere, assumindo sentidos muito positivos ou extremamente negativos.

Pode-se tomar como exemplo a cor marrom, com sua associação material relacionada, conforme Farina et al. (2006), à terra, a águas lamacentas, a doenças, à sensualidade e ao desconforto. Nesse sentido, a utilização dessa cor para representar a coloração de um riacho, por exemplo, pode indicar águas lamacentas, doenças e causar desconforto em quem observa a pintura, visto que a cor azul é a que está normalmente associada à representação da água limpa.

Em outros contextos, focando na ilustração de terras, morros e barrancos, a cor marrom não gera o desconforto associado a ela na situação anterior e passa a ser apreciada com naturalidade, como algo que transmite inclusive sensações agradáveis, de frescor.

O azul, por sua vez, é frequentemente empregado em situações que ilustram o céu e as águas. Essa cor também está associada a divindades e à eternidade, como é pontuado na obra "Psicodinâmica das cores em comunicação":

> O céu é azul e por isso o azul é a cor do divino, a cor do eterno. A experiência continuada converteu a cor azul na cor de tudo que desejamos que permaneça, de tudo que deve durar eternamente. [...] É a cor do infinito, do longínquo e do sonho: o que é azul parece estar longe: o céu, o horizonte, o ar. [...] O azul escuro também apresenta um componente de densidade (o mar profundo e denso tende a ser azul escuro). (FARINA et al., 2006, p. 102).

Para além do emprego das cores no que se refere à transmissão das sensibilidades de uma paisagem geossimbólica, há também o uso da perspectiva para comunicação dos sentidos. Ilustrar algo de cima para baixo, de baixo para cima, focalizando, ou não, certos espaços ou objetos, também contribui para a transmissão de ideias.

Como pontua Anne Cauquelin (2007, p. 114), a perspectiva é uma "invenção histórica datada, que ocupa o lugar de fundação da realidade sensível. Ela instaura uma ordem cultural na qual se instala imperativamente a percepção". Portanto, o uso da perspectiva na

representação da paisagem é entendida como a fundação da ideia que se pretende transmitir, é o que guiará a percepção de quem observa a "obra final", ou seja, a pintura ou desenho completo.

A ilustração, então, constrói o sentido da paisagem representada com base no uso da perspectiva, direcionando a visão de quem observa para um ponto específico; com a manipulação das cores, são transmitidos sentidos implícitos apreendidos culturalmente. Portanto, evidencia-se a relevância da articulação entre Arte e Geografia em pesquisas sobre geossímbolos, visto as potencialidades desses campos do conhecimento no que tange à comunicação de geossimbologias existentes em paisagens.

4. GEOSSÍMBOLOS RELIGIOSOS NO CONTEXTO DE PAISAGENS CODOENSES

Uma "geografia dos sentidos" aliada ao estudo das religiões em meio urbano é fundamental para entender a influência de espaços sagrados e sacralidades na dinâmica social de cidades contemporâneas. A compreensão de paisagens protagonizadas por geossímbolos religiosos direciona nossa concepção de mundo para a tarefa de "reconhecer o sagrado como um elemento de produção do espaço" (ROSENDAHL, 2013, p. 67).

Enquanto elemento atuante na espacialidade, a sacralidade, materializada em geossímbolos religiosos, atua enquanto "marca e matriz" (BERQUE, 2004) nas paisagens onde está situada. Rosendahl (2013, p.67) afirma: "(...) ao falar de sagrado e urbano colocamos o templo como elemento forte da conexão entre cidade e religião", assim, o cerne da relação entre a dinâmica urbana e a sacralidade encontra-se impresso na paisagem, inclusive por meio dos prédios que hospedam essas religiões.

Religiosidades integram sistemas culturais e identidades. Em Codó chamam atenção os laços identitários inerentes a afrorreligiosidades vinculadas ao Terecô, também conhecido como Tambor da Mata Codoense ou, simplesmente, Tambor da Mata. O Terecô pode ser entendido como religião afro-brasileira cujas raízes são entrelaçadas a sacralidades africanas e de povos originários que viviam nas matas de Codó na época em que os tambores começaram a ecoar nas florestas da região.

Apesar de Codó ser considerada uma "África Sertaneja" (SOUSA, 2021) ou "Terra de Pretos" (SILVA, 2020), suas paisagens, principalmente na zona urbana, são dominadas por geossímbolos cristãos. Igrejas imponentes em regiões centrais da cidade reportam ao pensamento de Cosgrove (2004) em relação às paisagens dominantes e às paisagens excluídas.

Dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que do total de 114.275 pessoas residentes em Codó, 86% dessa população (98.231 pessoas) se

autodeclaram pretas ou pardas (IBGE, 2022). Esse percentual auxilia no entendimento dos significados subjacentes à expressão "Codó, terra de pretos", nos quais se incluem aspectos atinentes à expressividade de religiões de matriz africana no território.

Afrorreligiosidades como as vinculadas ao Terecô têm suas identidades visceralmente ligadas a hierofanias em que se considera a sacralidade da Natureza. Nessa perspectiva, folhas são sagradas, águas são sagradas, o vento é sagrado, assim como pedras, morros e outros entes ambientais; enfim, há reconhecimento e valorização da Natureza e dos elementos que a compõem. Ressalta-se que os dois terreiros identificados como geossímbolos de Codó são vinculados ao Terecô.

Apesar da relevância do Terecô em Codó, nas paisagens centrais da cidade há predominância visual de lugares que remetem ao Catolicismo. Quando questionada sobre a presença de geossímbolos em Codó, parte significativa das pessoas entrevistadas direcionou suas respostas a construções que aludem a essa religião.

Igrejas, capelas e tendas espíritas, focos de estudo da pesquisa, são marcadores das paisagens codoenses; elas se destacam e, por vezes, ditam os acontecimentos do cotidiano. A localização de cada geossímbolo também revela certas características sociais e urbanas. As igrejas e capelas católicas, imponentes e centralizadas, destacam-se nas paisagens de Codó.

Sob essa perspectiva, serão destacados os seguintes geossímbolos religiosos de Codó, identificados com o auxílio da comunidade codoense: Igreja de São Pedro, Igreja de São Sebastião, Igreja de Santa Rita e Santa Filomena, Igreja de São Francisco, Capela de Pedra, Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá e Tenda Espírita de Umbanda e Quimbanda São Cipriano.

A igreja de São Pedro (figura 01) encontra-se no topo do Morro da Televisão, localizado no bairro São Pedro, podendo ser visualizada de vários bairros da cidade. O bairro onde o geossímbolo está situado fica próximo ao Centro, porém a área do morro apresenta características de bairro periférico.

FIGURA 01: ILUSTRAÇÃO DA IGREJA DE SÃO PEDRO.

Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

A igreja de São Sebastião (figura 02), também localizada em uma parte alta da cidade, encontra-se em frente à praça principal do município e, por vezes, dita os horários em que os eventos ocorrem, sem que haja choque entre os eventos da praça e as celebrações da igreja.

FIGURA 02: ILUSTRAÇÃO DA IGREJA DE SÃO SEBASTIÃO

Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

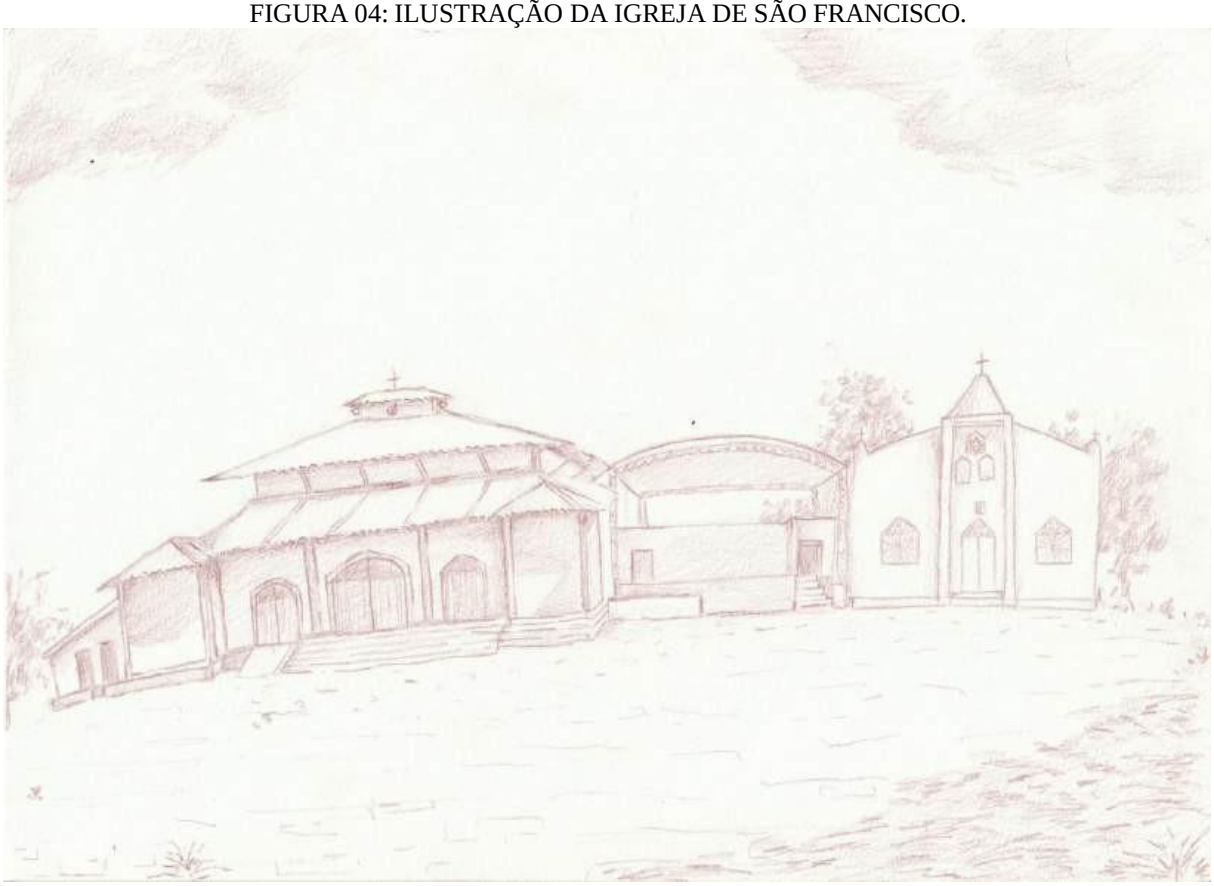
A igreja de Santa Rita e Santa Filomena (figura 03), também chamada de igreja matriz, localiza-se em frente ao rio Itapecuru; sua paisagem é composta por uma praça grande com a figura do Padre João Vilar ao centro. Essa igreja faz parte do bairro Centro e sua existência integra a história da fundação colonial de Codó.

FIGURA 03: ILUSTRAÇÃO DA IGREJA DE SANTA RITA E SANTA FILOMENA.

Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

A igreja de São Francisco (figura 04) está situada em uma parte alta da cidade, em frente a uma grande praça. Apesar da igreja se localizar no bairro periférico denominado São Francisco, sua centralidade é inquestionável, haja vista a devoção do povo codoense a São Francisco de Assis. O festejo em homenagem ao santo, celebrado no início do mês de outubro, atrai inúmeros fiéis do município e de outros lugares.

FIGURA 04: ILUSTRAÇÃO DA IGREJA DE SÃO FRANCISCO.



Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

A Capela de Pedra (figura 05) se localiza no alto de um morro do bairro Santa Terezinha, situado na periferia da cidade; sua paisagem é marcada pela vegetação em torno de si e por um eremitério. Sua estrutura constitui-se de rochas retiradas do morro pelos fiéis, para os quais o lugar em que se encontra é sagrado.

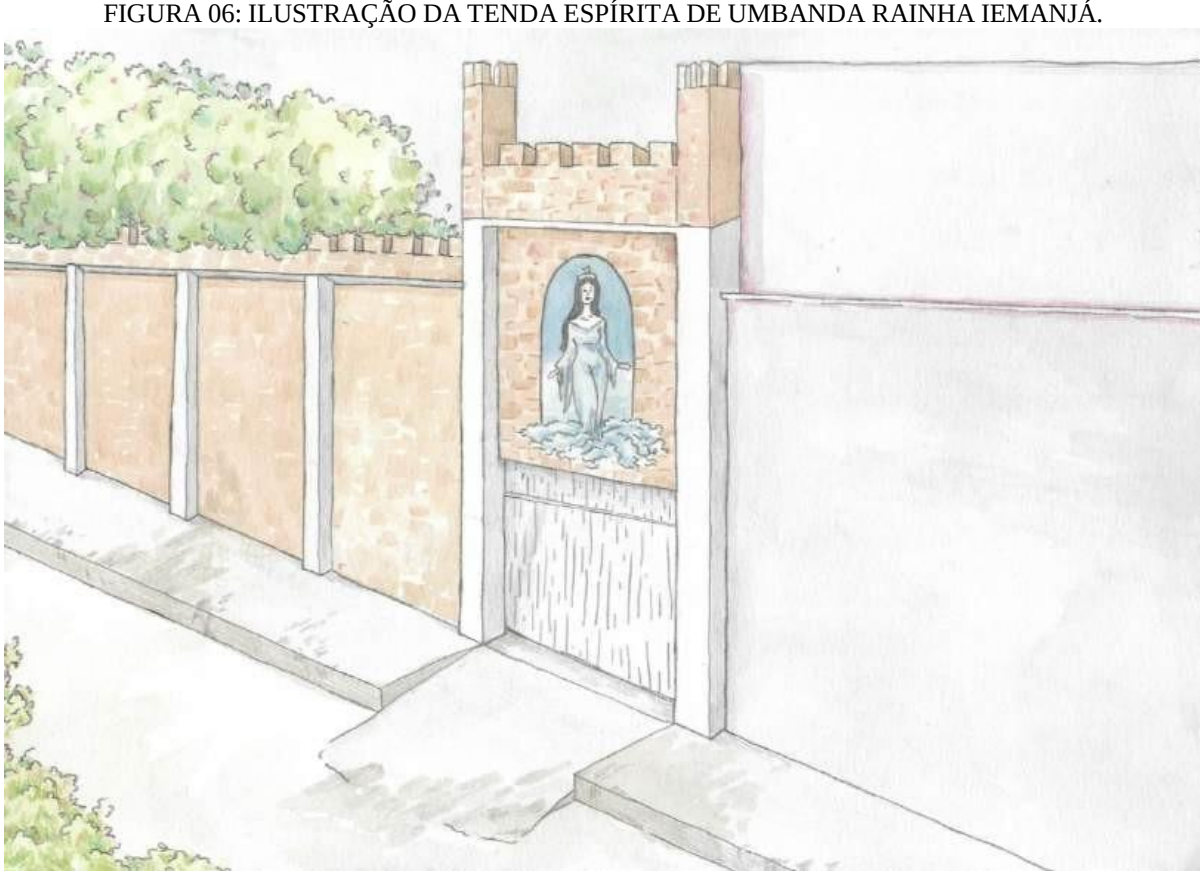
FIGURA 05: ILUSTRAÇÃO DA CAPELA DE PEDRA.

Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

Quando voltamos nosso olhar para os templos das religiões de matriz africana na cidade, a paisagem é diferente. Além de haver uma diversidade menor de terreiros indicados pelas pessoas entrevistadas, a localização da maior parte desses lugares sagrados não está em áreas centrais da cidade; destaca-se que alguns terreiros e congás se localizam no fundo das casas, sem possuir uma fachada que os identifique na rua.

No caso da Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá (figura 06), há uma excepcionalidade. A tenda, juntamente com a casa da Mãe de Santo Janaína, ocupa toda a rua, situada no centro da cidade. A paisagem local está fortemente marcada por essa construção, porém trata-se de rua com pouca movimentação.

FIGURA 06: ILUSTRAÇÃO DA TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA RAINHA IEMANJÁ.



Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

Quanto à Tenda Espírita de Umbanda e Quimbanda São Cipriano (figura 07), localizada próximo à igreja de São Pedro, sua paisagem é marcada por uma pequena praça e por residências no entorno. Apesar de estar localizada em cima do morro, não é possível visualizá-la ao longe, pois a igreja encobre sua visão.

FIGURA 07: ILUSTRAÇÃO DA TENDA DE UMBANDA E QUIMBANDA SÃO CIPRIANO

Fonte: Ana Luiza Salazar dos Santos (2024)

Nota-se a repetição de um padrão nas paisagens codoenses: as igrejas católicas comumente encontram-se localizadas nas áreas centrais e de maior altitude da cidade, enquanto os terreiros e congás estão afastados dos espaços com fluxo constante de pessoas; geralmente estão camuflados nas paisagens, o que nos reporta às paisagens excluídas citadas por Cosgrove (2004).

5. REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DE GEOSSÍMBOLOS DE PAISAGENS CODOENSES: POTENCIALIDADES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS

Representar geossímbolos por meio de linguagens artísticas a exemplo de artes visuais, como desenhos e pinturas, possui potencialidades relacionadas a políticas públicas ambientais. Por meio das representações artísticas é possível trabalhar questões socioambientais em diferentes contextos e plataformas, especialmente quando se considera a função social da arte e sua capacidade de sensibilizar as pessoas por meio de estímulos sensoriais mobilizadores de sentimentos, emoções, desejos e até atitudes.

Sob essa óptica, considera-se que as representações de geossímbolos de paisagens codoenses possuem alto potencial no que concerne a políticas públicas ambientais, sobretudo nas que dizem respeito a políticas, programas e ações de educação ambiental.

As representações dos geossímbolos religiosos, por exemplo, podem ser utilizadas para abordar as contribuições das religiões para sensibilizar seus fiéis em relação a problemáticas socioambientais locais. A ilustração da Igreja Matriz (figura 03) mostra parte do rio Itapecuru, o qual está sendo destruído devido a ações antrópicas como desmatamento e lançamento de esgotos *in natura* em suas águas. Nesse caso, a obra de arte pode enriquecer processos educativos em prol da conservação ambiental do rio.

Por reportarem a elementos como rios, as ilustrações tendem a gerar reflexões sobre a situação dos mesmos. Através das representações dos geossímbolos vinculados a afrorreligiosidades, é possível trabalhar questões como a contribuição dos povos de terreiro à conservação da biodiversidade, considerando a sacralidade dos elementos da Natureza para as religiões de matriz africana, como o Terecô da Mata Codoense.

Ações de educação ambiental podem ficar muito mais interessantes e dinâmicas quando se lança mão de obras de arte. Desenhos e pinturas inerentes a geossímbolos de paisagens codoenses podem subsidiar, além de enriquecer, processos de educação formal e não formal no âmbito do município.

Ilustrações tornarão atraentes, bem como estimulantes, políticas públicas de educação ambiental que, porventura, sejam implantadas em Codó. É importante ratificar a relevância da popularização da Arte, da universalização do acesso às obras de arte; nesse sentido, a representação artística de geossímbolos de paisagens codoenses e sua utilização em políticas públicas ambientais constitui excelente oportunidade de contribuição à busca pela sustentabilidade socioambiental do município de Codó.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução entre Geografia e Arte em Codó tem gerado resultados profícuos, o que fica nítido diante das obras de arte produzidas sob a forma de representações artísticas dos geossímbolos. As ilustrações inerentes aos geossímbolos religiosos situados em paisagens codoenses sintetizam significados atrelados a tais entidades geográficas.

Pinturas e desenhos produzidos pela artista visual codoense Ana Luiza Salazar dos Santos, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), são potencialmente relevantes para políticas públicas ambientais em Codó, especialmente as relacionadas a processos de educação ambiental.

O trabalho de pesquisa realizado desde 2021 pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, com foco em geossímbolos de Codó e suas conexões com gestão ambiental pública, aponta para a urgente necessidade de efetivação das determinações do Art. 225 da Constituição Federal de 1988 e do referencial jurídico infraconstitucional para questões socioambientais. Enfim, esperamos que os resultados da pesquisa continuem ecoando e que contribuam para transformar a realidade de Codó em relação à gestão ambiental.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura.** 2 ed., Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.). **Geografia cultural**: um século (3). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. Formas simbólicas e espaço: algumas considerações.

GEOgraphia, Ano IX, n. 17, p. 07-18, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Sobre a geografia cultural.** Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:

<http://ihgrgs.org.br/artigos/contibuicoes/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20-

%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>. Acesso em 25 nov. 2023.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução de Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Estudos; 292).

DIAS, Karina; CARVALHO, Francis Wilker de. **Arte e paisagem:** mover fronteiras, reencontrar a terra. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 12, n. 25, mai-ago. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/36070>. Acesso em 27 nov. 2023

DUNCAN, James. A paisagem como sistema de criação de signos. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. Trad. Fernando Tomaz e Natália Nunes. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** 5 ed., São Paulo: Editora Edgard Blutcher Ltda, 2006.

GEERTZ, Clifford James. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

HALL, Stuart. **Representations**: cultural representations and signifying practices. Londres, Sage Publications, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**: Panorama. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. **Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento.** Geosul, Florianópolis, v. 25, n. 49, p. 07-26, jan-jun. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2010v25n49p7>. Acesso em 25 nov. 2023

NUNES, Camila Nobre Xavier. **Informação através da cor:** a construção simbólica psicodinâmica das cores na concepção do produto. Modapalavra e-periódico. Florianópolis, v. 5, n.9, p.63-72, 2012. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7776>. Acesso em 26 mar. 2024.

ROSENDAHL, Zeny. **O sagrado e o urbano:** gênese e função das cidades. Espaço e cultura.

p. 67-79, 2013. Disponível em: <https://www.e-

publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/6135>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ROWNTREE, J. B.; CONLEY, M. W. Simbolism and the cultural landscape. **Annals of the Association of American Geographers**, 70 (3), 1980, p. 459 - 479.

SILVA, José Carlos Aragão. Por que Terra de Pretos? **Revista Terra de Pretos**, v. 1, n. 1, jan. - jun./ 2020. p. 06 - 08.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. Codó: uma África Sertaneja. **Revista Outros Tempos**, v. 18, n. 31, 2021, p. 155 - 172

RESSONÂNCIAS DA MORTE: A VANGUARDA EXISTENCIAL EM 'A VIAGEM' DE VIRGINIA WOOLF

Natália Leitão Barros da Silva[1]
Graduanda Graduanda
E-mail
natalia.lbs@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Maria Aracy Bonfim Serra Pinto[2]
Doutora
E-mail
maria.aracy@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: A representação da morte na literatura passou por inúmeras transformações ao longo dos séculos, refletindo as mudanças nos contextos culturais e nas abordagens literárias. Desde as tragédias clássicas gregas até os dias atuais, a morte tem sido um tema central que desafia e expande as fronteiras da narrativa literária. Este artigo investiga como a morte tem sido abordada na literatura, explorando sua importância na reflexão sobre a condição humana e na construção de significados profundos. Nesse contexto, Virginia Woolf é uma figura proeminente na discussão sobre a morte, oferecendo uma perspectiva inovadora. Influenciada por seu contexto histórico e suas experiências literárias, Woolf apresenta uma visão única da mortalidade. Em seu romance inaugural, *A Viagem*, a morte não é tratada apenas como um evento inevitável, mas como uma ferramenta narrativa que permite uma exploração mais profunda da complexidade da experiência humana. Woolf utiliza a morte para questionar e refletir sobre questões de identidade, tempo e transcendência. Portanto, este artigo analisa como, na obra de Woolf, a morte se transforma em uma força exploratória que vai além da finitude e efemeridade Ela utiliza a morte como ferramenta provocativa à novas formas de introspecção e transformação, desafiando normas literárias e sociais e ampliando as fronteiras do entendimento sobre a existência. A influência desta autora transcende seu período histórico; sua abordagem continua a ser relevante e a inspirar novas gerações de escritores e leitores. O estudo da morte em sua obra revela a importância duradoura desse tema na literatura e seu impacto contínuo na compreensão da mortalidade e da experiência humana.

Palavras-chave: A Viagem; Morte na Literatura; Reflexões Existenciais; Virginia Woolf.

[1] Graduanda do curso Letras - Inglês na Universidade Federal do Maranhão.

[2] Pós-doutora em Literatura na Temple University, Filadélfia, Pensilvânia, E.U.A.; Doutorado em Literatura e Práticas Sociais na Universidade de Brasília, Mestrado em Literatura Brasileira na mesma instituição e membro DLER - Departamento de Letras/CCH.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem do tema morte na literatura tem sido complexa, evoluindo em resposta a mudanças culturais, filosóficas e estéticas ao longo da história. Nas tragédias clássicas da Grécia Antiga, a morte era frequentemente retratada como um aspecto inevitável da condição humana, resultante de ações que afrontavam os deuses, levando as personagens a destinos trágicos.

Ao transitar dos séculos, em especial no século XIX, com o romantismo, a representação da morte tornou-se mais melancólica e introspectiva. Autores como William Blake, Lord Byron, John Keats e Percy Bysshe Shelley exploraram temas góticos e sombrios, caracterizados pelo mistério e terror, refletindo o fascínio romântico pelo macabro e enfatizando a mortalidade e a fragilidade da existência humana. Com o realismo no mesmo século, a morte foi abordada de maneira crua e direta, retratada como parte inerente e efêmera da vida cotidiana. O surrealismo entrou em cena no século XX, introduzindo uma exploração mais devaneadora e simbólica da morte. Nesse período, a morte tornou-se objeto de investigação, considerada como um elemento embutido no subconsciente humano, resultando em representações imaginativas na literatura.

A evolução na representação da morte em diferentes movimentos literários destaca o impacto das considerações culturais, especialmente ligadas à busca humana incessante por compreender o que está para além da finitude da vida, o que, supostamente, possa nos aguardar após a morte. Essas construções literárias exploram a junção entre o real e o surreal, (re)significando a morte de maneira simbólica e metafórica, proporcionando reflexões profundas sobre a mortalidade e suas complexidades.

Conforme as análises de Freud (2016), para muitas pessoas, o universo da morte, dos cadáveres e do possível retorno dos mortos é fonte de grande inquietude. Surpreendentemente, nossa relação com a morte parece resistir às transformações, mantendo-se quase inalterada ao longo do tempo. Essa estabilidade, segundo o autor em sua obra *O homem dos lobos*, é influenciada pela intensidade das reações emocionais originais e pela persistente incerteza em nosso conhecimento científico. Até o momento, a biologia não conseguiu determinar se a morte é um destino inevitável para todos os seres vivos ou se representa apenas um evento regular, porventura evitável, na jornada da vida.

Influenciada por essa temática que permeia o universo literário e de ocorrência comum em sua vida, a escritora inglesa Virginia Woolf emergiu como uma figura proeminente, produzindo inúmeras obras que exploram constantemente a incidência da morte. Por meio de

suas criações, Woolf dá vida a personagens que refletem o existencialismo do ser no contexto vivido, estabelecendo assim uma conexão profunda com a complexidade e a universalidade desse enigma que é a morte.

Conforme apontam Ferreira e Ferrari (2017), Virginia Woolf, em sua produção literária, buscou incessantemente nas palavras um sentido capaz de nomear o impacto de seus choques diante do real. Nesse processo de escrita, a autora se deparou constantemente com o ponto do indizível. Para Woolf, existe uma ordem das coisas que se destaca pela magnitude, contrapondo-se à desordem gerada pelo traumatismo. Essa exploração literária e a tentativa de nomear o inominável refletem a profunda busca da escritora por compreender e expressar a complexidade da vida e da morte em sua obra literária. Woolf, além de romancista, foi uma crítica literária cuja carreira começou com resenhas, artigos e ensaios em 1905. Sua produção abrange aspectos de sua estética artística e visão do momento que vivia, sobretudo a condição das mulheres inglesas na era vitoriana. Juntamente com contribuições que transcendem o ato da escrita, fornecendo reflexões profundas sobre a morte e sua conexão com o saber-fazer humano.

Ao iniciar *A Viagem*, seu primeiro romance, durante os anos de 1906 e 1907, levando quase nove anos para concluí-lo e finalizando-o somente em 1915, no primeiro ano da Primeira Guerra Mundial ela refletirá sobre os sentimentos da morte e suas implicações para com o ser. Originalmente intitulado *Melymbrosia*, o livro passou por diversas mudanças técnicas e temáticas ao longo de seu desenvolvimento prolongado. A autora eliminava paralelos autobiográficos, buscando encontrar uma voz e estilo que equilibrassem a crítica social com uma representação multifacetada das mudanças, altos e baixos, e desafios da vida presentes em sua própria consciência. Esse processo criativo, atravessado por uma extensa reflexão e experimentação literária, reflete a complexidade da condição humana, conectando-se intrinsecamente ao tema mais amplo da morte. Conforme sugere a escritora na obra, ao criar sua heroína que é permeada com essa temática, ela não só limitará apenas à morte física, mas também à morte simbólica e transformadora que ocorre ao longo da vida.

2. EXPLORANDO OS LIMITES DA EXISTÊNCIA

Ao nomear seu primeiro romance de *A Viagem* (no original *The Voyage Out*), Virginia Woolf imprime um significado profundo à sua obra. Contando a jornada da heroína em busca da compreensão da vida e do aprendizado sobre como vivê-la, o título não apenas estabelece o tom para a narrativa, mas também encapsula os temas centrais explorados ao longo do romance, marcando assim o início da distinta voz literária de Woolf.

A trama gira em torno de uma jovem de 24 anos, Rachel Vinrace, que viaja em um navio para a América do Sul com seu pai e seus tios, Helen e Ridley Ambrose. Rachel vem de uma origem protegida, tendo vivido com suas tias "solteiras" em Richmond, e seu despertar começa quando Helen a convence a abandonar seu plano original de viajar pelo rio Amazonas com seu pai e desembarcar na ilha de Santa Marina para ficar com Helen e seu marido em uma pacata e exótica vila. Neste ponto temos o ápice de desenvolvimento da personagem de Rachel quando, ao se conectar com Terence Hewet, um inglês hospedado em um hotel vizinho, logo se apaixona por ele. Junto com um grupo de outros ingleses, Rachel e Terence empreendem uma curta viagem pelo rio Amazonas, durante a qual Rachel contrai febre e morre. O tema dominante do romance é a autodescoberta da protagonista e a exploração de si mesma, característica muito presente nas narrativas Woolfianas e que as tornam algo único e à parte.

A viagem simbólica do título do livro dá início a um inevitável relógio simbólico, que a cada tique-taque empurra Rachel um pouco mais para fora de sua "pessoa". Quando Woolf, nos primeiros capítulos, explora a experiência de viajar pelo mar, ela não apenas simboliza a situação em si, mas também a sua personagem, ao expressar que: "O mar poderia lhe dar a morte ou alguma alegria sem igual, e ninguém saberia de nada. O navio era uma noiva avançando para seu marido, uma virgem desconhecida dos homens; no seu vigor e pureza, podia ser comparado a todas as coisas belas, pois, como navio, ele tinha uma vida própria." (Woolf, 2021, p.36). Ela é o navio pudico que segue avante ao mar em busca do desconhecido, simultaneamente com o anseio da descoberta pelo novo, por uma jornada que despertará o seu íntimo e sem asseguramentos de um caminho unilateral que só lhe trará realizações. *Euphrosyne* é o nome do navio, que conduzirá Rachel ao seu destino final até a América do Sul. Nome carregado de significado, de origem na mitologia grega, em que Eufrosina é uma das três graças, deusas filhas de Zeus encarregadas da abundância sobretudo as festividades e banquetes.

Ao lançar-se nesta jornada a bordo do navio, Rachel não só vivencia, como também é confrontada por situações e sentimentos nunca experimentados antes. Desde não se sentir confortável em ambientes que correspondiam às convenções sociais da época, quando Woolf ilustra de maneira clara que a protagonista ao interagir com os demais personagens fora da realidade que conhecia deixando-a "indignada com aquelas prósperas senhoras, que a faziam sentir-se fora do seu mundo, órfã", encontrando apenas conforto à medida que enfrentava tais situações em seu único refúgio, "sua música". Vivencia seu primeiro beijo com Richard Dalloway, personagem esse que aparece de maneira breve, mas carregado de denotações para a narrativa. Um homem típico inglês da época e casado, que faz com que Rachel finalmente desperte para a busca da identidade pessoal que anseia pelo novo e lugar no mundo. Ao chegar

em seu destino na vila de Santa Marina, a jovem protagonista encontra na leitura um caminho para sua identidade, como ilustrado por essa passagem do livro: “As peças de Ibsen sempre a deixavam nesse estado. Ela as encenava dias a fio, por vezes, para grande divertimento de Helen [...]. Mas Helen dava-se conta de que nem tudo era encenação e que algum tipo de mudança estava acontecendo no ser humano.” (Woolf, 2021, p. 138). Essa descoberta representa uma das muitas maneiras pelas quais Rachel experimenta as “infinitas possibilidades” da vida, conforme observado anteriormente. Sua trajetória, moldada e impulsionada pela instrução e pela exploração literária, é um dos elementos que guiam a obra para diversas interpretações sobre a viagem delineada por Virginia Woolf. Na parte interior deste romance, emergem os desafios de uma jornada repleta de transformações psicológicas e da compreensão das percepções intrínsecas à própria protagonista, Rachel, assim como do mundo que a cerca.

Ao longo da história, observa-se um notável desenvolvimento nas experiências individuais de Rachel, tanto em quantidade quanto em significado. Seu encontro com Terence Hewet, um escritor hospedado em um hotel na pequena vila de Santa Marina, marca o início de uma relação que se constrói gradualmente. Esse relacionamento proporciona a Rachel a descoberta de um mundo novo, cheio de oportunidades e sentimentos até então desconhecidos para ela, como o amor, a felicidade e o medo. Neste contexto, sua educação é enriquecida, aproximando-se de sua plenitude.

O desfecho do romance não se resume ao tradicional casamento feliz com Hewet, mas sim à conquista de uma compreensão mais profunda e integral da própria vida. De maneira simbólica, a morte de Rachel representa para a narrativa o reconhecimento da inevitabilidade do fim da existência e a consciência de que, para compreender verdadeiramente a vida em sua essência, é necessário confrontar também a realidade da morte. Nesse sentido, a obra reflete uma trajetória de amadurecimento e autoconhecimento, culminando na compreensão da interdependência entre os opostos existenciais e na plena apreensão das experiências vividas.

3. VIRGINIA WOOLF E O CONTEXTO HISTÓRICO

Filha do editor vitoriano Leslie Stephen e da modelo indiana Julia Prinsep, Virginia Woolf nasceu em 25 de Janeiro de 1882 e cresceu em um ambiente propício ao contato com vários intelectuais e autores do final do século XIX e início do XX. Seu pai foi seu principal mentor durante os anos iniciais de educação, incentivando não só a leitura e contato com escritores importantes do cânone mundial como também a escrita autoral. Ao longo dos anos, Virginia começa a frequentar o espaço de Cambridge tendo, assim, mais contato com outros estudantes, incluindo aquele que viria a ser seu marido e grande companheiro de vida, Leonard

Woolf. Começa a ter muitas tutoras mulheres como Clara Porter e Janet Case e sua irmã, Vanessa Bell, cria um clube intitulado Friday Club, que tinha como objetivo reunir artistas femininas para a exposição e debate de trabalhos. Virginia também fazia parte do conhecido Grupo de Bloomsbury, círculo no qual estudantes e artistas oriundos da cidade de Bloomsbury se uniram para debater sobre a arte e pensar em novas formas de representação artística, visando ir além do modo vitoriano de ver e conceber o mundo.

Segundo Santiago e Pinho (2023), a presença de Woolf e Vanessa Bell no grupo Bloomsbury infundiu uma nova dimensão estética. Sua formação não ocorreu nos corredores de Cambridge, mas sim por meio de sua participação em encontros sociais e festas, onde destaca-se a encenação da peça *Freshwater*. Suas obras são influenciadas tanto por estes eventos promovidos por amigos quanto pela educação privada que receberam, apesar de terem acesso à biblioteca de seu pai e interações com o irmão Toby Stephen, que frequentou Cambridge. A contribuição estética e política de Woolf e Bell emerge do silenciamento imposto às mulheres pelas tradições do lar vitoriano, e a parceria na produção de *Freshwater* se revela essencial para entendermos as nuances públicas e privadas de Bloomsbury.

O século XX foi inicialmente marcado por incertezas. Foi uma época em que tradições clássicas passaram a ser fortemente questionadas, e a sociedade repensou seus modos de viver. Embora a Belle Époque tenha sido um momento de progresso, com avanços tecnológicos e artísticos, o avanço do século trouxe a eclosão de duas guerras mundiais, acompanhadas de grandes crises políticas e da ascensão do fascismo e do nazismo. As obras modernistas, então, refletiram sobre essas contradições humanas. Todas essas experiências moldaram o olhar de Woolf para o fazer artístico da época, e suas obras incorporam uma visão crítica sobre a humanidade.

O panorama literário de Virginia se constitui por histórias simples com um grande teor reflexivo sobre o viver diário das personagens. Suas obras são de grande importância para o panorama literário da Literatura Inglesa por apresentarem características únicas e personagens complexos. Em *Sra. Dalloway*, romance que se passa em apenas 1 dia, a personagem principal entra em uma jornada interna na qual repensa toda a trajetória de sua vida e suas interações com pessoas que foram essenciais para a construção do seu ser nos dias atuais da obra, tudo porque vai dar uma festa no fim do dia. Sendo uma das primeiras a usar o fluxo de consciência, Virginia transforma seus personagens em pessoas que vivem toda a complexidade do mundo e são sujeitos a várias questões humanas: o amor, a religião, a arte e, o objeto de estudo deste trabalho, a morte. A construção de histórias ricas e que pegam toda a complexidade do viver é fruto de

uma escritora que se encontra em um período de transição entre um século e outro e vive em um período de reinvenção das artes.

A morte é um fenômeno que perpassa as obras de Woolf de forma minuciosa. Seus personagens são afetados não só com a dor da partida do outro como também com a dor de ficar e lidar com o viver. Enquanto de um lado a morte representa o fechamento do ciclo da vida, do outro, a morte vem com essa possibilidade de desenvolver o personagem dentro do mundo. No artigo "*Reinventing Grief Work: Virginia Woolf's Feminist Representations of Mourning in Mrs. Dalloway and To the Lighthouse*", Susan Smith (1995) analisa as obras *Sra. Dalloway* e *Ao Farol* pela perspectiva da representação do luto e aborda como a autora foi influenciada pelas convenções sociais da época sobre morte e luto na construção dos personagens e sua relação com a morte do outro.

Smith (1995) argumenta que no fim do século XIX e início do XX a visão social do luto estava relacionada ao feminino e a medicina, ou seja, existia a ideia de que mulheres enlutadas eram mentalmente doentes, sendo o tratamento para o luto o uso de remédios por médicos sem estudos científicos precisos. Woolf lidou com essas questões em sua vida já que teve inúmeros episódios depressivos após a morte de seus pais e teve que receber acompanhamento de seu médico e, então, a autora aproveita o espaço de suas obras para criticar essa prática e visão limitada do luto.

Em *Sra. Dalloway*, Smith aponta que há uma crítica a feminização e medicamento do luto através do personagem de *Septimus*, que não sabe como lidar com o luto e, assim, vê o suicídio como a única saída para lidar com a dor que sente. Já em *Ao Farol*, há uma perspectiva mais positiva do luto, sendo expressada através da personagem Lily Briscoe. O luto passa a não ser ligado especificamente a uma mulher, mas todos os personagens do livro o sentem e lidam de forma diferente. Em *A Viagem*, objeto literário de estudo deste trabalho, a morte aparece de forma ainda mais direta e explícita com o destino final da personagem principal da história, Rachel Vinrace. A forma como a própria personagem lida com essa questão *versus* a forma como os outros lidam é um ponto interessante e importante para se pensar na variedade de percepções sobre o fenômeno da morte.

4. *A VIAGEM*, A MORTE COMO FOCO CENTRAL

Num contexto de análise de The Voyage Out de Virginia Woolf, é fundamental explorar o método utilizado pela autora, notadamente o acúmulo de imagens premonitórias para exprimir a temática da morte em sua obra. Essa abordagem, preferida por escritores renomados do modernismo inglês como Waugh, James Joyce, Fitzgerald e Conrad, desempenha um papel

crucial na construção da narrativa. A morte da heroína ao final da obra é cuidadosamente preparada por uma sequência de imagens e eventos fatídicos, uma técnica que pode surpreender o leitor, mas que se revela essencial para a compreensão profunda do significado do romance. Ao destacar a necessidade da morte de sua heroína para a autora, somos conduzidos a uma visão mais ampla da vida, revelando a pequenez e a falta de sentido da existência humana antes do inevitável confronto com a morte. A forma que Woolf utiliza as imagens premonitórias não é apenas para construir a trama, mas também para transmitir uma mensagem mais ampla sobre a condição humana.

Simbolicamente, a viagem final é uma travessia da vida para a morte. Desde a chegada na vila de Santa Marina, a jornada rio acima é tratada como um dos pontos altos na narrativa ao destacar a convenção dos mais variados personagens responsáveis por colaborarem para com o progresso da jovem Rachel em sua autodescoberta, no entanto a jornada tão emblemática para obra é envolta em um mau presságio. À medida que avançam pelo rio, "um pássaro deu um riso selvagem, um macaco ria satisfeito com uma pergunta maliciosa" (Woolf, 2021, p. 327, grifo nosso), como se estivesse zombando da ignorância dos homens sobre seu próprio destino. Ao se aproximarem do acampamento nativo, o Sr. Flushing, líder do grupo, compartilha sobre Mackenzie, o famoso explorador, que "morrera de febre há uns dez anos, quase dentro da civilização" (Woolf, 2021, p. 328, grifo nosso). Na praia, Helen sente-se "exposta a pressentimentos de desastre. Os gritos das bestas sem sentido ressoavam em seus ouvidos alto e baixo no ar" (Woolf, 2021, p. 348, grifo nosso), e ela percebe a fragilidade do jovem casal de noivos Rachel e Terence perambulando entre as árvores.

De volta à vila, Rachel lê um livro sobre mulheres mortas "com insetos rastejando em seus rostos" (Woolf, 2021, p. 367, grifo nosso). Mais adiante, St. John menciona que "recebera uma carta de casa, de sua mãe, descrevendo o suicídio da copeira" (Woolf, 2021, p. 373, grifo nosso), e a morte de uma jovem. No hotel, a Sra. Thornbury comenta: "Assim que alguma coisa acontece… pode ser um casamento, um nascimento ou morte… de modo geral preferem que seja morte… todo mundo quer nos ver." (Woolf, 2021, p. 377, grifo nosso). Somos apresentados, então, à narrativa sobre a doença de Hughling Elliot no hotel, surgindo a personagem do médico charlatão e ignorante, Rodriguez. A Sra. Thornbury continua contando a Rachel sobre ela mesma ter tido febre tifóide em Veneza em sua lua de mel. Finalmente, numa tarde muito quente, "tão quente que as ondas quebrando na praia soavam como o repetido suspiro de alguma criatura exausta" (Woolf, 2021, p. 396, grifo nosso), Rachel compartilha sua dor de cabeça com Terence seu noivo, que fica estranhamente consternado, sentindo que:

"pareceu ouvir ao seu redor um tremor de vidro partido que, ao cair na terra, o deixou sentado em pleno ar."(Woolf, 2021, p. 396, grifo nosso).

É interessante, no entanto, observar como Virginia Woolf esculpe o destino da personagem principal de sua obra por meio desses presságios, indo contra tudo aquilo que poderia ser imaginado como um doce final feliz. Nas próprias palavras da autora ela pondera que:

> "O que eu queria fazer, reflete Woolf, era transmitir a sensação de um vasto tumulto da vida, tão variado e desordenado quanto possível, que deveria ser interrompido por um momento pela morte e depois continuar novamente - e a totalidade deveria ter um tipo de padrão" (Goldman, J.; Woolf, V. p.42, 2008, tradução nossa).[3]

Mediante a essa premissa, a autora explora e constrói um redemoinho de emoções que nos deixa com um sentimento agridoce e inesperado. Com uma dor de cabeça e a febre inclemente que acometem Rachel Vinrance na volta da excursão, coloca um 'ponto final' em sua viagem, rompendo com as expectativas do leitor. Contudo, Woolf não utiliza a narrativa da morte de Rachel como uma mera intenção de chocar o leitor de seu romance, mas sim por meio de uma técnica em que planeja elevar a causa de uma ação antinatural e evidenciar a busca humana incessante por compreender a morte. A viagem final retratada na obra é a jornada da vida em direção à morte. A travessia da personagem é elevada ao *status* de infinitude do ser quando nos são apresentados os delírios da protagonista ao caminhar em direção ao leito de morte, onde ela finalmente poderá se encontrar com seu verdadeiro 'eu'.

Após ser afetada pela doença e agonizar, a obstinação de Rachel em seu leito de morte pelas palavras de Milton se intensifica, levando-a a uma imersão literal no texto recitado para ela por seu noivo: "Sua ocupação principal durante o dia era tentar lembrar os versos: 'Sob a onda vívida, fria e translúcida. Tecendo tranças retorcidas de lírios, Seu cabelo solto, cor de âmbar, gotejante', e esse esforço a preocupava porque os adjetivos insistiam em se colocar nos lugares errados" (Woolf, 2021, p. 366). Rachel se envolve tanto em seu mundo interior que, em certo momento, não consegue mais distinguir esse espaço interno do mundo considerado "real". De repente, ela perde a capacidade de manter o rosto de sua tia Helen separado das imagens em sua mente. Ela fica cada vez mais inconsciente, e para Rachel, o mundo que ela considerava existente parece se dissolver para um caminho em direção à sua morte.

[3] Citação original do livro *The Cambridge introduction to Virginia Woolf*: "What I wanted to do', Woolf reflects, 'was to give the feeling of a vast tumult of life, as various and disorderly as possible, which should be cut short for a moment by the death, and so go on again – and the whole was to have a sort of pattern'. (Goldman, J.; Woolf, V. p.42, 2008)

> Chegara à superfície daquele poço escuro e visguento, e uma onda parecia balançá-la para cima e para baixo; ela cessara de ter qualquer vontade própria; deitava-se na crista da onda consciente de alguma dor, mas principalmente de fraqueza. A onda era substituída por uma encosta de montanha. (Woolf, 2021, p. 384)

As representações citadas por esse mundo subconsciente que acabará de cair se assemelham a um protótipo de limpo onde ela experimentará situações impenetráveis e nuca vividas antes. Passando por ciclos que nos fazem quase acreditar que ela de fato será arrebata por uma jornada de autodescobrimento e de integridade consigo mesmo. Cada cenário é caótico para Rachel. Ela se sente diferente e alienada nesses ambientes. O único momento e lugar onde ela se sente totalmente integrada é em sua morte, no final da história. E, é claro, a morte não é realmente um lugar e o tempo se esgotou e é o fim da travessia.

A morte de Rachel é ocasionada por uma doença tropical durante sua estadia na vila de Santa Marina, resultando em um desfecho trágico e abrupto. Essa reviravolta na história impede que a protagonista alcance um final feliz, causando incredulidade em todos os personagens, desde os mais próximos até os mais distantes, diante da morte triste e fatídica da jovem que havia iniciado uma extensa jornada de autodescoberta e não teve a oportunidade de vivê-la completamente. Como relata Terence Hewet, seu noivo e um dos personagens que mais contribuíram para seu desenvolvimento ao longo da jornada, “Há 15 dias ela estava perfeitamente bem. O que poderia ter acontecido em 15 dias para levá-la do estado anterior a este?” (Woolf, 2021, p. 421). *A Viagem*, de Virginia Woolf, utiliza a representação presente no caminho da jornada como um elemento de grande importância filosófica. Além de ser uma narrativa ficcional, a história adentra os domínios da reflexão existencial e psicológica. A morte de Rachel é apresentada como um ponto culminante e simbólico, representando um momento paradigmático de transformação interior. A protagonista passa por uma jornada em busca de autoconhecimento e compreensão do mundo ao seu redor.

4.1 A MORTE COMO VANGUARDA EXPLORATÓRIA

A trajetória de Woolf, uma autodidata que se destacava, pode ser compreendida através de uma de suas obras mais emblemáticas que é *A Viagem*. Seu primeiro romance, escrito 26 anos antes de sua morte, levou um longo período de lapidação para ser publicado, mas pode ser considerado como uma representação fiel de sua vida. Nele, a escritora explora suas inquietações pessoais e as questões referentes às convenções sociais da época em que viveu no início do século XX. Reflete sobre suas paixões, suas insônias e até mesmo apresenta semelhanças com sua própria vida no trágico destino da protagonista, o que, de certa forma, parece premonitório, incluindo uma carta de despedida com palavras semelhantes. Tudo isso é

expresso através de um estilo literário que constantemente experimenta, buscando criar personagens com identidades próprias, permeadas por uma sensibilidade e nostalgia marcantes. Suas obras carregam alto nível de sensibilidade, introspecção e foram responsáveis por tornarem e elevarem Woolf a excelência do modernismo literário, ao passo que a mesma pode transcender os limites convencionais ao explorar a morte em sua obra de maneira inovadora. A morte, sob a perspectiva da autora, torna-se mais do que apenas a finitude da vida; é uma vanguarda exploratória que desafia as normas literárias e sociais.

Em contraponto com a visão convencional da literatura que muitas vezes relega o corpo a um papel secundário, como se fosse uma mera estrutura transparente através da qual a alma observa. Esta percepção é vestida de forma significativa por Virginia Woolf ao refletir sobre a obra de Marcel Proust. Em contraposição a essa perspectiva, Woolf desafia a ideia de que o corpo é insignificante, bem como a finitude dele e evidencia sua centralidade e complexidade na experiência humana.

> [...] deve existir um ou dois volumes sobre doenças espalhados pelas páginas de Proust - a literatura faz o melhor que pode para manter que sua preocupação é com a mente; que o corpo é uma folha de vidro simples através da qual a alma olha diretamente e claramente, e, salvo por uma ou duas paixões como desejo e ganância, é nulo e negligenciável e inexistente. Pelo contrário, o oposto é verdadeiro. O corpo intervém o dia todo, a noite toda; amortece ou afia, colore ou descolore, se transforma em cera no calor de junho, endurece até a sebo na escuridão de fevereiro. (Woolf et al., 2012, p. 04 tradução nossa)[4]

Ao considerar esta citação de Woolf, percebemos que ela oferece uma visão alternativa, desafiadora e profundamente corpórea da existência. Enquanto Proust sugere que o corpo é uma mera folha de vidro através da qual a alma observa, Woolf nos lembra da complexidade e da presença constante do corpo em nossas vidas. Para ela, o corpo não é negligenciável; é uma força ativa que molda nossas experiências. Assim como as estações transformam o corpo, moldando-o como cera em junho e endurecendo-o como sebo em fevereiro, ele é central para nossa compreensão da vida e da morte. Em contraste com a ideia de que a literatura se concentra principalmente na mente, Woolf nos convida a reconhecer a importância do corpo e suas interações com o mundo ao nosso redor.

[4] Citação original do livro *On being ill* de Virginia Woolf: [...] there must be a volume or two about disease scattered through the pages of Proust-literature does its best to maintain that its concern is with the mind; that the body is a sheet of plain glass through which the soul looks straight and clear, and, save for one or two passions such as desire and greed, is null, and negligible and non-existent. On the contrary, the very opposite is true. All day, all night the body intervenes; blunts or sharpens, colours or discolours, turns to wax in the warmth of June, hardens to tallow in the murk of February. (Woolf et al., 2012, p. 04)

Considerando o impacto da morte e dos eventos traumáticos na vida de Virginia Woolf, é essencial entender que tais experiências a aproximaram de uma perspectiva direta do real. Isso é semelhante ao que Lacan observa no *Seminário 23 (1975/2007)* ao mencionar James Joyce, destacando como a escrita teve uma função significativa na vida do escritor, de uma forma que não poderia ser alcançada apenas a partir de uma posição subjetiva. A vida de Virginia foi marcada por tragédias desde muito cedo, com a morte de sua mãe aos 13 anos de idade, seguida pela perda de sua irmã Stella Duckworth, de seu pai Leslie, e possíveis abusos sexuais de seus próprios irmãos. Além disso, enfrentou longas crises depressivas com idas e vindas a sanatórios. A importância dessa experiência traumática demanda uma recuperação cuidadosa, e a escrita emerge como a ferramenta essencial para possibilitar esse processo. Segundo o que Boileau sugere, é que o vazio de significado resultante desse(s) evento(s) a levaram a diversas narrativas, destacando assim o papel crucial da escrita na reconstrução e atribuição de significado a essa experiência singular.

É claro que um choque ligado à morte deu à Virginia Woolf acesso ao real, em termos lacanianos, que ela não pôde observar senão a partir de sua posição subjetiva. É preciso recuperar alguma coisa dessa experiência, e somente a construção da escrita pode possibilitar essa construção. É o furo no sentido que resultou em vários relatos. (Boileau apud, Ferreira e Ferrari 2017, p.9).

Nas obras de Virginia Woolf, a presença desses acontecimentos constrói e dinamiza toda uma narrativa que se destaca desde *A Viagem* até suas grandes obras de ficção modernistas como *Mrs. Dalloway* e *Orlando*. Woolf não trata a morte como um evento ordinário final, mas sim como um fenômeno multifacetado que permeia toda a experiência humana. Ela subverte as noções tradicionais de mortalidade, utilizando-a como uma lente através da qual examina a complexidade da existência.

Em *Mrs. Dalloway*, a morte é apresentada desde as primeiras páginas com a notícia do suicídio do personagem Septimus Warren Smith, um veterano de guerra traumatizado. A partir desse ponto, a narrativa se desenrola em torno das reflexões da socialite Clarissa Dalloway, a protagonista, sobre a transitoriedade da vida e a inevitabilidade da morte. Haja vista que Woolf introduz a personagem de Clarissa ao público em *A Viagem*, no entanto, para a construção e desenvolvimento de *Mrs. Dalloway*, emprega técnicas narrativas inovadoras, como o fluxo de consciência, para mergulhar na psique de seus personagens e explorar suas reações emocionais diante da morte iminente. Além disso, a morte é utilizada como um catalisador para examinar as convenções sociais e as expectativas impostas à sociedade. Já em *Orlando*, a autora emprega uma abordagem ainda mais ousada ao explorar a morte como uma fronteira fluida entre

identidades de gênero e períodos históricos. A personagem principal de *Orlando*, perpassa por séculos e experimenta diferentes formas de existência, indo em contrapartida as noções convencionais de mortalidade e identidade. A imortalidade de *Orlando*, caracterizada pela sua capacidade de se transfigurar de homem para mulher, nos sugere uma visão mais ampla da morte como um ponto de transição para um novo estágio da existência.

Com *A Viagem* de Virginia Woolf nos é apresentado um romance que gira em torno de uma protagonista que existe além dos limites de sua época e ambiente, e que justamente por esses fatores talvez a levem inevitavelmente à sua morte. Ao imbuir Rachel com os atributos de uma personagem deslocada no tempo e no espaço, Woolf concede-lhe uma essência eterna. Essa sensação de atemporalidade e deslocamento permeia as interações de Rachel com outros personagens, os diversos cenários retratados na narrativa e as frequentes referências à literatura e à história. O sentimento inerente de não pertencimento de Rachel é sublinhado pela recusa de Woolf em oferecer-lhe uma oportunidade de integração em qualquer tempo ou lugar específico. A jornada de Rachel progride além das restrições de tempo e espaço, culminando em sua partida literal de ambos, resultando em sua morte. O seu arco narrativo constitui uma viagem distante das fronteiras temporais e espaciais convencionais em direção a um fim inevitável para uma travessia.

5. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos discutir as reflexões sobre a relação entre Literatura e Morte e como essas reflexões nos ajudam a compreender as mudanças presentes nos meios culturais e literários. A morte, quando colocada no escopo de análise juntamente com a temática literária, nos permite construir não apenas considerações sobre a condição humana, mas também desempenha um papel fundamental na construção de significados e na exploração da existência do ser. Isso ocorre devido à interdisciplinaridade presente nesses dois tópicos.

A abordagem progressista de Virginia Woolf, utilizada em seu primeiro romance, nos oferece uma perspectiva questionadora e singular sobre a efemeridade da vida. Woolf carrega em sua obra uma força exploratória que contribui significativamente para a construção de interpretações e nos proporciona insights profundos sobre a experiência humana. A representação da morte na literatura, e especialmente, A Viagem, primeiro romance de Woolf, é responsável por nos convidar a ponderar sobre o caráter complexo da existência e a importância de compreender a mortalidade. Este estudo visa lançar luz sobre questões que sempre nos cercaram e demonstra que, muitas vezes, é por meio da literatura que podemos

promover questionamentos sobre o papel abrangente do ser humano em sua existência e sua contínua influência na compreensão da condição humana.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. **O homem dos lobos**. [s.l.] Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2016.

FERREIRA, Maria de Fátima; FERRARI, Ilka Franco**. A escrita e Virginia Woolf: vida e morte. Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro , v. 49, n. 1, p. 80-97, jun. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010148382017000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 mar. 2024.

GARCIA, Flora Schroeder. **Escritoras em Trânsito: Relações entre o Pensar, o Escrever, o Viajar e a Constituição da Subjetividade Feminina.** *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 16., 2018, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [...] Uberlândia, 2018. p. 8 – 10. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547731432.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024

GOLDMAN, J.; WOOLF, V. **The Cambridge introduction to Virginia Woolf**. [s.l.] Cambridge Cambridge Univ. Press, 2008.

LACAN, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem. In Lacan, J. [Autor], Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1953)

SANTIAGO, V.; PINHO, D. **Virginia Woolf em outra cena modernista: por novas leituras de Freshwater: a comedy**. Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, v. 76, n. 2, 22 ago. 2023.

SILVA, Marcilene Rodrigues da. **Uma artista em conflito: O ato crítico-criativo de Virginia Woolf**. *In*: MADALENA, M. **Olhar a vida, escrever literatura: questão de arte**. 1 Ed. Mato Grosso: Editora Unemat, 2020.

WOOLF, V. **A viagem**. [s.l.]. São Paulo: Editora Novo Século, 2021.

WOOLF, V. (1986). **Momentos de vida**. Trad. Paula Maria Rosas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Original publicado em 1940)

WOOLF, V. (2013). **Mrs. Dalloway**. 2. ed. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Original publicado em 1925)

WOOLF, V. et al. **On being ill**. Ashfield, Massachusetts: Paris Press, 2012.4

WOOLF, Virginia. **Orlando**. Trad. Cecília Meireles. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

WOOLF, V. (2011). **Os anos**. Trad. Raul de Sá Barbosa. São Paulo: Novo Século.

WOOLF, V. (1989). **Os diários de Virginia Woolf**. Edição Anne Olivier Bell; Introdução Quentin Bell; seleção e tradução José Antonio Arantes. São Paulo: Companhia das Letras.

SALVE O REI DOM SEBASTIÃO: DISCURSO, HISTÓRIA E MEMÓRIA SOBRE A FIGURA DO MESSIAS PORTUGUÊS RESSIGNIFICADA NO BUMBA MEU BOI MARANHENSE SOTAQUE DE MATRACA (ILHA)

Eduardo Victor Lopes Cunha
Graduação em andamento em Letras-espanhol
eduardo.cunha@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade
marcelo.nicomedes@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Nos estudos sobre o sebastianismo, compreende-se uma extensa teia de heranças advindas da História de Portugal e seu Rei Dom Sebastião para outras regiões além mar, especialmente o Norte e o Nordeste do Brasil, no qual as manifestações religiosas entrelaçam-se com esse messianismo. Logo, o sebastianismo e a cultura Brasileira juntamente com suas religiosidades foram construindo uma relação que extrapola os sentidos originários iniciados em terras lusitanas. Os traços herdados para a história presente e do passado. O infinito trânsito de culturas e suas produções de uma ponta à outra da Amazônia, ou Amazônias, produz um rico arquivo que vai sendo alimentado de diversas formas pela gente que mora e transforma este ambiente complexo e ao mesmo tempo dinâmico que é a região que compreende a Amazônia. Muitas vezes é pela religião que grande parte das narrativas do povo dessa região faz movimentar memórias; isso nos faz pensar na relação estreita entre a memória coletiva e a memória individual, apontada por Halbwachs (2013). Espaço de reverberação do discurso colonial, o Maranhão coloca-se como um celeiro de produção e reprodução das culturas que chegaram aqui por meio do descobrimento. Deste modo, o referido trabalho traz contribuições relevantes em Análise de Discurso e sobre os estudos da religião e divulgação de peculiaridades sócio históricas e econômicas do Brasil e suas relações com a antiga metrópole. Portanto, o principal objetivo da referida pesquisa é o de analisar como se materializa o discurso acerca do sebastianismo e seus desdobramentos em narrativas da cultura popular do Maranhão, em especial no Bumba meu boi, por meio do entrelaçamento da Análise de discurso e das ciências da Religião. Concluímos que, de algum modo, dentro da saturação do interdiscurso, com relação às Sequências Discursivas analisadas, há uma infinidade de ocorrências para o uso do nome de Dom Sebastião e suas variações. Além disso, é no Bumba meu boi do Maranhão que esse termo ganha outros pontos de deriva. Sua repetição faz com que alguns sentidos vão se cristalizando, criando-se, assim, uma memória acessível dentro das cadeias discursivas que são acessadas pelo Bumba meu boi.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Bumba meu boi; Ciências da Religião; Rei Sebastião.

1. Introdução

O projeto "As conexões possíveis entre a Sociolinguística, Ciências da Religião e Análise do Discurso" pretende trabalhar nas fronteiras em torno da Análise do Discurso Francesa de Michel Pêcheux. Portanto, pretende estabelecer um diálogo reflexivo com outras áreas das Ciências Humanas, que encontram no dispositivo teórico e analítico da teoria do discurso um lugar de referência, tanto para marcar diferenças, quanto aproximações epistemológicas.

O referido projeto tem como objetivo principal o de promover a construção de um bojo teórico consistente e atualizado nas áreas de conhecimento em destaque (Linguística e Ciências da Religião). Além disso, propõe construir procedimentos metodológicos capazes de dar conta dos objetos contemplados na pesquisa em Cultura Popular e Religião nas áreas amazônica, meio norte, nordestina e pantaneira do país.

Esta pesquisa é referente ao plano de trabalho "História, memórias discursivas e efeitos identitários: (inter)discursividades em torno da cultura sebastianista maranhense nas toadas do bumba meu boi sotaque de matraca (Ilha)", com o apoio de órgãos como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). O plano está vinculado à linha de pesquisa "Análise de Discurso: memórias, culturas populares e religião", do projeto de pesquisa "As conexões possíveis entre a Sociolinguística, Ciências da Religião e Análise do Discurso", do Grupo de Estudos e Pesquisa em Discurso, Sociolinguística e Sociedade (GEDiSS-UFMA CNPq).

É importante frisar que os objetivos da referida linha de pesquisa, a qual o plano de trabalho está vinculado, são: a) discutir a relação entre discurso e as representações sociais, tendo como foco a análise dos funcionamentos da ideologia nas mais diversas materialidades; b) analisar os efeitos de sentido produzidos nos mais diversos corpora, atendo-se aos temas memória, culturas populares e religião.

Este trabalho tem como objetivo geral o de analisar como se materializa o discurso acerca do sebastianismo e seus desdobramentos em narrativas da cultura popular do Maranhão, em especial no Bumba meu boi, por meio do entrelaçamento da Análise de discurso e das ciências da Religião. A esse objetivo geral, ligam-se outros, mais específicos: a) apresentar um panorama que reflita sobre os estudos acerca do sebastianismo no Brasil, Portugal e França, demonstrando como as narrativas se materializam em discursos que envolvem política e religião; b) apontar/ pontuar que funcionamentos são observados nas materialidades presentes no corpus que demonstram o funcionamento da memória discursiva e seus possíveis

deslizamentos; c) analisar como são produzidos os efeitos de sentido nas materialidades que compõem o arquivo referente à cultura popular, especial do Maranhão, que apontem para o imbricamento entre política, religião e economia e seus funcionamentos discursivos.

2. O arsenal teórico-metodológico

Nos estudos sobre o sebastianismo, compreende-se uma extensa teia de heranças advindas da História de Portugal e seu Rei Dom Sebastião para outras regiões além mar, especialmente o Norte e o Nordeste do Brasil, no qual as manifestações religiosas entrelaçam-se com esse messianismo – Os textos de escritores brasileiros e estrangeiros fundamentam tais conhecimentos, como é o caso de Taissa Tavernard Luca e Ana Maria Binet.

Taissa Luca (2007, 2014) dispõe seus estudos historicamente, estendendo-se às contribuições gerais acerca do tema para remontar o cenário fundamental dessa narrativa, que ao longo dos anos foi sendo construída pela coroa portuguesa com a necessidade de remarcar a Glória de Portugal, e evoluiu aos aspectos religiosos como justificativa para um momento de crise do país. Já Ana Binet (2013, 2020), contribuiu diretamente para a conexão entre os elementos religiosos portugueses referentes à época do reinado e posterior a ele. Com isso, o sebastianismo e a cultura Brasileira juntamente com suas religiosidades foram construindo uma relação que extrapola os sentidos originários iniciados em terras lusitanas. Os traços herdados para a história presente e do passado.

Deste modo, este trabalho traz contribuições relevantes em Análise do Discurso e sobre os estudos da religião e divulgação de peculiaridades sócio históricas e econômicas do Brasil e suas relações com a antiga metrópole. Ao longo da história de um povo, identificam-se classes que assumem ascendência sobre as outras, irradiando comportamentos sociais e comportamentos linguísticos. Portanto, as raízes dessa ascendência são, em geral, de natureza econômica.

Espaço de reverberação do discurso colonial, o Maranhão coloca-se como um celeiro de produção e reprodução das culturas que chegaram aqui por meio do descobrimento. O infinito trânsito de culturas e suas produções de uma ponta à outra da Amazônia, ou Amazônias, produz um rico arquivo que vai sendo alimentado de diversas formas pela gente que mora e transforma este ambiente complexo e ao mesmo tempo dinâmico que é a região que compreende a Amazônia.

Muitas vezes é pela religião que grande parte das narrativas do povo dessa região faz movimentar memórias; isso nos faz pensar na relação estreita entre a memória coletiva e memória individual, apontada por Halbwachs (2013). Para o autor, para que haja, em certa

medida, um aproveitamento de nossa memória com relação a do outro, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos. É preciso, portanto, que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam significativos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança, que nos fazem recordar, venha a ser constituída e construída sobre uma base comum (Halbwachs, 2013).

Se com Halbwachs (2013) tomamos a memória como coletiva e individual, com Pêcheux (2009) temos uma memória que apresenta regularidades, repetições e um jogo de forças que vai movimentar os trajetos desses sentidos. Para Davallon (2015, p. 22), "para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância", ou seja, é preciso que as tensões façam movimentar os nós da teia que compõe a memória.

Desenvolver pesquisas sobre temas relacionados às religiões e/ou festividades, que possuam em sua produção uma relação com o sagrado, potencializa a inserção de novas pesquisas voltadas aos estudos de manifestações da cultura popular na região amazônica, principalmente, Maranhão e Pará. Tais proposições sobre discurso e religiosidade se ensejam como elementos de divulgação da cultura do estado, do Norte e Nordeste, com o apoio da UFMA e da FAPEMA.

Aliado às proposições anteriores, metodologicamente, propomos trabalhar com teóricos dos Estudos da Análise de Discurso, principalmente, com: Pêcheux e as suas obras, Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (2010) e Papel da Memória (2015); Orlandi, Terra à vista (2008), A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso (2011), Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia (2012) e Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos (2012); Indursky, Memória e História na/da Análise do Discurso (2011) e Souza e Garcia com a obra Althusser e a luta de classes (2017).

A seleção dos referidos teóricos deve-se ao fato de terem pensado profundamente sobre os conceitos de Discurso e Memória, esses que são importantes para a elaboração da metodologia utilizada neste trabalho. É por meio deles que detalharemos todas as análises propostas para a produção deste trabalho, com foco nas possíveis conexões entre o Sebastianismo Português e o Bumba meu Boi do Maranhão no sotaque de Matraca. As memórias dessa crença portuguesa deslizaram para uma realidade diferente. Tal deslizamento corrobora para a constituição de manifestações culturais que tem, em sua maioria, elementos religiosos, tendo o Norte e o Nordeste brasileiros como seus principais lugares de enunciação.

Dessa forma, buscamos proceder a análise levando em consideração as particularidades do objeto selecionado para esta pesquisa, analisando o fio do discurso, saindo da linearidade do

texto, apartado de suas condições de produção, mas sim, trabalhando-o como monumento atrelado às suas condições históricas e sociais, como explica Orlandi (2015, p. 62): "os textos, para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leitura".

Vale ressaltar, portanto, a significância das condições histórico-sociais de produção, pelo viés althusseriano, via Michel Pêcheux. Sobrinho (2017) enfatiza a importância das reflexões de Althusser:

> Ao falar de relações de produção (relações de exploração), Althusser destaca que, para assegurar a reprodução das condições materiais e sociais de existência, a burguesia precisa manter a exploração, mas para isso trava uma luta contra a classe operária na produção e fora da produção. (Sobrinho, 2017, p. 41).

Apresentaremos alguns termos do Bumba-boi sob a ótica da Análise de Discurso, para propor possíveis conexões entre o Messias Português, atravessando para a religiosidade Nordestina, especificamente no Bumba meu boi do Maranhão. As análises serão desenvolvidas a partir desses entrelaços, que motivam a pesquisa, o Sebastianismo português e sua relação com o Bumba meu boi. Este último que se constitui por características afro-indígenas, além da estreita ligação com as religiões de matrizes africana e indígena, as quais utilizam algumas entidades em comum.

Assim sendo, adotamos como metodologia de pesquisa a Análise de Discurso, que não se restringe por uma leitura linear, horizontal do texto, com o intuito de compreendê-lo, já que todo discurso é incompleto. Conquanto, realizamos a análise por meio do batimento teórico descrição-interpretação, no qual é possível verificar posições-sujeito assumidas, imagens e lugares construídos e evidenciados nas materialidades do texto. Ademais, o analista faz uso da teoria para analisar o objeto e o processo analítico que se desenvolve nessa relação entre descrição e interpretação (Orlandi, 2015).

Em Análise de Discurso, algumas categorias apresentam semelhanças com noções trabalhadas nas Ciências da Religião, dentre as quais elencamos algumas: memória, esquecimento, silenciamento, ideologia etc. Autores como Halbwachs (2013), Pollak (1989, 1992) são exemplos de como a Memória, o Esquecimento e o Silêncio são temas muito caros e que merecem discussão sobre suas aproximações e distanciamentos com a Análise do Discurso de linha francesa. Entender essa aproximação como uma forma de aprimorar as análises é o que nos move neste trabalho.

Vale ressaltar que, em sua tese de doutoramento, Silva Filho (2021), sob uma ótica discursiva, tece considerações pertinentes acerca de alguns termos do Bumba-boi, que

permitem possíveis conexões em torno do Rei Sebastião. Ele apresenta a lenda de Dom Sebastião, das interdiscursividades que giram ao redor do Rei Cristão e de sua metamorfose em Touro Negro Encantado do Bumba-boi. Segundo esse pesquisador, há retomadas, deslizamentos e atualizações que ligam os termos "Boi", "Bumba-boi" e "Bumba meu boi" e as especificidades terminológicas que se conectam à referida manifestação cultural maranhense, tais como: a) as que compõem o auto do Bumba meu boi (com que os capítulos da tese são nomeados) – "Guarnicer", "Chegou", "Lá-vai", "Urro" e "Despedida"; b) sotaques – "Orquestra", "Costa de Mão", "Zabumba", "Baixada" e "Matraca" (este último também é foco de nossa pesquisa, por possuir significativa referência ao Rei Sebastião); c) personagens – "Caboclo de Pena" ou "Caboclo Real", "Catirina", "Pai Francisco", "Amo", "Índias", "Cazumbá", o próprio "Boi", "Miolo", etc.

3. Alguns resultados e discussões

Sobre os estudos acerca do sebastianismo no Brasil, Portugal e França, temos como significativos os desenvolvidos por Taissa Tavernard Luca e Ana Maria Binet, como já mencionados anteriormente. É importante enfatizar que a história de Dom Sebastião (epíteto Rei Sebastião, que foi rei de Portugal entre 1554 e 1578, filho do Príncipe Dom João e da Princesa Dona Joana, filha de Carlos V) apresenta-se como "lugar de memória" (Indursky, 2011, p. 73), que, em suas configurações significativas e ressignificativas, envolve aspectos sociopolíticos, antropoculturais, religiosos e econômicos.

Indursky tece considerações pertinentes acerca da noção de Lugar de memória, que Pierre Nora utiliza em sua obra. Assim, os Lugares de memória apresentam-se "sob a forma de objetos, instrumentos, instituições, documentos, vale dizer, traços vivos, constituídos no entrelaçamento do histórico, cultural e simbólico" (Indursky, 2011, p. 73). Assim, Luca (2007) narra um dos lugares de memória em torno da história de Dom Sebastião:

> Vulgo 'O Encoberto', nasceu em Lisboa em 20 de janeiro de 1544. Filho póstumo do príncipe D. João III e de Dona Joana, filha do Imperador Carlos V, Dinastia de Avis. Foi o único varão vivo de um conjunto de 10 filhos. Por ser a esperança do reino português garantir a nacionalidade foi feito rei com 3 anos. Sua regência foi disputada entre sua avó, Dona Catarina e seu Tio Avô o Cardeal Henrique, ligado a Companhia de Jesus. Acabou ficando com Dona Catarina em função de um testamento deixado por D. João (Luca, 2007, p. 4).

Com o falecimento do seu pai, foi declarado rei aos 3 anos. Foi criado com educação jesuítica por influência de D. Henrique e, posteriormente, foi introduzido nos ensinamentos

militares por D. Aleixo de Mendes, que era seu aio na época. Atingindo a idade de 14 anos teve sua maioridade declarada e pode assim assumir a coroa portuguesa (Fernandes e Sution, 2011).

Sua relação com a religião e a guerra o fez ser conhecido. Portanto, "fez-se um rei de características bélicas. Dividia o seu tempo entre a caça, o exercício religioso e a leitura, principalmente referente à história portuguesa." (Luca, 2007, p. 4).

A seguir, através de Sequências Discursivas (de agora em diante, SD), notamos como algumas memórias que têm regularidade no Boi e nas religiões de matriz africana apresentam deslizamentos de sentido, pois nos enunciados que abordam as memórias do Rei Sebastião há alguns desvios da memória oficial. Por exemplo, embora nunca tenha se casado, tentou algumas vezes matrimônios com princesas da Espanha em troca de apoios a suas cruzadas na África, para combater os Mouros no Marrocos. Contudo, nenhuma dessas investidas foi bem sucedida, o que não fez com que o desejo do monarca cessasse. Nas religiões de matriz africana, o Rei Sebastião tem filhos, como a princesa Dina e o Barão de Guaré.

Outra memória que se cruza é a do desaparecimento do Rei no campo da Batalha no Marrocos. Como seu corpo nunca foi encontrado, a narrativa do Touro Negro, a forma como ele foi encantado começou a ser repetida tanto no Boi como nas religiões de matriz africana.

Segundo Luca (2007, p. 4), o rei Dom Sebastião "decidiu organizar a última cruzada quando soube da vitória de Dom João da Áustria na Batalha de Lepanto, o que lhe causou muito reconhecimento entre os reinos cristãos. Pretendeu lutar na Índia", porém, suas investidas não prosperaram. Quando finalmente, em 1574, embarcou para a África, deixando a pátria lisboeta sem notícias suas, causando grande alvoroço. Mais tarde, enviou uma carta logo em seguida, comunicando que havia transmitido a regência daquele país ao Cardeal D. Henrique. Depois de muito pedirem por seu retorno, o rei regressou, após não conseguir concretizar seus desejos de se engajar em algumas batalhas como as de Ceuta e a de Tanger.

O rei Dom Sebastião buscou apoio de Felipe II, monarca Espanhol, em sua aliança para batalhas no Marrocos, o que não aconteceu, pois não passava pelos planos de Felipe II propor uma cruzada naquele momento. Depois de ouvir aconselhamentos do Bispo de Algarve para que aguardasse o momento oportuno, um conflito na região, o monarca reuniu um exército que era composto de 9.000 soldados mercenários que não nutriam nenhuma relação de amor à pátria lisboeta, somaram-se a eles alguns nobres que eram voluntários, contudo, indisciplinados (Luca, 2007).

O rei Dom Sebastião perdeu uma esquadra numerosa de caravelas, bem como a maioria dos seus soldados, por insistir em táticas de guerra que não prosperaram. Na batalha desastrosa de 4 de agosto, mais da metade do exército já tinha debandado. Portanto, o jovem rei

acompanhou-se apenas de uma porção de fidalgos, que foram massacrados pelos marroquinos. Ele foi morto, mas seu corpo nunca fora confirmado (Luca, 2007).

Surgia, assim, a lenda de Dom Sebastião, o rei que foi morto em batalha, mas que seu corpo nunca fora encontrado. As histórias populares contam que ele "não teria morrido, mas passado por um processo de encante, foi atingido por um feitiço feito pelos sarracenos que o teriam vencido não no plano bélico, mas no espiritual" (Luca, 2007, p. 5).

A história encontrou no Nordeste brasileiro um campo fértil para essas histórias envolvendo o rei, sua morte e sua volta para salvar o povo lusitano, sendo comparado, em Portugal com Salazar, no Nordeste com Antônio Conselheiro na batalha de Canudos. Chegando ao Maranhão, sua história foi contada no Bumba meu boi, Patrimônio Cultural Imaterial da humanidade, título concedido pelas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) no dia 11 de dezembro de 2019 em Bogotá, capital da Colômbia. Essa história também é recontada nas celebrações da Mina, que nasceu no Maranhão como religião de matriz africana e se expandiu até o Pará (Luca, 2007).

No Bumba meu boi, uma Toada que fala de um fato que passa por esse encantamento é a Toada do Boi do João Paulo, Lenda do Rei Sebastião. Vale ressaltar que a expressão "Vai abaixo a ilha do Maranhão" também é apresentada nas narrativas dos terreiros de Mina, como demonstrado por Luca (2007, p. 5). A autora conta que "Dom Sebastião teria se identificado com o areal da praia dos Lençóis que em muito se assemelhava ao local onde teria se encantado, o deserto do Marrocos. Levantou a beira da praia e construiu seu reino no fundo. Passando a anunciar em sua doutrina 'Quem desencantar Lençol pões abaixo o Maranhão' trazendo à tona o reino submerso". Portanto, sobre a toada, a história é narrada assim:

> A lenda do Rei Sebastião na Ilha/ Envolve mistérios, crendice e assombração/ Touro negro encantado/ Sexta santa e lua cheia/ Depois da meia-noite, no morro de areia ele vagueia/ Quem tiver coragem/ De vencer o barbatão/ Desencanta Lençóis e vai abaixo/ A ilha do Maranhão (IPHAN, 2011, p. 91).

Em nosso corpus, algumas Toadas mencionam acontecimentos que giram em torno da morte do Rei Dom Sebastião, seus guerreiros e sua corte, composta pelos últimos fidalgos que morreram em batalha com ele. A SD do Boi da Maioba que trazemos aqui, demonstra esse funcionamento:

> SD27Maioba: O rei Dom Sebastião não fez por vingança/ Só queria do seu reinado a proteção/ Na ilha da assombração/ Lá pro Itapera/ o pelourinho foi pro chão/ Com seus filhos jogados na prisão/ Renegados a própria sorte/ Do calabouço ao boqueirão/ Itaqui não foi melhor/ Por promessa, oferendas e candomblés/ A serpente concordou/ Ganhou até palácio das Minas/ Entre mirante e chaminés/ Alcântara assim surgiu/ Fez o seu castelo nuclear/ As forças do bem se juntaram/ Se saíram para passear/ O touro

> negro iluminou/ A serpente estremeceu/ Dom Sebastião pôs a coroa/ A base desapareceu. (Chagas, Isso é Maioba, faixa 8, Maranhão, 2004).

A proteção do reino, mencionada aqui, ocorre por conta da construção do Porto do Itaqui. Em outro estudo, Luca (2014) conta a história narrada por um sujeito entrevistado para sua pesquisa. Nela, o autor narra que o Rei na primeira vez que chegou no terreiro entoava uma cantiga, como é descrita em: "Rei, rei, rei Sebastião/ Rei, rei, rei Sebastião/ Quem desencantar Lençol/ Põe abaixo o Maranhão!" (Luca, 2014, p. 260).

Percebemos tanto na Toada do Boi de João Paulo, como em outras ocorrências nas SD das Toadas do Boi da Maioba, que existe uma referência tanto ao reinado, como aos servos que morreram em combate na batalha de Alcácer Quibir.

No terreiro de Mina, há uma narrativa que possui traços linguísticos de historicidade que, como já mencionamos, tem traços das histórias do cancioneiro popular, das lendas que foram difundidas em Portugal e outras narrativas que são repetidas no Maranhão, Pará e alguns outros estados que contam a história do Rei português que habita a ilha dos Lençóis com a sua corte. Conforme Pêcheux (2015, p. 47), "a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações, e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita – o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência". É por meio dessa repetição que os sentidos, há algum tempo e alguns implícitos, foram regularizados e se estabilizaram na cadeia discursiva que abriga esses dizeres. Portanto, há referência nas Toadas ao reino encantado do Rei Sebastião, mas também da sua Filha Dina e do seu filho o Rei Badé.

Alguns postulados desenvolvidos por Ferretti (1994) abordam o tema da divisão entre gentis (nobres europeus), voduns, orixás e caboclos. Inferimos que não existe essa relação de divisão nos terreiros de Mina com relação à divisão proposta, a mesma existe como uma divisão antropológica para categorizar essas entidades que baixam nos terreiros de Mina.

Sobre a referida divisão, apresentamos em contra ponto a fala de Orlandi (2008, p. 67). A autora versa sobre o silenciamento e o apagamento da cultura do índio, que são representados nas categorias acima como caboclos, e mesmo assim em uma categoria inferior ao dos gentis (entidades brancas) e voduns e orixás (entidades negras) e, por conseguinte:

> A ciência torna o índio observável e compreensível, sua cultura, legível; o indigenismo o torna admissível; a catequese o torna assimilável. Diríamos que a compreensão amansa o conceito índio, a pacificação amansa o índio como corpo e a conversão amansa o índio como espírito, como alma. Essa domesticação representa o processo pelo qual ele deixa de funcionar, com sua identidade, na constituição da consciência nacional. (Orlandi, 2008, p. 67).

Para Prandi, (1996, p. 73), "o caboclo (que representa a origem brasileira autêntica, o antepassado indígena) e o preto-velho (símbolo da raiz africana e marca do passado escravista e de uma vida de sofrimentos e purgação de pecados)". Em nosso corpus percebemos que os discursos fazem reverberar memórias que se entrelaçam com a chegada da lenda do Rei Sebastião ao Brasil, pois o mesmo teria sido recebido em terras brasileiras por um Caboclo Velho em terras amazônicas (Luca, 2007).

A Casa das Minas é o local onde geralmente acontecem visitas do boi e, por ser um local de práticas religiosas de matriz africana, é o lugar onde também tem sessões com o intuito de celebrar a memória das entidades africanas e indígenas. Nessa direção, analisemos uma SD da toada do Boi de Maracanã:

> SD29Maracanã: Salve os terreiros;/ Que o pai Oxalá mandou;/ Turquia, Casa das Minas;/ E a Casa de Nagô;/ Viva Deus;/ Viva as Rainhas;/ E os Reis da Encantaria;/ Rei Badé; rei Verequete;/ O Rei da Alexandria;/ Rei Guajá, Rei Surrupira,/ Rei Dom Luís, Rei Dom João;/ Rei dos feiticeiros, dos Exus e Rei Leão;/ Rei Oxóssi, Rei Xangô;/ Rei Camundá, Xapanã;/ E Barão Rei de Guaré;/ Proteja o Boi do Maracanã;/ Rei da Bandeira, o Rei da Maresia;/ Rei de Itabaiana,/ Salve o Rei da Bahia./ E os Reis que eu não falei em verso,/ Falo no meu coração./ Salve o Rei dos Índios; Salve o Rei Sebastião (Humberto Mendes, 25 anos de toadas do guriatã, Faixa 7, São Luís-MA, 1998).

Algumas das entidades observadas na SD29Maracanã são mencionadas em outras toadas, mas nenhuma delas é tão citada como o Dom Sebastião, ele e sua corte, que inclui também a corte da sua filha. Existe aí, uma cadeia discursiva que, no interdiscurso, faz acionar algumas memórias, que embora existam no todo, só são acessadas quando se traz para as condições de produção do Bumba meu boi do Maranhão.

Nas SD a seguir, apresentaremos algumas das ocorrências em que se faz menção a Dom Sebastião, nos mais diversos tipos de Toadas, quer seja no guarnecer, no Urro ou até mesmo nas Toadas de Pique. Nestas, a contradição faz-se mais presente e é neste espaço de deslizamento, de falha e equívoco que alguns sentidos são construídos. Em torno das SD, podemos notar que existe uma certa regularidade no uso do nome de Dom Sebastião e suas variações:

> SD1Maracanã: Maranhão, meu tesouro, meu torrão/ Fiz esta toada pra ti, Maranhão/ Terra do babaçu que a natureza cultiva/ Esta palmeira nativa é que me dá inspiração/ Na praia dos lençóis tem um touro encantado/ E o reinado do rei Sebastião/ Sereia canta na proa/ Na mata o guriatã/ Terra da pirunga doce/ E tem a gostosa pitombotã/ E todo ano, a grande festa da Juçara/ No mês de Outubro no Maracanã/ No mês de Junho tem o Bumba-meu-boi/ Que é festejado em louvor a São João/ O amo canta e balança o maracá/ A matraca e pandeiro é que faz tremer o chão/ Esta herança foi deixada por nossos avós/ Hoje cultivada por nós/ Pra compor tua história Maranhão (Humberto Mendes – Bumba-meu-boi de Maracanã, Estrela brasileira, faixa 20, São Luís/MA, 2006).

SD23Maioba: Urrou touro da Maioba/ Ecoou na Fonte do Ribeirão/ Serpente encantada que rodeia a ilha/ Sacodiu o chocalho no som das minhas toadas/ Em resposta a mãe tribo dos Timbiras/ Fez rufar tambores na ilha da assombração/ Encantou sereia no boqueirão/ Fez balançar as águas da baia de São Marcos e Ribamar/ Lá nos Lençóis no reino de Sebastião/ Touro negro encantado ficou parado ouvindo urrar meu campeão/ É noite de festa meu canto é pra São João/ Acorda Upaon-Açu pra ver o meu batalhão. (Chagas, Urrou- Acorda Upaon-Açu. Boi da Maioba, 2003).

SD27Maioba: O rei Dom Sebastião não fez por vingança/ Só queria do seu reinado a proteção/ Na ilha da assombração/ Lá pro Itapera [bairro de São Luís rural] o pelourinho foi pro chão/ Com seus filhos jogados na prisão/ Renegados a própria sorte/ Do calabouço ao boqueirão/ Itaqui [onde o porto foi edificado após celebração de matriz africana] não foi melhor/ Por promessa, oferendas e candomblés/ A serpente concordou/ Ganhou até palácio das Minas [Tambor de Mina]/ Entre mirante e chaminés/ Alcântara assim surgiu/ Fez o seu castelo nuclear/ As forças do bem se juntaram/ Se saíram para passear/ O touro negro iluminou/ A serpente estremeceu/ Dom Sebastião pôs a coroa/ A base [de lançamento de foguetes em Alcântara] desapareceu. (Chagas, Isso é Maioba, faixa 8, Maranhão, 2004).

SD42Maioba: Quando Deus criou o mundo/ Por quase nada a terra surgiu/ A natureza estremeceu/ De um sopro divino o homem apareceu/ Eras se passaram, a lenda da ilha/ aconteceu o boqueirão se abriu e um/ grande rei surgiu Alado na serpente para/ todo mundo ver/ Era Dom Sebastião/ pedindo para o boi da Maioba Guarnicer (Chagas – Bumba-boi da Maioba, A nossa cultura, faixa 22. São Luís/ MA, 2002).

4. Considerações finais

Como um rei desaparecido se tornou entidade e formou um reino na encantaria? E como todo esse processo nos ajuda no entendimento de uma construção das religiosidades no Bumba meu boi do Maranhão?

Nossos objetivos foram contemplados, ao identificar como os discursos religiosos presentes nas Toadas corroboram para a formação de religiosidades hegemônicas para os grupos de Bumba meu boi. Trouxemos também significativos apontamentos acerca de discursividades em torno da lenda do Rei Sebastião, que entendemos que se configura como um ponto central para nosso gesto analítico discursivo. Até o presente momento, não percebemos, em nossas análises, a associação ao nome de Dom Sebastião em nenhuma Toada dos bois dos outros estados, o que faz com que a memória acionada, acerca desta entidade, permeie muitos outros grupos de Bumba meu boi, e em especial, os Bois do Sotaque de Matraca.

Os efeitos de um jogo discursivo de forças, que ainda funciona no Bumba meu boi, corroboram com a ideia defendida por nós: não há discurso homogêneo, nem mesmo no discurso de resistência. Assim como vimos que existe uma divisão proposta pelos antropólogos, há um entrecruzamento de ideias, tanto nas lendas, dizeres e histórias que se falam do Rei Sebastião como sobre seus desdobramentos no Boi, já que a formação discursiva religiosa que atravessa o Bumba meu boi não se configura como índia, negra ou branca, mas sim como “um

jogo de forças que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ele veicula" (Pêcheux, 2015, p. 47).

Nesse jogo de forças, para que alguns sentidos se mantenham como estabilização parafrástica, eles precisam negociar por meio da integração do acontecimento, para em seguida se apoderar dele, ou, simplesmente, diluí-lo até seu completo apagamento naquela formação discursiva.

Concluímos que, de algum modo, dentro da saturação do interdiscurso, com relação às SD analisadas, há uma infinidade de ocorrências para o uso do nome de Dom Sebastião e suas variações. Além disso, é no Bumba meu boi do Maranhão que esse termo ganha outros pontos de deriva. Sua repetição faz com que alguns sentidos vão se cristalizando, criando-se, assim, uma memória acessível dentro das cadeias discursivas que são acessadas pelo Bumba meu boi (brincantes, audiência, entre outros).

Para Achard (2015, p. 16), "a regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido", ou seja, determinados sentidos, como o de que Dom Sebastião foi encantado em um Touro Negro que tem uma estrela na testa e que vagueia nas dunas dos Lençóis, adquirem o sentido que tem no Bumba meu boi, por conta não só da sua repetição, no contexto da brincadeira, mas por conta do reconhecimento, na comunidade boieira.

As lendas, rumores e os causos constituíram-se como indispensáveis para que alguns dizeres pudessem estabilizar sentidos ou até mesmo desestabilizá-los. A lenda-mito do Rei Sebastião torna-se uma peça chave. É a partir dessa lenda-mito que muitos dizeres são retomados nas toadas. A história do Rei, que era conhecido pela sua devoção à religião e às batalhas, confunde-se com a forma como sua narrativa foi inserida no Bumba meu boi e nas religiões de Matriz africana e Pajelança.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Papel da Memória**. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

BINET, Ana Maria de Albuquerque. A herança de um messianismo português: o sebastianismo brasileiro, histórias do passado e do presente. Université Michel de Montaigne. Bordeaux 3. RCL | **Convergência Lusíada** n. 29, janeiro a junho de 2013.

BINET, Ana Maria de Albuquerque. **L'esprit messianique souffle sur la Lisbonne baroque.** HAL https: //hal-u-bordeaux-montaigne.archives-ouvertes.fr/hal-03008034 Id: hal-03008034. 16 Nov 2020.

FERNANDES, Emilene Aparecida; SUTION, Gian Lucan; FERNANDES, Paulo Sergio. **Mensagem e o fenômeno sebastianista**. Lins: UNISALESIANO, 2011.

FERRETTI, Mundicarmo. **Terra de caboclo**. São Luís: Secma, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Bumba meu boi**: som e movimento. São Luís: IPHAN, 2011. 252 p.

LUCA, Taissa Tavernard. A Viagem Fantástica de Rei Sebastião: De Alcácer Quibir ao Terreiro de Mina. **Revista Observatório da Religião**, v. 1, n. 1, p. 242-275, 2014.

LUCA, Taissa Tavernard.. A Nobreza Portuguesa Montou Corte na Encantaria. In: 13 Congresso Brasileiro de Folclore, 2007, Fortaleza. **Anais do 13. Congresso Brasileiro de Folclore**. Fortaleza: Secretaria de Cultura do Ceará, 2007. v. 13

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Unicamp Editora, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil- Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**, n. 28, p. 64-83, 1996.

SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. **"Eu canto pra São João e tu pra Pajé"**: uma análise de religiosidades nas toadas do Bumba Meu Boi sotaque de Matraca (Ilha). 207 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. Althusser e a luta de classes. In: SOUSA, Lucília Maria Abrahão e GARCIA, Dantielli Assumpção. **Ler Althusser hoje.** São Carlos, SP: EdUFScar, 2017. P. 31-52.

UM CICLO DE PEÇAS PARA PIANO SOLO

Daniel Lemos Cerqueira[1]
Doutor em Música / Práticas Interpretativas
daniel.lemos@ufma.br
UFMA / UFRB

RESUMO: Apresentação de um ciclo autoral de peças para piano solo cujo processo criativo foi norteado por contextos e/ou sonoridades ligados à cultura e ao território maranhense. São apresentados inicialmente os resultados da pesquisa sobre o repertório pianístico ligado ao Maranhão, direcionando para a escassez de obras características do nacionalismo brasileiro no contexto maranhense. Sucede-se uma breve discussão sobre o referido movimento e possíveis desdobramentos no Maranhão. Ao final, é apresentada a série de peças para piano solo.

Palavras-chave: Piano; Maranhão; Composição musical; Nacionalismo brasileiro; Práticas interpretativas.

[1] Professor do Departamento de Música da UFMA e Conteudista no curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira EaD da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Página: <http://linktr.ee/danlemos>.

1. Introdução

Na pesquisa acerca do repertório pianístico relacionado ao Maranhão, a quantidade e diversidade estética de obras encontradas nos deixou surpresos principalmente porque na atualidade, as menções à produção artístico-cultural maranhense são geralmente restritas ao passado literário e à cultura popular. A peça para piano solo de maior recuo cronológico que localizamos foi publicada em 1877 – a quadrilha *Cupidos Grisalhos*, de Francisco Libânio Colás (ca.1831-1885). Existem peças mais antigas, como uma série de seis valsas compostas por Antonio Luiz Miró (1805-1853) em São Luís no ano seguinte ao de sua vinda para dirigir o então Theatro São Luiz (CORREIO D'ANNUNCIOS, 1851). Entretanto, como o Maranhão nunca dispôs de uma tipografia para edição musical (RAYOL, 1902), nenhuma fonte destas obras, somadas ao desinteresse de pessoas e instituições locais interessados em preservar esse patrimônio, resistiu ao tempo. Por sorte, tivemos o padre João Mohana (1925-1995), que salvaguardou mais de duas mil partituras hoje constantes no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM)[2], e Ney Oscar de Lima Rayol (1912-1988), descendente de importante família de musicistas maranhenses que manteve o acervo familiar, doando-o ao APEM.

Por outro lado, a ausência de um local para publicação de partituras levou diversos musicistas maranhenses a enviar seus manuscritos para impressão em outras localidades como Recife, Rio de Janeiro, Belém e Manaus. Graças a colecionadores locais e instituições culturais mantidas de maneira regular – ao contrário do que observamos no Maranhão, como na tragédia recente do Centro de Criatividade Odylo Costa Filho –, localizamos a maior parte das partituras para piano solo relacionadas à pesquisa na Divisão de Música da Biblioteca Nacional, no Museu dos Teatros do Rio de Janeiro, no Acervo Mozart Araújo do Banco do Brasil, no Instituto Ricardo Brennand, no Museu da Universidade Federal do Pará e no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, de Manaus. Encontramos, inclusive, a única partitura para piano solo conhecida do maranhense Faustino da Cruz Rabello (ca.1849-1899) na Biblioteca Nacional da Irlanda em Dublin, a polca *Flor sem perfume*.

O repertório encontrado, em número próximo a duzentas peças para piano solo, é majoritariamente composto por danças de salão de origem europeia (valsas, polcas, mazurcas, *schottisches* e *pas-de-quatre*, entre outras). Em menor quantidade, há gêneros musicais norte-

[2] Este acervo foi digitalizado por um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Ávila, estando disponível em < http://apem.cultura.ma.gov.br/acervo>.

americanos (*ragtimes*, foxtrotes) e brasileiros (lundus, maxixes ou "tangos"[3] e sambas), além de reduções de peças para bandas marciais e fanfarras (marchas e dobrados). Relacionado à música de concerto, corrente em teatros e auditórios, temos obras características do final do período clássico, com modulações rápidas para tonalidades distantes (a *Introdução e Thema com Variações para Pianoforte*, de Antonio Luiz Miró); neoclássicas com evocação ao barroco – *Minuête*, de Leocádio Rayol (1849-1909); do romantismo, tendo como expoente o compositor caxiense Elpídio Pereira (1872-1961); impressionistas, de João Nunes (1877-1951); e em linguagem contemporânea pós-tonal, de Roberto Thiesen (1955-2020), Maria da Graça Santos (1933-), Thomas Kupsch (1959-), Paulo Rios Filho (1985-) e Joubert Viana. Parte deste repertório foi gravado durante a pesquisa, estando presente no álbum *Piano Maranhense* em <https://open.spotify.com/intl-pt/album/3RMikDU78yxqtU2PhKNemB>.

Entretanto, mesmo possuindo um repertório variado em termos de estética e contextos socioculturais, despertou-nos a curiosidade não haver obras características do nacionalismo brasileiro, movimento modernista que teve o principal momento de difusão na Semana de Arte Moderna, em 1922. Esse problema levou-nos ao objeto central da presente pesquisa artística, contribuindo para suprir essa lacuna na literatura musical maranhense.

2. Sobre o movimento nacionalista brasileiro

Podemos caracterizar, de maneira sucinta, que o movimento nacionalista consiste em trazer ao processo criativo elementos estéticos característicos de uma tradição cultural ligada a um território geográfico. Temos, então, dois elementos em debate atualmente nas Ciências Sociais: identidade cultural e territorialidade[4]. Direcionando para a literatura ligada à área de Música, seguem alguns trechos para discussão do *Ensaio sobre a Música Brasileira* de Mário de Andrade, cujas ideias nortearam o nacionalista brasileiro no início dos novecentos:

> O que exigem a golpes duma crítica aparentemente defensora do patrimônio nacional, não é a expressão natural e necessária duma nacionalidade não, em vez é o exotismo, o jamais escutado em música artística, sensações fortes, vatapá, jacaré, vitória-régia. Mas um elemento importante coincide com essa falsificação da entidade brasileira: opinião de europeu. O diletantismo que pede música só nossa está fortificado pelo que é bem nosso e consegue o aplauso estrangeiro. Ora, por mais respeitoso que a gente seja da crítica europeia, carece verificar duma vez por todas que o sucesso na Europa não tem importância nenhuma pra Musica Brasileira. (ANDRADE, 1972, p. 3).

[3] Outra possível denominação para o maxixe, utilizada nas primeiras décadas dos novecentos.

[4] Os limites do presente estudo não permitem aprofundar o debate sobre estes dois conceitos.

Aqui, o poeta tece críticas à produção de brasileiros que buscam afirmação junto aos cânones estéticos em voga na Europa, fazendo uso dessa linguagem artístico-cultural. Nessa seara, caracterizam-se compositores como Carlos Gomes (1836-1896), cuja obra foi criada aos moldes da estética musical europeia, buscando uma música supostamente "universal" que ignora elementos das tradições culturais brasileiras de seu tempo. Essa crítica também recai a Elpídio Pereira, adepto do romantismo e que teve suas obras avaliadas em Portugal ainda durante sua juventude:

> Um jovem brasileiro, o sr. Elpídio Pereira, que ao que parece se encontra de passagem em Lisboa de pois de ter estado em Paris pensionado pelo governo do seu país, deu no Conservatório [Real de Lisboa] em 24 uma *matinée* para audição de algumas das suas composições orquestrais e vocais. [...] Dizíamos que Elpídio Pereira era um novo na idade. Como compositor é velho. Velho pela maleabilidade e *aisanse* com que manuseia os diversos elementos da sua orquestra, velho também pela estilização de sua polifonia e pelo modo de ser que caracteriza, um aa uma, todas as suas produções. Fórmulas arquivelhas, massudas às vezes, com uma ligeira pincelada de *folklorismo*, de onde em onde, isto tudo muito sabiamente tratado, muito limpamente feito, eis a impressão que tivemos das obras de Elpídio Pereira. (A ARTE MUSICAL, 1903, p. 115).

O folclorismo (terminologia proveniente do anglicanismo *folk-lore*), é uma referência ao uso de elementos estéticos "exóticos" (estranhos) à música de concerto europeia da época. Trata-se, portanto, de uma concepção etnocêntrica. Andrade critica essa visão fetichista sobre outros povos, em voga no velho continente até o início do século XX. Essa situação pode ser equiparada à de Saartjie Baartman, mulher sul-africana da nação Khoi exibida na França e na Inglaterra como uma aberração selvagem (Figura 1):

FIGURA 1: "La Venus Hottentote": gravura sobre a exposição à qual Sara Baartman foi submetida na Europa.

Fonte: George Loftus, ca. 1814, em <https://www.rmg.co.uk/collections/objects/rmgc-object-254860>.

Nesse contexto, Andrade defende que os elementos típicos das tradições culturais brasileiras passem antes por uma "estilização". Seriam, então, "matéria bruta" a ser lapidada pelos artistas para criar uma arte de qualidade estética igualitária à produção europeia da época, possuidora de elementos que identificam a cultura brasileira:

> Uma arte nacional não se faz com escolha discricionária e diletante de elementos: uma arte nacional já esta feita na inconsciência do povo. O artista tem só que dar para os elementos já existentes uma transposição erudita que faça da música popular, música artística, isto é: imediatamente desinteressada. O homem da nação Brasil hoje, está mais afastado do ameríndio que do japonês e do húngaro (ANDRADE, 1972, p. 3).

Em contrapartida, o poeta gera valorações entre os tipos de produção musical: a música dita "popular" urbana ou rural, por exemplo, estaria em um patamar "inferior" em termos de qualidade, tomando como referência a música "artística" – ou seja, a de concerto. Aqui, Andrade enfatiza a dicotomia erudito e popular na música, cujas consequências são sentidas até a atualidade. Tal fato é contraditório, pois o próprio processo criativo deixa clara a origem das obras nacionalistas em elementos sonoros da cultura popular, vista na produção dos compositores de outros países como Béla Bártok (Hungria), Georges Enesco (Romênia), Isaac Albéniz (Espanha), George Gershwin (Estados Unidos), Alberto Ginastera (Argentina) e Toru Takemitsu (Japão), entre as diversas possibilidades.

2.1 Ecos no Maranhão

O primeiro musicista maranhense a influenciar-se pela cultura popular foi Francisco Libânio Colás, principalmente nas obras compostas depois de 1865, ano em que estabeleceu-se definitivamente no Recife. Um exemplo é a opereta *Uma Véspera de Reis*, cuja redução de um trecho para piano contém a seguinte descrição: "Sobre os motivos populares que se cantam na noite de Reis na heroica cidade de S. Salvador, capital da Bahia" (COLÁS, 18--). César Guerra-Peixe (19014-1993), árduo adepto do nacionalismo brasileiro, assim refere-se ao legado de Colás: "Percebe-se em algumas de suas obras uma vaga expressão musical brasileira do século passado [século XIX]. O 'Tango do Clube do Junco' o prova, quer pelo seu contorno melódico, quer pelas modulações, quer pelo estilo brejeiro (GUERRA-PEIXE In: ARAÚJO, 2007, p. 214).

Antonio Rayol (1863-1904), musicista de atuação relevante no início da República, dedicou-se mais à música popular urbana, a peças sacras católicas e à música de concerto. No entanto, uma obra cuja partitura não conseguimos localizar sinaliza uma incursão similar ao movimento nacionalista: a quadrilha *Carnaval de 88,* em referência a 1888. Eis a descrição, publicada em jornal da época:

> Na sociedade Limitada e na casa do sr. Antonio Rayol, tocou a orquestra do Club Santa Cecília e tão bem se desempenhou, apresentando músicas apropriadas e de efeito, que mereceu louvores e aplausos gerais. A quadrilha *Carnaval de 88*, composta de trechos de canções populares, algumas delas próprias do tempo, como *Caninha verde*, *bumba-meu-boi*, *passarinho trigueiro*, *maná*, *reis da Bahia*, etc., agradou muito (DIARIO DO MARANHÃO, 1888).

Considerando a obra de Antonio como um todo, trata-se de uma iniciativa pontual que não teve continuidade. Notamos similaridade com o legado de Adelman Corrêa (1884-1947), flautista, regente, compositor e crítico de música que foi discípulo do primeiro. Em 1930, ele anunciou a estreia da *Sinfonia Maranhense*, assim descrita pelo próprio musicista:

> Compus, orquestrei, ensaiei e vou executar a 13 do corrente [maio] a Sinfonia Maranhense. São trechos da terra, populares, desenvolvidos, estilizados, entre outros que julgo meus originais. Tratando-se de uma composição de tal natureza, nada mais justo que apelar para a bondade dos meus patrícios, especialmente dos meus colegas músicos, para que ajuízem, julguem, tanto na técnica orquestral como na da composição, sob qualquer ponto de vista. É a primeira vez, ao que saiba, que se aproveita, de semelhante maneira, o folclore maranhense (CORRÊA, 1930, p. 2).

O concerto que contou com a estreia do primeiro movimento da obra, na posse da 12.ª diretoria da Sociedade Musical Maranhense, recebeu a seguinte resenha:

> O argumento da primeira parte da Symphonia Maranhense é o seguinte: Ao longe o tambor de Minas. O Caminho Grande, em noite festiva, se envolve no ruído de transeuntes e movimento de muitos. Sempre o tambor no seu ritmo assíncrono. A cantarolada se desenvolve. Ouve-se a vozeria do Arriba siriba arriba, a perder-se no grande rumor. Uma modinha é preludiada e seguida de variações por entre mistérios de noite de luar. Perto as Minas na toada original. Segue a dança em acompanhamento de cantos. Voltam os festeiros a espalhar pelos ares fragmentos de temas que os impressionaram. Tudo isso se contém na grande partitura, que arrancou demorados aplausos dos assistentes (O IMPARCIAL, 1930, p. 1).

O manuscrito autógrafo da Sinfonia Maranhense (acreditamos que ela contém apenas um movimento) localiza-se atualmente na Divisão de Música da Biblioteca Nacional, tendo sido doado pela pianista Adelmana Torreão (1929-1985), neta do flautista, em 1985. Trata-se de uma obra relevante do repertório maranhense para edição e estudo musicológico.

Nas produções das décadas seguintes, o que observamos foi uma progressiva ruptura na manutenção da música de concerto. São Luís, possuidora de um teatro bicentenário, alterna gestões públicas da Cultura ruins e péssimas, enquanto a iniciativa privada não demonstra interesse em investir regularmente na Economia da Cultura. Isso acarretou a lacuna atual nas composições da música de concerto no Maranhão, retomadas a partir da década de 2010 com a chegada de compositores para lecionar nos cursos de graduação em Música recém-criados.

O único movimento com características do nacionalismo brasileiro que alcançou uma estabilidade aconteceu na música popular urbana no final da década de 1970, tendo como embrião o Laboratório de Expressões Artísticas – LABORARTE. Fundado em 1972 a partir das Artes Cênicas, trata-se de uma ação voltada para pesquisar elementos das tradições locais para inclui-las em produções artísticas baseadas nos cânones estabelecidos. Inicialmente, a música entrou como acompanhamento cênico, sendo que os musicistas decidiram dedicar-se a

compor canções da música popular urbana baseadas nestas experimentações (GONÇALVES, 2016). Assim surgiu a "Música Popular Maranhense", movimento que adota a sigla "MPM" e tem o álbum *Bandeira de Aço* de José de Ribamar Viana (1947-2016), o Papete, como marco inicial.

3. Ciclo de peças para piano solo

A série é constituída pelas seguintes peças características, baseadas em contextos e/ou gêneros musicais característicos das tradições culturais do Maranhão: 1) Abertura – Caixeiras do Divino Espírito Santo; 2) Barcarola – Bumba-meu-boi sotaque de matraca da Baixada; 3) Fantasia – Revoada dos guarás; 4) Romanza – Cântico dos povos Timbira; e 5) Tocata – Tambor-de-crioula.

No presente estudo, não pretendemos elaborar análises musicais das obras; podem ser objeto de investigações futuras, Por ora, apresentaremos as partituras das peças adiante, após as Referências Bibliográficas. Concluímos na perspectiva de que a pesquisa artística, que tem o fazer artístico-cultural como objeto e objetivo do estudo, oferece subsídios científicos que ajudam nas tomadas de decisões do processo criativo – que, por sua vez, também faz uso da intuição, da imaginação e da ludicidade, elementos próprios do *métier* artístico.

REFERÊNCIAS

A ARTE MUSICAL, Lisboa, p. 115, 31 mai. 1903.

ANDRADE, M. **Ensaio sobre a Música Brasileira**. 3ed. São Paulo: Vila Rica, 1972.

ARAÚJO, S. **Estudos de folclore e música popular urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COLÁS, F. L. **Uma Véspera de Reis:** polka e tango. Piano solo. Rio de Janeiro: Buschmann & Guimarães, 18--. 1 partitura.

CORRÊA, A. B. Symphonia marannhense. **O Combate**, São Luís, p. 2, 13 mai. 1930.

CORREIO D'ANNUNCIOS, São Luís, p. 4, 17 jun. 1851.

DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, p. 2, 15 fev. 1888.

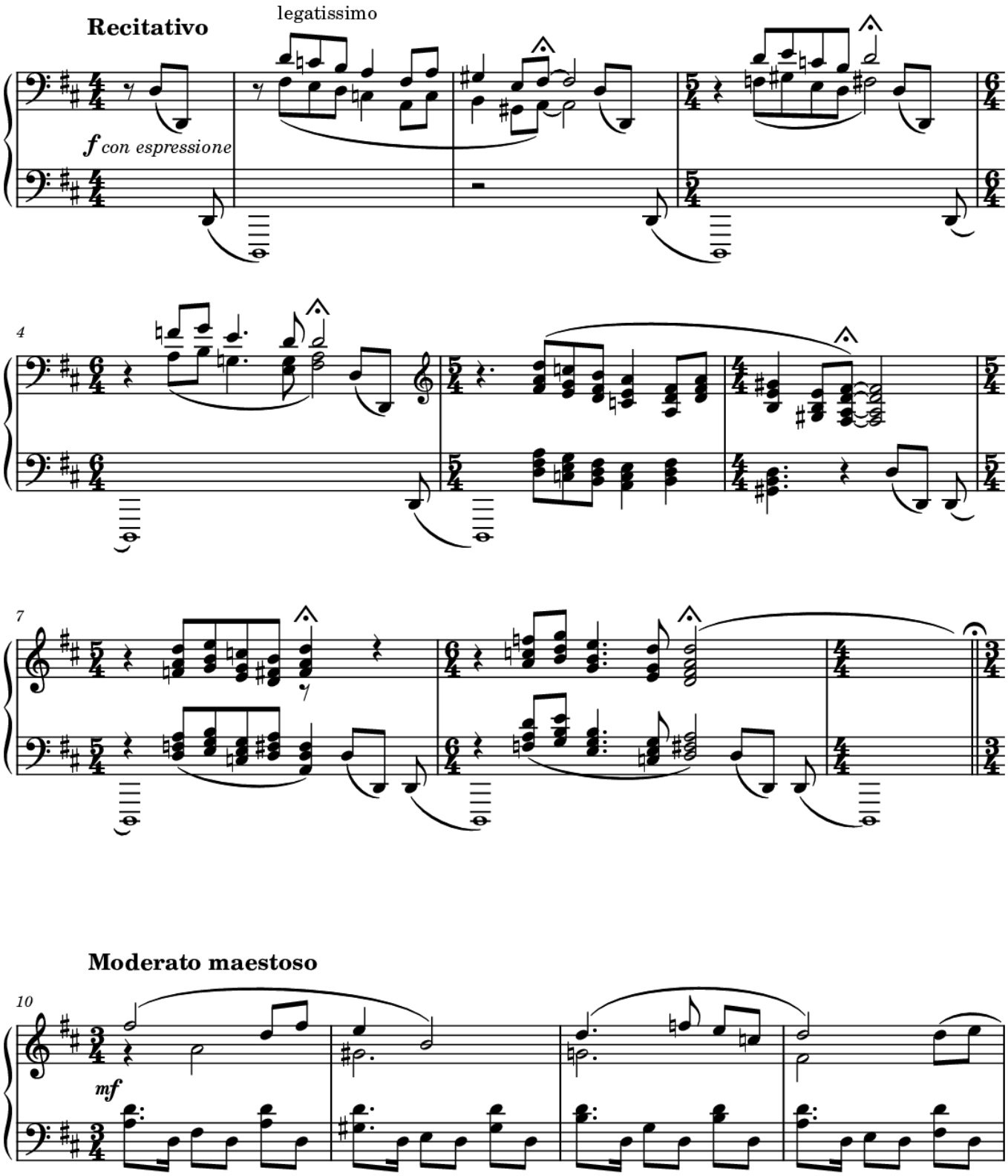
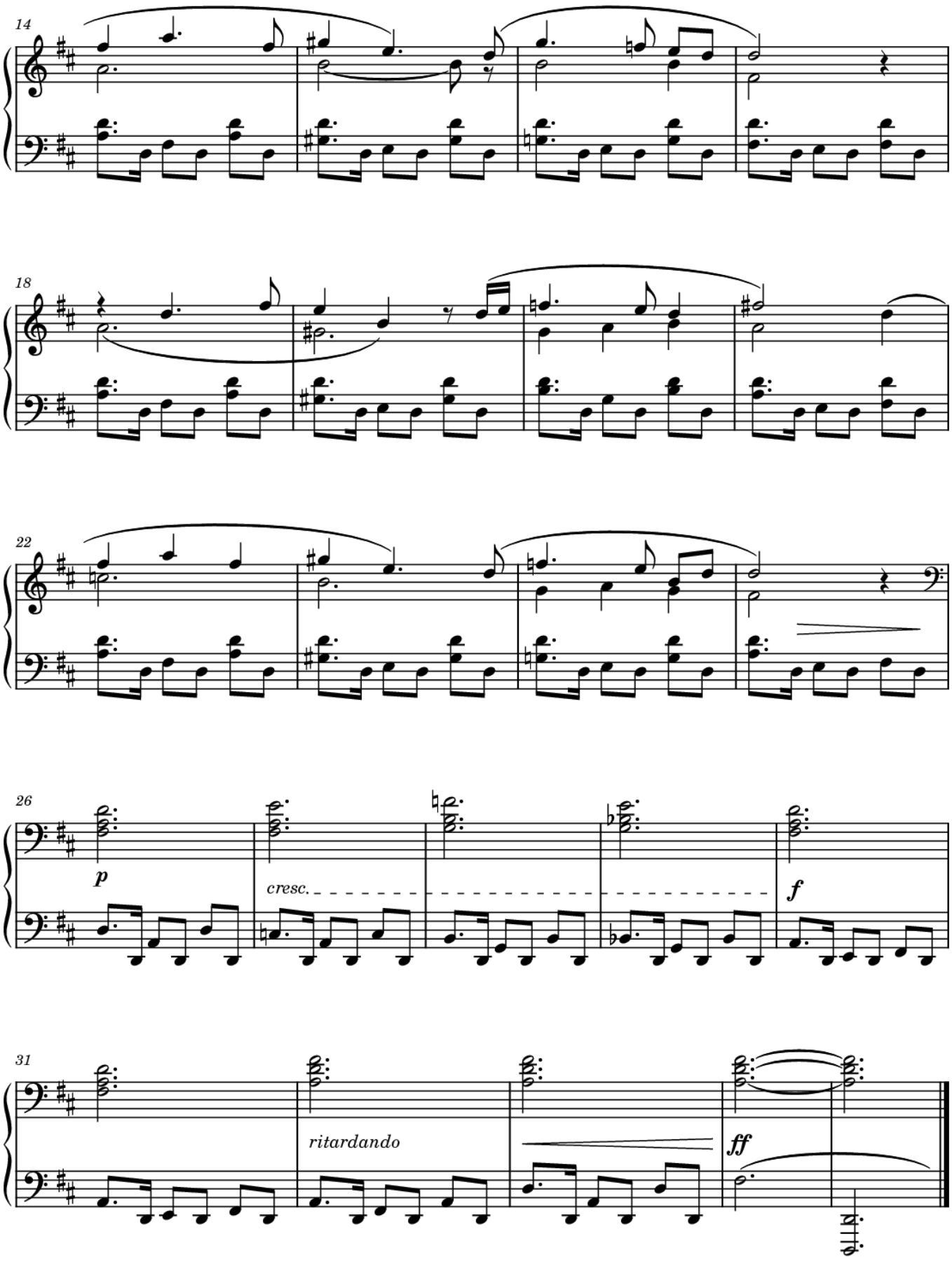
O IMPARCIAL, São Luís, p. 1, 14 mai. 1930.

RAYOL, A. R. **Noções de Musica:** extrahidas dos melhores auctores. São Luís: Typographia do Frias, 1902.

VERAS, I. G. **A Experiência 'LABORARTE' (1972-1980):** A importância dos seus experimentalismos musicais e sua possível utilização em sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – PPGArtes em Rede Nacional, UFMA, São Luís, 2016.

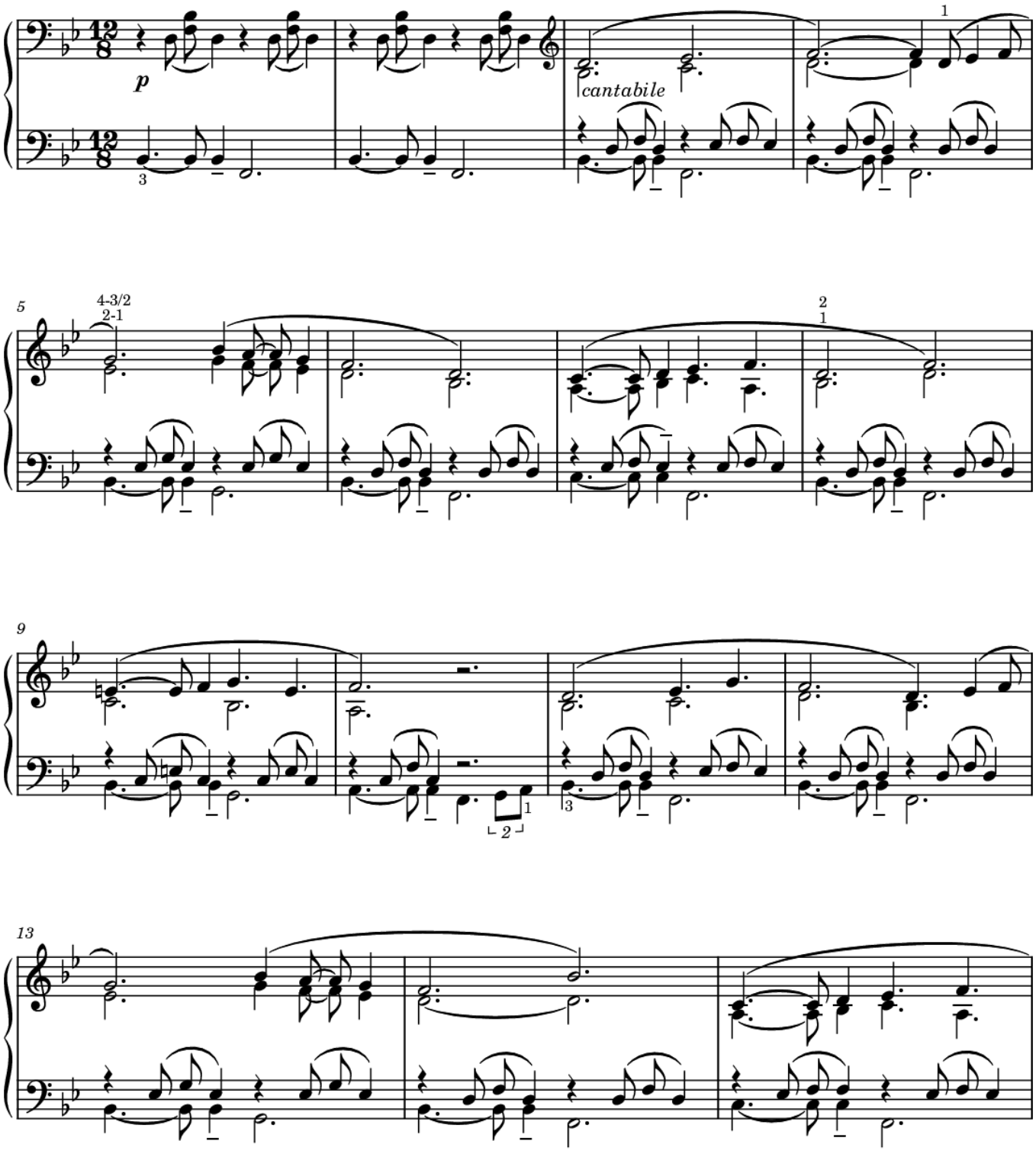
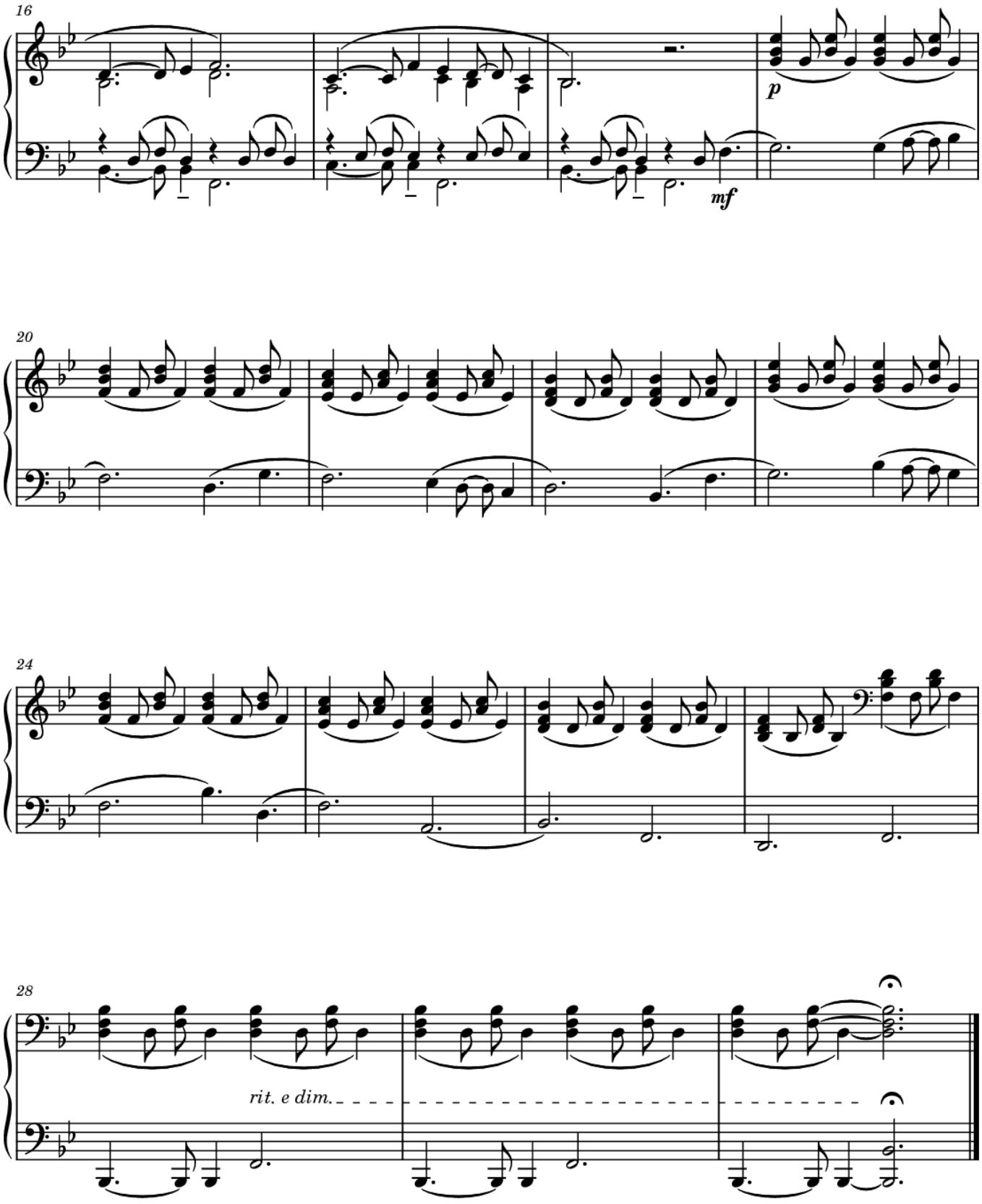
Abertura

Caixeiras do Divino Espírito Santo

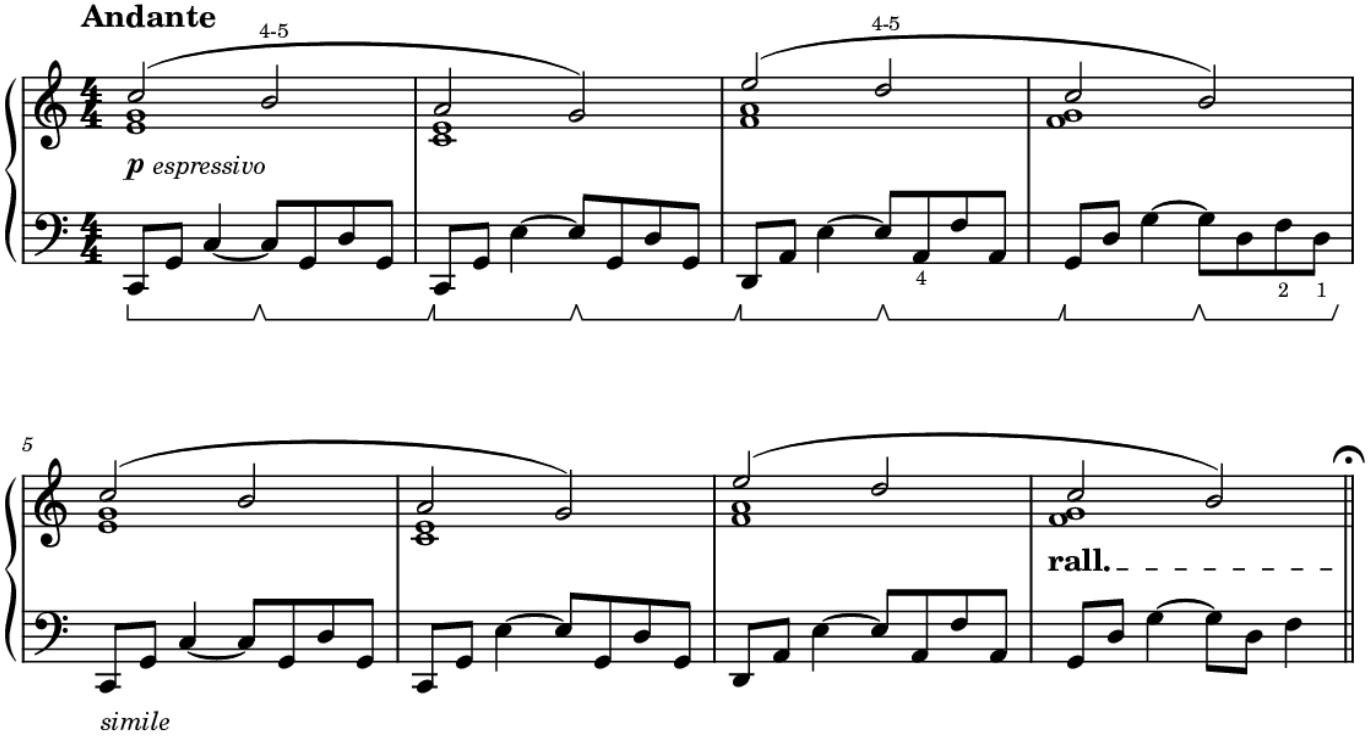
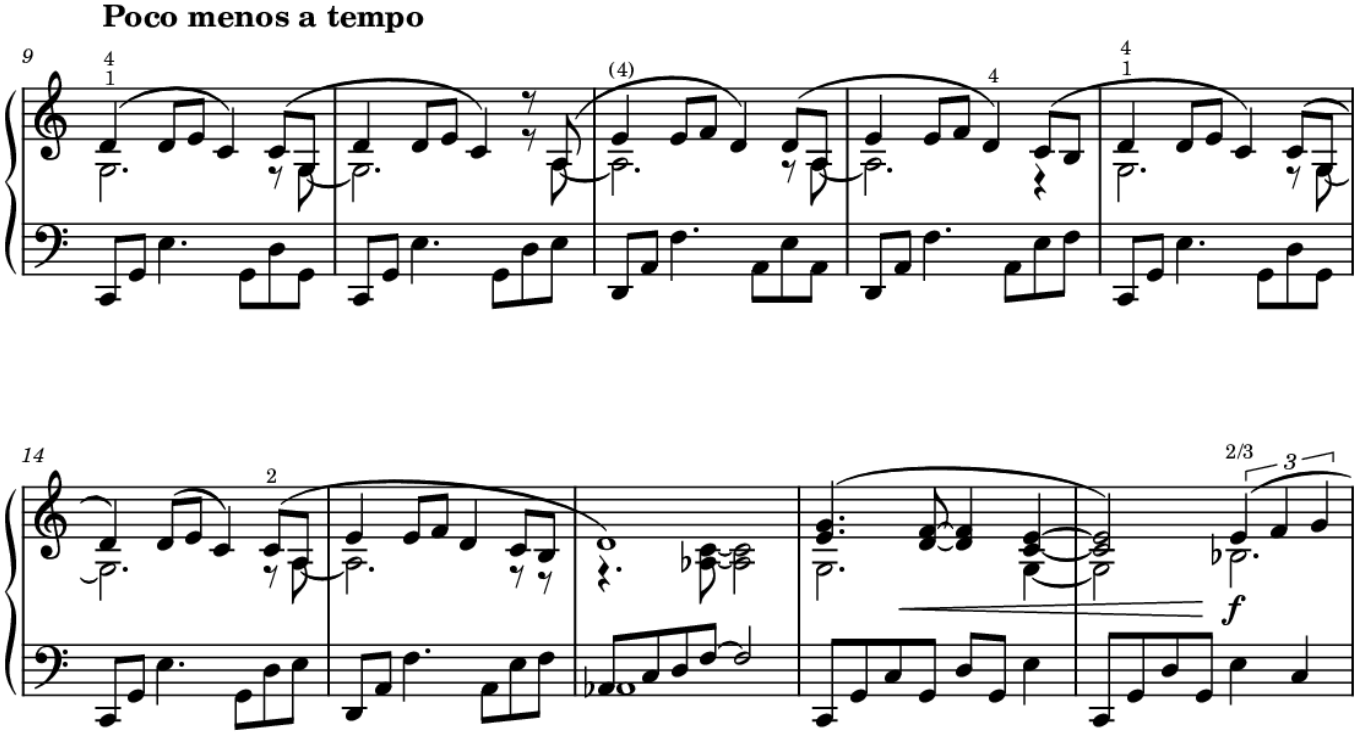
Daniel Lemos
em 22 nov. 2022

Daniel Lemos — Abertura

Barcarola

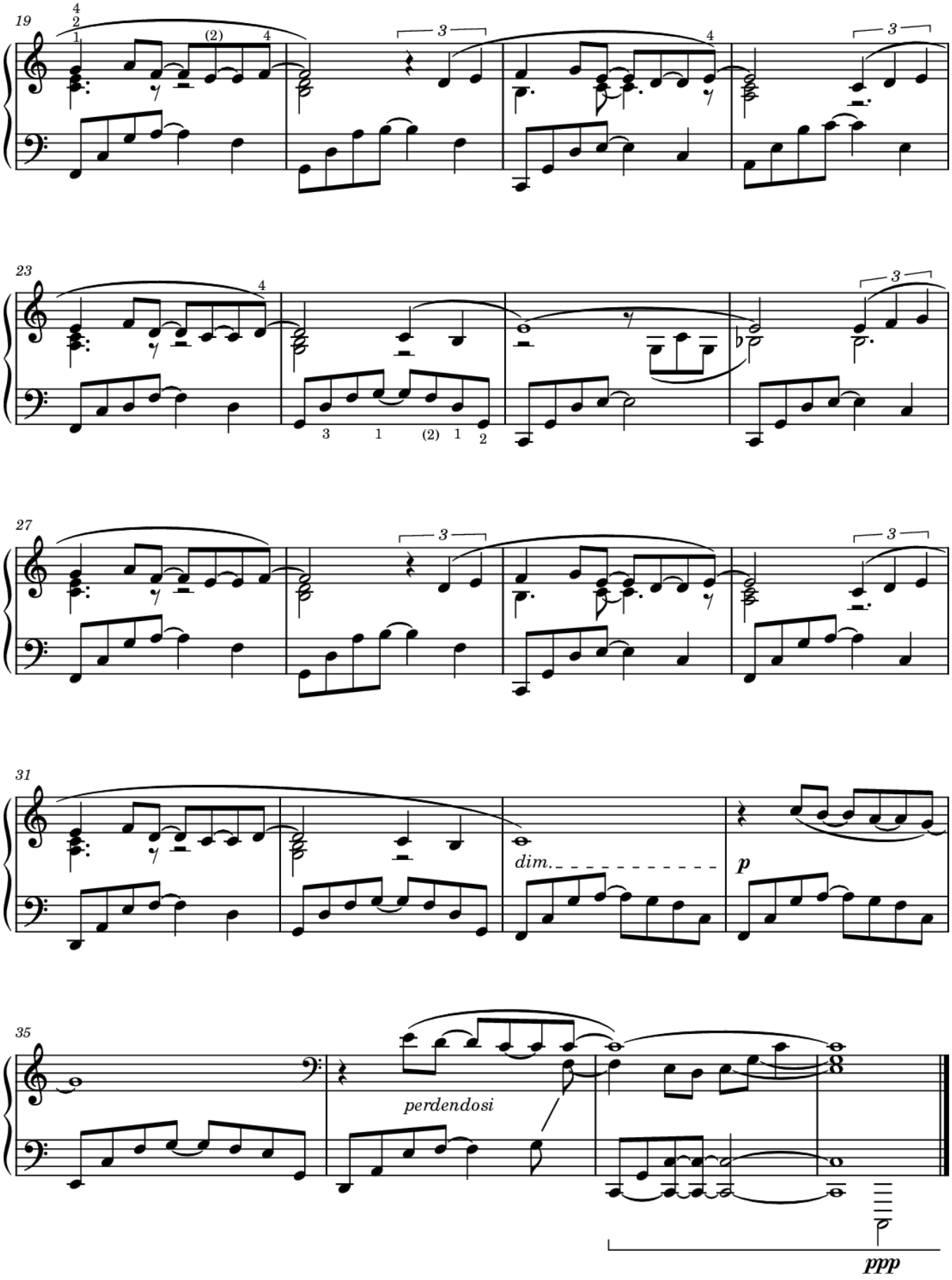
Bumba-meu-boi sotaque de matraca da Baixada

Daniel Lemos
em 1 nov. 2022

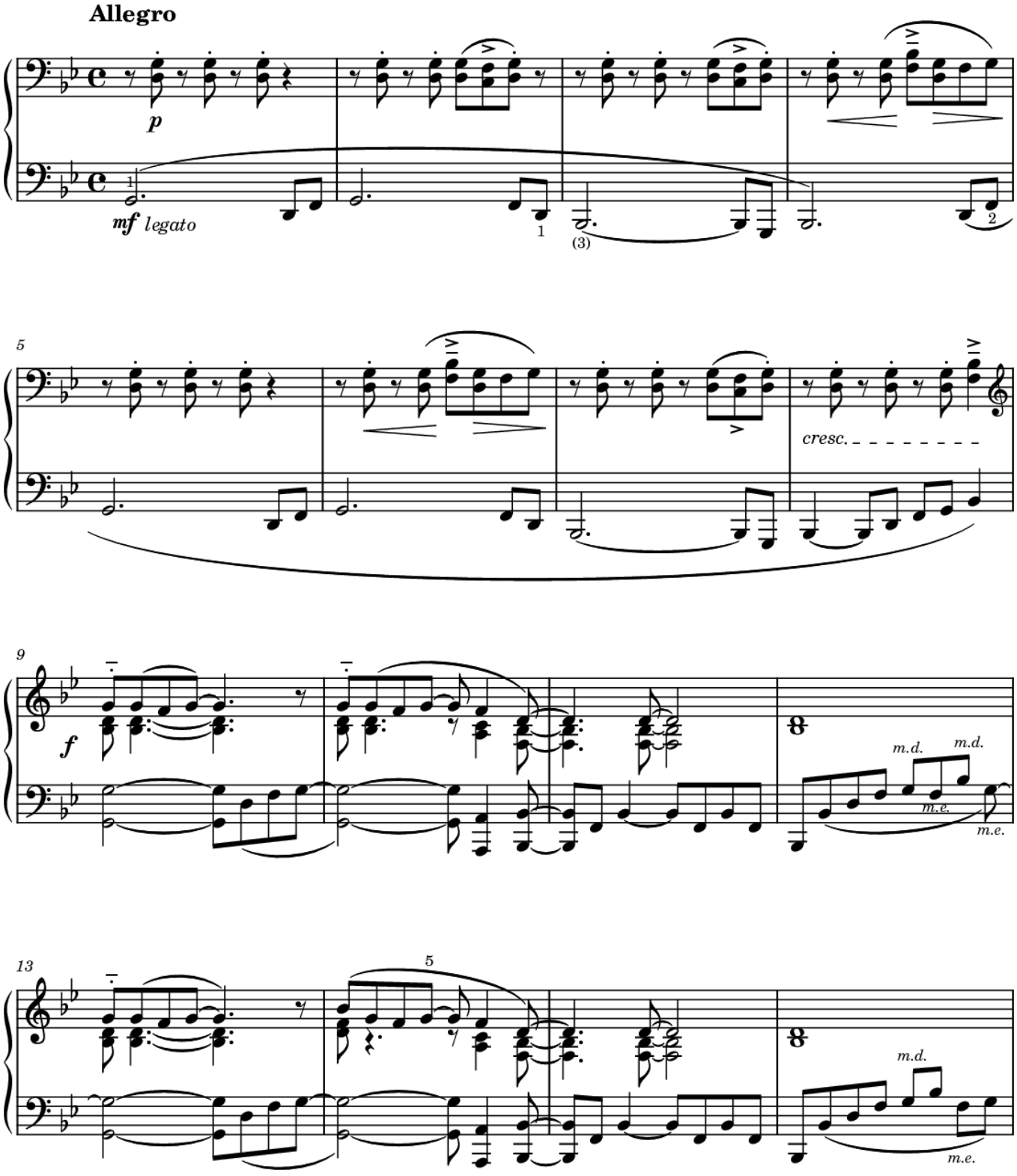
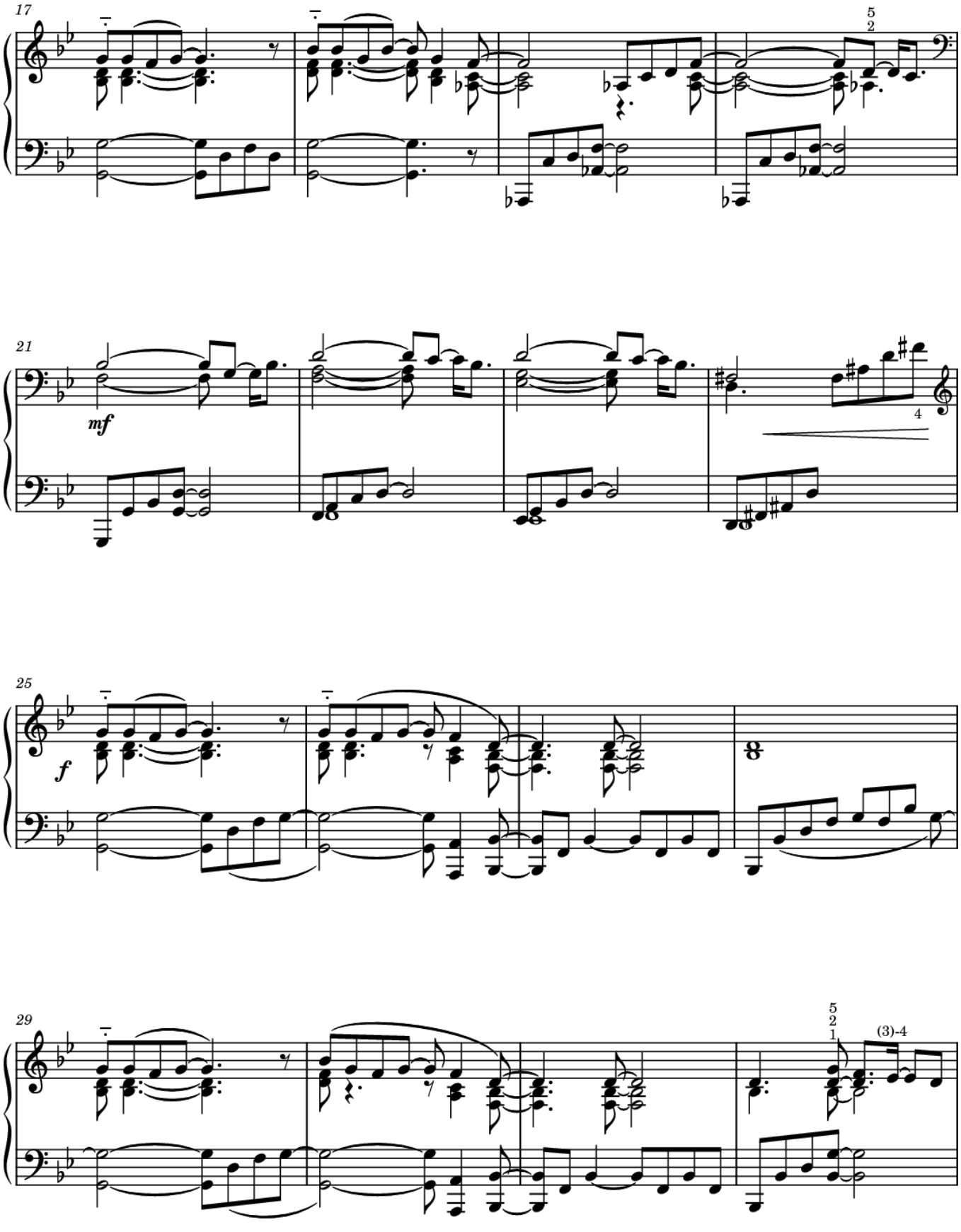
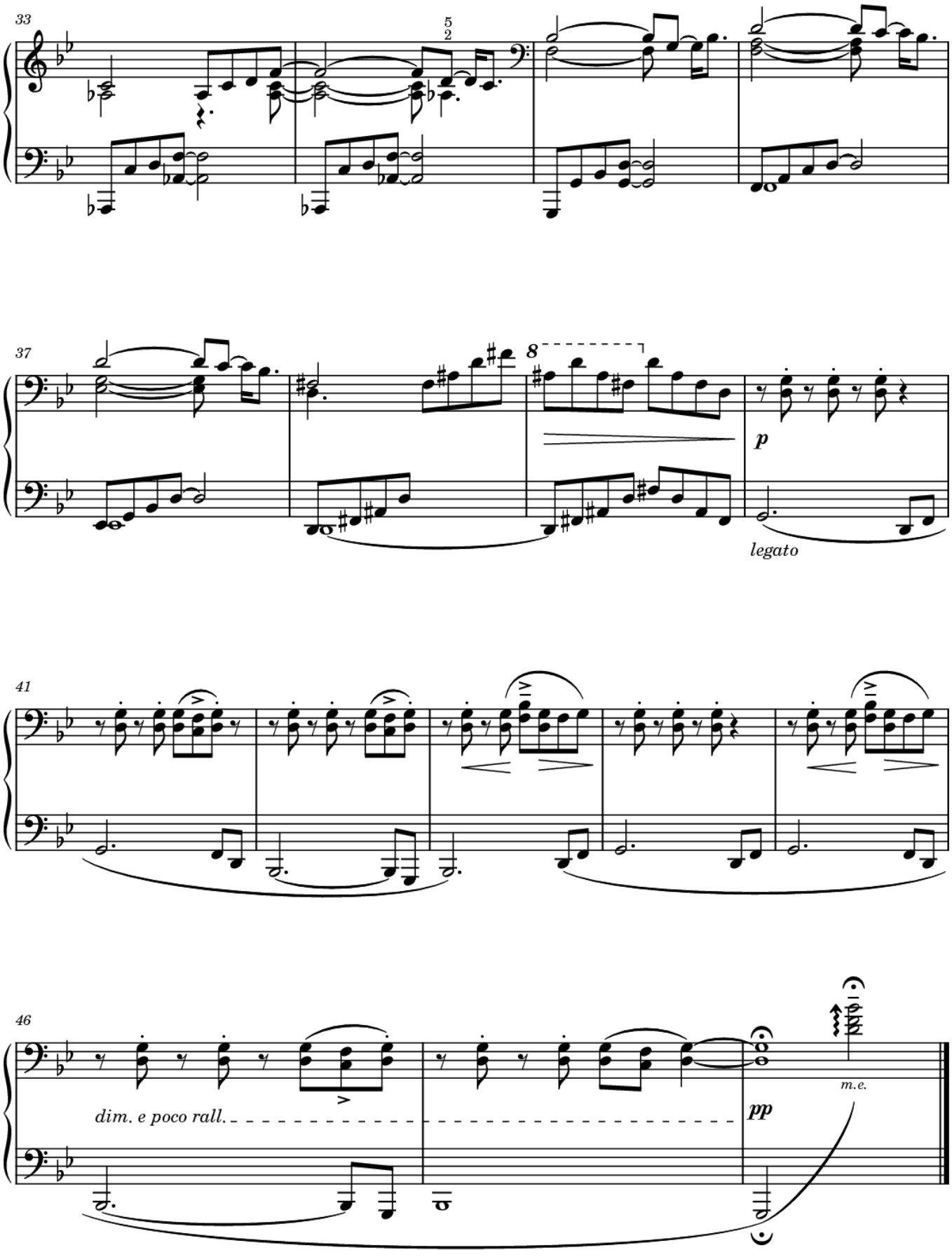
Andante

Daniel Lemos — Barcarola

Fantasia

Revoada dos guarás

Daniel Lemos
em 4 mar. 2023



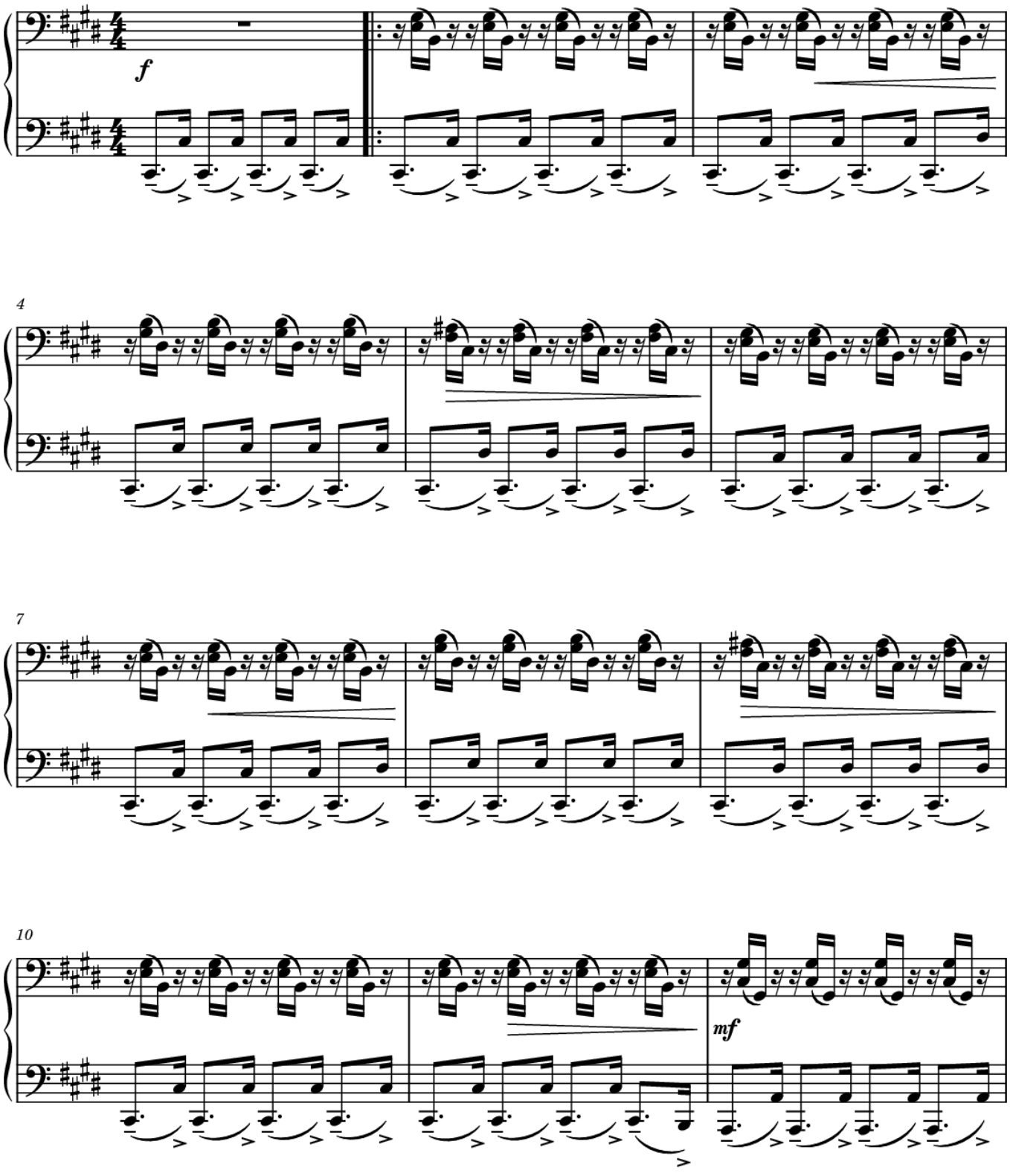
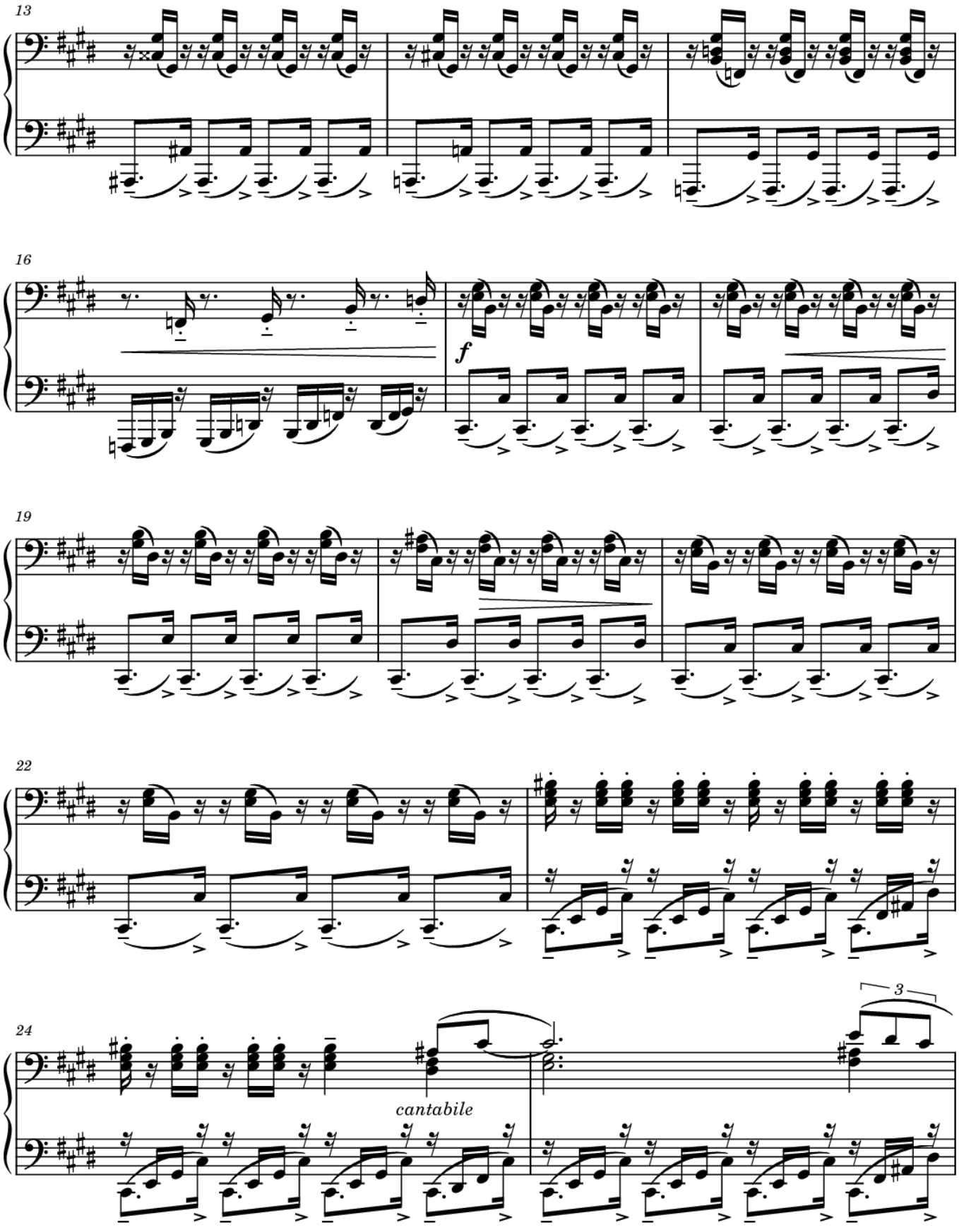
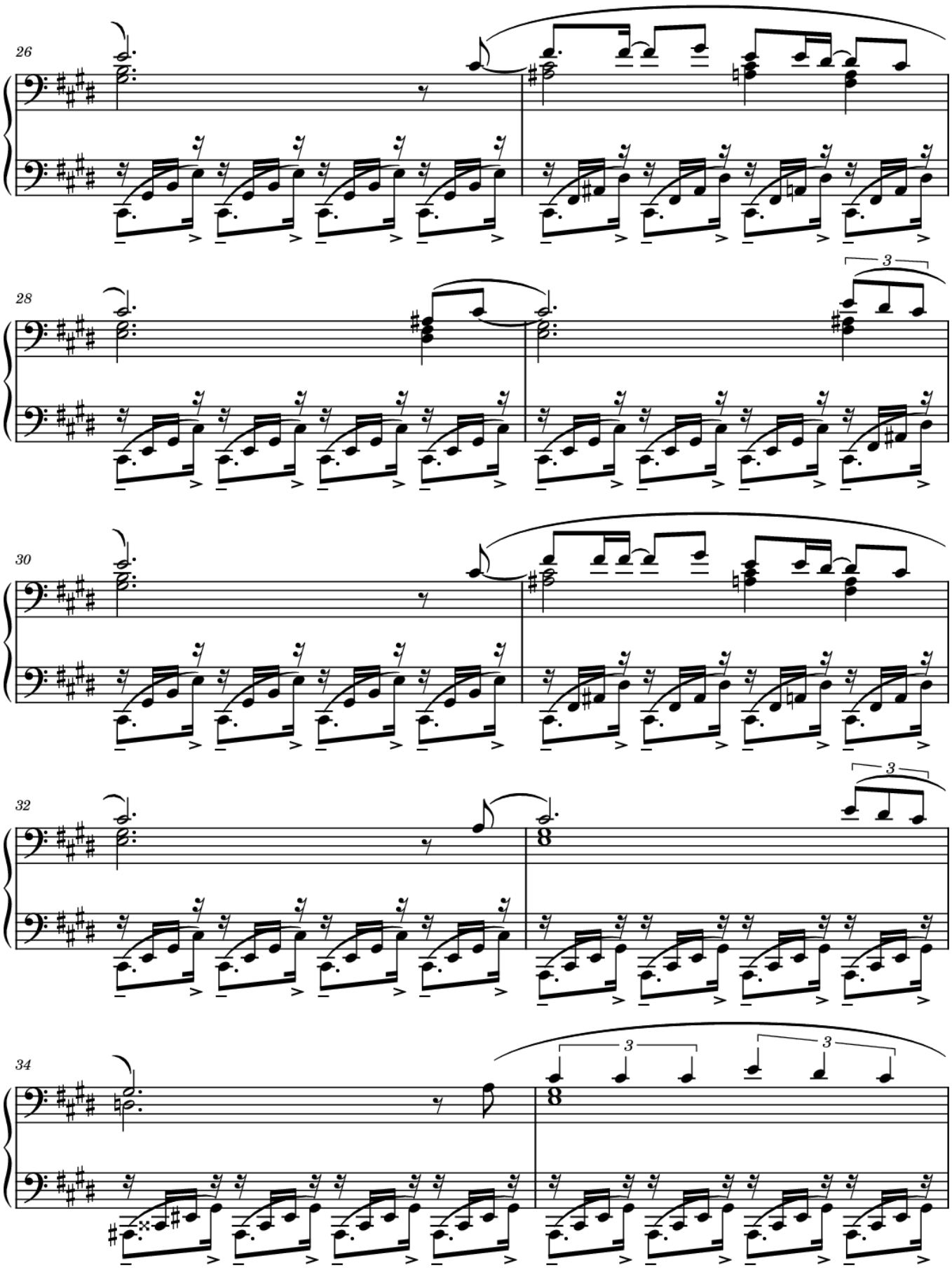
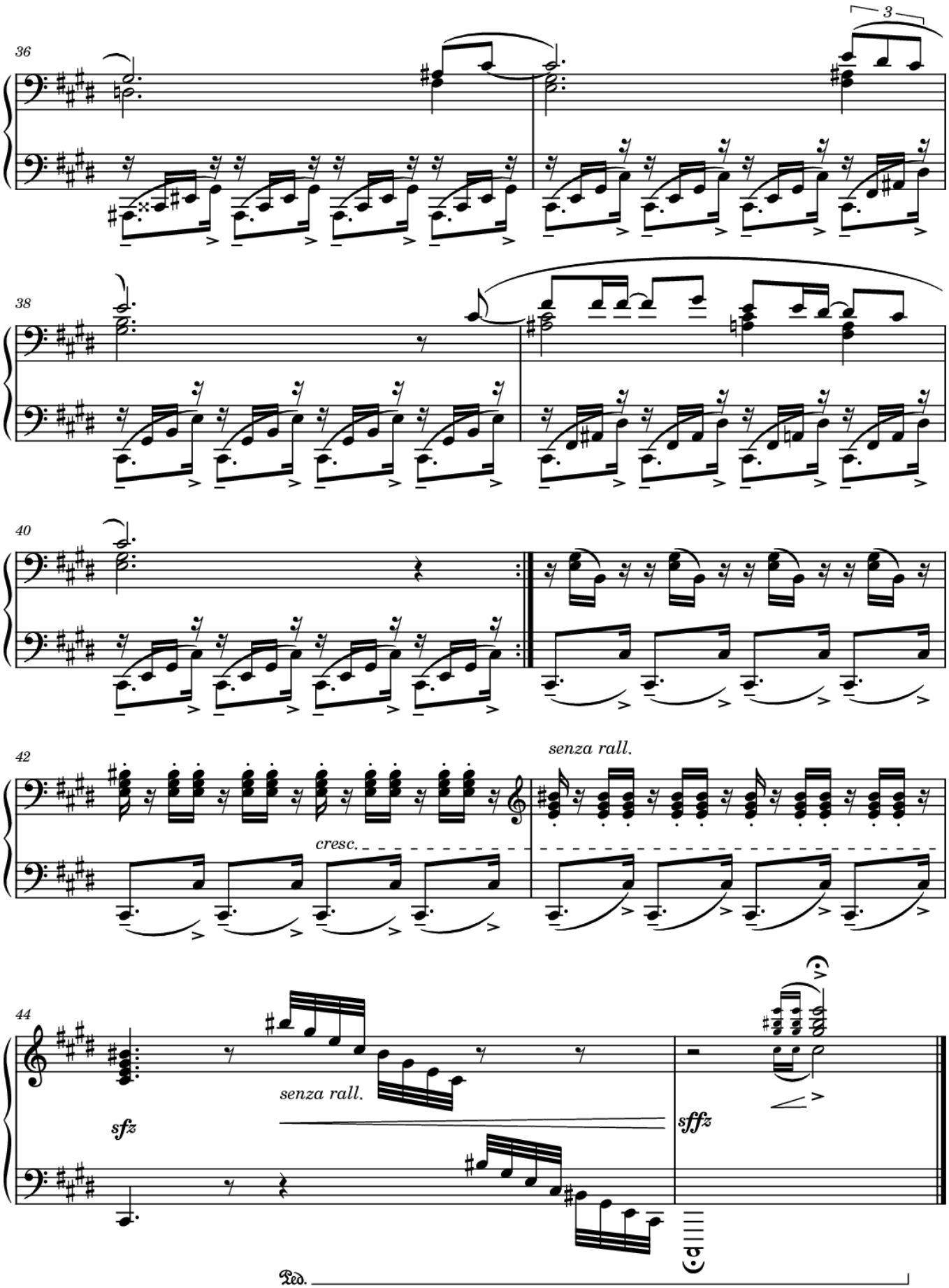
Daniel Lemos — Fantasia

Romanza

Cântico dos povos Timbira

Daniel Lemos Cerqueira
em 13 nov. 2022

Daniel Lemos — Romanza

Daniel Lemos — Romanza

Tocata

Tambor-de-Crioula

Daniel Lemos
em 2 nov. 2022

Allegro con fuoco

Daniel Lemos — Tocata

Daniel Lemos — Tocata

Daniel Lemos — Tocata

UMA APRENDIZAGEM: *TRANSAÇÃO* ENTRE A FILOSOFIA E A LITERATURA

Pâmela Bueno Costa[1]

Palavra, dizer da literatura; palavra, dizer da filosofia. Parece que aí é assim, na e como palavra, literatura e filosofia se tocam, coincidem, se encontram.
Gilvan Fogel

RESUMO: O presente ensaio busca pensar a transação entre a filosofia e a literatura como rios confluentes, existe um cruzo, uma encruzilhada entre o pensamento filosófico e o literário, são duas áreas distintas, porém confluem uma à outra, borrando as fronteiras. Nesse sentido, a filosofia e a literatura se encontram, se correspondem, se atravessam, e, mesmo assim, continuam diferentes. Essa transação é um movimento de ir uma à outra, e conforme Benedito Nunes e Gilvan Fogel, buscamos refletir sobre essa relação de proximidade e de distância. A literatura oferece uma experiência que convida à experiência do pensamento. Clarice Lispector escreve uma escritura pensante, e somos convocados a *brincar de pensar*, em um mergulho na alteridade radical. Ao nos envolvermos com a escrita filosófica e literária, desenvolvemos um processo de interrelação e abertura para o *outrem.* Logo, a filosofia e a literatura conduzem ao mistério, ao espanto, ao secreto e ao abismo do não-saber. Elas são um chamado sendo um exercício diário ao pensamento.

Palavras-chave: Filosofia; Literatura; Relação transacional; Clarice Lispector.

ABSTRACT: O presente ensaio busca pensar a transação entre a filosofia e a literatura como rios confluentes, existe um cruzo, uma encruzilhada entre o pensamento filosófico e o literário, são duas áreas distintas, porém confluem uma à outra, borrando as fronteiras. In this sense, philosophy and literature meet, correspond, cross, and yet remain distinct. This transaction is a movement from one to the other, and in line with Benedito Nunes and Gilvan Fogel, we seek to reflect on this relationship of proximity and distance. Literature offers an experience that invites reflection. Clarice Lispector writes a thinking scripture, and we are invited to play at thinking, in a plunge into radical otherness. By engaging with philosophical and literary writing, we develop a process of interrelation and openness to the other. Philosophy and literature thus lead to mystery, secrecy, and the abyss of not knowing. They are a call and a daily exercise in thinking.

Keywords: Philosophy; Literature; Transactional Relationship; Clarice Lispector.

[1] Doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGF, e-mail: costapamela58@gmail.com, bolsista Capes.

1. NOTAS PRELIMINARES

A ligação entre a filosofia e a literatura é tão antiga quanto a própria filosofia. É importante lembrar que, na antiguidade grega, o saber poético era superior à filosofia, tendo mais relevância para dizer as coisas sobre o homem e o mundo. Mas o que há de comum entre elas? A capacidade da linguagem, ou seja, a palavra. Apesar de suas particularidades, ambas buscam superar a linguagem comum, embora uma esteja mais ligada à imaginação e a outra *aos conceitos*. Mas seria muito simples se a resposta fosse tão clara.

Em *Brincar de Pensar*, de 19 de agosto de 1967, Clarice Lispector nos convoca a brincar de pensar, pois o pensamento leva a caminhos de emoção e, se não fosse por isso, poderia se considerar que "pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir" (LISPECTOR, 1999, p. 23). Assim:

> Para pensar fundo – que é o grau máximo do hobby – é preciso estar sozinho. Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar (LISPECTOR, 1999, p. 23).

É preciso, pois, ousar pensar. Sentir o pensamento, tentar capturar o que Clarice chama de atrás do pensamento. Dessa forma, a literatura também é pensante, de acordo com Evando Nascimento em sua obra *Clarice Lispector: uma literatura pensante*. Como vivemos em uma democracia, a literatura, como forma de expressão do pensamento, foi por diversas vezes, censurada por expressar tudo, mas não conseguiram apagar a voz dos poetas que pensam o mundo e a alteridade, que, em consonância com Evando Nascimento, são vozes que ecoam em lugares inesperados.

Benedito Nunes nasceu em Belém, em 1929, é crítico literário com sólida formação filosófica. Nunes é um tesouro nacional, em *A Clave do Poético*, ao pensar a transação relacional entre as linguagens poéticas e filosóficas, ele afirma que as duas linguagens se transpassam, nas suas próprias extremidades. O literário e o poético entram também na filosofia, e vice e versa, existe um atravessamento, o que muitas vezes, é difícil limitar, pois sempre estão borrando as fronteiras. Encontramos textos filosóficos com características literárias e textos literários com características filosóficas. Pois ambas as linguagens (filosófica e literária) se enriquecem mutuamente. Também podemos constatar que existem muitas disparidades entre essas duas linguagens, mas que não são suficientes para impedir que ocorra esse encontro - uma transação entre elas. Esse encontro pode ser constatado, de modo mais eficaz, na área da filosofia denominada estética. Cronologicamente, a literatura surgiu antes, tendo por essência

os mitos, lendas e também poemas de amor. Em um movimento racional de passagem da *doxa à episteme*, seguindo a alegoria de Platão, temos o surgimento da filosofia. Em um processo gradual de racionalização dos mitos, o espanto e a admiração se manifestam no ser humano, assim, os mitos vão sendo racionalizados de forma mais abrangente. Os filósofos da natureza são os pioneiros na elaboração de teorias voltadas mais para a *physis* e não para os mitos. E nesse horizonte de reflexão salientamos que a relação entre arte e filosofia, que nem sempre foi harmoniosa, tem seu primeiro momento de confronto ocidental na *República* de Platão.

Platão é conhecido por ser um divisor de águas quando põe em questão o valor dos poetas na educação dos gregos antigos, pois para ele a poesia afasta o ser humano da verdade por mexer com as emoções, ela corrompe a alma humana. Entretanto, o fato de a relação entre literatura e filosofia não ter sido sempre harmônica não impõe obstáculo, pois, mesmo quando distante da filosofia, a literatura e a poesia não se furtaram do seu papel formador e pedagógico. De forma poética ou não, filosofia e literatura possibilitam o trabalho com questões demasiadamente humanas, com o mistério da vida e de morte, e tantos outros mistérios. Ao olhar para a modernidade, em especial em Descartes, com seu *Discurso do método*, encontramos a supervalorização da razão, isto é, do sujeito racional. Com o Iluminismo, - *sapere aude*, a razão se torna elemento fundamental para o conhecimento verdadeiro, desligando assim a poesia e a literatura da formação humana. Há, porém, um período da história que podemos constatar em que a arte possui destaque no desenvolvimento de reflexão das questões fundamentais humanas.

É entre os românticos que a arte encontra um lugar privilegiado. Eles nesse caso principalmente os alemães, familiarizados com a estética, (no idealismo) pós-Kant, com destaque para Schlegel e Novalis defenderam a supremacia da crítica, direcionando a poesia filosoficamente, mas com efeitos estéticos, como também a equivalência da poesia, da literatura à filosofia. Eles foram embalados pelo pensamento ficthiano, seguindo as linhas do pensamento kantiano, mas, com uma ressalva contra o mestre, pois acreditavam na existência de uma intuição intelectual com possibilidades de criar o objeto no momento de conhecê-lo. Contudo, serão pensadores que visavam o entrosamento entre ambas as áreas poesia e filosofia: "filosofia poética e poesia filosófica, poetas-filósofos e filósofos-poetas" (NUNES, 2009, p.25). Costumavam afirmar que a filosofia passava a ser arte e poesia; e a arte e poesia eram equivalentes à filosofia. Dessa forma, esse ponto de vista destacado por Benedito Nunes nos remete à ideia de que os românticos pretenderam unir, por intermédio da intuição intelectual e da imaginação, (ideias destacadas pelo idealismo de Fichte), filosofia e poesia (literatura) num gênero misto de criação verbal. Nunes, em *Poesia e Filosofia: uma transa*, expõe que os

primeiros românticos percebiam a ligação entre literatura e filosofia e que ela se justificava em gênero misto de criação verbal, ou seja, obras que teriam vias duplas, no sentido de serem poéticas e, ao mesmo tempo, filosóficas. Podemos citar, por exemplo, Schelling, que no seu sistema do idealismo transcendental vai direcionar a filosofia poeticamente; enquanto para Schlegel e Novalis, ao contrário, é a poesia sendo direcionada ao filosófico. Nunes expõe que esse transpasse é historicamente efetivado e a identidade de cada área é mantida: "em seguimento a um trânsito de mão dupla de filósofos e poetas – os primeiros transando com os segundos e vice-versa" (NUNES, 2009, p. 28). É preciso enfatizarmos que:

> Nessa conexão recíproca, a filosofia faz da obra literária como tal objeto de sua indagação (o que ela é, ao que visa, qual sua estrutura) e a obra, por sua vez, reverte sobre a filosofia, da qual, ela, obra, se faz, como poética, a instância concreta, reveladora (ou desveladora) das originariamente abstratas indagações filosóficas (NUNES, 2009, p. 29).

Não acreditamos que fazer uma reflexão filosófica a partir da literatura, signifique tornar a obra objeto da filosofia, mas, ao contrário, podemos reconhecer uma experiência literária filosófica sem hierarquia e privilégio. Na transação entre as linguagens os leitores passam a criar um sentido para aquilo que leem.

De acordo com Nunes, uma obra literária pode ser o ponto inicial para o filosofar. Ele lembra da fala do poeta Antonio Machado, sob o heterônimo de Juan de Mairena, que tem por personalidade fictícia um professor de retórica. Assim, em *Sentencias, apuntes y recuerdos de um professor apócrifo*: "hay hombres, decía mi maestro, que van de la poética a la filosofía; otros que van de la filosofía a la poética. Lo inevitable es ir de lo uno a lo otro, en esto como en todo" (NUNES, apud 2009, p. 25). E no encontro transacional, há criação. Há pensamento! A literatura pode ser uma das bases para a reflexão filosófica, uma vez que a filosofia pode estar presente em diversos textos literários. Benedito Nunes compreende as diversas dimensões da relação entre poesia e filosofia e entre filosofia e literatura da seguinte maneira: "Seria o mesmo que dizer que um corre para o outro, como rios confluentes [...] Há poetas sensibilizados pela filosofia, como, entre outros, o foi declaradamente um Fernando Pessoa, e outros não" (NUNES, 2009, p. 27).

Ao pensarmos no termo literatura, constatamos que é um conceito moderno, e foi Goethe um dos primeiros a pensar o conceito de literatura universal. Podemos aqui destacar com relação a esse fato:

> No momento em que Goethe usa a expressão literatura universal, e os românticos, a expressão "poesia universal" (Schlegel), estaria começando o confronto; e esse confronto, "o face a face da literatura e filosofia que as constitui como essencialidades

> autônomas, envolvidas no campo que define uma e outra e fixa seus limites, é uma produção histórica (NUNES, 1999, p. 17).

Como vimos, segundo essa perspectiva, no momento marcado pela expressão literatura universal estaria começando um confronto. Não é nada fácil entender os limites da fronteira da filosofia e da literatura, pois a experiência literária se articula à experiência humana. Gilvan Fogel em seu ensaio*: filosofia e literatura,* afirma: *"*[...]também a filosofia, enquanto amor ao saber e à verdade se faz desde e como dizer, desde e como palavra. Palavra, dizer da literatura; palavra, dizer da filosofia. Parece que aí é assim, na e como palavra, literatura e filosofia se tocam, coincidem, se encontram" (FOGEL, 2015, p. 179). A partir desse fragmento, podemos pensar que a filosofia e a literatura são vizinhas, e na vizinhança há proximidade e distância, ele afirma: "nesta proximidade-distância abre-se também um fosso, pois também já disseram (Nietzsche, Heidegger), filósofo e poeta vivem na mesma cordilheira, no mesmo maciço, mas em morros, em picos os mais separados" (FOGEL, 2015, p. 179). Uma pergunta que devemos fazer é, sobretudo, acerca do que tem em comum a filosofia e a literatura? Já sugerimos que seja o poder da palavra, no entanto ela guarda uma distância, com rastros de proximidade, mas Nunes caracteriza essa relação na distância. Essa relação de proximidade na distância é uma relação transacional (NUNES, 2009, p. 29).

Então, assim como o filósofo, o escritor literário parte da palavra, e é nesse uso que se cruzam, quando há o encontro filosófico literário. Ora, Fogel, filósofo heideggeriano, afirma que ambas trazem à tona a pergunta pelo fundamento — o fundo da vida. E isso quer ainda dizer: trazem à vida à tona, mostram desde o seu fundo as questões primordiais, e, assim, se cruzam quando pensam o mundo e debatem questões cotidianas, fatos históricos, enfim, buscam sentido e respostas para inúmeras mazelas humanas. Por isso, podemos concordar com Fogel e Nunes: há uma proximidade, mas há distâncias, isto é, há uma transação entre as duas. E desse namoro nasce um fruto – nasce a reflexão.

Podemos afirmar, de acordo com Jayme Paviani em *Traços filosóficos nos textos,* que essa transação é um movimento de ir uma à outra. Muitos filósofos já partiram de uma estrutura de texto literário para fazer filosofia, como Parmênides em seu poema sobre a natureza, as cartas de Epicuro, os ensaios de Montaigne e talvez o exemplo mais paradigmático são os diálogos de Platão. As maneiras distintas de filosofar se aproximam dos textos literários (PAVIANI, 2009, p. 63). Os limites não são absolutos e sempre fica uma ausência à margem de definição; os gêneros se dissolvem, e assim, textos filosóficos e literários se confundem. Encontramos muitas obras literárias que são marcadas pela presença forte de filósofos e de seus pensamentos. Assim,

também os filósofos empregam em suas produções filosóficas gêneros literários, como o romance, a crônica, o conto, o teatro, para expressar os conceitos e teorias filosóficas.

A filosofia a literatura tem em comum o poder da palavra, de um lado uma forma mais sistematizada e racional com conceitos, do outro a palavra de personagens que podem dizer tudo, contudo, ao se cruzarem se fundem. Jayme Paviani nos diz que:

> A literatura, para poder se essencializar como tal, põe a linguagem num primeiro plano, assume uma função narrativa e expressiva, enquanto a filosofia emprega uma linguagem lógica, demonstrativa, conceitual, racional, argumentativa (PAVIANI, 2009, p.66).

Dito isso, a literatura possui uma função narrativa e expressiva, a filosofia pode ser mais lógica e demonstrativa, no entanto, os textos filosóficos podem ser criativos com relação a linguagem utilizada, adotando uma estética inovadora, assim como na literatura, o contexto, personagens podem apresentar uma reflexão mais demonstrativa em seus argumentos filosóficos. Dentro de um romance podemos encontrar uma visão econômica, política, religiosa e moral. Em conformidade com Jayme Paviani, "a filosofia realiza, no plano ontológico, o que a literatura faz no plano ôntico do vivido e da experiência" (PAVIANI, 2009, p. 65). E buscar entender o que seja filosofia, literatura já indica a busca por seus problemas filosóficos.

Ainda, de maneira semelhante, com Paviani a filosofia e literatura são duas linguagens específicas, às vezes próximas e outras distantes, e tendem a se encontrar em grandes temas metafísicos (PAVIANI, 2009, p. 70). Ambas têm em comum o poder da palavra, como mencionamos, assim é preciso ter o cuidado com a linguagem que interroga o ser e busca as origens do pensamento. Porém, além do conhecimento teórico das qualidades literárias da expressão, ambas têm em comum a possibilidade de se instaurarem no domínio da sabedoria.

Diante de um romance ou texto filosófico é preciso deixar-se impactar, desconfiar e ser relutante com o que se lê. Pois é preciso, ao ler, decifrar também a nós mesmos. Ao entrar em contato com o texto o leitor entra em contato com um outro modo de ser e sentir, põe em jogo a própria vida e a vida de um outro alguém, entra em contato com outra experiência existencial e sai transformado diante das experiências com a palavra. A filosofia e a literatura são oriundas de uma mesma raiz – a palavra, e analogamente aquilo que não se pode dizer filosoficamente, deve-se poder falar poeticamente por personagens literários ou pela poesia. A filosofia, em sua face moderna, principalmente tem por característica o desejo de compreender e nomear o real, abarcar como um todo a realidade e transformar em conceitos. A literatura lida com a imaginação, com o irreal e real ao mesmo tempo, cria imagens, cria um novo tempo e espaço, e é a linguagem do inefável, profana - um modo de dizer aquilo que não pode ser dito, ou ainda

tem o poder de dizer tudo como afirma Derrida em sua entrevista *Essa estranha instituição chamada literatura*, de acordo com a perspectiva desconstrutiva de Derrida, a literatura desfruta e libera o gozo proibido.

Goethe afirmou: "a poesia (literatura) é a linguagem do indivisível", assim, podemos salientar que a literatura sabe que "muita coisa importante falta nome" (ROSA, 1974, p. 86). Contudo, isso dito, ao lembrar da *travessia humana* - a filosofia e a literatura são imprescindíveis para esse processo. Abraçam-se no silêncio! Em grau de importância todas as áreas do saber têm seus méritos. É importante frisar que mesmo Platão sendo a favor da saída dos poetas da educação do homem grego, a sua filosofia nasce especialmente ligada à literatura. Não seria uma loucura dizer que todos os textos filosóficos tem algo de literário exceto os tratados lógico-filosóficos, pois os conceitos não se livram facilmente das metáforas. Citando Paviani:

> Os traços literários dos textos filosóficos podem aparecer contra a vontade do próprio filósofo, quando ele é conduzido pela fala ou pela escrita que se desdobra simultaneamente no jogo do pensamento e da linguagem (PAVIANI, 2009, p. 68).

Um romance pode ensinar um modo de viver, sentir e ver o mundo através de suas personagens, assim como a filosofia, os textos filosóficos também possibilitam esse aprendizado. O literato, muitas vezes, sem o saber produz argumentação filosófica. Algumas obras mais outras menos, narram e expressam o sentido da vida, do mundo, das coisas, de uma maneira "peculiar, às vezes tão intensa quanto uma obra filosófica" (PAVIANI, 2009, p. 69).

Por isso, abrimos espaço para um breve comentário sobre a grande intensidade filosófica de Clarice Lispector. Sua personagem Lóri do livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres.* Mulher esta que sofre por não ser, sua *travessia* é de descobrimento dela mesmo, assim, precisa desabrochar e encontrar o amor. Sem as máscaras que prendem o ser humano nas falácias da vida real. Com seu próprio silêncio mergulha em uma *travessia* de autoconhecimento, atravessando o deserto para, enfim, ver-se pronta para amar em liberdade, pronta para o amor de Ulisses. A personagem sentia uma pressa por dentro, sentia pressa, alguma coisa nela tinha urgência é – impossível não lembrar da música de Belchior *Coração selvagem*, quando diz "anjo rebelde, eu quero o corpo, tenho pressa de viver [...] Sim, já é outra viagem e o meu coração selvagem tem essa pressa de viver". Era assim que Lóri se sentia, não tinha coragem, o medo a consumia. No livro encontramos uma busca constante de descobrimento do eu, do outro e do amor. Uma aprendizagem de vida que só a literatura pode proporcionar. Em diálogo com Ulisses, ponto decisivo de sua aprendizagem. Ulisses questiona "Por que é que você olha tão demoradamente cada pessoa"? (LISPECTOR, 1998, p.71). Lóri diz:

> Não é por nada que olho: é que eu gosto de ver as pessoas sendo. Então estranhou-se a si própria e isso parecia levá-la a uma vertigem. É que ela própria, por estranhar-se, estava sendo. Mesmo arriscando que Ulisses não percebesse, disse-lhe baixo: - estou sendo (LISPECTOR, 1998, p. 71).

O que queremos enfatizar com essa passagem, é que o mistério de não ser apenas uma mulher banal, que não pensa seu eu no mundo, é despertado. "Ambos sabiam que esse era um grande passo dado na aprendizagem" (LISPECTOR, 1998, p.72). Podemos pensar, sobretudo que ao estar sendo, a personagem promove uma reflexão existencialista e ontológica. Lóri é despertada para o mundo, na admiração com a vida, é aberta para descobrir seu eu e pensar seu ser, quando Ulisses diz que está sendo, começa a iniciação, ela está pronta para descobrir o amor.

De acordo com Manuel Antônio de Castro percebemos que a literatura cria uma *imagem-questão,* dizendo aquilo que não pode ser dito por outras formas de linguagens, ela cria uma imagem sobre o autoconhecimento. Lóri por sua vez traz consigo a dor e sofrimento por ser quem é. Seu desvelamento vem com a água salgada em seu corpo "era isso o que estava faltando: o mar por dentro como o líquido espesso de um homem" (LISPECTOR, 1998, p. 80). O desejo de desvelamento vem de dentro, somente assim pode caminhar ao encontro de sua liberdade. A reflexão filosófica proporcionada pela literatura é extraordinária, não querendo extrapolar a subjetividade desse adjetivo, mas conseguimos nos conectar com a personagem e seguir seu caminho de aprendizagem perante a vida.

As personagens mesmo sendo uma criação, fruto do poder da escrita, trazem à tona mazelas da vida humana, proporcionando muitas questões filosóficas. Podemos citar também a personagem Ângela Pralini, personagem criada para o último sopro de vida de Lispector. Em cada palavra pulsa um coração, afirmou a personagem de Clarice Lispector em *Um sopro de vida* – Ângela Pralini, que ansiava por escrever um livro, e as palavras lhe dão a vida – o sopro. Nesse sentido, com a literatura, surgem, então, personagens dotados de razão e emoção, que podem suscitar no leitor o espanto e a admiração, despertando a indagação, e, provocando um sentimento de dúvida de angústia, provocando uma tomada de atitude para o filosofar.

Quando a personagem de Clarice diz que em cada palavra pulsa um coração, podemos pensar, que cada palavra tem sua vida, ou seja, seu movimento, seu sentido, sua *psyqu**e***. O que seria o coração*?* Pode ser uma metáfora imagética para a vida, pois, coração, enquanto a cadência, é ritmo e pulso de vida, são com o tempo de atravessamento do espírito por uma experiência; o tempo de vigência da disposição de espera, de escuta, de obediência e de aquiescimento (FOGEL, 2009, p. 82). O tempo certo de vida, o *kairós.* Portanto, cada palavra tem um sopro de vida, pulso, ardência, um sentido. E esse processo, não é rápido, o movimento

é lento, os acontecimentos, precisam de pausa, para ver, escutar e pensar. Ainda, em analogia com Gilvan Fogel, o pensamento movido por espírito e coração, é lento e distante (FOGEL, 2009, p. 82), essa distância deve ser comedida. O processo de escuta, do movimento, dos batimentos das palavras é lento, é preciso paciência e tempo livre: ócio. Ou seja, entre a palavra filosófica e literária há pulso de vida, há coração! E afirma Clarice: "É por isso que toda a minha palavra tem um coração onde circula sangue" (LISPECTOR, 1999, p. 17).

Esse romance traz à tona muitas questões existenciais, ligadas à vida, a morte, criação, imaginação, inconsciente, realidade, sonho, enfim, são muitas reflexões que exalam do pensamento fecundo de Clarice. Desde a criação ao nada. O livro começa com uma breve nota introdutória, é um grito da escritora - escritor dizendo "eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida" (LISPECTOR, 1999, p. 13). A literatura pode salvar vidas, e transformar realidades. Assim, também a filosofia. A arte é transformadora, e como muito bem Nietzsche afirmou, que ela existe para a verdade não nos destruir. "O dia corre lá fora à toa e há abismos de silêncio em mim"? (LISPECTOR, 1999, p. 13) – o que é mais misterioso e filosófico que o silêncio? O aterrador silêncio da alma. Ou quiçá sobre a realidade: "tudo que sei eu não posso provar. O que imagino é real, senão sobre que base eu imaginaria Ângela, a que brame, muge, geme, resfolega, balindo e rosnando e grunhindo" (LISPECTOR, 1999, p. 31) e questões de cunho existencialista: "falando sério: o que é que eu sou?" (LISPECTOR, 1999, p. 45) – "Tenho medo de estar viva porque quem tem vida um dia morre" (LISPECTOR, 1999, p. 148).

Cada filósofo possui um método de escrita, e com cuidado, podemos identificar um modo de escrever cartesiano, heideggeriano, kantiano, nietzscheano, hegeliano, etc. Outrossim na literatura, como o próprio estilo de escrita de Dante, Shakespeare, Goethe, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

A literatura possibilita uma experiência – não minha, mas de um outro ser, que passa a ter significado, pois produz um chamado "um reler a vida". O texto é a vida de uma pessoa, sendo um chamado para a experiência do pensamento. Clarice produz uma escritura pensante. É um mergulho na alteridade radical, ao entrarmos em contato com a escrita, acontece um atravessamento, é um processo de abertura ao outro. Das desconfianças que a literatura nos traz, dos desatinos e sofrimentos que produz em nós, *humanos demasiados humanos*, ela é fonte de desvelamento do nosso próprio eu – assim como o oráculo de delfos tinha por lema "conhece-te a ti mesmo", é uma busca de nós para nós em contato com o *outrem.*

Logo, a literatura e filosofia não rimam somente em som. Há transa e existe uma *relação úmida – "estrutura úmida" ou da "umidade do úmido",* conforme afirma o filósofo

Rafael Haddock-Lobo: “Nem seco, nem molhado, híbrido, contaminado, disseminado, espectral... E é assumindo minha impossibilidade, mas de modo algum fugindo de qualquer esforço, que me entrego a esta tarefa de “agarrar isto que escapa” (HADDOCK-LOBO, 2011, p.12). Então, é uma relação que escapa a definições precisas, calculadas e previsíveis, pois é da ordem do *acontecimento.* E lidar com essa im-possibilidade de definições que a relação entre as duas é sempre frutífera, sobretudo, porque não tem *definições, distinções, conceitualizações, classificações.*

A literatura, assim como a filosofia, causa espanto! Aquilo que não se pode falar filosoficamente, na literatura, na poesia há de se poder, pois como Rosa sabemos que muita coisa importante falta nome. A filosofia abre a porta para o mistério, para o abismo de não saber. Abre o caminho para a questão – a pergunta. A filosofia é exercício diário, acontece no ordinário-extraordinário, se faz com a disponibilidade para o pensamento. Procura “impor uma ordem racional ao caos do mundo”. A literatura nos permite sentir e co-criar uma visão de mundo, *travessia* do ser humano. Do lado racional deve estar o sentir. Não podemos esquecer que a filosofia e a literatura se cruzam e essa relação transacional nos permite uma das coisas mais finas do mundo, como Adélia Prado em *Bagagem*, 1976, afirmou em seu poema *Ensinamento* que a coisa mais fina do mundo é o sentimento. Perder a capacidade de sentir é perder-se em um abismo sem fim. Pedimos uma licença poética a Vinicius de Moraes a “vida só se dá para quem viveu (se deu)”! É preciso na *travessia*: aprender a aprender - com a literatura e a filosofia. O mistério da vida há de ser investigado, falado, mas, muitas vezes, silenciado. É na profundidade de cada obra, que a vida ganha uma nova dimensão, não se vivendo na superfície, mas sim no mergulho, no cair em si e para si em profundidade, nada raso e nem seco, mas sim úmido e cheio de vida. É preciso tratar das questões humanas mais significativas e com profundidade, sem ser raso, pois em conformidade com Rosa, acreditamos que a vida também é para ser lida.

Diante do contexto do século XX, encontramos com mais veemência a não delimitação clara dos domínios filosóficos e literários. Sobretudo, porque como mencionamos, muitos filósofos não possuem uma sistematização na produção escrita da filosofia, é o caso das autobiografias, diários, confissões, aforismos, cartas, fragmentos, etc., se aproximando dos estilos literários. Assim, é notório destacar que na literatura temos muitos literatos que entram no campo da discussão filosófica. Focamos em alguns autores que pensam na relação entre ambas, no entanto, a discussão sobre a cisão ecoa até nos dias atuais. Podemos destacar, na metade do século, Ítalo Calvino, ao afirmar que a filosofia e a literatura devem dormir em camas separadas.

Não obstante, buscamos enfatizar a relação da literatura e da filosofia como uma relação transacional, isto é, como o cruzamento entre as duas áreas do saber. Sobretudo, buscando pensar em um método para esse movimento transacional que chamamos de *travessia.* Assim, sem dúvidas embalados pelo instigante desejo de reflexão, notamos a relevância de pensar a *travessia* entre a literatura e a filosofia, e vice-versa. Pois, nas vozes que ecoam, sejam de modo de conciliação ou disputa, temos a instauração da dúvida, do questionamento, eis a tarefa do pensamento, a investigação. O problema que nos move nessa tarefa acadêmica, pode ser pensado de diferentes formas, mas mais que isso, possibilita um aprendizado de vida, seja pela via literária ou filosófica.

Portanto, os personagens literários nos convocam e conduzem em um caminho *filosófico,* ou seja, a partir da literatura ao *descobrimento, desvelamento do conceito,* do *quase-conceito*, somos convidados, dessa forma a pensar, embalados por Clarice Lispector a "brincar de pensar", pois: "Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom. É apenas frutífero" (LISPECTOR, 1999, p.24). Brincar de pensar exige uma disposição, uma abertura para pensar as questões, nesse sentido, muitas vezes o brinquedo-pensamento passa a brincar com a gente. Por fim, sabendo que algo sempre nos escapa, conforme afirmou Clarice Lispector, pensar poderia ser um modo de divertimento. Nesse sentido, o movimento transacional sempre será frutífero, ocorrendo sempre uma disseminação e contaminação entre o pensamento filosófico e o literário.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Manuel Antônio. ***A arte em questão****:* as questões da Arte, Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2005.

DERRIDA, J., **Essa estranha instituição chamada literatura***:* uma entrevista com Jacques Derrida, tradução de Marileide Dias Esqueda. Introdução Evandro Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOGEL, G. "**Filosofia e literatura"**. *In: Viso:* Cadernos de estética aplicada, v. IX, n. 17 (jul-dez/2015), pp. 179- 187.

_____, **Que é filosofia?** – filosofia como exercício de finitude. Aparecida, SP: Ideias & letras, 2009.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Para um pensamento úmido**: a filosofia a partir de Jacques Derrida, Rio de Janeiro: Nau. Ed.PUC-Rio, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____, **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____, *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____, **Clarice na cabeceira: romances**. Organização e apresentação José Castello. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector: uma literatura pensante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (Coleção contemporânea: Filosofia, literatura e artes) *recurso digital.*

NASCIMENTO, E. **Introdução a Essa estranha instituição chamada literatura:** uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NUNES, Benedito. **A Clave do poético.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____, **Hermenêutica e Poesia: o pensamento poético**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____, **Poesia e filosofia: uma transa**, In. filosofia e literatura: uma relação transacional. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____, **Linguagem e silêncio**. In: O dorso do tigre. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1969. pp.129-14,1 p.130

PAVIANI, Jayme. **Traços filosóficos e literários nos textos.** In Filosofia e Literatura: uma relação transacional. Organizadores: Luiz Rohden e Cecília Pires. Injuí: Unijuí, 2009.

PLATÃO, **Diálogos Fédon,** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. ***Teeteto. Crátilo;*** tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2001.

VAI SABÊ! RAP, POTÊNCIA TRANSFORMATIVA RELATIVAMENTE REGULADA

Róbson Peres da Rocha[1]
Mestre em Sociologia
robperesrocha@gmail.com
UFRGS

RESUMO: O rap tem se proliferado globalmente por meio de um jogo de cumplicidade e resistência em relação ao mercado. Podemos afirmar que não existe de modo substantivo um padrão por meio do qual cada rapper irá se manifestar em um determinado contexto. O que esse jogo estabelece é justamente que o modo como o rap é performado deverá variar a depender da localização e das condições históricas com as quais cada praticante se depara. O presente artigo se apoia na tese de Halifu Osumare (2007), para afirmar que o rap é uma manifestação cultural em movimento que se prolifera por meio de uma Estética Africanista. Isso de modo algum afirma uma identidade fixa do tipo "africana" para os rappers. Em uma variedade de pesquisas, a autora estadunidense tem demonstrado que esse mecanismo funciona em diferentes lugares do mundo de maneiras singulares desenvolvendo diferentes subjetividades. Partindo dessa premissa, argumentamos que, por meio da performance, o rap possibilita a jovens da periferia que tomem a posição de sujeitos de sua própria história. O artigo demonstra por meio da análise da performance no videoclipe e da letra da música *Vai sabê!* do grupo de rap *Cria di Favela*, como a dinâmica de resistência e cumplicidade ao mercado se apresenta como parte constitutiva da noção de sujeito representada pelos rappers.

Palavras-chave: rap; hip hop; estética africanista; performance

[1] Doutorando em Sociologia pela Universidade do Rio Grande do Sul. https://orcid.org/0000-0003-3281-2997.

1. Introdução

Este artigo avança, em um primeiro momento, sobre os aspectos da performance e da sua importância na formação e regulação de sujeitos tanto na ótica de Halifu Osumare e dos Estudos Culturais, quanto em outras ciências sociais. Em um segundo momento será desenvolvido o argumentado sobre a pertinência da Estética Africanista em diversas práticas dos rappers, por meio de seus elementos palavra, ritmo e corpo. Por fim, será demonstrado a partir da análise da performance no videoclipe e na letra da música Vai sabê!, do grupo de rap Cria di Favela, como a dinâmica de resistência e cumplicidade ao mercado defendida pela autora é representada localmente, assim como seu papel na formação de sujeitos políticos.

2. O sujeito relativamente regulado

De acordo com a autora norte americana Halifu Osumare (2007), o rap já em seu início no Bronx foi uma saída criativa e afirmativa da comunidade negra ao modo avassalador com o qual a modernidade os atravessou.

Segundo a autora, a performance no rap funciona a partir de dois elementos fundamentais, a *atitude* e a *representação*. O primeiro diz respeito ao modo como o rapper imprime seu estilo, extravagância e a qualidade de "parecer inteligente" em relação a essa atitude, implicando um relacionamento íntimo com o próprio *self*. Essa conexão com o próprio *self* não acontece no vácuo, em vez disso, se apropria de uma série de valores herdados e valores ancestrais específicos. "'Representar' é o processo de assumir o manto do passado no momento presente. Também conota responsabilidade para com o contexto atual - *crew*, família e comunidade" (OSUMARE, 2007, p.27, tradução nossa).

A representação impõe uma série de responsabilidades para com a cultura, já a atitude detém o aspecto transformativo dessa mesma cultura. Desse modo, representações regulam a atitude sendo paradoxalmente modificadas por ela. Partindo dessa afirmação entendemos que essas duas categorias engendradas operam o processo que vem sendo estudado desde o início dos estudos sobre performance denominado "comportamento restaurado" (SCHECHNER, 2003)[2]. Esse processo é marcado tanto pelo autor quanto pelo espectador: "O comportamento restaurado implica alguém comportar-se como se fosse outra pessoa, ou mesmo ele próprio, mas em outros estados de sentir ou ser" (CARLSON, 2010, p.64).

[2] Diana Taylor (2013, p.27), utiliza a expressão "Comportamento reiterado" para se referir a esse processo.

De acordo com Paul Zumthor, a performance constituí em si uma "forma-força", uma forma não regida pela regra, pois ela mesma é a regra: "Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso" (ZUMTHOR, 2007, p.29). Encontro que se dá no espaço-tempo e cujo corpo assume estatuto privilegiado, numa relação "corpo-a-corpo com o mundo". É nesse sentido, afirma, "que se pensa sempre com o corpo" (ZUMTHOR, 2007, p.29). "O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos" (ZUMTHOR, 2007, p.77).

A performance é um processo que rompe com o real ambiente introduzindo a alteridade. É nesse espaço que operam os aspectos transformativos da performance. O fluxo cotidiano interrompido por um incidente coloca em jogo uma série de negociações. Victor Turner (*apud* CARLSON, 2010, p.49) chama esse processo de "estágio redirecionado"; Erving Goffman (*apud* CARLSON, 2010, p.49), por sua vez, entende que é por meio desse processo que o equilíbrio é restabelecido (embora, reconheçam os autores, não necessariamente à ordem antiga, podendo dar início a uma nova ordem frequentemente modificada). Richard Schechner foi o responsável por cunhar o termo "comportamento restaurado" que foi reutilizado desde então por outros autores como um processo de repetição baseado na existência de um comportamento "original", mas que já se encontra distante e corrompido, que, porém, serve como base para uma nova performance.

É na quebra do fluxo do real pela performance que as possiblidades de modificação da representação tornam-se viáveis, de modo que, nesse ínterim, a representação pode ser tanto de resistência como de adesão a uma multiplicidade de discursos correntes.

A representação, de acordo com Stuart Hall, se apresenta como "a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem" (HALL, 2016, p.34), inclui "práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos" (WOODWARD, 2007, p.17). Para Kathryn Woodward, é por meio das representações que criamos significado e damos sentido a quem somos e ao que produzimos. Assim, a representação é uma produção social, que liga "o sentido e a linguagem à cultura" (HALL, 2016, p. 31).

Ciente de que "o sentido é resultante não de algo fixo na natureza, mas de nossas convenções sociais, culturais e linguísticas" (HALL, 2016, p. 45), portanto, não pode ser nunca finalmente fixado, entendemos o sentido como algo que é sempre articulado em suas condições de produção: "O conhecimento discursivo é o produto não transparente da representação do 'real' na linguagem, mas da articulação da linguagem em condições e relações reais [...]. É o resultado de uma prática discursiva" (HALL, 2003, p. 393). De tal maneira, a análise como um

momento de produção de sentido resulta em uma representação com alguma fixação, mas nem por isso com um sentido absoluto (HALL, 2016, p. 45).

A prática discursiva que fundamenta o que alguns autores identificam como "sujeito periférico"[3] pode ou não ser operada pelos rappers no cotidiano, sendo que, para que isso aconteça, o sujeito deve assumir essa posição, podendo ser ou não a mais evidente ou prevalecente no cotidiano e na obra, sendo ela mesma histórica, portanto, passível de mudança e de novas significações.

Em função disso, me apoio em Stuart Hall quando afirma que:

> Não é inevitável, nesse sentido, que todos os indivíduos em um dado período se tornem sujeitos de um discurso em especial, portadores de seu poder/conhecimento. Mas para que ele -nós- assim façam/façamos, é preciso se/ nos colocar na *posição* da qual o discurso faz mais sentido, virando então seus 'sujeitos' ao 'sujeitar'' nós mesmos aos seus significados, poder e regulação. Todos os discursos assim, constroem **posições de sujeito,** das quais, sozinhos, eles fazem sentido (HALL, 2016, p. 100, grifo do autor).

Tornar-se sujeito, portanto, é o modo pelo qual o indivíduo passa a ocupar tal espaço de representação, por meio do discurso, dentro do contexto cultural em que opera. Durante a performance, o rapper ocupa uma posição diante do jogo representacional, ocupa, pois, o lugar de sujeito, que pode variar de acordo com as formações discursivas. O discurso produz o sujeito, ao mesmo tempo em que cria um lugar de sujeito (HALL, 2016, p. 100).

São as formações discursivas que garantem uma relativa regularidade histórica sobre os significados com os quais os atores operam a representação:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Dessa maneira as formações discursivas passam a sustentar "regimes de verdade" (HALL, 2016, p. 89). É por meio desses regimes que a representação passa a ter uma certa estabilidade, dando condições para a formação de identidades mais ou menos estáveis diante do fluxo do real. Lembrando que, de acordo com Hall, as identidades são formadas por sistemas de significação nunca plenamente estabilizados e não dependentes de um princípio único e coerente de significação:

[3] Ver (D'ANDREA, 2013; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA; SEGRETO; CABRAL, 2013).

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

É na avaliação desse jogo entre adesão e resistência a diferentes formações que que o presente estudo irá se debruçar. Adoto, portanto, o ponto de vista construtivista proposto por Stuart Hall (2016, p. 48), de forma que o significado é uma construção da linguagem e por meio dela sempre de acordo com as condições sociais de sua operação, "nem as coisas nelas mesmas nem os usuários individuais podem fixar o significado na linguagem", desse modo, sempre à mercê de regulações e transformações. Para tanto, operarei dentro das características estéticas defendidas por Osumare de uma Estética Africanista composta por palavra, ritmo e corporalidade.

3. Estética Africanista: palavra, ritmo e corpo

Embora o rap tenha evidentemente mudado desde sua gênese, aspectos referentes à sua estética e à sua performance têm se mantido relativamente intactos dentro do movimento. Afirmar uma Estética Africanista, portanto, não significa essencializar o rap. Pelo contrário, a Estética Africanista garante justamente um mecanismo que possibilita que os sujeitos representem e, ao mesmo tempo, negociem essa representação. O hip hop se estabelece como um campo de práticas, saberes e valores que embora sejam constantemente negociados, são coletivamente estabelecidos. Podemos afirmar que o rap possui um potencial transformativo relativamente regulado por seus praticantes.

De acordo com Osumare, a história da cultura negra nas américas é parcialmente definida por "continuidades, reinvenções, adaptações e significações africanas" (2007, p. 21, tradução nossa). Parte da história sociopolítica do continente americano é constituída por tentativas de controlar essa estética e seus produtores negros enquanto, ao mesmo tempo, se apropria dela para fins econômicos e para forjar identidades nacionais, como no caso do samba no Brasil, do jazz nos EUA do reggae na Jamaica e de uma infinidade de outros estilos em outros países.

Buscando a própria reumanização, povos africanos e *amefricanos* (GONZALEZ, 1988, p.77) apelaram à sublime arte da memória, reinventando gestualidades, sonoridades, vibrações corporais "contrapondo ações do homem europeu" (ANTONACCI, 2014, p. 298). Foi no âmbito da cultura, a partir de práticas corporais mnemônicas e comunicativas, que outras formas de organização foram capazes de produzir "descoincidência" à desqualificação epistêmica

operada pelo colonizador (AZEVEDO, 2018, p.45): "Racializados e excluídos da cultura letrada dominante, que pretendeu colonizar e desagregar suas práticas culturais e agenciamentos políticos, de corpos negros fluem contranarrativas com potencial de alteridade" (ANTONACCI, 2014, p. 302).

O processo que procura criminalizar a cultura afrodiaspórica, ao mesmo tempo em que a transforma em um produto lucrativo no âmbito nacional, continua a operar em nível global e local. O surgimento dos Estados Unidos como potência mundial explica boa parte da ascensão do hip hop como cultura juvenil pelo globo: "Com o aumento das estratégias de marketing global, a indústria da música americana continua sua exploração da produção musical negra a novos patamares" (OSUMARE, 2007, p. 23, tradução nossa). Isso explica por que o rap, mesmo sendo muito lucrativo a nível mundial, ainda condena os seus praticantes negros e latinos a marginalização (OSUMARE, 2007, p. 23).

O hip hop circula num jogo duplo de modo que ao mesmo tempo em que se dissemina por *causa* dos meios de comunicação hegemônicos, forjando identidades jovens pelo mundo, resiste com seu discurso contra-hegemônico, se dissemina, portanto, *apesar* das garras dessa mesma indústria. Embora o rap no Brasil tenha suas peculiaridades, não deixa de estar exposto a esse jogo de poder. Para Osumare (2007), tanto o rap *underground* que circula pela periferia quanto o rap *mainstream* difundido pelo mercado, dependem de uma Estética Africanista milenar.

A Estética Africanista na América remete a práticas de dança, orais e de música semelhantes às praticadas na África Ocidental e Central. Nas culturas africanas em que não se impõe uma separação entre a arte e o cotidiano vivido, a performance torna-se uma verdadeira filosofia. Diante disso, a Estética Africanista supera uma série de dicotomias presentes nas artes fundamentadas no princípio cartesiano (mente/corpo). A ação, nesse caso, deve ser encarada como uma forma superior de pensamento. (OSUMARE, 2007, p. 26)

Alguns princípios da estética africanista que ressoam nas práticas do rap são descritos por Osumare: o primeiro deles diz respeito ao poder da *palavra*. O rap é herdeiro de uma quantidade grande de culturas orais, nesse sentido, a palavra não é apenas um produto acabado do rimador, mas é um processo em movimento. Osumare (2007) evoca o conceito africano de *Nommo* para caracterizar esse princípio. O *Nommo*, presente na cosmologia Dongon, diz respeito não apenas à palavra falada, mas ao modo com as próprias coisas ganham vida quando são ditas. O Nommo é como os elementos naturais, iguala-se a água e ao fogo, a palavra é uma força vital (OSUMARE, 2007, p. 32, tradução nossa).

O Poder da Palavra tem dado voz a uma série de grupos excluídos e marginalizados. Francis Awe, pesquisador norte-americano, identificou semelhanças entre o rap e uma série de práticas orais entre os *Yorubás*: uma delas é a fala de ritmo *Alamo*, responsável por documentar boa parte do tipo de poesia *oriki*:

> Quando ouvi o rap pela primeira vez aqui, eu disse 'Omowale [esposa afro-americana do Awe], quem são essas pessoas?' E ela respondeu: 'Eles são o que chamamos de rappers'. Então eu disse: 'Essa é uma tradição iorubá. É assim que cantamos. O canto de *Alamo* dos povos iorubás do *Ekiti* às vezes é uma música, às vezes é um discurso. Às vezes não é uma música e não é um discurso; torna-se um discurso' (AWE *apud* OSUMARE, 2007, p. 33, tradução nossa).

Embora as ressonâncias entre as culturas orais africanas e o rap sejam muitas, Osumare faz questão de deixar claro que é preciso reconhecer que as bases do rap dentro da cultura tecnológica do século XXI é parte, portanto, do tipo de expressão que Walter Ong (1998) denomina "pós-alfabetizada". Não se trata de um tipo de continuação das práticas vocais transpostas em aparatos tecnológicos. Trata-se de algo completamente novo. O rap é uma fusão complexa entre tecnologia e oralidade (OSUMARE, 2007, p. 34, tradução nossa). Deve ser interpretado tanto como um *continuum* da cultura Estética Africanista quanto como uma reelaboração contemporânea.

O hip hop não se baseia apenas no poder do *Nommos*, mas também "no ritmo profundamente comovente pelo qual o poder da palavra é transmitido" (OSUMARE, 2007, p. 43, tradução nossa). Não só no rap, mas o *ritmo* tem sido a base da cultura pop mundial hoje, portanto o ritmo aparece com um segundo ponto da Estética Africanista no rap. O ritmo é base com a qual o MC irá apoiar sua rima metafórica, criando uma polirritmia. Para Osumare, a explicação de por que o hip hop tem tanta força com a juventude na atualidade está na conexão humana mais básica: "a própria força rítmica da vida" (2007, p. 43, tradução nossa).

Avaliações eurocentradas, ainda baseadas num jogo entre "alto" e "baixo" na cultura, tem dificuldade em entender a complexidade da estrutura rítmica do rap. O fato de produtores e *beatmakers* utilizarem um equipamento de alta tecnologia não exclui o modo como esses equipamentos são utilizados de maneira a buscar releituras de baterias africanas, com suas tonalidades e camadas de texturas sonoras diferenciados. Os músicos do hip hop utilizam a circularidade ao invés do ritmo progressivo moderno. De acordo com Osumare (2007, p. 44), isso se dá porque a metodologia rítmica utilizada pelos produtores de rap são semelhantes às utilizadas em algumas regiões da África. A autora chama a atenção para o modo como padrões musicais percussivos foram utilizados para unificar diferentes povos no período pós-colonial:

> Por exemplo, os povos Ashanti, Ovelha e Ga de Gana têm culturas de tambor completamente diferentes; mas no Gana pós-colonial independente, o *Ghana Dance Ensemble* se torna um símbolo de unidade, com todos os grupos étnicos ganenses representados, aprendendo e apreciando os ritmos de bateria da cultura um do outro (OSUMARE, 2007, p. 44-45, tradução nossa).

É possível argumentar que esse mesmo fenômeno ocorre no hip hop global. Esse princípio de "comunalidade" parece estar também presente no rap. Empoderados pela batida, DJ's arrastam multidões em todos os lugares, e alguns pesquisadores privilegiam esse aspecto na análise a "divergência" que o rap possa conter. A unidade que garante o sucesso do rap pelo mundo é a da "batida" (OSUMARE, 2007, p. 46, tradução nossa).

Embora a batida seja hoje o centro das atenções, o ímpeto inicial do hip hop foi o *break*. Osumare (2007, p. 46) evidencia o fato de que, nos porões de baile mais *undergrounds*, a centralidade ainda continua na percussão e nas pausas ao invés da lírica densa dos MC's e na continuidade harmônica mais conceituados no rap comercial. O *break* pode ser gerado por uma série de elementos trechos de discurso, publicidade, grunhidos etc ou ainda por técnicas de mixagem como *scratch*, *mixing*, *punch phrasing*, e o *scratching* simples:

> O primeiro consiste simplesmente na sobreposição e mixagem de sons de um disco aos de um outro que já esteja tocando. O segundo é um refinamento dessa mixagem, onde o DJ desloca a agulha para frente e para trás sobre um fraseado específico de cordas ou percussão de um disco acrescentam do um forte efeito rítmico ao som de um outro disco que está tocando em outro toca-discos. O terceiro artifício consiste em fazer um *scratching* mais agressivo e rápido com a agulha sobre o disco, de maneira que a música gravada não possa ser reconhecida, produzindo um som dramático de arranhadura, de intensa qualidade musical e batida alucinante (SHUSTERMAN, 1998, p. 148-149)

O *sampling*, enquanto técnica de composição, seleciona e combina faixas já gravadas em uma outra configuração, criando algo novo, como uma espécie de colagem que Shusterman (1998, p. 149) caracteriza como uma "apropriação reciclada".

A repetição rítmica junto à improvisação é o que Olly Wilson (OSUMARE, 2007, p. 45), musicólogo norte-americano, chama de "seções rítmicas fixas e variáveis". O cruzamento dessas duas dinâmicas musicais estabelece uma base de expectativa circular que a cada passo é atravessada por uma diferença crítica. A "unidade variável" cria a ideia de uma "inovação antecipada" dentro da conformidade rítmica. Tricie Rose, socióloga que pesquisa o hip hop, denomina essa mesma estrutura como fluxo e ruptura. Pode ser operado tanto pelo DJ utilizando elementos como *scrating*, quanto pelo MC gaguejando, mudando o ritmo da rima etc. DJ e MC formam uma parceria alternando os momentos de ruptura (OSUMARE, 2007, p. 47).

Contra a ideia moderna de uma "música da alma", o rap põe em jogo uma série de negociações entre indivíduo e comunidade, assim o contexto sociopolítico se torna parte

integrante da música. A mesma estrutura entre circularidade e ruptura se dá na relação entre MC ou DJ e o público: "Filosoficamente, a estrutura rítmica de base africanista torna-se uma base para a individualidade criativa em conjunto com a ortodoxia do grupo que espera que suas expectativas comunalmente aceitas sejam quebradas" (OSUMARE, 2007, p. 47, tradução nossa).

Um último ponto para compreensão da estética africanista, dado por Osumare (2007), está no modo como ela é feita corpo. Embora sejam mais evidentes na dança dos *b. boys* e *b. girls*, a música rap se faz corpo também no DJ e no MC. O movimento corporal, nesse sentido, está no centro da transmissão e do registro cultural da estética africanista. Desde a África, diferentes povos continuam a transmitir sua cultura por meio de práticas corporais. Dada a importância da dança nas culturas africanas a performance torna-se elemento central para a compreensão das diferentes identidades:

> [...] na África, a performance é o principal local para a produção de conhecimento, em que a filosofia é promulgada e onde discursos múltiplos e frequentemente simultâneos são empregados ... a performance é um meio pelo qual as pessoas refletem sobre suas condições atuais, definem e reinventam eles mesmos e seu mundo social, e reforçam, resistem ou subvertem as ordens sociais prevalecentes. De fato, tanto a subversão quanto a legitimação podem emergir na mesma expressão ou ato (DREWAL *apud* OSUMARE, 2007, p. 50, tradução nossa).

A palavra e o ritmo, ao serem incorporados, transformam-se em textos corporais. Desse modo, "podemos aprofundar nossa compreensão de como as identidades sociais são sinalizadas, formadas e negociadas através do movimento corporal" (DESMOND *apud* OSUMARE, 2007, p. 52, tradução nossa). A improvisação que se expressa no corpo é, portanto, reveladora de um complexo que envolve disposições aprendidas localmente e da virtual presença do global.

Osumare entende esse complexo a partir da relação dos conceitos de performance e performatividade. A noção de performatividade é recuperada de Judith Butler, que utiliza o conceito para os estudos de gênero. Para Butler, o gênero e as identidades em geral são constituídos a partir daquilo que o sujeito faz e diz, portanto não existe uma subjetividade pré-existente às convenções culturais, como no modelo cartesiano:

> O performativo não é apenas um ato usado por um sujeito pré-determinado, mas é uma das maneiras poderosas e insidiosas pelas quais os sujeitos são chamados ao ser social, inaugurados na sociabilidade por uma variedade de interpelações difusas e poderosas. Nesse sentido, o performativo social é uma parte crucial não apenas da formação do sujeito, mas também da contestação política contínua e da reformulação do sujeito. Nesse sentido, o performativo não é apenas uma prática ritual: é um dos rituais influentes pelos quais os sujeitos são formados e reformulados (BUTLER, 1999, p. 125, tradução nossa).

A performatividade é constituída de regulações e limitações relativas ao contexto que também está à mercê da temporalidade, "defendendo, assim, que o sujeito é um efeito-de-verdade de tramas de poder, saber e discurso que são cultural e historicamente específicas" (BORBA, 2012, p. 448). Nesse sentido, a performatividade diz respeito aos códigos que subjazem, possibilitando ou restringindo a performance e não a um jogo livre de autodeterminação: "Performatividade não é performance; a performatividade é o que possibilita, potencializa e limita a performance" (BORBA, 2012, p. 450).

Osumare (2007) utiliza a performatividade para entender as representações físicas e atos corporais no hip hop. Na improvisação, esse complexo composto por perfomatividade e performance formam um jogo de dupla negociação, em que a performatividade se conecta com performance composta pelas habilidades teatrais herdadas pelo hip hop:

> O uso da linguagem corporal personalizada pelo dançarino de break é obrigatório se o improvisador, no momento, quiser 'manter-se real' dentro do círculo *b boy*. Os gestos corporais cotidianos extraídos do *habitus* local e do campo virtualizado global configuram-se para formar uma identidade incorporada como a performatividade da prática social. Quando esses hábitos corporais locais e globais estão situados dentro do ato de improvisar em um círculo de *b. boys*, o processo duplo de performance e performatividade se fundem. A práxis social dançada, portanto, forma um texto corporal duplo. Através do prisma da dança hip-hop, a performance e a performatividade são ilustradas como dois componentes do texto corporal promulgado, facilitado pela improvisação e pela negociação do eu no coração da estética americanista (OSUMARE, 2007, p. 56, tradução nossa, *grifo da autora*).

Nesse sentido, representações apresentadas pela mídia tanto mundial quanto local, que buscam objetivar corpos negros, embora muito influentes, nunca são completamente realizadas: "O Corpo Intercultural é necessariamente representado de maneira semelhante e diferente em várias partes do globo" (OSUMARE, 2007, p. 59, tradução nossa). O Corpo Intercultural se torna a dimensão demonstrativa do modo como o hip hop tem se proliferado pelo mundo como *cumplicidade* e *resistência*.

4. Vai sabê!

Neste tópico analiso aspectos da performance do grupo de rap Cria di Favela (CDF), grupo de Esteio-RS, na canção e no videoclipe da música *Vai Sabê!*. Para este artigo, selecionei alguns trechos da música e do videoclipe procurando evidenciar aspectos representacionais da relação entre os sujeitos que performam e sua posição ante a dinâmica de adesão e resistência ao mercado a partir das três propriedades propostas por Osumare, palavra, ritmo e corpo.

O grupo é formado por MC Preto NV e mais três membros, os MC's Nego Maio e Seco, e o DJ Smigol todos residentes na mesma cidade. A música denominada *Vai sabê!*, do grupo

CDF, se configura como um verdadeiro manual de sobrevivência. A música lançada em 2009, além de material sonoro, conta com um videoclipe que nos ajuda na análise da performance.

A música revela uma ambivalência justamente no modo como expressão que dá nome a faixa é usada. O "*vai sabê!"* expresso em diferentes momentos é movimentado de modo a dificultar a localização dos sujeitos na narrativa. Desse modo a expressão ora figura como uma possibilidade, algo que pode acontecer, talvez, chance etc, e ora como afirmação. A frase é repetida em diversas partes, colocando sempre em dúvida a posição do sujeito durante a narrativa. Seu efeito dificulta a realização de uma representação acabada para os enunciados, deixando sempre em dúvida o lugar ocupado pelo sujeito, que se anuncua, desse modo, como um *devir*. A música desconstrói generalizações do tipo que colocam o morador da periferia no papel do criminoso, questionando a visão que fixa o sujeito periférico na posição de marginalidade.

A seguir a letra na íntegra:

> Se eu tô nos trote[4] de quebrada (vai sabê, né) / Ou pelas pista na calada[5] (vai sabê, né) / Se os inimigo vêm de graça (vai sabê, né) / Será que dá pra anda há nada? (vai sabê, vai sabê)
>
> Só se for louco, ou tivé de josnel[6], viela é foda / Erupção de drão[7] tranforma em cova / Arena do cifrão serpente, coruja, leão / Ganância, ódio, luto, caixão
>
> Os maluquin tava ali, trovando / os língua de china de sempre / Falando que tu qué pagá de linha de frente / Que é só corrente e onda, papelão / Que tu tira uma, mas nem saiu da beira do valão
>
> Liga não! / É madrugada onde cabrito não berra / Os cachorro late e os verme feito cadela / Ficou naquela de que era não era, / treme as canela, zé ruela
>
> Boa noite, cinderela, vai sabê
>
> Pago pra vê, mas viu, sem mosca, né tio? / Jaco[8] da Puma, queimando um Bill[9]

[4] Maneira de andar.

[5] Noite.

[6] Pessoa desprovida de inteligência.

[7] Ladrão.

[8] Jaqueta.

[9] Marca de cigarro.

> Esperto no vem e vai, quem entra e quem sai das casa / Passou das dez, fica de toca[10] é emboscada, vai sabe / Se eu tô à mercê, à bangu[11] / Igual a bola oito na mira dos cururu[12]
>
> Que vira e mexe de urubu vem me arroia[13], querê catá / Se eu tô de boa e o bolso comé que tá? / Vai sabê! Cê vai sabê! / Do jeito que tá / Vai sabê! Cê vai sabê! / Não dá pra mosca / Vai sabê. Cê vai sabê! Cê vai sabê! Cê vai sabêêêê...

No quesito **ritmo**, a música começa com um beat composto de sintetizador em tonalidade de piano, tendo ao fundo um efeito sonoro que simula um aparelho médico, gerando, desse modo, uma ambiência agonística, colocando em cena o terror da morte iminente. Se como apontado por Winisk, "a onda sonora obedece a um pulso, ela segue o princípio da pulsação" (1989, p. 19), no caso de *Vai sabê!*, a sensação é de que esse "pulso" pode ser interrompido a qualquer momento.

No videoclipe, efeitos de câmera lenta ajudam nesse clima de tensão constante. Nessa canção há uma segunda voz que participa do refrão, ficando a maior parte das rimas por conta de uma primeira voz. A tonalidade grave da voz do rapper que rima em primeira voz e a vocalização localizada na garganta típica do rap *gangsta* ajudam a manter a climatização agonística.

A **palavra** inicia com as rimas do refrão. Na primeira frase, "*Se eu tô no trote de quebrada*", o "*eu*" não indica a quem se refere. A música apresenta uma série de cenas possíveis: estar pela "*quebrada*" ou "*pelas pistas na calada*" é apenas uma possibilidade para o personagem vivido pelo narrador. Esse jogo de possibilidades é complementado pelo "*vai sabê, né*". O "*vai sabê, né*" causa um efeito de ambiguidade às afirmações do refrão. Os marcadores de espaço, "*quebrada*", e tempo, "*calada*", ajudam a delimitar esse lugar que aparece como possível. "*Quebrada*", embora muitas vezes refira-se a toda a periferia, pode ser usada também para lugares mais específicos nesse território, ou seja, geografias delimitadas dentro desse universo por um discurso de violência.

No videoclipe, esse lugar aparece como um limiar na medida em que coloca em cena os rappers como transeuntes saindo de um ponto e indo a outro, é nesse entre-lugar entre o ponto de partida e o de chegada que eles passam pela "*quebrada*", representado por ruas escuras,

[10] Ficar de tocaia

[11] Ficar sem nada

[12] Sem valor

[13] Cercar, rodear.

vielas, ruas sem asfalto, terrenos descampados etc. O "*vai sabê, né*", repetido depois de cada frase, põe em suspenso a localização do sujeito no espaço-tempo delimitado pela música "*quebrada*" na "*calada*".

O videoclipe, utilizando de recortes espaço temporais, cria uma circularidade entre o ponto de chegada e saída na medida em que cenas dos rappers em um bar aparecem tanto nos primeiros minutos quanto no fim do vídeo, impossibilitando definir se os rappers estão indo ou voltando do bar. Como estabelecido anteriormente a circularidade é um elemento da Estética Africanista importante para o rap, se expressa tanto no ritmo quando nos aspectos visuais, veremos mais adiante como esse efeito circular será usado como suporte para a unificação dos elementos que se apresentam dispersos durante a performance.

Nota-se, no entanto, que até esse momento ainda não havia sido posta em cena a figura da vítima nem a do inimigo, que só aparece quando os "inimigos" entram em cena, na frase "*Se os inimigo vêm de graça*". O inimigo também aparece de maneira ambígua na cena, é um outro que aparece acompanhado do "*vai sabê, né*". Um Outro que "*vêm de graça*". Ao mesmo tempo em que é apenas uma possibilidade, o "*vir de graça*" denota justamente a possiblidade de esse sujeito inimigo ser assumido por qualquer um ou por ninguém, sem demandar um comportamento por parte da, também possível, vítima. Esse clima de possibilidade eminente de violência e da possível presença de um sujeito violento faz com que esse lugar de passagem na periferia se demonstre inóspito ou como um ambiente hostil.

Sob o ponto de vista do **corpo**, o videoclipe gravado no período noturno, aponta para um sentimento de "*fragilidade*" na representação dos rappers, as ruas escuras do bairro e os corpos rígidos andando sozinhos pela "*quebrada*" ajudam a aumentar a tensão. No vídeoclipe, os personagens assumem uma caracterização utilizada pelos rappers em seu dia a dia: uma camisa de time, boné, mochila nas costas, o que demonstra o esforço em representar um campo de significados que gire em torno do cotidiano. Não se trata de usar roupas diferentes é muito mais uma mudança na atitude (OSUMARE, 2007). O modo como o rapper incorpora as roupas nesse videoclipe e sua posição corporal se mostram diferentes das de outros, em que é mais comum encontrar o rapper assumindo a persona *gangsta*, com capuz na cabeça e óculos escuros, por exemplo, cara fechada, corpo ereto e imponente. Como é possível perceber na **imagem 1**, retirada do clipe em análise, o rapper aparece num ponto de ônibus, tem seu corpo tenso, segura um cigarro na mão, tem um olhar tenso, olhando para longe, como quem aguarda a condução, demonstrando pressa para sair do local.

IMAGEM 1: CENA VIDEOCLIPE *VAI SABÊ!*

Fonte: Cria di Favela 2009

Já na **imagem 2**, coletada do videoclipe de outra música do grupo, em que os rappers assumem a persona *gangsta*, o rapper aparece com o corpo rígido, mas agora de forma imponente, braços cruzados, cara fechada, óculos escuros, posição de quem encara o espectador, as vestimentas semelhantes, no entanto a teatralização evoca figuras distintas.

IMAGEM 2: CENA VIDEOCLIPE "*É NÓIS MEMO*"

Fonte: É... (2019)

A última frase do refrão coloca em jogo um referente que está ausente, "*andar há nada*" refere-se à arma, no caso, andar ou não armado. Desse modo, a possibilidade da posse de uma arma se apresenta como um elemento de diferença entre aqueles que podem e aqueles que não podem se defender. Andar ou não armado é colocado apenas como uma possibilidade para os personagens representados pelos rappers. "*Será que dá pra anda há nada?*", esse questionamento reforça a alteridade do refrão, na medida em que pode ser tanto um autoquestionamento, ou seja, um momento de incursão do rapper sobre sua própria

subjetividade, questionando a possibilidade de andar ou não armado, quanto se direciona ao *sujeito espectador-ouvinte* o colocando dentro da possível cena, questionando desse modo o público: se caso você estivesse na situação narrada, andaria ou não armado? "*Será que dá pra andar há nada?*" pode ser substituído por: Você andaria armado? Todas as frases contidas no refrão ficam à mercê de um vir a ser que se coloca tanto ao próprio rapper, enquanto um personagem da vila, quanto para o espectador interpelado. Toda e qualquer representação só será fixada se for pelo desejo do espectador que a todo momento é chamado à dúvida pela interpelação.

Para além do refrão, a música conta com quatro estrofes em que as relações em torna da classe e do gênero serão debatidas. A primeira estrofe depois do refrão contém frases mais substanciais sobre esse lugar agonístico ao qual o rapper tenta representar. A expressão "*só se for louco ou tiver de josnél*" se liga ao questionamento anterior: "*será que dá pra andar a nada?*". A periferia, sob esse ponto de vista, torna-se um lugar "*insano*", onde a máxima atenção sobre os acontecimentos torna-se necessária. Nesse sentido, torna-se uma afirmação mais enfática quanto ao discurso sobre territórios violentos dentro da periferia, que se complemente com a frase "*viela é foda*".

O videoclipe também demonstra diferenças discursivas entre os territórios na medida em que fora das cenas gravadas nas ruas aparecem cenas tranquilas em um bar. Nas frases seguintes, "*Erupção de drão tranforma em cova / Arena do cifrão, serpente, coruja, leão / Ganância, ódio, luto, caixão*", se coloca em evidência a relação entre a violência - "*erupção de drão" - e dinheiro "arena do cifrão*". O tipo de relação com o dinheiro feita na música se aproxima do tipo de relação proposta pelo rap dos anos 1990, dinheiro e consumo são relativos à desumanização, nesse caso, animalização - "*serpente, coruja, leão*"- e corpos descartáveis, postos à mercê da morte -"*Ganância, ódio, luto, caixão*".

Há, nesse ponto, um deslocamento: o discurso da violência não é imanente ao território, logo passa a ser resultante das relações pautadas no hedonismo imposto pelo sistema econômico vigente. As causas da violência, a partir desse ponto, não são apresentadas como algo intrínseco ao território, mas como resultante das relações impostas pelo consumo, pelo sistema capitalista de modo geral, com isso a "*ganância*" impõe a lei da selva. Esse é um passo importante para a subversão do estereótipo da periferia como "*território naturalmente violento*" na medida em que aponta as causas da violência extrema na colonização capitalista, a "*insanidade*" é o próprio funcionamento do sistema capitalista.

Nas duas estrofes seguintes duas cenas são narradas em que o clima de inimizade no contexto da "quebrada" coloca em jogo a relação **valores** versus **capital**, que é cerne da

dinâmica exposta por Osumaré (2007). Na segunda e na terceira estrofe depois do refrão os rappers formulam um diálogo. Começando por duas segundas vozes que relatam para a primeira voz que ouviram uma conversa a seu respeito. Valores são postos em jogo nesse diálogo de modo que um Outro representado pelos "*maluquin*" aparece como um outro que fala das atitudes do personagem interpretado pela primeira voz, sendo assim, colocam em cena a honra do personagem representado pela primeira voz. Questões relacionadas ao comportamento de classe e de gênero são se manifestam nesse diálogo de modo que ao se direcionarem ao "*inimigo*" tanto as segundas vozes, quanto a primeira usam termos pejorativos no feminino "*língua de china*" ou "*os verme feito cadela*", "*boa noite, cinderela*".

A figura do masculino é construída sobre o discurso de guerra, que incorpora valores dentro de um manual ético do soldado treinado para atuar dentro do campo de batalha produzido pelo necropoder[14]. Desse modo, valores em torno da virilidade – retidão de caráter, firmeza, coragem[15] – foi o lugar em que por muito tempo foi definido o masculino. Já o feminino foi constituído como o lugar em que esses valores se perdem, ou seja, lugar da farsa, da desconfiança etc[16]... (OLIVEIRA, 2015, p. 383).

No entanto, mais uma vez a relação econômica está imbricada nessa relação de gênero. Dinheiro e valores passam a ser avaliados. Ser só "*corrente e onda*", ou seja, possuir objetos de luxo, sem manter uma postura condizente com os valores da vila é visto pelos moradores deste território, que se manifestam na música a partir de vozes dispersas, como uma atitude ilegítima. "*Linha de frente*" refere-se a linguagem militarizada adotada pelo rap em um contexto de necropolítica, no contexto em questão, pagar de linha de frente diz respeito ao comportamento ostentatório. O personagem no caso é interpelado por se comportar como se tivesse bens aos quais não condizem com sua condição de vida "*na beira do valão*". Nesse sentido, o trecho aparece como uma crítica ao modo de vida ilusório possibilitado pela ostentação. O diálogo, portando, coloca em jogo o dilema vivido pelo rap de maneira geral em torno do "*vender sem se vender*", se apropriar do dinheiro sem perder os valores coletivos. A forma acumulativa e individualista defendida no capitalismo, não condiz com as práticas circulares defendidas no

[14] Ver (MBEMBE, 2020).

[15] Ver (RESTIER; SOUZA, 2019).

[16] Essa visão sobre o masculino e o feminino vem sendo modificada dentro do rap junto à ocupação de espaço pela pauta feminista e LGBTQIA+.

rap, que não é avessa ao dinheiro, mas que o modo de relação prima pela circularidade que beneficia a todos.

Na última estrofe, uma segunda cena é narrada, dessa vez a narração é de um personagem usando uma jaqueta da marca Puma e fumando um cigarro da marca Bill, essa cena é representada no clipe (**figura 1**). O personagem fuma um cigarro em um ponto de ônibus seu olhar é atento e seu corpo parece tenso, como todos os personagens que transitam de um lugar a outro no clipe, a marca citada caracteriza o tipo de vestuário esportivo valorizado no rap e um cigarro de segunda linha que também tem seu aspecto valorativo na medida em que, ao contrário da vestimenta, fumar cigarros caros evidência um tipo de ostentação desnecessária. A letra diz: "*Esperto no vem e vai, quem entra e quem sai das casas*", o turno da noite é marcado como um período temporal perigoso, "*Passou das dez, fica de toca é emboscada, vai sabê*", de modo que ficar no espaço público depois desse horário é arriscar-se.

Todavia, o que está em jogo, durante a narrativa não é requisitar um status para o território da vila como território de paz ou hostil (embora possamos dizer que às avessas da lógica de ocupação tardo-moderna, a periferia não se reduz a insanidade e a violência) mas desarticular os estereótipos sobre o morador da vila deslocando o espectador-ouvinte para a cena. Ao fim da letra troca-se o "*vai sabê, né*", pela afirmativa "*cê vai sabê*", a alteridade desloca o sujeito ouvinte para uma posição de imprevisibilidade do sujeito da cena, o "*vai*" indica o futuro, um devir da ação não realizada, embora passível de realização.

No videoclipe, os rappers que circulam pela "*quebrada*", não ocupam nem o papel de criminoso, nem o papel de vítima, na medida em que cenas de assalto, sequestro e assassínio representadas circulam ao redor dos rappers sem nunca os atingirem diretamente, desse modo seus personagens escapam aos papéis pré-fixados evitando o binarismo, os rappers ocupam um entrelugar durante a passagem. Chamado a opinar sobre a posição dos personagens em cena o ouvinte só poderá partir da posição imprevisível em que foi posto.

Ao fim do videoclipe os quatro rappers que fazem parte do grupo se encontram no bar e formam uma roda, um clima de amizade é estabelecido, a política em torno da amizade é um espaço seguro, é um estar seguro quando se está entre amigos, em relação a passagens perigosas expressas no videoclipe, desse modo o clipe encerra sob um aspecto restaurativo, a fragmentação ocasionada pelo clima de violência é substituída do outro lado da travessia, o objetivo é o encontro, a comunidade, no entanto como já mencionado a travessia pode recomeçar a qualquer momento.

A música termina com a imagem do DJ misturando batida e *scratch*, um fluxo interrompido constantemente por uma ruptura: "Filosoficamente, a estrutura rítmica de base

africanista torna-se uma base para a individualidade criativa em conjunto com a ortodoxia do grupo que espera que suas expectativas comunalmente aceitas sejam quebradas" (OSUMARE, 2007, p. 47, *tradução nossa*).

5. Considerações finais

A noção de sujeito não se efetiva sem a performance como uma prática democrática. O ato de resistir, de formular uma representação individual ou coletividade não se priva de uma atitude democrática, de formular falas sobre a exclusão, por meio de uma diversidade de vozes. Uma política da amizade, é constituída por meio de um discurso sobre a não-exclusão. Nesse sentido, um sujeito periférico que se faz resistente não renuncia à vulnerabilidade, à abertura ao Outro, como em uma roda de *freestyle* sempre disposta a aceitar novas improvisações.

No movimento restaurativo que assume o manto do passado e ao mesmo tempo o contesta, que o rap garante a sua integridade ante a máquina capitalista, sem, contudo, deixar de ser interpelado pelo inusitado. Nesse sentido, é possível afirmar que a política da diversidade que tem ganhado força nos últimos anos é parte constitutiva do hip hop de maneira geral desde a sua gênese no Bronx. Se os limites do "sujeito periférico" são os da periferia, esses mesmos limites estão sempre abertos a imprevisibilidade histórica.

A necessidade de uma formação coletiva presente desde o início do movimento é a mesma que se manifesta hoje na periferia onde bares e esquinas se constituem como lugares hostis, o rap inaugura um regime de negociação para superação dessa mesma violência. Tudo isso amplamente apoiado em uma matriz ancestral, circular e crítica de uma Estética Africanista milenar.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2014. [e-book].

AZEVEDO, A. **Samba**: um ritmo negro de resistência. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 70, p. 44-58, 30 ago. 2018. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/149632. Acesso em: 06 ago 2020.

BORBA, R. **A linguagem importa?** Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, *[S. l.]*, n. 43, p. 441–473, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645172. Acesso em: 28 fev. 2023.

BUTLER, J. **Performativity's Social Magic.** In: SHUSTERMAN , R. (ed.). Bourdieu: A Critical Reader. Oxford: Blackwell, 1999. p. 113–128.

CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. 309 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18062013-095304/en.php. Acesso em: 10 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. [ebook]

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: EdiPUC-Rio, 2016.

_____. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaio**, Rio de Janeiro, n.33, 123-151, Dez. 2016. Disponível em: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

OLIVEIRA, A. **O fim da canção?** Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro. 2015. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Faculdade de Filosofia, Letras e 176 Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2015.tde09102015-154802. Acesso em: 2020-08-28.

OLIVEIRA, L.; SEGRETO, M.; CABRAL, N. L. **Vozes periféricas**: expansão, imersão e diálogo na obra dos Racionais MC's. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 56, p. 101-126, 18 dez. 2013.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

OSUMARE, Halifu. **The Africanist Aesthetic in Global Hip-Hop**: Power Moves. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (org.). **Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2019. 232 p.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**: Revista de Teatro, Crítica e Estética, Rio de Janeiro, v. 12, n. 11, p. 25-50, jan. 2003. Semestral. Impressa.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas américas. Belo Horizonte: Ufmg, 2013. 430 p.

WINISK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 283 p.

WOODWARD, K. (2007). **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais (7a ed., pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

VIRTUALIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS MALDITAS:

A TORTURA NO FILME HITLER IIIº MUNDO

Domingos de Jesus Costa Pereira Filho
Mestre em Cultura e Sociedade.
domingos.filho@ufma.br
UFMA

Valério Amós dos Santos Silva
Mestre em Cultura e Sociedade.
valerio.amos@discente.ufma.br
IEMA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo explorar a intensidade audiovisual de duas cenas sobre a tortura encontradas no filme *Hitler IIIº Mundo* de José Agripino de Paula, a fim de compreender o conceito de virtualização na perspectiva de Pierre Lévy. Desta maneira, busca-se entender como a estética audiovisual do cinema marginal dos anos 1970, mais especificamente do filme de José Agrippino de Paula, se configura como uma forma de resistência contra a ditadura militar brasileira. Por fim, conclui que ao mesmo tempo em que a experiência estética dessas cenas tem a potencialidade de mudar a perspectiva sobre a ditadura, elas também podem transformar a percepção sobre a própria tortura e suas diferentes formas.

Palavras-chave: Cinema marginal. Ditadura militar. Tortura. Virtualização.

1. Introdução

A ditadura militar iniciada em 1 de abril de 1964, teve sua fase mais dura a partir de dezembro de 1968 quando foi decretado o AI5, o Ato Institucional Nº 5 que dava ao presidente militar o direito entre outras coisas, de prender qualquer pessoa considerada suspeita. Então, atos como ler livros identificados com a esquerda e criticar o regime militar eram motivos passiveis de prisão e tortura. Esse contexto significou uma institucionalização da tortura e do desaparecimento no Brasil durante a ditadura militar.

A forma como a arte se opôs à ditadura militar é um tema recorrente em diversos trabalhos. A militância de artistas e intelectuais resultou em uma estética "revolucionária" legatária do cinema novo. No entanto, apesar de não hegemônico, nem tudo era produzido sob estes valores, é nesta conjuntura que aparece o "cinema de autor". Os filmes desta vertente refletem a situação do cineasta diante do cenário econômico, político e cultural, onde o "pólo-expressão" se sobrepõe às outras dimensões presentes no cinema narrativo convencional.

Desta forma, o cinema "marginal"[1] ou cinema de invenção[2] como também podem ser conhecidos alguns filmes experimentais brasileiros deste período, expressam a crise de identidade pela qual passava o cinema nacional, depois de frustrado o projeto nacionalista da esquerda brasileira com a implantação da ditadura pós golpe de 64.

Portanto, a repressão dos anos de chumbo e o desencanto de cineastas e intelectuais, provocou de certa maneira uma "radicalização" da estética da fome, o que segundo Xavier (2001) seria uma recusa de reconciliação com os modos de produção e os valores dominantes de mercado. Além da crise de identidade, os filmes da vertente marginal apresentavam as fantasias, a violência e o fascismo tupiniquim de um país subdesenvolvido.

Assim, investindo contra o profetismo do cinema novo, estes filmes expressavam a metáfora política onde a "sua rebeldia elimina qualquer dimensão utópica e se desdobra na encenação escatológica, feita de vômitos, gritos e sangue, na exacerbação do kitsch, no culto ao gênero horror subdesenvolvido, esse produto da imaginação, misto de gibi e circo-teatro" (XAVIER, 2001, p. 76).

Um dos filmes realizados neste período fruto da estética de invenção é *Hitler IIIº Mundo* (1968), esse nome não se refere nem ao Hitler do terceiro mundo e nem ao Hitler no terceiro

[1] Coelho (2010) destaca que o " termo *marginal* - nas muitas formas como foi usado em relação à produção cultural da década de 1960, e principalmente de 1970 - passou a ser corrente a partir alguns eventos culturais(...) filmes de cineastas como Ozualdo Candeias, Rogério Sganzerla(...)." "(pg. 197)

[2] "Cinema de invenção" na perspectiva de Jairo Ferreira (2016)

mundo, ele se refere ao Brasil no pós-golpe, ao fascismo radical, que diferentes do fascismo nazista onde a execução era sua expressão principal, no Brasil a tortura era tomada como prática principal. O filme que ia se chamar de Esgoto[3], talvez inspirado pelo esgoto de urina e de bosta dos torturados pelo AI 5, urina e bosta eram o que os torturados mais expeliam durante a tortura[4].

Hitler IIIº Mundo (1968) assim como o filme franco-alemão Hitler: um filme da Alemanha (1978) de Syberberg usou o processo fílmico contra as ideias fascistas de Hitler cineasta, para "vencê-lo cinematograficamente, voltando contra ele suas próprias armas" (DELEUZE, 2018, pág. 313). O filme de José Agrippino de Paula também usa imagens que remetem a tortura como uma arma contra a ditadura.

Desta forma, a questão que nos orienta neste artigo é: entender como a estética audiovisual do filme Hitler III° mundo de José Agripino de Paula virtualiza a tortura podendo servir à resistência da própria tortura. Para tanto, esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental tem como objetivo explorar em duas cenas, as imagens que remetem a tortura na obra de Agrippino de Paula, fazendo uma relação com o conceito de virtualização na perspectiva de Pierre Lévy (1996).

Nos últimos anos o cinema nacional tem sentido duros golpes, o maior e mais recente foi o incêndio na cinemateca nacional[5]. O risco de uma tragédia como essa já era sabido, no entanto, foi ignorado. Esses incidentes têm acontecido na cultura de forma geral, soma-se a isso os cortes sistemáticos de recursos e a falta de políticas públicas para o fomento da cultura e da arte, o que resulta cada vez mais no sucateamento deste setor. Assim, ao abordarmos uma obra do cinema nacional, estamos contribuindo para ampliar o debate sobre o tema e por conseguinte colaborando com a preservação da memória, resistindo ao esquecimento.

O filme *Hitler IIIº Mundo* apresenta cenas impactantes, são imagens "malditas" de invenção de si e do mundo, acreditamos que estas imagens trazem à tona uma resistência ao fascismo na sociedade brasileira de ontem e de hoje. Portanto, consideramos que essa é a principal relevância deste trabalho, fazer descobrir para a sociedade imagens cinematográficas

[3] Primeiro nome pensado para filme *Hitler III° Mundo* segundo o Jairo Ferreira (2016) no livro Cinema de Invenção.

[4] Segundo o relato de Cecília Coimbra no livro Fragmentos de Memórias Malditas (2021).

[5] O prédio da cinemateca que pegou fogo segundo G1, guardava 1 milhão de documentos da antiga Embrafilmes, entre eles, cópias de filmes, roteiros e diversos artigos em papel, alguns destes documentos possuíam mais de 100 anos.

que foram excluídas e até hoje são silenciadas, mas que têm o potencial em transformar a percepção da própria sociedade sobre temas tabus como a tortura. Use o parágrafo como modelo.

1.1 O QUE É O VIRTUAL?

Segundo Pierre Lévy (1996, p.71) a invenção da linguagem estabeleceu as condições para a construção de um espaço virtual. Onde o tempo humano é uma "situação aberta" e a "ação e o pensamento" não estão simplesmente a preferir entre "possíveis" e o "já determinado", na realidade estão a reelaborar permanentemente uma estrutura de sentidos e valores que reinterpreta e improvisa soluções de uma atualidade passada que ainda nos envolve.

Lévy (1996) nos alerta para o fato de que o conceito de virtual costumeiramente é usado no senso comum para exprimir a ideia de "ausência de existência" ou ainda "falta de materialidade", embora o autor reconheça algo verdadeiro neste posicionamento, pensar assim é olhar de maneira empobrecida e grosseira para o virtual, o que limita o potencial que o conceito nos evoca. Segundo Lévy a palavra virtual vem do latim Virtualis, que significa força ou potência. Desta maneira, por exemplo, uma semente é uma árvore virtual, assim como o feto é um homem virtual, e a imagem de um filme é virtualmente real.

Assim sendo, o conceito de virtual não é um oposto do real, na verdade a virtualidade está em oposição a atualidade, onde estas são apenas duas maneiras de ser diferentes. Deste modo, enquanto o real assemelha-se ao possível, o virtual em nenhum grau se parece com o atual, com efeito, a atualização é uma resposta ao virtual, ou seja, o virtual é sempre um complexo de problemas e o atual é a solução.

Em O que é o virtual, Pierre Lévy busca compreender o processo de virtualização adotando uma perspectiva inversa, o autor apresenta a virtualização como o movimento de passagem do atual para o virtual, desta forma:

> A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma "solução"), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular (LÉVY, 1996. P. 7)

Para o filósofo francês a arte é um dos lugares de intensa virtualização, uma vez que a arte proporciona com certa facilidade a externalização de sentimentos, uma manifestação pública de emoções ou sensações vivenciadas no interior da subjetividade. Apesar de subjetivas,

essas emoções são o que nos faz estar "vivos", é o que nos torna humanos. A arte, portanto, tem o poder de virtualizar ao socializar sentimentos, emoções e experiências que são de ordem subjetiva.

Assim, a disposição de imagens violentas em um filme por exemplo, faz relação com elementos e sentimentos reconhecíveis da nossa experiência, como o medo, a dor, a ofensa, a promessa e a salvação. Todos esses sentimentos juntam-se num complexo de circunstâncias. É neste processo virtualizante da arte, que no nosso exemplo as imagens violentas assumem distintos significados formando um conjunto indeterminado de possibilidades.

Desta forma, as circunstâncias infinitas que resultam do processo de virtualização, promovem elaborações outras que questionam os sentidos que estão estabelecidos. Porquanto, uma operação simbólica pode remeter a construções éticas e formar um amontoado de significações: "De novo, a questão da utilidade, da função ou da referência dá lugar ao poder de fazer sentido, ou melhor, de fazer mudar o sentido, de criar universos de significações radicalmente novos". (LÉVY, 1996, P. 57). Assim, apoiado na argumentação de Deleuze (1996) o autor francês Pierre Lévy nos propõe um interessante procedimento analítico e metodológico em que possibilita concentrar a análise do objeto investigado partindo do atual para o virtual.

1.2 CINEMA DE INVENÇÃO, AGRIPPINO E HITLER IIIº MUNDO

Cinema de Invenção é o nome usado pelo cineasta, escritor e jornalista Jairo Ferreira para se referir ao cinema experimental brasileiro dos anos 70 em que ele fazia parte. A palavra invenção vem do Latim inventio que significa "achado, descoberta"10, Ferreira (2016) usa o termo como sinônimo de criação e inovação de uma nova estética, como ele mesmo diz: "Invenção de uma outra estética". Invenção de música.

1.3 PIRIPKURA: A SOCIEDADE EXTERMINADA PELO ESTADO

O enredo do documentário Piripkura (2017), de Bruno Jorge, Mariana Oliva e Renata Terra, propunha acompanhar a expedição da FUNAI, comandada por Jair, em busca dos rastros dos últimos integrantes da etnia piripkura. O último contato que Jair fez com os piripkuras foi há mais de 20 anos. Jair precisava provar – através de vestígios – a existência desse povo para garantir a proteção de seu território. Caso esse vestígio não fosse encontrado, a petição não ia ser renovada, e o território seria invadido livremente por madeireiros, garimpeiros e fazendeiros.

Depois de duas expedições mal sucedidas da FUNAI, os piripkuras encontram o personagem, e servidor da FUNAI, Jair (minuto 47 do filme). As equipes da FUNAI e de

filmagem do documentário já estavam de volta ao acampamento quando, de repente, aparecem os dois piripkuras. Na sequência, uma câmera subjetiva anda numa trilha no meio da floresta ao encontro de seis pessoas, entre elas, percebe-se Jair e dois homens nus, que logo deduz-se ser os piripkuras, chamados Tamanduá (sobrinho, o mais novo) e Pakyí (o tio de Tamanduá, o mais maduro). O plano sequência enquadra os piripkuras fazendo um zoom, e dão o foco no corpo nu de Tamanduá e Pakyí (Figura 3).

É surpreendente perceber que, mesmo nus, eles se sentem à vontade na floresta, como se a floresta fosse a própria roupa, como é possível observar na imagem abaixo, retirada deste momento descrito. Além disso, impressiona como os piripkuras mantinham uma boa aparência. A imagem lembra o físico de estátuas gregas, como um modelo vivo.

Figura 3 – Print do filme piripkura

Fonte: Piripkura (2017).

O motivo pelo qual os piripkuras procuram a FUNAI é o fogo que apagou depois de cinco anos. Jair os convida para ir à base da FUNAI. Com base nos planos iniciais dos piripkuras, no alojamento da FUNAI, percebe-se que eles não se sentem à vontade. Diz Jair: “Eles não têm nenhum pingo de vontade de ficar aqui” (Piripkura, 2017, 00:53:00 – 00:53:30). No entanto, Jair precisava mantê-los na base da FUNAI para esperar uma equipe de saúde para fazer o levantamento do estado de saúde dos dois piripkuras.

Na espera pela equipe de saúde, Tamanduá e Pakyí ficam na base da FUNAI e dormem juntos na rede, abraçados. Pode-se ver nessas imagens a sintonia que eles têm entre si, como se os dois fossem um só. Essa sintonia e união entre os dois é vista em várias partes do filme, como quando a enfermeira da equipe da saúde chega para encontrar com eles, e Pakuí (o mais velho), muito envergonhado, fica abraçado com Tamanduá, se escondendo dela (Figura 4).

Pakuí não ficou com vergonha só porque a enfermeira era uma mulher, mas, sobretudo, por esse encontro ter se realizado fora de seu território e do seu modo de vida, ele estava na base da FUNAI e estava vestido.

Figura 4 – print do filme piripkura

Fonte: Piripkura (2017).

A enfermeira os examina e conclui que eles estão "100% de saúde". Isso mostra que, diferentemente do que se pode imaginar, eles não são miseráveis, muito pelo contrário, vivem na abundância e com saúde, enquanto sua floresta não for devastada. Ou seja, eles vivem como em uma sociedade afluente. Na perspectiva de Marshall Sahlins:

> Pelo senso comum, uma sociedade afluente é aquela em que todas as vontades materiais das pessoas são facilmente satisfeitas. Afirmar que os caçadores são afluentes é negar que a condição humana seja tragédia predestinada, com o homem prisioneiro de trabalho pesado caracterizado por uma disparidade perpétua entre vontades ilimitadas e meios insuficientes. (SAHLINS, 1972, p.1)

Os Piripkuras resistem em viver na afluência, e, para eles, nada falta. Percebe-se, no filme, que, por mais que tenham recebido muitas coisas (como fruta, peixe, camisa, cueca etc.), os piripkuras não receberam por necessidade, mas, talvez, por uma espécie de dádiva da gentileza de receber e de retribuir. Eles retribuíram ao colaborar com o serviço da FUNAI, da enfermeira e da equipe de filmagens. Retribuíram, também, pela simpatia, pelos sorrisos e pela gentileza, em seu comportamento. Como na citação de Mauss (2003, p. 211), sobre a dádiva. Segundo o autor, "seu objetivo é produzir um sentimento de amizade entre as duas pessoas".

Eles levaram consigo, para a floresta, uns dois quilos de farinha e umas frutas que ganharam na base da FUNAI, mas deixaram muito mais, deixaram um registro que serve como dispositivo para interrogar o modo de vida atual, e, ao mesmo tempo, ter a esperança de

construção de modos de vida tão potentes e não degradantes com a natureza como o modo de vida piripkura.

2. CONCLUSÃO

Após tudo o que foi apresentado, a pergunta que fica é: o que há para aprender com os Piripkura? Pode-se destacar quatro ensinamentos: a conexão que os Piripkura têm entre si; a vida sustentável que levam, eles não degradam a natureza; a conexão que têm com a floresta, ao ponto se sentir vestido por ela; e, por último, o seu bem viver, já que eles não se preocupam em viver para o amanhã, vivem o agora na maior intensidade do tempo presente.

O filme Piripkura mostra como a resistência de um povo, que, ao resistir com a própria vida ao colonialismo, apresenta outros modos de vida, questiona o modo de vida hegemônico. Esses modos de resistência, os povos originários já experienciam há muito tempo, mas, atualmente, ganham relevância, porque, como afirma Krenak (2019), o fim do mundo – que para os indígenas começou há mais de 500 anos – agora chegou, também, para o homem branco colonizador.

Por fim, o filme faz com que se questione por que eles podem viver desta “maneira”, e que conforto é esse – prometido sempre para depois – que custa a vida das pessoas? Percebe-se que o modo de vida piripkura apresenta um modelo contra-hegemônico de vida que se opõe ao modelo hegemônico de organização produtiva da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummont de. **A rosa do povo.** Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1945.

ANDRADE, Thiago. **Falta de demarcação e avanço da criação de gado ameaçam índios Piripkura que vivem isolados em MT**: área na divisa de mato grosso com rondônia abriga índios ameaçados por conta do avanço da pecuária na região. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/11/23/falta-de-demarcacao-e-avanco-da-boiada-ameacam-indios-piripkura-que-vivem-isolados-em-mt.ghtml. Acesso em: 28 nov. 2021.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência:** pesquisa de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt : luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993, 128p. (Coleção Logos).

MAUS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

PIRIPKURA. Direção de Mariana Oliva, Bruno Jorge e Renata Terra. Rio de Janeiro: Zeza Filmes, 2017. Son., color.

SAHLINS, Marshall. **The Original Affluent Society**. In: SAHLINS, Marshall. Stone Age Economics. Chicago: Routledge, 1972. p. 348. Tradução de Betty M. Lafer. Disponível em: https://we.riseup.net/assets/322880/SAHLINS%2C+M.+Sociedade+afluente+original.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

FERRUGEM: O MUSEU PENITENCIÁRIO PAULISTA (MPP) E O ESPAÇO MEMÓRIA CARANDIRU (EMC) ENTRE SUBSTÂNCIA MEMORIAL E UMIDADE DE AR

Natalia Negretti
Doutora em Ciências Sociais (PPGCS/PAGU-Unicamp) e Pós-graduada em Memórias Coletivas, Direitos Humanos e Resistências (CLACSO)
natalia_negretti@yahoo.com.br

RESUMO: A fotografia como ferida e cicatriz (SAMAIN, 1997) assoalhou o percurso deste ensaio. A partir de fendas relacionais, este se debruça em um percurso imagético a partir de elementos de ferro e corrosão em dois espaços cuja vizinhança é memorial. Desdobramento de uma pesquisa qualitativa, o exercício visual (ACHUTTI, 1997) está numa colagem de do Museu Penitenciário Paulista (MPP) e do Espaço Memória Carandiru (EMC), ambos em São Paulo, SP. Com rastros, as duas instituições podem ser consideradas ferrais que seguem em substância memorial do Massacre do Carandiru (1992) e prisões em diferentes agendas de lembrar e esquecer. Esta articulação entre corrosão, tempo e tais espaços expande o ferro, já que ferrugens também são esparramadas em e por papéis.

Palavras-chave: Memórias; Museu Penitenciário Paulista; Espaço Memória Carandiru.

1. Apresentação

Este ensaio[1] é resultado de capturas de imagens em períodos entre o segundo semestre de 2021 e decorrer do ano seguinte. A reunião de imagens, por meio de colagens, teve início no último mês de 2022. Apresentá-lo passa também pela memória de sua construção. A segunda foto do ensaio, que integra a primeira montagem, foi clicada em 2021, foi feita na primeira visita ao Museu Penitenciário Paulista, gestado pela Secretaria de Administração Penitenciária de São Paulo (SAP).

Linhas de ferrugem num dos muros de tal instituição chamaram-me a atenção desde que as vi num corredor, mas se suas grafias se intensificaram conforme o trânsito pelo mesmo e ao dobrá-lo à esquerda até o final da primeira visita, suas apresentações vieram antes, como vestígios já na entrada da Instituição a partir de referências escritas em forma de placas deitadas na diagonal. À esquerda e abaixo de bandeiras do Brasil, do estado e da cidade de São Paulo, antes de entrar nas dependências internas do MPP e depois de passar o primeiro portão, apagadas estavam naquele período as placas[2] intituladas "Antropologia Criminal: Escola Positivista e a Escola Sociológica"[3] e "O Crime e a Pena" e uma sem título, mas com os nomes "John Howard" e "Jeremy Bentham"[4]. Mesmo com certo esforço visual, aos meus olhos era possível perceber na diagramação das placas uma alusão a vácuos e hiatos contidos no que é conhecido como negativos, primordiais, por séculos, para registros imagéticos e difusão de imagens. Estas placas se juntariam a painéis dispostos na vertical em paredes.

Após iniciar a visita na parte interna do museu[5] e iniciar a passagem por um corredor, ferrugens estavam em meio a diversos painéis com a finalidade de narrar a ou uma história

[1] Este ensaio é vinculado ao trabalho visual Ferrugem, pretéritos-presenças do tempo: em torno de corrosões no Museu Penitenciário Paulista e no Espaço Memória Carandiru, certificado com Menção Honrosa na Categoria Ensaio Fotográfico do Prêmio Ana Maria Galano – Edição 2023 do 47º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). O conjunto imagético do ensaio permanece integralmente nesta ocasião.

[2] Em visita em junho de 2024, encontrei as placas restauradas. Em tal ocasião, os textos puderam ser lidos com menos dificuldade, visual, que em 2021.

[3] Nesta placa havia textos e imagens mais apagadas que nítidas de três juristas; Cesare Lombroso, Enrico Ferri e Raffaele Garofalo.

[4] Conforme o site official do MPP, seu início se deu 1939. Me atentarei à narração institucional no corpo do texto mais adiante.

[5] Em suma esta parte aborda: na entrada, mesmo local em que há armários para guarda de pertences, uma parede com Palavras; à esquerda, sequencia de telas de artes plásticas com a temática alcoolismo e à direita narração sobre tatuagens e prisões; acervo institucional vinculado a Biotipologia; acervo de telas de artes plásticas com diferentes técnicas; glossário de palavras; artefatos e textos sob o título religião; artefatos catalogados como utilizados em

penitenciária paulista. Estes quadros poderiam ser lidos por quem ao corredor entrasse, ou seja, por diferentes expectadores, desde por sobreviventes do sistema prisional quanto por funcionários do Museu, bem como agentes de outras instituições vinculadas à SAP. Ainda, havia possibilidades daqueles quadros, pretendidos como instrução histórico-institucional, serem fonte de leitura de demais agentes do Estado a partir de diferenças instâncias, habitantes da cidade de São Paulo, daquela região ou outras, turistas, passantes e diversas turmas em cursos formativos, desde os de ensino fundamental e médio aos universitários e, por fim, de escolas preparatórias da própria SAP e instituições vinculadas à Justiça e à Segurança Pública, que conformam também o trajeto desta secretaria[6].

Quando o corredor se tornava quina, havia um teto de vidro, desenhado por folhas que ali estavam encostadas. Antes do vidro e novo corredor, havia uma parte do museu sem teto e ali, sem olhar para cima era possível ver uma fotografia num grande tamanho e maior que as demais imagens vistas no corredor percorrido; a Casa de Detenção "Prof. Flamínio Fávero", o Carandiru. Após esta imagem, os quadros do corredor seguiam com informações vinculadas a esta unidade prisional de forma enfática. Neles era possível passar por imagens e textos relacionados a shows em tal unidade prisional, cantoras e cantores, dançarinas, apresentadores de televisão e também por quadros que narravam as criações dos diferentes pavilhões. Em meio a estas informações, duas trouxeram um friso às linhas de ferrugem: o uso da palavra Motim vinculada ao 02 de outubro de 1992 e a criação da Própria SAP meses depois do Massacre do Carandiru, em 04 de janeiro de 1993[7]. Numa narrativa semelhante à disponível no site da SAP[8], os quadros do MPP sobre sua criação mencionavam a responsabilidade das unidades prisionais do Estado de São Paulo anteriores ao ano 1993; da Secretaria de Justiça até 1991 e da Segurança

prisões; outras telas de artes plásticas e trabalhos artísticos de diferentes técnicas, como esculturas e xilogravura, reunidos em vidro ao lado de um painel que dissertava sobre trabalho.

[6] Até o ano 1979, o Departamento dos Institutos Penais do Estado (DIPE), criado pelo Decreto n°42.446 de 9 de setembro de 1963, integrante da Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo, fazia a gestão das unidades prisionais. No referido ano, o DIPE, através da edição do Decreto nº 13.412, 13/03/1979, foi institucionalmente transformado em Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado – COESPE.

As unidades prisionais ficaram sob a responsabilidade da Secretaria de Justiça até março de 1991. Em seguida, a responsabilidade foi para a Segurança Pública e com ela ficou até 1992. Importante ainda mencionar que, conforme o site do MPP, sua reorganização foi estabelecida com o regulamento do DIPE.

[7] Por meio da Lei nº 8209, de 04/01/93. A organização da Secretaria de Administração Penitenciária foi promulgada no fim do mesmo mês, em 26 de janeiro, através do Decreto nº 36.463, de 26/01/1993. Vale atentar que quase uma década depois, SAP foi reorganizada a partir de outro Decreto, N. 46.623, de 21 de março de 2002.

[8] Página História da SAP. Disponível em: https://www.sap.sp.gov.br/historia-sap.html. Acesso em 20/04/24.

Pública até 1992. A mensagem sobre a criação da SAP nos quadros do MPP, por fim, escrevia a mensagem de que, como no site, "o Governo do Estado entendeu ser tarefa essencial o estabelecimento de melhores condições de retorno à sociedade daqueles que estão pagando suas dívidas para com a justiça"[9]. Se tal leitura sobre a criação da SAP tornou tanto as ferrugens mais enfáticas, a vista do último ítem expositivo[10] da ala em espaço aberto do MPP que percorri, sem teto e sob o sol, trouxe densidade a uma noção: a intrínseca presença do Massacre do Carandiru em 1992 na criação da Secretaria de Administração Penitenciária de São Paulo em 1993 estava visualmente construída naquele espaço museal. O trajeto findava com uma foto grande da implosão do Carandiru e, abaixo, uma placa, que textualmente a narrava, estava gradeada acima de tijolos sob o chão.

Os primeiros traços de ferrugem, cujo significado é oportuno mencionar - corrosão do ferro em presença do oxigênio atmosférico e em meio úmido[11] - estavam selados em uma lente possível ao MPP: esta instituição museológica, apesar de pretender narrar uma história penitenciária paulista, narra a reciprocidade memorial entre SAP e Massacre do Carandiru e carrega a presença abundante de tal unidade prisional. A ressonância da Casa de Detenção "Prof. Flamínio Fávero" a partir do Massacre de 1992 atravessa os muros do MPP e da SAP; pode ser notada em diversas agendas sociais vinculadas a unidades prisionais, desde as mais centralmente relacionadas a existências de sobreviventes do sistema prisional e de familiares de pessoas em privação de liberdade às entrelaçadas a Direitos Humanos, Violência, Memória e Desigualdades. E em continuidade, bagunça, conforme levantes memoriais no Brasil, noções - e ou consolidações das mesmas - de Democracia e da vertiginosa oposição entre prisão comum e prisão política em solo nacional.

Foi diante dos convívios possíveis de leituras dos quadros do MPP, a contar dos trajetos mencionados, com as Memórias do Massacre do Carandiru que tais ferrugens, seguiram desde ali porosas com também outros caminhos memoriais. Se a primeira ferrugem do trajeto deste ensaio foi no MMP e seguiu para uma instituição vizinha, o Espaço Memória Carandiru (EMC),

[9] Página História da SAP. Disponível em: https://www.sap.sp.gov.br/historia-sap.html. Acesso em 20/04/24.

[10] Antes deste, há quadros com outras informações penitenciárias do estado de São Paulo, tais como tipos de unidade prisional e de regime. Vale mencionar, neste sentido, que o ultimo quadro do MPP se refere a Unidades prisionais femininas.

[11] Conforme Dicionário Hauaiss (2008, p. 404), Ferrugem está para "corrosão, oxidação […]; ferruginosidade: rubor […] fuligem, poeira:pó […]; ignorância: desatino, insensatez, insânia, sandice. Cabe mencionar também o verbete Ferruginoso: "ferrosol: ferro, ferrado, fertífero […] ferrugento: enferrujado, oxidado, rubiginoso"(idem).

com também alaranjados e narrações sobre o Carandiru, aproximações territoriais e afastamentos institucionais entre as duas instituições são anteriores.

A concepção oficial do Museu Penitenciário Paulista – MPP[12] frisa seu início a contar da criação do Serviço de Biotipologia Criminal, pelo Decreto n° 10.773, de 11 de dezembro de 1939 e cita entre suas reorganizações diferentes décadas, de 1960 a 2010. A primeira é referenciada como o período de sua reorganização com o "regulamento do Departamento dos Institutos Penais do Estado - DIPE - Decreto n°42.446 de 9 de setembro de 1963, sua reorganização visava a valorização do estudo e a divulgação da evolução da pena no Estado de São Paulo"[13]. Ainda conforme o site, na década de 1990, marco temporal do Massacre do Carandiru e da Criação da SAP, o museu integrou a Escola de Administração Penitenciária Dr. Luiz Camargo Wolfmann. Entretanto, conforme a mesma fonte "o trabalho do museu visava torná-lo exclusivamente um meio pedagógico para treinamento dos servidores da Administração Penitenciária e suas atribuições foram definidas pelo Decreto nº 38.424, de 7 de março de 1994, que organiza a Academia Penitenciária"[14]. Em relação aos anos 2000, o site oficial cita dois anos; 2000, por contado do Decreto n° 45.177 de 8 de setembro, que transformou a Academia Penitenciária da Secretaria da Administração Penitenciária em Escola de Administração Penitenciária, e 2009, diante da Resolução SAP-144, vinculada à criação de "um Grupo de Trabalho para promover estudos visando à criação de uma sede na cidade de São Paulo que possibilitasse a abertura do museu para o público em geral"[15]. Por fim, a década seguinte é entrelaçada oficialmente pelo site do MPP com o ano 2010, a partir do Decreto n° 55.733, de 23 de abril - aparato jurídico que dispôs "sobre a transferência do Museu Penitenciário da Escola de Administração Penitenciária "Dr. Luiz Camargo Wolfmann" para o Gabinete do secretário da Secretaria da Administração Penitenciária"[16] – e com 2014, ano em

[12] Site oficial do MPP. Disponível em: < https://museupenitenciario.blogspot.com/p/quem-somos.html >. Acesso em: 20/06/2023.

[13] Idem.

[14] Idem.

[15] Idem.

[16] Idem.

que "pela primeira vez"[17] a instituição foi "aberta à visitação pública a sede do museu, exibindo o acervo relacionado à ressocialização e a cultura prisional"[18].

Instituída pelo decreto Nº 52.112, em agosto de 2007, praticamente sete antes da abertura pública do MPP, a criação oficial do Espaço Memória Carandiru documentou três objetivos "básicos: oferecer ao público em geral informações de caráter histórico, social e cultural sobre o Carandiru, organizadas em exposição permanente e em exposições temporárias; propiciar, a estudantes e estudiosos, programações específicas relativas à memória do Carandiru; desenvolver trabalho educativo junto à população em geral"[19].

Diferentemente da primeira visita ao MPP, em 2021 e que ocorreu após alguns anos sem desejar conhecer tal instituição, que me recordava o ditado "para inglês ver"[20], antes de minha primeira ida ao EMC, eu não me opunha a conhecer. A visita pela primeira vez a tal instituição se deu por meio de eventos vinculados ao Massacre do Carandiru no ano 2022, período coetâneo a realização de campo uma pesquisa[21].

Ao entrar no EMC, era possível perceber a presença de artefatos que poderiam ser categorizados no MPP como utilizados por pessoas em privação de liberdade, impulsionando, de tal forma, também a ideia de comportamento populacional carcerário, ainda que de uma unidade prisional específica.

---

[17] Idem.

[18] Idem.

[19] Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-52112-30.08.2007.html >. Acesso em 20/09/2023.

[20] Me detive à parte deste trajeto, assim como a referência do Carandiru a partir de teias e frestas de uma eficácia tanto de memória quanto de esquecimento em outra ocasião (NEGRETTI, 2020), também vinculada a um Museu Penitenciário; o do Presídio de Ushuaia, Argentina. Esta instituição abriu meu interesse pelo campo de espaços museais e memoriais vinculados a prisões e transformou a vontade de evitação do MPP.

[21] Me refiro à pesquisa *Fraturar e Lapidar Memórias Mal-ditas e Cantar o Passado em Presente*: *uma aproximação com 1ª Frente de Sobreviventes do Cárcere* (NEGRETTI, 2023), entregue como trabalho final da Especialização em Memórias Coletivas, Direitos Humanos e Resistências (CLACSO) a partir do enfoque Memórias Coletivas e Prisões. Vale mencionar ainda que em 2021, depois da primeira visita ao MPP, continuei a fazer idas com regularidade diante da realização do mencionado trabalho final da pós-graduação lato sensu. Entretanto, ao meio das visitas, soube da existência da 1ª Frente de Sobreviventes do Cárcere e realizei o estudo com este coletivo. A pesquisa de campo foi realizada entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. Foi durante outubro de 2022 que acompanhei eventos vinculados ao Massacre do Carandiru realizados no Parque da Juventude e, entre um conjunto de atividades de campo, visitei o EMC. Importante mencionar também que embora na instituição eu também tenha realizado uma entrevista para o estudo mencionado, o EMC não compôs seu escopo, e que visitei o EMC, por diferentes motivos e encontros, tanto depois de outubro de 2022 quanto depois da realização da pesquisa.

Se as ferrais linhas em tal espaço se encontravam com pontilhados e outras formas imagéticas, a sensibilidade e não somente visualidade também compunham um trajeto possível acerca da vizinhança entre esta instituição e o MPP. E esta se vinculava também com narração a respeito de memórias do Carandiru e do Massacre do Carandiru. Ali a Casa de Detenção de São Paulo e 02 de outubro de 1992 também se apresentavam de forma interdependente - por não se confundirem, mas não deixarem de se relacionar -, como a interdependência entre uma narração sobre uma história penitenciária paulista e uma narração sobre a Casa de Detenção de São Paulo no MPP e, enfaticamente, diferentemente do vinco entre SAP e Massacre do Carandiru a partir deste como intrínseco à instituição de tal secretaria.

Se estas dinâmicas memoriais podem ser consideradas a partir de seus conteúdos específicos, como referido, a difusão de conjuntos de memórias e a ausência de uma narração formal sobre uma única memória em ambos os espaços, a conjugação singular de noções e valores morais, atravessados por edições de lembrar e esquecer, pode ser percebida a contar de sua ação ferruginosa. No sentido de uma não pluralidade, "Ressocialização" e "cultura prisional" aferidas no singular a partir do MPP podem fazer encontro com a promoção de memória também conjugada sem o "s" para referir diferentes pessoas. Na página eletrônica oficial da instituição, o Espaço Memória Carandiru "é um espaço que tem como objetivo salvaguardar a memória dos moradores do antigo Complexo Penitenciário Carandiru"[22].

Ainda conforme o site, "Constituído em 2007 através do decreto 52.112"[23], a instituição foi transferida em 2009 para a Secretaria do Desenvolvimento pelo decreto 54.929. Na década seguinte, em de 2011 a gestão do espaço foi transferida "para a Secretaria do Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia, sob guarda do Centro Paula Souza"[24].

Um outro elemento ferral entre os dois espaços museais pode ser considerado; a noção de cultura empreendida em ambos. Enquanto no MPP menciona cultura prisional e esta ideia é promovida na organização do material que pode ser visto pelo público, o EMC menciona fornecer, além de social e histórica, informação cultural sobre o Carandiru. Esta instituição, portanto, especifica esta unidade prisional, se afastando da ideia de uma "cultura prisional", mas se emaranhando à noção de uma "cultura do e no carandiru".

---

[22] Site do EMC. Disponível em: < https://www.etecpj.com.br/memoria/ >. Acesso em 28/06/2023.

[23] Idem.

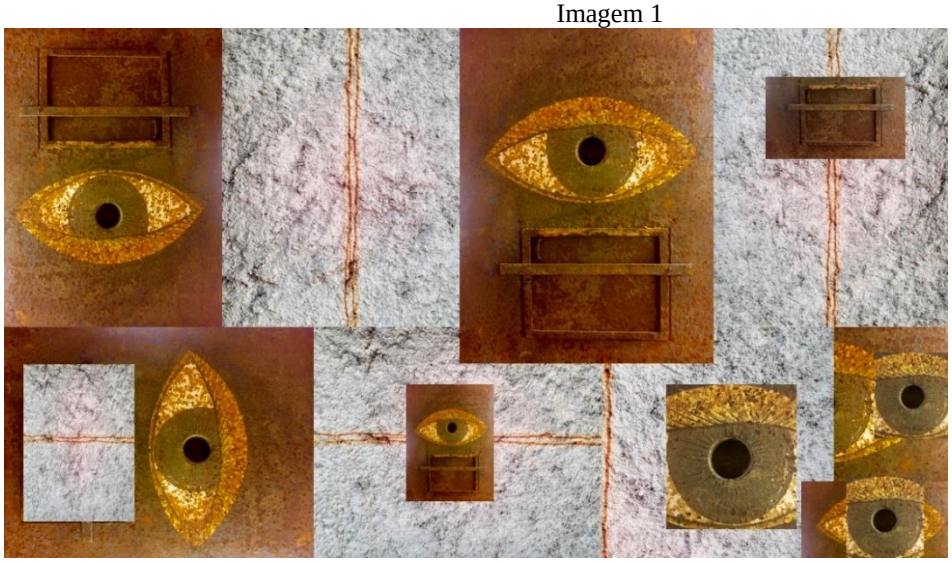
[24] Idem.

Ainda que com dinâmicas memoriais específicas, além de formas de enfoque e trajetos diferentes a contar de seus objetivos institucionais formais, o ponto de contato entre os conteúdos vinculados pelas instituições é a Casa de Detenção de São Paulo. Enquanto o MPP finda sua narração com a implosão do Carandiru e não menciona nem sobreviventes e não sobreviventes do Massacre do Carandiru e nem sobreviventes da unidade prisional, o EMC a inicia a partir de uma ideia que não menciona especificamente o massacre ao impulsionar a "memória dos moradores do antigo Complexo Penitenciário Carandiru".

Não só as disputas e convivências entre elementos escritos e silenciamentos também grafados no MPP e EMC, mas também conflitos relacionados aos dois espaços no que concerne à produção e promoção de memória no singular dão assoalho para a continuidade da ideia de versões sobre o Massacre do Carandiru. Isto sublinha que simultaneamente nenhuma destas instituições escapa do perigo da noção de *uma memória* e ambas recolhem uma promoção da ideia plural de memórias do Massacre do Carandiru; neste convívio formam uma densidade ferral. Juntas em linhas e outras formas, construídas por recordações e esquecimentos que ambos os espaços carregam e podem carregar, ferrugens, que reúnem encontros de tempos presentes e pretéritos, não deixam também ilesas as temporalidades futuras sobre e a partir de 02 de outubro de 1992 e nem as unidades prisionais em continuidade, perto e longe dali.

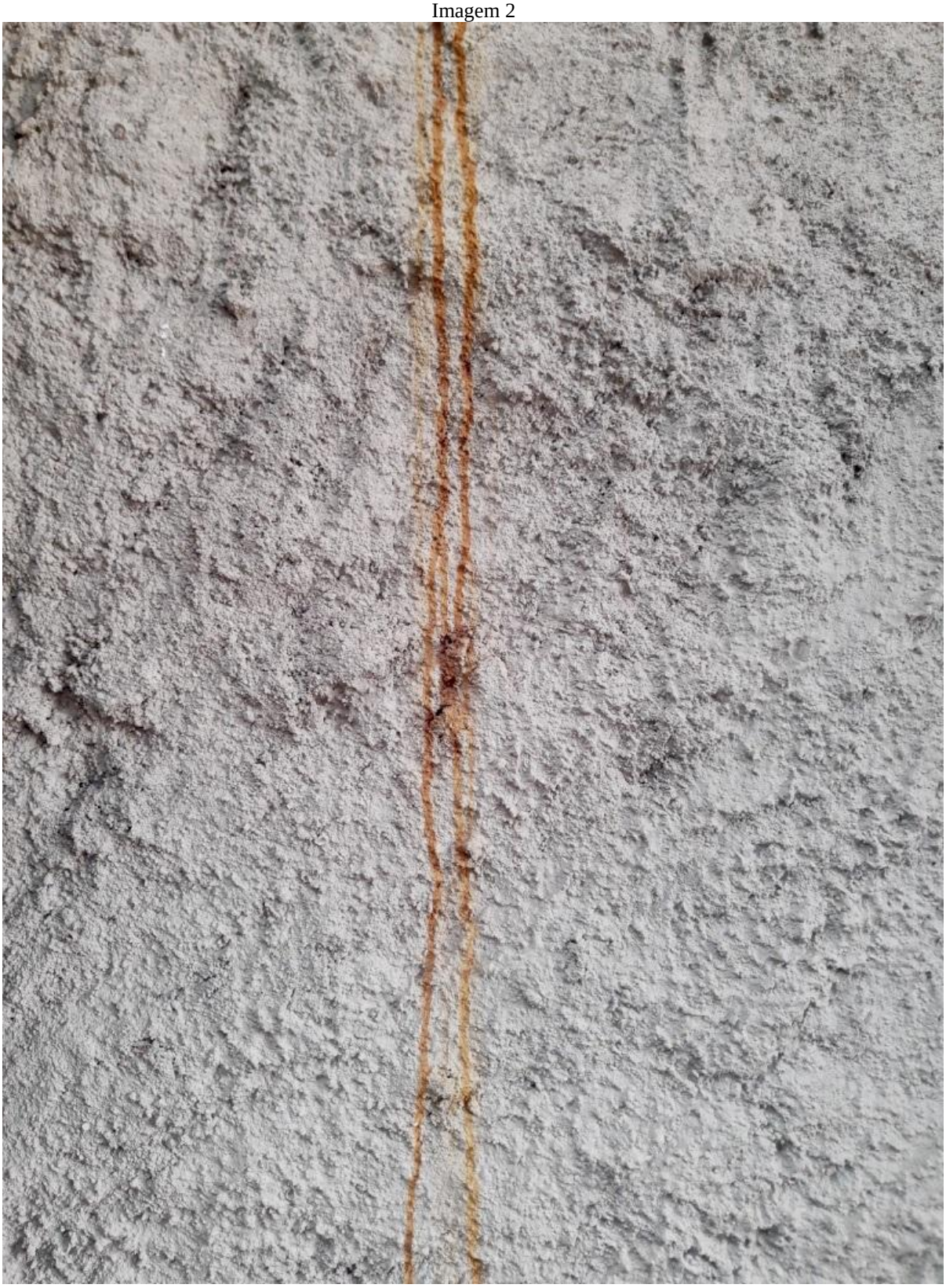
Convívios entre apagados e descoloridos também tanto deixam marca quanto são corroídos por quem os lembra e esquece de forma simultânea. A corrosão neste ensaio, que se circunscreveu, primordialmente, como desgaste também em papel, madeira e vidro, evidencia um ferruginoso conjuntivo. Corroídos, corroendo e a corroer, pretéritos estafados e presentes também não descansados convivem.

Imagem 1



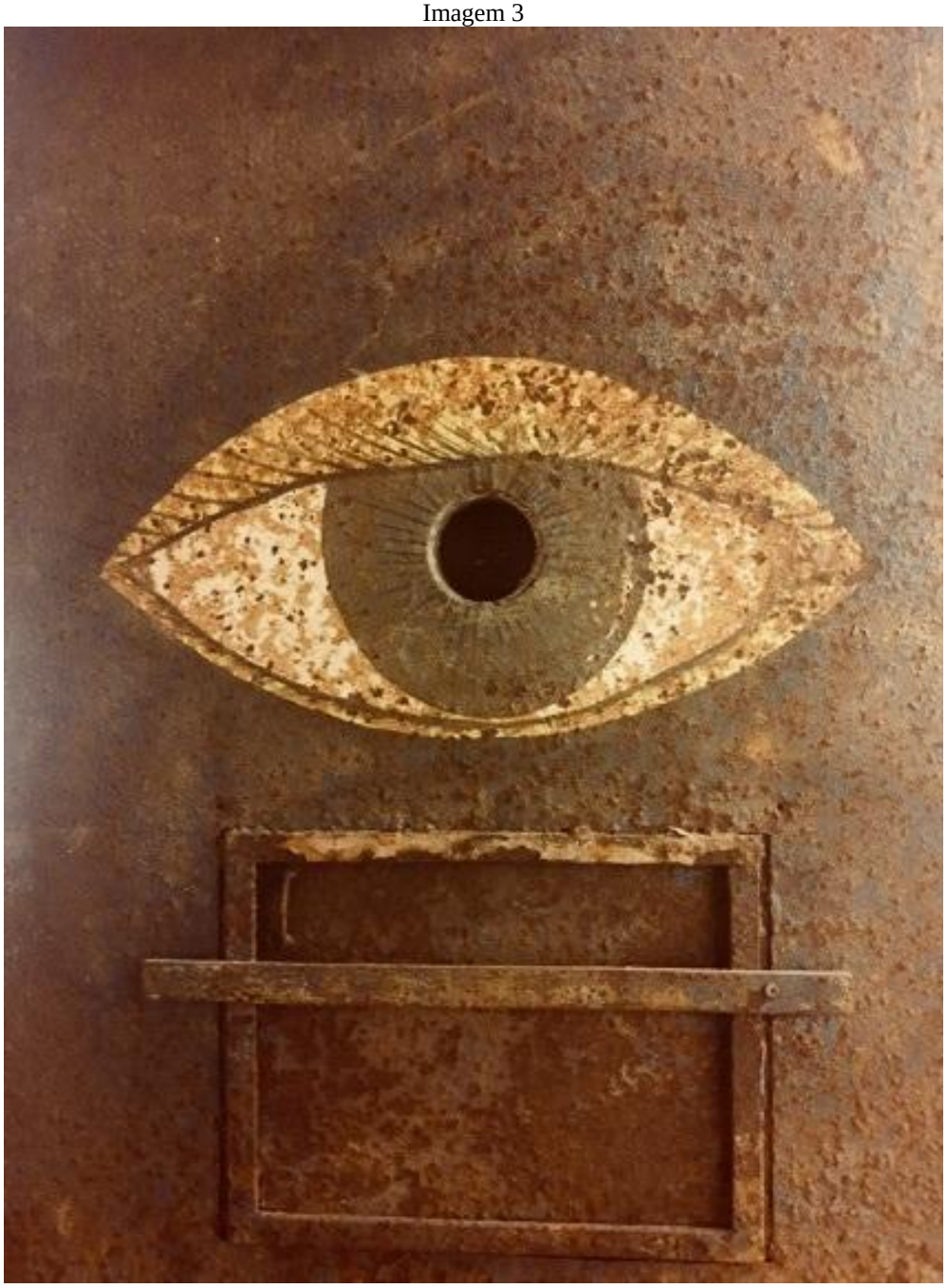
Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 2



Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 3



Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 4

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 5

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 6

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 7

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 8

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 9

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 10

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 11

Fonte: Capturada pela Autora

Imagem 12

Fonte: Capturada pela Autora

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre. Torno Editorial; Palmarinca: 1997.**

DICIONÁRIO HOUAISS: SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

NEGRETTI, Natalia. **Entre Mar, Montanha E Iris Do Mundo Todo**: Uma aproximação Do Museu Penitenciário De Ushuaia. GIS - Gesto, Imagem E Som - Revista De Antropologia 5 (1), 2020.

NEGRETTI, Natalia. **Fraturar e Lapidar Memórias Mal-ditas e Cantar o Passado em Presente:** uma aproximação com 1ª Frente de Sobreviventes do Cárcere. Trabalho Final de Pós-graduação Lato Sensu em Memórias Coletivas, Direitos Humanos e Resistências. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2023.

SAMAIN, Etienne. O que vem a ser um olhar? Prefácio. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre. Torno Editorial; Palmarinca: 1997, p. XVII-XXI.

EIXO 3 – POLÍTICA, INSTITUIÇÕES E PODER

A ADVOCACIA DATIVA CRIMINAL E O DIREITO À ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA E INTEGRAL: FUNÇÃO SOCIAL, DIÁLOGOS E DESAFIOS

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Mestrando em Cultura e Sociedade
E-mail: abrahao.alexandre@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
E-mail: zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A advocacia dativa é um meio de consecução do direito constitucional à assistência judiciária gratuita e integral àqueles que não dispõem de recursos financeiros para arcar com os custos de um profissional privado. Na seara criminal, em razão dos bens jurídicos discutidos e da sensibilidade das questões, tal modalidade de advocacia possui ainda mais importância, sobretudo quando verificado o perfil do estado do Maranhão, em que nem todo município dispõe de núcleo da Defensoria Pública. Assim, esse artigo objetiva discutir a advocacia dativa criminal enquadrada, primeiramente, no recorte factual, no qual é atravessada por diversos desafios para seu exercício e, posteriormente, dialogar à luz da jusfilosofia acerca da validade e da eficácia da norma de assistência judiciária gratuita e integral, considerando o percurso acidentado dessa advocacia na prática. A fim de oportunizar a confecção desse trabalho, utilizou-se uma técnica de revisão bibliográfica, a partir de um recorte qualitativo e exploratório. Os resultados a partir da discussão efetuada ao longo do texto apontam para o desprestígio da categoria, o que acaba comprometendo o complexo normativo que é correlato ao direito que ela defende, fazendo surgir a necessidade de maior reconhecimento, valorização e melhores condições para o adequado desempenho das atividades dativas.

Palavras-chave: Advocacia Dativa; Assistência judiciária; Validade jurídica; Eficácia jurídica.

1. INTRODUÇÃO

O acesso à assistência judiciária gratuita e integral para aqueles que são considerados hipossuficientes nos termos da lei é constitucionalmente garantido pelo artigo 5º inciso LXXIV da nossa Lei Maior. Ressonância dos direitos à dignidade e ao devido processo legal, tal prerrogativa apresenta-se conjuntamente ao direito de acesso à justiça, o qual foi um movimento que garantiu às pessoas a prestação judiciária coerente e necessária às suas necessidades.

Por se tratar da temática, interessante elaborar algumas notas a fim de situar a assistência judiciária gratuita e integral no movimento das ondas de acesso à justiça – terminologia cunhada por Mauro Cappelletti e Bryan Gart na obra *Acesso à Justiça* (1998). Em suma, os autores identificam três ondas de acesso à justiça: a primeira diz respeito ao acesso às instâncias jurídicas de poder, de modo que as pessoas pudessem apresentar seus litígios (e pretensões) diante dos tribunais para a tutela jurisdicional; a segunda corresponde à necessidade de um sistema judiciário mais amplo e acessível por parte da população, a partir da criação de condições que possibilitem o acesso – é justamente nessa onda que se situa a assistência judiciária gratuita e integral, que ao mesmo tempo simboliza uma possibilidade de acesso, mas também uma obrigação ao Estado para a salvaguarda dos direitos de todas as pessoas sem qualquer forma de distinção (o que norteia, sem dúvidas, nosso sistema constitucional e criminal); a terceira versa sobre os direitos humanos e à igualdade, ampliando a noção de acesso e de justiça (Cappelletti; Gart, 1998).

Um dos principais avanços na garantia desse direito de assistência judiciária gratuita e integral foi a criação da Defensoria Pública, órgão que presta, de forma institucionalizada, tal serviço à sociedade. Embora seja criada para satisfazer tal premissa tão quista e essencial ao Estado Democrático de Direito, o propósito de tal instituição esbarra na realidade de uma demanda muito superior à sua capacidade de atuação, tanto em relação ao número de profissionais, como em relação à cobertura dos municípios assistidos por seus núcleos.

Nesse contexto, recebe importância e visibilidade a figura do advogado dativo, que é um profissional nomeado para a atuação em causas jurídicas na falta de representação por parte da Defensoria pública – embora o Pretório Excelso tenha reconhecido, por mais de uma vez, a inconstitucionalidade dessa forma de assistência, em face de ofensa ao artigo 61, d, da CRFB/88[1]. No Estado do Maranhão, a atuação de advogados dativos, em certa medida, é o que

[1] Art. 61. A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal

garante a fluidez aos processos e também a assistência a pessoas que não dispõem de recursos para arcar com defesa privada, o que reflete no descabimento de tal decisão do Supremo (Bulos, 2015).

Nesse artigo, será considerada a ação da advocacia dativa na seara criminal, em função tanto da delicadeza dos bens jurídicos debatidos nessa área, quanto por parte de uma inquietação particular de ares insurgentes em relação a essa modalidade profissional da forma que é feita hoje. Desse modo, objetiva-se nessa investigação dialogar sobre a advocacia dativa na seara criminal, considerando a realidade do exercício dessa atividade no contexto jurídico prático e sua efetividade na concretização das garantias ao acesso à justiça e direitos corolários.

O percurso metodológico consiste no uso da técnica de revisão narrativa da bibliografia, a partir de consulta a obras jurídicas de referências e artigos científicos disponíveis na plataforma CAFe da Capes e na Scielo. Atribui-se a essa pesquisa o caráter de qualitativa e exploratória em face do intento de desenvolver, esclarecer e modificar ideias e conceitos a partir do tema central, considerando as outras produções científicas que versem sobre ele, partindo-se da percepção de necessidade de aprofundar e expor conceitos já estabelecidos a novos filtros (GIL, 2008, p.27).

2. OS DESAFIOS DO EXERCÍCIO DA ADVOCACIA DATIVA CRIMINAL NO ESTADO DO MARANHÃO

Aproximando a discussão e situando-a no estado do Maranhão, observamos que há uma estrutura jurídica pública instituída a fim de garantir o direito à assistência judiciária gratuita e integral àqueles que possuem indisponibilidade de recursos por meio da Defensoria Pública do Estado. Tal órgão foi formalmente instituído em 11 de janeiro de 1994 pela Lei Complementar nº19, em cumprimento à previsão do artigo 134 da Constituição Federal da República, e surge com a premissa de tutela integral dos direitos da população desfavorecida economicamente em um amplo espectro de ações judiciais (DPE/MA, 2023).

Em 2021, com a inauguração de 18 núcleos, a cobertura da Instituição passou a estar presente em 55 comarcas maranhenses e, teoricamente, passou a ter capacidade para o

---

Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição.

(...)

d) organização do Ministério Público e da Defensoria Pública da União, bem como normas gerais para a organização do Ministério Público e da Defensoria Pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios (Brasil, 1988);

atendimento de mais de 5,2 milhões de assistidos, conforme informações em seu sítio eletrônico (DPE/MA, 2021). Quando observamos, no entanto, o conjunto de 107 comarcas com jurisdição em 217 municípios maranhenses (TJMA, 2023), nota-se um descompasso entre a realidade do estado e das perspectivas (excessivamente) otimistas da Defensoria ao propagandear suas atividades.

A realidade de municípios e comarcas do interior – como a de Urbano Santos, Maranhão, por exemplo – reflete a insuficiência da capacidade do órgão frente às demandas da população e é nesse cenário que a advocacia dativa ganha destaque, pois passa a ser o único recurso "utilizável" para que se efetive o direito à assistência judiciária gratuita nas mais diversas searas – das quais focaremos nossas reflexões sobre a criminal.

Retomando o conceito apresentado anteriormente, a advocacia dativa consiste, em síntese, em um profissional privado prestando serviço público durante uma determinada ocasião. Tal tarefa, que é um reflexo de grande nobreza e compromisso com o viés social da profissão, é atravessada por diversas questões sociais e práticas, que influenciam diretamente em seu exercício, diante dos problemas judiciais apresentados na forma de diversos empecilhos à fiel execução do compromisso confiado e sobre as quais trataremos adiante.

A primeira questão que surge versa sobre uma "translação" de uma atribuição pública de uma instituição para um indivíduo : mesmo diante de limitações orçamentárias ou de infraestrutura, a Defensoria Pública do Estado dispõe de prédios físicos e de uma organização administrativa e jurídica de suporte aos defensores, o que nem sempre corresponde à realidade dos advogados dativos – os quais são, em sua maioria, profissionais autônomos e nem sempre possuem espaços adequados para o desempenho de suas atividades profissionais.

Um fator determinante diz respeito à infraestrutura e ao funcionamento das duas figuras essenciais discutidas: enquanto o profissional da advocacia dativa em geral trabalha sozinho para satisfazer as demandas a ele impostas (como prazos muitas vezes exíguos, como o de cinco dias para a apresentação de alegações finais por memoriais, conforme dicção do artigo art. 403, § 3º do Código de Processo Penal), a Defensoria dispõe de um aparato administrativo para a distribuição de tarefas, bem como de um corpo jurídico composto por defensores públicos, assessores e estagiários para dar vazão àquilo que se busca resolver quando tal instituição é acionada.

Ainda nesse giro, o período de emergência sanitária ocasionado pela pandemia de covid-19 provocou, em suas fases mais agudas e restritivas, uma sensível piora no cotidiano desses profissionais com reflexos financeiros, como a desaceleração no quantitativo de clientes, e mesmo funcionais, como a restrição ao atendimento presencial, por exemplo.

Esse fator (bastante recente) serve como evidência da disparidade entre o profissional autônomo ante um órgão estruturado como a Defensoria Pública, que teve, também, o seu funcionamento impactado por medidas sanitárias de contenção do avanço do vírus, mas que possuía todo um aparato institucional fortalecido e um quadro de profissionais estáveis garantindo a continuidade e menores prejuízos às suas atividades.

Assim, ao passo que esse movimento de deslocamento de atribuições contribua para a concretização dos caminhos sociais afetos à profissão de advogado, observamos que existe uma equivalência apenas aparente, aproximada em relação às obrigações, porém distante no que tange às prerrogativas e possibilidades conferidas a esse profissional.

Outro ponto que pode ser avistado a partir dessas considerações sobre o aspecto da infraestrutura e do suporte a esse profissional diz respeito à questão financeira do profissional. Historicamente, construiu-se na sociedade o prestígio da profissão (a partir de diversos processos históricos, como em relação ao elitismo e isolamento epistemológico do Direito no seio das demais ciências sociais[2]) e a concepção que os advogados são todos muito bem sucedidos economicamente, além de gozarem de uma situação bastante confortável no meio em que habitam.

Ocorre que, sobretudo durante a pandemia de covid-19, tal ideia esfacelou-se no ar, dando lugar aos fatos e às dificuldades desses profissionais, principalmente quando voltamos o olhar sobre aqueles que são recém-formados e/ou submetidos às condições de trabalho cada vez mais leoninas de grandes escritórios.

O recebimento dos valores referentes ao trabalho prestado para o Estado não é disponibilizado antes ou tampouco imediatamente depois, o que pode derivar da ideia de que o profissional disponha de recursos anteriores para a execução da tarefa a ele imposta – o que nem sempre se confirma, uma vez que nem todos possuem as mesmas condições sociais e a disponibilidade de recursos.

A partir disso – em tom quase reivindicatório – chamamos a atenção para a necessidade de ampliação das estruturas de escritórios da Ordem dos Advogados do Brasil, que em alguns municípios (como Chapadinha-MA, por exemplo) oferece dependências com computadores e impressoras para os advogados, mas que em outros não existem ambientes semelhantes, dificultando ainda mais a tarefa dativa.

[2] Nesse ponto, é válida a citação da discussão sobre a temática no seio da obra QUÃO SOCIAL É O DIREITO?: diálogos epistemológicos sobre a busca de uma ciência jurídica e o isolamento disciplinar do Direito enquanto ciência social aplicada apresentada no âmbito do XVII Encontro Humanístico da Universidade Federal do Maranhão em 20 de junho de 2023 pelo autor, em prelo de divulgação em Anais Digitais.

Nessa mesma questão, saliente-se ainda o processo para o recebimento das verbas oriundas da atividade prestada, o qual não goza de nenhuma facilidade ou comodidade para o profissional, o que revela ainda um descompasso em relação à advocacia dativa (e sua importância) e a valorização do sujeito que a presta: enquanto o direito das pessoas assistidas é urgente e a prestação deve ser feita de uma forma rápida e integral, as atitudes do estado do Maranhão refletem que não há pressa para o pagamento daquilo que é devido.

Tal aspecto deve ser considerado em algumas de suas implicações, pois tanto desestimula a permanência dos profissionais que dedicam seus esforços para a consecução de tal propósito constitucional, como dificulta a atração de novos advogados dispostos a prestarem seus serviços em prol da comunidade, o que, embora bastante nobre, envolve custos financeiros, mentais e físicos que precisam ser reconhecidos e valorizados.

A Instrução Normativa nº 01, de 29 de março de 2022 da Procuradoria Geral do Maranhão (Maranhão, 2022) foi recepcionada pela classe com positividade, visto que poderia representar maior agilidade e menor burocracia para o recebimento dos honorários em relação às execuções por meio de processos judiciais. Entretanto, tal expectativa não se confirmou, uma vez que o procedimento (seja ele administrativo ou judicial) segue sendo bastante moroso e até mesmo constrangedor ao profissional, visto que, certas vezes são criados empecilhos (que nem sempre estão contemplados na lei) e as impugnações são permeadas por uma construção quase aviltante, como se o fato de apresentar a cobrança dos valores fosse o pedido de algum favor ou benesse indevida.

Junto a esse fator de urgência, que muitas vezes é ínsito ao papel desempenhado, cite-se também a questão atinente aos prazos, os quais, dependendo da natureza do processo, são bastante exíguos e requerem que o profissional desdobre-se para atendê-los – desacompanhado de garantias institucionais, como a de prazos em dobro, conferidas para a Defensoria Pública e para o *Parquet*, por exemplo. Em certos casos, o profissional é nomeado para o feito no próprio fórum e para a atuação naquela mesma ocasião, sem que haja possibilidade de preparação prévia.

A discussão sediada nessa seção serviu para comentar sobre as agruras da profissão e demonstrar que há um claro descompasso entre a seriedade do papel público desempenhado e a importância conferida ao advogado dativo. Em verdade, há um esvaziamento profissional do sujeito, tendo ele que operar com seus próprios recursos a fim de que o comando constitucional seja efetivado, mesmo diante de diversas adversidades, dentre as quais destacamos a falta de prerrogativas condizentes ao múnus conferido.

Em meio a esse cenário, devemos considerar que orbitam os mais diversos direitos e necessidades das pessoas que não podem arcar com assistência judiciária privada e são dependentes da atuação desses profissionais, o que se torna ainda mais delicado quando voltamos o olhar para a seara criminal e os bens jurídicos tutelados – como a liberdade, por exemplo.

Assim, para além de um mandamento insculpido na Carta Magna de 1988, precisamos lançar sobre ele o filtro filosófico e averiguar se, de fato, os fins almejados em sua edição estão encontrando respaldo no tocante à sua eficácia social propriamente dita e não somente um comando esvaziado de sentido, sem repercussão prática relevante.

3. UM DIÁLOGO SOBRE A VALIDADE E A EFICÁCIA JURÍDICAS DA ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA E INTEGRAL À LUZ DOS DESAFIOS PRÁTICOS DA ADVOCACIA DATIVA CRIMINAL

O título dessa investigação menciona a advocacia dativa criminal como uma função social primeiro como uma tentativa de localizar essa atividade dentro do universo jurídico e cravar sua posição enquanto peça fundamental para o funcionamento da justiça, bem como, posteriormente, como uma verdadeira preocupação em face dos bens jurídicos que estão em disputa quando da atuação do profissional: versamos, no direito penal, sobre liberdade, vida, saúde e bens, por exemplo, temas esses que são extremamente delicados e caros a todos.

Diante disso e considerando as dificuldades mencionadas na seção acima, é necessário que exponhamos essa norma jurídica a uma discussão de sua validade e eficácia, utilizando, primeiramente um diálogo sobre sua aplicabilidade, para a qual mobilizaremos José Afonso da Silva e Uadi Lammêgo, sendo seguido por considerações acerca de sua validade e eficácia partindo das obras de Norberto Bobbio e Herbert Hart.

3.1 A aplicabilidade constitucional da norma insculpida no artigo 5º, inciso LXXIV da CRFB/88

Quando visualizamos o artigo 5º da Constituição Federal e suas considerações sobre um importante sistema de direitos e liberdades fundamentais, somos expostos a um conjunto normativo que parte da igualdade entre todos as pessoas, garantindo-lhes a vida e perpassando por uma série de prerrogativas que asseguram uma vida digna. Instintivamente, a partir de uma observação um tanto quanto pessimista (ou realista) de nossa realidade, verifica-se uma bela construção literária, que por vezes se distancia dos aspectos práticos de sua aplicação.

Para José Afonso da Silva, as normas constitucionais dividem-se em normas constitucionais em razão de sua eficácia como sendo de eficácia plena, contida e limitada. De

maneira sintética, as normas de eficácia plena são aquelas que independem de quaisquer outras normas para produzir seus efeitos, sendo autoexecutáveis de maneira imediata; as normas de eficácia contida são comandos que em um primeiro momento produzem efeitos imediatos, mas podem ser limitadas por direcionamentos jurídicos posteriores que restrinjam sua implementação e alcance; as normas de eficácia limitada possuem a necessidade de leis ulteriores para que produzam seus efeitos jurídicos, como o caso já mencionado do artigo 134 da Constituição Federal, que previa a criação da Defensoria Pública (Silva, 2005).

No tocante ao artigo 5º e suas diretivas acerca dos direitos fundamentais, essencial resgatar uma citação do mesmo autor:

> A Constituição é expressa sobre o assunto, quando estatui que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata. Mas é certo que isso não resolve todas as questões, porque a Constituição mesma faz depender de legislação ulterior a aplicabilidade de algumas normas definidoras de direitos sociais, enquadrados dentre os fundamentais. Por regra, as normas que consubstanciam os direitos fundamentais democráticos e individuais são de eficácia contida e aplicabilidade imediata, enquanto as que definem os direitos econômicos e sociais tendem a sê-lo também na Constituição vigente, mas algumas especialmente as que mencionam uma lei integradora, são de eficácia limitada, de princípios programáticos de aplicabilidade indireta, mas não tão jurídicas como as outras e exercem relevante função, porque, quanto mais se aperfeiçoam e adquirem eficácia mais ampla, mais se tornam garantias da democracia e do exercício dos demais direitos fundamentais (Silva, 2005).

Limitando o giro ao artigo 5º, inciso LXXIV da CRFB/88, observa-se que tal norma possui, utilizando as categorias mencionadas, a consubstanciação de direitos democráticos e individuais, visto que traz o enunciado "o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos" (Brasil, 1988). Atentemos ao fato que, em que pese não haver nenhum limitante ou condicional à sua aplicação (o que seria indicativo de uma norma de aplicação limitada), podemos observar que também não foram esclarecidas as formas pelas quais isso seria possível, evidenciando as notas de José Afonso da Silva acerca de seu caráter contido de aplicabilidade imediata, visto que outras normas esclarecerão a forma que esse fragmento institucional produzirá efeitos práticos.

Quando observado o direito a essa assistência judiciária gratuita e integral é possível visualizar que o enunciado simples comporta em si uma série de outros direitos, como da ampla defesa (quando falamos, por exemplo, da defesa de réus em processos criminais), visto que a assistência seria um determinante para que esse outro direito pudesse ter sua expressão, bem como em relação ao direito à dignidade e ao devido processo legal. Portanto, a relevância da discussão do aspecto da aplicabilidade – bem como da validade e da eficácia – diz respeito a um complexo normativo essencial para a perfectibilização dos ideais constitucionais.

Trazendo para a seara criminal, é ainda mais palpável que há uma soma de direitos, pois ao mesmo tempo que se tem o conjunto de direitos do acusado, há as prerrogativas do Estado, sobretudo no que tange ao poder-dever de punir diante de condutas em desacordo com os ditames da Lei. É dever de todo o sistema judicial garantir que todos os direitos sejam garantidos e respeitados, porém o acompanhamento de um profissional de assistência é essencial para sua efetiva observação e destacamos aqui a figura do advogado dativo. Assim, quando versamos sobre a importância dele, tratamos (transversalmente) sobre um conjunto de direitos outros atinentes à pessoa humana, na forma de um grande conceito "guarda-chuva" (Silva Júnior, 2008).

Uadi Lammêgo Bulos sustenta, na mesma linha de José Afonso da Silva, o gradualismo da eficácia das normas constitucionais, mas ao mesmo tempo (reconhecendo que essa lente de análise não é suficiente) considera que devemos visualizar a realidade e as diversas questões que permeiam a aplicação da norma a fim de compreende-la de maneira mais complexa, tal como ela se apresenta. Por esse motivo, seguiremos na discussão acerca da eficácia social das normas e de sua validade à luz da jusfilosofia de Hart e Bobbio (Bulos, 2015).

3.2 Considerações sobre a validade e eficácia da norma a partir das teorias de Herbert Hart e Norberto Bobbio

A fim de iniciar a discussão, dialogaremos a partir do conceito de validade jurídica na perspectiva de Norberto Bobbio (2001) na obra *A teoria do ordenamento jurídico.* Os critérios estipulados pelo jurista italiano estão alinhados à corrente do positivismo analítico (no qual se enquadra parte de sua obra), logo, são analisados principalmente aspectos procedimentais técnicos. Para a verificação da validade de uma norma, Bobbio estabelece três aspectos essenciais: a autoridade que as editou, a vigência e a conformidade com a regra de reconhecimento.

Acerca do primeiro ponto destacado da teoria italiana, parece teratológico discutir a autoridade competente por trás de uma norma constitucional, sobretudo quando insculpida no artigo atinente aos direitos e garantias fundamentais. No entanto, é importante rememorar que o comando de assistência jurídica integral e gratuita estava presente desde a promulgação da Constituição da República de 1988 pelo órgão constituinte originário, o que, para além de satisfazer esse ponto, traz também a preocupação das autoridades sobre sua consecução e sobre os direitos albergados em seu bojo (Bobbio, 2001; Brasil, 1988).

Em seguida, movendo-nos ao segundo ponto, temos a questão da vigência da norma. Para Bobbio, a vigência seria atestada, de maneira elementar, pela ausência de uma norma

posterior que se propusesse a revogar um determinado comando jurídico. A partir de um cotejo normativo, observa-se que tal acontecimento inexistiu e nossa estrutura constitucional vedaria a ocorrência disso, em face do artigo 60 da CRFB/88, que preleciona que é impossível a revogação das ditas cláusulas pétreas. Retomando à classificação apontada no item anterior, vemos que algumas dessas normas seriam de eficácia contida e surge assim o questionamento: poderia uma norma anterior cassar integralmente seus efeitos? Mesmo sendo repetitivo, precisamos reforçar que uma norma poderia regular sua implementação ou alcance, mas jamais abolir sua existência (Bobbio, 2001; Brasil, 1988; Silva, 2005).

Em relação ao aspecto da regra de reconhecimento, precisamos conceber a constituição enquanto um complexo normativo extenso e heterogêneo, em face dos mais diversos assuntos tratados. Embora seja o inciso apontado um fundamento de validade para outras normas em face de seu caráter constitucional, é possível vislumbrar que ele também extrai validade de outras normas constitucionais, como a próprio direito à dignidade e ao devido processo, mas que também garante a eles a aplicabilidade correta, sendo uma relação de retroalimentação normativa (Bobbio, 2001).

Assim, por uma análise a partir da teoria de Bobbio e a satisfação de seus três aspectos, concluímos que o direito à assistência judiciária gratuita e integral é uma norma constitucional válida, passemos então para a discussão sobre a sua eficácia, que será baseada na teoria de Herbert Hart, introduzida pela obra *O conceito de Direito* (2001). Da teoria, deitaremos nosso diálogo sobre os aspectos sociais e jurídicos.

No tocante ao giro da eficácia social, temos considerações afetas à interação da norma enquanto fato social e a produção de efeitos nas vidas das pessoas. Para que se torne claro o nosso diálogo, importante trazer as considerações de Durkheim (1999) sobre fatos sociais e seus requisitos: o primeiro deles seria a coercibilidade, o que, de acordo com a construção constitucional é inegável que o direito em comento é dotado, pois além de ser uma prerrogativa do acusado em um processo criminal, é também um comando de observância obrigatória por todo o sistema de funcionamento da justiça, devendo ser por todos zelado.

Um segundo momento diz respeito à exterioridade, ou seja a pré-existência do instrumento em relação aos casos de sua invocação. Ora, no tocante ao direito à assistência judiciária gratuita tal critério é satisfeito, pois há conformação desses instrumentos que garantem a aplicação do direito, tanto por meio de órgãos estatais, quanto pela atuação dativa dos profissionais da advocacia.

No terceiro momento, requer-se a generalidade, pois o direito não pode ser dirigido a um indivíduo em particular, mas a uma coletividade, como funciona em relação ao comando

em comento, que, ainda que identifique as pessoas às quais se destinam (aqueles que possuem hipossuficiência de recursos financeiros) relaciona um extenso grupo de indivíduos que dele pode gozar e, sendo a última categoria estipulada pelo francês, nos permite concluir pela repercussão do fato social de modo que há uma eficácia social da norma (Durkheim, 1999).

Ao analisar, no entanto, a eficácia jurídica, tem-se um desafio maior, pois os critérios estipulados por Hart navegam por temas sensíveis e por atravessamentos diversos, pois são considerados os efeitos práticos da norma e sua interação com a realidade, saindo de uma perspectiva teórica de possibilidade ou de elucubrações sobre sua aplicabilidade constitucional. As normas são editadas a partir de um conjunto de valores principiológicos e objetivos, os quais, no entanto, por força de todos os recortes regionais e econômicos, por exemplo, são impedidas de produzirem os efeitos almejados (Carvalho, 2004; Hart, 2011).

No tocante ao direito à assistência judiciária gratuita devemos considerar três aspectos: o de sua observação e cumprimento, o da advocacia dativa e da assistência de fato. No giro de sua observação e cumprimento, vemos que existe um compromisso legal a ser cumprido e que, portanto, traz a obrigatoriedade para todos os processos judiciais. Esse fato é garantido por força do dispositivo constitucional, mas também por sanções outras como a imposição de nulidade por ausência de assistência ou representação criminal, como preleciona a Súmula 523 do STF, que diz: “No processo penal, a falta da defesa constitui nulidade absoluta, mas a sua deficiência só o anulará se houver prova de prejuízo para o réu.” (STF, 2003). Assim, nesse ponto há um cumprimento, ainda que forçado, revelando assim sua eficácia.

Um ponto que é importante tensionar diz respeito ao fiel cumprimento do mandamento legal pois por um lado a sua observação diz respeito a um direito essencial de pessoas em situação de vulnerabilidade social e por outro versamos sobre a questão de um requisito que prevê uma penalidade (temporal, ao menos), pergunta-se: o direito à assistência judiciária é uma preocupação legítima do Estado ou mais uma formalidade a ser atentada para que não haja nulidade no processo penal?

Quando pensamos na advocacia dativa criminal e seus desafios, somos instados a pensar que talvez estejamos diante de um direito pró-forma e esvaziado de seu conteúdo prático, uma vez que as condições fáticas depõem contrariamente à produção adequada de seus direitos. Questionamos: qual é o papel real de um advogado que tem trinta minutos para preparar a defesa criminal de um sujeito acusado de um crime como de estupro de vulnerável (por exemplo)? O papel de assinar as atas e estar presente em gravações é bem mais palpável que a sustentação de desenvolver uma defesa de fato desse indivíduo que já é proveniente de uma situação de

carência e que, pela configuração da atuação do Estado, nela permanecerá, mas agora com a chancela de haver sido representado pelo profissional dativo.

Estamos diante da desonestidade dos profissionais em aceitar tais encargos com um tempo tão limitado? Não necessariamente, visto que nem sempre é permitido fornecer a negativa, tanto por sanções legais, quanto por sanções informais, como o atraso dos demais processos do representante naquela vara ou mesmo rigores diferenciados quanto as manifestações realizadas.

Assim, sua participação na máquina judiciária é essencial na prática, mas não necessariamente encontra o respaldo para que possa trabalhar de maneira adequada e nem mesmo o prestígio condizente ao encargo que desempenha, de maneira, por vezes, abnegada. Tais questões põem em xeque toda a argumentação de eficácia jurídica do direito, pois ao mesmo tempo que existe uma certeza que haverá um profissional representante, devemos nos questionar sob que circunstâncias e criticamente rejeitar perspectivas otimistas – como as expressas por meio das metas anuais do Conselho Nacional de Justiça.

Quando se negligencia o papel desse profissional, está-se diretamente desprestigiando o direito à assistência jurídica integral e gratuita e relegando a uma letra fria que cumpre formalidades, mas incapaz de promover um impacto efetivo nas esferas jurídicas daqueles que precisam. No seio da advocacia criminal, isso se torna ainda mais delicado, uma vez que os assuntos que são versados comprometem um conjunto bastante sensível de direitos.

Na seção acima mencionamos um desequilíbrio entre a necessidade do serviço e a remuneração/valorização do profissional: enquanto essa balança permanecer desequilibrada, sofreremos (todos) com uma baixa efetividade do direito e das ressonâncias de um sistema judicial equilibrado em ficções de bom funcionamento, enquanto as pessoas que estão em estado de vulnerabilidade padecem continuamente por serviços prestados de forma deficiente e maquiados por dados institucionais que apontam bons índices.

É uma conclusão lógica e pouco animadora dizer que diante de tudo, sobretudo dos problemas citados no desenvolver da atividade dativa, não se está diante do melhor cenário de assistência e que essa tem sido utilizada apenas como premissa para a continuidade de mazelas como elitismo e isolamento do setor judiciário: o pobre, no sentido econômico da palavra, até consegue estar representado, mas jamais nas mesmas condições das pessoas que conseguem pagar por representação privada e que o Estado agirá da mesma forma para penalizar.

Dessa maneira, o direito à assistência judiciária quando exposto a esse ponto de vista, embora seja válido e socialmente eficaz, tem pouca repercussão na eficácia jurídica, sendo por

vezes destituído de seu significado ou de sua intenção primeira, passando a ser apenas mais uma formalidade/rito dentro do judiciário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer o assunto a partir de suas dificuldades até a discussão de seus atributos jurídicos de eficácia e validade lança luz sobre a necessidade de cravar a posição da advocacia criminal dativa enquanto um fator chave para o sistema de justiça nacional e sobretudo para sua função social de garantidora de direitos – o que muitas vezes resta despercebido ou mesmo ativamente negligenciado, expondo o advogado a permanecer vivenciando as agruras que mencionamos em suas esferas física, mental e profissional.

Os desafios estão intimamente relacionados aos dois pressupostos jurídicos discutidos anteriormente, uma vez que eles atravessam de maneira significativa a atuação daqueles que se propõem à seara dativa criminal. Tudo isso nos leva a questionar como esse trabalho é desenvolvido na prática e o claro descompasso existente entre a valorização da figura do advogado e a necessidade de sua presença para que o processo possa transcorrer conforme prelecionam as normas jurídicas.

Reforçar que se trata de uma função social (igualmente essencial ao funcionamento da justiça) adiciona uma camada necessária a uma atividade que é considerada como meramente financeira, menor que as outras ou ainda predatória – que é um termo que muitos utilizam para descrever a advocacia dativa descomprometida com a defesa do interesse dos assistidos.

Quer-se, assim, uma carta de absolvição para todos os profissionais que atuam com desídia ou desinteresse unicamente por ostentar a qualidade de defensor dativo? Longe disso, reconhecemos que como em toda categoria laboral há profissionais de diversas maneiras (dos bons e competentes, até os maus e desidiosos), entretanto expor o assunto dessa maneira, dialogando principalmente com os aspectos desafiadores que permeiam a atuação tem, como dito, ares reivindicatórios por melhores condições ou por reconhecimento devido com o necessário empoderamento da classe para continuar enfrentando e militando pelo direito das pessoas que já socialmente padecem por suas necessidades.

Não é necessário que haja uma norma que discipline a assistência judiciária gratuita sem que a forma como isso é trazido à realidade é nebulosa e complicada. De uma constituição extensa e dirigente, temos coletivamente a impressão de diversas letras mortas ou alvejadas por uma ineficácia voraz, ocasionando seu imenso desprestígio. É essencial valorizar o percurso para a consecução desse mandamento constitucional, que permeia o reforço institucional das defensorias públicas, mas também a valorização e o reconhecimento da figura do profissional

dativo, de modo a lhe possibilitar condições adequadas para o desempenho de suas atividades e para a defesa dos assistidos.

Portanto, visibilizar essa figura – que não se faz presente no texto constitucional, mas que é bastante viva no cotidiano dos fóruns e das pessoas hipossuficientes – e suas necessidades é premente para que exista a criação de ambiente favorável para a redução do distanciamento entre a letra da Lei e sua eficácia jurídica, tão desprestigiada (quanto os profissionais) diante da falta de condições propícias.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. 6. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. Tradução de Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CAPPELLETTI, Mauro; GART, Bryant. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Safe, 1998.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Curso de Direito Tributário.** São Paulo: Saraiva, 2004.

DPE/MA. **Histórico**. 2023. Disponível em: https://defensoria.ma.def.br/dpema/portal/historico-missao#:~:text=No%20Maranh%C3%A3o%2C%20a%20Defensoria%20P%C3%BAblica,primeiros%20defensores%20p%C3%BAblicos%20do%20estado.. Acesso em: 1 out. 2023.

DPE/MA. **Com 18 novos núcleos, defensor-geral destaca expansão institucional e garante mais 10 unidades para os próximos 6 meses**. 2021. Disponível em: https://defensoria.ma.def.br/dpema/portal/noticias/7483/com-18-novos-nucleos-defensor-geral-destaca-expansao-institucional-e-garante-mais-10-unidades-para-os-proximos-6-meses. Acesso em: 02 out. 2023.

DURKHEIM, Émile, **Da Divisão do Trabalho Social**, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2ª edição,1999, 417p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HART, Herbert. **O Conceito de Direito**. 3. ed. Lisboa: Oxford University Press, 2001. Tradução de A. Ribeiro Mendes.

MARANHÃO. **Instrução Normativa nº01, de 29 de março de 2022 (Advocacia Dativa)**. 2022. Disponível em: https://pge.ma.gov.br/documentos/instrucao-normativa-n01-de-29-de-marco-de-2022-advocacia-dativa. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

STF. **Súmula 523**. Disponível em: https://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=523.NUME.%20NAO%20S.FLSV.&base=baseSumulas. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

TJMA. **Comarcas**. 2023. Disponível em: https://www.tjma.jus.br/primeiro-grau/cgj/comarcas#:~:text=Assim%2C%20o%20Poder%20Judici%C3%A1rio%20do,Balsas%20(Intermedi%C3%A1ria)%2C%20respectivamente.. Acesso em: 02 out. 2023.

A MODULAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES POR NANORROBÔS NAS SOCIEDADES DE CONTROLE: UM OLHAR PELA PSICOLOGIA POLÍTICA

Gian Carlos Galhardo
Mestre em Filosofia
E-mail: giangalhardo@outlook.com
Universidade Estadual de Maringá

Adriana Barin de Azevedo
Doutora em Psicologia Clínica
E-mail: abazevedo@uem.br
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Nas vivências de um mundo neoliberal, onde as relações de produção se tornam intensificadas, as subjetividades começam a se reinventar pelos diversos mecanismos de controle que as atravessam. Temos a hipótese de que tal tendência de hipercontrole, hiperpoder e hipertrofia das subjetividades pode se associar com a fabricação de máquinas tecnológicas minúsculas, como as máquinas nanorrobóticas produzidas pelas nanotecnologias, que, não ironicamente, surgem nas "sociedades neoliberais", ou ainda, nas "sociedades de controle" (como chama Gilles Deleuze). E, na medida em que o capitalismo avança para o colapso do sistema mundial através da transformação das subjetividades e da captura de seus desejos, os nanorrobôs começam a surgir como personagens – virtuais e atuais – que podem e estão prestes a ocupar um espaço importante de circulação nas massas. Isso nos faz atentar para uma nanopolítica do nosso desejo, em que a modulação dos corpos se torna tão infinitesimal que chega a se tornar imperceptível, levando-nos até a duvidar se realmente tais máquinas existem enquanto podem nos transformar inconscientemente. Com o objetivo geral de compreender a modulação das subjetividades por nanorrobôs em um mundo neoliberal, investigamos uma breve história dos nanorrobôs, como eles são fabricados e o significado do conceito de modulação para Gilles Deleuze, o que nos ajudará a compreender como tais máquinas poderiam atuar enquanto dispositivos moduladores das subjetividades. Além disso, investigamos o que seriam as "sociedades de controle" nas quais os nanorrobôs supostamente estariam inseridos, buscando mais pistas sobre a compreensão sobre os efeitos do nanopoder sobre o funcionamento das sociedades e sobre a captura dos nossos desejos. No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber que os nanorrobôs possuem uma tendência de se instalar nos espaços minúsculos das subjetividades sem que possam ser notados, estão situados em uma dimensão molecular e, portanto, uma dimensão que promove uma transformação infinitesimal das malhas microscópicos dos corpos. Além disso, os nanorrobôs mostram estar associados a um problema ético de incerteza, pois não é possível saber quais são seus caminhos e seus efeitos de modo consistente, bem como estão em uma dimensão inconsciente, a qual é modulada por territórios políticos, econômicos, históricos, sociais.

Palavras-chave: Subjetivação; Nanorrobôs; Modulação; Controle.

1. Introdução

A psicologia política tem se consolidado como uma área diversa e com várias nuances geopolíticas. Pode-se dizer que há "psicologias políticas" no Brasil, na América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África, na Ásia, etc., desde que temas como "poder", "instituições" e "relações sociais/políticas" têm interessado à psicologia, sendo ela própria uma instituição política muito ampla e diversificada (Hur, 2019). Em um mundo globalizado, as políticas territoriais são dinâmicas e se atravessam, há um contínuo intercâmbio dos artefatos culturais, linguísticos e tecnológicos entre os povos, o que torna o objeto de estudo da psicologia política – a compreensão das dinâmicas de poder em nosso planeta – um assunto com complexidade inesgotável, e que não deve desprezar os efeitos negativos das práticas neoliberais e coloniais no uso político do conhecimento e das tecnologias. Dentro do recorte daquilo que nos interessa, está a pergunta: como as dinâmicas de poder produzem e são produzidas por máquinas tão minúsculas que nem podem ser vistas ou percebidas no quotidiano, mas que podem ser poderosamente utilizadas como instrumentos de controle por toda parte do mundo?

Tais máquinas minúsculas às quais nos referimos são aquelas produzidas por instituições de nanobiotecnologias, que pretendem desenvolver um conjunto de conhecimentos, técnicas e práticas que prometem explorar as propriedades dos corpos biológicos, inclusive os corpos humanos. Mais especificamente, pretendemos estudar os nanorrobôs de DNA, também conhecidos como *origamis* de DNA, definidos como máquinas de montagens moleculares, que visam intervir em doenças, em infecções, em processos biológicos que acometem a saúde coletiva humana[1] (Pyrrho, Schramm, 2012). De modo aparentemente ingênuo, são abundantes os discursos de que as nanotecnologias estão somente preocupadas com o bem-estar, com o progresso e com a salvação da humanidade. Há também um argumento tipicamente neoliberal que defende que as nanotecnologias poderiam melhorar a performance dos nossos corpos.

À revelia destes discursos hegemônicos, nos interessa investigar o impacto especialmente ético da proliferação das nanotecnologias nas relações humanas e nas organizações sociais contemporâneas. Parece-nos que os nanorrobôs podem atuar como dispositivos moduladores, isto é, podem promover uma *modulação* – uma transformação

[1] Por exemplo, almeja-se produzir *nanochips* que monitorem vários parâmetros de um corpo humano; nanoímãs que possam ser levados a qualquer parte do corpo e executar tarefas pré-estabelecidas; anticorpos artificiais que possam atacar vírus, bactérias ou células cancerígenas e otimizar o desempenho do mecanismo de defesa, entre muitas outras invenções (Kemp et al, 2008, p. 55).

infinitesimal das malhas microscópicas das subjetividades (Deleuze, 2013). Neste sentido, os nanorrobôs seriam dispositivos moleculares que podem ser utilizados a serviço de instituições (Estados, empresas, organizações públicas/privadas, etc.) com o intuito de intervenção em corpos humanos, cuja existência se dá pela produção tecnológica de instituições inseridas em emaranhados políticos, sociais, econômicos e culturais. Todavia, parece-nos que o conceito de *modulação* ainda não se encontra muito bem definido; este conceito foi apresentado no texto "*Post-scriptum* sobre as sociedades de controle" de Gilles Deleuze (2013). Justamente por este motivo este material se torna interessante como ponto de partida para esta pesquisa, pois acreditamos que o conceito de *modulação* pode ser melhor desenvolvido e apresentar importantes implicações para a discussão ética relacionada às nanotecnologias.

Antes disso, cabe destacar que o conceito de *modulação* – a transformação infinitesimal das subjetividades – está associado a um modo social que o autor denomina *sociedade de controle*, que seria uma tendência cada vez maior nas sociedades capitalistas contemporâneas de se aprofundarem nas ruínas do neoliberalismo, que fabricam máquinas sociais capitalistas com o objetivo de controlar cada vez maior dos corpos. O termo "controle" foi empregado por Deleuze a partir do texto "Os limites do controle" de William S. Burroughs (2021), publicado originalmente em 1978. Neste texto, Burroughs (1978/2001) afirma que há um interesse cada vez maior pelas novas "tecnologias de controle mental", como técnicas de modificação de comportamentos em prisioneiros e detentos sem seus consentimentos, ou ainda, como o neurofisiologista "Dr. Delgado, que uma vez parou o ataque de um touro pelo controle remoto de eletrodos no cérebro do animal" e deixou os Estados Unidos para trabalhar com cobaias humanas na Espanha (Burroughs, 2001, p. 143). Acrescenta que "lavagem cerebral, drogas psicotrópicas, lobotomia e outras formas mais sutis de psicocirurgia" têm sido técnicas bastante sedutoras ao aparelho de controle estadunidense, mas que os principais instrumentos de controle são as palavras, pois as mídias de massa utilizam palavras e porque nenhuma máquina pode operar sem palavras (ibid., p. 143-144).

Através de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, investigamos quais são as possíveis implicações éticas e políticas relacionadas à modulação das subjetividades por nanorrobôs nas sociedades de controle. Para tanto, foram realizadas investigações sobretudo em textos de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari (como autores principais), entre outros autores como Anne Sauvagnargues, Bruno Latour, Donna Haraway e Laymert Garcia dos Santos. Para isso, a nossa trajetória neste capítulo será a seguinte: (i) apresentar uma breve história dos nanorrobôs; (ii) explicar o que são os nanorrobôs/origamis de DNA; (iii) como os nanorrobôs de DNA podem se instalar nas sociedades de controle (ou sociedades neoliberais),

bem como (v) as implicações ético-políticas das nanotecnologias. Por fim, uma questão será feita: o que será do humano? Durante este percurso, nosso propósito é mapear alguns temas e algumas problemáticas que nos foram importantes para se realizar uma psicologia política de sociedades neoliberais com sofisticados recursos biotecnológicos para controle e rastreamento de sua população, sem a pretensão de esgotar este tema que pode se desdobrar em uma diversidade de pesquisas futuras.

2. Uma breve história dos nanorrobôs

No dia 29 de dezembro de 1959, uma importante palestra foi realizada por Richard P. Feynman[2] para a *American Physical Society*, uma das maiores organizações mundiais no campo da física. Esta palestra se tornou marcante por atualizar um discurso histórico que se refere à miniaturização das tecnologias, com o argumento de que "há muito espaço lá embaixo[3]", o que significa que há muitas possibilidades de manipular e transformar a matéria em pequena escala, como nas dimensões do átomo, que é um bilhão de vezes menor do que o metro (Feynman, 1959, p. 1). O físico afirma "quero falar sobre o problema da manipulação e do controle de coisas em uma escala pequena", afinal, já existia a ideia de fabricar "motores elétricos do tamanho da unha do seu dedo mindinho" ou sobre a possibilidade "de colocar a oração do Pai Nosso na cabeça de uma agulha". Mas, segundo ele, estas ainda seriam tecnologias "primitivas", pois sua expectativa ainda era muito maior: "Por que não escrever os 24 volumes inteiros da Enciclopédia Britânica na cabeça de uma agulha?[4]" (Feynman, 1959, p. 2).

Mais do que somente a Enciclopédia, que tal armazenar os 24 milhões de volumes de livros que a sociedade poderia se interessar naquela época? E se a bibliotecária da Universidade de *Caltech*, que vive andando de uma estante para a outra, disser um dia que todos os volumes

[2] O material consultado é a transcrição original da palestra.

[3] "There's a plenty of room at the bottom" (umas das frases mais célebres de Feynman, que se refere ao título de sua palestra).

[4] De forma bastante técnica, o físico descreve como poderia ser transformada parte da cabeça de uma agulha em uma superfície de armazenamento de informação (com o tamanho de 1/16 polegadas, o que é equivalente a 1,5875 milímetros), podendo-se diminuir a informação da Enciclopédia Britânica em 25 000 vezes pelo uso de um microscópio eletrônico de varredura (que ainda não tinha sido inventado, tal invenção ocorreu somente em 1981) para caber nesta superfície da agulha. Porém Feynman estava convincente de que seria possível reduzir o tamanho da enciclopédia mais do que 25000 vezes, sobrando ainda *bits* (que são memória de armazenamento de informação) para outras coisas importantes. Em 1959, essa ideia poderia ser muito extravagante, mas hoje há a circulação de celulares em massa, com HDs e memórias bastante pequenos para armazenar uma quantidade gigantesca de informação (como jogos em alta resolução, vídeos, imagens, áudios, documentos, aplicativos, etc.). Um dispositivo de armazenamento de um celular não é muito maior que uma cabeça de agulha.

de livros estão armazenados num cartão da biblioteca? Inclusive, ele cita o Brasil nesta palestra: "Quando uma universidade do Brasil, por exemplo, encontra sua biblioteca queimada, nós podemos lhes enviar uma cópia de todos os livros em nossa biblioteca" (Feynman, 1959, p. 2).

Diz Feynman: "Agora, o nome dessa palestra é 'Há muitos espaços lá embaixo' [...], pode-se diminuir o tamanho das coisas de um jeito prático". Ele enfatiza que a diminuição do tamanho da informação é totalmente possível por meio dos princípios da física, e que ele não estaria inventando a anti-gravidade. Então ele entra num assunto que mais nos interessa nesse trabalho: o armazenamento de informação em uma molécula de DNA. Ele diz que os bioquímicos e os biólogos sabem muito bem daquele famoso mistério de como que uma enorme quantidade de informação está armazenada em uma fração muito pequena de DNA, uma molécula que armazena todas as informações para o funcionamento de qualquer ser vivo. Trata-se de uma molécula muito intrigante organizada numa estrutura de dupla-hélice que armazena informações relacionadas desde a cor dos nossos olhos à formação das complexas redes de neurônios no cérebro. Ele estima que, na molécula de DNA de um nervo, bastam aproximadamente 50 átomos para se armazenar 1 bit de informação sobre a célula. Para o cientista, o sistema biológico é maravilhoso:

> O exemplo biológico de escrever informação em pequena escala tem me inspirado a pensar em algo que poderia ser possível. A biologia não é simplesmente escrever informação, é fazer coisas com isso! Um sistema biológico pode ser excessivamente pequeno. Muitas das células são minúsculas, mas elas são muito ativas; elas manufaturam várias substâncias, elas passeiam, elas se mexem, e podem fazer todos os tipos de coisas maravilhosas. Tudo em uma escala muito pequena! E, além de tudo, elas armazenam informação! Consideremos a possibilidade de que nós também possamos criar uma coisa tão pequena quanto queiramos, que nós possamos também manufaturar um objeto com manobras nesse nível! (Feynman, 1959, p.3)

Em suma, o físico acredita que, inclusive, seria possível encontrar uma forma econômica de construir coisas tão pequenas. Isso seria interessante para resolver problemas de máquinas computacionais, porque há a necessidade de armazenar uma quantidade enorme de informação e um dispositivo de armazenamento menor seria muito mais favorável economicamente, pois possibilitaria reduzir muito os gastos com os materiais e poderiacriar dispositivos mais ágeis. É interessante que, analogamente às máquinas computacionais, o cientista também percebe as células como máquinas que podem ser programáveis, que também possuiria um dispositivo de armazenamento de toda a informação contida dentro dela. Por que não seria possível construir dispositivos tão pequenos quanto as células? Afinal, as próprias células já nos mostraram que isso seria possível existir, basta que desvendemos suas pistas para refazê-lo ou para fabricarmos um aparelho semelhante.

Esta perspectiva de seres vivos com funcionamentos maquínicos também aparece em um livro intitulado *O Anti-Édipo,* escrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1972), em que os autores afirmam desde as primeiras páginas: "[...] Somos todos *bricoleurs*, cada um com as suas pequenas máquinas" (ibid., p. 11), ou seja, somos montagens de infindáveis máquinas que nos compõem, que possuem funcionamentos complexos, que nascem, morrem, respiram, passeiam, se mexem, etc., porque "isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuadamente" (ibid.). É interessante que os autores d'*O Anti-Édipo* não estão utilizando metáforas, eles estão sendo literais em afirmar que há um funcionamento maquínico que nos compõem: "há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões" (Deleuze; Guattari, 1972, p. 11). Ocorre que a perspectiva de Feynman é mais antiga e está situada num contexto estadunidense pós-segunda guerra, que buscava projetar para o mundo uma expectativa de desenvolvimento econômico capitalista que pretendia criar máquinas para mostrar ao mundo que o poder não vem somente das grandes coisas, mas também das pequenas coisas. Por isso, devemos olhar para uma dimensão molecular do funcionamento das máquinas, trata-se de uma dimensão em pequena escala, nas quais as máquinas também produzem seus efeitos de poder sobre o desejo. Além do mais, os autores querem nos mostrar que não há mais uma distinção entre homem-indústria, indústria-natureza, homem-natureza; isto é, nossas pequenas máquinas são apenas parte de um conjunto de máquinas muito maiores; elas podem ter seus funcionamentos modificados o tempo todo; e elas também poderiam ser criadas/modificadas/destruídas.

3. Uma espécie de nanorrobôs invisível e quase-desconhecida: os *origamis* de DNA

De acordo com pesquisadores do Departamento de Genética da USP, Ribeiro et al (2020), pensou-se durante muito tempo na história da genética que as moléculas de DNA seriam apenas "detentoras das informações essenciais da célula", contudo, as pesquisas mais recentes e inovadoras utilizam o DNA como uma ferramenta de construção de tijolos moleculares. Assim, "a tradicional e secular arte japonesa de dobrar o papel, o *origami*, inspirou uma nova nanotecnologia" (ibid., p. 100), com a qual "os cientistas propõem dobraduras de DNA, formando diversas estruturas moleculares e abrindo portas" para as mais diversas ciências e indústrias de produção tecnológica (ibid.).

Desde que se desvendou a estrutura dupla-hélice do ácido desoxirribonucleico, entusiastas tecnológicos da bioquímica começaram a criar estruturas nanopadronizadas (cristais periódicos) de DNA. A construção dessas estruturas tinha como objetivo desenvolver uma tecnologia molecular de armazenamento de informação, já que o DNA é composto de fitas que

operam como signos informacionais nos sistemas vivos, que transmitem as informações genéticas de geração a geração em todos os seres vivos existentes (que sofrem variação com o tempo pelas seleções natural e artificial).

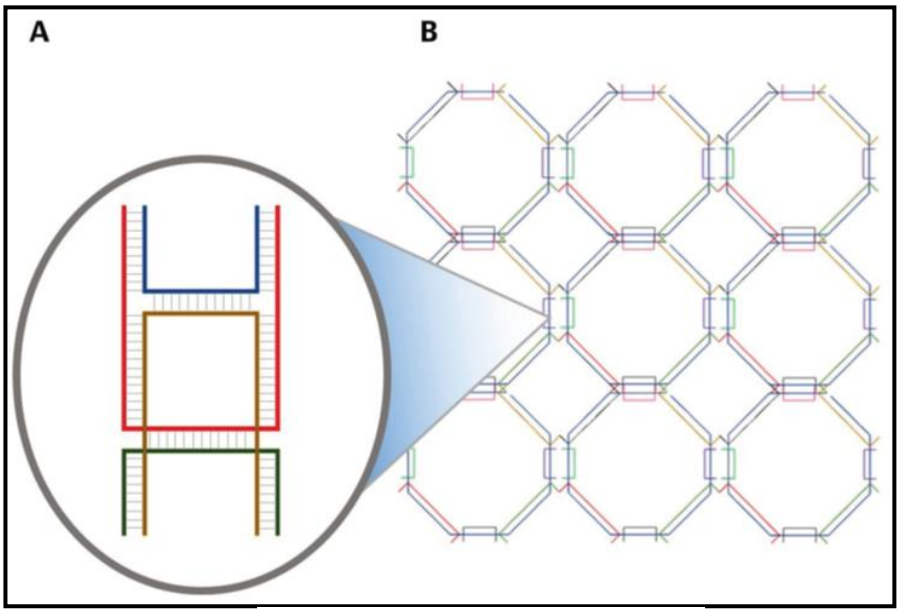
As primeiras estruturas nanopadronizadas de DNA foram as junções de Holliday, em que tais moléculas se aglutinavam espontaneamente por forças de atração intermolecular. De início, as junções intermoleculares de DNA eram bidimensionais (podiam ser vistas em apenas duas dimensões), todavia, a partir da década de 1990, os cientistas começaram a criar estruturas de DNA em seu aspecto tridimensionais, que seriam os novos "cubos de DNA". Também conseguiram desenvolver uma estrutura de "moléculas DX", que são grandes placas de tijolos de DNA que podem ser juntadas para formar uma automontagem nanomecânica (ibid., p. 103).

Um pouco mais tarde, no ano de 1999, "foi construído o primeiro protótipo de um dispositivo nanomecânico de DNA, totalmente composto por moléculas DX" (ver figura **1a**) (Ribeiro et al, 2020, p. 102). Com o desenvolvimento da síntese automatizada de DNA pelo PCR, as duplas-hélices puderam ser cada vez mais facilmente produzidas e, com isso, fazer montagens projetadas por programas de computador cada vez mais criativas e versáteis, adquirindo formas nanoestruturadas das mais diversas.

A expectativa é que se construam "estruturas de DNA funcionalmente válidas para a construção de componentes dinâmicos de nanomáquinas, com possíveis aplicações em diversas áreas como saúde, robótica, mecânica" (Ribeiro et al, 2020, p. 103). Além disso, o desenvolvimento das tecnologias computacionais tem permitido que "algoritmos de automontagem molecular e outras estratégias da ciência da computação" sejam incorporadas para montar nanorrobôs de DNA (ibidem, p. 103).

Em 2006, o neurocientista Paul Rothermund ofereceu um incrível salto à nanotecnologia de DNA. São os origamis de DNA. Com esta descoberta, tem-se tornado relativamente fácil fazer dobraduras de DNA porque é uma fita maleável e pode manter suas dobraduras pelas ligações de hidrogênio; assim, vários andaimes (cadeias de DNA) são montados para formar dobraduras, origamis ou nanorrobôs de DNA (pois são montagens nanomecânicas inclusive programadas pelo computador enquanto um algoritmo).

Figura 2. Protótipos DX de DNA



Fonte: Ribeiro et al, 2020, p. 102

4. A passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle:

Em seu "*Post-scriptum sobre as sociedades de controle",* Gilles Deleuze (1990/2013) argumenta que os estudos de Michel Foucault foram importantes para compreender as sociedades disciplinares, as quais surgiram no século XVIII e perduraram até o início do século XX, quando entraram em declínio. As sociedades disciplinares seriam aquelas em que a vida dos indivíduos passa a ser regulada por um conjunto de novas instituições sociais modernas, como a família, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão. Tais instituições seriam como espaços fechados que contém seus princípios e suas regras, um conjunto de normas sociais impostas pelos mais diversos signos (incluindo gestos, olhares, disposições arquitetônicas, etc.) que passam a moldar o indivíduo, isto é, prescrever seus modos de estar através da institucionalização oriunda do exterior que acomoda os espaços interiores da sociedade; os corpos passam a ocupar ladrilhas do campo social enquanto entidades obedientes ou rebeldes conforme se submetem ou não aos dispositivos que lhes regulam. Assim, o indivíduo passa de um espaço confinado a outro, onde há concentração dos grupos, distribuição das posições dos corpos no espaço, uma ordenação de suas séries de atividades no tempo, enfim, espaços operados pela lógica de cadeia produtiva. Todavia, Deleuze (1990/2013) argumenta que, em meados do século XX, começa a surgir uma crise generalizada de todos os meios de confinamento das sociedades disciplinares, o que Foucault já reconhecia como "nosso futuro próximo", as quais começaram a ser substituídas pelas sociedades de controle, pois agora os mecanismos de regulação social começaram a ser outros (ibid., p. 224). Sob a perspectiva de Gilles Deleuze (2013), os mecanismos de controle nas sociedades contemporâneas tendem a se

tornar muito mais contínuos, automáticos e instantâneos. A dinâmica do poder passa a interferir nos corpos sociais em constante diferenciação desde o nível molecular ao molar, isto é, desde uma dimensão extremamente pequena (em que estão inseridos os nanorrobôs) até uma grande muito grande (que envolve várias coletividades sociais). Através de distintas crises globais e, em especial, no período pós-segunda guerra mundial, os aparatos sociais transformaram suas máquinas analógicas em máquinas digitais; há o surgimento das indústrias eletrônicas e de computação, a fabricação de novos satélites, o desenvolvimento de indústrias bioquímicas de manipulação genética, o início das indústrias de tecnologia nuclear, o desenvolvimento de fórmulas farmacêuticas mágicas, entre outras reviravoltas tecnológicas que impactaram nos códigos morais das sociedades, haja vista que os Estados e os mercados passaram a adotar mecanismos de controle cada vez mais rápidos e eficazes de suas populações. Deleuze (1990/2013) escreveu que "não há necessidade de ficção científica para se conceber um mecanismo de controle que dê, a cada instante, a posição de um elemento em espaço aberto, animal numa reserva, homem numa empresa (coleira eletrônica)" (ibid., p. 228-229).

Não nos parece absurda a ideia que as coleiras eletrônicas possam ser facilmente substituídas por *nanochips*, dispositivos robóticos moleculares, que circularão disfarçadamente pelas massas; os corpos serão observados de modo cada vez mais inconsciente e imperceptível. A existência de nanorrobôs é compatível com a *lógica* da sociedade de controle descrita como um sistema de geometria variável (estatística das variações/diferenciações dos corpos no espaço-tempo). Surge uma linguagem numérica baseada em cifras/senhas e sistemas de informação: até mesmo os corpos vivos se tornam sistemas informacionais. Tais dispositivos moleculares – genericamente chamados de nanorrobôs – poderiam ser concebidas como dispositivos de observação (rastreamento) e como dispositivos de transformação molecular. Desse modo, as subjetividades deixam de se confinar em *moldes* (onde adquirem distintas *moldagens*) e começam a ser *moduladas* (em que atravessam um processo de *modulação*). O conceito de *modulação* implica na definição de "controle como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro", o que é diferente do conceito de *molde* dos confinamentos (Deleuze, 1990/2013, p. 225). A princípio, interpretamos esta definição da *modulação* como uma transformação das malhas microscópicas das subjetividades, ou uma transfiguração infinitesimal dos corpos, pois os mecanismos de controle atuais produzem uma diferenciação da materialidade dos corpos além de modificar os modos sociais. A *modulação* nos parece uma espécie de conceito-problema: quando se busca desatar este nó, desdobra-se um novo campo problemático. Nosso interesse por uma investigação que perpasse pelo conceito de *modulação*

não deixa de ser proposital, afinal, mostra-se um campo problemático conveniente para pensar as implicações éticas dos nanorrobôs, como se as lacunas do conceito fossem oportunidades para desenvolver um trabalho filosófico-conceitual, pois compreendemos que "a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (p. 11). Sendo assim, pretendemos investigar melhor o conceito de *modulação* e a atividade *moduladora* dos nanorrobôs, porque "o estudo sociotécnico dos mecanismos de controle, apreendidos em sua aurora, deveria [...] descrever o que já está em vias de ser implantado"; e os nanorrobôs estão supostamente prestes a ser implantados como mecanismo de controle molecular das massas (Deleuze, 1990/2013, p. 229).

5. A relação entre os nanorrobôs e o inconsciente molecular:

A escala molecular já tinha sido pensada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1972/2020) em *O Anti-Édipo,* que foi publicado em 1972. Os autores afirmam que tudo é feito de máquinas; há máquinas por toda a parte, máquinas de máquinas; porém apenas uma parte dessas máquinas podem ser efetivamente conhecidas; todo o resto do funcionamento das máquinas nos permanecem inconscientes, pois são difíceis de acessar. Esta grande parte de máquinas que desconhecemos e que afetam as subjetividades é chamada de *inconsciente maquínico*. Podemos pensar nas máquinas desde a dimensão molecular, onde os fenômenos são incertos, imprevisíveis, aparentemente desordenados e difíceis de quantificar; e a dimensão molar, formada por uma coletividade – em dimensões bastante grandes –, na qual os fenômenos buscam ser organizados, controlados, quantificados, medidos. Podemos apreender que as sociedades de controle buscam manter o ordenamento das coletividades em grande escala, como no caso do Estado que busca conhecer e controlar os parâmetros de suas comunidades através de métodos estatísticos de coleta de dados. Por outro lado, há também a possibilidade do uso de aparelhagens em escalas moleculares, como os nanorrobôs, para criar mapas territoriais mais elaborados através de pequenas escalas, de mecanismo molecular de identificação das massas; no entanto, como os nanorrobôs se situam em uma dimensão extremamente pequena, os fenômenos parecem ser mais desordenados, aleatórios, difíceis de serem medidos; torna-se grande a quantidade de incerteza relacionada à compreensão dos seus mecanismos nas massas e aos seus efeitos, o que gera um problema ético-político de incerteza.

Neste sentido, a dimensão das máquinas moleculares – como os nanorrobôs – estão associadas a uma grande incerteza: "como falar em máquinas nesta região microfísica ou micropsíquica [ou até mesmo nanopsíquica], aí onde há desejo?" (Deleuze; Guattari, 1972/2010, p. 374). As máquinas nanorrobóticas são motivadas por interesses sociais e culturais que fabricam tais tecnologias, porém os efeitos de suas *modulações* são bastante incertos,

difíceis de prever e de compreender porque os nanorrobôs estão em escala molecular. Isto é, estão numa dimensão de realidade que possuem comportamentos físicos distintos do nosso mundo comum, por isso, são comportamentos que fogem à nossa intuição. Desde o início, a mecânica quântica e o inconsciente fugiram daquilo que era considerado racional, convencional, demonstrável aos moldes da física clássica ou de uma filosofia racionalista. Diz Guattari (1977) que há vários fatores que regem os comportamentos individuais e coletivos. Alguns envolvidos com a racionalidade e a irracionalidade. Neste sentido, podemos considerar uma primeira relação entre os nanorrobôs e o inconsciente: ambos estão envolvidos com o terreno da irracionalidade e do desconhecido, entre o projeto de sua construção e o devir, porque atravessam ordens de realidades distintas daquelas que se convencionaram corriqueiras em nossa percepção, indo além dessa realidade a que estamos habituados e percorrendo uma trajetória de incertezas.

Em seu livro *Revolução molecular*, Félix Guattari (1997) nos explica que este terreno avesso ao racional pode ser abordado de várias maneiras. Na história da modernidade, surge uma concepção filosófica de que o desejo pode ser perturbador para o conhecimento objetivo, pois os sentidos do mundo nos imprimem percepções confusas, portanto, haveria a necessidade de sistematizar um *corpus* de conhecimento com o uso da lógica. Todavia, o inconsciente não deixa de existir; seus ruídos manifestos são transformados em obra prima para a existência humana; o desejo não cessa suas pulsações. Guattari encontra na teoria freudiana um campo problemático a ser explorado, ampliando a discussão sobre o desejo, não apenas como da ordem da interioridade individual. Assim como Einstein avançou as ideias da física clássica, abrindo novas portas para uma física contemporânea, Guattari também foi capaz de revolucionar a psicanálise contribuindo com novas questões para pensar a subjetividade contemporânea Bastante esperançoso quanto à potencialidade de a psicanálise se reinventar, começou a pensar junto com Deleuze em uma análise do inconsciente por novas modalidades.

A ideia inicial da psicanálise construída a respeito do inconsciente, diz Guattari, é aquela de um inconsciente individual, com desejos satisfatórios e conflituosos, com uma miraculante produção de fantasias com segredos e não ditos; uma zona que deve ser manejada cautelosamente. Consagrou-se que os segredos do inconsciente deveriam ser manejados por "especialistas", ao que Guattari gostaria de se contrapor porque entendia que os desejos e as fantasias estão presentes em todos nós, portanto, todos podemos acessá-los; sua dimensão não é individual, mas produzida em conjunto com fluxos econômicos e históricos, moldado pelos meios de comunicação, pelo mercado, pelas indústrias, entre outras zonas semióticas instaladas

num devir descodificado que muito mais se assemelha à psicose, com um descaminho de fluxos de signos, matéria e desejo.

Em seu texto "Os sintomas são pássaros que batem o bico na vidraça", Anne Sauvagnargues compreende que Félix Guattari propõe uma maneira diferente para se trabalhar com o sintoma e com o inconsciente. Os sintomas não seriam mais somente um indício do passado, mas "orienta[m] em direção a uma experimentação do porvir", a uma transformação do sujeito, apontando para novos universos de referências e para condições que podem provocar uma virada na sua situação existencial. Metaforicamente, não cabe mais somente "interpretar' o pássaro que bate o bico na janela, mas desvendar suas trajetórias, seus agenciamentos, seus territórios, os ventos que estão favoráveis e desfavoráveis ao seu voo. Assim, os sintomas = produzido por um campo social, político, econômico – devem estar situados nos fluxos percorridos pelas subjetividades em seu devir. Por isso, Guattari se preocupa em tornar a clínica psicanalítica articulada com o campo político, transformando-a em esquizoanálise. Desde então, não é mais possível dissociar as subjetividades, seus sintomas, seus inconscientes da sua história e dos agenciamentos políticos que as atravessam.

Portanto, percebemos que o inconsciente de Guattari (1997) é um inconsciente político, está em meio às tramas de relações de poder entre as instituições e as sociedades que produzem máquinas que capturam o desejo social. No caso do objeto dessa pesquisa, os nanorrobôs são novas tecnologias que podem circular pelas massas enquanto um efeito político (pois são produzidos pelo poder e produzem poder), assim como um efeito inconsciente, porque sua escala é tão pequena e imperceptível que não é possível percebê-lo, ao mesmo tempo que ele pode modular nossos corpos, transformar infinitesimalmente as subjetividades através da lógica do controle, do rastreamento, em um capitalismo que busca capturar as subjetividades não mais em espaços confinados, como em fábricas, mas nas suas próprias circulações livres, pois elas estão sendo agora acompanhadas por mecanismos muito mais automáticos e instantâneos.

Se considerarmos a lógica de uma sociedade neoliberal, cuja característica é a descodificação constante do desejo na medida em que este é considerado um valor de consumo e de mercado (a transformação de ser humano e dos seus produtos em mercadoria), podemos ter uma interpretação política de como os nanorrobôs podem atuar como moduladores. De acordo com Deleuze e Guattari (2000), há três linhas que compõem nossas vidas: as linhas duras, as linhas maleáveis e as linhas de fuga. As linhas duras são aquelas que têm sido instituídas especialmente nas sociedades disciplinares, que se referem às grandes oposições binárias patrão-empregado, professor-aluno, homem-mulher, norte-sul, etc., além das velhas estruturas institucionais que atuam nas fabricações dos sujeitos, como a escola, a fábrica, a

regulamentação jurídica, as prisões, etc. As linhas maleáveis se situam em um território que se refere à própria variabilidade do sujeito, à sua transformação constante e ao seu não-encaixe em padrões rígidos e estruturados. A terceira linha são as de fuga, em que qualquer subjetividade reivindica a sua liberdade de qualquer dispositivo que possa estagná-la, buscando se agenciar a outras instituições, a outros espaços, num devir nômade em busca das linhas potencializadoras e libertadoras do desejo.

Neste sentido, quando pensamos atuação dos nanorrobôs nas dinâmicas poder, percebemos que sua inserção será mais propriamente no próprio plano molecular, ou maleável, das subjetividades, isto é, seu mecanismo de produção de poder será nas pequenas tessituras e nos pequeníssimos espaços das subjetividades, invisíveis aos nossos olhos quotidianos, onde operam de modo quase imperceptível, o que é muito característico das novas sociedades de controle (Hur, 2020). Em um futuro não muito longínquo, se o planeta já não estiver devastado pelas crises climáticas, na sua suposta pretensão de liberdade, as subjetividades já estariam capturadas por nanorrobôs; trata-se de uma possível estratégia nova para a máquina neoliberal de decodificação do desejo, que pode eventualmente se tornar em uma máquina neofacista, isto é, em uma máquina cujo poder está a serviço da aniquilação e destruição do outro, como pelo massacre da dominação e da colonização dos povos mais pobres que não teriam condições de produzir tais tecnologias. Se há desigualdade econômica, racial, política entre os povos, podemos supor que uns poderão ser muito mais vigiados e controlados por outros, com vítimas tendo seus afetos colonizados inconscientemente através de uma ruína neoliberal que se alastra por todos os cantos do mundo. Para não nos tornarmos tão pessimistas, talvez uma das maneiras de nos livrarmos disso seria pelas linhas de fuga – em que dizemos "não" à captura e buscamos nos libertar de qualquer molaridade; o que dependerá necessariamente de novas articulações coletivas e institucionais movidas por um impulso revolucionário.

6. As implicações éticas e políticas das nanotecnologias.

Sob a perspectiva de Pyrrho e Schramm (2012), a reflexão ética sobre a nanotecnologia ainda é muito criticada pela comunidade científica; o pensamento ético acaba sendo considerado secundário e impertinente para avaliar o saber nanocientífico. Para os autores, as prioridades dos programas de pesquisa seriam investir em métodos de investigação científica de segurança, relacionadas a áreas como toxicologia ou resistência/impactos de nanomateriais, os quais seriam supostamente suficientes para prever os diversos riscos que estas tecnologias podem oferecer. Todavia, defendemos uma pesquisa que preconiza enfaticamente que a produção de nanotecnologias é um tema eticamente relevante porque as suas promessas de

potencializar as capacidades humanas despertam muita atenção, levanta questões relacionadas à privacidade, sem dizer que a busca da capacidade técnica de reconfigurar precisamente a humanidade pela intervenção em seus códigos genéticos são possibilidades cada vez mais fortes e que transbordam um mero caráter especulativo. Os autores Pyrrho e Schramm (2012) argumentam que há dois aspectos fundamentais a serem analisados na nanoética. Em seu primeiro aspecto, existe a incerteza como característica da nanociência, visto que a criação de tecnologias em escalas muito pequenas dificulta a precisão da medida e muitas propriedades são imprevistas e desconhecidas. Como implicação direta: "a nanotecnologia não somente pode criar materiais novos cujos riscos são desconhecidos, mas [...] também pode trazer efeitos imprevisíveis com suas novas propriedades" (ibid, p. 2027). Neste sentido, não se pode calcular seguramente os riscos nem os efeitos das nanotecnologias (como os nanorrobôs) sobre as sociedades e sobre o meio ambiente. De certo modo, as nanociências mergulham no terreno da incerteza e do desconhecido, uma propriedade que merece atenção ética especial.

Um segundo aspecto relevante da ética das nanotecnologias se volta aos seus efeitos sobre a condição humana; ou melhor, à modulação da humanidade. Desde meados do século XX, o campo da biologia molecular tem se tornado popular; as moléculas de DNA e as proteínas se tornaram ícones culturais; além disso, passaram a ser considerados importantes dispositivos de informação dos seres vivos (Pyrrho, Schramm, 2012). Afinal, o DNA não somente seria uma molécula que contivesse um sistema de informação dos seres vivos armazenados em uma estrutura de cromatina, mas seria uma rede sujeita à intervenção e de manipulação de novas tecnologias. Isto é, os discursos científicos apresentam expectativas de que o corpo possa ser manipulado para desenvolver novas habilidades, como aumentar sua força e sua resistência física, aprimoramentos fisiológicos no organismo, ou ainda a digitalização da memória numa interface ser humano-máquina. Deste modo, mesmo aquela que seria considerada a estrutura mais intrínseca do ser vivo, sua rede de informação que permite suas reações metabólicas operarem, passa a ser manipulada tecnologicamente, mostrando jamais ter sido meramente intrínseca, sendo constantemente afetada e transformada pelo extrínseco. A modulação das subjetividades passa a ocorrer tanto pelo corpo quanto pela mente, haverá uma transformação numa escala imperceptível (Deleuze, 2013; Guattari, 1977). Os nanorrobôs são uma estrutura virtual (prestes a se atualizar de forma mais concreta) que viajará no espaço-tempo em direção ao código genético dos seres vivos para realizar intervenções cada vez mais ágeis e eficientes, o que aponta para a necessidade de uma reflexão ética acerca das intervenções dos nanorrobôs sobre o código genético humano e as reconfigurações moleculares da humanidade vinculados a territórios culturais e políticos (ibid.).

Trata-se de uma pesquisa indispensável para o campo da ética, da psicologia política e da teoria das ciências humanas porque demanda um olhar muito sutil às transformações das subjetividades num mundo hipertecnológico, seja em suas ações, seus pensamentos, seus desejos, suas perspectivas de mundo (Pyrrho, Schramm, 2012; Deleuze, 2013). A ética sobre as nanotecnologias é uma discussão necessária sobre novos temas relacionados à privacidade e à segurança, a equipamentos de monitoramentos invisíveis, e a reconfiguração da materialidade dos corpos vivos, como os corpos humanos (Kemp et al, 2008).

Há um conjunto de instituições públicas/privadas que se articulam para a fabricação, a implantação e a difusão de nanotecnologias, as quais perpassam pelas redes de educação, da saúde, de empresas, por redes midiáticas e audiovisuais, que mediam novos discursos e construção de perspectivas acerca da própria humanidade por meio de objetos tecnológicos que atuam, ao mesmo tempo, como dispositivos de controle sociais (Santos, 2013). Por meio desses dispositivos de controle, são elaboradas estratégias de se conhecer a coletividade através da coleta de uma quantidade massiva de dados por mecanismos quase instantâneos; e a humanidade passa a ser descrita por uma linguagem técnico-científica baseada em fluxos de informações, sendo que a vigilância e o controle não apenas se dão por imagens, sons e por narrativas ultramidiáticas, mas também se instalam nas tecnologias que buscam desvendar os segredos dos códigos genéticos pelo mapeamento genômico, dos cérebros pelas tecnologias de neuroimagens, das redes cognitivas do sistema imune pelas caracterizações imunohistológicas, dos perfis psicológicos pelas redes virtuais, etc. (Latour, 2018; Haraway, 1991; Deleuze, 2013). Sendo assim, acreditamos ser imprescindível a realização de uma pesquisa ética que busque compreender tais jogos de saber-poder que perpassam pelo tecido social e modulam as subjetividades através de seus nanodispositivos.

Sob a ótica do sociólogo Bruno Latour (2018), as nanociências transbordam fronteiras objetivas estabelecidas por áreas de saber, pois relacionam conhecimentos de química, biologia molecular, mecânica quântica, eletrônica e estariam articuladas com a ciência da comunicação, com os dispositivos microeletrônicos, com as manipulações genéticas e metabólicas, com a vigilância dos territórios por satélites e com máquinas policiais-militares, portanto, geram a existência de sujeitos híbridos entre humanos e máquinas e formam uma cultura não-moderna, porque evocam um mundo que não é mais possível ser analisado pela simples separação entre sujeito e objeto. Neste sentido, defende-se uma pesquisa que desenvolva uma filosofia das multiplicidades, que explore as interconexões produzidas entre os saberes – os quais resultam na produção de nanorrobôs – para desenvolver uma pesquisa conceitual-filosófica e para fazer

pensar a ética uma sociedade contemporânea formada por híbridos onde os corpos são sujeitos e objetos ao mesmo tempo, tanto de investigação quanto de transformação tecnológica.

Sabemos que os nanorrobôs têm um grande potencial de transformação das subjetividades, de modo que não seja possível ter consciência de todas as suas implicações sobre a humanidade. Não é possível prever o seu futuro, pois os objetos técnicos são criados, acabam por adquirir vida própria e possuir autonomia, fugindo do controle dos cientistas e transformando de forma inesperada a sociedade. Apesar de serem objetos imprevisíveis e difíceis de serem delimitados, interessa investigar de forma cada vez mais aprofundada a discussão ética sobre o campo das nanotecnologias e sobre os princípios e as incertezas relacionadas à moralidade das nanotecnologias e os efeitos políticos sobre as sociedades de controle contemporâneas.

Sendo assim, é fundamental insistir no questionamento ético e político sobre as novas realidades sociais que são promovidas pelo advento das invenções científicas, desenvolvendo um repertório analítico e crítico que nos permita avaliar quando as nanotecnologias podem aumentar ou obstruir a potência dos afetos, dos corpos, do inconsciente e dos modos de estar no mundo (Guattari, 1981; Deleuze, 2013). Em suma, este estudo buscou iniciar um debate ético-político, com atenção a como os nanorrobôs podem afetar os desequilíbrios sociais e culturais na ecologia de nosso planeta (Guattari, 2001).

7. Conclusão: Afinal, o que será do humano?

De acordo com o sociólogo Laymert Garcia dos Santos (2005), há a necessidade de se fazer uma sociologia das tecnologias – pensar como os artefatos técnicos (por exemplo, os nano-objetos) operam na máquina social e realizam implicações sociológicas de modo transversal. O sociólogo afirma sobre a dificuldade de se abordar a questão sobre desenvolvimento tecnocientífico no Brasil porque a politização da tecnociência soa como uma provocação, como se atentasse como algo que seria superior à sociedade. Trazer esta questão à tona, segundo o autor, pode incomodar muita gente; especialmente porque o Brasil é um país pobre em que a tecnologia é considerada como um fetiche, que conota uma diferença de *status* social. Neste sentido, a tecnologia brasileira é vista sob uma perspectiva do consumo, mas não de produção e inovação. Ainda, Santos (2005) afirma que há uma crise no próprio conceito de humanidade e no que seja pós-humanismo; são três linhas de pensamento que o autor nos coloca: (i) aquela que considera a categoria do humano como obsoleta, ultrapassada, com a defesa de uma categoria sobre-humana ou pós-humana como narrativas de uma ficção atual; (ii) o pensamento biotecnológico de que a sociedade apenas está se transformando por novos

dispositivos técnicos que são fabricados, não pressupondo uma separação entre a humanidade e máquina, sendo uma perspectiva menos radical que a anterior; (iii) uma perspectiva mais próxima de uma antropologia filosófica, que busca analisar como as tecnociências tem gerado conceitos sobre a humanidade, mas não se fixa a conclusões específicas sobre o que afinal seríamos; trata-se de um transumanismo, pois está além do humano mas também não seria a morte da humanidade. Em resumo, Laymert mostra uma perspectiva que busca compreender as maquinações que formam os campos sociais; afinal, os humanos são também maquinados e estão inseridos numa relação entre humano e não-humano. Neste sentido, há sempre transformações que poderiam ser atualizadas no humano, de modo que há sempre muita virtualidade. Por isso, considerar o humano como obsoleto seria considera-lo como um ser fechado, mas a própria humanidade com suas maquinações sempre se mostra como uma possibilidade de se refazer com o que se coloca pela tecnociência e pelo capital. Neste sentido, as tecnologias – como os nanorrobôs –se transfiguram enquanto novas maquinações constitutivas do humano que está em constante processo de individuação. As máquinas já teriam o ser humano embutido; por outro lado, o ser humano também tem muito de maquinismo em seus agenciamentos em relação com o fora e com o devir. Portanto, não se trata de antropomorfizar a máquina nem mecanizar o ser humano; não se trata de estabelecer oposições entre humano e máquina; mas compreender como que o ser humano se individua em conjunto com o processo de individuação das máquinas. Ou seja, a individuação humana representaria a atualização de uma potência virtual em conjunto com os nanorrobôs, que lhes seriam partes constitutivas. Neste sentido, como diziam Deleuze e Guattari (1972) em *O anti-Édipo*, há uma economia libidinal capitalista que faz operar uma grande maquinação social que possui as tecnologias como vetores; as máquinas e as tecnologias se tornam acoplado à dinâmica do desejo social, considerando-se a maquinação como parte do humano.

REFERÊNCIAS

BURROUGHS, W. S. Os limites do controle. **Verve**, nº. 39, p. 143-154, 2021. Tradução do inglês por Lucas C. L. Teixeira.

DELEUZE, G. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990).** Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G; GUATTARI, F**. O que é a Filosofia?** 2 ed. São Paulo: Editora34, 1993.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUATTARI, F. As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2001.**

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papirus Editora, 1988.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** Seleção, prefácio e tradução de Suely Rolnik. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

HARAWAY, D. **Crystals, Fabrics, and Fields:** metaphors of organicism in twentieth-century developmental biology. Nova Heaven e Londres: Yale University Presse, 1976.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue. In: KUNZRU, Hari; HARAWAY, Donna; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do Ciborgue:** as vertigens do pós-humano. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARAWAY, D.: **Primate visions**: gender, race, and nature in the world of modern science. Nova York: Routledge. 1989.

HUR, D. U. Desejo e política em Deleuze: máquinas codificadora, neoliberal, neofacista e esquizodramática. **Poliética.** São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 173-202, 2020.

HUR, D. U. História da Psicologia Política: Heterogeneidade e Institucionalização. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 826-846, 2019.

KEMP et al. Nanociência e nanotecnologia. In: ANJOS, J.; VIEIRA, C. L. [org.]. **Um olhar para o futuro:** desafios da física para o século XXI. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

LATOUR, B. A esperança de Pandora: **ensaio sobre a realidade dos estudos científicos. Traduzido por Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Unesp,2017.**

NETO, J. L. F. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Rev. Polis e psique**, [*s. l.*], v. 7, ed. 3, p. 7-25, 9 nov. 2017.

NIETZSCHE, F. **Humano Demasiado Humano**. Tradução de Paulo Cezar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

PYRRHO, M.; SCHRAMM, F. R. A moralidade da nanotecnologia. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 2023-2033, nov, 2012.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RIBEIRO et al. Origami de DNA: uma nanotecnologia baseada em ácidos nucleicos. **Genética na escola,** v. 15, n. 2, publicado em 2020.

SANTOS, L. G. Demasiadamente pós-humano. **Novos Estudos,** nº 72, julho de 2005.

SANTOS, L. G. ***Politizar as Novas Tecnologias***. São Paulo: Editora 34, 2011.

SAUVAGNARGUES, A. Os sintomas são pássaros que batem o bico na vidraça. **Cadernos de Subjetividade,** Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, PUC-SP, nº. 14, 2012. Tradução de Adriana Barin de Azevedo. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38489>.

A POLÍTICA NA MODERNIDADE À LUZ DAS OBRAS E DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Josias de Jesus Lima Filho
Graduado em Ciências Humanas - História
josiaslima762@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Maria do Socorro Gonçalves da Costa
Doutora em Filosofia
maria.sgc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: Este trabalho busca discutir, a partir das formulações da filósofa e cientista política Hannah Arendt, a relação da modernidade com a política. Nesse sentido, primeiro apresentamos o conceito de política desenvolvido pela autora para, a partir disso, compreendermos em que sentido ela entende que a modernidade adotou uma nova visão da política. Isso nos permitirá entender essa atividade como parte da condição humana e como produto da espontaneidade e pluralidade dos homens. Tomando como base as formulações de Arendt, podemos perceber a política como parte da condição humana, mas concorrente com outras áreas da *vita activa* mais naturais e mais emergentes, fazendo com que as reais experiências políticas sejam raras. É nesse sentido que a modernidade estabelece uma outra relação com a política e por isso parte da nossa discussão se concentra nas consequências da ascensão do *animal laborans* à vida pública, ascensão que gerou uma instrumentalização do espaço público e uma desvalorização da política. Buscamos, como respostas ao problema, enfatizar a importância que Arendt dá à autonomia e à liberdade para a construção de um sujeito apto a participar da vida pública e para a constituição da própria política.

Palavras-chave: política; modernidade; liberdade; *vita activa*.

1. INTRODUÇÃO

As complicadas experiências de vida pelas quais passou Hannah Arendt certamente deixaram profundas marcas no seu pensamento e obras. Nascida em 1906 em uma família judia de uma pequena cidade da Alemanha, logo cedo teve que fugir de Königsberg para Berlim frente ao avanço do exército russo em 1914. Já crescida, observou a ascensão do nazismo e a chegada de Hitler ao poder. Com isso, participou ativamente de movimentos sionistas até ser presa em 1933 durante um pequeno período. Após ser solta, fugiu para a França onde participou de um grupo que ajudava pessoas a escaparem do nazismo. A condição de apátrida e a violência política, portanto, foram um fato presente na vida de Arendt, tanto pela falta de uma nação para chamar de sua, apesar de ela ter se tornado cidadã americana em 1951, quanto pela sua condição de judia, que lhe rendia recorrentes episódios de preconceito e de anti-semitismo (Correa, 2007).

Não ter a proteção política que tanto lhe custara durante esse período fez Hannah Arendt aprender "que, no cenário europeu (e mundial) dos Estados-nação na época, não pertencer a uma comunidade significava efetivamente ser expulso da humanidade, como comunidade dos povos, e do lar que é o mundo" (Correa, 2007, p. 12). De fato, a situação dos apátridas e, mais especialmente, dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial demonstrava que não ter proteção política era sinônimo de não ter um lugar no mundo e não ter um lugar no mundo significava a própria desumanização do indivíduo. Arendt nota, portanto, que não foi por outro motivo que essas pessoas foram as primeiras a sofrerem um processo de desumanização para serem eliminadas totalmente tão logo se ascenderam os regimes totalitários. Fica claro, nesse sentido, porque grande parte do esforço de Arendt, depois de estabelecer-se nos Estados Unidos em 1941 e começar uma promissora carreira acadêmica, voltou-se para uma reflexão eminentemente política.

2. A ORIGEM DA POLÍTICA

A experiência política no pensamento de Hannah Arendt parte da constatação de que "os homens se organizam para certas coisas em comum, essenciais no caos absoluto das diferenças" (Arendt, 2006, p. 21-22). Nesse sentido, a política tem, à primeira vista, uma camada de necessidade, uma vez que é senão quase uma imposição da realidade humana fazer com que os homens unam-se, apesar das diferenças, com vistas a construir algo maior que eles mesmos. O que ela chama de experiência política, aqui, parece, mas não se confunde, com o que o sociólogo Émile Durkheim (2007) diz ser a sociedade, isto é, a reunião dos homens na

busca de anseios que são maiores do que eles e que só podem ser conseguidos por meio da criação dessa instância superior aos indivíduos.[1]

O ponto é que para Arendt (2006), no entanto, essa experiência transcende a própria necessidade social do homem de empreender em comum certas atividades. Ao analisar as experiências históricas da política, a autora percebe que em sociedades como a grega e a romana nos seus períodos áureos, ambas baseadas, respectivamente, na *pólis* e na *res publica*, elevaram a categoria política ao centro da convivência humana, possibilitando com isso o florescimento de ideias e de estilos de vida responsáveis pela valorização da política e, consequentemente, do espaço público. Esse espaço, tão valorizado pelos antigos e cujo papel central Arendt busca reestabelecer, é essencial para pensar as relações humanas para além das necessidades práticas e biológicas (e por isso as transcende) e criar um mundo comum entre os homens. Logo, como diz ela, "no ponto central da política está sempre a preocupação com o mundo e não com *o homem*" (Arendt, 2007, p. 35, grifos nossos). A política, nesse sentido, é condição para o desenvolvimento do mundo *entre* os homens.

Visto que os homens são plurais, no sentido de que cada um é uma individualidade, a política, necessariamente, encontra-se fundada na relação entre os homens e, por conseguinte, entre os diferentes. Aqui é interessante notar a discordância de Arendt em relação a Aristóteles, para o qual o homem seria um animal político, um *zoom politikon*, criado naturalmente para a vida na *pólis*, governado pelo Estado, que seria a materialização em maior escala da busca pessoal pelo bem ou pela virtude[2]. Arendt, ao contrário, entende que "o homem é apolítico. A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no interespaço e se estabelece como relação" (Arendt, 2006, p. 23). Isso implica dizer que o homem sozinho, pensando hipoteticamente, não é político por ele mesmo, não é capaz de criar um mundo comum uma vez que não está entre outros iguais e em constante relação. A política, portanto, está entre os

[1] Na sua defesa de uma educação moral laica, cujo centro seriam as relações sociais humanas, Durkheim chega a afirmar que “uma sociedade é para seus membros aquilo que um Deus é para seus fiéis” (2007, p. 68). E isso porque, segundo ele, “a sociedade, tal como a divindade, ultrapassa infinitamente o indivíduo, tanto no espaço quanto no tempo. O indivíduo é, pois, um ponto no infinito social. Está perdido nessa imensidão” (2007, p. 68).

[2] É famosa a frase de Aristóteles que diz que “não é apenas para *viver juntos*, mas sim para *bem viver juntos* que se fez o Estado” (2006, p. 53, grifos do autor). Com isso, o filósofo propôs que o Estado, enquanto reunião de cidadãos, tem como base não somente as necessidades básicas de sobrevivência, já que isso poderia facilmente ser provido pela família. A verdadeira cidade, para ele, seria aquela que acima de tudo estima a virtude e considera as leis não apenas como conveniências, mas como meios de criar um bom cidadão.

homens, e a condição para a sua existência é justamente a pluralidade. Mas, como não segue necessariamente um curso natural, diz ela:

> a política não é necessária, em absoluto - seja no sentido de uma necessidade imperiosa da natureza humana como a fome ou o amor, seja no sentido de uma instituição indispensável do convívio humano. Aliás ela só começa onde cessa o reino das necessidades materiais e da força física (Arendt, 2006, p. 50).

O espaço da política, portanto, como dito, transcende a mera constituição biológica do homem, não é necessariamente natural. A política surge justamente quando o natural é desconsiderado e o homem se liberta das amarras da sua condição biológica, ficando livre para estabelecer, a partir de uma relação entre comuns e iguais, os ditames da vida social por si mesmo e não mais pelos seus instintos.

3. A EXPERIÊNCIA GREGA E ROMANA

Hannah Arendt se coloca dentro do debate sobre política como uma fiel admiradora da experiência grega. A *pólis* grega antiga, especialmente aquela dos tempos áureos de Atenas, é, para ela, exemplo de como o espaço público pode emergir como um espaço especial de construção de relações entre os plurais, responsável por criar um mundo entre os homens que vai além da mera função biológica e, por isso, muito frutífera e superior. O homem político é, sobretudo, aquele que entende que o reino da necessidade deve ser vencido para poder, enfim, erguer um espaço público. Para ela, nesse sentido, os gregos, e até mais especialmente os romanos, compreenderam esse aspecto da política como ninguém, de forma que não é por acaso que a maioria das terminologias hoje utilizadas nesse campo têm origem nos períodos de desenvolvimento político na Antiguidade.

Jean-Pierre Vernant (1987) capta bem essa revolução cultural que se processou com o despontar da *pólis* grega entre os séculos VIII e VII a. C.. Para este autor, três características, em especial, tornaram a *pólis* um importante centro de ideias políticas e filosóficas responsáveis por torná-la exemplo para as experiências políticas posteriores. A primeira diz respeito à valorização da palavra como fonte legítima de poder, que transformou a discussão e o debate nos principais instrumentos da organização política e social das cidades-estado gregas. Com essa mudança, o âmbito das decisões, antes reservado ao soberano, passou a ser função do espaço público, que deveria decidir, tal qual um tribunal, com base em argumentos bem estabelecidos e convincentes.

A segunda característica importante da *pólis* grega apontada por Vernant é a publicização da vida social. O advento do espaço público fez com que não apenas as decisões

acontecessem na praça, a *ágora*, sob o escrutínio de todos, mas também o próprio conhecimento, antes resguardado a cultos secretos, passasse a ser uma espécie de patrimônio coletivo, favorecendo o próprio surgimento da filosofia. Essa divulgação pública foi tão importante que, de acordo com Vernant:

> Pode mesmo dizer-se que a *polis* existe apenas na medida em que surgiu um domínio público nos dois sentidos (diferentes mas solidários) do termo: um sector de interesse comum, opondo-se às questões privadas; actuações abertas e transparentes, opondo-se aos processos secretos (Vernant, 1987, p. 57).

Soma-se a isso, como última característica da *pólis*, o desenvolvimento da ideia de igualdade (*Homoioi* e *Isoi*) dos cidadãos. A organização baseada na hierarquia e em traços familiares deu lugar cada vez mais à valorização da igualdade e da unidade do corpo político. Essa concepção incorporou-se de tal forma na sociedade e na cultura grega que, como aponta Vernant, toda manifestação de glória individual e de diferenciação social e natural que gerasse inveja e divisão passou a ser vista como um perigo à unidade política da *pólis*. Toda essa mudança no plano psicológico e cultural se manifestou na prática política com a diminuição das influências aristocráticas e familiares (*gens*) nas decisões e um crescimento da importância dos *demos* na estrutura organizacional da *pólis*[3]. Os romanos vão ser os herdeiros diretos da Grécia quando, no século VI a. C., instauram, com algumas peculiaridades em relação ao modelo grego, a República (*res publica*).

São precisamente essas características que Arendt aduz quando toma o caso grego como exemplo de experiência política. Para além disso, a compreensão grega de política, para ela, é peculiar porque considera que as relações políticas só podem aflorar quando a vida privada, especialmente o reino da necessidade material, comum a todos, for vencida. Mas, mais que isso, essa concepção considerava ser a política a própria liberdade e "ser-livre e morar-numa-pólis eram, num certo sentido, a mesma e única coisa" (Arendt, 2006, p. 47). Isso se observa pelo próprio modo como eles organizavam as diferentes funções práticas do dia a dia e estabeleciam as pré-condições para se adentrar na vida pública: "primeiro o homem precisava ser livre ou se libertar para a liberdade, e esse ser livre do ser forçado pela necessidade da vida era o sentido original do grego *schole* ou do romano *otium*, o ócio, como dizemos hoje" (Arendt, 2006, p. 47). Só quando o homem estava livre do fardo do trabalho que o prende na inconstância da luta

[3] *Gens* ou *genus* era o nome dado à estrutura de poder ateniense que tinha como base os conjuntos de famílias com origens supostamente nobres. O *demos*, por sua vez, era uma subdivisão regional da *pólis*. A partir do século VI a. C., principalmente com as reformas de Clístenes, o *demos* acabou adquirindo maior importância dentro da democracia grega, o que enfraqueceu ainda mais os *gens*.

pela sobrevivência, poderia se juntar aos iguais na *pólis*. Os iguais, nesse ponto, são os livres, os que se libertaram das amarras da sobrevivência, do reino biológico da vida, para agirem num campo mais profundo e dinâmico, cuja lei não é a da sobrevivência, mas da igualdade.

Isso abriu espaço para a consequente limitação do espaço público grego. Por isso, poucos tinham o privilégio de adentrar na vida pública e um grande número de escravos era necessário para suprir o trabalho pesado que gerava o ócio dos cidadãos[4]. Os escravos, especialmente, tinham um papel central. Eram, por consequência do destino e, para Aristóteles, pela sua condição natural, destituídos da liberdade política por estarem totalmente destinados à sobrevivência, tanto no sentido de que nem mesmo poderiam determinar sua vida enquanto escravos, como por não terem os meios materiais capazes de os libertar do fardo do trabalho. Tanto quanto os escravos, as mulheres também não podiam frequentar esse espaço, sobretudo porque estavam presas ao exercício da sobrevivência, no cuidado da prole, na manutenção da vida no *oikos* (casa).

Naturalmente, Arendt fala da dificuldade dos modernos de compreender o sentido do conceito grego de *isonomia,* incorporado na cultura democrática hoje como igualdade de todos perante a lei e identificado com a justiça. Diz ela que no contexto grego antigo "*isonomia* não significa que todos são iguais perante a lei nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política." (Arendt, 2006, p. 49). Todos, aqui, diz respeito somente aos que se livraram das obrigações naturais e isso é significativo apenas porque permite que o poder seja exercido por cidadãos comuns, que não faziam parte de castas sacerdotais ou aristocráticas.

O que importa para Arendt, no entanto, não são as limitações promovidas pela forma de pensar grega, mas sim os ganhos políticos. Nesse sentido, o gênio grego, por assim dizer, estaria na capacidade de enxergar a política como um fim em si mesmo, mais do que uma obrigação imperiosa da natureza, um peso necessário para a sobrevivência da sociedade. Assim, diz ela, "o sentido da coisa política aqui, mas não seu objetivo, é os homens terem relações entre si em liberdade, para além da força, da coação e do domínio" (Arendt, 2006, p. 48). E, para isso, outras esferas da vida, especialmente a vida privada do lar e do provimento, precisavam ser preteridas, pois

[4] Segundo Funari, "calcula-se que, em 431 a.C., havia 310 mil habitantes na Ática, região que compreendia tanto a parte urbana como rural da cidade de Atenas, 172 mil cidadãos com suas famílias, 28.500 estrangeiros com suas famílias e 110 mil escravos. Os escravos, os estrangeiros e mesmo as mulheres e crianças atenienses não tinham qualquer direito político e para eles a democracia vigente não trazia qualquer vantagem" (Funari, 2002, p. 38).

> O distintivo da vida doméstica é o convívio compelido pelas carências e necessidades relacionadas à conservação da vida. A *pólis*, por seu turno, era a esfera da liberdade onde se conheciam exclusivamente iguais — onde ser livre significava estar ao mesmo tempo liberado da tarefa de atender às necessidades da vida e da obrigação de comandar e de ser comandado (Correa, 2007, p. 19).

Em outras palavras, a esfera pública sobrevivia às custas da esfera privada e a política nada tinha a ver com a dominação. O objetivo, nesse contexto, não era ter uma vida boa por meio da política, era, de outro modo, ter uma vida boa para poder participar da política. Consequentemente, a liberdade era uma ideia central que permeava a atividade no espaço público, visto que apenas quando se está apto a adentrar nele que a relação entre livres é possível. Sintoma dessa valorização do espaço político está em como os antigos encaravam a expulsão da vida na *pólis*. Em geral, os maus elementos de uma cidade eram punidos com o ostracismo, com a expulsão da cidade, que representava a morte social de um indivíduo, não só porque ele perderia a oportunidade de viver perto da sua família e amigos, mas principalmente porque não teria mais acesso à vida política, em comum e entre os iguais. Em outra cidade seria provavelmente considerado estranho, um forasteiro, igualmente sem direitos políticos.

4. O PAPEL DA AÇÃO NA *VITA ACTIVA*

A ação, e mais especificamente a ação política, possui papel central dentro do pensamento filosófico mais geral de Hannah Arendt, produto das suas reflexões não apenas sobre o totalitarismo e sobre a política. Ela constitui parte importantíssima do que ela chama de *vita activa*. A *vita activa*, ou vida ativa, é no pensamento arendtiano o nome dado às três atividades fundamentais do fazer humano, quais sejam, o trabalho, a obra e a ação. O primeiro diz respeito ao esforço empenhado na sobrevivência, nos mantimentos e na preservação da vida. A segunda, a obra, dura mais porque fabrica ferramentas para serem usadas e permite a criação de um artifício humano, que perdura mais que a vida de uma pessoa. A ação, por sua vez, é a relação entre os homens por meio do discurso, sem a intermediação das coisas, e possui relação direta com a política (Arendt, 2007, p. 15).

Para Arendt, o ser humano tem essa incrível capacidade de agir, que se difere da ação de qualquer outro animal. Essa ação, no entanto, não é exercida pelo homem consigo e para si mesmo, mas é resultado do conjunto dos homens. Diz ela que “a ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens [...] vivem na terra e habitam o mundo” (Arendt, 2007, p. 15). A ação dá vida ao mundo humano, peculiar à nossa espécie, que é criado a partir de uma teia de relações capazes de desenvolver uma comunidade política. Isso

só é possível porque cada novo nascimento constitui uma novidade e os homens não são meras repetições de si mesmos ou resultados somente dos instintos. Nesse sentido, precisamos construir conjuntamente o mundo humano e, por isso mesmo, a política é imprescindível para o homem (Arendt, 2007).

Tendo como pressuposto o espaço público, a ação tem importância para Arendt por ser o próprio fundamento das instituições humanas. É pelo agir, e o agir em grupo, que as instituições são criadas e prolongadas, de acordo com as relações que se estabelecem no seio de uma sociedade. Comentando esse aspecto da ação humana na concepção de Hannah Arendt, Celso Lafer pontua que

> É por isso que as instituições políticas, ainda que tenham sido superiormente elaboradas, não têm existência independente. Estão sujeitas e dependem de outros e sucessivos atos para subsistirem, pois o Estado não é um produto do pensamento mas sim da ação. Ação que exige a vida pública, para que a possível coincidência entre palavra viva e palavra vivida possa surgir e assegurar a sobrevivência das instituições através da criatividade (Lafer, 2016, p. 26).

Para Arendt, portanto, assim que cessam os homens, cessam também as instituições criadas e mantidas por eles, uma vez que só existem por causa de um contínuo ato de criar, que só é possível por causa da ação política. Por isso que agir deriva dos verbos latinos *agere* e *gerere*, que significam basicamente pôr em movimento, indicando permanência e continuidade, diferente de *facere*, que é uma atividade de instante, que logo cessa (Arendt, 2006). A ação conjunta, que tem o poder de manter a existência das instituições, difere, nesse sentido, de outra capacidade humana, o trabalho na obra, cuja atividade é atribuída por Hannah Arendt como sendo característica do *homo faber*, o homem que produz ferramentas buscando a sua permanência e seu uso. Por durarem mais que uma vida humana individual, as ferramentas produzidas pelo *homo faber* não cessam quando o homem cessa, elas continuam na natureza e podem ser usadas por outras pessoas. As instituições, por sua vez, são produto da ação e, portanto, não duram mais que a vida humana, senão que necessitam da construção gradual e do nascimento de novos indivíduos, responsáveis por continuarem o contínuo processo de fundação.

A ação, tomada dessa forma, pode parecer um tanto abstrata e frágil, mas Arendt nos apresenta bons argumentos para considerarmos essa atividade como constituinte da mais profunda condição humana. É pela ação que os homens constroem um mundo comum, capaz de distingui-los dos outros animais. É através dela também que a durabilidade do mundo é assegurada e, para tanto, outros seres precisam estar em constante relação. Para ela, a própria confiabilidade do mundo humano só é possível porque existem *os* homens e não *o* homem. A

verdade de algo, por assim dizer, repousa no fato de os homens poderem conversar sobre o mundo. E, logo, "só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados" (Arendt, 2006, p. 60).

Por isso, "se alguém realmente quiser ver e conhecer o mundo tal como ele 'realmente' é, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos", uma vez que o que chamamos de realidade é, necessariamente, algo compartilhado, que precisa ser relatado a outros para se tornar real (Arendt, 2006, p. 60). Essa necessidade de falar e compartilhar o mundo faz parte, portanto, da condição humana da ação e, consequentemente, da política. Os gregos, novamente, sabiam dessa importância do mundo comum e por isso sacrificavam a vida privada em favor da vida pública.

Para Benjamin Constant é precisamente isso que diferencia a liberdade dos antigos da liberdade dos modernos. Enquanto estes a entendem como a possibilidade de dispor de sua propriedade, de sua opinião, da sua vida privada, aqueles a compreendiam como possibilidade de deliberação nos assuntos da cidade, na soberania, nos julgamentos. Como consequência, para os antigos os indivíduos possuíam pouca ou nenhuma liberdade privada, pois se dissolviam nas atividades políticas a tal ponto que o coletivo impunha severas limitações às atividades individuais (Constant, 2019). Para Arendt, no entanto, essa diferenciação parece estar principalmente na desvalorização da ação na modernidade, o que implica necessariamente uma desvalorização do coletivo e da política.

A verdadeira e promissora experiência política surge, segundo entende Hannah Arendt, quando essa área humana que compreende a ação é valorizada mais que as outras atividades. Isso porque a sobrevivência e a vida privada, que são naturalmente condicionantes da vida humana, determinam o homem a viver segundo as leis da sobrevivência. O *animal laborans*, como chama a autora, empreende sua energia na manutenção da vida e, consequentemente, na dominação tanto da natureza como dos outros humanos. Esse era o motivo da escravidão grega e antiga de uma forma geral. O *homo faber*, que compreende uma outra parte da natureza humana, por assim dizer, entende, por sua vez, que a coisa mais importante é a fabricação, a criação de um artifício humano duradouro, que transcende a vida comum, presente nas obras de suas mãos[5]. Consequentemente, argumenta Arendt,

[5] Correa explica bem a diferença entre essas duas instâncias humanas: "O *animal laborans*, por sua atividade e suas aspirações, não sabe como construir um mundo nem cuidar bem do mundo criado pelo *homo faber*. Os produtos do trabalho, do metabolismo do homem com a natureza, não demoram no mundo o tempo suficiente para se tornarem parte dele; do mesmo modo, a atividade do trabalho, atenta somente ao ritmo das necessidades biológicas, é indiferente ao mundo ou sem mundo, compreendido como artifício humano" (CORREA, 2007, p. 19).

> A convicção de que o máximo que o homem pode atingir é o aparecimento e a realização de si mesmo não é, de modo algum, natural e corriqueira. Contra ela há a convicção do *homo faber* de que os produtos feitos pelo homem podem vir a ser mais — e não apenas mais duradouros — que o próprio homem, como há também a firme crença do *animal laborans* de que a vida é o bem supremo. A rigor, ambos são, portanto, apolíticos e tenderão a denunciar a ação e o discurso como ociosidade [...]. De modo geral, julgarão as atividades públicas pelo critério da utilidade para fins supostamente mais nobres: no caso do *homo faber*, tornar o mundo mais útil e belo; no caso do *animal laborans*, tornar a vida mais fácil e longa (Arendt, 2007, p. 220).

Essa afirmação corrobora o argumento de Hannah Arendt contra o animal político aristotélico e afirma, assim, que a política disputa sua proeminência com outras áreas da vida humana mais naturais e poderosas. É por isso também que a autora entende que as experiências políticas ao longo da história foram curtas e raras, geralmente com grandes lapsos de duração, uma vez que frequentemente os homens estabelecem como prioridades aspectos da sua constituição eminentemente anti políticos.

5. UMA GENEALOGIA DA POLÍTICA

Como discutimos, Hannah Arendt percebe, analisando o modelo grego, que a política nasce do sacrifício de atividades humanas necessárias à vida, que envolvem a dominação da natureza e de outros homens e, também, do sacrifício da obra, do artifício humano, que confere aos homens durabilidade no mundo. A atividade da ação, diferente das outras, não está relacionada somente à sobrevivência e nem à imortalidade; seu sentido está contido na liberdade mesma que é estar entre os homens em um relacionamento baseado na palavra. Os gregos foram responsáveis por estabelecer grande parte do pensamento político como conhecido hoje tendo como base essa liberdade no espaço público. Mas mesmo na Antiguidade, com o desenvolvimento da filosofia, essa área humana de ação livre foi diminuída por aqueles que concebiam a *vita contemplativa*, isto é, as atividades do espírito como o refletir e o contemplar, como superiores.

6. A POLÍTICA SEGUNDO PLATÃO

Uma das primeiras tentativas de desqualificar a liberdade da *pólis* veio, como entende Arendt, da filosofia política platônica, que alçou o filósofo à condição de verdadeiro e único responsável pela administração pública. O poder nas mãos do rei-filósofo era, para Platão, a única saída a todos os outros sistemas de governo, especialmente à democracia e sua desordem política[6]. Nas palavras de Arendt,

[6] Na *República*, quando versa sobre como se constitui uma democracia, Platão afirma: "É eu suponho que a democracia surge quando os pobres, sagrando-se vitoriosos, matam alguns da outra facção, expulsam os outros, e

> Platão, o pai da filosofia política do Ocidente, tentou de várias maneiras contrapor-se à *pólis* e àquilo que ele definia por liberdade. Tentou-o por meio de uma teoria política na qual os critérios da coisa política não são criados a partir da própria política, mas sim da filosofia, por meio do aperfeiçoamento de uma constituição que entrava em pormenores, cujas leis correspondem às ideias acessíveis apenas aos filósofos, e por fim por meio inclusive de uma influência sobre um soberano, do qual esperava que fosse transformar tal legislação em realidade - tentativa que quase lhe custou a vida e a liberdade (Arendt, 2006, p. 62).

Essa ideia eminentemente aristocrática eliminava a própria base da ação humana que é a pluralidade, uma vez que apenas os mais sábios definiriam a organização da sociedade que melhor se adequaria a todos. Nesse sentido, a política estaria baseada em critérios racionais, inacessíveis à maioria, criados não a partir do relacionamento plural de todos, mas sim por meio de um conhecimento superior e filosófico cuja base era a academia e cujo saber era acessível apenas aos iniciados. O que está implícito aqui é que o espaço acadêmico, o espaço por excelência do filósofo, é mais importante e superior que a política, que é o espaço público. Em Platão, portanto, a *vita contemplativa* desenvolvida na academia deve se sobrepor à atividade política da *pólis*.

Consequentemente, "assim como a libertação do trabalho e das preocupações com a vida eram pressupostos necessários para a liberdade da coisa política, a libertação da política tornou-se pressuposto necessário para a liberdade da coisa acadêmica" (Arendt, 2006, p. 63). Com isso, como afirma Arendt, a política passou de objetivo e centro da vida livre, para mero instrumento utilizado para se alcançar algo diferente, no caso, a reflexão filosófica. Mais que isso, ela tornou-se "uma necessidade por um lado em contradição com liberdade, mas, por outro, forma seu pressuposto" (Arendt, 2006, p. 66). Na prática, a liberdade política gerou a semente de sua própria contestação.

7. A POLÍTICA NO CONTEXTO MEDIEVAL

A pressuposição de que a liberdade política era apenas um meio para se alcançar algo superior se transformou, a partir da ascensão do Cristianismo, na pressuposição de que a política era nada mais que uma necessidade da natureza humana, um peso e um fardo que os homens precisam carregar. Essa ideia estava contida na própria teologia que se desenvolveu desde o

concedem aos cidadãos restantes uma igual participação no governo e nos cargos públicos, na maior parte dos casos atribuindo cargos de direção por meio de sorteio" (Platão, 2019, p. 389). Depois, sobre o regime democrático, ele pergunta: "Em primeiro lugar, não serão livres e não é o Estado repleto de liberdade e de liberdade de expressão? E não gozam todos nele da liberdade de fazer o que querem?" (Platão, 2019, p. 390). Para ele, essa igualdade democrática acaba criando a própria destruição da democracia uma vez que "[...] onde existe essa liberdade, é evidente que cada um organizará sua própria vida da maneira que bem o agradar" (Platão, 2019, p. 390).

Cristianismo primitivo: para ser salvo o indivíduo devia abster-se do mundano e praticar a bondade. Mais que isso, a bondade mesma não deveria ser vista, já que o "ser-visto e ser-ouvido geram forçosamente aquele brilho e luz, nos quais toda a santidade [...] torna-se, de imediato, hipocrisia" (Arendt, 2006, p. 69). Esse pensamento só poderia levar a uma desvalorização do espaço público e da política, o que de fato se concretizou nas experiências dos eremitas, que buscavam a salvação na negação da política e da sociedade.

Isso só mudou a partir de acontecimentos históricos que colocaram o poder político nas mãos do clero cristão. Com a queda do Império Romano e a criação de um espaço eclesiástico-político, consequentemente a política passou a ser necessária e até aceita, mas limitada a uma minoria que carregava o fardo de governar. Como observa Arendt, "foi então que o corpo político também aceitou a concepção de que a política é um meio para um objetivo mais elevado e que se trata da liberdade dentro da política apenas porque a coisa política tem de libertar determinadas áreas", especialmente a área da religião. Assim, "o motivo para assumir nos próprios ombros o peso da coisa política terrena é o amor ao próximo e não o medo dele" (Arendt, 2006, p. 71).

8. A MODERNIDADE E A VITÓRIA DO *ANIMAL LABORANS*

O advento da Modernidade trouxe consigo uma considerável transformação do espaço público. Com a diminuição do poder clerical e com o desenvolvimento de um poder secular, a religião, antes base da construção política, passou paulatinamente a ser uma questão privada. Nesse cenário, a política passou a se guiar por critérios próprios, mas não necessariamente mais nobres. Pois, nas palavras de Arendt, "o que mudou com o despontar dos tempos modernos não foi uma modificação de função da coisa política; não é como se, de repente, à política fosse adjudicada uma nova dignidade própria só dela" (Arendt, 2006, p. 73). Na verdade, como consequência direta da ascensão da burguesia, a política apenas passou de ferramenta da religião para ferramenta da economia.

Em outras palavras, por mais que tivesse se libertado da moral religiosa, a política continuava a ser um meio para atingir algo maior, não tendo dignidade e sentido em si mesmo. Assim,

> O que mudou foram, pelo contrário, os âmbitos pelos quais a política parecia ser necessária. O âmbito do religioso recaiu no espaço privado, ao passo que o âmbito da vida e de suas necessidades — que tanto na Antiguidade como na Idade Média valera por excelência como âmbito privado — recebeu nova dignidade e, na forma da sociedade, apareceu em público (Arendt, 2006, p. 73).

As necessidades básicas da vida, ou seja, a preocupação com a sobrevivência, com o alimento e com o metabolismo, atributos próprios do *animal laborans*, ascenderam da vida privada para o espaço público, tornando a política e o Estado moderno meras ferramentas dos indivíduos na sua busca incessante por uma vida abundante. Num Estado assim, "a participação dos cidadãos no governo, qualquer que seja a forma, só é tida como necessária para a liberdade porque o Estado, que necessariamente precisa dispor dos meios de força, precisa ser controlado pelos governados no exercício dessa força" (Arendt, 2006, p. 74). Sendo uma junção das vontades individuais, o Estado moderno nada mais é que o produto da necessidade que os homens têm de uma intermediação na livre troca de mercadorias.

Hannah Arendt entende que Thomas Hobbes, filósofo moderno inglês, é o maior representante dessa visão sobre o Estado e sobre a política. Ele é o "filósofo da burguesia", entre outras coisas, porque criou uma teoria

> [...] segundo a qual o Estado não se baseia em nenhum tipo de lei construtiva — seja divina, seja natural, seja contrato social — que determine o que é certo ou errado no interesse individual com relação às coisas públicas, mas sim nos próprios interesses individuais, de modo que 'o interesse privado e o interesse público são a mesma coisa' (Arendt, 2012, p. 207-208).

Uma visão assim só poderia levar a uma instrumentalização da política para projetos pessoais; o espaço público perde a dignidade e a liberdade como referência para ser apenas um meio de troca entre os indivíduos e entre as vontades pessoais. Assim, como aponta Correa (2007, p. 19), "a Era Moderna, pensa Arendt, é o tempo da vitória do *animal laborans* sobre o *homo faber*. Mesmo a atividade da fabricação é tragada pelo ritmo das máquinas na linha de produção e montagem e assimilada à atividade do trabalho". Consequentemente, "a vitória do *animal laborans*, do trabalhador, é o triunfo do consumo sobre o uso, do metabolismo sobre a durabilidade das coisas, da necessidade sobre o mundo, da vida sobre a imortalidade" (Correa, 2007, p. 19). Sendo o consumo adorado nas sociedades modernas, as virtudes políticas discutidas aqui e apontadas por Arendt como o sentido mais profundo da coisa política acabam por dar lugar na vida pública a uma luta por saciedade, mais do que pela grandeza e pelo poder da palavra e dos feitos políticos.

O diagnóstico arendtiano para a Modernidade, portanto, não é dos melhores. A redução da política a simples meio de trocas não pode fazer com que o homem moderno encontre na pluralidade, na liberdade e na palavra o sentido de uma vida em comunidade, marcada pela valorização de feitos e tradições. Correa, ao se referir ao pensamento de Arendt, apresenta muito bem esse diagnóstico:

> O que está em questão, enfim, 'é que uma sociedade de consumidores possivelmente não é capaz de saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central em relação a todos os objetos, a atitude de consumo, condena à ruína tudo que toca' (Correa, 2007, p. 20).

A consequência prática de tudo isso não é só a indiferença em relação à política, mas muitas vezes a própria aversão a ela, o que, segundo Hannah Arendt, é um dos grandes sintomas do Ocidente durante o século XX e pôde ser visto de forma prática nas experiências totalitárias e autoritárias ao longo desse período.

No plano teórico, Arendt entende que grande parte do problema da Modernidade está na indistinção entre o espaço público e o privado que, na prática, se fundiram no que ela chama de espaço social, fazendo com que as atividades de manutenção da vida privada adentrassem como virtudes no domínio público que, consequentemente, passou a ser percebido como espaço doméstico, regido por leis econômicas e pela dominação (Arendt, 2007). Nesse cenário, a ação, atividade política por excelência, perdeu importância e sentido, e Arendt, utilizando como exemplo os antigos e sua valorização do espaço público, tenta restabelecer sua função dentro do mundo humano.

9. POR UMA REVALORIZAÇÃO DA POLÍTICA

Desde que foi forçada pelas circunstâncias a refletir sobre os horrores do totalitarismo, parte do esforço teórico empreendido por Hannah Arendt foi uma tentativa de despertar a consciência dos seus contemporâneos para a importância da política e, mais que isso, para a necessidade de desenvolver um pensamento crítico e autônomo, consciente das peculiaridades do pensamento humano e do seu potencial para construir algo novo e melhor.

Quando se deparou com o caso de Eichmann, esse esforço se potencializou em trabalhos mais voltados para a discussão profunda da capacidade humana de julgar, de pensar e de querer, materializado no livro *A vida do espírito*. Neste livro, Arendt enfatiza a importância do pensar para o mundo humano e deixa uma espécie de manifesto para aqueles que não se arriscam pelas veredas do pensamento: "Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em desabrochar a sua própria essência — ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos" (Arendt, 2000, p. 247-248).

A frase de Arendt ecoa não apenas aquele temor do pós-guerra e dos horrores políticos pelo qual sua geração passou. Ela reforça a tentativa da autora de valorizar a reflexão como parte indispensável da experiência humana e, por conseguinte, da política. Essa esfera de ação humana, na visão da autora, deve estar tão inerentemente ligada à reflexão como também à

própria liberdade. Isso porque Arendt acredita que não apenas o totalitarismo representa a morte da política e do que há de mais próprio na condição humana. A política também morre quando os homens desistem de buscar a liberdade como fim em si mesmo. E esse, segundo ela discute em *Liberdade para ser livre*[7], foi o grande desafio da sua geração, pois as revoluções desse período possibilitaram uma libertação das opressões, mas não trouxeram consigo aquela consciência essencial de que a liberdade é produto da participação consciente nos assuntos humanos. Por isso ela afirma que as "liberdades no sentido dos direitos civis resultam da libertação, mas não são de modo algum o conteúdo real da liberdade, cuja essência é a admissão no âmbito público e a participação nos assuntos públicos" (Arendt, 2018, p. 19).

Podemos dizer que o diagnóstico arendtiano das condições políticas do seu tempo ainda se apresenta verdadeiro na atualidade e nos impõe, assim como impôs a Hannah Arendt, o dever de repensar o papel da política no contexto atual. As contribuições da autora também nos permitem estabelecer que a saída para a destruição da política e sua redução dentro das atividades do mundo humano está na valorização da pluralidade, da diversidade e da liberdade como realidades essenciais da experiência política e humana. Essa tarefa se mostra cada vez mais desafiadora diante da nova concepção de sujeito dentro do que alguns autores chamam de pós-modernidade, uma vez que a fragmentação da identidade advinda dessa mudança diminuiu gradualmente os laços comuns que ligam os homens e os destituiu daqueles traços de tradição que fundamentaram o mundo pré-moderno (Hall, 2006).

Nesse contexto, portanto, é essencial restabelecermos uma nova visão da política como parte da capacidade humana de reconstruir o mundo e estabelecer novos recomeços, não apenas para evitarmos o estabelecimento de regimes políticos com pretensões totalitárias e mortais, mas também para nos inserirmos na história como agentes reflexivos e autônomos, conscientes da importância do espaço público para a construção de um mundo plural, mais verdadeiro e espontâneo. Arendt, como uma atenta pensadora do seu tempo, nos ajuda na compreensão do nosso próprio problema e nos propõe soluções viáveis. Ela nos ajuda a enxergar a política como parte do que somos e a buscar a liberdade como fim último de uma vida que valha a pena.

[7] O próprio título da palestra de Arendt deixa clara a visão da autora de que a liberdade deve ser perseguida como fim em si mesmo e não como instrumento para as vontades secundárias humanas. Os homens frequentemente recorrem à revolução e à violência apenas para sanar sua falta de liberdade ocasional, mas raramente entendem a liberdade como participação ativa e reflexiva nos assuntos políticos.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico arendtiano da política na Modernidade, pelo que investigamos, não é dos melhores, tendo em vista que a ascensão do *animal laborans* e o seu desejo de perpetuar a vida abundante reduzem o espaço da política a uma busca material. As consequências dessa ascensão abundam na experiência que estabelecemos com a política atualmente. Podem ser vistas, por exemplo, na tendência de culparmos a política pelos problemas que enfrentamos e no preconceito contra qualquer instância que se diga política.

A investigação de Arendt, no entanto, nos ajuda a entender essa experiência humana como parte essencial do que somos. Para ela, como vimos, a política tem origem na pluralidade dos homens e na espontaneidade que o nascimento de novos indivíduos representa, já que cada nascimento inicia um processo novo baseado em uma individualidade. A política nasce dessa pluralidade e faz parte da capacidade humana de agir em igualdade, estabelecendo em comum princípios que nos diferenciam do reino animal e criando e recriando instituições que constroem um mundo eminentemente humano.

Como base de sua reflexão sobre o tema, Arendt retoma a concepção antiga de política e mostra como os gregos inauguraram um espaço dinâmico de discussão entre iguais que foi responsável pelo afloramento do espaço público. Para tanto, eles entendiam que o reino da necessidade precisava ser vencido para que o espaço público, livre dos anseios do *animal laborans*, pudesse surgir. O que aconteceu na modernidade foi uma inversão, muito em consequência do desenvolvimento do capitalismo, fazendo com que os homens passassem a entender que a vida se resume à busca por saciedade.

Arendt propõe então uma volta às experiências clássicas como uma tentativa de resgatar certo sentido da política que a valorize dentro das atividades do mundo humano e restabeleça, para tanto, o papel central da reflexão como condição inerente para o bom funcionamento do espaço público. Arendt, nesse sentido, é importantíssima na reflexão atual sobre o papel da política e pode nos ajudar, senão a revolucionar nossa forma de pensar, pelo menos a revalorizar a política.

REFERÊNCIAS

PLATÃO. **A república**. Tradução de Edson Bini. 3ª edição. São Paulo: Edipro, 2019.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?**. Úrsula Ludz (org.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 10ª edição. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Liberdade para ser livre**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

_____. **Origens do Totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

CORREA, Adriano. **Pensar o que estamos fazendo**. In: ARENDT, Hannah. A condição

humana. Tradução de Roberto Raposo. 10ª edição. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

CONSTANT, Benjamin. **A liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. Edipro,

2019.

DURKHEIM, Émile. O ensino da moral na escola primária. **Novos estudos**. - CEBRAP, São Paulo, n. 78, p. 59-75, Julho de 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da

Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAFER, Celso. **Da dignidade da política**: sobre Hannah Arendt. In: Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Manoela Torres. Lisboa: Teorema, 1987.

A PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL: A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Igor Serafim Fontenele[1]
Mestre em Psicologia
E-mail: igor.serafim@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Cristianne Almeida Carvalho[2]
Doutora em Psicologia Social
E-mail: cristianne.ac@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Com a Reforma Psiquiátrica surgiram novos dispositivos de cuidado em saúde mental substitutivos à internação em manicômios. No Brasil, os anos 1990 demarcam essas transformações, no entanto, ainda observa-se violação de Direitos Humanos, sinalizando uma manutenção da lógica institucional no tratamento da saúde mental. A atuação do psicólogo na saúde pública brasileira inseria-se no campo da saúde mental, em hospitais psiquiátricos, seguindo o modelo médico de atendimento focado no diagnóstico, com predomínio da psicoterapia como ferramenta clínica de trabalho. Algumas transformações no modelo de atendimento foram possíveis através da criação dos SUS, possibilitando a inserção do psicólogo junto à Rede de Assistência Básica à Saúde (ABS) e fortalecendo a atuação no campo da saúde mental. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as transformações ocorridas no serviço de assistência à saúde mental após a Reforma Psiquiátrica, considerando os desafios atuais para a atuação da Psicologia na Rede de Atenção Psicossocial. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de caráter documental. Para tanto, foi realizou-se uma busca nas bases de dados SCIELO e BVS dentro do período de 2012 a 2023. Utiliza-se como fundamentação teórica e análise dos resultados o pensamento de Michel Foucault, assim como o instrumento PRISMA. Os resultados desta pesquisa apontam para desafios significativos enfrentados pelos profissionais da psicologia no contexto da atual assistência à saúde mental, desde a implementação de serviços comunitários até a capacitação em situações críticas e a necessidade de transformações na formação universitária.

Palavras-chave: Psicologia; Emergência Psiquiátrica; Rede de Atenção Psicossocial; Saúde Mental.

[1] Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

[2] Doutora em Psicologia Social. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

1. Introdução

Historicamente, a atuação do profissional da Psicologia no Brasil consagrou-se prioritariamente na esfera privada, tendo como principal ferramenta de trabalho a prática clínica. O interesse pela Psicologia Clínica, como afirmam Oliveira, Costa e Yamamoto (2022), estava ligado à um imaginário de prestígio social, de rentabilidade econômica, de potencial de trabalho e de equilíbrio emocional e facilidade nas relações interpessoais. Entretanto, o contexto político, social e econômico no País nesse mesmo período, mobilizou o psicólogo a buscar novas possibilidades de atuação, tendo em vista a restrição do mercado de trabalho privado gerado nesse momento. Então, a partir da década de 80, a área da saúde pública passou a se tornar mais uma oportunidade de inserção profissional.

Desde os anos 1960, a presença do psicólogo na saúde pública brasileira tem sido predominantemente associada à saúde mental, principalmente em hospitais psiquiátricos, onde o foco principal de atuação era o modelo clínico. De acordo com Lo Bianco (1994), nesse contexto, o papel do psicólogo era frequentemente subordinado ao tratamento médico, com a avaliação psicodiagnóstica sendo sua atividade principal.

Apesar das críticas à saúde pública brasileira surgidas a partir da década de 1970, abrangendo aspectos como a estruturação da rede de assistência sanitária, políticas de saúde e modelos conceituais sobre saúde e doença, as instituições psiquiátricas ainda predominavam como locais privilegiados de atuação para os psicólogos até o final dos anos 1980. Nesse período, a expansão de novos espaços e práticas profissionais ocorreu de forma gradual, uma vez que os hospitais gerais ofereciam poucas oportunidades de inserção para esses profissionais.

Para uma compreensão dessa questão é importante retomar a lógica que rege o paradigma manicomial. Pois bem, o modelo asilar, também conhecido como modelo hospitalocêntrico ou manicomial, foi predominante no tratamento de pessoas com transtornos mentais ou dos ditos loucos, por muitos anos em todo o mundo, inclusive no Brasil. Esse modelo se baseava, segundo Foucault (1972), na ideia de que o louco deveria ser isolado do convívio social e tratado em grandes instituições conhecidas como hospitais psiquiátricos ou manicômios. A lógica do modelo asilar, portanto, também se concentrava no controle dos sintomas, por meio de métodos invasivos, como o uso excessivo de medicamentos, terapias de choque e contenção física, contribuindo para a exclusão e estigmatização dos pacientes.

No brasil, esse processo foi impulsionado pelo movimento da Reforma Psiquiátrica, que defendia a desinstitucionalização dos pacientes psiquiátricos e reestruturação dos serviços de saúde mental. A Reforma psiquiátrica brasileira teve início no final dos anos 70 e foi marcada

por uma série de mudanças legislativas, políticas e sociais a promover transformações no sistema de saúde mental.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados pela Reforma Psiquiátrica ao longo dos anos e na atual assistência à saúde mental, ainda persistem desafios sobretudo para a Psicologia, que também é objeto de preocupação deste trabalho. É importante pensar que a lógica manicomial se reproduz para além do espaço manicomial ou até mesmo para além dos serviços de saúde, operando modos de cerceamento e de anulação do sujeito. Nesse sentido, até que ponto a atual assistência à saúde mental no Brasil se distanciou da lógica manicomial, uma vez que essa lógica se reproduz a céu aberto? A partir desse questionamento formula-se a seguinte questão norteadora: "Quais as transformações ocorridas na assistência à saúde mental após a Reforma Psiquiátrica brasileira e os desafios para a Psicologia no contexto atual da assistência à saúde mental no Brasil'?

Desse modo, este estudo justifica-se na medida em que se propõe analisar as transformações ocorridas no modelo de assistência à saúde mental após a Reforma Psiquiátrica, considerando seus impasses e desafios atuais para o serviço de Psicologia.

Como fundamentação teórica utilizou-se o pensamento de Michel Foucault, por entender que os estudos genealógicos possibilitam uma análise das formas de exercícios do poder característicos da sociedade disciplinar e que estão presentes em instituições que ofertam serviços psiquiátricos.

Este artigo trata-se de uma revisão bibliografica da literatura. A coleta de dados seguiu os critérios do modelo PRISMA 2020 Diagrama Flow (*Statement - Transparent reporting of systematic reviews and meta-analysis*), método que possibilita a classificação de todos os estudos realizados sobre a presente pesquisa de forma específica, guiada por uma questão norteadora. A busca foi realizada nas bases de dados SciELO e BVS, e os descritores foram selecionados a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DECS) sendo eles "reforma psiquiátrica", "assistência à saúde mental" e "psicologia", com publicações no período de 2012 a 2023.

Dessa forma, este artigo divide-se em 2 partes: na primeira, paradigma manicomial, apresenta-se um panorama histórico sobre a instituição psiquiátrica e como a lógica de controle dos corpos é operada; na segunda parte, o paradigma psicossocial, discute-se sobre a Reforma Psiquiátrica brasileira, e o modelo de assistência em saúde mental, visando não só a substituição do modelo asilar como também oferecer um serviço de cuidado em liberdade para pessoas em sofrimento psíquico até a estruturação de cuidado em rede.

2. Paradigma Manicomial

O termo paradigma é comumente usado para designar modelo, regra ou padrão a ser seguido. Desse modo, as realidades são interpretadas a partir do paradigma assumido, que funciona como guia para as escolhas, modos de ver, produção de sentidos, saberes e práticas em geral. Um paradigma pode ser entendido como um modelo ou lógica que permite conformar percepções por comparação (Capurro, 2003).

A psiquiatria atingiu reconhecimento como primeira especialidade médica ao desenvolver um novo saber sobre a loucura e um modelo de tratamento que determina a compreensão do psíquico por comparação com o biológico. Nesse sentido, o paradigma psiquiátrico orienta a percepção da loucura de acordo com a lógica e valores da ciência médica. Portanto, o trabalho médico, se baseia em aplicar o conhecimento aprendido em formação, sendo a atuação do profissional apoiada na base técnica previamente adquirida para observar, pesquisar, identificar e diagnosticar a doença (Perrusi, 1995, p. 112).

Na norma psiquiátrica, a doença mental consiste em um conjunto de sintomas não apenas compreendido como sinais da enfermidade, mas representativos dela. É um modelo de clínica que demarca a doença como objeto de estudo e intervenção. Desse modo, a psiquiatria põe de lado o sujeito para se ocupar da doença. Esse ato de separar o sujeito da doença atrapalha a prestação de um cuidado integral, porque esse sujeito carrega consigo questões da vida implicadas no sofrimento psíquico, levando em consideração uma parte do sujeito, com foco rigorosamente técnico-biológico.

Para ilustrar essa assertiva toma-se a entrevista psiquiátrica que pode ser definida como "um evento comunicativo em que o paciente 'descreve' sintomas e o médico os analisa e prescreve o melhor tratamento" (Pereira, 2010, p. 685). Nessa perspectiva, o principal objetivo é o diagnóstico, realizado em um processo de busca da fala do sujeito para assemelhar elementos daí captados com sintomas catalogados em manuais de classificação de doenças mentais. Em tal caso, pode-se dizer que a escuta prestada é do tipo seletiva, uma vez que se ouve dos relatos aquilo que permite a classificação nosográfica (Novaes, 2000, p. 3).

Segundo Foucault (1972), durante muito tempo, a compreensão da loucura foi associada predominantemente a um distúrbio orgânico dentro do paradigma psiquiátrico tradicional. Essa visão focava na busca por causas biológicas para as doenças mentais e frequentemente negligenciava aspectos psicossociais e culturais.

A investigação das bases do paradigma psiquiátrico é relevante para compreender a persistência de um grande impasse na atenção à saúde mental hoje: a predileção da terapêutica

medicamentosa. Essa questão pode ser percebida como uma consequência da interpretação das manifestações do sofrimento psíquico como sintomas de uma condição patológica, a qual acredita-se que deve ser suprimida por meio do uso de psicofármacos. Isso resulta na concepção social de que os medicamentos são a solução para o sofrimento mental.

Essa lógica tem impulsionado o fenômeno da Medicalização, termo que descreve o processo em que o conhecimento biomédico incorpora questões que originalmente estão fora de seu domínio, as interpretando como enfermidades e, consequentemente, prescrevendo tratamentos médicos para elas. Nesse sentido, o termo "medicalizar" reflete sua tradução literal, significando "tornar médico" como descrito por Conrad (2007, p. 161).

Freitas e Amarante (2015) apontam que o fenômeno da medicalização se refere a diferentes sentidos, cujo ponto de encontro é fazer referência à ação de "[...] transformar experiências indesejáveis ou perturbadoras em objetos da saúde, permitindo a transposição do que originalmente é da ordem do social, moral ou político para os domínios da ordem médica e práticas afins" (Freitas; Amarante, 2015, p. 14).

Essa trajetória histórica evidencia, portanto, não apenas a influência do paradigma psiquiátrico na concepção da loucura, mas também a complexidade e as limitações de uma abordagem exclusivamente biomédica na compreensão e no cuidado das condições psíquicas, destacando a necessidade de uma visão mais holística e multifacetada para abordar as experiências psicológicas e emocionais dos sujeitos.

Em "A vontade de Saber" (1988), especificamente no Capítulo V, Foucault identifica a partir de uma investigação histórica as formas modernas de poder, que ele denominou de "poder disciplinar" e "biopolítica", e formas pré-modernas, que denominou de "poder soberano". No último capítulo do livro, Foucault trata sobre as transformações dos mecanismos de poder. O exercício do direito de matar ou de deixar viver, característico do poder do soberano, exerce-se também pelo direito do confisco, de extrair recursos dos seus servos. Sobre o poder soberano, Foucault (1988, p. 26) comenta que *"*o poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la".

Passou-se, então, do poder da soberania ao biopoder, que se articula sobre populações e que visa potencializar a vida para maximização da produção social. É um poder que pretende garantir a vida do corpo social. Desse modo, o antigo direito sobre a vida de fazer morrer ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou deixar morrer (Foucault, 1988). Esse poder sobre a vida desenvolveu-se de duas formas. Como poder disciplinar, por um lado, que age sobre o corpo individual; e como biopolítica da população, por outro lado, o qual é

exercido por meio de uma série de intervenções e controles reguladores da população (Foucault, 1988).

Nessa perspectiva, uma nova forma de exercício do poder se configura. Segundo Foucault (1988), “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”.

Diante da iminência de um completo descontrole da ordem e aumento da população devido ao processo de urbanização, foi necessário um modo particular de governar. Um modo que pudesse se ter um controle minucioso dos corpos dos indivíduos. Desta forma, “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ [...]” (Foucault, 2014, p. 135).

A disciplina não é uma criação moderna, já existia desde os quartéis, escolas, hospitais, instituições e também nos conventos. Segundo Castro (2018), é a partir dos séculos XVIII que os dispositivos disciplinares sofrem uma série de transformações. Assim cumprindo uma função positiva como aumentar a utilidade dos indivíduos. Esse conceito é central na obra “Vigiar e Punir”, onde Michel Foucault desenvolve o conceito de poder disciplinar como parte de sua análise sobre as formas de controle e vigilância presentes em instituições como escolas, hospitais, prisões e fábricas, onde as pessoas são submetidas a rotinas rigorosas, a normas e controle. Assim como em outras instituições, no hospital psiquiátrico, os pacientes são frequentemente submetidos à vigilância constante por parte dos profissionais de saúde. Eles são observados de perto em seus comportamentos e atividades diárias. Há uma ênfase na normalização dos comportamentos dos pacientes. Deles são esperados cumprimento em seguir regras bem estabelecidas pela instituição, incluindo horários para despertar, refeições, medicações, atividades terapêuticas e recolhimento.

Para Foucault (1988), outro aspecto gerado pelo desenvolvimento do biopoder é a atuação da norma que tem como papel se encarregar da vida operando mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Em outras palavras, se concentra na normalização e regulação dos corpos, visando produzir sujeitos dóceis e obedientes. No hospital psiquiátrico, isso é alcançado através de técnicas de vigilância, como monitoramento constante e o registro detalhado. Foucault (2014) afirma que o poder disciplinar visa a um bom adestramento, ou seja, é um poder que tem como função adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor do corpo dos indivíduos. Além da vigilância, o manicômio atravessado pelo poder disciplinar, emprega técnicas de treinamento, programas de tratamento, como o estabelecimento de horários fixos, a

imposição de regras estritas e a punição para desvios de comportamento com o intuito de moldar o comportamento dentro da rotina do manicômio.

Em sua obra *Asylums*, Erving Goffman (1992), demonstra como a institucionalização manicomial é capaz de modificar as vidas das pessoas. Goffman (2015, p. 11) entende a instituição total "como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada".

Nessa obra, traduzido para o português, "Manicômios, Prisões e Conventos", Gofman apresenta uma análise comparativa das instituições totais, explorando semelhanças em seu funcionamento e os efeitos que exercem sobre os indivíduos que nelas estão inseridos. Goffman (2015) introduz o conceito de "instituições totais" para descrever instituições fechadas que controlam todos os aspectos da vida dos indivíduos que nelas residem. O manicômio, tomado aqui como uma instituição total, assemelham-se pelo seu caráter de "fechamento", ou seja, todos os aspectos da vida de uma pessoa são realizados no mesmo local, tais como descanso, lazer e trabalho e sob uma única equipe. As barreiras físicas e arquitetônicas também fazem parte do plano de funcionamento da instituição, tais como proibição à saída ou saída programada, muros altos, cercas, vigilância e monitoramento por parte da equipe dirigente, regulando o modo de viver do indivíduo (Goffman, 2015).

Goffman (2015, p. 24) apresenta o conceito de "mortificação do eu", entendido como "os processos pelos quais o "eu" da pessoa é mortificado e são relativamente padronizados nas instituições totais". O novato é admitido na instituição total com uma concepção de si mesmo, que se tornou possível mediante disposições sociais do seu mundo doméstico, e que aos poucos vai se modificando de forma radical, dando início a uma "carreira moral" dentro do estabelecimento. De outro modo, Goffman utiliza esse termo para descrever o processo pelo qual os indivíduos perdem sua identidade e são reduzidos a papeis predefinidos dentro da instituição total, ou seja, são rotulados e estigmatizados.

As instituições totais funcionam como verdadeiras estufas, desrespeitando as características individuais dos sujeitos, por se tratar de um sistema padronizado e homogeneizador. A vida do paciente no manicômio, portanto, é regulada por um sistema de disciplina, na vigilância panóptica, no tratamento moral, na punição corretiva, na custódia e na interdição. O paciente, enquanto alienado, estaria assim incapaz de decidir pelo seu tratamento.

Essas instituições disciplinares, segundo Foucault (2014), encontraram condições privilegiadas para o exercício desse tipo de poder, operando mecanismos de vigilância permanente, semelhantes aos processos panópticos, além de favorecer o exercício de técnicas

de poder que permitem o controle da atividade e a distribuição desses indivíduos no espaço-tempo.

Assim, a partir da década de 80 o modelo manicomial é duramente criticado, guiadas por uma nova compreensão da subjetividade e do tratamento da loucura, a reforma psiquiátrica brasileira emergiu como resposta aos desafios enfrentados pela saúde mental, promovendo uma mudança paradigmática na forma como a sociedade encarava e tratava a loucura (Amarante, 2009). Nesse contexto, emerge a necessidade de reformular o sistema de assistência em saúde mental no Brasil. É nesse cenário que a reforma psiquiátrica brasileira começa a tomar forma, representando uma resposta aos anseios por mudança e por uma abordagem mais humanizada e inclusiva em relação ao cuidado em liberdade. A reforma psiquiátrica, portanto, surge como um marco na história da saúde mental brasileira, impulsionando transformações significativas no campo assistencial.

3. Paradigma Psicossocial

O atual modelo de assistência em saúde mental representa o resultado de intensos esforços e lutas travadas por defensores da saúde mental para romper com a lógica manicomial. A Política Nacional de Saúde Mental reflete esse compromisso e empenho em estabelecer um novo paradigma de cuidado para pessoas em sofrimento psíquico. Essa abordagem visa não apenas à superação dos modelos asilares, mas também à promoção de práticas de acolhimento, inclusão social e tratamento humanizado para aqueles que enfrentam desafios em sua saúde. Nesse sentido, há um esforço contínuo pela implementação de uma Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) aberta e de base comunitária.

Além disso, busca a formação de equipes multidisciplinares comprometidas em orientar suas práticas no sentido de combater o estigma associado à loucura, identificar os determinantes sociais da saúde, e colaborar ativamente para a restauração da dignidade do sujeito e para sua inserção na sociedade. Essas iniciativas refletem um movimento significativo em direção a um cuidado mais inclusivo, centrado na pessoa e contextualizado socialmente dentro do campo da saúde mental. A RAPS instituída pela Portaria Nº 3.088/2011, integra o Sistema Único de Saúde (SUS) e composta por diferentes dispositivos de atenção substitutivos ao manicômio (Brasil, 2011).

No modelo de atenção psicossocial, almeja-se estabelecer uma rede intersetorial que possa melhor atender às necessidades dos sujeitos em tratamento, com um olhar voltado não apenas para as necessidades clínicas, mas também para as questões psicossociais e de direitos humanos. A proposta é integrar os recursos do território ao tratamento, promovendo diálogos e

parcerias nos âmbitos educacionais, comunitários, profissionais, familiares e outras esferas relevantes. Esse enfoque é crucial para oferecer uma assistência que esteja em consonância com o princípio da integralidade, constituindo-se como um instrumento estratégico para desafiar o antigo paradigma que marginaliza, isola e estigmatiza a experiência da loucura (Amarante; Pimentel, 2020).

Sem dúvida, o novo paradigma de cuidado revela uma notável capacidade inovadora e transformadora, visto que suas diretrizes se aplicam a promover posicionamentos contrários àqueles vistos no modelo que busca substituir. Contudo, na apesar dos avanços nos novos padrões técnicos de assistência, ainda persiste o problema da medicalização, uma prática que tende a silenciar e revela a dificuldade em estabelecer uma abertura para a relação de cuidado com o outro. De forma paradoxal, o sujeito em sofrimento psíquico muitas vezes não encontra um ambiente propicio para expressar-se e dialogar no espaço destinado ao acolhimento e ao trabalho a partir de sua própria narrativa. Em situações em que a terapêutica através do diálogo seria viável e desejável, acabam sendo administrados psicofármacos, ou outras abordagens que possam "silenciar" o sujeito, em vez de priorizar métodos terapêuticos centrados na comunicação e interação verbal (Amarante; Pimentel, 2020).

Esta situação nos instiga a direcionar uma análise crítica para os obstáculos que impedem o diálogo: as dificuldades na dimensão relacional do processo de cuidado. Focar nos aspectos relacionais é essencial para ampliar a discussão sobre as barreiras na prestação de cuidados, indo além das considerações sobre questões estruturais, organizacionais e biológicas, onde as análises frequentemente se concentram.

Com efeito, muitos estudos vêm demonstrando que os principais dilemas e conflitos no campo da atenção psicossocial se desdobram da dimensão relacional. Nesse sentido, a investigação de alguns contextos aponta como principal revés que os modos de perceber dos profissionais se apresentam sintonizados com a lógica manicomial, conformando práticas incompatíveis com os novos padrões de cuidado (Koda, 2002; Silveira; Vieira, 2005; Guedes *et al*., 2010; Nunes *et al*., 2016). Em vista disso, é importante que reflitamos sobre a maneira como, nas relações, os processos dialógicos podem contribuir para superar o desafio de transformar as percepções e práticas no campo da saúde mental.

4. Inserção do psicólogo na rede de atenção psicossocial

A fim de atender aos objetivos deste estudo, optou-se por uma revisão bibliográfica da literatura. Buscou-se, assim, artigos sobre as transformações ocorridas na assistência à saúde mental após a Reforma Psiquiátrica, publicados na língua portuguesa, no período de 2012 a

2023, realizada nas bases de dados SciELO e BVS, com os descritores selecionados a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DECS): "reforma psiquiátrica", "assistência à saúde mental" e "psicologia". Como método de análise dos resultados utilizou-se o pensamento de Michel Foucault, no qual ele apresenta uma abordagem arqueológica da análise de discurso, e um método de investigação de como o poder se manifesta nas relações interpessoais. Essa análise fundamentada no pensamento foucaultiano aplicada ao contexto da assistência à saúde mental no Brasil, permitiu examinar como os discursos médicos produzem práticas e saberes de modo a possibilitar o enclausuramento e silenciamento de sujeitos.

QUADRO 1: Objetivo e Natureza

Autores	Títulos	Objetivo	Natureza
Goulart; Silva; da Silva. (2015)	A universidade e a reforma psiquiátrica: fios e desafios.	Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as relações entre universidade e Reforma Psiquiátrica dentro do enquadramento da Psicologia brasileira.	Pesquisa qualitativa
Rocha; Salerno. (2018)	Pesquisa documental sobre o Hospital Psiquiátrico Espírita Cairbar Schutel.	A presente pesquisa tem como objetivo central realizar um levantamento documental sobre o Hospital Psiquiátrico Espírita Cairbar Schute. Buscou-se identificar, com isso, quais discursos foram produzidos sobre a instituição em uma perspectiva Construcionista Social. identificação desses dois temas possibilitou analisar os documentos encontrados e relacioná-los às transformações de assistência à saúde mental, mediadas pela Reforma Psiquiátrica Brasileira, compreendendo a historicidade e a visão de loucura ligada ao discurso religioso.	Pesquisa Documental
Nascimento et al. (2019)	Dificuldades no atendimento às situações de urgências e emergências psiquiátricas.	O objetivo desse estudo é reconhecer os obstáculos descritos no acervo literário sobre o atendimento nas situações de urgências e emergências psiquiátricas.	Pesquisa teórica
Fernandes et al. (2020)	Índice de Cobertura Assistencial da Rede de Atenção Psicossocial (iRAPS) como ferramenta de análise crítica da reforma psiquiátrica brasileira.	Este estudo buscou analisar criticamente a oferta dos serviços de assistência à saúde mental no país, no intuito de identificar se efetivamente decorre um processo de substituição dos serviços de ênfase asilar pelos comunitários.	Pesquisa empírica

O estudo realizado por Fernandes *et al*. (2020), teve como objetivo analisar criticamente a oferta dos serviços de assistência à saúde mental no Brasil, especificamente identificando se houve um processo de substituição dos serviços de ênfase asilar pelos comunitários. Os autores utilizaram o Índice de Cobertura Assistencial da Rede de Atenção Psicossocial (iRAPS) como ferramenta para auxiliar na análise crítica da reforma psiquiátrica brasileira. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura, que incluiu a análise de estudos científicos relacionados ao tema. Foram selecionados 19 artigos que abordam as dificuldades no atendimento às emergências psiquiátricas. O estudo revelou que, em algumas localidades, ocorreu a

consolidação dos serviços de ênfase comunitária, de acordo com o proposto pela OMS. No entanto, a variação do quantitativo de cidades em cada região do país indica que a implementação desses serviços não é homogênea. Os autores defendem a necessidade de abandonar a visão da reforma psiquiátrica como um dogma intocável e abraçar um novo modelo de política mental que atenda às necessidades da população. Nesse contexto, os conceitos de Michel Foucault sobre o modelo asilar e a lógica manicomial são pertinentes para compreender as mudanças propostas pela Reforma Psiquiátrica. Foucault, em sua obra "História da Loucura na Idade Clássica", descreveu detalhadamente como a loucura foi tratada nos séculos XVI ao XVIII, destacando o papel das instituições totais, como os hospitais psiquiátricos, na marginalização e controle dos indivíduos considerados loucos.

Nesse sentido, o trabalho empreendido por Rocha (2018), aponta a desospitalização como um importante movimento paradigmático em saúde mental no Brasil que ainda vivencia um processo de Reforma Psiquiátrica. Tem como objetivo central realizar um levantamento documental sobre o Hospital Psiquiátrico Espírita Cairbar Schute. A partir da epistemologia da análise crítica do discurso foi possível construir dois temas centrais para análise temática: Cairbar e a marca religiosa na loucura e Cairbar na historicidade política. Este artigo analisou os documentos do Hospital Psiquiátrico Cairbar Schutel sob a perspectiva da análise crítica do discurso. A análise temática do corpus busca compreender os elementos discursivos nos documentos que reforçam ou questionam determinadas visões sociais sobre a instituição.

Atualmente o Cair Schutel integra a Rede de Atenção Psicossocial do interior do Estado de São Paulo por meio da aprovação da Comissão Intergestora Tripartite (CIT) do Sistema Único de Saúde (SUS) a resolução n. 32, de 14 de dezembro de 2017 que reintroduz os leitos em Hospitais Psiquiátricos. Nos últimos 20 anos, a Reforma Psiquiátrica no Brasil tem enfatizado a urgência de abolir os hospitais psiquiátricos como locais de tratamento para pessoas com transtornos mentais. Esses hospitais são vistos como representantes de um modelo manicomial que se baseia na segregação e na violação de direitos.

Contrariando as recentes decisões da CIT, a Portaria Nº. 3.088/2011 (Brasil, 2011) estabelece a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que integra a saúde mental em todos os níveis e pontos de atenção no SUS, reforçando a importância de serviços extra-hospitalares para atender pessoas em sofrimento mental. Resoluções do Ministério da Saúde, leis estaduais e a lei federal n. 10.216, de 06 de abril de 2001, também reforçam a necessidade de evitar internações em hospitais psiquiátricos, apontando para sua extinção progressiva em favor de serviços comunitários (Brasil, 2011).

As conclusões do estudo buscaram entender como as transformações em saúde mental, mediadas pela Reforma Psiquiátrica Brasileira repercutiram na documentação produzida sobre o Cairbar Schutel. Destaca, por sua vez, a importância em direcionar a atenção para os documentos regionais que revelam um contexto discursivo subjacente à configuração atual e cotidiana da Reforma Psiquiátrica brasileira. Isso ocorre em um momento em que o processo de desinstitucionalização enfrenta desafios que, mais uma vez, favorecem ao isolamento. Para os defensores da Reforma Psiquiátrica, incluir hospitais psiquiátricos na RAPS é considerado um retrocesso, pois a resolução n. 32 favorece uma abordagem manicomial e segregadora em detrimento do investimento no modelo de atenção psicossocial. Além disso, essa medida incentiva os dirigentes ou proprietários de hospitais psiquiátricos a manterem esses serviços abertos, ao aumentar os incentivos financeiros para esse segmento. Isso contradiz o objetivo de fechar progressivamente os hospitais psiquiátricos e substituí-los por serviços comunitários, o que gera uma contradição ao inseri-los na RAPS.

Desde antes da regulamentação da profissão em 1962, a formação e atuação profissional dos psicólogos têm sido temas de estudos e debates contínuos. Nos últimos 60 anos, houve grandes transformações que acompanharam as mudanças culturais, sociais e econômicas. Isso incluiu uma expansão extraordinária dos campos e contextos de trabalho dos psicólogos, sua crescente participação nas políticas públicas e um aumento exponencial no número de cursos de graduação e graduados na área (Oliveira; Abbad; Flake, 2022).

Nesse sentido, a fim de discutir as tensões e hiatos na formação de profissionais de psicologia para o trabalho em saúde mental, especialmente em tempos antimanicomiais, o estudo realizado por Goulart, Silva e da Silva (2015) foca em universidades, examinando a formação oferecida e sua dimensão estratégica e política. Os resultados da pesquisa foram trabalhados com base nos cursos da PUC Minas e da UFMG. O artigo apresenta a insuficiência na formação em saúde mental, o problema do formato organizacional das universidades, e a pressão do Estado para internacionalização e produção numa perspectiva produtivista como resultados da pesquisa. Na discussão dos resultados apresentados pelo estudo de Goulart, Silva e da Silva (2015), percebe-se uma abordagem que ressoa com conceitos fundamentais de Foucault e Goffman, especialmente no que diz respeito à inserção do psicólogo na saúde mental e aos desafios enfrentados na formação voltada para os pressupostos da Reforma Psiquiátrica. A inserção do psicólogo na saúde mental ocorre em diversos contextos, desde o atendimento clínico individual até a atuação em equipes multiprofissionais em serviços de saúde mental comunitários. Dessa forma, é questionável a satisfação e qualidade da formação oferecida pela

psicologia e destaca-se a importância da temática da saúde mental e da Reforma Psiquiátrica nas universidades.

A preocupação com a qualidade dos cursos de graduação não é algo novo. No início do século XXI, Yamamoto (2006) destacou o crescimento exponencial do sistema, que viu a quantidade de cursos de Psicologia triplicar entre o final do século XX e o início do século XXI, passando de pouco mais de cem para mais de trezentos cursos. Isso levantou questões sobre a eficácia do ensino oferecido. De maneira similar, Lisboa e Barbosa (2009) também questionaram a rápida e desordenada expansão dos cursos de graduação, especialmente a partir da década de 1990, e alertaram para a necessidade urgente de garantir tanto quantidade quanto qualidade no ensino da Psicologia no Brasil.

Com a proposta de substituição do modelo manicomial, advindo pela Reforma Psiquiátrica, outros serviços foram criados para atender a população em seu território. Um desses serviços foi o de urgência e emergência psiquiátricas. Nascimento et al. (2019) pontuam que se trata de um dos tópicos mais delicados da Reforma Psiquiátrica, no que diz respeito aos obstáculos enfrentados no atendimento às situações de urgências e emergências psiquiátricas. Dentre os resultados a falta de preparo dos profissionais para lidar com as crises de saúde mental, a ausência de capacitação adequada e a falta de políticas públicas de humanização foram alguns dos principais problemas identificados. A proposta de substituição do modelo asilar pelos serviços comunitários, advinda da Reforma Psiquiátrica, reflete uma crítica à lógica manicomial e aos dispositivos de exclusão presentes nos hospitais psiquiátricos. Essa transição para uma abordagem mais humanizada e integrada à comunidade representa um desafio significativo para os profissionais de saúde mental, especialmente para psicólogos e psicólogas no que diz respeito ao combate ao estigma e discriminação de pessoas com transtornos mentais e ao resgate da sua subjetividade, uma vez que o sujeito institucionalizado perde suas características que o constituem como tal. O campo da saúde mental é desafiador, e por isso torna-se imprescindível que os profissionais tenham e mantenham o interesse em capacitar-se, assim prestando uma assistência de melhor qualidade às pessoas em sofrimento psíquico. A transição para a desospitalização emerge como um pivô crucial no cenário da saúde mental no Brasil, representando um marco paradigmático significativo em meio ao contínuo processo de Reforma Psiquiátrica.

No entanto, a formação acadêmica nem sempre prepara adequadamente os futuros psicólogos para lidar com os desafios específicos desse campo. Os resultados da pesquisa evidenciam a insuficiência na formação em saúde mental, o que pode comprometer a qualidade da atuação dos profissionais nessa área. A análise das tensões e hiatos na formação de

profissionais de psicologia para o trabalho em saúde mental, em tempos antimanicomiais, remete à perspectiva foucaultiana de que o poder é disseminado por diversas instituições e práticas sociais, incluindo as universidades e os currículos acadêmicos. Foucault destacou a importância da análise das estruturas de poder e conhecimento que moldam as formas de pensamento e prática em determinados campos, como a psicologia e a saúde mental. Além disso, o problema do formato organizacional das universidades, muitas vezes voltado para uma perspectiva produtivista e de internacionalização, pode desviar o foco da formação em saúde mental.

A atuação do psicólogo na saúde mental demanda uma compreensão abrangente das questões sociais, culturais e políticas que permeiam o campo. Isso inclui não apenas o conhecimento teórico e técnico, mas também a capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e em parceria com a comunidade. A crítica ao modelo individualista e à perda de ênfase nas práticas comunitárias e grupais também dialoga com as ideias de Goffman sobre a instituição total e a mortificação do eu. Goffman argumentou que as instituições, como as universidades, podem moldar e controlar as identidades e comportamentos dos indivíduos, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais humanizada e centrada na comunidade. Ressalta-se também a perda de ênfase nas práticas comunitárias e grupais em detrimento da prática clínica privada psicanalítica.

Nesse sentido, a falta de preparo dos profissionais para lidar com as questões específicas da saúde mental, evidenciada no estudo, pode ser compreendida como um reflexo das estruturas de poder e conhecimento que permeiam a formação acadêmica. A ênfase excessiva na produtividade e internacionalização, em detrimento das necessidades da comunidade e das demandas da Reforma Psiquiátrica, revela a influência de discursos e práticas que perpetuam modelos tradicionais de atendimento em saúde mental. Foi observado que a UFMG ainda não retomou efetivamente a pauta da Reforma Psiquiátrica, mesmo não a incluindo na grade curricular. É necessário superar o modelo individualista e enfatizar a atual política de saúde de mental na formação em Psicologia.

Portanto, além da formação básica da graduação, faz-se necessário que as (os) psicólogas (os) deem sequência à sua formação, realizando estudos posteriores, que compõem o que se denomina formação complementar ou formação continuada. Esse tipo de formação, envolve uma série de possibilidades, que podem ser desde estudos formais, como por exemplo as especializações e a pós-graduação lato e stricto sensu, até mesmo cursos de atualização, aperfeiçoamento, participação em eventos científicos e profissionais, supervisões de prática (extra-acadêmicas) e grupos de estudo (Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli, 2010).

5. Conclusão

O presente trabalho buscou analisar as transformações ocorridas na assistência à saúde mental, abordando diversos aspectos relacionados à Reforma Psiquiátrica brasileira, considerando o papel da Psicologia no enfrentamento da lógica manicomial, sob a perspectiva do pensamento de Michel Foucault.

Ao abordar as questões relacionadas aos serviços de urgência e emergência psiquiátricas, vem à tona desafios significativos, tais como a falta de preparo dos profissionais e a ausência de políticas públicas de humanização. Estes obstáculos destacam a necessidade urgente de capacitação e aprimoramento constante dos profissionais da psicologia, visando oferecer uma assistência de qualidade em situações críticas.

No âmbito da formação em psicologia, observa-se insuficiências na formação em saúde mental, questões ligadas ao formato organizacional das universidades e a pressão do Estado para internacionalização e produção produtivista. A perda de ênfase nas práticas comunitárias e grupais, ressalta-se a necessidade de superar o modelo individualista e enfatizar a política de saúde mental na formação em Psicologia.

Em síntese, esta dissertação destaca os desafios significativos enfrentados pelos profissionais da psicologia no contexto da Reforma Psiquiátrica, desde a implementação de serviços comunitários até a capacitação em situações críticas e a necessidade de transformações na formação universitária. O processo de desinstitucionalização, representando um marco paradigmático, exige uma abordagem crítica e contínua para garantir uma prática profissional alinhada aos princípios da Reforma Psiquiátrica, muito embora considera-se tal perspectiva insuficiente para os desafios impostos pela própria proposta de desinstitucionalização. Há de se voltar a atenção para as equipes inseridas nos serviços de saúde mental, não se deixarem ser capturadas em algum nível por essa lógica manicomial e reproduzir a institucionalização e, portanto, afirmar o manicômio.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. Novos sujeitos, novos direitos: o debate em torno da Reforma Psiquiátrica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 491-494, jul./set. 1995.

AMARANTE, P. **O homem e a serpente:** outras histórias para a loucura e a psiquiatria. 3. reimp. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia Ciência & Profissão**, v. 32, n. esp., p. 44-65, 2012.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível**: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964.** Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1964. Disponível em: http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/decreto_n_53.464-64.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e o direito das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1962. Disponível em: http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_4.119-62.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 23, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica**: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006.

CAMPOS, G. W. S. O SUS entre a tradição dos sistemas nacionais e o modo liberal-privativo para organizar o cuidado à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, supl., p. 1865-1874, 2007.

CAMPOS, G. W. S.; DOMITTI, A. C. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 2, p. 399-407, 2007.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais**

eletrônicos [...] Belo Horizonte: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2003. p. 20. Disponível em: https://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2018.

CONRAD, P. **The Medicalization of Society:** on the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

COSTA, F. J. **História da psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

DIMENSTEIN, M. D. B. Psicólogo nas Unidades Básicas de saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 53-81, 1998.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em psiquiatria**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

GARBIN, A. C. **Representações na mídia impressa sobre o assédio moral no trabalho**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LACAZ, F. A. C. **Saúde do trabalhador**: um estudo sobre as formações discursivas da Academia, dos Serviços e do Movimento Sindical. 1996. 435 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LO BIANCO, A. C.; BASTOS, A. V. B.; NUNES, M. L. T.; SILVA, R. C. Concepções e Atividades Emergentes na Psicologia Clínica: Implicações Para a Formação. *In* CFP (org.). **Psicólogo Brasileiro**: Práticas Emergentes e Desafios Para a Profissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p.7-79.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MATARAZZO, J. D. Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health Psychology. **American Psychologist**, v. 35, n. 9, p. 807-817, 1980.

MATOS, M. G. Psicologia da saúde, saúde pública e saúde internacional. **Análise Psicológica**, v. 3, n. 22, p. 449-462, 2004.

NOVAES, M. Os discursos paralelos nas entrevistas psiquiátricas: a violação do princípio de cooperação entre médico e paciente. **Revista do GELNE**, Natal, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9327/6681. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, I. F. de; COSTA, V. C. A.; YAMAMOTO, O. **A Psicologia no Brasil**: uma história em construção. Quem faz a psicologia brasileira? um olhar sobre o presente para construir o futuro. volume I: formação e inserção no mundo do trabalho. Brasília, DF: CFP, 2022.

OLIVEIRA, I. F.; DANTAS, C. M. B.; COSTA, A. L. F.; SILVA, F. L.; ALVERGA, A. R.; CARVALHO, D. B.; YAMAMOTO, O. H. O psicólogo nas unidades básicas de saúde: formação acadêmica e prática profissional. **Interações**, v. 9, n. 17, p. 71-89, 2004.

PAPARELLI, R.; SATO, L.; OLIVEIRA, F. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,** v. 36, n. 123, p. 118-127, 2011.

PATE, W. E.; KOHUT, J. L. Results from a national survey of psychologists in medical school settings. **Journal of Clinical Psychology in Medical Settings,** v. 12, n. 3, p. 85-91, 2013.

PEREIRA, T. C. Roteiros da entrevista clínico-psiquiátrica: diretrizes teórico-metodológicas: "a rotina estabelecida pela tradição e pelos costumes". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 3, 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos. unisul.br/. Acesso em: 05 jan. 2024.

PERRUSI, A. **Imagens da loucura:** representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTEL, A. P.; AMARANTE, P. D. de C. Paradigmas, percepções e práticas em saúde mental: um estudo de caso à luz de Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 3, p. 8-33, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2176-4573. Acesso em: 29 jan. 2024.

RODRIGUES, T. **Droga e Cultura**: novas perspectivas. Bahia: EDUFBA, 2008.

SANTOS, E. G.; SIQUEIRA, M. M. Prevalência dos transtornos mentais na população adulta brasileira: uma revisão sistemática de 1997 a 2009. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 59, n. 3, p. 238-246, 2010.

SCARCELLI, I. R.; ALENCAR, S. L. S. Saúde mental e saúde coletiva: intersetorialidade e participação em debate. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./abr. 2009.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-162, jan. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134. Acesso em: 22 jan. 2024.

A REDE DEFESA E PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA O COMBATE AOS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICIPIO DE CODÓ- MA

Joselene Maria Brito Martins[1]
Graduada no Curso de Ciências Humanas - História
E-mail: joselenecodo@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Maria do Socorro Gonçalves da Costa[2]
Doutora em Filosofia
E-mail:maria.sgc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo tem como foco principal abordar sobre a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente no combate aos episódios de violência contra crianças e adolescentes no município de Codó-MA**.** O objetivo deste artigo é apresentar a rede de defesa do município. Para tanto, conceitua-se rede de defesa e proteção da criança e do adolescente, identifica as entidades do poder público e da sociedade civil organizada que integram a rede de defesa do município. Abordar sobre a rede de defesa é relevante, pois suas ações podem contribuir para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. O artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica com resultados tratados de maneira qualitativa, a partir de coleta de informações, incluindo visitas aos órgãos que integram a rede de defesa do município, pesquisa documental em livros, artigos e revistas, portais da web relacionados sobre o tema. Com o levante das informações, foi possível concluir que a rede de defesa do município é composta por representantes do poder público e da sociedade civil organizada, que dispõem de leis e possem uma política de prevenção e enfrentamento das violências e exploração sexuais de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Criança e adolescente; Rede de defesa; Violência.

[1] Graduada do curso de licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História, Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: joselenecodo@gmail.com.

[2] Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ História da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Doutora em Filosofia. E-mail: maria.sgc@ufma.br.

1. Introdução

O presente artigo tem como foco principal abordar a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente para o combate aos episódios de violência contra crianças e adolescentes no município de Codó -MA, no ano de 2022. A rede de defesa e proteção da criança e do adolescente pode ser estabelecida como um conjunto de agentes que integram instituições e organizações que prezem pela criança e ao adolescente e que desenvolvem através de planejamentos, ações em conjunto e compartilhadas e de maneira igualitária para a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Com o surgimento de um novo olhar sobre a infância e a adolescência, com relação à proteção e amparo através de políticas públicas e seus recursos, é obrigação da família, do Estado e da sociedade, garantir a proteção das crianças e adolescentes. Sendo assim, é importante entender como a junção destes agentes podem contribuir para a proteção das crianças e dos adolescentes através de uma articulação que envolva a todos. Algumas pesquisas apontam que a violência contra crianças e adolescentes ocorrem no seio familiar, nas escolas, e nos ambientes educacionais, de modo geral na comunidade podendo causar danos letais e não letais. Sendo assim, o presente trabalho estabeleceu como problema de pesquisa: a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente para o combate aos episódios de violência contra crianças e adolescentes no município de Codó-MA?

Conforme o problema de pesquisa, constitui-se o seguinte objetivo geral: apresentar a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente no munício. Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos são: conceituar rede de defesa e proteção da criança e do adolescente, identificar as entidades do poder público e da sociedade civil organizada que integram a rede de defesa do município.

O presente artigo consiste em pesquisa bibliográfica, os resultados são apresentados de forma qualitativa, através da coleta de informações junto a alguns órgãos como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Centro de Referência de Assistência Social e o Conselho Tutelar, incluindo pesquisa documental, de livros, artigos e revistas publicadas sobre o assunto e posteriormente coletada de informações através de visitas.

O instrumento de pesquisa foi aplicado de maneira planejada, com visitas a algumas entidades que fazem parte da rede de defesa e proteção da criança e do adolescente, a fim de colher informações através de três visitas realizadas no mês de novembro de 2023, onde foram fornecidos documentos de cada entidade visitada.

Discutir sobre a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente no combate aos episódios de violência contra a criança e adolescente, como tema deste trabalho, justifica-se pelo fato de que a rede e proteção a criança e ao adolescente deve zelar pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescente prevista na legislação vigente no país, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),e por ter representado a sociedade civil organizada representando a Pastoral da Criança no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), no período que compreendeu entre 26/04/2012 a 26/04/2014.

A rede defesa e proteção da criança e do adolescente a qual deve ser integrada por representantes das entidades do poder público e da sociedade civil organizada, tem como papel de suma importância neste contexto, pois suas ações fortalecem o combate à violência contra crianças e adolescentes.

Para alcançar o objetivo central deste artigo apresenta-se organizado em quatro tópicos. No primeiro é aborda sobre a representação social da criança com base em alguns autores. No segundo é apresentado alguns conceitos sobre a rede de defesa. No Terceiro, dados do disque 100 e violência contra crianças e adolescentes. No último é apresentado os agentes do poder publico e sociedade civil organizada que compõem a rede de defesa e proteção do município. E por fim apresenta-se as considerações finais.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS-TEÓRICOS

Neste tópico será apresentado um breve percurso histórico sobre como era a representação social da criança e como esta representação ganhou notoriedade na história. Logo que um bebê nasce na maioria dos casos, cria-se uma expectativa e se tem todo um preparo prévio para a sua chegada, e todas as atenções e cuidados são voltados a ele, principalmente nos primeiros meses de vida, preocupações com a saúde e bem-estar do recém-nascido, e com o passar do tempo vêm as primeiras palavras, os primeiros passos, aprende a dizer “mamãe” e “papai”, seu nome e idade.

Todos esses acontecimentos cercam o desenvolvimento infantil, é acompanhado com zelo e admiração por aqueles que fazem parte do convívio social da criança, o que é visto com normalidade na sociedade contemporânea. Devemos lembrar que no decorrer da história, a percepção social da criança não era considerada relevante, podendo ser notado na forma como ela era representada.

> Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura

> otoniana do século XI[1] nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: parvuli. Ora, o miniaturista agrupou em trono de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (Ariés, 1981, p.50-51).

Percebe-se que o autor utilizar fontes iconográficas do período medieval onde através de suas observações, nota-se que a representação da criança era uma miniatura da figura do adulto. Vale ressaltar que a infância neste período era considerada uma fase sem muita importância, mas que vai começar a se modificar nos séculos seguintes.

> Assim, embora as condições demográficas não tivessem mudado muito do século XII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha se mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em conhecer: foi como se consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (Ariés,1981, p.61).

Sendo assim Ariés (1981, p.65) afirma que a descoberta da infância se iniciou no século XIII, através de estudos feitos em artes visuais, onde demostra o desenvolvimento da criança na história, e a infância só ganhariam mais significado no fim do século XVI até o século XVII.

No cenário nacional, segundo Oliveira (2013), no período colonial não existia uma preocupação quanto à proteção de crianças e adolescentes. Após a independência do Brasil, a preocupação com a infância se voltou para as crianças que eram abandonadas nas chamadas roda dos expostos, um dispositivo cilíndrico instalado nas instituições caritativas com a finalidade de acolher a criança abandonada e manter em anonimato a identidade de quem deixasse a criança (Marcílio,1998, p.331).

Após a Proclamação da República de 1889, foram promulgados decretos e abertura de estabelecimentos para recolher os menores, como o código de menores e a criação de fundações.

> O século XX foi marcado por três legislações voltadas para as questões referentes a infância e adolescência: o código de Menores de 1927(Decreto nº17943-A, de 12 de outubro de 1927), o código de Menores de 1979 (Lei nº6697, de 10 de outubro de 1979), e o ECA (Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990), (Faraj *et al*.,2016, p729).

O código de Menores de 1927 tinha como finalidade, dar assistência e proteção as crianças abandonadas e aos que cometiam alguma infração, ficando aos cuidados do Estado. Já o segundo Código de Menores de 1979, era voltado para as crianças e adolescentes que se encontravam em situações de maus tratos, e vítimas de omissão por parte dos pais ou

responsáveis. O ECA de 1990, garante os direitos universais de todas as crianças assim como a proteção de seus direitos (Faraj, et al, 2016, p.729-731).

Segundo Lessa (2011), se inicia uma nova era, um novo jeito da sociedade enxergar a infância e a adolescência, dando-lhe prioridade no preceito constitucional, no desempenho das políticas sociais, destinar recursos públicos nas esferas relacionadas à proteção de crianças e adolescentes. Destaca ainda que é de responsabilidade coincidente da família, estado e sociedade, e que devem trabalhar de maneira articulada e coordenada afim de fortalecer os laços sociais e garantir a proteção e amparo ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Diante do breve percurso histórico, é possível notar que a assistência e proteção à infância ganhou mais destaque no século XX, trazendo um novo olhar sobre a criança e o adolescente principalmente com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um mecanismo jurídico de proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Principalmente através da nova Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 277 apresenta aos responsáveis e o conjunto dos direitos que garante a proteção integral da população infantojuvenil.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, descriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1998, art. 277).

Essa legislação completa a população infantojuvenil do país, no que diz respeito aos direitos, e onde apresenta os responsáveis pelo bem-estar desta parcela da população, que devem garantir os cuidados necessários, e estes por sua vez, são de responsabilidade coletiva partindo da primeira instituição a qual a criança na maioria das vezes tem seu primeiro contato, a família.

O artigo mencionado acima, adicionado ao artigo 86 do ECA, denomina-se a rede de responsáveis, apresentando cada um e complementando assim o artigo citado do ECA, o art.86 apresenta em seu texto que: “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não- governamentais, da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Brasil,1990, art.86). O artigo indica o que podemos designar, de rede de defesa, apresentando os agentes e suas competências.

Conforme apresentado ao longo deste tópico, foi possível perceber a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, que percorreu um longo caminho até a conquista de seus

direitos de fato. Assim faz-se necessário, portanto, entender os conceitos relacionados a rede de proteção da criança e do adolescente e violência, que serão expostos no tópico a seguir.

3. A REDE DE DEFESA E PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Assim sendo neste tópico serão apresentados conceitos de diferentes autores sobre a violência e a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente, este último conceito pode ser encontrado em diferentes produções e dimensões até na própria derivação da palavra rede: "A palavra "rede" derivada do latim *retis*, que se refere a trama ou conjunto de fios entrelaçados. Associada á ideia de *socius* ou sociedade, a noção de rede irá designar o fenômeno da elaboração dos vínculos sociais entre indivíduos e grupos de indivíduos" (Martinho, *et al*. P.13,2011).

De forma ilustrativa para ajudar a enxergar a "rede", Motti e Santos (2011, p.13), utilizam-se de duas analogias, a primeira a rede de pescar, do cuidado e do zelo que o pescador tem com ela antes de utilizá-la, fazendo uma análise das condições físicas dela antes de sair para o mar, destacando o cuidado do pescador. "A forma da rede de pescar é muito interessante, pois não tem início, meio nem fim, mas um entrelaçamento de pontos da ideia de proteção equitativa". A segunda, utilizada é a rede de dormir, que dá a ideia de proteção, cuidado e acolhimento. Os modelos utilizados nas analogias são referenciais ilustrativos que indicam o tipo de proteção social que deve ser constituída.

O portal Criança Livre de Trabalho Infantil, glossário[3], define a rede de proteção como: "conjunto de entidades, profissionais e instituições que atuam para garantir apoio e resguardar os direitos das crianças e adolescentes.", e destaca que além do poder público e da sociedade civil, deve fazer parte desta rede, os educadores sociais, policiais das delegacias especializadas, dentre outros. Para Tajadas (2007, p.48) "neste contexto, a terminologia rede se aplica à articulação e integração necessárias dos programas e dos serviços públicos para a constituição de um sistema de atenção", enfatiza que esse sistema não deve agir de forma isolada no atendimento aos que têm seus direitos violados.

Para efeito do desenvolvimento deste trabalho, toma- se como base o conceito de rede, de Moti e Santos (2011), os quais definem rede como uma inter-relação entre pessoas,

[3] Disponível em: https://livredetrabalhoinfantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/rede-de-protecao/#:~:text=A%20Rede%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20o%20conjunto%20de,resguardar%20os%20direitos%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20brasileiro, acessado em 21/10/2023.

organizações e através do compartilhamento de informações e divisão de deveres, e que deve ser de forma igualitária, democrático e solidário.

Com base na opinião dos autores, é possível notar uma concordância no que se refere a rede de proteção da criança e do adolescente, que deve ter em sua formação diversos agentes para alcançarem o mesmo objetivo sem uma hierarquia, mas um trabalho de forma horizontal, é importante destacar sua organização, pois abrange diferentes agentes e divisão de funções.

A lei 13.431 de 04 de abril de 2017, determina alguns órgãos para agirem na prevenção e no combate à violência conta crianças e adolescentes. "O Art.14. estabelece que, as políticas implementadas nos sistemas de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde deverão adotar ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência".

A respeito da legislação, fica evidente que a rede de proteção á crianças e ao adolescente tem por obrigação a efetivação de ações, para o acolhimento e atendimento voltados as crianças e adolescentes vítimas de violência.

Segundo Hirschhmer, *et al*, (2008), para elaborar uma estratégia de atendimento integral, os profissionais envolvidos devem ser capacitados pelo menos com o básico sobre o assunto, podendo ser de áreas de articulação distintas e capazes de atuar em conjunto, e a estes agentes são atribuídos o acolhimento, proteção, intervenção e prevenção.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seus artigos 88 e 89 apontam os variados agentes que formam a rede afim de promover a proteção, e estabelece as seguintes diretrizes:

> Art.88. São diretrizes da política de atendimento: I- municipalização do atendimento:
>
> II- Criação de concelhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular partidária por meio de organizações representativas, segundo leis, estatuais e municipais;
>
> III – Criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-admirativa;
>
> IV – Manutenção dos fundos nacionais, estatuais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;
>
> V – Integração operacional de órgãos do Jurídico, Mistério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;
>
> VI – Integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de

assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reiteração à família de sua origem ou, se tal solução se mostrar, em quaisquer das modalidades previstas no art.28 desta Lei; (Resolução dada Lei nº12.010. de 2009) Vigência

VII – Mobilização da opinião publica para indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade. (Incluindo pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII – Especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas de atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil; (Incluído pela Lei nº13.257, de 2016)

IX – Formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criação e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral;(Incluindo pela Lei nº13.257, de 2016)

X – Regularização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (Incluindo pela Lei nº13.257, de 2016

Art.89. A função de membro de conselho nacional e dos concelhos estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente e considerada de interesse público relevante e não será remunerada.

As diretrizes da política de atendimento, contribuem para a proteção das crianças e dos adolescentes por meio da municipalização do atendimento, ou seja, esses serviços devem estar disponíveis nas cidades, estas devem disponibilizar os meios humanos e materiais eficazes no combate aos episódios de violência.

Com relação a assistência social o ECA em seu Art.13, §2, estabelece que;

Art.13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providencias legais. (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014)

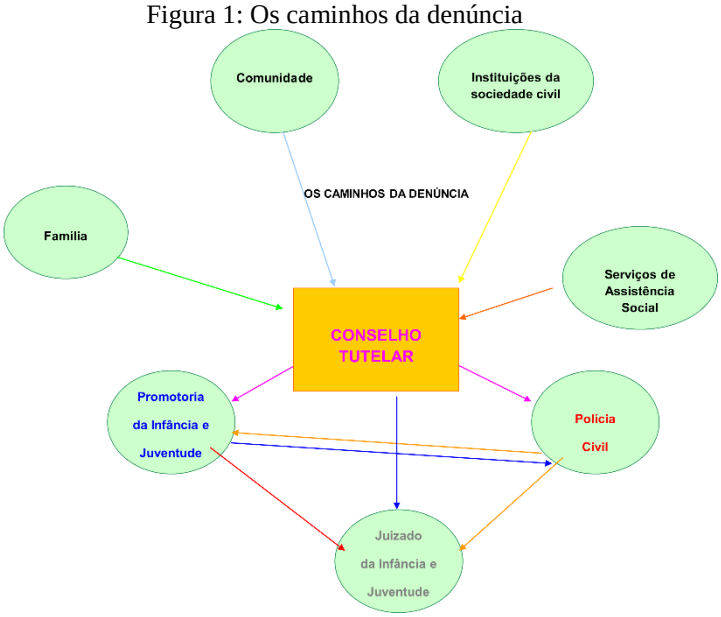
§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada os serviços de assistência social em componente especializado, o Centro de Referência especializado de Assistência Social (CREAS) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e , se necessário, acompanhamento domiciliar.(Incluído pela Lei nº13.257, de 2016

Sendo assim, a denúncia deve percorrer um caminho de modo que chegue ao agente competente da rede, a figura abaixo, representa algumas origens de onde podem partir as denúncias ou notificações. Motti e Santos (2011) usaram apenas quatro como exemplo, a família, comunidade, instituições da sociedade civil e os serviços de assistência social. Tendo como principal receptor o Conselho Tutelar, embora exista outros canais que podem acolher ad denuncias como o disque 100[4]. O Conselho

[4] Disque 100 é um serviço de utilidade pública do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, conforme previsto no Decreto nº10.174, de 13 de dezembro de 2019, destinado a receber demandas relativas à violação de Direitos Humanos.

Tutelar encaminha para a Promotoria da Infância e Juventude e Polícia Civil, estas por sua vez, encaminha para o Juizado da Infância e Juventude.

Figura 1: Os caminhos da denúncia



Fonte: Motti e Santos,2011

Este esboço expõe como a rede deve estar estruturada, para um atendimento eficaz à criança e ao adolescente vítimas de violência, tal como o cuidado para que não haja descriminação da vítima. Independente da origem da denúncia, sempre deve haver a comunicação entre os órgãos para que sejam tomadas as devidas providencias.

De acordo com Saul (2007), o sistema em rede é de responsabilidade institucional, pública e comunitária e que em primeiro lugar deve ter uma proposta de descentralização político-admirativa e participação da sociedade organizada, onde devem participar das decisões sobre as políticas sociais, e em segundo a participação popular por meio das organizações e em terceiro mobilizar a população, e acionar o Conselho Tutelar e o Conselho dos direitos que devem participar das conferencias municipais dentre outras mobilizações, e em quarto lugar a articulação municipal junto ao Estado Membro em todos os níveis.

4. DADOS DO DISQUE 100 E A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Observando os dados do disque 100, nos primeiros meses do ano de 2023, foi registrado 397 mil violações dos direitos humanos da criança e do adolescente, onde 17,5 mil envolvem violência sexual e física, esta é uma prova da necessidade de melhoria no que diz respeito à prevenção da violência contra crianças e adolescentes.

Por trata-se de um fenômeno complexo e por estar ligado a aspectos culturais, sociais e econômicos, muitos teóricos tentam definir a violência, que pode se manifestar de várias maneiras, como por exemplo: violência sexual e violência física.

A palavra violência se origina do latim *vis*, força. De acordo com Vilela (1977), a violência fere a liberdade pessoal. Para ele, é uma ação alienante e despersonalizada, confirma, portanto, as características da violência sua ação alienante e despersonalizada ofendendo o direito universal da liberdade.

Existem várias formas diferentes de violência contra crianças e adolescentes que podem ser praticadas em diferentes lugares por distintos autores/atores. Faleiros, *et al* (2008), ressalta que as diferentes formas de violência não são únicas, mas que se apresentam de maneira cumulativa, dando como exemplo a violência sexual que também é violência física e psicológica e de acordo com os autores, trazem as seguintes formas de violência contra crianças e adolescentes:

- Violência estrutural: entende-se como uma expressão das desigualdades sociais e econômicas e tradicionalmente eletiva, e podem ser caudadas por causas externas relacionadas como por exemplo ao tráfico de drogas e o extermínio de adolescentes em embates com a Lei.
- Violência simbólica: compreende-se como a propagação, de uma soberania pautada em regras, crenças e valores que são impostos pela obediência ou dominação.
- Violência institucional: configura-se como a falta de cuidados e está agregada aos locais onde acontece, como instituições de saúde por exemplo, a falta de materiais e profissionais e mau atendimento, incluindo ainda a negligência profissional desprezando os sinais e riscos de processos violentos.
- Negligência e abandono: estas se configuram pelo desprezo do dever e falta de proteção no pleno desenvolvimento da infância e da adolescência e da desvalorização como sujeitos de direitos, os autores ressaltam ainda que “É importante destacar que a negligência é o “primeiro estágio” e o “fio da meada” das diferentes formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes(...)” (2008, p.34).
- Violência física: são ações vinculadas ao uso da força e pelo poder na relação de soberania ou autoridade que uma pessoa pratica sobre a outra, podendo deixar

marcas pelo corpo, lesões, ferimentos, entre outros, apresentando-se diferentes graus de gravidade.

- Violência psicológica: é uma relação de poder onde o adulto acesse sua autoridade sobre a criança ou adolescente através de agressão verbais, deixando traços e afetando as atitudes e emoções do violentado.
- Violência sexual e suas formas: é um desrespeito aos direitos humanos, é abuso criminoso negando o direito da criança e do adolescente á sua sexualidade em evolução, podendo se apresentar de diferentes formas.
- Abuso sexual: neste senário crianças ou adolescentes são usados de forma maliciosa para satisfação de um adulto ou adolescente mais velho, a partir de uma relação de poder que pode conter desde o manuseio da genitália até o ato sexual.
- Exploração sexual comercial: é um mercado ilegal onde ocorre a exploração sexual infantojuvenil e até mesmo de um adulto, e pode apresentar diferentes formas de exploração sexual comercial como: prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais.
- Exploração econômica: decorre a partir da articulação de responsabilidade que seria do adulto a uma criança ou adolescente que não são próprias de seu desenvolvimento. Os autores salientam o perigo do trabalho infantojuvenil, "Há crianças e adolescentes que trabalham, com a anuência ou negligência dos pais, em atividades ilegais e altamente perigosas (correndo risco de vida), muitas vezes em regime de escravidão" (2008, p.48).
- A violência família: está associada ao modo de relacionamento baseado na história e cultura por exemplo, a relação familiar adulta cêntrica, os autores especificam que violência doméstica se trata do lugar da ocorrência da violência e a violência familiar está ligada aos laços parentais entre vítima e o autor da violência. Vale ressaltar que a parentalidade que ocorre no seio familiar onde há uma inversão de papeis entre adulto e criança, em atividades domésticas por exemplo, ainda não são crimes.[5]

Minayo (2001), diz que a violência contra crianças e adolescentes com o passar do tempo da civilização com relação aos responsáveis pela educação destes, destaca que o uso da

[5] REBOUÇAS, Carolina Silva. As significações de parentalidade para pai e mãe que vivenciam violência intrafamiliar na infância e ou adolescência.2001.

violência esteve sempre relacionado ao processo educativo, é considerado como instrumento de socialização e consequentemente, uma resposta rápida a desobediência e rebeldia, no caso, das crianças e adolescentes.

Para Nunes (2016), a violência física na realidade infantil era forma de educação sob perspectiva do cuidador/agressor, com o ato de bater ou espancar; é motivado pelas dificuldades sociais no cotidiano das relações da família com a criança, por descontrole emocional. Fica evidente que o uso da violência para se educar uma criança tem uma justificativa errônea e que pode ter consequências.

Com relação a prática do uso da violência física como recurso para a educação, a Lei nº13.010 de 26 de junho de 2014, conhecida como Lei Menino Bernado, determina que a educação da criança e do adolescente deve ser feita sem o uso de castigos físicos, tratamento cruel ou degradante.

Conforme a autora Couto (2005), considera-se que a violência causa constrangimento moral efetuado sobre alguém através de ameaça, e que ofende a integridade corporal e a saúde de outras pessoas podendo ocorrer lesões corporais, podendo ser de menor ou maior magnitude.

No relatório mundial sobre violência e saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 2002, qualifica de modo mais descritivo, e divulgou em seu relatório a seguinte definição para o problema:

> Uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (Organização Mundial de Saúde, 2002, p. 27).

Segundo Sanchez (2004), há violência conta crianças e adolescentes no percurso histórico da humanidade, desde a antiguidade até o presente, e que isso está associado a diversas sociedades e atitudes, mudando suas expressões e explicações, e para que haja uma transformação dessa situação, deve-se destruir a cultura adulto cêntrica. Fica evidente que para a proteção da criança e do adolescente com relação a violência e suas formas só poderá ser desarticulada, se for defendida como um dever social de todos, através de uma rede consolidada de proteção integral.

É evidente que independente do tipo de violência sofrida, pode acarretar inúmeras consequências, como problemas de saúde e comportamentais, podendo afetar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes refletindo na fase adulta, principalmente as que vão vivenciadas precocemente. As vítimas de violência na infância perdem a confiança em

outras pessoas principalmente naquelas que deveriam protegê-las, além do sentimento de culpa que levam consigno, Delamez (2013).

Conforme apresentado ao longo deste tópico, foi possível perceber que houve uma concordância, com relação ao conceito de rede de proteção da criança e do adolescente. No que se trata a respeito da violência, deve-se levar em conta que é um fenômeno complexo e que existe várias contribuições acerca do assunto, e pôr poder se manifestar em diversas formas e ser provocada por diferentes fatores/autores.

Para que as crianças e adolescentes possam ser de fato protegidos é preciso que a rede de defesa esteja bem estruturada e articulada, assim, no próximo tópico será apresentado os órgãos e entidades que fazem parte da rede de defesa e proteção do município de Codó.

5. A REDE DE PROTEÇÃO DO MUNICÍPIO

O município de Codó, está localizado no leste do estado e foi fundado em 16 de abril de 1896, e fica há 290Km da capital São Luís, sua extensão territorial abrange uma área de 4.361,605Km², e de acordo com o último censo realizado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[6]sua população é de 114.275, enquanto sua população de 0 a 19 anos é de 39.493.

Além de contar com a Segurança Pública, a rede conta também com o Poder Judiciário que deve estar em interação com o Ministério Público; suas atribuições estão previstas no Art. 201 do ECA, e a Defensoria Pública; esta última, embora sua atuação não seja exclusiva nas circunstâncias de violência e dos direitos das crianças e dos adolescentes, integra a rede de proteção propiciando assistência jurídica gratuita quando se necessite.

5.1 DEMAIS AGENTES DA REDE DE DEFESA DO MUNICÍPIO

A rede e composta pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) que dá acesso aso direitos socioassistenciais que conta com cinco unidades em seu território, CRAS Trizidela, Santo Antônio, Codó Novo e São Francisco, estes se encontras na zona urbana da cidade, e um na zona rural CRAS do Povoado Km 17, localizado às margens da BR 316. Estes centros fazem atendimento de acompanhamento das famílias cadastrada, disponibilizando também, atendimento psicológico e encaminhamentos para a rede.

[6] Disponível em IBGE | Cidades@ | Maranhão | Codó | Panorama ,acessado em 25/01/2024.

Conselho Tutelar[7] este órgão previsto no ECA cujas atribuições estão previstas no Art.136, tem como missão zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. O município conta com cinco conselheiros e cinco suplentes, estes se renovam de quatro em quatro anos através de eleições junto à comunidade. Segundo o órgão, no ano de 2022 foram registrados 1.586 casos de violações de direitos destes, 347 estão relacionados a algum tipo de violência, como por exemplo violência sexual (estrupo de vulnerável) que se registrou 49 ocorrências desse tipo de violência.

CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente)[8] órgão do poder executivo, sua atuação é ordenada pelas resoluções do Conselho Nacional (CONANDA) e pelo Conselho Estadual (CEDCA-MA).

O CMDCA conta com onze agentes e seus respectivos suplentes, destes seis são representantes do Poder Público, representados pelos seguintes órgãos; Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Finanças e Planejamento, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação Ciência, Tecnologia e Inovação, Secretaria de Governo e Desenvolvimento Econômico, Secretaria de Juventude, Cultura e Igualdade Racial. E cinco representantes da sociedade civil, representados por PLAN Internacional, Associação dos Profissionais Lavradores de Codó-Sabiazal, Associação Beneficente de Jovens Renascer, Clube de Mães do Bairro Santo Antônio, Associação Cultural Desportiva e Beneficente Ebnézer.

Este órgão atua no município fiscalizando as ações do poder público voltadas para as crianças e os adolescentes, nomeia e dar posse aos membros do Conselho Tutelar.

Codó conta com a lei Municipal nº1.631 de 18 de abril de 2013, que estabelece que "Art.1º- É instituído o dia 04 de abril como o dia Municipal de Combate ao Abuso e á Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Município de Codó". Esta Lei tem como inspiração um trágico episódio ocorrido no município no dia 04 de abril de 2006, onde a menina Marcia[9] de apenas dez anos, estudante da 5ª série do ensino fundamental, onde atualmente corresponde ao 6º ano, foi vítima de sequestro e foi sexualmente violentada e posteriormente assinada. Em menção a este triste acontecimento, anualmente é feita uma mobilização, e uma visita ao Memorial em sua homenagem, localizado onde ocorreu o crime "Memorial Marcia"[10].

[7] Lei Federal nº8.069/90 de 13 de julho de 1990/ Lei Municipal nº1.717/14 de 11 de dezembro de 2014.

[8] Lei Municipal nº1.717 de 11 de dezembro de 2014.

[9] Menina é morta e esquartejada em Codó - Imirante.com

[10] Disponível em blog do acelio caso marcia dos santos - Pesquisar (bing.com) acessado em 22/01/2024.

O município possui uma política de prevenção e enfrentamento das violências e exploração sexual de crianças e adolescentes asseguradas na Lei nº1.898, de 19 de julho de 2012[11], e que em seu Art.5º traz os instrumentos da política municipal de prevenção e enfrentamento das violências.

Os resultados das ações desenvolvidas pela rede de defesa do município podem ser verificados por meio do sistema de informações como o Observatório da Criança e do Adolescente[12], que no ano de 2022 levando em consideração registro de menores de 19 anos, o município de Codó, registrou 23 casos de violência física, 4 com relação a violência sexual (estrupo de vulnerável).

Verifica-se que alguns dados apontados no sistema se diferem dos dados fornecidos pelo Conselho Tutelar, como por exemplo, o número de denúncias com relação à violência sexual (estrupo de vulnerável), em que o Conselho registrou 49 casos em 2022 e no sistema só consta apenas 4.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao lado do artigo, é possível reforçar a importância da existência da rede de defesa e proteção da criança e do adolescente, composta por seus diversos agentes dos seguimentos organizados da sociedade civil e do Poder Público. Como principais resultados desta pesquisa, é possível Alencar os órgãos e agentes da sociedade civil organizada e do Poder Público que integram a rede de defesa do município.

As informações e dados apresentados neste trabalho contribuem de forma significativa para o campo de estudos das Ciências Humanas e suas Interdisciplinaridades, pois traz a importância dos agentes aqui tratados, a criança e ao adolescente enquanto indivíduos sócio-históricos e suas vivencias violadas.

Sendo assim os conteúdos aqui apresentados, demostram que muitas outras pesquisas ainda podem ser realizadas sobre a rede de defesa e proteção da criança e do adolescente no município de Codó/MA, devido a importância do tema e inúmeras contribuições para o meio

[11] Disponível em lei-n-1898-2021-758.pdf (codo.ma.gov.br) acessado em 22/01/2024.

[12] Um serviço virtual que possibilita consulta, em um mesmo lugar, dos principais indicadores sociais e dos projetos de lei relacionados diretamente oi indiretamente a infância e a adolescência no Brasil.

Disponível em Observatório da Criança e do Adolescente (observatoriocrianca.org.br) acessado em 23/01/2024.

acadêmico, e com a finalidade de colaborar para o fortalecimento do trabalho em rede visando a proteção e a garantia de direitos das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philipp, História da Criança e da Familia.2 ed. Rio de Janeiro: LCT.1981

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal,** disponível em :ECA ATUALIZADA-11-2002 GARANTIA. indd (www.gov.br).

CODÓ, Lei Municipal nº1.631 de 18 de abril de 2013.

CODÓ, Lei Municipal nº1.717/14 de 18 de dezembro de 20014.

CODÓ, Lei Municipal nº1.898, de 19 de julho de 2001. Disponível em:lei-n1898-2021-75.pdf (codo.ma.gov.br). acessado em 22/01/2024.

COUTO. Sonia Maria Araújo. **Violência Doméstica**: Uma nova Intervenção terapêutica. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC,2005.

DE OLIVEIRA, Thalissa Corrêa. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Interdisciplinar do Direito-Faculdade de Valença.**v.10, nº 2.2013.

DELANEZ, Geovana Oliveira. **A violência intrafamiliar e suas consequências no desenvolvimento da criança.** Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifica Universidade católica do Rio de Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Ministério da Educação, 2ª edição,2008.

FARAJ, Suane Pastoriza; SIQUEIRA, Aline Cardoso; ARPINI, Dorian Mônica. Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. **Temas em Psicologia**, v.24, n.2b, 2006.

HIRSCHHIMER, Mário Roberto; PFEIFFER, Luci. **Manual de atendimentos às crianças e adolescentes vítimas de violência.** CFM, p. 86-87,2008.

IBGE| Cidade@| Maranhão| Codó| Panorama, acessado em 26/01/2024.

LESSA, Ciça. A Articulação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Forma de Rede. **Vida em Rede**, 2011.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciências da Computação e Estatísticas-IBILCE-UNESP**, v. 17,2012.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da Criança Abandonada. In: **história social da criança abandonada**.1998. p. 331.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa. Violência Contra Crianças e Adolescentes: questão social, questão de saúde. Revista brasileira de saúde materno infantil, v. 1, p. 91-102,2001.

MOTTI, Antônio José; SANTOS, Joseleno. Redes de proteção social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades. **Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil no Território brasileiro-PAIR. Brasília:** UFMS/PROAES, 2011.

NUNES, Antônio Jakeulmo; SALES, Magda Coeli Vitorino. **Violência contra crianças e adolescentes no cenário brasileiro.** Ciência & Saúde Coletiva, v.21,2016.

Observatório da Criança e do adolescente (observatóriocriança.org.br) acessado em 23/01/2024.

Organização Mundial da Saúde; KRUG, Etienne G. **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra; Organização Mundial da Saúde,2002.

REBOUÇAS, Carolina Silva Pereira. As sanguificações de parentalidade para o pai e mãe que vivenciaram violência intrafamiliar na infância e ou adolescência. 2021.

SANCHEZ, Raquel Niskier *et al*. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social de saúde. Violência faz mal à saúde, 2004.

SAUT, Roberto Diniz. O direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. **Revista Jurídica (FURB)**, v. 11, n. 21, 2007.

TEJADAS, Silvia. Atuação em Redes: uma estratégia desafiadora na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. **Revista Digital da Capacitação de Candidatos a Conselheiro (a) Tutelar**; Conselho Tutelar-Eleições, 2007.

VILELA, O. **A Violência no Mundo Atual**. São Paulo: Loyola,1977.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. Ver. Atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E "APLICAÇÕES" DO NOVO CURRÍCULO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

Luis Phelipe Nunes da Silva
Licenciado em Pedagogia
lphelipe@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

William de Goes Ribeiro
Pós-doutor em Currículo e Teoria Política
wgribeiro@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

Janiara de Lima Medeiros
Doutoranda em Educação
jlmedeiros@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

RESUMO: O Ensino Médio brasileiro é um tema histórico que, embora com menos de um século desde a sua implementação oficial, em 1942, é pauta de muitas polêmicas e debates. Assim, a Reforma do Ensino Médio executada em 2017 não ficaria à margem de discussões, em razão de posicionamentos distintos com base em pensamentos políticos, culturais, sociais e econômicos. Do exposto, trata-se de extrema relevância e interesse no campo educacional brasileiro. Assim, o objetivo dessa pesquisa é aprofundar o entendimento acerca das implicações que motivam à Reforma do Ensino Médio, visando reconhecer quem são os agentes articuladores nos bastidores desta política educacional; identificar o impacto desta mudança nas escolas públicas do Estado Rio de Janeiro e; identificar como o currículo interfere na vida dos alunos, refletindo nas perspectiva e expectativa dos jovens - em faixa etária entre 15 e 17 anos – e dos adultos - cidadãos que não concluíram esta etapa da educação escolar na idade inicialmente prevista. Acerca dos seus de caminhos de formação, abordando temas como: a educação profissionalizante e os itinerários formativos; a influência da escola e da comunidade; a viabilidade da implementação das reformas que envolve questões como a infraestrutura e a formação do profissional que irá atuar no ensino profissionalizante. A metodologia utilizada é bibliográfica, utilizando como base a Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), livros de autores renomados na área de currículos e textos publicados na revista "Espaço do Currículo" no período de 2019 a 2023.

Palavras-chave: Currículo; Reforma; Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular.

1. Introdução

É de conhecimento relativamente comum que há uma disparidade entre as redes de ensino pública e privada, mas isso não significa que todas as escolas particulares sejam “boas” e que as públicas sejam “ruins”. A escola pública na qual o primeiro autor estudou, não estava entre as melhores em termos de ensino, de ambiente, em geral, na sua perspectiva. E ter vivenciado essa etapa da educação no ensino médio público, o fez tomar conhecimento que muitas dessas afirmações não correspondem com a realidade, pois na outra escola pública em que se formei, veio a ser referência para as demais da rede. Quais são os critérios para tal comparação? Considera-se o fato de que estamos falando de um país extremamente desigual?

Este estudo e o interesse pela área de currículos começou a se despertar nesta fase da vida, onde pode notar o quão distante estava “o ensino público” do “privado”, com base parâmetros que tinha. Além disso, o conteúdo do primeiro ano do ensino médio era equivalente ao sétimo ano do meu ensino fundamental na rede privada, havendo também disparidades nos aspectos estruturais. Segundo Medeiros, esta é a característica dual da educação brasileira na qual “aos pobres era oferecida uma formação para o trabalho braçal e aos ricos era oferecida a formação intelectual” (2021, p.142) é histórica e continua atual.

Ao entrar em contato com a disciplina de Currículos, na Universidade Federal Fluminense, ministrada pelo professor William de Goes Ribeiro, o estudante foi apresentado a diversos autores renomados na área, os quais estudavam e pesquisavam aspectos referentes ao tema e suas obras, que contribuíram para desenvolver este assunto. Por exemplo, no texto “Onde a crítica começa” de Tomaz Tadeu da Silva (2007), considerado um clássico educacional no país, é destacado a influência que currículo exerce nas escolas, transmitindo ideologias de grupos sociais dominantes. Essa perspectiva, que inaugura uma série de discussões críticas faz da ideologia um conceito crucial, alertando para a formação de gerações como classes dominadas, desprovidas de pensamentos críticos, para que ocupem funções subordinadas. Em contraste, a educação da classe dominante é centrada na qualificação, visando ocupar altos cargos no mercado de trabalho. De acordo com Medeiros, “a sinergia com a ideologia da classe dominante refletem em mudanças sociais sintetizadas pelos meios de produção juntamente com a política (2021, p. 172).

Atualmente, o currículo do ensino médio no Brasil, em termos formais, está passando por reformas, especialmente em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante considerar essa questão a partir da abordagem crítica apresentada por Silva (1999). Houve uma alteração na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que resultou

em uma reformulação no currículo escolar, onde a carga horária sofreu alterações, e os alunos terão diferentes possibilidades de itinerários a seguir, focados em áreas específicas do conhecimento ou até mesmo na formação técnica e profissional.

São muitas dúvidas e possibilidades de debates. Durante as nossas formações, tivemos matérias que nos permitiram compreender a importância da interdisciplinaridade e o quanto elas se complementam. No entando, agora, com as áreas do conhecimento separadas e a remoção da obrigatoriedade de certas disciplinas, percebemos que o desenvolvimento de certos assuntos tende a se enfraquecer.

A reforma do ensino médio, implementada por meio da Lei nº 13.415/2017, representa uma mudança significativa no sistema educacional do país. Essa reforma busca modernizar e tornar o currículo e a abordagem do ensino médio mais flexíveis, visando atender às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Para Medeiros (2021, p. 16) "ao propor a análise crítica sobre os fundamentos teórico-práticos da Lei nº 13.415/17, o que se pretende é pesquisar as evidências presentes na relação entre o capital e a educação do Ensino Médio" visto que essa nova reforma do ensino médio tende a levar os jovens a tomar decisões sobre qual caminho de formação seguir. Sob uma perspectiva crítica do pensamento curricular, vale destacar que a classe dominante tem há muito tempo influência no currículo, e, mais uma vez, ele está direcionado para que o aluno termine seus estudos com uma profissão em mente.

O currículo é um dos elementos mais valiosos que a comunidade escolar possui. Através desta pesquisa, discutiremos como o currículo, que é a personificação da educação, influencia a nova reforma do ensino médio e a tomada de decisões dos alunos. É necessário compreender como o professor, a escola e toda comunidade escolar participam dessa construção do discente, principalmente agindo de forma coletiva.

Nesse contexto, o currículo impacta na formação das pessoas, sendo responsabilidade da escola, dos professores e da coordenação pedagógica, levar em consideração experiências e atividades no desenvolvimento e na maturidade dos alunos. Dessa forma, entender as teorias do currículo é essencial para compreender as funções que ele desempenha sobre o indivíduo, tanto no conhecimento pessoal, cultural e social, transformando-os em cidadãos escolarizados, seja para a sociedade ou para o mercado de trabalho, além de proporcionar a compreensão das diferentes perspectivcas de mundo.

No Brasil, existem diversas áreas profissionalizantes, cada uma com suas particularidades, mas será que as escolas públicas conseguirão atender essa demanda? O quantitativo de professores prontos para atuar no ensino médio ainda não é o ideal, e os demais precisarão de capacitação. Além disso, será que o ambiente escolar está pronto para receber tais

mudanças? Questões como: infraestrutura para atender as demandas práticas do ensino profissionalizante, qualificação do corpo docente e políticas de permanência para manter o aluno na escola, devido ao aumento da carga horária. Educação é um investimento, e não sabemos se todas as escolas passarão por reformas para melhor atender os alunos, seja na docência ou no próprio ambiente escolar.

Como hipótese, tenho a percepção inicial de que o jovem poderá experimentar uma falsa sensação de liberdade, uma vez que ele se identificará com uma área, ou escolherá um campo a seguir baseado na cultura social dominante. O aluno precisará encontrar uma escola que ofereça o que ele deseja ou optar por um ensino profissionalizante dísponivel na unidade, ou ainda pelo ensino médio tradicional, que será dividido por áreas do conhecimento. No entando, esse é o objeto de estudo, e não uma conclusão definitiva. É o que pretendemos investigar mais detalhadamente.

Considerando o exposto, o objetivo deste estudo é analisar o currículo com o seguinte foco: a formação plena da cidadania do aluno. Entender como o currículo vai se concretizar na prática de produção por significados; observar a influência da comunidade escolar na vida do estudante e na compreensão do que é o currículo; analisar suas futuras decisões no âmbito profissionalizante ou em áreas do conhecimento; examinar como a escola vai ser adaptar a essas mudanças; e por fim, estudar através de pesquisas bibliográficas e de campo o propósito do novo currículo do ensino médio.

2. O currículo: conhecimento e políticas curriculares

Lopes e Macedo (2011) discutem as diversas concepções de currículo e como ele é fundamental no contexto escolar, cultural, político e social, destacando a particularidade de cada concepção como tendências, cada uma com suas próprias ideias, que se confrontam, mas às vezes se complementam. De acordo com as autoras, o currículo é uma construção cultural e está sempre em disputa, na busca por significado que nunca se completa. A escola é um ambiente dinâmico de produção e de controle social, e por isso, há tentativas de regulamentação sobre essa ferramenta, que, de acordo com Medeiros (2019, p. 15) por anos a industrialização buscou utilizar para preparar o aluno para o trabalho e a vida em sociedade.

Não é simples abordar o tema em questão, assim como também é difícil definir o que é currículo, e por se tratar de um campo de disputa, surgirão novos significados. Essa ferramenta é relevante no contexto escolar, cultural, político e social, além de estar sempre em constante transformação.

Assim como o currículo, os conhecimentos a serem transmitidos se modificam conforme os interesses da educação. Uma maneira de aprimorar a formação dos alunos seria se as escolas considerassem o conhecimento social, assim como na prática, valorizando a troca entre as culturas, e não tomar uma como absoluta. Lopes e Macedo (2011) abordam o conhecimento a partir de quatro perspectivas: acadêmica, instrumental, progressivista e crítica.

A perspectiva instrumental está em conformidade com o modelo atual imposto ao ensino médio. A reforma almeja que a escola forme exclusivamente cidadãos voltado para o mercado de trabalho, ou seja, o conhecimento fornecido visa desenvolver competências e habilidades profissionais dentro de uma visão reducionista de mercado. Assim, os jovens concluirão o ensino médio especializado e estarão preparados para o mercado de trabalho. "As motivações para a Reforma do Ensino Médio vão além de interesses epistemológicos, pedagógicos e educacionais, abrangendo também interesses econômicos e de reprodução social. " (Campos, 2020, p. 8).

Além da formação profissionalizante, as disciplinas serão divididas por áreas de conhecimento, eliminando a obrigatoriedade de matérias essenciais para a vida, descreve Medeiros (2019, p. 32). Nesse contexto, há várias questões sobre a reforma do ensino médio que merecem destaque, como, por exemplo, o objetivo de que os alunos já saiam formados e qualificados para atuar em suas áreas especificas. Por outro lado, essa formação integral nas escolas, pode representar um desafio para estudantes com dupla jornada, combinando estudo e trabalho para ajudar em casa, que terão que fazer suas escolhas. Além disso, pode haver um aumento na evasão escolar devido às condições que enfrentam e a necessidade de contribuir com a renda familiar.

Através desse discurso, surge um dos problemas discutido neste estudo: a escola acaba reforçando a hegemonia da cultura capitalista, perpetuando o avanço da classe dominante na nossa sociedade e mantendo as desigualdades sociais por mais tempo. Sobre isso, Lopes e Macedo (2011, p. 82) enfatizam que, para a perspectiva crítica: "o currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, frutos de acordos, conflitos, concessões e alianças".

A escola é um ambiente sociocultural onde os alunos tem a oportunidade desenvolver suas culturas, expressar seus interesses e crenças. No entanto, as autoridades que regulam o currículo, atendem aos interesses de grandes empresários e definem a trajetória a ser seguida, quando as autoridades deveriam promover o pensamento crítico entre os jovens, para que possam tomar as suas próprias decisões.

A perspectiva adota a ideia de uma formação que estimula a problematização, permitindo que alunos questionem o conhecimento e a formação, levando em consideração suas vivências e o contexto social em que estão inseridos. Dessa forma, promove o desenvolvimento do pensamento necessário para a construção do cidadão crítico. Nessa abordagem, os diferentes autores ressaltam a importância de: efetuar a crítica do conhecimento produzido e seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não (Lopes; Macedo, 2011, p. 77).

O conhecimento e as ideias sobre o currículo alteram a visão do currículo de acordo com o contexto e os objetivos sociais previstos (Lopes; Macedo, 2011). As autoras ressaltam a frequência dessas práticas na cultura brasileira e os questionamentos sobre o que realmente é necessário para esee instrumento. Na prática, o currículo adota diversos significados, e um deles busca conectar o conhecimento às experiências vividas em relação ao contexto social. Lopes e Macedo (2011, p. 141) afirmam que: “a ideia de que a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais. ”

Dessa forma, o currículo deve ser estruturado de maneira que os indivíduos possam construir o conhecimento com base em suas experiências de vida, ou seja, uma formação que contribua para o desenvolvimento de indivíduos capacitados, com diferentes visões de mundo, para que possam possam assumir papéis na sociedade e traçar sua trajetória, conforme Medeiros (2019, p. 42).

De certo forma, ao discutirmos currículos e conhecimentos, não estamos falando de um único tipo conhecimento, seja ele científico ou oriundo de culturas dominantes, mas também das vivências e experiências que os estudantes trazem consigo, cada um com suas particularidades, que enriquecem no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em contraste, Giovannetti e Sales (2023), alertam que, por trás dessa reforma do ensino médio, há grandes empresários aproveitando a escola para seus próprios interesses,como a formação de mão-de-obra e o fortalecimento da relação público-privado, quando a escola deveria buscar promover processos de emancipação.

Ao discutirmos emancipação, não podemos ignorar a resistência. As escolas públicas atendem a um maior número de classes desfavorecidas, e são nesses ambientes que os jovens e suas diversidades se manifestarão, buscando promover a valorização da sua cultura diante das classes dominantes.

Historicamente, a classe trabalhadora sempre foi direcionada a se tornar mão-de-obra, enquanto a burguesia preparava seus filhos para eventualmente ocupar seus lugares na estrutura social. Por isso é essencial que a resistência e emancipação avancem conjuntamente quando se

tratar de currículo, para que possamos valorizar as particularidades de cada contexto social e permitir que os jovens desenvolvam sua formação de acordo com as suas aspirações, além de promover o desenvolvimento do seu pensamento.

Em nosso entendimento, valorizar a diferença da cultura subordinada é preservar a esperança das gerações futuras, é recuperar seus traços que, ao longo do tempo, foram suprimidos por políticas de caráter monocultural. Lopes e Macedo (2011, p. 221) reforçam que: o fortalecimento das identidades locais não deve, no entanto, ser entendido apenas como consequência da crise de legitimidade do Estado nacional. Os movimentos identitários são também atores importantes na denúncia do esgotamento das identidades únicas, seja do Estado, seja de classe.

As políticas curriculares descritas em Lopes e Macedo (2011) destacam projetos e implementações, com foco na estrutura e na economia, além de abordarem diferentes perspectivas e teorias sobre políticas. As mencionas pesquisadoras, conforme as referências de Ball, abordam que: “a flexibilidade é o foco principal, pois se atenta a todas as questões que compõe o papel no aprendizado, a comunicação, o trabalho em equipe e o comprometimento do aluno, de acordo com as exigências profissionais” (Lopes; Macedo, 2011, p. 249).

As políticas na perspectiva administrativa atendem aos próprios interesses das autoridades governamentais, com foco em objetivos econômicos. Em contraste, as políticas de caráter social, concentram-se no desenvolvimento humano e na racionalização, evidenciando as desigualdades promovidas pelo sistema.

Na análise de Ball (2014) em "Educação Global S. A. Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal", as transformações na educação são examinadas à luz das influências globais e políticas neoliberais sobre as diversas formas de privatização que se manifestam de maneira complexa em diferentes níveis político. À medida que as narrativas empresariais invadem o setor educacional, reconfigurando as escolas e redefinindo as concepções institucionais, torna-se evidente uma interconexão entre essas transformações políticas e organizacionais. A nova proposta, que visa expandir, diversificar e implementar mudanças organizacionais em busca de lucros, reflete-se na reestruturação das escolas, afetando a maneira como agentes educacionais percebem a si mesmos e seus objetivos, estabelecendo assim uma conexão entre as dinâmicas de privatização e as mudanças no campo educacional.

Na seguinte citação: “O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pelo significado do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 253). As autoras reiteram o que foi produzido até o momento e que, periodicamente, haverá essa disputa, não apenas no campo

político, mas também nas questões sociais, culturais e os conhecimentos, com o objetivo de avançar no desenvolvimento do indivíduo, considerando o currículo como o núcleo do processo na busca por significado (Lopes; Macedo, 2011).

3. Reforma do Ensino Médio, BNCC e os interesses por trás da Educação

No âmbito da reforma do ensino médio no Brasil, a Lei nº 13.415/2017, que passou a vigorar em 16 de fevereiro de 2017, teve um um papel crucial na reestruturação da educação integral (Brasil, 2017). Essa legislação introduziu mudanças importantes na estrutura curricular e na organização do ensino médio, com o objetivo de torná-lo mais flexível e ajustado às demandas do mercado de trabalho.

No contexto educacional, os setores privados demonstram interesse na aprovação dessa reforma, evidenciando que a educação integral não é o principal objetivo, mas sim, a implementação das suas próprias intenções no ensino médio, além da apropriação de recursos públicos. Barros (2021), Costa (2018) e Monteiro (2020) argumentam que, "com os investimentos na escola, o neoliberalismo busca, na educação, a legitimação aos interesses de grupos econômicos que, sob a premissa de preparar os jovens para os desafios do século 21, moldam a educação aos interesses do mercado" (Monteiro, 2020, p. 16).

Essa política de educação integral faz com que os jovens passem mais tempo na escola. Será que isso é o ideal para assegurar uma formação completa e crítica do indivíduo? Ou será que essa ampliação visa apenas aumentar o tempo dos alunos na escola sem garantir o cumprimento de todos os requisitos educacionas estabelecidos?

No texto "Edgar Morin e a educação integral: subsídios para essa associação" (Ribeiro; Moreira, 2020), os autores discutem a perspectiva de educação integral no âmbito do novo ensino médio, conforme a visão de Edgar Morin, que sugere uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar da educação. Eles afirmam que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento e se focar na formação completa dos alunos, considerando não apenas aspectos acadêmicos, mas também sociais, emocionais e culturais.

Outro aspecto que os autores Ribeiro e Moreira (2020) destacam na visão de Morin sobre a educação integral é a valorização das habilidades socioemocionais e a incorporação de elementos técnicos no currículo, com o objetivo preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno de maneira mais abrangente.

Ao permitir que os alunos escolham áreas de conhecimento com base nos seus interesses e metas, a reforma reconhece a importância de personalizar a educação e levar em conta as diversas dimensões do desenvolvimento humano. Com a ampliação da carga horária anual de

800 para 1400 horas, e considerando o contexto socioeconômico brasileiro, onde jovens precocemente começam a trabalhar para contribuir com a renda familiar, dificilmente conseguirão se formar nesse novo modelo de ensino médio.

Segundo os argumentos, essa política ignora a realidade das escolas do Rio de Janeiro que temos observado. Existem instituições com carência de merenda, de professores, de espaço e de infraestrutura adequada. Portanto, não é suficiente apenas ampliar a carga horária, é necessário também melhorar as estruturas das escolas, o número de profissionais da educação, a merenda e assegurar os direitos dos alunos.

Além do aumento da carga horária, a Medida Provisória 746 ressalta a necessidade do currículo se alinhar às demandas do mercado de trabalho, ou seja, a interdisciplinaridade entre as disciplinas torna-se "irrelevante" neste modelo, com cada matéria sendo tratada de forma isolada e adaptada às suas particularidades.

A BNCC para o ensino médio, aprovada em 14 de dezembro de 2018, diferencia-se da educação infantil e do fundamental ao não especificar habilidades a serem desenvolvidas, seja por anos ou disciplinas, e baseia-se nas competências (Brasil, 2018a). Essas diretrizes tornam o currículo flexível a ponto de manter a matemática e português como obrigatórias durante os três anos de formação, negligenciando a importância das demais.

As escolas públicas terão que seguir o que o Estado pode ou deve oferecer em relação às disciplinas obrigatórias e a carga horária das demais, algumas podendo até serem excluídas do currículo. Por outro lado, as instituições privadas, com seus investimentos, irão cobrir todas as demandas propostas pela reforma do ensino médio. Isso acentua as desigualdades já existentes entre as redes de ensino público e privado.

A proposta curricular para a formação por itinerários (Brasil, 2018a) organiza as disciplinas nas seguintes áreas: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, além da formação profissionalizante e técnica.

Os itinerários formativos são uma das principais características do novo ensino médio no Brasil, introduzidos como parte da reforma educacional pela Lei nº 13.415/2017. Eles representam uma abordagem mais flexível e personalizada para a educação nesse nível de ensino, permitindo que os alunos escolham áreas de conhecimento específicas de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos futuros.

A inclusão de itinerários e formação técnica no currículo isenta o Estado de suas responsabilidades em relação ao ensino médio público, permitindo uma adaptação à cultura

capitalista, na formação de mão de obra e negligenciando a possibilidade de acesso a um ensino superior.

Essa implementação, tanto na reforma do ensino médio quanto na BNCC, tende a fazer com que os jovens antecipem seus projetos de vida com base em experiências educacionais limitadas, submetendo-se a expectativas de grupos sociais dominantes, que, de acordo com Medeiros (2019, p. 52) definirão o futuro que os jovens devem alcançar. Essas imposições excluem as possibilidades da uma integração curricular que atenda aos interesses dos jovens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da formação. Lopes (2019) critica a BNCC, agrumentando que o currículo não precisa ser uniforme em todas as escolas, mas deve fazer sentido e ser construído de acordo com o contexto, atendendo às demandas e necessidades que não são homogêneas.

Os empresários envolvidos na disputa pela política curricular e o MEC, diante da realidade escolar, estão disputando os campos pedagógicos da BNCC, com a objetivo central de formar indivíduos economicamente ativos, negligenciando a formação cidadã e adotando modelos curriculares de outros países, incluindo a avaliação em larga escala.

As avaliações em larga escala sustentam a cultura de controle e regulamentação nas escolas, com seus resultados determinando se há ou não qualidade no ensino. Resultados insatisfatórios ou abaixo do esperado, levam a acreditar que os índices de reprovação estão relacionados aos professores, questionando sua formação e a gestão escolar, quando na verdade, deveriam ser repensadas as políticas educacionais.

Atualmente, tanto o Estado quanto o mercado têm interesse em melhorar o desempenho das escolas por meio de testes que direcionam a qualidade do ensino.

O gerencialismo surge como a principal ferramenta para transformar tanto a cultura quanto as estruturas dos serviços públicos, facilitando a introdução do poder das políticas privadas no setor público. Essa abordagem, destacada por Ball (2014), possibilita a influência das práticas gerenciais do setor privado no âmbito educacional.

A aplicação do gerencialismo desempenha um papel fundamental na reestruturação dos sistemas escolares, distante dos propósitos de oferecer uma formação emancipadora. Em vez disso, abre caminho para o surgimento de processos moldados por interesses empresariais e competitivos, alterando de maneira significativa a natureza da educação. No contexto educacional, o Estado assume o papel de garantir a estabilidade desses empreendimentos, promovendo e financiando serviços educacionais por meio de políticas públicas. Essas políticas são elaboradas não apenas para atender às demandas educacionais, mas também como

estratégia para atrair investimentos de outras redes, solidificando a presença do gerencialismo e suas implicações no cenário educacional após a reforma do ensino médio.

4. O presente e o futuro da educação

Nos últimos anos, a educação pública tem se esforçado para garantir qualidade e inclusão para todos, e a BNCC para o ensino médio, tende a limitar esse direito de aprendizagem com uma abordagem econômica. Para a educação, é essencial melhorar as condições da escola para implementar tais reformulações, seja na valorização do docente ou na melhoria do patrimônio e infraestrutura das escolas.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), em seu primeiro capítulo, intitulado "Discurso, Texto e Narrativa nas Pesquisas em Currículo", expressa sua firme oposição ao paradigma curricular nacional, que trata o sujeito de maneira universal, desconsiderando as diversidades culturais presentes entre os estudantes. Dentro desse debate, ocorrem intensas disputas pelos significados associados à hegemonia, totalidade e emancipação, delineando um cenário de reflexão crítica sobre o impacto das políticas educacionais na diversidade cultural e individualidade dos alunos.

A BNCC, em sua versão atual, é composta por códigos que regulam a prática docente. Devem ser cumpridos os itens programados na descrição quanto às suas competências e habilidades. Esses objetivos, que devem ser alcançados pelos alunos em diferentes níveis de ensino e, juntamente com os códigos alfanuméricos, regulam a atuação do professor. Essa prática facilita qualquer processo de centralização curricular, permitindo que as autoridades que têm o acesso a esse dispositivo, introduzam seus objetivos e ideias como centrais.

Assim como a avaliação em larga escala, os códigos alfanuméricos vão além de um simples modelo organizacional, eles também têm a função de monitorar o desempenho e os resultados de forma objetiva, atuando no controle e regulação das práticas educativas. Esse dispositivo determinará o que será ensinado, levando em consideração a sua região, estado, anos de ensino e faixa etária.

Ao meu ver, a escola ao desenvolver o projeto de vida com os estudantes, deve posicionar o aluno como protagonista da sua jornada, com foco em incentivar a reflexão e pensamento crítico sobre o mundo ao seu redor, visando o planejamento do seu futuro.

No cenário atual, estão tentando antecipar o projeto de vida. Com a nova reforma do ensino médio, esse projeto está delineado em termos de trabalho, estudo e às escolhas no estilo de vida. São projetos futuros que nem sempre fazem sentido para o jovem em si, mas aos quais ele está submetido pelos desejos de grupos sociais que ditam o que os jovens podem ou devem

ser no futuro. Como crítica à Reforma do Ensino Médio, assinala Medeiros (2021, p. 87) que esta formação está voltada para o mundo do trabalho.

Para Biesta (2012), a educação deveria cumprir três funções principais: qualificação, socialização e subjetivação. A qualificação visa proporcionar ao aluno o saber fazer, ou seja, adiquirir conhecimento e habilidades, que o capacitem para atuar no mercado de trabalho ou em outros aspectos críticos sociais, políticos e culturais. A socialização tem como objetivo preparar o indivíduo para conviver em sociedade, respeitando e integrando-se às diversas culturas nela presente. Já a subjetivação, refere-se ao desenvolvimento da independência e autonomia do estudante. A escola deve lutar para que a educação não se restrinja apenas à qualificação e a economia, mas também valorize os conceitos de socialização e subjetivação.

A educação para a cidadania consiste em transmitir aos jovem conhecimentos e habilidades que os preparem para viver em sociedade, não apenas aceitando o que é imposto, mas tomando consciência das influências externas, para que possam seguir seus próprios valores, metas e convicções de vida ou políticas.

Ao longo de sua história, a escola assumiu diversos significados, como a missão de servir a sociedade e atuar como um meio de transmissão dos conhecimentos do mundo para a vida. Atualmente, a escola precisa não apenas integrar os jovens na sicoedade, mas também tomar cuidado com essa integração. Biesta (2015) afirma que a missão da escola é educar os jovens para estar no mundo de forma “adulta”.

Não basta apenas desenvolver habilidades, o indivíduo também precisa de todo o suporte necessário para potencializar seus conhecimentos e aprimorar os seus talentos. Portanto, embora a nova reforma do ensino médio esteja focada no mercado de trabalho, a socialização profissional deve garantir que o indivíduo não apenas aprenda a desenvolver suas respectivas funções, mas também exerça a cidadania. Assim, é importante que as disciplinas essencias não sejam separadas ou excluídas dessa formação, pois elas são fundamentais para o conhecimento de diversas histórias e culturas. O princípio a ser seguido é: educar os jovens para que sejam flexíveis diante das variadas circunstâncias que encontrarão ao longo de suas trajetórias.

Atualmente, as perspectivas de trabalho diferem significativamente das décadas passadas, influenciadas por diversas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Promover uma cultura competitiva nas escolas visa beneficiar empresários na busca por profissionais que atendam às suas necessidades, sem questionamentos. Essa abordagem competitiva reflete os objetivos e valores subjacentes à atual configuração educacional.

Em nosso entendimento, cabe apresentar conhecimentos sobre como ser ativo no mundo, profissões, carreiras, visões de sociedade, para que não surjam problemas ou

dificuldades ao serem inseridos precocemente na vida adulta. Nesse sentido, a escola deve atribuir sentidos que permitam aos jovens se posicionarem e desenvolverem sua subjetividade.

Ball (2010) demonstra preocupação com as políticas educacionais e no setor de serviços públicos devido às reformas abrangentes, que promovem novos valores, relações e subjetividades em suas novas condutas. No caso das reformas, elas tendem a redefinir a educação, mudando o que se deve ser ensinado e aprendido. Em nosso contexto, cada vez mais globalizado e alinhado com as políticas contemporaneas, a educação está gradualmente sendo vista como mercadoria, em vez de um direito social (Ball, 2014). Ainda em Ball (2014), essas mudanças na forma de ensinar e aprender, acabam beneficiando algumas classes sociais e desfavorecendo outras, alterando a percepção da sociedade sobre a educação de um direito para uma mercadoria.

Ball (2014) descreve os diferentes projetos educacionais e observa que, por mais nobres que sejam suas intenções, a sociedade frequentemente os considera a solução para os problemas da educação. Atualmente, com a globalizado e a ascensão do neoliberalismo, o ensino público continua sendo desvalorizado, recebendo cada vez menos apoio do Estado. Com a crise no setor , a rede privada ganha ainda mais força, sendo considerada como “modelo de gestão”, alimentando a narrativa de excelência na educação.

Diante da ascensão do neoliberalismo, surgiu o conceito de performatividade como uma nova forma de regulação estatal. Ball (2010) define a performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, um sistema que envolve julgamento, comparação e exposição, usados como formas de controle, atrito e mudança. Assim, o Estado deixa de ser provedor e passa a ser regulador, transformando também as funções das instituições públicas, dos cidadãos e das relações público-privadas.

A performance, como o nome sugere, foca no indivíduo com parâmetros voltados para produtividade e qualidade, ou seja, o valor de cada qual será medido e julgado com base no que produziu, diferenciando-os e classificando-os, ignorando os outros saberes que não estejam relacionados à produção.

Esse modelo promove a competitividade interna nas instituições, visando formar “o melhor aluno”. Considerando a reforma do ensino médio no modelo da educação profissional, esse ambiente induz à individualidade, enquanto a verdadeira qualificação se dá pelas experiências compartilhadas e vividas em coletivo.

As autoridades políticas responsáveis pela formulação de políticas sociais desempenham um papel crucial ao refletir sobre a educação e influenciar a disseminação de ideias, graças à sua credibilidade e ao apoio da mídia, que molda narrativas de baseadas em

pesquisas feitas na rede. Ball (2014) destaca a necessidade de se repensar as novas políticas educacionais, especialmente em face do crescimento neoliberal na sociedade contemporânea.

Com a nova reforma do ensino médio, serão oferecidos cursos técnicos profissionalizantes em diversas áreas. Ball (2014) alerta para a preocupação com o papel das instituições privadas e autoridades sociais que controlam o currículo, pois elas têm elaborado políticas educacionais com foco global, desconsiderando o contexto local dos indivíduos.

Diante deste capítulo, observa-se que os aspectos mais críticos do ensino e aprendizado estão sendo relegados a segundo plano, por não se enquadrarem nos padrões de desempenho e eficácia, nem atenderem à verdadeira preocupação com a educação. Além disso, essa reforma, ao direcionar os alunos a tomarem decisões voltadas para uma profissão, tende a alterar a rotina dos professores, transformando a sua prática. Assim como para os alunos, essas mudanças são significativas para os professores, afetando o sentido de ser aluno, de ser professor e o que significa aprender e ensinar (Ball, 2014).

5. Considerações finais

À medida que exploramos as complexidades do sistema educacional, sua política curricular e as profundas implicações que ela tem sobre a formação dos alunos, é claro que este é um campo extenso e multifacetado, cheio de desafios e oportunidades. O debate sobre o currículo não é apenas uma discussão acadêmica, mas um reflexo das crenças, valores e prioridades de uma sociedade.

O currículo não é uma entidade fixa e imutável, pelo contrário, é um organismo em constante evolução, adaptando às demandas e tendências culturais, políticas e sociais. O que ensinamos e como ensinamos está profundamente conectado aos nossos objetivos como sociedade, sejam eles econômicos, políticos, identitários, culturais ou humanitários, assim como os processos educacionais envolvidos. Portanto, a decisão sobre como moldar o currículo não é uma questão simples, já que envolve implicações significativas para o presente e o futuro de nossas gerações mais jovens.

É fundamental reconhecer a variedade de perspectivas sobre o conhecimento e a formação. Enquanto alguns podem destacar a importância de preparar os alunos para o mercado de trabalho, outros podem sublinhar a necessidade de uma educação mais abrangente, que desenvolva habilidades críticas, sociais e emocionais. Cada abordagem têm seus méritos, e um currículo equilibrado deve ser capaz de incorporar diferentes pontos de vista, assegurando que nossos alunos se tornem cidadãos aptos a enfrentar os desafios da sociedade atual.

A reforma do ensino médio é um aspecto crucial na discussão sobre o currículo. A flexibilidade curricular e a divisão por áreas de conhecimento têm o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, mas também apresentam desafios, como a necessidade de uma orientação adequada, a ausência de disciplinas sociais integradas nos itinerários formativos e o risco de evasão escolar.

Como vimos nas seções anteriores, a influência de organizações empresariais na criação do novo currículo pode levar a uma orientação mais voltada para as demandas do mercado de trabalho, em detrimento da representatividade e diversidade, alinhando-se às suas demandas. Assim, a ênfase na preparação para o viés instrumental e a escolha por itinerários formativos tendem a afastar ainda mais os jovens da formação para a cidadania e o ingresso ao ensino superior, considerando que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova integrada com todas as disciplinas.

Esse dualismo escolar no sistema educacional brasileiro tende a perpetuar a educação que por anos preparou as classes populares para o mercado de trabalho, enquanto as classes dominantes tiveram sua formação voltada para o acesso às universidades.

Refletir sobre o currículo educacional e suas implicações é um convite para uma abordagem equilibrada e cuidadosa na construção do percurso educativo de nossos jovens. O currículo não é apenas um conjunto de matérias, mas um reflexo das prioridades e valores de uma sociedade. É dinâmico, moldado pelas necessidades em constante mudança e pelas diversas influências em disputa.

Ao buscar um equilíbrio entre a preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de habilidades críticas, sociais e emocionais, é crucial considerar a diversidade de perspectivas e necessidades. A reforma do ensino médio, embora promissora, deve ser implementada com cuidado para evitar acentuar as desigualdades educacionais.

A educação deve ser um meio de inclusão e cidadania, e a sociedade deve se empenhar em superar o dualismo educacional que persiste, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de seu contexto social

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Manoel de Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Uma conversa no cotidiano escolar no/do ensino médio, currículos pensadospraticados e movimentos de (re)existência . **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 592–602, 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Braga, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A. **Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antonio. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, SP, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidencia da República, 2017.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CATELLI JUNIOR, Roberto; CÁSSIO, Fernando (Orgs.). **Educação é a Base?**: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-40.

CENTENARO, Junior Bufon; FÁVERO, Altair Alberto. Enunciados de um diagnóstico crítico: a reforma do ensino médio de 2017 em periódicos de educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1–21, 2022.

CERVI, Giceli Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. A reforma do ensino médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 181-193, 2019.

SILVA, Guilherme Henrique da; LUCINI, Marizete. Construindo em rede: A Reforma do Ensino Médio por meio da revisão de literatura, aspectos iniciais. **DOXA**: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 24, p. 01- 23, 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 171-180, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo. *In*: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. p. 01-15.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 21, n. 3, p. 1148-1168, 2021.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Políticas curriculares para o ensino médio brasileiro: o discurso da ineficiência como justificativa para reformas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-16, 2023.

GOMIDES, Fernanda de Paula.; JÚNIOR, Luiz de Sousa. . REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019

MELO, Amanda Jessica Coelho; SANTOS, Marcio dos. Currículo cultural e biologia na Amazônia: análise crítica do documento curricular do estado do pará. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1–12, 2023.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; SILVA, Leia Soares da; MENESES, Marlúcia Lima de Sousa. BNC-FORMAÇÃO E OS CURSOS DE LICENCIATURAS: entraves e riscos para formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-13, 2023.

PEREIRA, Ana Lúcia. Possíveis contribuições da reforma educacional escocesa para a implantação da BNCC no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1–20, 2021.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey. Edgar Morin e a educação integral: subsídios para essa associação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, DF, v. 36, n. 3, p. 970–989, 2020.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; ALBINO, Angela Cristina Alves. Políticas curriculares em tempos negacionistas: atuações, enfrentamentos e desafios. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-8, 2021.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (Bncc) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13,n. 2, p. 262–283, 2020.

SILVA, Luis Phelipe Nunes da. Como as escolas públicas do Rio de Janeiro irão atribuir sentido ao novo currículo proposto pela reforma do ensino médio? / Luis Phelipe Nunes da Silva. - 2023. 37 f.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROMEIRO, Ana Cristina Viera Lopes. As orientações curriculares nacionais para o ensino médio: uma análise da área da linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 946-955, 2020.

SOUZA NETO, Alaim. Projetos de ensino médio: disputas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 284–299, 2020.

A VIOLÊNCIA DO NÃO-DITO: UM EXAME DO SILENCIAMENTO DE GRUPOS GEOPOLITICAMENTE VULNERÁVEIS ANTE A ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA

Maria Eduarda Galvão Corrêa
Graduanda em Direito (UFMA) e bolsista PIBIT-CNPq
meg.correa@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Cássius Guimarães Chai
PhD em Direito Constitucional, Professor Permanente PPGD/FDV e Associado UFMA
cassius.chai@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Monica Fontenelle Carneiro
Doutora e Mestra em Linguística pela UFC e Pós-doutoranda em Direito pela FDV
mf.carneiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente ensaio detém, como arcabouço de organização teórica, a análise do silenciamento geopolítico de grupos socioeconomicamente vulneráveis sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, discorrendo em torno do seguinte problema de pesquisa: quais as implicações e consequentes efeitos produzidos perante a perpetuação de discursos, permeados pela violência simbólica do silenciamento, no entorno da sistematização característica da Geopolítica? Apresenta-se, assim, como objetivo do estudo, o exame crítico, e essencialmente reflexivo, acerca do posicionamento da Análise do Discurso enquanto mecanismo de rompimento com as estruturas de dominação, propondo a necessária institucionalização da resistência-linguagem enquanto ampliadora, para os grupos geopoliticamente vulneráveis, dos seus espaços sociais e culturalmente representativos. Para alicerçar metodologicamente o estudo, maneja-se a ótica linguístico-discursiva em imprescindível comunhão com o prisma sociológico, jurídico e geopolítico. Nesse viés, a fundamentação teórica parte da compreensão da política de silenciamento enquanto limitação das políticas de memória, verdade e justiça, promovida por Abreu Silva (2021), harmonizando-se com o entendimento, proposto por Norman Fairclough, dos recursos textuais e da linguagem, coexistentes com a Análise Crítica do Discurso, como práticas sociais e inerentes à própria transmutação das relações de poder. Como resultado, alcança-se, portanto – e com sustentáculo na compenetrada revisão bibliográfica desenvolvida –, a estruturação de uma pesquisa que contribui para os delineamentos materiais-teóricos referentes ao âmbito distintivo do estudo, no desígnio de desnaturalizar, com escopo na proteção da dignidade humana à nível internacional, a Violência do Silêncio, dando voz às demandas intrínsecas de comunidades, grupos e indivíduos geopoliticamente vulneráveis.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Silenciamento político; Grupos geopoliticamente vulneráveis; Relações de poder.

1. INTRODUÇÃO À ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO EM SUA NECESSÁRIA CORRELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA POLÍTICO-SIMBÓLICA DO SILENCIAMENTO

Para fins de introdução, subleva-se, enquanto preliminar arcabouço de organização teórica, que o presente estudo propõe uma análise do silenciamento geopolítico de grupos socioeconomicamente vulneráveis sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, discorrendo em torno do seguinte problema de pesquisa: quais as implicações e consequentes efeitos produzidos perante a perpetuação de discursos, permeados pela violência simbólica do silenciamento, no entorno da sistematização característica da Geopolítica?

Apresenta-se, assim, como objetivo de pesquisa, o exame crítico, e essencialmente reflexivo, acerca do posicionamento da Análise Crítica do Discurso como mecanismo de rompimento com as estruturas de dominação, ambicionando a necessária institucionalização da resistência-linguagem enquanto ampliadora – para os grupos geopoliticamente vulneráveis – de espaços sociais e culturalmente representativos.

Em soma material-teórica, com vistas a alicerçar metodologicamente o estudo, adota-se, como fundamentação, a perspectiva e entendimento, proposta pelo linguista britânico Norman Fairclough (2001), da Análise Crítica do Discurso em sua concepção de investigação dos recursos textuais, e da linguagem propriamente dita, enquanto práticas sociais e, não bastando, como sendo inerentes à própria transmutação das relações de poder. Desse modo, maneja-se a ótica linguístico-discursiva em imprescindível comunhão com o prisma sociológico, jurídico e geopolítico. Igualmente, faz-se uso do método hipotético-dedutivo ao se perceber o problema central da pesquisa como intrinsicamente associado às lacunas, às contradições e às hipóteses originárias do conhecimento prévio e de teorias já existentes (Diniz, 2015).

Ainda, a teoria basilar parte, semelhantemente, da compreensão da existência de verdadeiras políticas públicas de silenciamento enquanto limitação das vertentes da Memória, da Verdade e da Justiça – perspectiva, essa, embasada nos estudos de Abreu Silva (2021) – de cidadãos eminentemente colocados à margem das estruturas sociais e econômicas das sociedades a que pertencem.

Todavia, essencial se faz destacar que o Centro apenas existe caso haja a Margem (Neto, 2001). O marginal, assim, é instrumento necessário à manutenção do status quo (Faoro, 2000). De igual modo, as estruturas clássicas de dominação somente se perpetuam à medida que instrumentalizam formas de opressão a determinado grupo-alvo. Afinal, a Memória pertence àquele é lembrado. A Verdade àquele que a narra. A Justiça àqueles que possuem meios de

alcançá-la. Porém, o Silenciado não é lembrado. O Silenciado não narra a sua verdade. E, ao Silenciado, a Dama da Justiça é cega, inalcançável que se apresenta, no alto de seu pedestal, com a sua Balança e a sua Espada.

Assim, é mediante esse ponto de partida, que visa trazer a espaços de representações aqueles que não os possuem, que se colaciona a necessária perspectiva de Fairclough (2001) referente à sistemática da relação discurso-ideologia – principalmente, no que diz respeito à visão específica da transfiguração da percepção ideológica como dimensão da prática discursiva e da insurgência de uma luta de (re)modulações e reestruturações das relações de dominação sociais e econômicas à nível mundial. O símbolo, dessa forma, transpassa a mera remissão sugestiva, adentrando o espaço político e o espaço da política como violência, assim como o espaço jurídico e o espaço do direito como violência. O silêncio, agora, deixa de ser uma mera representação do "nada a dizer", para ser, em um nível mais amplo, a restrição "do que precisa ser dito" e do que, de tão semelhante e intenso modo, precisa ser evidenciado – seja por meio da Política, seja por meio do Direito, seja por meio de sua correlação.

De tal forma, a Análise Crítica do Discurso (ACD), em uma adição dialógica, impõe-se, neste ensaio, como um aspecto teórico sobre a língua e, não sendo o suficiente, sobre a própria semiose (Melo, 2005) – guardadas as devidas ressalvas a um estudo focado no âmbito geopolítico da investigação da ACD. Por isso mesmo, faz-se uso das pesquisas bibliográficas de modo a possibilitar implicações que gerem (e anseiem daqueles que recepcionam a mensagem) reflexões diante do objeto do estudo (Neri; Júnior; Silva, 2020). Assim, a Dominação Ideológica, de fato, busca a homogeneização, porém, a Ciência, em sua esfera jurídica de promoção da dignidade humana, esquadrinha os questionamentos e os deslocamentos dos lugares-comuns, para que, em uma transcendência de produção de conhecimento, alcance-se, até mesmo, grupos que não possuem a devida representação dentro dos espaços geopolítico-científicos.

Nesse viés de análise, evidencia-se que a dimensão da mudança social por meio do discurso (Melo, 2009) deve figurar, e ser arduamente promovida, no âmago da constituição de uma Resistência-Linguagem e, de semelhante forma, no cerne da ampliação dos horizontes sonoros de comunidades geopoliticamente vulneráveis. Dessa forma, nos entremeios da contenda destinada ao empoderamento daqueles que se veem desamparados social e economicamente, mitiga-se o potencial (muitas vezes, tornado inegavelmente real) fortalecimento e a perpetuação de um status quo excludente (Menezes; Mendes, 2023), favorável aos visíveis, às elites político-intelectuais, e antagônico aos invisíveis (que, sim,

podem ser invisíveis aos olhos dos opressores; porém, nem por isso, menos políticos, menos intelectuais).

Bem, pois, expõe Habermas (2022) quando, ao conceber as práticas que permeiam o espaço do diálogo entre sujeitos, foca o seu especial estudo nas ações de natureza comunicativa. É exatamente nesse sentido que se destaca os subsistemas dirigidos pelo meio-poder, conceituação propriamente do estudioso citado, em que, conforme tal, ocorrem ações estratégicas para fins de alcançar a determinação de um comportamento útil no ouvinte por parte do sujeito que fala – muitas vezes, por meio da política ou, ainda, do Estado em si (Gutierrez; Almeida, 2013). Nesse parâmetro, o discurso não se demonstra como uma coisa, parada em seu próprio tempo, pendulando em um espaço limitado, mas, sim, como uma dinâmica, uma interlocução contextualizada, inerente às suas diagramações sociais e culturais, expandindo-se para além do dito e adentrando, inclusive, a esfera do não-dito.

Introdução imprescindível é feita para que se situe a relevância do presente estudo no escopo da Análise Crítica do Discurso em sua correlação com a violência político-simbólica do silenciamento, visto que, como bem traz José Cláudio Pavão Santana (2023), a definição encerra limites, porém, o que se busca não é o encerramento dos debates, mas, pelo contrário, a contribuição para o que já existe. Nesse prisma, expõe-se que a participação socioinstitucional é um vetor a ser acolhido como elemento estruturante de condições discursivas e, em soma, de arranjos que possibilitem a densificação, no plano da práxis cotidiana, do cumprimento, efetivo, dos princípios constitucionais de dignidade e de inclusão social (Chai; Sousa, 2016). É nessa tentativa, a que timidamente se adiciona as reflexões teóricas propostas no presente ensaio, que se permite que os locais de fala, até então restritos e, muitas vezes, proibidos a determinadas parcelas da comunidade internacional, tornem-se, antes de tudo, espaços democráticos de dizeres coletivos.

2. A VIOLÊNCIA DO SILÊNCIO ENQUANTO MECANISMO GEOPOLÍTICO DE REPRESSÃO DOS HORIZONTES SONOROS DE GRUPOS SOCIOECONOMICAMENTE VULNERÁVEIS

Em 1974, Yasser Arafat, histórico líder da Organização para a Libertação da Palestina (OLP), proferiu discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas, oportunidade em que destacou a opressão e a violência da qual diversos povos – em países como Zimbábue, Namíbia, África do Sul e na própria Palestina – eram vítimas. Prosseguindo, Arafat retomou uma circunstância geopolítica de conhecimento de muitos, porém, de poucos efeitos para fins de movimentação dos organismos internacionais: as lutas armadas provocadas pelas políticas

imperialistas e, além de tudo, pela discriminação racial, ambas surgindo como formas de agressão e propagação do terror entre os povos violados (Arafat, 1974).

Em seu discurso, assim, evidenciou-se um dos instrumentos mais comumente utilizados pelas esferas de dominação da política internacional – representadas pelos países que, em seu ego cultural, se denominados pelas organizações diplomáticas como "potências mundiais", eram, em realidade, encarados, pelas comunidades historicamente violentadas, como nada mais que "opressores". Esse instrumento, portanto, a que se faz alusão é manifestadamente a guerra enquanto meio altamente eficaz para as políticas de silenciamento dos povos oprimidos (quando não dizimados), em seu espectro tanto símbolo quanto físico.

Assim, perfaz-se um silenciamento que diz respeito não somente aos modos imperialistas de propagação do terror, mas, de tão intensa forma, do apagamento dos horizontes sonoros e da extinção dos espaços de discurso desses povos, mediante verdadeiros genocídios culturais. Desse modo, tais comunidades, antes preocupadas em sobreviver às invasões estrangeiras que assolavam tudo o que, até então, era lhes conhecido, não obtinham meios para gritar os seus direitos – ou sequer sussurrá-los –, silenciados que estavam em meio ao caos socioeconômico e político que impregnava as suas nações (dominadas).

Ressalta-se, em adição, que, apesar de haver o devido empréstimo do termo "horizonte sonoro", de autoria, em realidade, de Coelho e Volotão (2020), promove-se, presentemente, uma reinterpretação de seu conceito, visto que, no ensaio, esse é concebido como expressão da experiência da fala e, de semelhante modo, dos locais e posições geopolíticas do discurso que se estendem exatamente como um horizonte, no qual, idealmente, as falas de cada grupo – subdivididos geopoliticamente mediante uma intersecção específica da sociedade e da economia mundial – podem ser observados não de uma forma verticalizada, hierárquica, como se um pudesse se sobrepor ao outro, mas, sim, de uma forma horizontal, em uma compreensão de beneficiamento mútuo em uma interlocução que permita a expressão de todos – independente a que povo, a que nação ou, ainda, a que minoria pertença.

O prisma da Análise do Discurso como ramo transdisciplinar, de tal forma, corrobora, em demasia, para a superação da lacuna existente entre as teorias da linguagem em geral e a sua real utilização em práticas sociais contextualizadas (Salles; Dellagnelo, 2019). Como bem expõe Silva e Chai (2023), essa contextualização se exprime, até mesmo, em uma relação de causa-consequência dos dois lados de uma mesma moeda: a inclusão e exclusão – e a sua vulnerabilização decorrente (Rosa; Gonçalves; Silva; Chai, 2023). De uma forma extensiva, não deixam de dizer respeito, semelhantemente, à relação opressão-silenciamento, em que se faz presente, também, a casuística e sua consequente

Nessa ótica, argumenta-se que o discurso político é construído por meio da apreciação do diálogo a partir da perspectiva das representações, sejam elas históricas ou contemporâneas, assim como pela relação autor-público (Whittaker, 2022). Assim, o evento discursivo passa a ser compreendido como um processo que surge da interação entre os indivíduos que tomam lugar naquele discurso e naquele determinado momento (Carneiro; Moniz; Chai, 2023). Dessa forma, ilustrativamente, traz-se à baila os estudos de Trancoso, Pinto e Damaceno (2022), que propõem o questionamento e a problematização acerca do viés da narrativa historiográfica, intimamente ligada, como se observa empiricamente, ao projeto do colonizador em uma evidente intencionalidade da manutenção de seu poder.

A título ilustrativo, é latente que a população negra é alvo, frequentemente, das tentativas de silenciamento dos seus discursos, tornando-se um mecanismo político de apagamento de suas memórias e negação de sua fala, o que Missiato (2021) expõe e conceitua, até mesmo, como a restrição do trânsito das pessoas negras em espaços de ecoamento vocal de suas demandas. Apesar das dificuldades, entretanto, que enfrenta a população negra à nível mundial, e as tentativas constantes de seu emudecimento, esse silenciamento não é, realmente, efetivado. Pelo contrário, trata-se de um grupo identitário que, diariamente, luta pelo seu posicionamento em lugares de destaque e de invocação da atenção ao que necessitam dizer.

Exemplo marcante, nesse ângulo específico, é o discurso de Martin Luther King, proferido em 28 de agosto de 1963, em um momento em que 250 (duzentos e cinquenta) mil negros marchavam pelas ruas de Washington, nos Estados Unidos, e proclamavam, em alto e bom som, os seus direitos. King, irrepreensivelmente, cobrava, então, a nota promissória – ainda não paga no que concernia aos cidadãos de cor – gerada na Constituição e na Declaração da Independência dos Estados Unidos, as quais instituíam que todos os homens teriam garantia aos direitos inalienáveis de vida, liberdade e procura da felicidade (King, 1963). Assim, o horizonte sonoro desse grupo geopolítico e o fortalecimento de sua luta por espaços de representação se ampliava, assim como permanece se ampliando, dia após dia, em um combate constante contra a imposição do silêncio e da dominação.

2.1 O SILENCIAMENTO DAS VOZES FEMININAS E DE SEUS HORIZONTES SONOROS EM SEUS VIESES GEOPOLÍTICOS PERANTE A ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA

Portanto, diferentes contornos adquire o mecanismo e a Política do Silenciamento em um nível de análise e espectro mundial. Cita-se, a título de ilustração, a fala de Claudia Sheinbaum após ser eleita como a primeira mulher presidente do México em mais de 200

(duzentos) anos de República, destacando-se um ponto central: "não chego sozinha, chegamos todas, com as nossas heroínas que nos deram a nossa pátria, com as nossas antepassadas, as nossas mães, nossas filhas e as nossas netas" (Sheinbaum, 2024). Assim, em uma nação em que a cultura oriunda da discriminação histórica e estrutural firma um padrão contínuo de noções de inferioridade e de violência contra a mulher (CIDH, 2022), discursos como os tais, que elevam à dimensão pública o reconhecimento do papel feminino enquanto âncora para a construção política do país, contribuem demasiadamente para a constituição de um espaço de legitimação da narrativa de grupos que, até então, encontravam-se amordaçados em um silêncio que, apesar de conhecido, era eminentemente ignorado.

Desse modo, no âmbito do horizonte sonoro da voz feminina e de seu silenciamento, resulta-se que esse se trata de uma prática fortalecida por sistemas sociais e educacionais transmutados geracionalmente, praticamente hábito que se torna e, em realidade, configurando estruturas extremamente desiguais de poder (Coelho; Volotão, 2020). Nesse sentido, o processo do "cale-se" destinado às mulheres passa a adentrar a própria essência de formação do sujeito feminino. Exatamente por isso, pode-se dizer que o estopim do silenciamento encontra uma infeliz morada no feminicídio: em um ato em que, como o seu próprio ser é aniquilado, a voz da mulher é, violenta e fatalmente, silenciada.

Adentra-se, dessa forma, a discussão acerca – utilizando-se de semelhante procedimento – das interpretações equivocadas e distorcidas que, com frequência, dá-se aos pensamentos femininos e às subsequentes expressões desses. Talvez mesmo por isso, Hannah Arendt, após a publicação de Eichmann em Jerusalém, sofrera infundadas acusações de "não ter coração, de carecer de empatia, de ser insensível e indiferente" (Heberlein, 2021), em uma insistência em moldar, para o público, a ideia, errônea, de que Hannah culpava o povo judeu pela sua própria destruição e morte durante o Holocausto. Sim, Hannah, de fato, realizara grandes contribuições à filosofia política, mas permanecia sendo uma mulher no século XX e suas obras, desse modo, não se eximiam do julgamento da sociedade que, àquela época, invalidava os discursos femininos – não se distanciando, em realidade, da conjuntura apresentada no século XXI.

É com essa orientação que se pode afirmar que as palavras, os ditos, revelam-se como verbalização de ideias, as quais são, inegavelmente, influenciadas pelos locutores e receptores dos discursos, assim como pelas circunstâncias, pela linguagem utilizada (Carneiro; Moniz; Chai, 2023), pela expressão física e, até mesmo, pelos não-ditos. Entretanto, diante desse cenário, essencial se faz retomar os conhecimentos críticos de Fairclough (2001), visto que, como desenvolve o particular estudioso, o discurso carece de ser entendido como uma prática social transformadora de realidades, sendo fundamental que o sujeito da enunciação, diante de

uma perspectiva psicossocial, possa promover uma reestruturação das formações ideológicas socialmente aceitas e empreendidas, não apenas se deixando determinar passivamente pela sociedade, mas, ativamente – e em uma via de mão dupla –, moldando-a de tão semelhante e necessário modo (Melo, 2009).

Portanto, é clarividente que o objeto do estudo, que é necessariamente proposto em quaisquer análises do discurso, nunca se tratará somente de uma investigação básica de elementos da linguagem, mas, indo além, abarcará tudo o que se dá antes, durante, por meio e depois da mensagem recepcionada: as relações de poder implícitas, as identidades sociais, os processos cognitivos de inconsciência ideológica e todas as demais imprescindíveis manifestações humanas (Melo, 2009). O silenciamento feminino, assim, à medida que se impõe como uma construção cultural perpetuada pelo discurso recebido pelos sujeitos da enunciação, pode, em contrapartida, desconstituir-se mediante esse mesmo mecanismo, com a necessária mudança de paradigmas e a expansão da consciência linguística para os horizontes sonoros oportunizados pelo posicionamento geopolítico das mulheres e, além, pela escuta irrestrita das vozes femininas.

3. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E A SUA TRANSFIGURAÇÃO COMO INSTRUMENTO TÔNICO DA RESISTÊNCIA-LINGUAGEM SOB O PRISMA DAS POLÍTICAS DE SILENCIAMENTO À NÍVEL INTERNACIONAL

No que concerne à subsequente discussão, parte-se, ainda, da perspectiva de Salles e Dallagnelo (2019) acerca do fato de que diferentes discursos não insurgem apenas como modos de representação do mundo concreto, mas, de análoga forma, como projeções de possibilidades diversas de uma mesma realidade. Assim, o falar e o transmitir de uma mensagem possui uma ligação profunda com a perspectiva particular do enunciador discursivo. Nessa acepção, prosseguindo-se na compreensão das estudiosas citadas, os discursos podem tanto se relacionar no viés de auxílio da viabilização de espaços para aqueles que necessitam ser ouvidos em um dado contexto, quanto podem competir em relações de dominação. Nessa ótica, o discurso, à medida que constitui uma prática social por meio da qual os indivíduos se impõem ao mundo, pode, até mesmo, ser formulado no sentido da opressão e do domínio, condensando um caráter ambivalente: o seu serviço enquanto prática ideológica e, chocando-se a esse, a sua concepção enquanto ferramenta emancipatória.

Desse modo, Fairclough (2001), ao desenvolver o sujeito do discurso como ator preponderante no uso da linguagem em sua esfera de predisposição ideológica, torna latente a concepção dos lugares do discurso como representativos de uma semântica de mundo

particular, em que, na prática social inerente ao ser humano – em uma visão, até mesmo, aristotélica –, aquele que faz uso da língua (assim como de suas estruturas, de suas composições, de seus sinônimos e da transmissão de suas mensagens, ainda que implícitas, a um interlocutor) alcança, inclusive, a reconfiguração de estruturas de silenciamento e de subalternação. Entretanto, pegando a contramão e não excluindo a possibilidade, através desse mesmo sujeito da relação dialógica, pode-se perpetuar as sistemáticas específicas da exclusão discursiva, por meio, principalmente, da violência simbólica, representada, em sua essência, pelo silenciamento dos grupos que mais necessitam do respectivo espaço de enunciação.

Ilustrativo se torna, nessa exposição, o cenário de omissão e silenciamento das reais causas e iniciativas (ou falta delas) tomadas pelas Nações Unidas à época do genocídio deflagrado em Ruanda, no ano de 1994. No contexto trágico das extremas ondas de violência que se alastraram pelo país, vozes de lideranças ruandesas foram continuamente apagadas dos debates internacionais. Afinal, tratava-se de um país localizado nos entremeios da África Oriental, distante dos centros de atenção globais, porém, nem por isso (ou talvez exatamente por isso), menos explorado por esses.

Desse modo, é relevante destacar que, no decorrer do genocídio, o Conselho de Segurança da ONU se limitou a declarar, entre diversas resoluções e manifestações puramente teóricas, estar: “deeply concerned by the continuation of systematic and widespread killings of the civilizian population in Rwanda” (Carpanezzi, 2008, p. 96). Todavia, o discurso emitido acerca da profunda preocupação do Conselho, que detém relevância à nível mundial, não foi suficiente, por razões óbvias, para pôr fim a um massacre que se alastrou por 100 dias, nos quais 800 (oitocentas) mil pessoas foram assassinadas.

O povo de Ruanda, assim vulnerável, restava silenciado pela omissão da comunidade internacional, em duas atitudes claramente passivas (o ser silenciado e o se omitir). Contudo, a última resultando em uma mera expressão de uma dissimulada angústia dos burocratas diplomáticos; a primeira, por sua vez, em uma aniquilação desenfreada promovida a céu aberto e, não bastando, diante da vista do poder geopolítico mundial – letárgico à escuta das vozes ruandesas que gritavam, por sua vida, durante todo o conflito.

Demonstra-se, nesse viés, que, teoricamente superada a época do imperialismo, povos, nações, culturas e territórios inteiros permaneceram subjugados ao bel-prazer das decisões daqueles que detém o poder em uma esfera mundial. Retoma-se, dessa forma, o pensamento de Fairclough (2001) quanto ao fato de serem as ideologias significações que são construídas em várias dimensões das formas e sentidos característicos das práticas discursivas, as quais, sendo assim, posicionam-se como instrumentos de uma possível reprodução, praticamente perpétua,

de relações de dominação. Introduz-se, em continuidade, o que se poderia, por analogia, estender-se ao conceito de divergência entre a Política de Ideias e a Política de Presença (Coelho; Volotão, 2020) – a primeira impondo a Ideologia e a segunda impondo o Poder aos dominados, visto que, como se abstrai do jogo político, ao vencedor, sim, as batatas; contudo, ao subjugados, apenas o ódio, ausente que se faz a compaixão.

3.1 A RESISTÊNCIA-LINGUAGEM NOS DISCURSOS DOS POVOS TRADICIONAIS DIANTE DAS TENTATIVAS DE SILENCIAMENTO DE SUA EXPRESSÃO POLÍTICA

Alude-se, ainda, para fins de expandir a presente análise crítica dos discursos, ao depoimento prestado por Noel Nutel, sanitarista judeu-brasileiro, à denominada "CPI do Índio", em 1968. Nutel, na ocasião, discursou sobre o que ele próprio caracterizaria como o massacre histórico dos povos indígenas (Muzi, 2020). O sanitarista, assim, representa as falas e os dizeres necessários de uma comunidade que, até hoje, sofre com as políticas de silenciamento e a restrição dos espaços de discursos públicos.

Desse modo, sem retirar o mérito da exposição de Nutel, é necessário trazer em evidencia, entretanto, que tal conjuntura de silenciamento é tão latente que, com frequência, o que ocorre é a apropriação das agendas dos povos tradicionais, sendo essas expostas não por representantes diretos e provenientes do núcleo dessas comunidades, mas por figuras que, justamente por não se enquadrarem e não possuírem a sua origem enquanto um indivíduo indígena, logram posições melhores e, de igual forma, repercussões maiores de seus discursos – novamente, discursos esses apropriados das demandas desses povos tradicionais.

Realidade que – em uma perspectiva de esperança quanto ao processo de reconhecimento de vozes que, até então, eram inseridas em posições subalternas na política mundial –, contudo, vem se transfigurando em novas (e inovadoras) narrativas. A título de ilustração, menciona-se o discurso de Sonia Guajajara, atual Ministra dos Povos Indígenas do Brasil, na Semana do Clima (realizada em Nova Iorque juntamente à semana em que ocorre a Assembleia Geral da ONU), onde Sonia, saudosamente, relembrou: "como inicialmente podemos ver aqui, poucas pessoas têm acesso ao espaço oficial da ONU" (Guajajara, 2023). A ministra, dessa forma, transmuta a herança maldita do silenciamento dos povos indígenas em potência expressiva, enquanto resistência-linguagem, da reafirmação dos direitos desses – e de quaisquer grupos que se encontrem em posições geopolíticas de vulnerabilidade – de serem memorados (e memoráveis), de narrarem a sua verdade e, além, de serem ouvidos com igualdade e justiça.

Logo, é justamente nessa trama de significações e sociocognições linguísticas, entremeada no que se escolhe expor e no que se opta por esconder, que são constituídas as narrativas de um povo, com uma intencionalidade que não pode ser negada (Trancoso, Pinto, Damaceno) – pelo contrário, deve ser recepcionada para que se entenda que a prática discursiva não pode ser destituída da visão de mundo do enunciador. Dessa forma, inevitavelmente trará, consigo, construções particulares cerceando a mensagem que é formulada (ainda que implicitamente), visto que a colocação em discurso de um determinado conteúdo se decompõe na atribuição a esse mesmo conteúdo de uma interpretação que, em subsequência, será realizada pelo seu receptor (Carel, 2012). A partir disso, a relação dialógica se demonstra como mecanismo de ruptura com as relações clássicas de poder, desde que seja essa a intenção dos sujeitos do discurso.

Assim, a Justiça equitativa enquanto caminho para a redução das desigualdades (conceituação de Chai; Martins; Moraes; Carneiro, 2023) pode ser representada, inegavelmente, pela equidade nos espaços de representação discursiva, visto que a presença de figuras representativas de grupos historicamente subjugados, em vieses culturais e sociais, possui um valor simbólico de extrema relevância (Coelho; Volotão, 2020), o que é essencial para a promoção de ressignificações dos âmbitos de discurso na ocupação de espaços (geo)políticos de destaque. Sendo assim, proporciona-se a propagação do entendimento de que é somente mediante a mudança de paradigmas teóricos que se possibilita o acesso dos grupos sociais historicamente excluídos às condições produtivas e às garantias de um sistema de proteção social (Delgado; Theodoro, 2005). Com isso, insurge o entendimento de que, independentemente a que identidade social o indivíduo pertença, pode, em igualdade, ter acesso a espaços de expressão de seus discursos e de reverberação de suas perspectivas socioeconômicas e políticas.

4. CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, é fundamental destacar que o objetivo principal foi alcançado: realizar um exame crítico e reflexivo sobre a Análise do Discurso como um mecanismo de ruptura com as estruturas de dominação. Assim, a pesquisa visou institucionalizar a resistência-linguagem, ampliando os espaços sociais e culturais dos grupos socioeconomicamente subalternos em nível internacional. Inicialmente, a metodologia do estudo foi apresentada, com base na perspectiva linguística e na Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Norman Fairclough (2001). A pesquisa também abordou as políticas públicas de silenciamento como uma negação da Memória, da Verdade e da Justiça para grupos geopoliticamente vulneráveis.

Em soma, a ACD foi entendida como fundamental para conceber práticas discursivas como modulações sociais inerentes às relações humanas. No desenvolvimento do referencial teórico, foram expostos os mecanismos específicos da violência do silêncio como forma de repressão dos horizontes sonoros de povos, grupos, comunidades e indivíduos socioeconomicamente desamparados. Foram discutidos discursos internacionais que influenciaram as perspectivas clássicas do Poder geopolítico, como os de Yasser Arafat (1974), Martin Luther King (1963), Claudia Sheinbaum (2024), CSNU (1994), Noel Nutel (1968) e Sonia Guajajara (2023), cada um detalhado em suas implicações específicas.

A Análise Crítica do Discurso emergiu como um elemento particular, ora se apresentando como violência simbólica, ora como instrumento de fortalecimento da resistência-linguagem. Em adição, a pesquisa buscou inovar na concepção clássica da análise das correlações entre o silenciamento intencional e as práticas discursivas. Igualmente, a ciência avançou ao reconhecer a necessidade de examinar o passado, utilizando o método hipotético-dedutivo para identificar problemas e lacunas no conhecimento prévio.

Ainda, relevante ressaltar que o estudo é parte de um plano de trabalho PIBIT-CNPq mais amplo, intitulado “A Linguística Cognitiva e Discurso sobre Geopolítica e Relações Internacionais: Influências no Reposicionamento dos Interesses Estratégicos Nacionais”, e ramificação do projeto “Geopolítica e Estratégia: espaço e regulação no reposicionamento dos interesses estratégicos nacionais a partir da ciência da geopolítica e das relações internacionais”. Reconhecendo a diversidade de perspectivas, o estudo abre-se para potenciais divergências, mas, de igual forma, espera contribuir para as referências materiais-teóricas específicas da temática proposta. Em última análise, a pesquisa buscou desnaturalizar a Violência do Silêncio, dando voz às demandas intrínsecas de comunidades, grupos e indivíduos geopoliticamente vulneráveis, com o objetivo primordial de proteger a dignidade humana à nível internacional.

REFERÊNCIAS

ARAFAT, Yasser. **Discurso de Yasser Arafat na 29ª Assembleia Geral da ONU**, 1974. Disponível em: https://diplomatique.org.br/nos-bastidores-da-assembleia-geral-da-onu/. Acesso em: 02 jun. 2024.

CAREL, Marion. **Atribuição do ponto de vista e apagamento da narrativa**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8 - n. 2 - p. 26-39 - jul./dez. 2012. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2913/1980. Acesso em: 04 jun. 2024.

CARNEIRO, Mônica. MONIZ, Ana Lourena. CHAI, Cássius Guimarães. **Metáforas sobre a maternidade: uma análise cognitivo-discursiva sobre acórdãos proferidos em recursos sobre a destituição do poder familiar materno**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 91, p. 97-114, jan./abr. 2023. ISSN on-line: 1982-2014. DOI: 10.17058/signo.v48i91.18064. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/7055/0. Acesso em: 04 jun. 2024.

CARPANEZZI, Mariana Bertol. **É preciso palavras para construir o silêncio: o genocídio de Ruanda no discurso oficial do Conselho de Segurança das Nações Unidas**. Dissertação (mestrado em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília). Brasília, p. 132, 2008. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/3965. Acesso em: 05 jun. 2024.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade** [recurso eletrônico] / Manuel Castells; tradução Klauss Brandini Gerhardt. − 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CHAI, Cássius Guimarães; DE SOUSA, Maria do Socorro Almeida. **Direitos Humanos: Uma Aproximação Teórica**. Conpedi Law Review, v. 2, n. 4, p. 335-354, 2016. e-ISSN: 2448-3931. DOI: 10.21902/clr.v2i4.375. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3668. Acesso em: 04 jun. 2024.

CHAI, Cássius Guimarães; MARTINS, Gilmara de Azevedo Jesus. MORAES, Yani Yasmin Crispim. CARNEIRO, Mônica Fontenelle. **Direito e desenvolvimento: estudo de caso sobre estratégia fiscal e o combate à vulnerabilidade econômica – discutindo o Fundo de Combate à Pobreza do estado do Maranhão**. *In*: CHAI, Cássius Guimarães; TEIXEIRA, Carla Noura; CHIARELLO, Felipe (orgs.). **Direito Internacional [livro eletrônico]: reflexões urgentes**. São Luís, MA: Grupo de Pesquisa Cultura, Direito e Sociedade, 2023.

CIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **O México deve adotar medidas urgentes para erradicar a violência contra as mulheres**. CIDH, Centro de Mídia, Comunicados de Imprensa, 2022. Disponível em: https://www.oas.org/pt/cidh/jsForm/?File=/pt/cidh/prensa/notas/2022/097.asp. Acesso em: 07 jun. 2024.

COELHO, Naiara. VOLOTÃO, Amanda. **Não serei interrompida: o processo de silenciamento feminino no espaço político brasileiro**. Cadernos de Gênero e Diversidade, UFBA, v. 06, n. 02 - abr. - jun., 2020. ISSN 2525-6904. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/35033. Acesso em: 25 mai. 2024.

DELGADO, Guilherme C. THEODORO, Mário. **Desenvolvimento e política social**. In: JACCOUD, Luciana; SILVA, Frederico Barbosa da. Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005. 435 p.

DINIZ, Marco Túlio Mendonça. **Contribuições ao ensino do método hipotético-dedutivo a estudantes de Geografia**. Geografia, Ensino e Pesquisa, Santa Maria, v. 2, n.2, p. 107-111, mai./ago. 2015. Disponível em: file:///D:/Downloads/robertob,+8.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001. 316 p. Tradução de: Discourse and social change. ISBN 85-230-0614-1. Disponível em: https://sabinemendesmoura.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/discurso-e-mudanc3a7a-social-norman-fairclough.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. 15 ed. São Paulo: Globo, 2000.

GUAJAJARA, Sonia. **Discurso na Semana do Clima da ONU**, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/discursos/2023/09/discurso-da-ministra-dos-povos-indigenas-sonia-guajajara-durante-climateweek-em-nova-iorque. Acesso em: 04 jun. 2024.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. **Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo**. Veritas, v. 58, n. 1, jan./abr. 2013, p. 151-173. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-6746.2013.1.8691. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/8691. Acesso em: 26 mai. 2024.

HEBERLEIN, Ann. **Arendt: entre o amor e o mal – uma biografia**. Tradução do sueco Kristin Lie Garrubo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KING, Martin Luther. **Discurso durante a Grande Marcha de 1963**. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica**/Critical Discourse Analysis as a method in social scientific research. Revista Linha d'água, USP, v. 25 n. 2 (2012): estudos linguísticos e/ou novas linguagens no ensino. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728. Acesso em: 04 jun. 2024.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, USP, ano 05, n.11 - 2º Semestre de 2009 - ISSN 1807-5193. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/Melo_ADeACD.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

MUZI, Daniela. **Documentário que resgata discurso de Noel Nutels contra massacre indígena é premiado**. Portal FIOCRUZ. Comunicação e Informação, Notícias, 2020.

Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/documentario-que-resgata-discurso-de-noel-nutels-contra-massacre-indigena-e-premiado. Acesso em: 05 jun. 2024.

NERI, Antônio Avelar Macedo. JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de Sousa. SILVA, Wanks Cavalcante da Silva. PL 246/2019: **O silenciamento político-pedagógico e a cólera à educação libertadora**. BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA), ano II, vol. 1, n. 3, Boa Vista, 2020. ISSN: 2675-1488. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/157/161. Acesso em: 04 jun. 2024.

NETO, Agostinho Ramalho Marques. A Ciência do Direito - Conceito, Objetivo, Método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ROSA; Jordana Letícia Dall Agnol da; GONÇALVES, Samuel Lira; SILVA; Delmo Mattos da; CHAI; Cássius Guimarães. **Neodesenvolvimentismo e Vulnerabilidade**. In: MATTOS, Delmo; NETA, Maria Alves; LAURÊNCIO, Felipe; VIEGAS, Ítalo; FONTENELLE, Mônica (orgs.). Ontologia das Vulnerabilidades. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2023.

SALLES, Helena Kuerten de Salles. DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. **A Análise Crítica do Discurso como alternativa teóricometodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional**. Revista Organizações & Sociedade, UFBA - v. 26, n. 90, p. 414-434, jul./set. 2019 DOI 10.1590/1984-9260902 | ISSN Eletrônico - 1984-9230. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/20409. Acesso em: 07 jun. 2024.

SANTANA, José Cláudio Pavão. **Surgimento do Estado Constitucional de Direito** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2023. Livro eletrônico PDF. ISBN 978-65-5363-319-3. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/surgimento-do-estado-constitucional-de-direito/. Acesso em: 27 mai. 2024.

SHEINBAUM, Claudia. **Discurso após vitória em eleição da presidência no México**, 2024. Disponível em: https://jacobin.com.br/2024/06/a-vitoria-de-claudia-sheinbaum-e-um-triunfo-para-o-mexico/. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, Fernanda Abreu. **Os riscos do silenciamento: Diferentes perspectivas nos processos de tomada de decisão na elaboração de políticas públicas de memória no contexto da redemocratização brasileira**. Revista del CESLA. International Latin American Studies Review, (28), 2021: 295-310. ISSN: 1641-4713; e-ISSN: 2081-1160 DOI: https://doi.org/10.36551/2081-1160.2021.28.295-310. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/2433/243369802017/html/. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Imaíra Pinheiro de Almeida da; CHAI, Cássius Guimarães. **Mulheres negras, contextos sociais, saúde mental e políticas de saúde pública: cenários que constroem e são construídos pela identidade**. Revista Minerva, MPMA, ano 03, nº 03. ISSN 2764-0566. Disponível em: https://revistaminerva.mpma.mp.br/index.php/revistaminerva, Acesso em: 05 jun. 2024.

TRANCOSO, Joelam dos Santos Rocha. PINTO, Antonio Henrique. DAMASCENO, Maria Dayana. **Discurso e poder: o negro na história e memória da educação**. Revista Pró-Discente, Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória-ES, v. 28, n. 2, p. 60-74,

jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/39847. Acesso em: 05 jun. 2024.

WHITTAKER, Nick. **Popular geopolitics and political memoir: Geopolitical expertise and force majeure as foreign policy justifications in Tony Blair's A Journey**. Elsevir, Political Geography, Volume 98, October 2022, 102696. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S096262982200110X. Acesso em: 27 mai. 2024.

AÇÕES DOS ÓRGÃOS ESTATAIS NA LUTA PELA CONQUISTA DOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL

Cleyssianne De Jesus Pereira
Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Maranhão.
Email: cleyssianne.jp@discente.ufma.br

Bruna Da Silva Pontes
Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Maranhão.
Email: bruna.pontes@discente.ufma.br

Isabela Fontes Cordeiro
Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Maranhão.
Email: isabela.fc@discente.ufma.br

Martinho Ramos Caldas Neto
Graduando em Direito pela Universidade Federal do Maranhão.
Email: martinho.caldas@discente.ufma.br

Alyne Mendes Caldas
Orientadora.
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça pela Universidade Federal do Maranhão.
Graduada em Direito pela Universidade Federal do Maranhão.
E-mail: alyne.caldas@ufma.br

RESUMO: Trata-se sobre como a sociedade brasileira estabeleceu a diferença entre gêneros no país, ao longo de sua história, em especial, fazendo com que as mulheres carecessem de igualdade de tratamento e permeando grave insegurança jurídica, fator que impede essa significativa parcela da sociedade ser inserida ativamente nas questões que interessam toda a população brasileira. Investiga-se, assim, quais os avanços legislativos, no Brasil, abordam e defendem sobre os direitos femininos no país, tendo como objetivo a compreensão do histórico de lutas e conquistas das mulheres, oriundos de atitudes estatais. Ainda, verifica-se sobre a implementação integral desses direitos no cotidiano dessas pessoas, pois eles tratam também da sua dignidade enquanto pessoa humana. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir de obras doutrinárias, sites e artigos científicos. Apresenta-se como resultado, a existência programas governamentais, tais como a delegacia especializada para o atendimento de mulheres vítimas de alguma violência, do Governo Federal, e também programas educacionais municipais que visam a conscientização da luta contra qualquer tipo de violência ou discriminação contra as mulheres no Brasil, frutos do atuação legislativa. Concluiu-se que existem falhas na efetivação das leis que impedem a garantia dos direitos voltados para as mulheres e que ainda há uma persistente luta da comunidade feminina para a conquista de mais direitos, bem como a implementação eficaz deles para que nenhuma mulher seja excluída disso.

Palavras-chave: mulheres, direitos, lutas, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, pretendemos discutir sobre as conquistas das mulheres no cenário legislativo brasileiro, a partir das lutas pelo reconhecimento de direitos bem como pela sua efetivação no cotidiano da mulher brasileira. Dessa maneira, a presente pesquisa foi realizada com base na análise de artigos científicos e obras doutrinárias no bojo de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, utilizando o método dedutivo, no qual se partiu da generalização legislativa para compreender o seu impacto na realidade da mulher brasileira

De início, buscamos compreender o percurso histórico e a evolução dos direitos das mulheres brasileiras, assim como suas dificuldades e vitórias. Um exemplo notável é a luta pelo sufrágio feminino, que começou em 1890, em meio a criação da primeira Constituição republicana do Brasil. Naquele cenário, o parlamentar César Zama se mostrou um apoiador do direito ao voto para as mulheres, direito este que, porém, só foi de fato garantido em 1932 com o novo Código Eleitoral. Outro exemplo marcante é a luta pela igualdade de gênero, que foi consolidado constitucionalmente, como um princípio fundamental, em 1988.

Outrossim, alguns movimentos na legislação do país demonstraram o avanço das mulheres por meio de dispositivos legais. Assim, podemos observar que leis como a conhecida e denominada de lei Maria da Penha, a própria Constituição de 1988, o Código Penal brasileiro, emendas constitucionais e programas de enfrentamento ao assédio e discriminação da mulher em ambientes de trabalho são ações estatais resultantes de lutas de movimentos feministas que apoiam lutas e reinvidações de grupos considerados minoritários, julgados pela sociedade que impende de certa forma que essas pessoas tenha acesso ao seus direitos fundamentais expresso na Carta Maior do Brasil, a fim de garantir que esses grupos sejam efetivamanete inseridos na sociedade tenham seus direitos garatidos e não violados em seu cotidiano.

Diante disso, por intermédio dessas pesquisas, podemos observar que ainda existem muitos descasos na esfera legislativa quando o assunto é conquista feminina, pois ainda persistem situações que violam esses benefícios que são irrenunciáveis para essa comunidade, por vezes colocando a vida da mulher em risco. Por isso, essas ações do Estado são diretamente direcionadas para o campo de trabalho, o campo familiar, e todos os contextos sociais vivenciados por mulheres, protegendo suas vidas e seu acesso a todas as conjunturas da sociedade sem que sejam repelidas e discriminadas.

Por fim, foi abordado no trabalho projetos, oficinas e ações de conscientização e sensibilização que objetivam a efetiva concretização dos direitos das mulheres e dentre uma dessas ações destaca-se a construção de uma delegacia especializada no território nacional no

atendimento de vítimas mulheres e nela oferecendo todo o suporte para o auxílio legal e psicológico. Além disso, cita-se programas educacionais que promovem o diálogo relacionado a temas como o feminismo, empoderamento e a discrepância dos direitos entre os gêneros e em como tais movimentos de conscientização promovem a construção de uma consciência e engajamento na luta dos direitos das mulheres, já que a ferramenta educacional revela-se como uma essencial fomentadora de discussões sobre estas demandas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A luta pelos direitos das Mulheres no Brasil.

É necessário salientar que a luta pela conquista dos direitos femininos no Brasil é caracterizada por um percurso de persistência e mudanças relevantes. No começo do século XX, vários movimentos e personalidades influentes lutaram pela equidade, gerando conquistas legais e constitucionais que influenciaram a vida das mulheres brasileiras. Neste artigo iremos analisar a progressão desses direitos, enfatizando acontecimentos históricos, a influência dos movimentos feministas e o efeito nas políticas governamentais a partir da atuação legislativa.

Segundo a Professora associada do Departamento de Ciência Política e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (Nepem) da UFMG, Marlise Matos, o movimento pelos direitos das mulheres no Brasil se iniciou por volta do século XIX, com a atuação de mulheres como Nísia Floresta (1810-1885) e Violante Bivar e Velasco (1817-1875), que batalharam especialmente pela educação das mulheres. Nísia Floresta, defensora da abolição e dos direitos das mulheres no Rio Grande do Norte, e Violante, uma das fundadoras do primeiro jornal feminino em 1852, foram pioneiras nessa luta. Ambas são filhas de famílias ricas e tiveram acesso à educação formal, o que as permitiu participar, ainda que de forma limitada, dos círculos intelectuais e políticos da época. A independência das mulheres no Brasil Império, estava ligada ao papel exercido pelos homens que eram “responsáveis” por elas, seus pais e maridos (Matos, 2022).

Em 1890, esse movimento pelos direitos das mulheres ganhou força com a luta pelo sufrágio feminino, durante as sessões para a elaboração da primeira Constituição republicana brasileira. Quem se mostrou favorável foi o médico e intelectual baiano César Zama (1837-1906), que defendeu o sufrágio universal para as mulheres, sendo o primeiro a apoiar essa causa no espaço parlamentar. Assim, em uma sessão histórica em 30 de setembro de 1890, Zama argumentou que, mais cedo ou mais tarde, as mulheres no Brasil teriam o direito ao voto. Embora contasse com certo apoio, a emenda proposta por Zama não foi aprovada na época. Os

principais argumentos contra o voto feminino se baseavam na crença de que as mulheres deveriam permanecer restritas aos afazeres do lar (Pardo, 2015; Rafah, 2020).

A discussão sobre o voto feminino continuou na Constituinte de 1890, momento em que a minuta de Constituição elaborada pelo governo provisório não incluía o sufrágio feminino. Com isso, três deputados propuseram que o voto fosse concedido às mulheres diplomadas com títulos científicos e de professoras, desde que não estivessem sob poder marital ou paterno, e às que possuíssem seus bens. Mesmo com todos os esforços, a emenda não foi aceita. Na sessão de 27 de janeiro de 1891, o deputado Pedro Américo declarou que arrastar as mulheres para o turbilhão das paixões políticas era inaceitável, enquanto outros deputados, como Coelho Campos, expressaram opiniões ainda mais radicais contra o sufrágio feminino.

Percebe-se, portanto, que a luta das mulheres no Brasil começou a ganhar notoriedade no final do século XIX e início do século XX e, como resultado, o voto feminino foi conquistado em 1932, com a publicação do Código Eleitoral, constituindo grande avanço para os direitos das mulheres no Brasil. Dessa forma, as mulheres passaram a ter seus direitos políticos reconhecidos, podendo, portanto, votarem e serem votadas. Contudo, Alves (1980, p. 18) destaca que ‘‘o debate sufragista não ultrapassou a ideologia dominante, mantendo intacta a imagem da mulher e de sua missão primordialmente feminina de mãe e dona de-casa, e revelando-se incapaz de criticar as relações econômicas e ideológicas que fundavam a inferiorização’’, de modo que permanecia sendo necessário maior interesse na pauta social.

Nessa esteira, com a promulgação da Constituição de 1934, tem-se, pela primeira, o reconhecimento constitucional do sufrágio feminino enquanto direito fundamental. Essa luta pelo sufrágio feminino contou com a participação de figuras importantes como Bertha Lutz, uma das líderes do movimento feminista no Brasil, que foi uma peça fundamental na mobilização para a conquista do voto feminino e César Zama, que apoiou a causa e foi um dos defensores da inclusão das mulheres no processo eleitoral brasileiro (Brasil, [s.d.]).

Em sequência, as décadas de 1960 a 1990 foram marcadas pala ampliação da agenda política feminista, juntamente com a criação de um senso de união das mulheres como movimento de transformação na sociedade. Os ideais que estavam sendo difundidos eram o da liberdade e da igualdade dos direitos para as mulheres, além dos debates sobre o papel da maternidade na sociedade e a liberdade sexual da mulher, gerando forte impacto nas políticas públicas e na conscientização da sociedade sobre a importância da igualdade de gênero (Lenza, 2019).

O ano de 1985 marcou uma vitória significativa para a luta das mulheres no Brasil com a criação da primeira Delegacia da Mulher em São Paulo, conhecida como Delegacia de

Atendimento Especializado à Mulher (DEAM). Essas delegacias foram feitas em resposta às crescentes demandas por proteção e investigação de crimes de violência doméstica e sexual contra mulheres. Apesar de que a criação da primeira DEAM não tenha sido uma iniciativa diretamente oriunda dos movimentos feministas, mas sim do governo, ela veio como um reflexo da urgente necessidade de enfrentar a violência de gênero. Mesmo com divergências sobre como seria a melhor forma de lidar com a violência contra as mulheres devido à uma certa desconfiança dos grupos feministas quanto a polícia, por conta de repressões políticas, a criação das DEAMs foi amplamente aceita, e outros estados logo passaram a requerer a instalação de suas próprias delegacias especializadas, manifestando a relevância dessa medida na luta pelos direitos das mulheres (Causa, 2020; Pasinato, 2008).

A Constituição de 1988, por sua vez, significou importante marco histórico na luta pelos direitos das mulheres no Brasil, por estampar no rol de direitos fundamentais, logo no inciso II, do seu artigo 5º, a igualdade entre homens e mulheres, em direitos e obrigações (Brasil, 1988). Assim, abriu-se caminho para diversas políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos das mulheres.

Já no século XXI, em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003, exemplificando o impacto dos movimentos feministas. Essa secretaria possui a missão de formular e implementar políticas para promover a igualdade de gênero. Bohn (2010) retrata o feminismo estatal do Poder Executivo da época, justificando o sucesso do modelo em um parâmetro bidimensional exitoso nas agências estatais de políticas públicas (APM's) por ter:

> ‘‘força institucional suficiente para abrir espaço para as demandas do movimento de mulheres no interior das arenas decisórias estatais; ou seja, são capazes de introduzir um componente de gênero nas discussões sobre políticas públicas. Em segundo lugar, as APMs cumprem seu objetivo quando as políticas implementadas pelo estado correspondem em grande parte às demandas dos movimentos de mulheres. Portanto, a força institucional da APM é essencial; mais importante ainda, no entanto, é um trabalho de cooperação entre a APM e os movimentos de mulheres, que resulte no efetivo enfrentamento de problemas concretos que afetam as mulheres em geral. (Bohn, 2010).

Além disso, em 2006, foi promulgada a Lei Maria da Penha, que configura uma importante conquista na luta por direitos das mulheres no Brasil. Essa lei possui a finalidade de combater a violência doméstica e familiar contra a mulher, e evidentemente foi resultado de uma longa batalha dos movimentos feministas e representa um avanço significativo na proteção dos direitos das mulheres, os quais incentivaram a discussão doutrinária e a introdução no ordenamento jurídico penal acerca da "violência contra a mulher" (Maciel, 2011).

Ademais, os movimentos feministas foram fundamentais na aprovação de leis como a Lei do Feminicídio, de 2015, que classifica o assassinato de mulheres por razões de gênero como crime hediondo. A Lei do Feminicídio foi um passo marcante na luta contra a violência de gênero e reflete o avanço das políticas públicas em resposta às demandas das mulheres brasileiras, tendo em vista o alvitre teórico e legislativo em realizar a criação de um tipo penal autônomo para destaque do fenômeno na sociedade brasileira, para que assim, o acesso à justiça e o fomento a políticas públicas concretas que servissem como meio para o combate a violência contra as mulheres (Cladem, 2011).

Essas políticas públicas implementadas no Brasil têm sido fundamentais para a promoção da igualdade de gênero e a proteção dos direitos das mulheres. Junto com essas políticas, destaca-se o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que tem o objetivo promover a autonomia econômica, educação inclusiva e saúde integral para as mulheres. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres é um exemplo de como o governo brasileiro tem se comprometido a promover a igualdade de gênero e a combater as desigualdades que afetam as mulheres (Brasil, 2013).

Ainda, vale destacar, enquanto política pública voltada para o combate à violência contra a mulher: a Casa da Mulher Brasileira, criada em 2013, mas retomada pelo Ministério das Mulheres em março de 2023. A Casa é um dos eixos do Programa Mulher Viver sem Violência e representa uma grande inovação no atendimento humanizado às mulheres vítimas de violência. Ambientado em um único espaço com diversos serviços especializados, como acolhimento, apoio psicossocial, delegacia, juizado, Ministério Público, Defensoria Pública, promoção da autonomia econômica, cuidado das crianças, alojamento de passagem e central de transportes, a Casa facilita o acesso aos recursos necessários para enfrentar a violência e promover o empoderamento feminino. Essa iniciativa é um marco nas políticas públicas voltadas para o combate à violência contra a mulher, fruto da pressão e mobilização dos movimentos feministas. Além de proporcionar proteção e assistência às vítimas, a Casa da Mulher Brasileira simboliza um passo definitivo do Estado em reconhecer o direito das mulheres de viverem sem violência, promovendo uma mudança significativa no cenário social brasileiro, e assim validando a importância das questões defendidas pelos movimentos feministas e ampliando a presença e a voz das mulheres em diversos âmbitos da sociedade. (Brasil, [s.d.]; Empresa Brasileira de Comunicação, 2024).

Assim, a história dos direitos das mulheres no Brasil é rica em marcos legais e constitucionais que refletem a luta e a perseverança dos movimentos feministas. Desde a conquista do voto feminino, com o apoio de figuras como César Zama, e Bertha Lutz, esta, em

especial, foi primordial na formulação de base para criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que teve importante papel nesse processo de lutas femininas e na implementação de políticas públicas específicas (Bester, 1997).

Essa evolução dos direitos das mulheres no Brasil mostra a importância da mobilização social e do apoio de figuras influentes na conquista de direitos fundamentais. A trajetória das mulheres brasileiras é um exemplo de perseverança e resistência, e suas conquistas refletem a força dos movimentos feministas. É certo que as mulheres brasileiras têm feito avanços significativos na busca por igualdade e justiça. Porém, a luta continua, e é necessário o engajamento contínuo da sociedade para assegurar que os direitos das mulheres sejam plenamente respeitados e promovidos. A busca por igualdade de gênero é uma luta que ainda não chegou ao fim, sendo a história das mulheres, no Brasil, é uma prova de que a determinação e a união podem resultar em transformações significativas na sociedade.

2.2 Legislação e Políticas Públicas para a Proteção dos Direitos das Mulheres.

É importante destacar que, diante do cenário dominado por ações estatais que colocam o sexo masculino em vantagem sobre o sexo feminino desde o período colonial. Em uma sociedade dominada pela influência do patriarcalismo, anos atrás a violência contra mulher nem era considerada violência e sim, uma maneira de corrigir uma atitude considerada errada da mulher contra o marido, a esposa que não seguisse ou obedecesse a vontade do companheiro poderia ser "corrigida" por ele por meio de agressões e maus tratos e tal atitude não era incriminada ou ridicularizada pela sociedade, pelo contrário, a mulher após sofrer essas agressões padecia com o preconceito e era ignorada por aqueles de seu convívio.

Nessa perspectiva, Vigano e Laffin (2019) comentam que "a violência era naturalmente aceita já que a mulher era considerada um ser inferior, que tinha obrigações, devia obediência e servidão ao homem e ao casamento". Portanto, diante dessas injustiças, movimentos sociais permitiram que, ao longo do tempo, algumas ações surgiram para a valorização feminina no país, buscando melhorar a situação e diminuir os crimes relacionados às mulheres.

Diante disso, comentamos que, desde 1996, o Brasil com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher tratam sobre legislações que protegem mulheres (Brasil, 1996). Também, a própria Constituição Federal (1988) dispõe sobre os direitos fundamentais das mulheres no seu art. 226, § 8o. Nesse viés, Ávila (2007) afirma que:

> "Esta disposição constitucional não é princípio abstrato, meramente programático, mas norma efetiva, que possui eficácia vinculante para o ordenamento jurídico

> infraconstitucional, de forma que é o ponto de partida hermenêutico para toda a legislação" (Ávila, 2007, p.3).

Ou seja, essas ações estatais permitiram e garantem acesso da mulher em diversos âmbitos sociais, bem como protege os direitos que à ela são direcionados, logo, é notório os benefícios trazidos por tais ações. Com isso, defende Pasinato (2015) "os avanços na situação das mulheres brasileiras, suas participações política, social e econômica são bastante visíveis na sociedade e estão expressos em indicadores nacionais".

Outrossim, em 22 de setembro de 2006, surgiu uma legislação que foi considerada um grande feito estatal no Brasil, sendo a Lei n. 11.340, batizada e conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), que recebeu esse nome em homenagem a Maria da Penha, natural do Ceará, vítima de violência doméstica e tentativas de homicídio e que se tornou símbolo da luta contra violência doméstica e contra a mulher. Ademais, a lei protege mulheres em geral, mas especialmente assegura aquelas que são culturalmente discriminada pelo machismo, em que se considera a mulher como ser que só serve para satisfazer o desejo do companheiro, cuidar da casa e de seus filhos, essa visão favorece homens que se aproveitam da situação para impor nas suas esposas seus desejos criminosos e que se caso elas não obedecerem, sofrem com a consequência de serem agredidas de diversas formas por eles. Assim, defende Vigano e Laffin (2019) que:

> "As ações afirmativas para mulheres decorrem de um longo período em que o ser fêmea era sinônimo de fragilidade, devoção ao homem, competência para afazeres domésticos e dom para a maternidade. Estereótipo, esse, que legitimou as violências contra mulheres e as bases cunhadas na opressão, subalternidade e desrespeito ao chamado sexo frági". (Vigano; Laffin, 2019, pg. 4)

Nesse sentido, Thiago Ávila (2007) diz:

> "Este caldo cultural discriminatório, somado a uma incompetência emocional de lidar com os problemas familiares de forma madura, mediante o diálogo e o respeito, cria ambiente propício à proliferação da violência doméstica, expressa em ameaças, agressões, humilhações, cerceamentos, subjugação, um controle do corpo e da alma da vítima, que além de violar direitos humanos básicos atua como um câncer social, pois corrói as bases éticas da própria sociedade gerando danos físicos e emocionais permanentes na vítima e seus dependentes" (Ávila, 2007, p.2).

Dessa maneira, cenários como esses, aumentam os casos de violência e permitem que essa problemática continue a perdurar e se tornar um impasse grave em nossa sociedade atual e é incontestável alegar que esses crimes são resultado de uma cultura que vê a figura feminina de forma distorcida da realidade, a mulher não tem que ser vista como reprodutora de filhos, se não quiser, muito menos obrigada a satisfazer os prazeres masculinos. Nessa lógica, as Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar mortes violentas de mulheres por

feminicídio (2016) apontam que a motivação das condutas acima dispostas derivam dos critérios de desigualdade de poder nas relações entre homens e mulheres, os quais fomentam a manutenção de justificativas explicativas para condutas delituosas, como razões de foro íntimo ou abordagens patologizante resultante de distúrbios psíquicos (Brasil, 2016).

Ávila (2007) aborda que a violência contra mulher é algo visto em, algumas situações, como algo comum e a denúncia só comprova o papel de infidelidade da mulher contra o companheiro, diante disso, muitas mulheres sofrem com seus parceiros que manipulam ameaçando, colocando medo para que ela não denuncie, ameaçando seus filhos e familiares, sua reputação e colocando diante dos próximos a voz da mulher como algo duvidoso que não deve ser considerado ou levado a sério.

Ademais, existem também, situações em que a vítima chega a denunciar, porém por falta de apoio dos próximos e até mesmo pela demora dos órgãos estatais de lidarem com a situação, sem o zelo de urgência, o companheiro mantém-se atuante nas condutas agressivas. A motivação do discorrido decorre do fato de que para Saffioti (2004) a violência doméstica ocorre numa relação afetiva em que a ruptura só se dará, em geral, por intervenções externas. Logo, ainda que existam medidas protetivas, sem o permanente auxílio externo, o desvinculamento da relação com um homem violento é dificultoso e oscilante, com movimentos de afastamento e retorno que favorecem o domínio do homem sobre as mulheres e facilitam a prática delituosa.

Em vista disso, ainda existem grandes desafios para que essas legislações venham se tornarem eficazes de fato na vida dessas vítimas e a violência venha ser erradicada no Brasil. Tal constatação deriva-se da compreensão acerca da conivência social com os casos criminosos, em razão da sobreposição de motivos passionais, culturais, impondo uma culpabilização da vítima pela sua própria morte, com consequente justificativa desarrazoada de que nada poderia ter sido feito para evitar tais mortes das mulheres (Rabelo, Azambuja e Arruda, 2022).

Aliás, é importante salientar que a mulher, assim como todo ser humano, tem que ser livre em suas escolhas e ações, tal liberdade protegida pela Carta Magna do Brasil, que deve ser estendida pelas leis infraconstitucionais. Nesse sentido, o estudo de Roichman (2020) avalia o impacto da Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) sobre as estatísticas de feminicídio, concluindo que “os resultados apontam um decréscimo imediato no número de feminicídios, com uma subsequente retomada de alta, indicando que não houve impacto significativo nesses índices”. Nesse sentido, o que se percebe é que apesar do regramento legal ser algo recente, existe a comprovação da diminuição de violência contra mulheres depois da existência da lei,

com subsequente retomada maior de casos, fato este que aponta a necessário implementação de políticas públicas eficazes além da mera produção legislativa.

Sendo assim, mesmo diante de avanços legislativos que surgiram ao longo da década no território brasileiro, vale relembrar que ainda existem desafios que nos instigam a refletir se de fatos esses direitos e proteção estão se estendendo ao máximo de mulheres possível, com a finalidade de se tornar efetiva no cotidiano dessas pessoas, para que elas estejam cientes de que seus direitos estão sendo assegurados e protegidos pelo Estado. Desta maneira, Ávila (2007) alerta sobre a importância da eficácia de leis que protegem pessoas que mais sofrem com a violência e, entre elas estão as mulheres, durante o cotidiano delas.

Além da violência doméstica, existem diversos tipos de violência contra mulheres, dentre eles está o assédio sexual que também é uma forma de violência contra o gênero feminino, crime que afeta diretamente direitos fundamentais e constitucionais da mulher. O assédio sexual por sua vez se carateriza no art. 216-A do Código Penal do Brasil que diz: "Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função" (Brasil, 1940). Mas, o assédio sexual está muito além daquilo que consta no dispositivo jurídico penal, acreditamos, neste artigo, no conceito defendido por Pamplona Filho (2002) em que cita o crime como toda atitude do âmbito sexual indesejada pela vítima, mas que o rementente desrespeita sua liberdade e vontade, continuando assim com a prática já repelida pelo destinatário.

Nesse sentindo, uma atitude governamental para diminuir o número de vítimas por assédio sexual no país foi a criação Programa de Auxílio à Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual da Procuradoria-Geral Federal (PGF), criado em 2022, mas que iniciou suas atividades ainda em 2019, essa iniciativa busca fortalecer os canais de denúncia proteger as vítimas e garantir de forma efetiva os direitos irrenuciáveis delas, esse programa colaborou na elaboração da Lei nº 14.540, de 03 de abril de 2023[1] que Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal, essa lei atua como dispositivo de prevenção contra esses crimes que crescem cotidianamente na rotina de mulheres e em seu ambiente de trabalho (Brasil, 2023).

[1] BRASIL. LEI Nº 14.540, DE 3 DE ABRIL DE 2023. Dispõe sobre Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal.Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

Outro fator que agrava a situação da mulher brasileira, é a discriminação direcionadas para elas em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, ao longo da história de conquistas femininas, as mulheres têm buscado por meio de movimentos sociais igualdade no âmbito trabalhista, a fim de cessar com o preconceito imposto pela cultura machista que defende a ideia que a mulher é um sexo frágil e tem que está uma posição abaixo ou menor que a do homen. Assim, afirma Alves e Guimarães (2009) ‘‘o trabalho feminino, desde então, é considerado como suplementar ao do homem, sendo que o salário por elas auferido é tido como mero complemento da renda familiar”.

Além disso, em sentido contrário a essa visão que fomenta a desigualdade e a perpectiva patriarcal sobre o sexo feminino, as mulheres com apoio de grupos que discutem e defendem outros grupos historicamente vulneráveis, buscaram, através de manifestações e reivindicações, políticas públicas que apoiassem essas lutas, colocando a mulher em posição igual a do homem em diversos âmbitos sociais, bem como no ambiente de trabalho, logo, elas “ ao estabelecerem uma estratégia de luta pela emancipação feminina, elegeram como tarefa fundamental a mobilização pela igualdade das condições de trabalho.” (Alves; Guimarães, 2009, p.2).

Contudo, diante da realidade que cerca a atualidade da sociedade, há muito que precisa melhorar e esse cenário ultrapassado desrespeita o princípio da igualdade legitimado no artigo 5° da Constituição Federal de 88 (Brasil, 1988) , a partir desse dispositivo legal que as lutas contra atos discriminatórios foram ganhando força, se direcionando também para os locais de de trabalho em que já existiam legislações que favoreciam esse âmbito antes de 1988, mas ainda de uma maneira pouco efetiva na prática (Alves; Guimarães, 2009).

Destaca-se que outra legislação interessada em aumentar o número de mulheres no mercado de trabalho e a permanência delas foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 72, 2 de abril de 2013 (Brasil, 2013), complementada pela Lei Complementar n° 150, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015), objetivando direitos e garantias, com intuito de melhorar o ambiente de trabalho das domésticas no Brasil.

Diante do exposto, é possível notar que esses atos legislativos favoreceram o cenário de mulheres no país em vários âmbitos sociais, por exemplo, no ambiente familiar, no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Tais medidas estatais, influenciadas por movimentos sociais que buscam a melhoria de grupos sociais minoritários, permitiram para a mulher diversos direitos, entre eles a inserção no campo político, tendo a liberdade de opinar sobre suas ideias. Por fim, tudo isso coopera para o avanço da sociedade tendo em vista que a mulher também passa a participar ativamente das questões sociais no Brasil.

2.3 Ações de Sensibilização e Educação.

No panorama hodierno nacional é de cunho essencial a construção de campanhas e projetos de conscientização, assim como ações desenvolvidas em escolas para haver a consolidação dos direitos das mulheres e a promoção da igualdade de gênero. Isso decorre da "necessidade de equilibrar as relações de gênero que foram construídas ao longo da história de modo desordenado" (Dunder, 2018, p. 42).

Nesse viés, o cenário presente é reflexo de resultados de todo um histórico de desvalorização das mulheres e de supressão de seus direitos (Velloso, 2003). Dessa forma, a diferenciação dada em relação aos direitos do homem e da mulher explicitam uma composição histórica referente "às desigualdades resultantes das relações de domínio e opressão" (Velloso, 2003, p. 41). Sob tal perspectiva, para a superação de tais divergências em relação aos direitos em relação às mulheres diversas ações foram realizadas, dentre uma delas constatam-se movimentos de mulheres e ações feministas que tinham como premissa a promoção da igualdade entre os gêneros (Sardenberg, 2018).

Sendo assim, "na história dos movimentos de mulheres, os grupos de conscientização, reflexão e ação feministas, bem como as oficinas de sensibilização tiveram - e continuam tendo - papel fundamental no desmonte da dominação patriarcal" (Sardenberg, 2018, p. 17). Por intermédio de tais movimentos evocou-se o feminismo que em seus aspectos fundamentais tem por característica a realização de ações coletivas voltadas à emancipação política e a conquista de direitos das mulheres, resultando na concretização do empoderamento feminino (Gregori, 2017). Nesse aspecto, constata-se a relevância das ações feministas como uma "poderosa estratégia para desconstrução da estrutura patriarcal e de desigualdades que foram historicamente estabelecidas na sociedade" (Gregori, 2017, p. 49).

Sob a ótica que se associa as ações que se direcionaram a efetivação da conquista de direitos essenciais das mulheres. "O Estado brasileiro surpreendeu o mundo ao encampar os movimentos feministas, criando um órgão especializado para atender, inicialmente, a uma realidade social que colocava a mulher na condição de vítima constante e indefesa de vários tipos de violência" (Velloso, 2003, p. 64). Esse órgão surgiu originalmente no estado de São Paulo no ano de 1985, já no nordeste se originou através do decreto n.° 33.038 de 28.04.1986, e por meio dele, foi criado no estado da Bahia, em Feira de Santana em 1991, a Delegacia de Proteção a Mulher, que visa oferecer às mulheres um tratamento especial nos casos de violência dando assistência social, legal e psicológica (Velloso, 2003). Tendo em vista a necessidade de uma atuação por parte do Estado, assim como foi dito por Velloso (2003):

> Considerou-se então que o meio mais adequado para atender à demanda de queixa de mulheres vítimas seria a criação de uma Delegacia Policial Especializada na estrutura governamental executiva da Segurança Pública, que deveria funcionar como fator de desinibição à mulher vítima contra a aceitação da violência. (Velloso, 2003, p. 64).

Além disso, é válido ressaltar também ações que englobam a realização de convenções e conferências que discutem e colocam em visibilidade questões relacionadas aos direitos das mulheres (Dunder, 2018). Nesse aspecto, "é importante frisar que a luta pelos direitos das mulheres é uma questão mundial, ultrapassa as fronteiras dos Estados quando esse direito é cerceado" (Dunder, 2018, p. 45). Dessa forma, destaca-se a colaboração desses meios para a luta da conquista dos direitos das mulheres, uma vez que conforme é citado por Velloso (2003):

> Os movimentos sociais, as ONGs, e, principalmente, a realização de conferências de natureza específica, de caráter mundial, como as últimas, em Cairo e em Pequim, vêm contribuindo com denúncias, de violação de direitos contra a mulher, tendo também, acima de tudo, provocado o acionamento dos órgãos comunitários locais para reduzir e erradicar as violências, os preconceitos e discriminações contra a mulher, contribuindo para a melhoria de vida e a conquista da cidadania. (Velloso, 2003, p. 62).

Diante disso, como um exemplo de convenção realizada pode-se mencionar a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, que teve fundamentos e dentre eles estão a ocupação igualitária das mulheres em sua atuação na sociedade e a expansão dos direitos das mulheres, como foi apontado por Almeida (2007):

> Os fundamentos da convenção tornam explícitas as necessidades: 1) de ampliação dos direitos fundamentais para a mulher; 2) de maior eficácia desses direitos; 3) de alteração na relação entre homens e mulheres, inclusive no plano familiar e na distribuição de tarefas; 4) de maior participação das mulheres em condições de igualdade na sociedade; 5) do reconhecimento por todas as nações da imprescindibilidade da mulher para o desenvolvimento do país e da Humanidade. (Almeida, 2007, p. 38)

Ademais, durante a luta pela conquista e consolidação dos direitos das mulheres evocou-se o termo empoderamento (Sardenberg, 2018). Nesse sentido, ele pode ser conceituado se relacionando "ao processo da conquista da autonomia, da autodeterminação, [...] ao desenvolvimento da força política e social das mulheres como um grupo ou minoria. [...] no sentido da libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero patriarcal" (Sardenberg, 2018, p. 18). Sob essa visão, a promoção de programas de educação e empoderamento feminino para a conscientização dos direitos das mulheres foi de extrema importância para a luta feminina já que, "é certo que o processo de empoderamento deve se apoiar em um processo de conscientização e organização de mulheres para ações coletivas" (Sardenberg, 2018, p. 27).

Desse modo, foi realizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia o Programa de Valorização da Mulher, que foi feito com grupo de mulheres residentes da zona rural do semiárido baiano nos anos de 2000 e 2001 e teve como intuito primordial a sensibilização das comunidades rurais sobre as questões relacionadas com os vínculos sociais de gênero, no que tange a ascensão social feminina (Sardenberg, 2018). Durante a realização do programa foi analisada uma jornada dupla com suas atividades produtivas familiares, além do trabalho remunerado restando um ínfimo tempo de lazer (Sardenberg, 2018). Dessa forma, a respeito do programa, Sardenberg discorre:

> A socialização do trabalho dos grupos nos permitiu, enquanto facilitadoras, ressaltar para a reflexão e ação coletiva: a importância do trabalho realizado pelas mulheres no âmbito doméstico; a invisibilidade do trabalho doméstico e, consequentemente, seu não reconhecimento enquanto trabalho pela família e pela sociedade em geral; a contribuição do trabalho doméstico na constituição da renda familiar a partir da identificação dos custos (preço) destas atividades quando realizadas no mercado de trabalho; e o trabalho das mulheres na roça, a importância da sua participação nas chamadas atividades produtivas. (Sardenberg, 2018, p. 26)

É pertinente citar também como os avanços tecnológicos nos meios de comunicação favoreceram a propagação de programas e campanhas de conscientização relacionadas aos direitos das mulheres, ajudando diretamente na luta feminina (Sardenberg, 2018). Dessa maneira, “as redes sociais, a exemplo do Orkut, Twitter e Facebook, têm se prestado como sites importantes de encontros virtuais e ‘conscientização’.” (Sardenberg, 2018, p. 27).

Além disto, a execução de ações que envolvam práticas pedagógicas em escolas sobre o enfrentamento direcionado as divergências dos direitos entre os gêneros são de cunho essencial haja vista, que as medidas executadas “não foram suficientes para equiparar as oportunidades entre mulheres e homens no mundo do trabalho, na produção científica, na ocupação dos espaços públicos, no reconhecimento das potencialidades” (Guimarães, 2023, p. 23). A aplicação de debates e projetos pedagógicos auxiliam na construção da consciência, no engajamento e no reconhecimento das subjetividades femininas (Guimarães, 2023). Sob tal perspectiva foi realizado no estado do Goiás, especificamente em Uruaçu uma oficina e o Guimarães aduz sobre a proposta dessa oficina e o público abrangido:

> [...] meninas com idade acima de 12 anos e que estejam cursando do 7º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. A ideia da proposta, que uniu literatura e empoderamento feminino, originou-se durante a fase de observação e análise das respostas nos questionários e entrevistas. As evidências mostraram que temas que discutem as relações de gênero e os estereótipos sobre a mulher e as escolhas profissionais ainda são pouco debatidos nas escolas. (Guimarães, 2023, p. 27).

Nessa conjuntura, a educação se revela como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de diálogos e assim possibilitar espaços de fala e escuta sobre as questões de gênero e sociais (Xavier, 2023). Diante dessa perspectiva, foi criado o "Coletivo Margaridas" no ano de 2018, por docentes e discentes do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, que tem por objetivo a promoção de ações de diálogo e acolhimento que envolvam discussões sobre temáticas sociais e de gênero (Xavier, 2023).

Dessa forma, Holanda (2015) exibe que outra ação desempenhada em ambiente escolar foi um projeto escolar feito em São Sebastião no Distrito Federal, que objetivava a valorização de mulheres importantes da história, e nesse sentido, incentiva os alunos a procurarem figuras femininas relevantes para uma posterior discussão sobre elas, tendo como resultado o reconhecimento e enaltecimento dessas mulheres. E é a partir desse olhar que um dos impactos ocasionados por esse projeto foi desmontar "que as escolas devem estar atentas às demandas dos/as estudantes, promovendo a aprendizagem não como a repetição de conteúdos cristalizados, mas como a construção de novos conhecimentos e o posicionamento ativo dos/as alunos/as." (Holanda, 2015, p. 21). Por tais motivos que essas ações educativas se revelam tão significativas já que trabalham aspectos como a autoestima, o empoderamento e temas como a violência e o combate à desigualdade de direitos que são ferramentas importantes para a luta das mulheres (Holanda, 2015).

3. CONCLUSÃO

A partir da pesquisa observamos que a influência do patriarcado no território brasileiro afeta ainda na atualidade o aspecto da figura feminina e sua função na sociedade e que, mesmo diante de diversas lutas e conquistas feitas pelo Estado para que as mulheres venham ser participativas em todas as esferas da sociedade, a cultura ultrapassada liderada pelo machismo ainda resiste e impede a comunidade feminina na aquisição e apropriação dos direitos que são seus. É notório que existem mulheres que ainda desconhecem seus direitos e que, por causa disso, ainda se submetem a um cenário de violência no ambiente familiar e de trabalho.

Sob esse viés, como a Constituição defende, existem direitos que são essenciais e que não podem ser desrespeitados para todo ser humano, mas cotidianamente notamos que a concretização dessas localidades são um problema e que ainda precisamos melhorar. Por isso, as lutas continuam, para que a sociedade avance nessa questão e não retroceda, visto que ainda existem inúmeras tentativas para impedir as mulheres de conquistarem seu espaço na sociedade, pois a cultura do machismo é um perigo impulsionador do retrocesso de direitos alcançado ao longo dos tempos.

Nessa lógica, para que a garantia dos direitos das mulheres seja plenamente respeitada e promovida, é necessário um esforço contínuo e colaborativo de toda a sociedade. A implementação de políticas públicas eficazes, a conscientização sobre a importância da igualdade de gênero e o apoio às vítimas de violência são passos essenciais para garantir um futuro mais justo e igualitário para todas as mulheres. A história das mulheres no Brasil é um testemunho poderoso da capacidade de transformação social através da luta pelos direitos e pela justiça, que devem ser constantemente fomentadas pelos órgãos estatais existentes no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. S. de. **A afirmação dos direitos da mulher e a efetividade jurídica nas relações familiares**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/7569. Acesso em: 02 ago. 2024.

ALVES, B. F.; GUIMARÃES, M. O. A inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro: direitos, desigualdades e perspectiva. **Revista Augustus,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, 2009.

ALVES, B. M. **Ideologia e Feminismo**: A Luta da Mulher pelo Voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

BESTER, G. M.. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, 1997. Disponível em: http://150.162.1.115/index.php/revistacfh/article/view/23351/pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Conquista do Voto Feminino**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/index.html>.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n° 72, 2 de Abril de 2013**. Brasília, DF: Senado Federal,2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/////Constituicao/Emendas/Emc/emc72.htm >. Acesso em: 29 ago 2024.

BRASIL.**Lei Complementar Nº 150, De 1º De Junho De 2015** .Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2 jun. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2015/leicomplementar-150-1-junho-2015-780907-publicacaooriginal-147120-pl.html >. Acesso em: 29/08/2024.

BRASIL. **Decreto nº 1973, de 1 de Agosto de 1996**. Dispõe sobre a Promulgação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm >. Acesso em: 29/08/2024.

BRASIL, E. M. Educa Mais Brasil. (n.d.). Feminismo: uma luta por igualdade. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/feminismo>.

BOHN, S. R. **Feminismo estatal sob a presidência lula:** o caso da secretaria de políticas para as mulheres. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 81-106, jul.-dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/debates/article/download/17439/10683/0. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 14.540, DE 3 DE ABRIL DE 202**3. Dispõe sobre Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal.Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14540.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Maria da Penha: LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm >. Acesso em 29 agosto 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa da Mulher Brasileira. Ministério das Mulheres. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas-1/casa-da-mulher-brasileira>.

BRASIL. Presidência da República. **Diretrizes Nacionais Feminicídio**: Investigar, Processar e Julgar - Com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2013. 114p. II. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/plano-nacional-de-politicas-para-mulheres>.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto-Lei N° 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código penal.** Senado Federal: Brasília, DF. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.

CAUSA, N. **Conquistas do feminismo no Brasil: uma linha do tempo.** Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/>. Acesso em:09 ago. 2024.

Conferências. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/plano-nacional-de-politicas-para-mulheres>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CLADEM. **Contribuciones al debate sobre la tipificación penal del femicidio/ feminicídio**. Lima, 2011. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2013/10/CLADEM_TipificacaoFeminicidio2012.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

ÁVILA, T. A. P. de. **Lei Maria da Penha**. Uma análise dos novos instrumentos de proteção às mulheres. 2007. Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/lei-maria-da-penha-uma-anlise-dos-novos-instrumentos-de-protes-mulheres. Acesso em:08 ago. 2024.

DE, C.; REGINA, J.; PINTO. **UMA HISTÓRIA DO FEMINISMO NO BRASIL.** [s.l: s.n.]. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9815/1/2003_art_iafbarreira.pdf.

Direito ao voto feminino no Brasil completa 92 anos. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/02/26/direito-ao-voto-feminino-no-brasil-completa-92-anos>.

DUNDER, J. S**. Lugar de mulher é onde ela quiser! Construção feminina e a política de cotas para mulheres no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário de João Pessoa, Paraíba. 2018. Disponível em: http://dev.siteworks.com.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2616/1/JULIANA%20SILVA%20DUNDER.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

EBC. Conheça as políticas públicas que apoiam as mulheres no Brasil. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-quais-sao-as-politicas-publicas-que-apoiam-as-mulheres-no-brasil>.

GREGORI, J. de. **Feminismos e Resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos**. Caderno Espaço Feminino, v. 30 n. 2. 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/38949. Acesso em: 02 ago. 2024

GUIMARÃES, V. **Extensão na educação profissional e tecnológica: o programa meninas cientistas e o empoderamento feminino**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás, Goiás. 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3555. Acesso em: 2 ago. 2024.

HOLANDA, J. M. G. B. de.; JÁCOME, M. de. Q. D. Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero em Escolas do Distrito Federal. **Programa de Iniciação Científica-PIC/UniCEUB-Relatórios de Pesquisa**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pic/article/view/5442. Acesso em: 5 ago. 2024.

LENZA, T. **Conheça a história do movimento feminista no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/movimento-feminista-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MACIEL, D. A. **Ação coletiva, mobilização do direito e instituições políticas:** o caso da Campanha da Lei Maria da Penha. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 26, n. 77, outubro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n77/10.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

MATOS, M. **Voto feminino, neoconservadorismo e a luta feminista pelo futuro**. UFMG: 2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/95anos/diversa-95/voto-feminino-neoconservadorismo-e-a-luta-feminista-pelo-futuro/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PAMPLONA FILHO, R. Assédio sexual: questões conceituais. Assédio sexual. **São Paulo: Saraiva**, p. 109-135, 2002.

PARDO, R. G. dos. **Guerra dos sexos: a mulher venceu? - Notas sobre a participação política da mulher no Brasil.** Tribunal Superior Eleitoral, n. 6, ano 2, 2015. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/institucional/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-6-ano-2/guerra-dos-sexos-a-mulher-venceu-notas-sobre-a-participacao-politica-da-mulher-no-brasil>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PASINATO, W. Acesso à justiça e violência doméstica e familiar contra as mulheres: as percepções dos operadores jurídicos e os limites para a aplicação da Lei Maria da Penha. **Revista Direito GV**, v. 11, p. 407-428, 2015.

PASINATO, W. **Mapeamento das Delegacias da Mulher no Brasil**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/copy_of_acervo/outras-referencias/copy2_of_entenda-a-violencia/pdfs/mapeamento-das-delegacias-da-mulher-no-brasil#:~:text=O%20Decreto%2023.769%2C%20de%206>.

RABELO, L. do. A. AZAMBUJA, F. P. de. ARRUDA, R. A. de. Feminicídio: evolução histórica do conceito, uma análise cultural, a luz dos direitos humanos. **Revista Direitos Sociais E Políticas Públicas**, v. 10, n.2, p. 543–566, 2022. Disponível em:https://portal.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/1145. Acesso em: 27 ago. 2024.

RAFAH IBN RAFAH. **Da Bahia: a voz primeira em prol do voto feminino no Brasil (1891)**. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@rafahibnrafah/da-bahia-a-voz-primeira-em-prol-do-voto-feminino-no-brasil-1891-6fab860a3991>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ROICHMAN, C. B. C. Faca, peixeira, canivete: uma análise da lei do feminicídio no Brasil. Rev. katálysis, Florianópolis , v. 23, n. 2, p. 357-365, Ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/7zQRkyKBpyYKHP6JXbKXrPr/. Acesso em: 12 ago. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SARDENBERG, C. M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4106. Acesso em: 2 ago. 2024.

VELLOSO, M. C. V. **Direitos de mulher: afirmação e cidadania**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4823. Acesso em: 04 ago. 2024.

VIGANO, S. DE M. M.; LAFFIN, M. H. L. F.. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. **História (São Paulo)**, v. 38, p. e2019054, 2019.

XAVIER, M. C. F. et al. “No caminho das margaridas”: construindo diálogos sobre a igualdade de gênero nas escolas. **Caderno Impacto em Extensão**, Campina Grande, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/557. Acesso em: 4 ago. 2024.

CIÊNCIA, POLÍTICA E PODER: O CONHECIMENTO DAS POTENCIALIDADES NATURAIS DO NORTE DA AMÉRICA PORTUGUESA – SÉCULO XVIII

Alessandra Cristina Costa Monteiro[1]
Mestrado em História Social
alemonteiroufma@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Esta pesquisa busca entender a inserção das práticas científica na capitania do Maranhão na segunda metade do século XVIII no contexto da História Natural de Portugal. Utilizamos como fonte as correspondências trocadas entre os governadores dessa capitania e o Secretário de Estado de Negócios da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, no período de 1770 à 1795. Nesse contexto, o Atlântico é visto como palco das práticas científicas já que por ele inúmeras remessas de produtos naturais chegaram ao Reino para compor os Museus e Academias Científicas de Portugal. Nessa perspectiva, sob a influência do Iluminismo e com as mudanças introduzidas durante a administração do Marquês de Pombal, a Coroa portuguesa renovaria seu interesse em suas possessões ultramarinas e nos seus produtos naturais, desenvolvendo esforços para melhor conhecê-los e utilizá-los. Dito isso, o Maranhão estava conectado ao Império português por vias marítimas e, através delas, não havia apenas circulação derivada do comércio, mas também uma intensa circulação de textos, fossem eles meras trocas de correspondência, ofícios, receitas comerciais, sermões ou textos científicos, que circulavam através de redes de contatos estabelecidas entre agentes que, no contexto do Império, ocupavam influentes posições sociais e políticas. Cabe-nos mostrar como esta região foi influenciada pelas ideias iluministas e como as práticas de História Natural foram estabelecidas nesta parte da América portuguesa. Para tal estudo, os manuscritos analisados abrem uma via de investigação relevante para estudos no campo da História Natural, englobando aspectos pertinentes para o estudo do Iluminismo luso, da circulação do saber no império português e da importância da natureza para as questões estratégicas de poderes locais. Portanto, ao longo do século XVIII, conhecer e reconhecer as potencialidades naturais dos territórios coloniais significava ter poder, e este poder se traduzia, também, na construção de ciência no Império português.

Palavras-chave: História Natural; Ciência; Século XVIII; Poder.

[1] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em História (História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes) - UFMA. Mestrado em História Social (2015) - UFMA. Apoio Fapema.

1. Introdução

Em Portugal, a História Natural tanto dos territórios do reino como das colônias foi impulsionada diretamente pelo Estado. Influenciados pelos ideais iluministas, construiu-se uma nova visão da natureza através da arte e da ciência, tendo em vistas um projeto de conhecimento racional e enciclopédico do mundo natural (GUIMARÃES, 2007, p. 68).

Desse modo, o interesse pela natureza ganhou força no setecentos, fato potencializado pela ampla circulação de textos impressos e pela criação de diversas instituições de divulgação, como as academias de ciências, jardins botânicos, periódicos e coleções particulares além dos gabinetes de História Natural (CONCEIÇÃO, 2015, p. 02-07). Nas palavras de Maria Elice Prestes "as três últimas décadas do século XVIII representaram uma tentativa de se iniciar o desenvolvimento das ciências modernas no Império Português, à custa de investigações em todos os seus domínios, incluindo-se estas terras americanas" (PRESTES, 1997, p. 12).

Nessa perspectiva, "o mundo natural passou a ser observado, coletado e classificado por uma ciência própria, a Filosofia Natural" (PRESTES, 1997, p. 12). Com isso, "as práticas de recolher, observar, preparar e remeter os produtos de História Natural foram essenciais para o projeto centralizador de criação de um museu metropolitano com espécimes de todas as regiões coloniais" (PATACA, 2011, p. 137).

Ademais, "a ideia de a prosperidade de uma nação se basear na prática da agricultura, da indústria e do comércio, [...], implicou a necessidade de inventariação dos recursos naturais, quer do reino quer das colônias" (BRAGA, 2016, p. 556). Segundo Wesley Kettle, a administração lusitana estava disposta a recompensar aqueles que estivessem dispostos a desenvolver a agricultura e o comércio em benefício da economia metropolitana (KETTLE, 2010).

De modo particular, a reforma universitária promovida em 1772 pelo Marquês de Pombal, marca o esforço da Coroa pelo desenvolvimento científico de Portugal a partir da alteração dos Estatutos da Universidade de Coimbra que criou as Faculdades de Matemática e de Filosofia Natural, além de prever a criação de um Jardim Botânico e de um Gabinete de História Natural. Dessa forma, o envio de animais, espécies vegetais e outros produtos naturais se enquadram no esforço maior de promover a História Natural de Portugal no contexto do Iluminismo.

Essas reformas tinham, portanto, o objetivo de alterar as estruturas econômicas em Portugal, fomentando o conhecimento da natureza, as atividades manufatureiras, o comércio

com as colônias e entre as mesmas, bem como as atividades produtivas no Ultramar, além de desenvolver as ciências e a educação (VILLALTA, 1999, p. 111).

Com isso, espécieis de animais e plantas foram enviados durante a administração de Martinho de Melo e Castro enquanto Ministro de Estado e dos Negócios da Marinha e Ultramar que passará a solicitar para as "*Quintas de S. Mag^e. os bichos e pássaros*" (AHU - MA, Caixa 47, d. 4619) de toda as qualidades e grandesas. Neste contexto, as chamadas Viagens Filosóficas buscavam "a observação e interpretação da natureza nos diversos domínios da filosofia como a física, a química e a história natural" (PATACA; PINHEIRO, 2005, p. 58-59).

Assim,

> remetiam-se para o Reino produções naturais e etnológicas, herbários, amostras de cascas de árvores, raízes e resinas, frascos com terra e sementes; remetiam-se caixotes com plantas e gaiolas com pássaros, répteis, macacos, zebras, tabuleiros com borboletas, peixes e animais embalsamados, peles, enxofre, ferro, salitre, antimônio e bismuto ou, simplesmente, pedras (ALMEIDA; PAPAVERO; TEIXEIRA, 2014, p. 08).

Com tais Expedições Científicas, as Instruções de Viagens assumiram papel central por tentar excluir o fator subjetivo que tornava pessoal o relato de viagem deixando-o vulnerável a diversas interpretações. O objetivo era estabelecer uma padronização num esforço para homogeneizar o olhar do naturalista (PAPAVERO; TEIXEIRA, 2013, p. 186).

Diversos documentos relacionados às viagens foram produzidos durante as expedições: diários, memórias, relatórios, desenhos, mapas e coleções de História Natural. Na opinião de Pataca e Pinheiro essas representações são fontes documentais sobre a natureza brasileira dos séculos XVIII e XIX, podendo ser estudadas por historiadores interessados em diversos ramos científicos abordados nessas viagens, como a geografia, botânica, zoologia, mineralogia, antropologia e arquitetura (PATACA; PINHEIRO, 2005, p. 59). Contudo,

> não foram só os naturalistas ou os engenheiros cartógrafos e os matemáticos a fazer essas remessas. O material que, na segunda metade do Setecentos, veio enriquecer as coleções do Real Gabinete e Jardim Botânico da Ajuda, do museu particular da rainha ou da Academia das Ciências não foi apenas o recolhido durante as viagens científicas ao reino ou às colônias. [...] Foram, também, as remessas enviadas pelo vice-rei do Brasil, d. Luís de Vasconcelos e Sousa, e pelos governadores e capitães-generais de Minas Gerais, Cuiabá, Piauí, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Pará, Rio Negro ou, ainda, por Francisco da Cunha de Meneses, governador da Índia, e d. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, durante o período em que administrou Angola, e por tantos outros que se interessaram pelas produções naturais e curiosidades científicas nos diferentes pontos do Império .

A fauna, flora e os minerais, eram vistos como produtos que interessavam a Coroa portuguesa que constantemente escreviam relatórios sobre os mesmos. Trata-se de investigá-los tendo como pano de fundo a administração régia. O desafio seria reconhecer os recursos

naturais, abordar diferentes aspectos entre os sistemas sociais e sistemas naturais, dialogando com as questões econômicas e políticas da época. Para tanto, utilizamos como fonte as correspondências trocadas entre os governadores da capitania do Maranhão e o Secretário de Estado de Negócios da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro no período de 1773 à 1790.

Nessa perspectiva, sob a influência do Iluminismo e com as mudanças introduzidas durante a administração do Marquês de Pombal, a Coroa portuguesa renovaria seu interesse em suas possessões ultramarinas e nos seus produtos naturais, desenvolvendo esforços para melhor conhecê-los e utilizá-los. Entre outros aspectos, tais mudanças obrigavam os governadores das colônias portuguesas a enviar para Lisboa produtos naturais para várias instituições do Reino.

1.1 HOMEM, NATUREZA E O IMPÉRIO PORTUGUÊS.

A partir desse século a ciência na Europa será símbolo da racionalidade, do progresso material e do conhecimento utilitário (COSTA JÚNIOR, 2016, p. 17). Para Camargo, a "Europa demonstrou no século XVIII um grande interesse pela Natureza porque viu nela possibilidades e condições para atender as necessidades concretas da população em termos econômicos, políticos e sociais" (CAMARGO, 2005, p. 557).

Desde o século XVI havia, portanto, "um mercado de ávidos e curiosos eruditos por uma flora e fauna exuberante e exótica". Contudo, ao longo do século XVIII podemos acrescentar a essa curiosidade a necessidade de transformar a Natureza em produtos rentáveis aos cofres das Coroas (KETTLE, 2010, p. 109).

Isso significa que o Iluminismo "operou a transformação do homem de um mundo idealizado para outro desencantado pela razão, o processo de racionalização das potências míticas da natureza que desembocaria em uma racionalidade científica" (CARVALHO JÚNIOR, 2005, p. 14). Com isso, a administração imperial sob influência do Iluminismo valorizou explicações pragmáticas e racionais para a natureza e sociedade.

Conforme Rossana Verran, "a idéia de domínio da natureza através da ciência deu ao homem a certeza de que poderia planejar seu futuro, utilizando racionalmente os recursos que a natureza oferece seria possível criar um futuro em que os problemas da humanidade estariam resolvidos. É a ideia de progresso". Acreditava-se no conhecimento científico e no progresso técnico para controle sobre a natureza em favor do homem uma vez que o conceito de Progresso representava "a fé na evolução do conhecimento humano e no domínio da natureza" (VERRAN, 2006, p. 49).

Raymond Williams considera essa percepção pragmática, encontrada nos catálogos e inventários sobre o mundo natural setecentista, inclinada a racionalidade, uma atitude resultante do acúmulo de interpretações do homem sobre a natureza, "uma fabricação humana possuidora de sua historicidade" (WILLIAMS, 1989, p. 67 e 72 apud KETTLE, 2010, p. 13). Passamos assim "de uma natureza divina, mãe generosa ou misteriosa, terrível, exótica, deslumbrante, estática, à uma Natureza progressivamente desmistificada, racional, mecânica, utilitária, dinâmica, conquistada" (CAMARGO, 2005, p. 578).

Ainda no século XVIII, a concepção sobre o uso da fauna e da flora será modificada em função da participação ativa dos governos na sua difusão pelo mundo. De fato, antes dos Setecentos não havia uma política sistemática de catalogação de ervas e plantas do ultramar. O século XVIII, assim, se configura como um período fértil na redescoberta do mundo natural, sobretudo do sertão (COSTA, 2016, p. 28).

Segundo Yuri Simoni, com o desenvolvimento científico no período moderno, a floresta antes vista como um lugar de temor, agora é um local que deveria ser usado e moldado conforme as necessidades dos homens. Não é à toa que, no Iluminismo, a vitória do homem sobre a natureza aparece como um dos temas centrais. Nessa perspectiva, terminologias como "posse", "conquista" e "domínio", passam a ser constantes. Para esse autor, o antropocentrismo e a observação empírica do período setecentista ajudavam a criar um "pensamento no qual os animais e as plantas foram criados por Deus para o uso e conveniência humana" (SIMONI, 2009, p. 03).

A razão deveria ser empregada para transformá-la em benefício dos homens (SOUZA, 2011, p.07). Neste cenário, a fauna e a flora deixam de ser simplesmente criaturas de Deus para se transformarem em produtos naturais, alterando também as relações entre homem e o mundo natural (HEYNEMANN, 1999, p. 103, apud KETTLE, 2010, p. 110).

Nesse sentido, "o domínio da natureza era a condição necessária para a emancipação humana". "Conhecê-la significava dominar e fazê-la útil ao reino. Trata-se de um período em que natureza e história ocupavam lugar privilegiado na cultura europeia para favorecimento do ser humano, isto é, o domínio natural aparece como uma medida civilizatória. Desse modo, por trás deste aspecto existia uma ideologia utilitarista (VERRAN, 2006, p. 146). Tal utilitarismo era uma característica do ideal fisiocrata e iluminista" (Ibidem, p. 153).

Entretanto, o reconhecimento utilitário do espaço geográfico não era o único objetivo das práticas científicas, buscava-se também dominar outros aspectos. Bourguet acredita que

> a ciência no século XVIII não era vista apenas no seu sentido utilitário. Ela também se tornou objeto de deleite e prazer, inclusive para que sua utilidade pudesse ser

> captada por todos. Só assim se compreende o lugar central que a história natural ocupou na organização do universo mental do século das Luzes. Ao lidar com objetos que suscitavam curiosidade e provocavam encantamento, a história natural fez com que um público não especializado se tornasse testemunha e cúmplice do processo de formação do conhecimento sobre o mundo que lhe cercava. O consumo das novidades trazidas pela história natural poderia transformar-se em mero sinal de demonstração de gosto e de exibição de moda, dessa forma, a ciência moderna estava igualmente sendo divulgada (BOURGUET, 1997, p. 114 apud VERRAN, 2006, p. 162).

Opinião parecida revela Verran ao afirmar que "[…] há, nas explorações do século XVIII, dois objetivos: um, de satisfazer o gosto enciclopédico de classificação e de elaboração de inventários e de taxonomias; outro, de procurar plantas novas para a aculturação, visando objetivos econômicos e utilitaristas" (VERRAN, 2006, p. 102).

Para Kettle o conhecimento sobre a Natureza foi fundamental nesse contexto de ocupação territorial, pois as atividades econômicas que ofereciam sustentação à execução da política pombalina tinham como suas fontes de recursos as espécies naturais (KETTLE, 2010). Conceição por sua vez, acredita que as informações obtidas sobre o ambiente natural das colônias foram necessárias também para que o Estado português pudesse demarcar as fronteiras em relação a Espanha.

Com isso, os objetivos de tal política eram múltiplos, e muitas vezes conciliavam o objetivo utilitarista com a busca pelo conhecimento cientifico, e iam, desde a intenção de racionalizar e superar as dificuldades relativas à produção de bens em território colonial, quanto à de consolidar e sustentar o ainda corrente processo de expansão e domínio territorial. O mundo natural suscitava assim interesse por ser uma questão primordial para o desenvolvimento da colônia, do reconhecimento territorial do ambiente americano e do desenvolvimento científico (CONCEIÇÃO, 2016).

A natureza foi utilizada também nesta época como um lugar no qual os "agentes históricos poderiam expressar suas qualidades, manifestando seus atributos e habilidades, projetando-os como súditos capazes de servir ao Império português, no intuito de serem beneficiados com uma melhor posição na sociedade colonial" (CONCEIÇÃO, 2016, p. 14).

Para Conceição, "o poder estava conectado com o conhecimento sobre os espaços geográficos, as populações, a fauna, a flora e os minerais". Nesse sentido, "a relação entre poder e o conhecimento estava relacionado aos recursos naturais do Reino e das colônias, ao reconhecimento dos territórios interiores do Brasil, suas fronteiras e populações indígenas" (CONCEIÇÃO, 2016, p. 07).

O Estado, "ao legitimar as práticas científicas passava a fortalecer o seu espaço de afirmação de poder e, neste contexto, colocava-se frente aos possíveis riscos diante da concorrência das grandes potências coloniais europeias" (LIMA, 2016, p. 185). Ademais, o

Estado servia-se da ciência para legitimar a sua intervenção e presença junto dos povos. “Era preciso inovar, conhecer e solidificar presença em toda a vasta extensão de seu império” (Ibidem, p. 188). Sendo assim, as ciências para além de uma forma de conhecimento era, também uma forma de domínio (Ibidem, p. 86).

Notamos, portanto, que as ciências para além de uma forma de conhecimento eram, também, uma forma de legitimar a intervenção do Estado, isto é, uma forma de domínio: “domínio da natureza pelo homem, dos recursos minerais pelo Estado [...]” (LIMA, 2009, p. 86). Nesse sentido, é inegável o interesse do Estado em buscar mecanismos para serem utilizados pela Coroa para potencializar o conhecimento e a utilização da natureza das colônias para o comércio e para as ciências.

1.2 A natureza do Maranhão colonial.

A natureza maranhense também foi observada e descrita pelo missionário capucho Cristóvão de Lisboa entre os anos de 1624 e 1627. Inserido em um projeto de elaboração de uma História Natural e Moral do Maranhão, o códice *História dos animais e árvores do Maranhão* reúne a primeira coleção de 259 imagens de espécies singulares de animais e plantas da região.

Segundo Madeiros o livro “é composto por estampas de bichos e plantas, um índice em ordem alfabética, e verbetes. O conjunto – textos e imagens - fornece vestígios da cidade e da natureza, e integra a narrativa visual num trabalho de *história natural e moral* [...]”. Para o autor, a “mudança no olhar sobre a natureza, das narrativas textuais fantasiosas para a produção de imagens detalhadas, acompanha o movimento de racionalização crescente, que antecede o triunfo dos novos paradigmas científicos da modernidade estabelecidos na segunda metade do XVII” (MALHEIROS, 2013, p. 01).

Nesta etapa, a natureza apresentou-se como elemento fundamental na execução do projeto de ocupação. Não há dúvidas de que a diversidade natural da região apresentada nestas obras já despertava o interesse em países que financiavam expedições desde fins do século XVI e começo do século XVII para o Maranhão. Desse modo, diferente do que ocorre no século XVIII, naquele momento essas expedições buscavam “controlar, incentivar e ordenar diversos aspectos […], como o povoamento, as atividades econômicas, o comércio e a reprodução da força de trabalho” (CHAMBOULEYRON, 2010. p. 16).

Desse modo, as expectativas concentravam-se em torno das riquezas da terra e também do cultivo e aclimatação de plantas de outros lugares do Império (MONTEIRO, 2015, p. 28). Para Cardoso, as tendências econômicas da primeira metade do século XVII, vão se efetivar no

cultivo de produtos aclimatados (o açúcar); o extrativismo de produtos locais, ao modo das especiarias, como o cravo e canela nativos, pimenta da terra, anil americano etc; a plantação sistemática de produtos locais, principalmente as tentativas de cultivo do cacau nativo (CARDOSO, 2012, p. 248-249).

Se é certo que a exploração da droga marcava fundamentalmente a extensão do processo econômico, que o Estado amparava, concedendo mercês, favores, deixando de tributar a lavoura das espécies nativas, como das alienígenas, constitui também um campo de ação realizadora. Plantou-se, de acordo com o incentivo oficial, café, cacau, cana, algodão, cravo. E do mesmo modo porque se plantou cana, fabricou-se açúcar e aguardente (REIS, 1994, p. 48).

A agricultura foi um forte instrumento de valorização econômica e povoamento. Para Reis, ao longo de todo o período colonial, o Estado teve sua economia baseada não apenas na coleta de drogas, mas na agricultura de gêneros locais como o cacau, baunilha, cravo, salsa além da cana-de-açúcar bem como de outros gêneros estrangeiros que foram adaptados ali (REIS, 1994, p. 48-50).

Segundo Cunha, diferentes atividades como a mineração e pecuária também foram importantes para a expansão colonial na medida em que promovia a interiorização dos colonos em busca de riquezas, bem como a criação do gado (CUNHA, 2009, p. 24).

Portanto, o interesse dos portugueses para com o povoamento dessa área estava associado ao desenvolvimento de diversas atividades voltadas para a pecuária e agricultura que contribuiriam para os núcleos coloniais. Desse modo, a urgência da ocupação e defesa do território conquistado, bem como de sua exploração econômica levou a Monarquia portuguesa a iniciar a colonização por meio do sistema de concessão de terras, a fim de manter a ocupação e garantir a posse do território (MONTEIRO, 2015, p. 29).

Para Cardoso, as primeiras produções cartográficas feitas para a região, ajudaram a criar "a ideia de que a terra abrigava uma infinidade de riquezas ocultas, possivelmente gêneros de valor comercial na Europa" (CARDOSO, 2012, p. 56). Ademais, duas vantagens estavam presentes nos relatos da época sobre o Maranhão: "sua localização geográfica, exatamente entre o Brasil e o Vice-Reinado do Peru; e a condição de seus caminhos fluviais [...]" (Ibidem, p. 67). Deste modo, a estratégia mais urgente da Coroa portuguesa para com o Maranhão neste período, foi "a ocupação produtiva e defensiva dos caminhos e acesso possíveis à grande fronteira entre o Norte do Estado do Brasil, o Peru e o Caribe" (Ibidem, p. 363).

Já o século XVIII configura-se como um período de efervescência do conhecimento. Nesse momento, vários setores mostraram-se empenhados em inventariar e descrever fosse no Reino ou nas colônias as potencialidades naturais. Como vimos, acreditava-se no poder da razão

e do conhecimento do acerca do universo como todo. Conforme Prestes, a natureza foi "invadida por grupos de observadores-coletores que procuram conhecer espécies novas, investigar seus hábitos e localidades que habitam, coletá-las para as suas lições de anatomia, microscopia ou classificação" (PRESTES, 1997, p. 48).

Do mesmo modo, inserido nesse processo, a documentação para o Maranhão setecentista contém muitas descrições e/ou inventariação da fauna e flora maranhense produzidas no período em que Portugal buscava um maior conhecimento das potencialidades naturais deste lugar, e, nestes casos, é comum encontrarmos listas de animais e plantas da região, tema que abordaremos neste capítulo.

1.3 As práticas científicas no Maranhão setecentista: O reino vegetal e a agricultura.

> Cuidando em adiantar e augmentar a Agricultura deste Estado, antigo, que me foi tão particularmente recomendado por V. Ex.ª e fazendo todo o possível para que a produção do Cânhamo produzisse o fim desejado, [...], espero consegui os meus intentos e introduzir nesta colônia a cultivação desta planta [...] (AHU - MA, Cx. 63, d. 5665).

O fragmento da carta ilustra bem a preocupação colonial com o incentivo a agricultura. Dessa maneira, o reino vegetal também esteve entre as preocupações da Coroa portuguesa que buscava desenvolver a agricultura do Estado por meio da transplantação e cultivo das espécies. Conforme já apontamos, a agricultura era vista como uma saída considerada economicamente eficiente para as pretenções da Coroa. Com isso, algumas plantas ganhariam destaque, como o anil, o cânhamo e o tabaco.

Nesse contexto, Manuel Antonio Leitão Bandeira, ao tratar em carta remetida para Martinho de Melo e Castro sobre a orictologia e mineralogia da América e as riquezas do reino vegetal e animal existentes nesta capitania, descreve no Maranhão como um lugar excelente para a cultura do anil e do tabaco. Conforme Bandeira, dirigindo-se a sua cultura e industria a dar lhe succo e fermentação, exederia muito o da Virgínia" (AHU - MA, Cx. 76, d. 6511).

Em setembro de 1780, D. Antônio de Sales e Noronha fala das ordens que recebeu para fazer a experiência com a semente do linho cânhamo e para isso se compromete a buscar pessoas "curiozas e inteligentes da planta do dito linho, para ver se com effeyto se introduz nesta Capitania a sua importante cultura" (AHU – MA, Cx. 56, d. 5224).

Neste mesmo ano, atendendo tais ordens, Noronha apresenta a Martinho de Melo e Castro a relação das pessoas para as quais distribuiu a semente de linho de cânhamo e a quantidade distribuída. Assim, dá a cada pessoa uma quarta da semente para fazerem as experiências e recomenda que busquem terras úmidas para esta sementeira. Conforme o

governador, "inda resta uma grande porsão da mesma Semente", que espera distribuir por outras pessoas que achar com "curiozidade, e capacidade e se empregarem com zello na introdução desta Planta que [...] se consegui não deixará de ser de grande importância" para a economia do Estado (AHU - MA, Cx. 56, d. 5233).

Quatro anos mais tarde, o sucessor de Noronha, José Teles da Silva queixa-se da sua experiência mal sucedida com a plantação do Cânhamo. Nesta ocasião, remete apenas um pouco da planta colhida em uma de suas plantações. Contudo, "animado das esperanças [...] pertendia mandar-lhe huma mayor quantidade" (AHU - MA, Cx. 64, d. 5689), como prova de que suas experiências iam tendo bom sucesso. Conforme Silva,

> estou quase porém desenganado de conseguir o que intentava. Isso porque segurando-me huma das pessoas em que tinha mayor confiança, que todas as suas diligências foram nesta parte muitas, e que na plantação a que fizera com todo o cuidado, e trabalho nada colheira (AHU - MA, Cx. 64, d. 5689).

Para o governador, o insucesso com o cultivo desta planta estava atrelado ao terreno ou ao clima infrutíferos desta região. Entretanto, José Teles da Silva tendo vontade de ser útil ao Estado do Maranhão e a sua nação, descobre uma planta semelhante a Malva – planta da qual as nações do Norte e principalmente os burgueses se serviam das cordagens. Da referida planta envia "hum bocado de corda jovem breada [...], e dois molhos emcapados da mesma planta preparada, que ou misturada com o canhamo" seria útil a fábrica de Cordaria (AHU – MA, Cx. 64, d. 5689).

Silva remete para a Corte amostras para fazer as experiências necessárias, pois havendo aqui uma grande quantidade desta planta e se for de bom uso, podendo plantar ainda mais, "de alguma sorte recompensará a falta do Canhamo, visto que este Pais não he favoravel a sua produçam". Entretanto, apesar do Maranhão não se mostrar propício a seu cultivo, o governador revela que mantém ainda, por suas próprias custas, dois homens que trouxe do Reino empregados na cultura do cânhamo, a fim de "lhe ter hum total, e ultimo dezengano [...]" (AHU - MA, Cx. 64, d. 5689).

O governador José Teles da Silva manda ainda "hum caixotinho com humas tranças da mesma planta" (AHU - MA, Cx. 64, d. 5689), e de outra que, segundo ele, a natureza produz aqui em grande quantidade e que os naturais da terra chamam de Crauã. Nestas circunstâncias, fazendo as experiências necessárias será possível saber se esta planta também "toma tam o breu, assim como a da chamada Malva" (AHU - MA, Cx. 64, d. 5689).

Nos anos que se seguem, Silva continua mostrando-se interessado em "adiantar e augmentar a Agricultura deste Estado" (AHU - MA, Cx. 63, d. 5665). Para tanto, faz ainda o possível para que a plantação do Cânhamo produzisse o fim desejado.

> De todas as experiências, que tenho feito nesta plantação, a de que remeto a amostra, foi a mais bem sucedida apezar de haver perdido a semente, talvez por effeito do [...] calor do clima, razão porque as pessoas que se tem encarregado desta sementeira, e que me dão boas esperanças do sucesso [...] me dizem que a semente deve ser semeada logo, que aqui chegar, isto la no fim das agoas que daqui lá pelo São João (AHU - MA, Cx. 63, d. 5665).

Em outro documento datado de 1784, José Teles da Silva volta a informar a Coroa o fato de não ter logrado todo o efeito esperado das tentativas que fez com a plantação da cânhamo. O governador lamenta que nenhuma das plantas chegaram a altura que devia "pois logo aos dois palmos se entreva [...] pelas muitas chuvas". Entretanto, Silva faz referência a uma de suas plantações localizadas na Ribeira do Itapecuru, local onde o terreno mostrou-se propício para plantação, de onde pegou uma pequena amostra para remeter (AHU - MA, Cx. 63, d. 5645).

José Teles revela seus esforços para que se mande também desta capitania a Cochonilha (erva da qual insetos do mesmo nome se alimentam e dos quais se extrae uma tintura). Conforme Silva, embora já tenha descoberto esta planta em alguns sítios, é possível cultivar o que a natureza não puder produzir. Contudo, o governador alerta que para um bom resultado é necessário que os administradores animem os cultivadores.

> O meo Naturalista já anda por fora e espero pello q. elle me tem mand.º dizer q. a sua viagem não seja inutil [...], e a mt.ª curiosidad.e; pois me aviza de ter alguns produtos desconheci.os deste Estado, que daria passos m.to mais avançados se não fosse a natural perguiça desta gente (AHU - MA, Cx. 63, d. 5645).

O anil também aparece como um produto possivelmente rentável ao Império português. Entretanto, o governador José Teles queixa-se que apesar das experiências com sua plantação não faz o envio deste produto "por não terem sahido capazes as proporções". Apesar disto, mostra-se interessado em introduzir nesta colônia o cultivo do anil, "para a qual o terreno hé muito próprio, porque a natureza por si mesmo sem cultura o produz em grande quantidade" (AHU – MA, Cx. 63, d. 5665).

Já em fevereiro de 1786, Silva fala dos seus esforços investidos desta vez na cultura do cauã, do qual mandou plantar um grande rossado, além de dar ordens aos demais lavradores para também plantarem em suas roças de modo que possam satisfazer as ordens da Coroa. Neste momento, o governador remete apenas um pouco do Cauã, uma porção que conseguiu naquela

estação que, conforme ele, não era própria para essa planta, havendo naquela época somente o cauã que os índios plantavam e colhiam para as suas precisões (AHU - MA, Cx. 67, d. 5842).

Era de interesse ainda, a cultura do tabaco, que preparado como imitação ao produzido na Virgínia – estado norte-americano – poderia ser fabricado sem grandes custos. Nessas circunstâncias, em março de 1784, Silva faz a remessa de um caixote de tabado, porém, não estando no tempo da colheita deste gênero, não foi possível remeter o melhor como o da Virgínia, "mas somente do modo porque aqui o costumão preparar" (AHU - MA, Cx. 61, d. 5584).

Meses mais tarde, agora satisfeito com os resultados, José Teles tem o gosto de remeter uma amostra de tabaco, segundo ele, do melhor, "preparado do modo porque o Dicionário Inglês das Artes e Ciências diz que se prepara o da Virgínia". Fazendo algumas observações sobre esta planta, o governador conclui que o "terreno desta Ilha hé muito proprio para a sua plantação", além de mencionar a variedade do tabaco encontrado: "cinco especes de folha, daz quaes a melhor hé a que agora remeto a V.Ex.ª" (AHU – MA, d. 5566).

Dom Fernando Antonio de Noronha ao remeter uma amostra de tabaco para a Corte em agosto de 1978, na administração de Dom Rodrigo de Sousa Coutinho, diz acreditar que dando-lhe um melhor método de cultura esta folha imitaria o da Virgínia, julgando-lhe superior a toda que tem visto na nossa America (AHU – MA, d. 5566).

2. CONCLUSÃO

Com a introdução da História Natural na capitania do Maranhão a apropriação da natureza vai emergir enquanto principal fator de projeção científica e econômica. Ao fornecer informações que beneficiavam a atividade agrícola e o comércio, as descrições possibilitaram o conhecimento de novos produtos e fontes de matéria-prima que serviriam para o desenvolvimento do comércio e da ciência. Tratava-se de conhecer, classificar e dominar o território e suas potencialidades estreitando os laços entre Portugal e seus domínios (KETTLE, 2010, p. 83).

O incentivo a pesquisa sobre o mundo natural era baseado numa filosofia naturalista-utilitarista, isto é, a preocupação da administração lusitana era uma política que aliasse o conhecimento da natureza a ganhos econômicos. Nesse contexto, não restam dúvidas que a integração do Estado ao projeto de uma História Natural intensificou a exploração da sua natureza.

É certo que este momento o europeu se encantava com a exuberante flora e fauna trazida das terras do Novo Mundo e em que multiplicavam-se os herbários, jardins e coleções de

espécimes, tanto oficiais quanto privados. Também é ali que se começa a sentir os danos que o homem é capaz de causar na natureza (PRESTES, 1997, p. 15).

Portanto, ao longo do século XVIII, as coleções de História Natural foram ocupando lugar de destaque no interior dos Museus. Entre as coleções encontramos plantas secas, animais empalhados, minerais, conchas, restos fossilizados, etc. Desse modo, observamos que as correspondências nos abrem uma via de investigação relevante para estudos no campo da História Natural, englobando aspectos pertinentes para o estudo do Iluminismo luso, da circulação do saber no império português e fora dele e da importância da natureza para a ciência da época que atravessam o Atlântico e chegam a outros locais como Maranhão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V; PAPAVERO, N; TEIXEIRA, D. T. **Animais enviados para Portugal, entre 1754 e 1805, pelos governadores da capitania de Pernambuco.** *Arquivos do NEHiLP*, São Paulo, v. 2, pp. 1-72, 2014.

BRAGA, Isabel Drumond. **Luzes, natureza e pragmatismo em Portugal:** o contributo da

Real Academia das Ciências no século XVIII, vol. 22, n. 41, p.551-565, set-dez., 2016.

CARVALHO JUNIOR, Eduardo Teixeira de. **Verney e a questão do Iluminismo em Portugal.** Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CARVALHO, Rómulo de. **A história natural em Portugal no Século XVIII.** Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1987.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1940 – 1706).** Belém: Açaí, 2010.

CONCEIÇÃO, Gisele Cristina da. Natureza Ilustrada: Estudos sobre Filosofia Natural no Brasil ao longo do século XVIII: História e Ciência: Ciência e Poder na Primeira Idade Global, Porto, 2016, p. 142-179.

_____. **Estudos de Filosofia Natural:** O olhar europeu sobre a fauna e a flora do Novo Mundo ao longo do século XVIII, In. IV Encontro Internacional de Jovens Investigadores em História Moderna, Porto, 2015.

COSTA JÚNIOR, Flávio Pereira. **UM MARANHÃO ILUSTRADO?** História e natureza na correspondência entre D. Rodrigo de Sousa Coutinho e D. Diogo de Sousa (1798-1801). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2016.

CUNHA, Ana Paula Macedo. **Engenhos e Engenhocas:** Atividade Açucareira no Estado do Maranhão e Grão- Pará (1706-1750), Belém, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Pará, 2009.

GOVASKI, Patrícia. **Teodoro de Almeida e a Filosofia Natural em Portugal, na segunda metade do século XVIII.** In: Revista Cantareira - edição 19 / jul-dez, 2013.

GUIMARÃES, Natally Nobre. **O homem que viajava:** o caráter dos homens que empreitaram a aventura científica do Século das luzes a partir da experiência Portuguesa. *Revista Vernáculo*, n. 19 e 20, 2007, p. 68.

HEYNEMANN, Cláudia Beatriz. **Viagens filosóficas pela América portuguesa.** In. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

KETTLE, Wesley Oliveira. **Um súdito capaz no vale amazônico (ou Landi, esse conhecido):** Um outro significado da descrição das plantas e animais do Grão- Pará. Dissertação apresentada

ao Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

LIMA, Péricles Pedrosa. **Homens de ciência a serviço da coroa:** os intelectuais do Brasil na Academia Real de Ciências de Lisboa: 1779/1822. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

MALHEIROS, João Otavio. **Cristóvão de Lisboa:** olhar científico e registro de imagens na produção de conhecimentos sobre a natureza do Maranhão e Grão-Pará (1624-1635). In: XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social – ANPUH, Natal, 2013.

MONTEIRO, Alessandra C. Costa. **Em nome de Sua Majestade:** Ocupação e Povoamento e Cultivo na região do rio Pericumã no século XVIII. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro, 2015.

PAPAVERO, N; TEIXEIRA, D. M. **Remessa de animais de Santa Catarina (1691) para a "Casa dos Pássaros" no Rio de Janeiro e para o Real Museu da Ajuda (Portugal).** *Arquivos de Zoologia*, São Paulo, v. 44, n. 4, pp. 185-209, 2013.

PATACA, E.M. **Coletar, preparar, remeter, transportar** – práticas de história natural nas viagens filosóficas portuguesas (1777-1808). *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciencia,* Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, pp. 125-138, 2011.

PATACA, E.M; PINHEIRO, R. **Instruções de viagem para a investigação científica do território brasileiro.** *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciencia***,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, jan- jun. pp. 58-79, 2005.

PRESTES, Maria Elice Brzezinski. **A investigação da natureza no Brasil colônia.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SIMONI, Yuri. **O natural não natural:** a concepção de criação da Natureza pelo homem moderno e sua inserção na cidade (séculos XVIII e XIX). In. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

SOUZA. Fabíula Sevilha de. **Temas e Métodos para uma História Ambiental do Brasil Império.** In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

VERRAN, Rossana Samarini. **Inventário científico do Brasil no século XVIII:** a contribuição de Alexandre Rodrigues Ferreira para o conhecimento da natureza e dos índios. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo Ilustrado, Censura e Prática de Leitura:** Usos do Livro na América Portuguesa. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MANUSCRITOS

OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a informar o envio de aves e bichos para as quintas reais. AHU, Maranhão, Caixa 47, d. 4619. (26/04/1774).

OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, José Teles da Silva, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, referente à cultura do cânhamo, de que envia uma amostra. AHU, Marahão, Cx. 63, d. 5665. (13/09/1784).

CARTA de Manuel António Leitão Bandeira para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a orictologia e mineralogia da América e riquezas dos reinos vegetal e animal existentes na capitania. AHU, Maranhão, Cx. 76, d. 6511. (10/09/1790).

OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, José Teles da Silva, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a remeter uma planta semelhante à malva, e uma outra chamada de cramá (carma). AHU, Maranhão, Cx. 64, d. 5689. (28/10/1784).

OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, José Teles da Silva, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a informar o início da obra da comunicação da ilha de São Luís do Maranhão com o continente, e sobre a produção de anil, cânhamo e cochonilha. AHU, Maranhão, Cx. 63, d. 5645. (17/07/1784).

OFÍCIO do governador José Teles da Silva para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, remetendo um pouco de caácuã, uma onça e uma ave de rapina (urubutinga). AHU, Maranhão, Cx. 67, d. 5842. (13/02/1786).

OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e do Piauí, José Teles da Silva, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a enviar um caixote de tabaco. AHU, Maranhão, Cx. 61, d. 5584. (07/03/1784).

CÓDIGO DISCIPLINAR NO ENSINO DE HISTÓRIA: SILENCIAMENTOS DA MARANHENSIDADE NA SALA DE AULA

Marcio Gomes Braga
Mestrando do Mestrado Profissional no Ensino de História - PROFHISTÓRIA
marciobraga@discente.ufma.br
UFMA

Marize Helena de Campos
Doutora
marize.campos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Centro de Humanidades (CHAM/UNL)

RESUMO: O presente artigo deriva do projeto de pesquisa para elaboração da Dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA. Tem como proposta analisar as normativas que influenciam o ensino de história e que silenciam a construção da maranhensidade na sala de aula. Delimita-se a investigação científica ao ensino de história do primeiro ano ao terceiro do Ensino Médio para compreender como as práticas educativas são influenciadas pelas normas estabelecidas. No que se refere ao atual contexto do Ensino Médio será relevante pontuar os pontos conflitantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a história local e que serviu como base para a elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio e o Caderno de Organização Curricular do estado do Maranhão que sugerem a análise dos conteúdos por intermédio de projetos integradores, dialogando com todas as disciplinas da ciências humanas e a inserção de temas contemporâneos transversais. Ao longo do processo de elaboração da BNCC pelo governo federal destacou-se os posicionamentos da Associação Nacional de História (ANPUH) que de forma colaborativa se manifestou em vários momentos a respeito da construção de uma Base Nacional Comum Curricular que refletisse os anseios da sociedade e de um ensino de história que busque a compreensão crítica e reflexiva sobre a história nacional, regional e local chamando a atenção nas três diferentes versões sobre os seguintes aspectos: primeiro a concepção de currículo, o lugar e a concepção de História, à ANPUH chamou atenção a respeito do conceito do currículo implementado, ‘currículo que em sua forma e conteúdo, visam estabelecer formas de controle e prescrições escritas para o trabalho docente, para elaboração de materiais didáticos e para realizações de exames específicos que não analisam a história local.

Palavras-chave: Ensino de História, BNCC, Documento Curricular do Território Maranhense, maranhensidade.

1. Introdução

Em 2024 o Plano Nacional de Educação completa 10 anos com apenas 2 metas alcançadas pelo Brasil. Entre as metas alcançadas, está a de elevar a qualidade do ensino superior e a proporção de mestres e doutores entre os professores das faculdades. Outra meta superada foi o aumento do número de matrículas no mestrado e no doutorado. Mas em relação a educação Básica o país não conseguiu atingir as metas estabelecidas. Então como forma de dinamizar o ensino e aprendizagem na Educação Básica em 2014,o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) converteu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em estratégia para cumprir suas metas de desenvolvimento da educação no Brasil. Após debates de cima para baixo e consultas públicas sem introduzir no centro dos debates professores e alunos, a BNCC referente a educação infantil e ensino fundamental foi homologada em 2017 e a parte do ensino médio, em 2018 que é foco desse trabalho. Segundo o MEC.“A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).” Entre 17 a 19 de junho aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada pelo MEC, e em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada com algumas alterações sugeridas por várias instituições. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 14 de dezembro de 2018, a ministra da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. O Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

2. Desenvolvimento

Ao longo do processo de elaboração da BNCC pelo governo federal destacou-se os posicionamentos da Associação Nacional de História (ANPUH) que de forma colaborativa se manifestou em vários momentos a respeito da construção de uma Base Nacional Comum que refletisse os anseios da sociedade e de um ensino de história que busque a compreensão crítica e reflexiva sobre a história nacional, regional e local chamando a atenção nas três diferentes versões sobre os seguintes aspectos: primeiro a concepção de currículo, o lugar e a concepção de História, à ANPUH chamou atenção a respeito do conceito do currículo implementado 'currículo que em sua forma e conteúdo, visam estabelecer formas de controle e prescrições escritas para o trabalho docente, para elaboração de materiais didáticos e para realizações de exames". O segundo aspecto, os vínculos e impactos da BNCC sobre a formação de professores e sobre a produção de materiais didáticos, em especial sobre a produção de livros didáticos. A ANPUH na carta 9 pontua "Por essa razão causa profunda preocupação as indicações de que os currículos dos cursos de formação de docentes terão como como referência o currículo da educação Básica, a BNCC, quando o contrário deveria ocorrer". O terceiro aspecto, as implicações da implementação da BNCC das escolas e dos professores. A ANPUH faz o seguinte alerta "Portanto, não como pensar nos impactos deletérios que um currículo prescritivo, destinado a definir rigidamente os conteúdos a serem ensinados, articulado a políticas de produção de materiais didáticos que apresentam estes conteúdos em aulas estruturadas, e submetido á lógica da avaliação, terá sobre a autonomia docente". Ao final da carta 9 a ANPUH esclarece os pontos principais relacionados a História na BNCC que o Conselho Nacional de Educação deveria analisar com cuidado.

> 1- O componente curricular História deve ser considerado elemento chave para a formação dos sujeitos históricos críticos e para o desenvolvimento das habilidades de escrita e da leitura das palavras e do mundo. Por isso, a ANPUH repudia de forma contundente a flexibilização sobre a obrigatoriedade do ensino de História no ensino médio. Estudar História é um direito.
>
> 2- É necessário que aprendizagem histórica leve em consideração as diferentes temporalidades e experiências culturais, por isso, a BNCC deve tomar como referência as experiências dos povos africanos, indígenas e latino-americanos. Assim repudiamos a forma como a BNCC pensa o estudo histórico, privilegiando a história ocidental, organizada em ordem cronológica.
>
> 3- O currículo de História (e a base comum curricular que estrutura) deve oferecer condições ao professor e aos estudantes para que o saber histórico seja compreendido como uma produção científica e social. Deve possibilitar seu debate em exercício de leitura crítica. Uma história sem crítica é apagar o passado.

> 4- O currículo de História deve considerar a formação cidadã e os direitos humanos como princípio fundamental.
>
> 5- A Base Comum Curricular deve oferecer um repertório amplo de discussão sobre o saber histórico escolar que aborde a história do tempo presente .A BNCC deve apresentar uma proposta para o ensino de história que contribua para o aprofundamento dos conceitos fundamentais da disciplina, tais como história, memória, fonte, historiografia, acontecimento, sequencia, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa dentre outros.(Anpuh,2017,p.3).

Sabe-se que há enorme carência de recursos em relação ao sistema educacional público no Brasil. A BNCC procurar garantir aos discentes brasileiros do Ensino Médio de forma integral, a superação do desempenho insuficiente ao longo de todo o Ensino Fundamental. Entretanto o grupo técnico que elaborou a Base Nacional Curricular Comum esqueceu que nem todos os alunos que chegam ao Ensino Médio tem os conhecimentos consolidados nos diferentes componentes curriculares devido a diversos fatores. A ideia de organização do Ensino Médio com excessos de disciplinas com a chamada base diversificada com disciplinas como corresponsabilidade social, projeto de vida, aprofundamentos ou itinerários formativos onde nessas disciplinas especificamente o alunado tem o direito de escolher o tipo de área para estudar mais.

Entende-se que o tipo de organização do currículo leva ao empobrecimento intelectual-científico dos alunos em relação a grade geral das disciplinas. A abordagem pedagógica distante da cultura juvenil faz do último período da educação Básica um ponto de conflito e de empobrecimento a respeito da história local. Com base na análise da BNCC e DCTMA, entende-se que é apresentado ao aluno um conjunto de disciplinas desconectadas onde os professores trabalham em sala de aula por área de conhecimento, exemplo ciências humanas e suas tecnologias. Os docentes de História, Sociologia, Geografia e Filosofia, abordarão a mesma temática correlacionando com suas respectivas áreas de estudo com uma carga horária reduzida.

A questão central em relação à reformulação do Ensino Médio é que foi feita às pressas pelo governo Temer. Consiste nas excessivas quantidades de disciplinas insignificantes e a diminuição da carga horária das disciplinas fundamentais para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. O texto da BNCC, destaca de forma excessiva as palavras “habilidades”, “competências”. E cita de forma clara o trabalho interdisciplinar, que só faz sentido a partir de embasamento teórico consolidado em cada componente curricular.

A Base Nacional Comum Curricular é válida em todo território nacional, entretanto possibilita aos Estados autonomia para compor seus currículos regionais ou locais. Nesse contexto analisa-se o Plano de implementação da reformulação curricular do Novo Ensino Médio do Estado do Maranhão e a legitimação na representação do Documento do Território Maranhense para o Ensino Médio que normalizam como sublinha a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt.

> tais manuais podem ser vistos como constitutivos do "código disciplinar" da História e, assim, analisados em duas dimensões. A primeira diz respeito à idéia da construção do código disciplinar como uma tradição que se configura historicamente em uma larga duração, a partir da relação que se estabeleceu entre a edificação da história como disciplina escolar e a dinâmica da educação brasileira, como as reformas educacionais realizadas. A segunda incita à análise dos manuais a partir da busca de características do "código disciplinar", a qual coloca em relevo a complexa problemática das relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar. (SCHMIDT,2006, p.714)

O processo de implementação do Novo Ensino seguiu etapas organizadas pela Secretaria de Estado da Educação Seduc-Ma, o percurso de implantação e implementação da Lei Nº 13.415/2017 teve início em 2018, com a celebração e adesão ao Programa Novo Ensino Médio e o cadastramento de 44 Unidades Escolares, dentre as quais 11 são Escolas de Tempo integral, conforme determina a Portaria Nº 649/2018, que apresenta os critérios para seleção do grupo de escolas que integraram o Projeto Piloto do Novo Ensino Médio. No mesmo ano, foi elaborado, no âmbito da SEDUC-MA, o Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular-PAPFC, que objetiva dar sustentabilidade à implantação e implementação das ações do referido Programa. A etapa seguinte consistiu no levantamento inicial da realidade dos entornos das escolas escolhidas pela Seduc-Ma como escolas pilotos, isto é, escolas da rede estadual onde seriam implantado o Novo Ensino Médio. O processo de implantação rede de um modo geral foi feito de forma gradual. Nesse sentido a Seduc-MA organizou.

> Ao longo desse percurso, foram realizadas várias reuniões formativas sistemáticas para apropriação dos Documentos que regulamentam a Reforma do Ensino Médio; elaboração do Cronograma de Escrita do Documento Curricular; planejamento e execução de 8 (oito) Encontros Formativos para aprofundamentos conceituais sobre Itinerários Formativos, Arquitetura, Projeto de Vida e Eletivas; estudos por área de conhecimentos; início de um esboço legal e teórico por área de conhecimento; realização de Oficinas pela Equipe SEDUC em parceria com escolas que já experimentam flexibilizações no currículo como a experiência dos Institutos de Educação do Estado do Maranhão-IEMA e as escolas estaduais de tempo integral, que também trouxeram à Equipe Pro BNCC e à Equipe de Implementação do NEM a incorporação da assessoria técnico pedagógica do ICE que, desde o ano de 2015, desenvolve ações voltadas para o Ensino Médio, com a implantação de sua proposta na ampliação da oferta da escola de tempo integral, junto à rede estadual de ensino.(PLIMA,2021, p.4).

É importante destacar que a Secretaria Estado da Educação do Estado do Maranhão para implementação da Reformulação do Ensino Médio contratou a empresa ICE, de fora do Maranhão para presta assessoria técnica na elaboração do Documento do Território Maranhense. E fez adequações para atender as escolas de implantação imediatas ou escolas pilotos, escolas de tempo integral e centros educa mais, escolas parciais, escolas quilombolas, escolas indígenas e escolas para jovens e adultos (EJA). Um dado importante omitido pela Seduc-Ma é que em relação ao corpo docente onde destaca suas habilitações e titulações, é que mais da metade dos professores é de contratados o que precariza a atividade profissional no Maranhão.

O Plano de Implementação da Reformulação Curricular do Ensino Médio é um documento técnico que apresenta o processo de organização do governo do Estado do Maranhão via Secretaria de Estado da Educação para implantar nas escolas o Novo Ensino Médio. Apresenta dados estatísticos sobre as Unidades Regionais de Educação (URE), o texto destaca que para implantação das disciplinas da base diversificada foram realizadas conversas com os alunos de diferentes regiões do Estado do Maranhão. O Itinerário Formativo ou Aprofundamento foi elaborado a partir de um diagnóstico das tendências dos jovens valorizando o protagonismo juvenil. O documento centraliza as devolutivas dos alunos e pouco enfatizou as opiniões de professores, coordenadores e gestores dentro processo de implantação do Novo Ensino Médio. No que se refere as opiniões dos alunos os dados revelam que 44% dos estudantes indicaram que escola deveria ter preparação exclusiva para o Enem, para 33% a escola deveria preparar para o mercado de trabalho e proporcionar outas aprendizagens,27.1% opinaram que a escola deveria desenvolver aulas teóricas,24.9% entendem que a escola deveria desenvolver projetos e resolução de problemas,14.6% destacam a interação da escola com a comunidade,13.6% destacaram a necessidade das aulas serem feitas com as tecnologias. As respostas apresentadas pelos discentes revelam suas preocupações diante de um sistema caótico marcado pela falta de investimentos na infraestrutura das escolas, salas superlotadas, falta de livros didáticos dentre outros fatores que abalam o sistema educacional brasileiro.

Diante dos dados levantados sobre as diferentes realidades das Unidades Regionais de Educação e do levantamento sobre a escola que os alunos sonhavam foi constituída pela Secretaria de Estado da Educação a equipe técnica para a elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense DCTMA, vol.2 para o Ensino Médio. Dialogando com a BNCC. Até chegar à versão final a equipe técnica realizou um a série de reuniões formativas sobre o tema e também debates sobre os conceitos de aprofundamento, projeto .de vida, tutoria e eletiva de base. De início o NEM foi implantado em 28 escolas da rede estadual de ensino de tempo parcial

e em 13 escolas de tempo integral com a inserção das matrizes curriculares de Projeto Vida e Eletiva de Base. Esse primeiro momento foi de observação das escolas pilotos para avaliar como os discentes e o corpo docente iriam reagir diante de um currículo diversificado. A partir das experiências satisfatórias segundo a Seduc-MA, realizou-se a entrega do Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio. Uma proposta de matriz curricular direcionada a rede estadual de ensino.

O Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio, vol. II,2022 foi apresentado a rede estadual de educação com o seguinte início de texto "Assim, este documento se estrutura a partir de uma importante reflexão sobre o ensino médio oferecido no Estado do Maranhão, desde os seus desafios aos princípios educacionais que orientam o projeto escolar e as práticas pedagógicas." Na parte introdutória o texto é dividido em seções que contextualizam os parágrafos com a BNCC e a maranhensidade. Nesse sentido ratifica "ao apresentarmos o Novo Currículo para o Ensino Médio do Maranhão, reconhecemos a diversidade de sujeitos presentes em nosso estado e respeitamos os diferentes contextos escolares. (DCTMA 2022, p.15). Por essa razão, o documento reitera a necessidade de enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo, tendo-se a "maranhensidade" como eixo fundamental da construção deste currículo." É importante salientar que o termo "maranhensidade" é descrito ao longo do DCTMA de forma solta, sem definir o que os autores do documento entendem por maranhensidade. Nesse sentido apresenta-se a seguinte contribuição para o debate sobre a maranhensidade no DCTMA.

> A política do governo Jackson Lago tenta criar no estado a ideia de que a maranhensidade representa o "jeito de ser" do povo maranhense. No governo Flávio Dino o termo maranhensidade retorna com força total, institucionalizado pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019, aparentemente fundamentado filosoficamente em Paulo Freire, que considera que currículo seja a expressão das relações sociais, que não se reduza a um amontoado de conteúdo sem intencionalidade, sendo um currículo que ajude os educandos a construírem uma formação humana libertadora. (Silva,Moura, 2020, p.11-12).

Compreende-se que a maranhensidade corresponde a identidade histórica-sociocultural do povo maranhense. Está deve ser analisada ao longo de todo o processo de formação dos estudantes na Educação Básica do planejamento ao ensino na sala de aula. Destaca-se também o processo normativo que levou cada unidade da federação a elaborar um documento curricular que dialogue com a BNCC. Em relação ao Ensino Médio apresenta os desafios presentes nos 2017 municípios que formam o Maranhão destacando aspectos da formação do povo que carrega a origem indígena e africana com as influências de portugueses, holandeses, franceses, ingleses e espanhóis. Todos esses povos contribuíram para a diversidade da população

maranhense e para o surgimento de várias manifestações culturais que estão presentes até hoje, a exemplo destacam-se Bumba meu boi, Tambor de Mina, Cordão de Reis, Dança Portuguesa, Festa do Divino entre outras. No que refere aos discentes a introdução apresenta características do jovem maranhense.

> Dessa forma, quando pensamos na elaboração de um currículo para o público de 335.629 estudantes do ensino médio do Maranhão, concentrado, em sua maioria, na zona rural, pertencente às mais diversas comunidades, com suas peculiaridades – quilombolas, campesinos, indígenas, sujeitos de diferentes raças/etnias e gêneros, com anseios e percursos diferenciados –, frequentando escolas em realidades distintas, com oferta de um ensino pautado em modalidades conforme os interesses locais de cada universo atendido, asseguramo-nos do quanto são complexas as taxativas que devemos dar a esses sujeitos. Por se tratar de um público jovem, faz-se necessário compreender as concepções de juventudes, que também serão consideradas neste documento. (DCTM,2022, p.22).

O texto apresenta as ações valorativas do governo do Estado do Maranhão para a juventude aliando DCTMA 2022, a existência de uma Secretaria de Estado Extraordinária de Juventude (Seejuv), criada pelo Decreto nº 184, de 1º de janeiro de 2015, com o objetivo de articular, junto às demais secretarias de estado, o estudo, a formulação, a implementação, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas estaduais voltadas a esta população. Então a ideia do governo é passar uma imagem de Estado protetor da comunidade juvenil respeitando seus grupos de sub-representações: Juventude negra e quilombola, Juventudes indígenas, Juventude do campo, educação especial e Educação de Jovens e Adultos. O texto omitiu que a realidade desses grupos é difícil, a maioria dos jovens estudantes do Ensino Médio maranhense estão inseridos em situações de extrema pobreza, vivem na zona rural, viajam em ônibus, carros, canoas ou barcos que não oferecem infraestrutura descente. As políticas públicas assistencialistas não chegam para todos os jovens no Maranhão. Esse contexto prejudica o conhecimento dos jovens maranhenses que chegam ao Ensino Médio.

Segundo o Documento Curricular do Território Maranhense, que se estrutura em dois volumes: Vol. I, que abrange as etapas de educação infantil ao ensino fundamental, e Vol. II, que contempla o ensino médio, no processo de transição do ensino fundamental para o Ensino Médio o texto destaca “o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o ensino médio está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o ensino fundamental, tendo por objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atender às finalidades dessa etapa e contribuir para que os estudantes possam construir e realizar seus projetos de vida em consonância com os princípios da justiça, ética e cidadania. “O ponto que precisa de atenção e reflexão é que a maioria dos alunos que terminam o ensino fundamental anos Finais principalmente na rede pública não sabem ler, escrever e nem as quatro operações

básicas da matemática é o que revela dados do MEC. Anos Finais seguem como entrave, com as maiores taxas de reprovação, abandono, evasão e defasagem idade-série. Em relação a essas dificuldades entre as etapas de ensino destaca.

> Para alcançar os objetivos de cada etapa de ensino, a partir da educação infantil deve ser assegurada, a cada criança e a cada estudante, a vivência de experiências pedagógicas articuladas e progressivas, até a conclusão do ensino médio, que possam contribuir para o desenvolvimento das competências gerais. Desta forma, garantindo, em seu processo de aprendizagem, uma formação humana integral que resulte em seres críticos, ativos e criativos, capazes de se mobilizarem para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. (DCTMA,2022, p.39).

O documento não explica como serão organizadas essas políticas públicas no Estado do Maranhão, entende-se que modificar, integrar e democratizar os currículos não seja a única possibilidade de melhorar os indicadores educacionais, mas é preciso garantir prédios com infraestrutura adequada para toda comunidade escolar. Em relação a concepção pedagógica o DCTMA-Vol.II adotou a histórico-crítica como perspectiva teórico-metodológica para todo Ensino Médio do estado do Maranhão, “visto que a pedagogia histórico-crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo”. (DCTMA ,2022, p.39).

O segundo capítulo do Documento Curricular do Território Maranhense apresenta a organização curricular do Ensino Médio para o estado do Maranhão pontuando as bases legais que legitimam essa parte final Educação Básica e os desafios para as redes estaduais de ensino em todo país. (DCTMA,2022, p.62), destaca-se “a importância de reconhecer os desafios próprios do ensino médio que se apresentam nas redes públicas de ensino no país para que possam ser planejadas ações que venham, se não a eliminar, pelo menos a minimizar os entraves para a oferta de uma educação pública de qualidade.”. Para resolver a ideia paradoxal de minimização do problemas educacionais, segundo o DCTAMA-2022 o governo do Estado Maranhão criou a Escola Digna com um planejamento que pensa a escola desde das intervenções estruturais até a formação de professores para elevar o nível da educação pública de qualidade outro elemento que é destacado no texto é em relação ao sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (Seama), que realizar aplicação de testes de Língua portuguesa e matemática ,anuais para identificar as escolas ou municípios da com fragilidade na aprendizagem. Localizando, entendendo e buscando minimizar as fragilidades dos alunos a Seduc-Ma expandiu de forma gradual o Novo Ensino Médio para toda a rede estadual a partir das seguintes premissas cita.

> O racional para a concepção do currículo do Novo Ensino Médio considera a preparação, o interesse e o atendimento das necessidades dos estudantes quanto às suas escolhas com vistas à consecução do seu projeto de vida após a conclusão do ensino médio. Para tanto, o desenho curricular é constituído por uma organização curricular básica, definida pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular, e componentes da parte de formação diversificada, que deverão assegurar a sua formação geral básica, bem como o aprofundamento do conhecimento nos respectivos itinerários formativos.
>
> • O apoio e a orientação aos estudantes da 1ª série para a escolha e decisão sobre itinerário formativo que desejam cursar é parte indissociável do projeto escolar, sendo realizada por meio de um processo estruturado, com metodologias próprias.
>
> • O percurso formativo dos estudantes da 2ª e 3ª séries realiza-se por meio dos itinerários formativos e se caracteriza pelo aprofundamento do conhecimento nos seus campos de interesse. (DCTMA,2022. p.64).

As premissas dialogam com a estrutura curricular da BNCC, mas seus enfoques são diferentes ao longo das 1ª,2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Na 1ª série o destaque será explicado a importância de cada profissão e possibilidade de crescimento em cada área nesse sentido colaboram as disciplinas de Projeto de Vida, Pré-Itinerário Formativo e Tutoria. Em cada umas das disciplinas temos um professor acompanhando as turmas. Na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio o embasamento do alunado está centrado em 4 horas aulas de Itinerário Formativo onde ele deve aprofundar a área de conhecimento que escolheu antes de chegar na série seguinte. Esse contexto pretende fazer com que o discente do Ensino Médio a acredite que pelo fato de escolher o Itinerário Formativo, Eletiva de Base que vai cursar, ele estar exercendo o protagonismo juvenil e que ao mesmo tempo ele está trabalhando o seu Projeto de Vida. O cabedal teórico, crítico e reflexivo de si e do outro fica para um segundo plano em disciplinas com uma hora por semana. O fundamental é dialogar sobre empreendedorismo. Entende-se que ao elaborar o Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio, a Seduc-Ma pretendeu superar o modelo de currículo pedagógico tradicional e conteudista dando lugar a uma proposta que eles entenderam como ampla e democrática, dando ao aluno a possibilidade de preparar para o mundo do trabalho empreendedor.

2.1 Ciências Humanas do Novo Ensino Médio

A área de Ciências Humanas na BNCC para o Ensino Médio, amplia-se para assegurar segundo os autores da normativa uma compreensão dos arranjos socioeconômicos complexo identificados, reconhecidos e analisados pelo discente. Dessa forma, a área modifica-se e passa a ser chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntando conhecimentos das disciplinas de Sociologia, Filosofia ,Geografia e História e fazendo a conexão entre as competências gerais e as competências e habilidades específicas da área para o ensino médio

presentadas na BNCC, articuladas para tematizar e problematizar importantes categorias da área como Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

Segundo o DCTMA, para problematizar as categorias e fortalecer os estudos dos discentes é importante desenvolver as competências e habilidades especificas de cada área para compreensão da relação entre o ser humano e a sociedade, contribuindo assim, para o desenvolvimento da identidade entre o jovem e a organização curricular. O objetivo é promover o protagonismo juvenil a partir do que está definido na BNCC como currículo comum. "a partir de um currículo comum, composto de especificidades inerentes aos aspectos locais, de forma a atender a diversidade da juventude maranhense e ressignificar essa educação na compreensão de diferentes identidades, mas sob o eixo de aprendizagens essenciais comuns da área, garantidas a todos." (DCTMA,2022, p.99).

A rede estadual de ensino é representada pelas várias escolas que a compõem e pela diversidade juvenil. Nesse contexto todo o processo de elaboração, aplicação, verificação, consolidação e avaliação é centrado no "protagonismo juvenil". Outros importantes elementos que segundo o DCTMA, agregam para desenvolvimento de aprendizagens essenciais são atividades externas á sala de aula que possam ser articuladas com outras disciplinas da área de conhecimento caracterizando dessa forma interdisciplinaridade, e conexão que é possível faze com outras áreas do conhecimento trabalhando a transdisciplinaridade buscando desenvolver uma aprendizagem colaborativa entre os alunos. Entende-se que o professor da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem uns desafios para superar no Novo Ensino Médio. Primeiro o Documento do Território Maranhense não definiu o conceito de arranjos curriculares, segundo DCTMA, não explica como estimular no ambiente escolar o protagonismo juvenil, e o terceiro como o professor atua com jovens entre 15 e 18 anos no fortalecimento de algo tão pessoal que é o projeto de vida, os alunos segundo o DCTMA, estão amadurecidos para esse momento de escolhas. Assim sendo, a BNCC propõe que a escola precisa estar atenta a essas juventudes.

> Isso significa dizer que a instituição escolar e as políticas públicas sejam capazes de contemplar todas as dimensões desse jovem, desde sua sobrevivência até o acesso aos bens culturais. Um dos primeiros desafios para uma efetiva implementação desse currículo consiste em ampliar a nossa reflexão para fora dos muros escolares, algo que a área pode efetivamente contribuir pelo seu próprio objeto de existência, a partir da ideia do estudo das ações humanas no campo das relações sociais. (DCTMA,2022, p.100).

A intenção dos autores do Documento do Território Maranhense para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nos componentes curriculares filosofia, sociologia, geografia e história é juntar as competências e habilidades de cada componente, trabalhando os temas na sala de forma articulada, contextualizada, diversificada, interdisciplinar e transdisciplinar, além de possibilitar outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos de forma integradora. No que se refere ao componente curricular história o Documento do Território Maranhense destaca a seguinte contribuição. "pretende estimular nos estudantes a concepção de sujeito histórico capaz de compreender que suas atitudes interferem na realidade e que, a partir da análise crítica das experiências históricas, é possível entender-se como sujeito transformador da sua realidade." (DCTMA ,2022, p.102). A ciência história tem o papel ímpar de somar, esclarecer, expandir a consciência história dos alunos. No processo de aplicação da área da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas percebe-se lacunas entre o que determina as normativas e realidade escolar. A teoria está bem articulada com o currículo disciplinador, a prática revela uma rede estadual caótica, onde as escolas não possuem estruturas suficientes para aplicar o currículo caracterizado como flexibilizado.

Para contribuir com a aplicabilidade das orientações do DCTMA, nas escolas da rede estadual. A secretaria de Estado da Educação apresentou em 2022 aos educadores a atualização do caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio em consonância com a BNCC.O caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio organizado por área de conhecimento, destacando a Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Parte Diversificada. O caderno segundo seus autores tem como objetivo auxiliar o trabalho dos professores da rede estadual no que que se refere ao planejamento até a intermediação dos conteúdos com os alunos na sala de Aula. Pois é importante esse planejamento para oferecer aos discentes, educação de qualidade e equidade. Para conseguir articular o planejamento e sua aplicabilidade na sala, o docente deve inserir os Temas Contemporâneos Transversais (TCT).

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), tem como objetivo promover a contextualização entre ensino e cidadania. Para enriquecer o ensino do professor mediador entre o conhecimento e o aluno o caderno de orientação curriculares sugere a utilização de vários tipos de metodologias ativas." ao propor a superação da visão fragmentada do conhecimento e o estímulo a sua aplicação contextualizada à vida do estudante, concebe um fazer metodológico que possa dar sentido ao que se aprende a partir de meios e estratégias potencializadores da aprendizagem e do engajamento estudantil." (COCEMMA,2022, p.13). Observa-se na análise do Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da rede estadual do Maranhão uma busca de normatizar o trabalho docente desde o planejamento da aula até a apresentação

dos temas para os alunos, o docente ao seguir essas diretrizes perde sua autonomia enquanto agente mediador.

2.2 A História no Novo Ensino Médio (ausências, silenciamentos e apagamentos)

Analisando o caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado do Maranhão constatou-se que o ensino de História está contemplado nas três séries da última etapa da educação. Entretanto na distribuição dos conteúdos por séries tem-se a seguinte composição: As orientações curriculares para o ensino médio sugerem aos professores da rede estadual do Maranhão, planejamento baseado nas categorias (tempo e espaço, política e trabalho, território e fronteira, indivíduo, natureza e sociedade), alinhadas as habilidades da BNCC. Na primeira série do ensino médio observou-se que o tema Maranhão é sugerido uma vez, com o título "As recentes descobertas arqueológicas no Brasil e no Maranhão". Logo na primeira aula. A distribuição dos conteúdos segue a análise do legado cultural dos povos indígenas, africanos em diferentes períodos e lugares e se encerra com as primeiras civilizações asiáticas, africanas e os seus desdobramentos. É sugerido ao professor de história como metodologia um projeto interdisciplinar que busque refletir a respeito da importância das fontes hídricas de água para o surgimento das primeiras civilizações, o diálogo interdisciplinar deve ocorrer com a geografia para a compreensão das diferenças norte e sul para situar aos alunos sobre o alto Egito e baixo Egito.Com a biologia para a compreensão da importância da água para o organismo, com a matemática, sugerindo uma lista de exercício sobre o consumo de água em casa. Para a segunda série do ensino médio é sugerido conteúdos que começam com a colonização da América portuguesa e termina com o estudo sobre o segundo reinado no Brasil, o caderno curricular sugere que o docente de história trabalhe com os alunos os temas contemporâneos transversais, refletindo sobre a educação em direitos humanos a partir da leitura e interpretação da Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão no processo revolucionário francês, dialogando com a Sociologia e a Língua Portuguesa; refletindo sobre a diversidade cultural e a educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, articulando saberes com a Sociologia e com a Geografia, abordando a composição de nações; a Educação Física e a Arte, abordando danças; a Língua Portuguesa, na produção textual; e Língua Espanhola/cultura espanhola, em variedades linguísticas e cultura hispano-americana. Em relação a história do Maranhão não faz nenhuma relação.

Para a terceira série do ensino médio os conteúdos sugeridos começam com a Proclamação da República e finaliza no processo da redemocratização do Brasil. A metodologia

para essa etapa são projetos interdisciplinares que intercalam história e literatura. a divisão dos estudantes em grupos para leitura e análise da obra Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos, e, em seguida, propor uma roda de conversa em sala de aula destacando questões referentes à repressão elencadas na obra. As orientações curriculares para o ensino médio não explicam em cada etapa, como o professor de história com uma hora aula por semana conseguirá ministrar todo o conteúdo de história por séries, e nem como fazer a interdisciplinaridade com os demais componentes curriculares com grades de horários diferentes, pois os professores na maioria das escolas não trabalham nos mesmos dias. Entende-se que o ensino de história do Maranhão fica comprometido pois segundo os documentos oficiais (BNCC, DCTMA e o caderno organização curricular do Maranhão), deve ser privilegiado na sala de aula temáticas relacionadas ao exame nacional do ensino médio, Enem, a história local e regional ficam sem debate, sem análise crítica para a compreensão da maranhensidade pelos alunos.

Além do cenário caótico de redução carga horária para ministrar conteúdos de história Geral, América e Brasil, merece atenção no que se refere aos silenciamentos, ausências da história do Maranhão o rol de conteúdos sugeridos para os professores analisarem na sala de aula com a disciplina de Itinerário formativo. Os discentes do Novo Ensino Médio devem "aprofundar" seus conhecimentos nos Itinerários formativos que segundo o documento do território maranhense é um arranjo integrado a partir da articulação das áreas do conhecimento para oferta de percursos formativos de aprofundamentos. Os discentes do Estado Maranhão ao fazerem a opção por um Itinerário formativo Integrado, passam a aprofundar e ampliar múltiplas aprendizagens com o foco específico no seu percurso estudantil, direcionado para o curso que ele quer prestar o exame do ensino médio. Os Itinerários formativos procuram oportunizar aos alunos diferentes atividades educativas contextualizadas com a contemporaneidade a partir de quatro eixos estruturantes, investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural. Com a intercalação desses eixos o novo ensino médio pretende que o aluno ao final do Ensino Médio esteja preparado para desenvolver pesquisas científicas e a resolução de situações problemas. Compreende-se que o DTCMA para o Ensino Médio, e o Caderno de Orientação Curriculares do Ensino Médio maranhense articulam-se, ressaltando a importância de os professores da área de humanas atuarem na sala de aula de forma inter ou transdisciplinar. A rede estadual de ensino a partir da autonomia em lei oferece os seguintes Itinerários formativos, ciências exatas, tecnológicas e da terra (CETT), ciências da saúde (CS), ciências sociais econômicas e administrativas (CSEA), ciências humanas e linguagem (CHL). Os professores de história para complementar a carga horária semanal são obrigados a ministrar aulas nos Itinerários correlatos a sua área de atuação, assim

especificamente cita-se, o Itinerário formativo de ciências humanas e linguagem e o de ciências sociais, econômicas e administrativas.

O professor de história apto para ministrar a disciplina de Itinerário formativo integrado de ciências sociais ,econômicas e administrativas deve articular o ensino com geografia, filosofia, sociologia e matemática dentro do macrotema ,indivíduo direito e cidadania com os seguintes conteúdos para a segunda série do Ensino Médio, direitos humanos e minorias, movimentos sociais, economia e especulação imobiliária, habitação e sustentabilidade, educação financeira e empreendedorismo, trabalho e relações de consumo consciente e os impactos econômicos, a importância da iniciativa na economia, educação e saúde, empreendedorismo nas redes sociais: como utilizar as redes sociais para empreender, startups, microempreendedor individual e as novas de empreender, CNPJ e direito empresarial, direito do trabalhador como garantia e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. Para a terceira série do Ensino Médio o docente ministrar os temas, ativismo jurídico no STF e questões sociais controvérsias (aborto, homofobia, feminicídio, legação das drogas e outros), pix, cartão , criptomoedas: a substituição da moeda impressa e suas consequências, impactos das mudanças climáticas na economia, reformas constitucionais no Brasil: política previdenciária, trabalhista, tributária, políticas a favor do desenvolvimento sustentável, economia colaborativa como estratégia contra o acúmulo de recursos Moving average, convergence-divergence na tomada de decisões no mercado de ações, internacionalização de empresas de tecnologias, política econômica brasileira e suas consequências sociais e ambientais, programas sociais brasileiros: minha casa minha vida, bolsa família, tarifas sociais, benefício de prestação continuada. isenção em concursos públicos entre outros, competência do poder executivo, legislativo e judiciário, empreendedorismo comunitário, as consequências da indústria 4.0 na geração de empregos, desemprego entre os jovens trainees, home office e flexibilizações de trabalho. Enquanto no Itinerário formativo de ciências humanas e linguagem o professor deve ministrar os seguintes conteúdos, redes sociais e bolha de identidade, cultura corporal, arte e movimento, lugares, regionalismos e identidade, linguagem jornalística e midiática, indústria cultural, cultura afrobrasileira, o negro na sociedade contemporânea, literatura maranhense, práticas de linguagens e intervenção sociocultural. Os elementos simbólicos da linguagem minorias, linguagem e comunicação audiovisual inclusiva, filmes de super heróis e a invasão do mundo nerd na cultura pop. Na terceira série os conteúdos de ciências humanas e linguagem buscam analisar os temas, globalização e cultura digital, aculturação e alteridade cultural no mundo globalizado, tecnologia de coleta e análise de dados e marketing, tecnologia e violação da privacidade, fake news e desinformação, capitalismo de

dados e o uso de algoritmos na promoção de negócios ,acessibilidade digital, linguagem diplomática e relações internacionais, produção literária no Brasil e no mundo, transição do mundo analógico para o digital, a relevância das redes sociais nos movimentos sociais e revoluções democráticas, a importância do jornalismo imparcial e independente e o uso de plataformas digitais.

3. Conclusão

Entende-se que a Base Nacional Comum Curricular articulada ao Documento do Território Maranhense e Caderno de Organização Curricular para o Ensino Médio da rede estadual do Estado do Maranhão disciplinam de forma equivocada o ensino de história através da diminuição da carga horária, sugerindo ao professor que analise os conteúdos na forma de projetos integradores e a inserção de temas contemporâneos transversais considerando que o alunado tenha uma base teórica de conhecimento elevada. Em relação ao ensino de história do Maranhão fica comprometido observa-se nas normativas elaboradas pelos de órgãos de educação do estado Maranhão ausências e silenciamentos para compreensão do colonial a contemporaneidade. Cabe ao professor de história através da “autonomia” que lhe é permitida busca um planejamento de aulas que valorizem a História do Maranhão.

REFERÊNCIAS

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

Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MOURA, Jônata Ferreira de; SILVA, leres Carvalho do Nascimento; Silva, Scarlet Carvalho do Nascimento. **Maranhensidade**: reflexos sobre o documento do território maranhense. Caderno de Humanidades e Educação.Vol.2,2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. **História com pedagogia**: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História, São Paulo, n.48, p. 189-212, ago./jul. 2004/2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Estado e construção do código disciplinar da Didática da História**.

DIREITO, ESTADO E ESCLARECIMENTO NO PENSAMENTO DE IMMANUEL KANT

Bianca Malena do Nascimento Cordeiro
Graduada em Filosofia
bianca.malena@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Trinne Cristine Pimentel Costa
Graduanda em Filosofia
trinne.cp@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Ivailson Bentes de Alencar Filho
Graduando em Filosofia
ivailson.alencar@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: A presente trabalho aborda a relação entre os conceitos de Direito, Estado e Esclarecimento no pensamento de Immanuel Kant, enfatizando sua importância para o republicanismo e o cosmopolitismo. Na *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* Kant apresenta o conceito de "insociável sociabilidade" como sendo um antagonismo que leva o ser humano ao desenvolvimento de suas faculdades, a exemplo da razão. Tal conflito é característico e fundamental no ser humano, a insociabilidade é uma resistência egoísta que leva o homem ao isolamento enquanto a sociabilidade é uma inclinação que o compele a entrar em uma sociedade. Assim, por meio da razão e na tentativa de evitar o aniquilamento de toda espécie, o homem é compelido a sair do estado de natureza para um estado jurídico baseado na liberdade universal. A criação de um sistema jurídico é, para Kant, indispensável enquanto base para a criação de uma constituição, esta que deve ser preferencialmente republicana. A partir disso, em a *Metafísica dos costumes* o filósofo diz que o Direito é um conjunto de condições que serve para conciliar os arbítrios dos indivíduos segundo uma lei universal da liberdade. Essa relação mútua recebe a denominação de estado civil e a sua totalidade é o Estado, este que é caracterizado pela união dos homens sob leis jurídicas. Logo, só um povo esclarecido, dotado de razão e livre dentro da natureza é quem chegará em uma constituição jurídica e tomará como premissa três direitos necessários para o estabelecimento da condição de paz, são eles: 1) o direito do Estado: a constituição de cada Estado deve ser republicana; 2) o direito das gentes: uma constituição semelhante a civil deve ser estabelecida entre os Estados; 3) o direito cosmopolita: todo indivíduo, enquanto cidadão do mundo, deve poder visitar outros estados por meio de uma hospitalidade universal.

Palavras-chave: Direito; Estado; Esclarecimento; Cosmopolitismo.

1. Introdução

Este trabalho está voltado para o exame da relação entre os conceitos de Direito, Estado e Esclarecimento no pensamento do filósofo iluminista Immanuel Kant (1724-1804; Königsberg, Prússia). Além disso, tem como objetivo apresentar esses conceitos enquanto condição de possibilidade para o republicanismo e o cosmopolitismo, destacando ainda a influência de ambos na fundamentação de um ideal de paz a ser perseguido.

À vista disso, analisamos que em *Sobre a expressão corrente*, por exemplo, Kant se coloca à disposição para argumentar de forma opositiva a possíveis objeções dos práticos contra a teoria, pois o mesmo admite que haveria uma contradição caso uma teoria que busca sua validação na experiência estivesse em discordância com a prática, um dos exemplos é a paz, ela é uma teoria tomada como dever pela razão e busca sua efetivação na prática. Por conseguinte, os argumentos que o filósofo expõe no ensaio citado percorrem por três campos: moral, política e direito.

A visão sistemática desses três campos pode ser encontrada em uma outra obra de Kant, a saber, a *Metafísica dos costumes*. Neste livro ele discorre sobre os primeiros princípios metafísicos da doutrina do direito e é onde o filósofo examina o conceito puro de direito, que mesmo tendo tal característica, é baseado na *práxis*. O autor também aponta, nesta mesma obra, os conceitos de direito, direito privado e público e a definição de Estado, bem como discorre sobre as diferenças entre Direito e Ética. Assim, o Direito na filosofia prática do filósofo prussiano, assenta em princípios puros da razão, ou seja, em leis *a priori*, cujo caráter regulativo devem servir de baliza para qualquer forma de governo, seja ela autocrática, aristocrática ou democrática.

Tais princípios permitem à luz da ideia de contrato originário, como ideia reguladora da fundação do Estado, compreender os fundamentos e objetivos deste, que equivaleria a compreender a essência de uma República, o seu ideal, como sistema representativo do povo. Deste modelo, que nada mais é do que um método ou modo republicano de governar, deve, por seu turno, o Direito público, como sistema de leis promulgadas para um povo, buscar aproximar-se. O que necessita do esclarecimento contínuo, ainda que paulatino, da sociedade civil, muito mais do que da boa vontade de quem governa ou de suas conveniências e isso, por sua vez, requer o exercício da liberdade de expressão.

No mais, a *Metafísica* dialoga com outras obras como o opúsculo *À paz perpétua* (1795) onde o pensador exprime como ocorreria o estabelecimento da paz mediante a utilização dos princípios puros do direito como fundamento racional. Nesse sentido, Kant apresenta os direitos

do Estado, das gentes e o cosmopolita que, posteriormente, são retomados na obra de 1797. Neste panorama, Kant encara o homem como um ser dotado de razão que é livre dentro da natureza e pode e deve ser um agente ativo frente às coisas que o sistema natural lhe concede, sendo também capaz de progresso ao buscar instituir uma constituição civil (direito do Estado), postular uma legislação para sustentar uma boa relação entre os estados (direito das gentes) e fazer com que todos os indivíduos possam ser vistos como cidadãos do mundo (direito cosmopolita).

Destarte, o progresso se dá por meio de uma peculiaridade humana que o filósofo de Königsberg aponta ainda em 1784 em um outro ensaio intitulado *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, a peculiaridade em questão é a insociável sociabilidade que é um antagonismo característico e fundamental do homem. Kant assume que é por causa desse aspecto conflituoso que ocorre o aperfeiçoamento jurídico da humanidade desembocando assim em uma sociedade civil, na criação do direito do Estado, passando pela regulamentação da relação entre os Estados até que as condições de hospitalidade universal sejam postuladas pelo direito cosmopolita para que tudo isso possa enfim assegurar a paz perpétua entre as nações.

O filósofo deixa claro em sua antropologia, que apenas através da organização progressiva dos cidadãos na terra e para a espécie, pode-se esperar um sistema cosmopolita unificado pacífico e ainda que se refira à sociedade civil mundial (o cosmopolitismo), como uma ideia em si inalcançável, essa ideia funcionaria como um princípio regulador por meio do qual a espécie humana se aplicaria a alcançar como se a esse fim fosse destinada. Dessa forma, objetiva-se analisar a relação entre direito e ética na proposta do cosmopolitismo kantiano, avaliando tal relação como condição para a superação da barbárie na expectativa de fundar e produzir a paz no âmbito de uma esfera jurídico-política.

2. Da divisão da Moral em Direito e Ética

Como ponto de partida analisaremos os termos Direito e Ética, onde iremos salvaguardar ainda o exame de suas devidas diferenças, no pensamento de Immanuel Kant. A princípio, vale ressaltar que ambos os conceitos serão tomados como espécies da moral, neste sentido Kant recebe como herança dos wolffianos o reforço para uma diferenciação entre direito e ética bem como a acepção ampla do termo moral, portanto a "moral em sentido amplo compreende a doutrina dos costumes englobando tanto o direito quanto a ética" (TERRA, 1987, p. 50). Assim, o prenúncio da distinção dos termos ocorre quando o filósofo prussiano distingue as leis da natureza das leis da liberdade.

As leis da natureza correspondem as coisas que ocorrem como aquilo que é, já as da liberdade correspondem ao dever ser, esta também é denominada de leis morais, as leis morais dividem-se entre jurídicas e éticas, uma vez que "na medida em que se referem apenas às ações meramente exteriores e à conformidade destas à lei, elas se chamam *jurídicas*; mas, na medida em que exijam também que elas próprias devam ser os fundamentos de determinação das ações, então são *éticas*" (KANT, 2013, p. 20.)

Essa diferenciação continua quando observamos qual tipo de lei da liberdade remete-se à ética e ao direito. Kant esclarece, ainda na introdução da *Metafísica dos costumes*, que a doutrina do direito estuda a legalidade, onde a sua liberdade é de uso externo e se relaciona com o arbítrio, enquanto a doutrina da virtude (ética) investiga a moralidade da ação com a liberdade sendo de uso tanto interno quanto externo e o único adendo é que ela seja deliberada pela lei da razão, assim sendo, o que motiva esta última são as vontades e intenções.

Entretanto, a maior distinção se encontra na discrepância do móbil das ações, ou seja, o motivo de cada ação é o que vai determinar qual tipo de ação está sendo tomada e é essa diferenciação que possibilita a distinção do que é ético e do que é jurídico. Por conseguinte, as leis da liberdade serão éticas quando o móbil da ação for um dever, serão jurídicas quando o móbil da ação não for um dever ou admite qualquer outro móbil que não seja amparado pelo dever. De acordo com o exposto, Ricardo Terra analisa que

> A ação [ética] é realizada não apenas conforme um princípio objetivo de determinação válido universalmente, mas também é realizada pelo dever com um sentimento de respeito pela própria lei moral. Assim, o móbil é o respeito pela lei moral; apenas este móbil é basicamente ético. A lei jurídica, entretanto, admite um outro móbil que não idéia do dever, no caso, móbiles que determinem o arbítrio de maneira patológica (e não prática ou espontânea), ou seja, por sentimentos sensíveis que causam aversão, pois a lei deve obrigar de alguma maneira eficaz. Retomando a distinção já feita, no plano jurídico há *legalidade*, ou seja, a correspondência da ação com a lei, mesmo que o móbil seja patológico; e no plano ético há *moralidade*, onde esta correspondência não é suficiente, sendo exigido ainda que o móbil da ação seja o respeito pela lei. (TERRA, 1987, p. 50)

Ora, o direito exige uma coerção para que uma ação determinada seja alcançada e isso se funda no fato dele não poder ter como móbil o próprio dever, pois quando as leis da liberdade são éticas e internas (e as ações são o próprio dever) o que existe é um auto-constrangimento, por outro lado, as leis que tem como base outros móbeis que não seja o dever e são de ordem externa (empírica), são orientadas pelo constrangimento – é dessa maneira que funciona as constituições, elas coagem os homens de forma externa para que determinada ação seja tomada. Logo, existe um constrangimento para a conclusão de uma ação conforme a legalidade ou em conformidade ao dever.

2.1 O Direito kantiano

Por fim, tendo feito as devidas distinções lançaremos o olhar a uma outra introdução da *Metafísica*, a saber, a introdução à doutrina do direito, porque neste momento Kant nos apresenta o seguinte questionamento: "o que é o direito?" e responde nos dizendo que "o direito, portanto, é o conjunto das condições sob as quais o arbítrio de um pode conciliar-se com o arbítrio de outro segundo uma lei universal da liberdade" (KANT, 2013, p. 36). Ademais, outra formulação elucidada pelo autor diz respeito ao princípio universal do direito, tal elucidação compreende que "é correta toda ação que permite, ou cuja máxima permite, à liberdade do arbítrio de cada um coexistir com a liberdade de todos segundo uma lei universal etc." (KANT, 2013, p. 36).

Em outros termos, o que está em questão é como ocorre a interação de pessoas livres que não podem ferir a liberdade uns dos outros, nesse aspecto a universalidade das leis não permite que o impedimento ou resistência de um para comigo coexista com a minha liberdade, dessa maneira podemos visualizar como os arbítrios dotados de liberdade se relacionam mutuamente diante de tal lei. Em relação a isso, após apresentar a lei universal do direito,[1] Terra indica que essa lei

> Trata-se das relações externas, das ações de pessoas que possam realmente influenciar a ação dos outros; nesta perspectiva não interessam as intenções, e a lei universal do direito não é necessariamente tomada como móbil da ação (dado que não se trata de virtude, mas de direito)". (TERRA, 1987, p. 52)

Por esse motivo, o que interessa não é o fim visado por alguém (ou seja, a matéria do arbítrio) e sim como os arbítrios se relacionam. Destarte, há uma limitação recíproca no que concerne a liberdade, em outros termos, a minha liberdade não pode ser ilimitada a ponto de impossibilitar a coexistência com a liberdade de outrem, é como diz o ditado: a minha liberdade termina onde a do outro começa. Consequentemente, o direito está ligado à competência para coagir pois se uma liberdade é usada de forma abusiva a coerção estará indo contra esse obstáculo, logo ela concorda com a liberdade.

Na primeira parte da Doutrina do Direito, referente ao direito privado, o autor aponta para a possibilidade de uma sociedade civil com raízes fincadas na competência para coagir, grosso modo, ao postular o direito privado sobre o meu e o seu exteriores Kant conjectura que

[1] "aja externamente de tal modo que o uso livre de seu arbítrio possa coexistir com a liberdade de cada um segundo uma lei universal" (KANT, 2013, p. 37)

para ter algo como seu, para garantir uma posse peremptória "só é possível em um estado jurídico sob um poder público legislativo, isto é, em um estado civil" (KANT, 2013, p. 61).

Passamos, pois a fazer pontuações concisas acerca da definição do juridicamente meu, sobre isso Kant elucida que algo juridicamente meu é aquilo que tem uma ligação comigo a ponto de seu uso por parte de outrem sem meu consentimento me causará danos, nesse sentido, "a condição subjetiva da possibilidade do uso em geral é a *posse*" (KANT, 2013, p. 51). Ou seja, há uma relação entre o sujeito e o objeto que ele possui e qualquer um que interfira nessa relação estaria lhe prejudicando, "mas algo *exterior* só seria meu, então, sob a suposição de que o uso que alguém fizesse de uma coisa poderia lersar-me *mesmo eu não estando de posse dela*" (KANT, 2013, p. 51).

Há, portanto, uma contradição em ter a posse de algo exterior, a solução para tal problema se dá porque o conceito de posse é passível de diferentes significados, qual seja, o de posse sensível que se entende enquanto posse física e a posse inteligível relacionada a posse jurídica. Em síntese, a jurídica não necessita de uma relação de posse dentro do espaço e tempo entre sujeito e objeto, não há implicação entre posse jurídica e posse física tal qual sancionado anteriormente. Nas palavras de Kant

> A expressão "um objeto está *fora de mim*" pode ou significar apenas que ele é um objeto *diferente* de mim (o sujeito), ou também que se encontra situado em *outro lugar* (*positus*) no espaço ou no tempo. Somente quando tomada no primeiro significado pode a posse ser pensada como posse racional; no segundo, porém, ela teria de ser pensada como posse empírica. (KANT, 2013, p. 51)

Dispomos sobre a coerção como maneira de resguardar uma posse, que só é realmente garantida em um estado jurídico, perpassamos então pelas pontuações acerca do meu e seu no direito privado e agora faremos a "transição do meu e seu no estado de natureza ao meu e seu no estado jurídico em geral" (KANT, 2013, p. 111). Relacionado a isso, temos a percepção de que o estado natural é não jurídico e tem como oposição o estado civil, no primeiro não há justiça distributiva, que por meio da vontade de um povo estabelece o que é de direito, a segunda, porém, tem a sociedade submetida à justiça distributiva.

Kant denomina o estado de natureza e o social como estado de direito privado e o estado civil enquanto estado de direito público, os deveres dos homens entre si são os mesmos nos dois, igualmente a matéria do direito é a mesma em ambos. À vista disso, as leis do direito público, "portanto, concernem apenas à forma jurídica da convivência (a constituição), em vista da qual essas leis têm de ser concebidas necessariamente como públicas" (KANT, 2013, p. 112). Outrossim, temos que inicialmente a união civil não recebe a denominação de sociedade, ela só produz uma, pois a estrutura da relação de um súdito com um soberano não é de

cooperação, são antes disso subordinados um ao outro, porque a coordenação tem como princípio da igualdade sob leis comuns.

Em outras palavras, para Kant a saída do estado de natureza para um estado jurídico ocorre no intento de garantir a relação de inevitável coexistência de todas as liberdades. Assim, por meio do uso da razão os indivíduos singulares buscam formar uma sociedade no intento de garantir direitos como segurança e a igualdade de todos perante uma mesma situação. Isso acontece porque no estado de natureza não existe justiça e é por este motivo que a saída desse estado é uma condição para a criação de uma constituição sob conceitos racionais puros.

Na segunda seção do ensaio *Sobre a expressão corrente* (1793) denominada *da relação da teoria à prática no direito político* Kant explicita que o fundamento político presente na filosofia do direito ou do estado civil como situação jurídica são fundamentos *a priori*, qual sejam:

> A *liberdade* de cada membro da sociedade, como *homem*.
>
> A *igualdade* deste com todos os outrso como *súbdito*.
>
> A *independência* de cada membro de uma comunidade, como cidadão.
>
> Estes princípios não são propriamente leis que o Estado já instituído dá, mas leis segundo as quais apenas é possível uma instituição estável, segundo os puros princípios racionais do direito humano externo em geral. (KANT, 2008b, p, 79)

3. A construção do Estado

Como mencionado no tópico anterior, o estado é instituído segundo o direito humano externo, portanto o mesmo faz parte do direito público que por sua vez é definido como "o conjunto das leis *exteriores* que tomam possível semelhante acordo universal" (KANT, 2008b, p. 78) o acordo universal por sua vez é a constituição que deve ser postulada para criar um Estado. A definição de direito público anteriormente mencionada foi dada por Kant em *Sobre a expressão corrente* de 1793 e mais tarde, em 1797, o filósofo lança a *Metafísica* onde ele volta a apresentar a definição de direito público enquanto o "conjunto de leis que precisam ser universalmente promulgados para produzir um estado jurídico" (KANT, 2013, p. 117) e continua arrazoando que

> Este é, portanto, um sistema de leis para um povo, isto é, para um conjunto de homens ou para um conjunto de povos que, estando entre si em uma relação de influência recíproca, necessitam de um estado jurídico sob uma vontade que os unifique numa constituição (constitutio) para se tornarem participantes daquilo que é de direito. - Este estado de relação mútua entre os indivíduos no povo chama-se estado civil (status civilis), e o seu todo, em relação aos seus próprios membros, é o Estado (civitas), que se denomina *comunidade política* (*res publica latius sic dicta*) devido à sua forma,

> enquanto unida pelo interesse comum de todos em estar em um estado jurídico, mas que, em relação com outros povos, chama-se simplesmente *potência* (*potentia*) (de onde a palavra *potentado*), a qual, em virtude de sua (pretensa) união herdada, denomina-se também nação (*gens*). (KANT, 2013, p. 117)

Para ser constituída a comunidade política (Estado), definida na citação acima, é necessário um contrato originário "segundo o qual todos (*omnes et singuli*) no *povo* renunciam a liberdade externa para adquiri-la imediatamente enquanto membros de uma comunidade política, ou seja, enquanto membros do povo considerado como Estado (*universi*)" (KANT, 2013, p. 121 – 122), nesse panorama é necessário que ele outorgue a legitimidade da união do conjunto de indivíduos. Portanto, de acordo com o exposto até aqui, a saída do homem do estado de natureza, onde não há elementos como justiça distributiva, nem direito ou garantia da liberdade, se dá por meio da elaboração do contrato originário que garanta de forma efetiva essas condições.

Kant expõe ainda que não é pela experiência que entendemos sobre a violência e maldade dos homens, não é por este motivo que o contrato é instituído, a violência "não é um fato, portanto, que torna necessária a coerção legal pública" (KANT, 2013, p. 118). Ou seja, a falta de proteção às violências que podem ser sofridas no estado de natureza não é o que leva o homem a uma comunidade política por meio de um contrato originário, pois ele não é um efeito empírico ou histórico e sim um *a priori* da razão. Diante disso, cito a definição mais ampla dada por Kant sobre o Estado

> Um Estado (*civitas*) é a união de um conjunto de homens sob leis jurídicas. Na medida em que estas, enquanto leis *a priori*, são necessárias (não estatutárias), isto é, resultam por si mesmas dos conceitos do direito externo em geral, sua forma é a de um Estado em geral, ou seja, o Estado *na ideia*, tal como deve ser segundo os princípios jurídicos puros; ideia que serve de norma (*norma*) a toda unificação efetiva em uma comunidade política (portanto internamente). (KANT, 2013, p. 119)

Há, em cada Estado, três poderes (que formam as dignidades do Estado) provenientes da vontade universal unificada de um povo derivada *a priori* da razão. Eles são o poder soberano na pessoa do legislador, o poder executivo na pessoa do governante e o poder judiciário na pessoa do juiz. Os membros do Estado são chamados de cidadãos e recebem como atributos jurídicos (inseparáveis) a liberdade, a igualdade e a independência.

Ainda, há uma relação de nivelamento e coordenação entre os poderes e por isso são concebidos como pessoas morais, "isto é, uma pessoa é parte complementar das outras para a integridade (*complementum ad sufficientiam*) da constituição política" (KANT, 2013, p. 122). E, embora estejam coordenados, estão também subordinados a ponto de "que um não pode, enquanto auxilia o outro, ao mesmo tempo lhe usurpar a função, mas tem antes de ater-se ao

seu próprio princípio" (KANT, 2013, p. 122). Assim, pela união da coordenação e da subordinação é que será atribuído a cada súdito o seu direito. Nas palavras do autor:

> São três poderes diferentes (*potestas legislatoria, executoria, iudiciaria*), portanto, pelos quais o Estado (*civitas*) tem sua autonomia, isto é, configura-se e mantém a si mesmo segundo leis da liberdade. – Em sua união reside a *saúde* do Estado (*salus reipublicae suprema lex est*), pela qual não se deve entender nem o *bem-estar* nem a *felicidade* dos cidadãos, pois esta talvez possa realizar-se de forma mais cômoda e desejável no estado de natureza (como também Rousseau afirma), ou ainda sob um governo despótico. Deve-se entender por ela um estado de máxima concordância entre a constituição e os princípios jurídicos, algo a que a razão nos obriga a aspirar *através* de um *imperativo categórico*[2]. (KANT, 2013, p. 124)

Ora, para que haja pacificação no interior de cada Estado a razão exige uma constituição civil fundada não nas experiências históricas, mas antes disso instituída nos princípios da liberdade, na igualdade e na submissão de todos perante uma mesma legislação. Tal constituição deve ser capaz de findar as hostilidades e garantir a paz no interior de um Estado, entretanto, que sirva também ulteriormente como modelo para as relações entre Estados.

3.1 A constituição republicana

Em *À paz perpétua*, Kant aduz 6 artigos preliminares que visam pelo menos em um primeiro momento o término da guerra e, posteriormente, apresenta os artigos definitivos que visam a instituição da paz perpétua e tem como base o seguinte postulado: "todos os seres humanos que podem influenciar um ao outro reciprocamente devem pertencer a alguma constituição civil" (KANT, 2020, p. 37).

No que se refere às pessoas que estão em um estado civil-legal, ou seja, no tocante às pessoas que se encontram em uma constituição jurídica Kant postula três direitos necessários para o estabelecimento da condição de paz, são eles: o direito do Estado, o direito das gentes e o direito cosmopolita. Dessa forma, a única constituição que é tida como verdadeira pelo filósofo é a constituição republicana presente no primeiro artigo definitivo, pois só ela está de acordo com a liberdade, a dependência de todos a uma legislação comum e a igualdade. Na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático* o autor assevera que:

> *Liberdade* e *lei* (pela qual se limita aquela) são dois eixos em torno dos quais se move a legislação civil. – Mas para que a segunda seja também de efeito e não uma simples recomendação vazia, tem-se de acrescentar um intermediário, a saber, o *poder* que,

[2] "O imperativo categórico (incondicional) é aquele que pensa uma ação como objetivamente necessária e a torna necessária, não indireta mente através da representação de um *fim* que possa ser alcançado pela ação, mas sim através da mera representação dessa ação mesma (de sua forma), portanto diretamente. (KANT, 2013, p. 28)

> unidos àqueles, coroa de êxito aqueles princípios. – Ora, podem-se pensar quatro combinações do último com os dois primeiros:
>
> A. Lei e liberdade sem poder (anarquia).
>
> B. Lei e poder sem liberdade (despotismo).
>
> C. Poder sem liberdade nem lei (barbárie).
>
> D. Poder com liberdade e lei (república). (KANT, 2006, p. 224)

A república é então uma ideia reguladora dada pela razão que postula as regras de todos os tipos de constituição civil, além disso, ela tem aspecto de pureza porque tem sua origem no conceito puro de direito. O seu resultado provável é a paz perpétua, pois para que um Estado entre em guerra nesta constituição os cidadãos precisam dar seu consentimento e pensariam em todas as atribulações da guerra. Nisso é esperado que esses cidadãos façam uma análise do custo monetário e humano, então é muito mais fácil ocorrer uma prudência nesse caso do que se o poder e a decisão estivessem na mão de um chefe supremo que não vê seu súdito como cidadão. Assim sendo, a contrapartida da constituição republicana é uma constituição na qual o súdito não é cidadão e o chefe supremo seria o proprietário e não membro do Estado, ele seria indiferente às perdas que uma guerra traz ao povo.

No decorrer de sua exposição o filósofo ressalta que não devemos confundir a constituição republicana com a democrática e para isso precisamos observar o seguinte: “as formas de um Estado (*civitas*) podem ser divididas ou de acordo com a distinção das pessoas que possuem o poder supremo do Estado internamente ou de acordo com o *modo de governo* do povo por seu chefe supremo, independentemente de quem possa ser” (KANT, 2020, p. 40).

A primeira são as formas de soberania, elas são três: 1) autocracia, o governo de um só; 2) aristocracia, o governo de vários; 3) democracia, o governo de todos. Quanto a segunda, se refere às formas de governo e “diz respeito ao modo, baseado na constituição [*Constitution*] (o ato da vontade geral pelo qual a multidão torna-se povo), como o Estado faz uso da plenitude de seu poder” (KANT, 2020, p. 40), elas são divididas em duas: 1) republicanismo, que é baseado na distinção entre poder executivo e legislativo e é sempre representativo; 2) despotismo, que pressupõe a vontade particular e arbitrária do legislador no lugar da vontade geral. Isto posto, a diferenciação da constituição republicana da democrática se coloca nesses termos:

> O *republicanismo* é o princípio político de separação do poder executivo (o governo) do legislativo; o despotismo é o da execução arbitrária pelo Estado de leis que ele mesmo deu a si; por conseguinte a vontade pública é tratada pelo soberano como a sua vontade particular. – Entre as três formas do Estado, a da democracia, no sentido

> próprio do termo, é necessariamente um *despotismo*, porque funda um poder executivo no qual todos decidem sobre e, em último caso, contra *um* (que, portanto, não dá seu consentimento); por conseguinte todos – que, contudo, não são todos - tomam a decisão, o que é uma contradição da vontade geral consigo mesma e com a liberdade. (KANT, 2013, p. 40)

Concorde ao já dito, a república tem a representatividade e a separação dos poderes como subsídios, dessa maneira, a forma de governo que não seja representativa é uma não forma a qual pode cair em um governo tirânico. No mais, a constituição republicana é a única que está em conformidade com os direitos do homem e tem como fundamento as leis jurídicas, sendo também o fim último do direito público. Em uma obra posterior tanto a *Paz perpétua* quanto a *Metafísica* Kant sedimenta a ideia de constituição republicana, logo, na segunda parte de *O conflito das faculdades* (1798) o autor pondera o seguinte:

> A ideia de uma constituição em consonância com o direito natural dos homens, a saber, que os que obedecem a lei devem ao mesmo tempo, na sua união, ser legisladores, está subjacente a todas as formas políticas, e o Estado que, concebido em conformidade com ele, graças a puros conceitos racionais, se chama um ideal platônico (*respublica noumenon*), não é uma quimera vazia, mas a norma eterna para toda a constituição civil em geral, e afasta toda a guerra. Uma sociedade civil organizada em conformidade com ela é a sua representação, segundo leis de liberdade, mediante um exemplo na experiência (*respublica phaenomenon*) e só pode conseguir-se penosamente após múltiplas hostilidades e guerras; mas a sua constituição, uma vez adquirida em grande escala qualifica-se como a melhor entre todas para manter afastada a guerra, destruidora de todo o bem; por conseguinte, e dever nela ingressar; mas provisoriamente (porque aquele não ocorrerá tão cedo) é dever dos monarcas, embora reinem autocraticamente, governar, no entanto, de modo republicano (não democrático), isto é, tratar o povo segundo princípios conformes ao espírito das leis de liberdade (como um povo de matura razão a si mesmo as prescreveria), se bem que quanto à letra não seja consultado acerca da sua aquiescência. (KANT, 1993, p. 108 – 109)

Para estabelecer a possibilidade de uma república o filósofo prussiano recorre a razão pois apenas por intermédio dela o homem compreenderá que as guerras e/ou ameaças constantes levarão, invariavelmente, a aniquilação da espécie humana. Logo, apenas uma razão madura o suficiente será capaz de assimilar a ideia de um governo republicano.

4. Esclarecimento: o homem que pensa por si mesmo

Quando o filósofo prussiano recorre a razão do povo, ele está apontando para o esclarecimento, que já havia sido melhor exposto pelo mesmo no artigo *Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"?* (1784). Kant é um dos expoentes em relação ao movimento Iluminista, no qual a razão, mais precisamente o seu uso, é vista como possibilitadora de um pensamento emancipado e autônomo, onde os homens passem a pensar por si mesmos deixando de serem agentes passivos para ativos na sociedade.

É mediante o esclarecimento que o povo se percebe, se solta das ideias de outrem e passam a pensar por si mesmo, a agir ativamente caminhando para o progresso. E é dessa forma que os direitos são aprimorados, o povo precisa ser suficientemente esclarecido para abrir mão de sua liberdade irrestrita em troca de uma liberdade jurídica que garante uma lei geral, uma igualdade e segurança.

4.1 O homem esclarecido e o Direito internacional

As constituições republicanas de cada Estado são frutos da razão e do progresso, e é por isso que essas constituições devem servir como centro de uma união federativa.

> Pois se a fortuna faz com que um povo poderoso e esclarecido possa se formar em uma república (que, por sua natureza deve se inclinar à paz perpétua), essa república dá um centro à união federativa para que os outros estados se juntem a esta última e para assegurar então o estado de liberdade dos estados, em conformidade à ideia de direito das gentes, e expandir-se sempre gradualmente por meio de mais alianças desse tipo. (KANT, 2020, p. 45)

Neste panorama, o direito das gentes é o tema do segundo artigo definitivo para a paz perpétua, ele começa com uma analogia, que se torna facilmente compreensível diante do que já foi posto aqui, onde os povos, enquanto estados, estariam em uma condição semelhante à dos indivíduos antes da constituição civil, seria então um estágio de natureza em âmbito internacional e os estados "já se lesam por estarem próximos uns aos outros e cada um, por causa de sua segurança, pode e deve exigir ao outro entrar com ele em uma constituição semelhante à constituição civil na qual cada um pode ser assegurado de seu direito" (KANT, 2020, p. 42).

Mas, há um fator que faz com que os povos não aceitem, a princípio, a coerção externa[3] (assim como não aceitaram, inicialmente, a interna), este contratempo frente à efetivação de uma boa relação entre os povos é a insociabilidade. O conceito de insociabilidade é melhor tratado no ensaio kantiano denominado *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* de 1784. Nesta obra Kant apresenta a insociabilidade como uma resistência egoísta que leva o homem ao isolamento, porém, o homem é um ser antagônico, é sociável e insociável, é naturalmente egoísta ao passo que tem a predisposição para desenvolver suas disposições naturais por meio do uso da razão.

> O meio de que a natureza se serve para levar a cabo o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo das mesmas na sociedade, na medida em que este

[3] Externa no sentido de ser entre estados, é externa ao Estado do indivíduo.

> se torna ultimamente causa de uma ordem legal dessas mesmas disposições. Entendo aqui por antagonismo a sociabilidade insociável dos homens, isto é, a sua tendência para entrarem em sociedade; tendência que, no entanto, está unida a uma resistência universal que ameaça dissolver constantemente a sociedade. Esta disposição reside manifestamente na natureza humana. O homem tem uma inclinação para entrar em sociedade, porque em semelhante estado se sente mais como homem, isto é, sente o desenvolvimento das suas disposições naturais. Mas tem também uma grande propensão a isolar-se, porque depara ao mesmo tempo em si com a propriedade insocial de querer dispor de tudo ao seu gosto e, por conseguinte, espera resistência de todos os lados, tal como sabe por si mesmo que, da sua parte, sente inclinação para exercer a resistência contra os outros. (KANT, 2008a, p. 24)

Nesse sentido, o desenvolvimento humano recebe frutos desse antagonismo, pois nesses embates os homens desenvolvem suas disposições e faculdades, caso contrário os indivíduos estariam fadados a se aniquilarem e em uma tentativa de evitar este fim eles foram obrigados a estabelecerem uma constituição civil legal entre si e, logo após, entre os Estados.

Portanto, passamos ao terceiro artigo definitivo para a paz perpétua, mais precisamente ao direito cosmopolita. Porque além do direito do Estado e o das gentes o filósofo apresenta uma outra relação que o ser humano pode ter, ou seja, o primeiro direito apresenta a constituição que deve ser instituída para legislar a relação de um povo dentro de um estado, o segundo se volta para a relação no âmbito internacional desses estados, o direito cosmopolita por sua vez coloca o homem enquanto cidadão do mundo, embora seja limitado às condições de hospitalidade que se faz presente na relação entre estrangeiros (indivíduos de estados diferentes).

Essas relações afetivas entre os povos não remetem a um princípio filantrópico (ético), mas sim a um princípio jurídico. Uma legislação ética partiria de uma legislação interna, subjetiva, enquanto a legislação jurídica, ou princípio jurídico contenta-se simplesmente com deveres externos. Em resumo, fica evidente que “aqui, como nos artigos precedentes, estamos falando não de filantropia, mas de *direito* e, nesse caso, *hospitalidade* significa o direito de um estrangeiro, por ocasião de sua chegada ao solo de outro, de não ser tratado de maneira hostil”. (KANT, 2020, p. 47)

Ademais, não há um direito de hóspede que reivindique o que a hospitalidade pleiteia, mas o direito à visita se faz presente e tem como base o direito de posse comum à superfície da Terra, pois a natureza encerrou todos os indivíduos em limites determinados de um *globus terraqueus* (globo terrestre) – como Kant se fere na *Metafísica*. Em outras palavras, todos têm um direito de posse originária comum à superfície esférica do planeta Terra onde fazemos nossa morada, por este motivo ele parte da premissa de que todas as nações estão conjuntamente limitadas à ocupação de um planeta esférico e, portanto, finito. Existe a questão antropológica das condições humanas no que se refere a sua coexistência num espaço finito.

O filósofo prussiano ressalta que por mais que os mares pareçam separar os homens e suas comunidades uma das outras, eles também se apresentam como condições favoráveis para relações comerciais, embora toda essa aproximação e movimentação dos povos nas costas próximas entre si "dá simultaneamente ocasião para que o mal e a violência praticados em um lugar de nosso globo sejam sentidos também em todos os demais" (KANT, 2013, p. 157).

Mesmo diante de tal constatação Kant defende que os cidadãos da Terra busquem a comunidade com todos, contudo, a sua defesa só é declarada para uma possibilidade de visitar todas as regiões. À vista disso, "o direito à hospitalidade, isto é, a autorização dos estrangeiros recém-chegados, não se estende, contudo, para além das condições de possibilidade de *tentar* um intercurso com os velhos habitantes" (KANT, 2020, p. 49).

Em resumo, o direito cosmopolita "é direito dos cidadãos do mundo, que considera cada indivíduo não membro de seu Estado, mas membro, ao lado de cada Estado, de uma sociedade cosmopolita" (NOUR, 2004, p. 54). Como membro dessa sociedade cada pessoa tem a possibilidade e o direito de viajar e ao chegar em estados vizinhos ser recebido de forma hospitaleira, contanto que não extrapole seu direito de visitar tentando fazer assentamento (embora seja possível, só pode ocorrer mediante um contrato particular e consentimento dos habitantes daquele local).

5. CONCLUSÃO

Inicialmente buscamos apontar as diferenças entre direito e ética chegando assim a compreensão de que o primeiro está interligado a questões jurídicas que são ações externas ao sujeito e estão em conformidade com as leis morais, o segundo se refere aos fundamentos que determinam, internamente, os fundamentos das ações. Essa diferença fica visível na assimetria do móbil das ações, quando o móbil da ação for um dever ela será ética, quando for um dever ou admite outro móbil além deste, ela será jurídica.

Em um segundo momento o conceito de Direito se torna aparente como sendo um conciliador entre as liberdades dos indivíduos, evidenciando que uma lei universal da liberdade legisla sob os arbítrios que devem estar conciliados provendo a possibilidade de uma coexistência. A competência para coagir e sua ligação com o direito também foi pontuada, pois apenas por meio de uma coerção jurídica em um estado civil que um indivíduo terá direito a posse e a garantia da liberdade, essa é a base do direito público o qual dá forma jurídica para orientar a convivência concebendo leis públicas.

Ademais, são essas leis universais do direito público que produzem o estado jurídico, este que por meio da vontade unida de todos dá forma a comunidade política, ou Estado. Nesse sentido, visando a paz perpétua Kant postula que todos devem pertencer a uma constituição jurídica que precisa estar de acordo com o direito civil do Estado, com o direito das gentes e o direito cosmopolita.

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático.** Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **À paz perpétua: um projeto filosófico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Traduzida do alemão por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. In: **A paz perpétua e outros opúsculos.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008a.

_____. **Metafísica dos costumes.** Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

_____. **O Conflito das Faculdades.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: **Textos Seletos.** 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 63 – 71.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

_____. Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. In: **A paz perpétua e outros opúsculos.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008b.

MENEZES, Edmilson. Tradução, notas e apêndice: moral e vida civilizada. In: **Começo conjectural da história humana/Immanuel Kant.** São Paulo: UNESP, 2010.
NOUR, Soraya. **À Paz Perpétua de Kant: Filosofia do direito internacional e das relações internacionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Os Cosmopolitas. Kant e os temas "kantianos" em relações internacionais. In: **Revista Contexto internacional.** Rio de Janeiro, vol. 25, nº 1, janeiro/junh, 2003, p. 7- 46
SOROMENHO-MARQUES, Viriato. **Razão e progresso na filosofia de Kant.** Lisboa: Edições Colibri, 1998.
TERRA, Ricardo R. A distinção entre direito e ética na filosofia kantiana. In: **Filosofia política 4.** Porto Alegre: L&PM, 1987, p. 49-65.

TRINDADE, Luciano José. **A paz perpétua de Kant e a sociedade internacional contemporânea.** Ijuí: Editora Inijuí, 2010.
NODARI, Paulo César. **Ética, direito e política: a paz em Hobbes, Locke, Rousseau e Kant** / Paulo César Nodari. São Paulo: Paulus, 2014 (Coleção Ethos).

DISCURSOS OFICIAIS SOBRE A CIVILIZAÇÃO E CATEQUESE DE INDÍGENAS NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO (1838-1883)

Pablo Augusto Santos Teixeira
Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História
pablo.augusto@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Antonio Alexandre Isidio Cardoso
Doutor em História Social - USP
alexandre.antonio@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: A questão indígena é um tema frequente dentro da documentação oficial do século XIX, expressa em discursos sobre como integrá-los à sociedade provincial e ao que consideravam “civilização". Este trabalho visa analisar as ocorrências de discursos referentes à implementação de projetos de civilização e catequese de populações indígenas, proferidos pelos Presidentes da Província do Maranhão no século XIX (1838-1883). É oriundo de observações feitas a partir de uma pesquisa PIBIC (2023-2024), financiada pela UFMA, sob orientação de Antônio Alexandre Isidio Cardoso. Além disso, a discussão foi atrelada ao GEPHSertões (Grupo de Estudos e Pesquisa em História Social dos Sertões). A metodologia consistiu na leitura da documentação e registro das ocorrências em um quadro analítico, sendo utilizado o referencial teórico já produzido sobre o assunto para direcionar a análise das fontes.

Palavras-chave: Relatórios Provinciais; Indígenas; Civilização; Catequese.

1. INTRODUÇÃO

Desde a invasão do território de povos originários por caravelas portuguesas, essas populações foram alvos de diversas tentativas de assimilação, genocídio e aculturação. A busca pela diluição de suas tradições e imposição da matriz cultural europeia guiou uma série de medidas governamentais ao longo dos anos, tendo a guerra, a escravidão e a conversão religiosa como seus pilares de ação.

No século XVI, os jesuítas eram os principais responsáveis pelo projeto de catequização dos indígenas, que eram reunidos e sedentarizados. O sentido de subjugação dessas populações baseava-se no confinamento territorial sob governo missionário, que acabava sendo rompido pelos colonos residentes próximos dos aldeamentos, uma vez que entravam em conflito com os religiosos pela hegemonia do uso da força de trabalho indígena (CUNHA, 1992). As atividades das missões jesuíticas foram encerradas em 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os membros da Companhia de Jesus, visando neutralizar o crescente poder desses religiosos na colônia.

A busca pela incorporação dos indígenas à sociedade envolvente teve continuidade com o Diretório dos Índios, aprovado em 1757 pelo Marquês de Pombal. Inicialmente abrangendo o Grão-Pará e o Maranhão, em seguida se espalhando por outras províncias, esse sistema de aldeamentos foi idealizado como política de incorporação da força de trabalho, catequização e comercialização de produtos oriundos do trabalho indígena. Tinha como diferencial a oficialização do processo de transformação dos indígenas em vassalos do rei, através da mestiçagem com colonos europeus e "anulação cultural" (BARBOZA, 2015).

Com a revogação do Diretório Pombalino em 1798, criou-se um vazio legal na política indigenista. Cada autoridade legislava sobre as medidas a serem tomadas com relação aos indígenas que transitavam no interior de suas províncias, em sua maioria vistos pelos letrados e autoridades como "bárbaros" que deveriam ser combatidos violentamente diante de suas correrias.[1]

No século XIX, o indígena era representado de diferentes perspectivas entre os discursos dos letrados, autoridades provinciais e sociedade em geral. Ora eram vistos como o bom-selvagem, indivíduo puro e representante do princípio da humanidade; em outros momentos, a figura do bárbaro assumia o imaginário social.

[1] "Eram ações defensivas dos grupos indígenas que consistiam numa forma de se apossarem de instrumentos de produção, para desenvolverem seus cultivos, e também de gêneros alimentícios, através de furto nas fazendas" (COELHO, 1999, p. 125).

A figura do "bravio" era a principal justificativa para ser combatido violentamente, quando oferecia risco à população já integrada à norma ocidental, ou a busca pela integração ao sistema colonial. Esse desejo integracionista se acentuou após 1822, com a separação da Metrópole e a crescente busca das elites pela construção de uma identidade nacional:

> Ao definir-se como um Estado Nação, o Brasil pretendeu associar o domínio sobre o território à existência de uma comunidade nacional. Em se tratando de um país que se constituiu marcado pela diversidade étnica preexistente, um projeto de unificação cultural só poderia ser executado através da violência. Justificando a violência havia a crença de que povos de raça e cultura diferentes se fundiram em uma cultura comum brasileira. (COELHO, 1999, p. 84)

Dessa forma, se intensificou um debate que já era recorrente entre os intelectuais e autoridades: quais medidas administrativas seriam tomadas com relação ao "problema do índio" nessa nação que se formava? A resposta para este debate não foi única, diversas perspectivas por parte dos presidentes de província entraram em conflito devido a ausência de uma legislação unificada.

Relances de um possível projeto unificado veio com o plano de José Bonifácio de Andrada, apresentado à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa em 1823 com o título de "Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil".

Os planos civilizatórios de Bonifácio retomaram algumas discussões referentes às políticas indigenistas, como a atuação dos missionários na catequese; a transformação dos "índios bravos" em cidadãos, principalmente pela mestiçagem com não-indígenas; a educação dos indígenas para a inserção na cultura ocidental; entre outros. (KODAMA, 2005). Mesmo não sendo uma lei, a discussão levantada pelo ministro já demonstrava o anseio geral por um projeto único de "civilização" dos indígenas.

O conceito de civilização, segundo as ideologias oitocentistas, era um processo histórico de evolução cultural vivenciado pelos sujeitos em sociedade, sendo dividido por estágios de desenvolvimento social, nos quais povos deixariam uma condição tida como, "inferior" para assumir um estágio visto como "superior" (AQUINO, 2012).

Já o sentido original de catequização dos povos originários como a expansão da fé foi sendo modificado ao longo da colonização. No início estava atrelada à propagação da fé, que inspirava as ações da Igreja e da Coroa portuguesa, já no século XIX, seu conceito associado ao de civilização passou a ter relação com a terra, através da ocupação populacional do território e a expansão para o interior do Império (BARBOZA, 2015).

Dessa forma, o Império se reaproximou da Ordem dos Capuchinhos, cujas atividades foram interrompidas em 1829. A reconstrução dessa relação ocorreu à medida que a ação

religiosa demonstrava ser um dos meios eficazes da política integracionista desejada pelo Estado (KODAMA, 2005).

A presença de menções a indígenas nos Relatórios provinciais evidencia a necessidade do Estado se empenhar na busca por medidas de incorporação dos indígenas ao mundo colonial, seja por um desejo de aumento da malha de trabalhadores, expansão da fé católica, a contenção das chamadas "hordas errantes", entre outros.

O discurso vigente era "civilizar o índio", ou seja, retirá-lo das matas e incluí-los na fé católica, no mundo do trabalho e nas normas sociais civilizadas (FARIA, 2012). Mesmo sem uma legislação geral, as províncias tomavam medidas administrativas para lidar com a presença indígena, algumas vezes tendo que recorrer a violência que foi sendo institucionalizada ao longo dos anos:

> A lógica da conquista, da colonização, a defesa do território e a necessidade de mão de obra exigiam, no entender da Coroa, medidas de extrema dureza e inflexibilidade, que em nenhum momento deveriam afastar-se do propósito de dominação total (GOMES, 1977, p.68 apud COELHO, 1999, p. 31).

Uma legislação geral só foi implementada em 1845, com a aprovação do "Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos índios", quando se estabeleceu as diretrizes gerais administrativas para o governo dos indígenas aldeados (CUNHA, 1992).

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as ocorrências de discursos referentes à implementação dos projetos de civilização e catequese de populações indígenas, proferidos pelos Presidentes da Província do Maranhão através dos Relatórios Provinciais, disponíveis online no site *Center for Research of Libraries* (EUA). É oriundo de observações feitas durante o desenvolvimento de uma pesquisa PIBIC (2023-2024), financiada pela UFMA, sob orientação de Antônio Alexandre Isidio Cardoso. Além disso, a discussão é atrelada ao GEPHSertões (Grupo de Estudos e Pesquisa em História Social dos Sertões).

A metodologia consistiu na leitura e identificação de ocorrências na documentação, registradas em um quadro analítico. O recorte temporal de 1838 a 1883 foi escolhido de acordo com a seleção dos relatórios com ocorrências de discursos. Em seguida foi realizada a articulação dessas informações coletadas com o referencial bibliográfico já produzido sobre esse assunto, como COELHO (1990), FARIA (2012), KODAMA (2005), BARBOZA (2015), SAMPAIO (2009), etc.

2. A FÉ SALVA E O TRABALHO CIVILIZA

Na primeira metade do século XIX, o Maranhão já passava por dificuldades em sua economia agroexportadora, devido a fatores como os altos custos da escravatura, a flutuação do preço do algodão no mercado, falta de capital entre os lavradores e poucas terras por causa da ocupação indígena. Com a atuação da Inglaterra para o fim do tráfico transatlântico de africanos escravizados, as autoridades provinciais viram a necessidade de expansão das fronteiras agrícolas pelo interior da província para sanar o provável abalo da economia escravista maranhense (COELHO, 1990).

Nos relatórios da década de 30, é perceptível que as autoridades provinciais maranhenses viam os indígenas como "bárbaros" que impediam a expansão das fronteiras agrícolas e de ocupação territorial, sendo frequentemente pedido na documentação que o Império tomasse medidas a fim de retirar os indígenas do "mais completo estado de barbaridade, e gentilismo, (pois) vivem embrenhados nas matas ".[2]

Assim, à medida que os agentes da sociedade envolvente (fazendeiros, lavradores, canoeiros, vaqueiros, etc.) iam avançando província adentro, ocorriam choques violentos contra as nações indígenas que ali residiam e resistiam a essas agressões. Para além de uma questão de conquista de terras, ainda havia desejo que estas populações fossem utilizadas como força de trabalho, principalmente com a gradativa diminuição da presença de escravizados africanos com a proibição do tráfico transatlântico, em 1850.[3]

O presidente João Antônio de Miranda, no relatório de 3 de junho de 1841, afirma que era indispensável a utilização do braço indígena para "substituir os escravos, que definham, remediando a falta, que nos fazem os Africanos, justamente proibidos" (RELATÓRIO, 1841, p. 45).

Veiculava-se que era o dever do Estado introduzir no projeto de civilização as camadas consideradas "inferiores" daquela sociedade, que incluía os indígenas, vistos em dados

[2] RELATÓRIO do Presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, 3 de Maio de 1838, seção de Catequese, e Civilização dos Indios, p. 30

[3] A proibição do comércio marítimo de cativos no Brasil foi um processo lento e gradual, cheio de falhas e postergações. Em 1810 foi assinado um tratado com a Inglaterra que limitava o comércio português de escravos às suas próprias colônias e territórios; em seguida, a Lei Feijó de 1831, reafirmava a proibição e declarava livres todos os escravos que entrassem no país, ficando conhecida como "Lei para inglês ver" devido a pouca adesão de seu cumprimento. Somente em 1850 que foi aprovada a lei Eusébio de Queirós, que voltou a proibir a importação de escravos e estabeleceu novas formas de repressão, sendo considerada o marco legal de proibição do tráfico (MAMIGOIAN, Beatriz G. Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017)

momentos do Império como "bárbaros", cabendo aos intelectuais e políticos civilizá-los, introduzi-los nos hábitos de vida e costumes europeus (BARBOZA, 2015).

Em 1838, o presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo afirmava que "o interior desta Província ainda conserva terrenos vastissimos ocupados por Selvagens, que estão destinados á definhar-se, e desaparecer diante da raça conquistadora" (RELATÓRIO, 1838). Complementa que cabia aos colonizadores europeus levar aos indígenas "o benefício da civilização, e de uma Religião de paz"[4].

O presidente conclui que a atuação de representantes do Clero regular seria a melhor forma de implementação de um projeto de civilização e catequese, retomando o que "a experiência de três séculos o demonstra"[5]. Assim, percebe-se que esse discurso do provável "desaparecimento dos índios", só poderia ser impedido segundo o pensamento civilizatório ocidental com a introdução dos indígenas à religião católica e inserção ao mundo do trabalho capitalista.

Fica perceptível que a fé e o trabalho eram os pilares que alicerçaram os discursos civilizatórios do século XIX, tendo a terra como principal recurso a ser conquistado. Os conceitos de catequese e civilização estavam conectados ao anseio de expandir as fronteiras de ocupação em direção ao interior do Império, precisando integrar os índios através da brandura quando demonstram ser "civilizáveis", mas sem abandonar o uso das armas e da violência em casos em que fosse necessário (BARBOZA, 2015).

O já citado presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo afirma que era urgente a formulação de providências para o aldeamento de indígenas, antes que "a guerra, a fome, e o flagelo da bexiga aniquilem centenares de braços que mui proficuamente se podiam empregar na cultura de ricos solos d'estes sertões" (RELATÓRIO, 1838, p. 30)

Essas providências foram tomadas na segunda metade do século XIX, quando foi aprovado um novo instrumento da política indigenista para todo o Império: o Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, chamado de Regulamento das Missões de Civilização e Catequese dos Índios.

A nova legislação criou uma estrutura de aldeamentos indígenas, distribuídos por todo o território sob a gestão de um Diretor Geral de Índios, com cada aldeamento dirigido por um Diretor de Aldeia e um pequeno corpo de funcionários. Cabia aos missionários capuchinhos a

[4] RELATÓRIO do Presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, 3 de Maio de 1838, seção de Catequese, e Civilização dos Indios, p. 30

[5] Idem

tarefa relativa à catequese e à educação dos índios, enquanto os outros funcionários imperiais ficavam responsáveis por administrar o cultivo de alimentos, as relações de trabalho, tentando atrair indígenas ainda não-aldeados, mantendo a tranquilidade dos aldeamentos, dentre muitas outras atividades previstas (SAMPAIO, 2009).

O Regulamento de 1845 seria um prolongamento do sistema de aldeamentos, entendido como um método de transição para a assimilação completa dos índios (CUNHA, 1992). Essa assimilação completa viria principalmente através do trabalho. Existia o discurso que os indígenas só deixariam de ser o que eram e se transformariam em súditos reais quando trabalhassem para o sustento próprio e da nação. Ou seja, segundo essa perspectiva, não somente o trabalho que traria o "índio à civilização", mas a contribuição dos lucros dessas atividades à Coroa garantiria a comprovação da total inserção.

Os missionários eram responsáveis pelas tarefas do ensino da doutrina cristã, ensino das crianças ("ler, escrever e contar") e dos adultos interessados, a manutenção de registros regulares sobre o número de índios residentes dentro e fora da aldeia, além de todos seus dados relevantes, como profissão, estado civil, etc. (SAMPAIO, 2009). Assumindo o posto de "funcionários públicos" do governo imperial, receberiam o pagamento do governo e atendiam às suas solicitações, seguindo seus direcionamentos em defesa da "tranquilidade pública" e "obediência à autoridade constituída" (BARBOSA, 2015).

Além da preocupação com a catequese e com a manutenção do sistema de trabalho, a partir do Regulamento de 1845, retomou-se a proposta de criação de escolas para crianças nas aldeias e o incentivo ao desenvolvimento dos ofícios e "artes mecânicas" (SAMPAIO, 2009).

O presidente José Manoel de Freitas (RELATÓRIO, 1883) destaca a importância da criação de escolas de primeiras letras nos centros indígenas mais populosos e a aquisição de professores para o ensino da leitura e escrita do português e da religião cristã. Complementa que seria conveniente investir no "ensino de alguns ofícios, como ferreiro, carpinteiro, alfaiate, etc."[6]

Essa ênfase no emprego de diversas atividades é feita pelo presidente Eduardo Olímpio Machado (RELATÓRIO, 1854), em maio de 1854, ao discorrer sobre as possíveis causas que levaram ao insucesso dos aldeamentos anteriores ao Regulamento, destaca que os projetos de civilização foram baseados apenas no elemento religioso, esquecendo-se da "entrada na vida civil".

[6] RELATÓRIO do Presidente José Manoel de Freitas, 20 de maio de 1883, Seção Cathequese

Segundo ele, era imprescindível que o projeto civilizatório tivesse como objetivo o ensino "ao mesmo tempo a língua nacional e desenvolver-lhes as faculdades industriais pelo estabelecimento de algumas oficinas [...] preencher a seu tempo todos os deveres de cidadão" (RELATÓRIO, 1854, p. 30).

Nas falas dessas autoridades, o trabalho indígena assume uma posição de destaque como recurso de integração à sociedade envolvente. Visto como um braço forte para a sustentação da economia maranhense, à medida que o indígena ia se inserindo nos moldes coloniais, depositava-se sobre ele expectativas para o futuro da província, chegando a ser considerado como potencial agente de expansão das fronteiras agrícolas.

Esse último discurso citado pode ser observado na fala do presidente José Manoel de Freitas (1883), que reproduz um relato enviado pelo padre Lino da Anunciação, cura de S. Pedro de Alcântara:

> Os índios do sertão do Gurupy, diz ele, devem merecer a atenção de V. Exc. Mansos, pacíficos, quietos como verdadeiras ovelhas, cargueiros como os elefantes e camelos da Arabia, são eles os únicos, os próprios que podem, com proveito, cultivar e povoar o vasto e inculto sertão do Gurupi, que tem espaço e gente para formar um grande reino (RELATÓRIO, 1883, p. 23).

Com um viés extremamente racista, é perceptível no discurso a associação dos indígenas com ovelhas para ressaltar uma possível mansidão, e com animais de carga (elefantes e camelos) para demonstrar o vigor da força de trabalho. Em seguida, o padre atribui ao indígena a esperança da ocupação dos sertões, parte do território maranhense ainda intocável pelo poder provincial e pela sociedade envolvente.

Após a exposição do relato, o presidente José Freitas conclui sua exposição concordando com "a ideia do aproveitamento do braço indígena, como meio de desenvolver a nossa lavoura" (RELATÓRIO, 1883, p. 24).

3. O INSUCESSO DOS ALDEAMENTOS

Mesmo sendo reconhecido que "após a criação das colônias e diretorias parciais, a navegação através dos principais rios havia sido facilitada, assim como havia sido possível implementar vários estabelecimentos de lavoura" (COELHO, 1990, p. 194), um fato era recorrente nas falas de Presidentes de Província referentes ao progresso do sistema de civilização e catequese: não foram obtidos resultados satisfatórios.

Por mais que tivesse maior frequência nos anos finais do século XIX, desde a década de 1840 já existiam relatos de aldeamentos pouco produtivos, irregularidades administrativas e a solicitação de auxílio do poder imperial para sanar problemas.

A Colônia de São Pedro Pindaré[7] foi um exemplo desse discurso do projeto mal sucedido. Criada em 1840, localizava-se na margem direita do Rio Pindaré, e tinha como objetivo diminuir as correrias de indígenas nas margens do rio Pindaré. A inicial comemoração do sucesso de sua instalação logo foi substituída por reclamações e relatos de problemas.

Em 1846, o vice-presidente Angelo Carlos Moniz (RELATÓRIO, 1846) afirma que a Colônia ia lentamente prosperando, mas de forma pouco satisfatória de acordo com as expectativas criadas. Entre as causas citadas para tal realidade, destaca as grandes despesas com mantimentos e "em grande parte devido a indolência natural dos Índios"[8].

No relatório de 3 de maio de 1854, o presidente Eduardo Olímpio Machado (RELATÓRIO, 1854) elenca alguns motivos para explicar a decadência dos aldeamentos no período. Segundo ele, o serviço de civilização e catequese estava sendo feito com simplicidade e poucos recursos financeiros, fornecendo apenas um missionário e poucos brindes para atrair os indígenas.

Os diretores nomeados que não possuíam a competência necessária para administrar os aldeamentos, e quando não remunerados, optavam por "explorar os serviços dos pobres índios, chegando até a vendê-los, e a distrair para outros fins os objetos, que lhe são periodicamente remetidos pelo governo" (RELATÓRIO, 1854, p. 30).

Circulava diversas notícias que alguns diretores utilizavam a mão de obra indígena para benefício próprio, com o uso em lavouras particulares e o desvio de mercadorias produzidas nos aldeamentos para comercialização em outras províncias, assim como analisa COELHO (1990):

> A falta de diretores honrados foi, em parte, entendida como decorrente do fato de não haver remuneração para tal cargo, apenas o usufruto de algumas horas temporárias. A situação era agravada pelo fato de muitos aceitarem o cargo apenas para fazer do mesmo uma fonte de lucro, utilizando-se do serviço dos índios com rigor, negociando os poucos objetos que o governo fornecia para distribuição aos fundos. Por outro lado, esses mesmos diretores costumavam tomar os filhos dos índios para dá-los ou vendê-los a particulares. (COELHO, 1990, p. 194)

[7] A Colônia São Pedro do Pindaré foi a primeira colônia indígena no Maranhão Imperial. Era uma antiga aldeia elevado à categoria de colônia em 1840, pela ordem do Marquês de Caxias, objetivando facilitar as navegações pelo rio com o aldeamento dos indígenas Guajajaras, além de evitar que essas populações se associassem a Balaiada, visto que revoltosos do movimento estavam próximos da região (FONSECA, K. C. DISCUTINDO "CATECHESE" E CIVILISAÇÃO DOS INDIGENAS: Colônia de São Pedro do Pindaré- MA (1845-1881). In: X Encontro Estadual Anpuh Pernambuco, Petrolina, 2014)

[8] RELATÓRIO do Vice-Presidente Carlos Moniz, 20 de Junho de 1846, Seção de Catequese e Aldeamento de Indios, p. 15

Para o presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá, o insucesso da política de aldeamentos se devia a grande distância entre a capital e as diretorias parciais dificultava a comunicação com o interior da província, além do pouco empenho dos diretores parciais em cumprir suas obrigações, o pouco recurso financeiro oferecido pelo império e a ausência de missionários nos aldeamentos, tanto para os indígenas já aldeados como para aqueles ainda conservados nas matas (RELATÓRIO, 1859).

Em várias províncias havia reclamações pela ausência de missionários nas diretorias. No relatório de 1864, o presidente da província do Amazonas Adolfo de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda expressava sua insatisfação com um projeto de catequese insuficiente, devido à falta de religiosos. Assim, entre as 39 diretorias relatadas, apenas Tabatinga e São Paulo de Olivença eram dirigidas por padres (CARDOSO, 2018).

Sobre a falta de missionários, o relatório do Ministério da Agricultura de 1888 descortina, de modo bastante sintomático, os resultados das experiências de diversas províncias, sendo que no Maranhão não se encontrou nenhum missionário dirigindo qualquer uma das 25 diretorias existentes na província (SAMPAIO, 2009).

Outro fator destacado em alguns relatórios era o ataque a aldeamentos por colonos, ocasionando a fuga de indígenas aldeados para as matas ou revoltas violentas. O presidente Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos, em sua fala de 13 de fevereiro de 1879, afirma que eram frequentes "as pequenas fraudes nas negociações com os indígenas e os assaltos às suas tribos, assassinando-se os mais velhos e conduzindo-se as crianças"[9], que em geral seriam levadas para a tutela de outras famílias ou traficadas para trabalho escravizado, sendo que ambos os destinos provavelmente resultariam em escravidão ilegal.

Ele conclui que esses ataques provocavam nos indígenas "constante desconfiança para conosco, e não raro reagem fortemente contra tais ofensas, que nunca esquecem, nem julgam bem vingadas senão com o extermínio das populações que lhes ficam ao alcance".[10]

A partir da década de 1870, crescia entre os letrados o sentimento de que a colonização indígena era um projeto pouco produtivo, mas não devia ser abandonado. O trabalho indígena passou a ser visto como o futuro alicerce da economia maranhense à medida que a abolição do trabalho escravizado negro se aproximava e com os resultados negativos da colonização europeia.

---

[9] RELATÓRIO do Presidente Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos, 13 de Fevereiro de 1879, Seção Catechese e Civilisação de Indios, p. 26

[10] Idem.

Em 1883, o presidente José Manoel de Freitas destaca que à medida que escravidão negra ia caminhando para o fim e com o desenvolvimento do trabalho livre como modelo padrão de sistema econômico, era necessário investimentos em "uma colonisação bem dirigida dessas tribus errantes"[11] espalhadas pelo interior da província.

Ele continua afirmando que o estabelecimento de colônias nas margens dos rios Mearim, Grajaú, Pindaré e Gurupi, poderia resolver "o grande problema do trabalho agrícola, concorrendo eficazmente para o aumento da riqueza da província"[12].

Mesmo diante desses problemas, frequentemente os presidentes afirmavam que o simples fato do estabelecimento de Diretorias e Colônias Indígenas por si só já traria benefícios para a província, uma vez que seriam instalados em áreas em que havia a presença indígena, principalmente de "selvagens" e "hordas errantes em correrias."

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As populações indígenas são retratadas nos discursos dos Presidentes de Província como um entrave para a expansão da fronteira agrícola e para o desenvolvimento do Maranhão de um modo geral, sendo necessário a tomada de medidas privadas e estatais para integrar essas populações ao que consideravam civilização.

A inserção do sistema colonial tinha como objetivos conter a circulação de grupos indígenas não aldeados pelo interior da província, o desejo de torná-los úteis aos interesses do Império através da catequização católica e da inserção no mundo do trabalho capitalista, trazendo assim lucros para o Estado.

É recorrente nas falas oficiais que os empreendimentos estatais de civilização não tiveram o sucesso desejado, seja por causa da falta de verbas, das insurgências dos indígenas, a má administração dos diretores, etc. Porém, os aldeamentos deveriam continuar recebendo investimentos, uma vez que os presidentes de província viam na mão de obra indígena o futuro da economia maranhense.

Pode-se perceber como os indígenas foram, durante todo o século XIX, vítimas de uma série de medidas públicas de aculturação, violência, esbulho de suas terras, trabalho forçado, entre outras formas que visavam retirar suas identidades e jogá-los em um caldeirão homogêneo do que se pretendia ser a identidade brasileira.

---

[11] RELATÓRIO do Presidente José Manoel de Freitas, 20 de maio de 1883, Seção Cathequese

[12] Idem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Sílvia Lima de. **Considerações sobre o conceito de civilização em Noberth Elias**" In: Revista Espaço Acadêmico. Nº 138, ano XII, 2012. Disponível em http://www.periodicos.uem.br. Acessado em: agosto de 2024.

BARBOZA, Maria José. **"Civilização" e "Moralização de Índios na Província de Pernambuco entre 1850-1889:** mão de obra indígena. Dissertação de Mestrado – PPGHUFPE, Recife, 2015.

CARDOSO, Antônio Alexandre Isidio. **O Eldorado dos deserdados:** indígenas, escravos, migrantes, regatões e o avanço rumo ao oeste amazônico no século XIX. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **A política indigenista no Maranhão Provincial.** São Luís: Sioge, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Política indigenista no século XIX.** In: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992, p. 133-154

FARIA, Regina Helena Martins de. **Mundos do trabalho no Maranhão oitocentista:** os descaminhos da liberdade. São Luís: Edufma, 2012.

KODAMA, Kaori. **Os filhos das brenhas e o Império:** A etnografia no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. (1840-1860). Tese (Doutorado em História) PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política indigenista no Brasil imperial. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). **O Brasil Imperial** (1808-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1. p. 175-206. Disponível em: https://www.academia.edu/1004494/Pol%C3%ADtica_indigenista_no_Brasil_imperial. Acesso em: 01 dez. 2023

RELATÓRIOS

RELATÓRIO do Presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, 3 de maio de 1838

RELATÓRIO do Presidente João Antonio de Miranda, 3 de Junho de 1841, Seção Catequese e Civilização de Índios

RELATÓRIO do Vice-Presidente Carlos Moniz, 20 de Junho de 1846, Seção de Catequese e Aldeamento de Indios, p. 15

RELATÓRIO do Presidente Eduardo Olímpio, 3 de maio de 1854, Seção Aldeamentos existentes

RELATÓRIO do Presidente João Lustosa Cunha Paranaguá, 3 de Maio de 1859, Seção Catechese e Civilisação dos Indígenas

RELATÓRIO do Presidente Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos, 13 de Fevereiro de 1879, seção Catechese e Civilisação de Indios

RELATÓRIO do Presidente José Manoel de Freitas, 20 de maio de 1883, Seção Cathequese

DO MONOPÓLIO AO PLURALISMO: UMA ANÁLISE DO MERCADO RELIGOSO DE IMPERATRIZ, MARANHÃO. O CASO DO SEGMENTO NEOPENTECOSTAL.

Washington de Araújo Silva
Mestre em Sociologia (PPGS-UFMA)
washingtonnrv@gmail.com

Gamaliel da Silva Carreiro
Em Sociologia pela UNB
gamaliel.carreiro@ufma.br
Prof. do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA,
Prof. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia- UFMA (PPGS)

RESUMO: Este texto apresenta uma análise do mercado religioso da cidade de Imperatriz, Maranhão, com objetivo de mostrar como a liberdade religiosa e os processos de urbanização e transformação socioeconômica que a cidade atravessou ao longo do século XX, foram fundamentais para especialização e pluralização do mercado religioso dessa cidade. O desenvolvimento do raciocínio é fundamentado na teoria mercado religioso desenvolvida por Berger (1985; 2017); Stark (2004) e Stark e Iannaccone (1994). Inicialmente monopolizado pela Igreja Católica, o mercado religioso de Imperatriz, como o país inteiro, vem passando por um processo de pluralização religiosa desde a década de 1950. Dos inúmeros segmentos e firmas religiosas atuando em condição de liberdade, o neopentecostalismo tem apresentado alto índice de crescimento nos últimos anos. Seu modelo de gestão organizacional, baseado nas chamadas células, e sua oferta religiosa ressignificada, tem intensificado a concorrência e contribuído para o reordenamento da lógica da oferta religiosa na cidade.

Palavras-chave: Mercado Religioso; Pluralismo Religioso; Oferta Religiosa; Neopentecostalismo.

1. Introdução

Este texto apresenta uma análise do mercado religioso da cidade de Imperatriz, Maranhão, com objetivo de mostrar como a liberdade religiosa e os processos de urbanização e transformação socioeconômica que a cidade atravessou ao longo do século XX, foram fundamentais para a constituição desse mercado que, pelo menos desde a década de 1950, vem sendo caracterizado pela pluralidade de firmas religiosas em atividade.

Partimos do pressuposto de que o fim do monopólio da Igreja Católica no Brasil, foi um evento histórico importante para que a dinâmica no interior dessa esfera da vida (Weber) pudesse ser alterada em todo o território nacional, implicando em processos de pluralização de ofertas de bens religiosos por organizações religiosas diferentes, com forças contrárias, obviamente, resistindo ao processo.

O mercado religioso é a condição em que as organizações religiosas operam como agências de mercado ofertando bens e serviços aos consumidores de religião. Essa oferta pode ocorrer tanto em uma situação de monopólio como de liberdade religiosa. No primeiro caso prevalece o trabalho de uma única instituição, que geralmente atua sob a legitimidade do Estado. Na segunda situação, prevalece o trabalho de inúmeras instituições, atuando em situação de liberdade religiosa (STARK E IANNACONNE, 1994; STARK, 2004; BERGER, 1985).

No Brasil, o mercado religioso foi monopolizado pela Igreja Católica oficialmente até 1889, com o Estado sendo o agente controlador da economia religiosa, coibindo a presença oficial e a manifestação pública de outras organizações. Entre os elementos que contribuíram para o fim do monopólio católico, destacamos: mudanças na estrutura política (ascensão da Republica) e socioeconômica do país; processos de imigração e a chegada das organizações protestantes ao país[1].

[1] Essas mudanças tiveram relação com a questão socioeconômica do Brasil, que a partir do século XIX, em razão da carência de povoamento e reestruturação econômica, viu surgir no debate público a questão da imigração como alternativa de povoamento e substituição da mão de obra escrava. Foi um período marcado também pela proliferação das ideias liberais e iluministas que exerceram grande influência no processo de formação da República e consequentemente na alteração dos dispositivos legais que favoreceram a implantação da liberdade religiosa no país (CARREIRO, 2007). O Tratado do Comércio e Navegação, de 1810, garantiu liberdade de culto para imigrantes protestantes; a Constituição de 1824, concedeu a todas as outras religiões a permissão de realizar seus cultos domésticos em casas particulares; por fim com a Proclamação da República em 1889 e a reforma político-institucional realizada pela Assembleia Constituinte em 1890-1891, a liberdade religiosa foi definitivamente instituída. Entre outras coisas, o texto constitucional de 1891 garantiu a todos os cidadãos o direito de praticar pública e livremente suas crenças religiosas. No campo religioso, a influência do movimento de imigração ocorreu em razão dos imigrantes trazerem suas crenças religiosas ao Brasil. Este foi o caso dos ingleses, que trouxeram o anglicanismo em 1810; e dos alemães, que formaram, em 1827, a primeira comunidade protestante luterana em terras brasileira. Esse primeiro grupo ficou conhecido como protestantismo de imigração. Acompanhando o novo quadro sociojurídico que foi se instalando, o protestantismo de missão, assim chamado

O oposto de uma situação monopolista, é uma situação pluralista. Na esfera da religião, refere-se à coexistência de discursos, crenças, práticas e organizações religiosas e um mesmo espaço social em situação de liberdade religiosa. Para Berger tanto a liberdade religiosa como o pluralismo são condicionantes do mercado religioso, na medida em que numa situação pluralista, as religiões passam a operar como agencias de mercado concorrendo uma com as outras (BERGER, 2017).

Apesar de existir em diferentes momentos da história, o ápice do pluralismo religioso ocorreu no mundo moderno. A urbanização, industrialização, migração, avanço tecnológico e distribuição e acesso do conhecimento científico pelas diversas camadas sociais são alguns elementos da vida moderna que levam ao pluralismo (BERGER, 2017, p. 43).

O pluralismo religioso no Brasil tem suas raízes no século XIX, sendo oficializado na constituição de 1890 e ratificado nas demais constituições dos últimos 130 anos. Todavia, ele se tornou mais visível no contexto da urbanização e industrialização do país, especialmente a partir de meados do século XX, impulsionado por processos migração em que milhões de brasileiros abandonaram o campo e passaram a morar nas grandes cidades brasileiras em busca de trabalho (ROLIM, 1985; SOUZA, 1969, CARREIRO, 2017).

A ideia de que os processos econômicos, políticos e sociais, específicos do mundo moderno, intensificaram mudanças estruturais no mercado religioso brasileiro, sendo, portanto, elementos catalisadores da racionalização religiosa e do pluralismo religioso, é consenso entre diversos teóricos da sociologia da religião no Brasil (SOUZA, 1969; DEPINAY, 1970; CAMARGO, 1973; ROLIM, 1985; SIEPIERSKI, 2002).

Sua consolidação, no entanto, não ocorreu sem tensão e conflito entre a firma estabelecida (Igreja Católica) e os *outsiders* (especialmente, mas não só, evangélicos) pela legitimidade de crenças e práticas religiosas. Essas tensões se iniciaram ainda no período da República Velha (1889-1930), e se estenderam durante o Estado Novo (1930-1945). A luta dos grupos girava entorno de espaço na sociedade para a realização de seus rituais e práticas religiosas (cura, danças, tambores, reuniões de possessão, abertura de templos, realização de atividades proselitistas), reprimidas e classificadas pelo Estado e pela Igreja Católica como incompatíveis com a cultura católica dominante no país.

---

porque buscava converter o brasileiro às crenças protestantes também começou a se instalar no Brasil. A primeira tentativa ocorreu com o metodismo entre 1836 a 1840. Esse grupo só, no entanto, se estabeleceu institucionalmente por meio das igrejas Congregacional (1858), Presbiteriana (1859), Metodista (1867) e Batista (1882).

Em face ao poder do Estado de definir o que era e o que não era religião, coube aos grupos religiosos minoritários e estigmatizados responderem às ações estatais se organizando associativamente em prol da defesa de suas crenças e práticas. No caso das religiões de matriz africana, conforme observa Montero (2006, p. 13) "o próprio processo de repressão a essas práticas consideradas "selvagens" e antinômicas à ordem pública contribuiu para que elas fossem progressivamente assumindo a forma legítima de "religião", de modo a constituir o "pluralismo religioso" tal como ele se apresenta hoje na cena pública brasileira.

O caminho de legitimação das firmas religiosas evangélicas, especialmente nos primeiros anos do século XX não foi tão complicado quanto o das religiões de matriz africana, mas não deixou de gerar conflitos e tensões em todo o país, inclusive nas pequenas e médias cidades brasileiras.

A afirmação do pluralismo representou a redefinição do perfil religioso do Brasil, e resultou na afirmação das tradições indígenas e afro brasileiras; na maior visibilidade das religiões orientais e presença pública do judaísmo e islamismo; na popularização do Espiritismo Kardecista, dos Mórmons e das Testemunhas de Jeová; na ascensão das religiões espiritualistas que se configuram em torno do movimento da Nova Era; no surgimento e fortalecimento dos movimentos de renovação do catolicismo e pelo crescimento dos evangélicos, em especial dos pentecostais e neopentecostais (RIBEIRO, 2023).

Na condição pluralista, a religião é caracterizada pelas seguintes situações: enfraquecimento dos seus discursos de certezas; diversificação das suas estruturas de plausibilidade; relativização dos seus conteúdos; alteração das suas relações institucionais; modificação da relação entre laicato e os especialistas religiosos; ampliação da capacidade de escolha individual da religião e associação voluntária dos indivíduos às organizações religiosas (BERGER, 2017). Essa condição é materializada na existência de um mercado religioso competitivo com inúmeras empresas religiosas buscando atender o gosto e as preferências dos consumidores religiosos.

Operando como agências de mercado, as tradições mais antigas tendem a reavaliar sua gestão organizacional e sua dinâmica de trabalho caso pretendam continuar obtendo resultados positivos no mercado. O mesmo acontece com os novos movimentos religiosos que se estruturam e se organizam visando se adaptar às regras e exigências do mercado.

No Brasil, como já citamos, o pluralismo religioso como processo histórico teve início formal ainda no século XIX, mas sua consolidação ocorreu no século XX. O processo de pluralização do mercado religioso brasileiro, no entanto, ocorreu de acordo com as condições

sócio-históricas de cada região onde ele se estruturou. Assim, o nosso desafio, a partir de agora, é compreender como foi esse processo no mercado religioso de Imperatriz.

2. A cidade de Imperatriz: do rural ao urbano

Para situarmos espacial e temporalmente o mercado religioso de Imperatriz, e compreendermos as circunstâncias históricas em que ele foi formado, é fundamental fazermos uma análise do desenvolvimento da história dessa cidade, trazendo para a discussão alguns elementos que nos ajudam a compreender as condições históricas para o seu surgimento e desenvolvimento.

A formação das cidades corresponde a complexos processos econômicos, políticos e sociais. Em sua configuração moderna, está integrada a espacialidade do Estado Nação, sendo moldada por uma extensa rede de solidariedade entre os grupos. Essa configuração a torna um espaço propício para o desenvolvimento de mercados, instituições sociais e outras formas de vida social incluindo a religião (OLIVEN, 2009).

A cidade de Imperatriz está localizada no sudoeste do estado do Maranhão, na região da Amazônia maranhense. Sua fundação ocorreu em 1852, e foi resultado do trabalho de uma expedição de colonização da província do Pará, formada por militares, colonos e pelo frei carmelita Manoel Procópio responsável pelo aldeamento dos indígenas para que o processo de colonização avançasse. Inicialmente recebeu o nome de Colônia Militar de Santa Teresa, em 1856 passou a ser chamada de Vila Nova de Imperatriz, e posteriormente apenas de Imperatriz. Em 1924 a vila foi elevada à categoria de cidade.

Até a segunda metade do século XX, teve um lento crescimento e permaneceu isolada tanto da capital São Luís, como dos principais centros econômicos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Situação que foi modificada em 1953 com a construção da estrada que liga Imperatriz a Grajaú. Maiores mudanças só tiveram início a partir de 1958 com a construção da parte maranhense da Rodovia Belém-Brasília. Inaugurada em 1974, passou a integrar Imperatriz à cidade de Belém e à região Centro Oeste do país.

A construção da Rodovia Belém-Brasília foi parte dos projetos desenvolvimentistas do governo federal, voltado para a ocupação e integração nacional da Amazônia. Foi no contexto da construção dessa rodovia que a cidade passou por um acelerado e desordenado crescimento urbano e processo de reestruturação socioeconômica.

Velho (2009, p. 23), descreve o crescimento de Imperatriz no período de construção dessa Rodovia como algo “extraordinário”, em comparação à sua condição anterior, de cidade

estagnada, com população pequena e rural, sem muitas alternativas de transportes e cujo desenvolvimento esteve vinculado às suas relações comerciais com a cidade de Marabá, Pará.

Com relação ao crescimento populacional do município de Imperatriz, os censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que entre 1950 e 1960 sua população, saindo de 14.064 para 39.169 habitantes. Nas décadas posteriores, período em que a construção da Belém-Brasília já havia sido finalizada, especificamente entre 1960 a 1980, sua população cresceu 562%, aumentando em 180.926 do seu número de habitantes. Entre 1980 e 1991 esse crescimento foi na faixa de 126%, ampliando em 56.406, saindo de 220.095 em 1980, para 276.501 em 1991.

No censo de 2000, sua população diminuiu, e foi reduzida de 276.501 para 230.566 habitantes. Essa variação pode ser explicada em razão da emancipação de seis distritos municipais[2], que foram elevados à categoria em 1994. A concentração urbana dos seus habitantes, que já estava crescendo nas décadas anteriores, saltou de 76% em 1991 para 95% no censo de 2000, algo que também pode ser explicado em razão do desmembramento dessas cidades. No censo de 2010 sua população voltou a crescer, em comparação com o censo anterior. O percentual de habitantes na zona urbana, contudo, permaneceu o mesmo.

Os impactos da construção da Rodovia Belém-Brasília também provocaram efeitos na economia de Imperatriz. Entre as décadas de 1950 e 1980, contexto de construção da rodovia, suas principais atividades produtivas eram extrativistas, com destaque para o ciclo do arroz, ciclo da madeira e para o ciclo do ouro. A indústria de transformação, o comércio de mercadorias, a prestação de serviços e outras atividades de caráter mais urbano se destacaram somente a partir dos anos de 1980 (FRANKLIN, 2008; NOGUEIRA, 2013).

Como resultado desse crescimento, Imperatriz se tornou a segunda maior cidade do estado do Maranhão, e ainda na década de 1980 alcançou o posto de principal centro econômico e urbano de sua microrregião[3]. Sua importância, entretanto, vai além dessa localidade e perpassa um grande número de cidades, abrangendo uma zona regional que integra os estados do Tocantins e Pará.

A partir dos anos 2000, com sua economia pujante, e com o setor do comércio e serviços em alta, suas atividades industriais também apresentaram um crescimento expressivo. Após a

[2] Os distritos que foram municipalizados em 1994 formam atualmente as cidades de Davinópolis, Ribamar Fiquene, São Francisco do Brejão, Cidelândia, Vila Nova dos Martírios e São Pedro da Água Branca.

[3] A microrregião de Imperatriz abrange 16 municípios maranhenses e totaliza uma população de aproximadamente 566.701 habitantes.

instalação da multinacional Suzano Papel e Celulose, em 2014, a produção desse setor se tornou ainda mais acentuada, a ponto de ser um dos responsáveis pela elevação do Produto Interno Bruto (PIB) do município nas últimas décadas.

A chegada dessa multinacional afirma a posição de Imperatriz como centro econômico regional, visto que empresas desse porte se instalam preferencialmente em localidades que desenvolveram as condições políticas, econômicas e logísticas capazes de suprir suas demandas. Entre os elementos favoráveis à sua chegada, destacam-se: benefícios fiscais; estradas e ferrovias; incremento da estrutura elétrica e uma extensa rede de serviços nas áreas de "(…) saúde, educação, financeira, comunicação, hospedagem, transporte e abastecimento em geral, capazes de atender às necessidades da indústria e de todo aparato necessário para instalação" (SOUZA, 2020, pp. 50- 55).

Para Gomes Júnior (2015) o ganho de importância de cidades intermediárias como Imperatriz tem a ver com a pouca quantidade de cidades com oferta de bens e serviços que atendam as regiões em que estão localizadas, e com ações políticas de integração nacional, que favoreceram o desenvolvimento dessas cidades. Por outro lado, a intensificação e permanência dessa centralidade ocorre devido à modernização e especialização do trabalho e das suas bases produtivas.

Apesar dos avanços nesse início do século XXI, na esfera da infraestrutura, economia, tecnologia, comunicação, ciência e educação, Imperatriz ainda conserva as características de uma cidade de fronteira, que agrega e mistura elementos do mundo rural e urbano. Sua população, que em 2022 chegou na casa dos 273.027 habitantes, apesar de estar concentrada quase cem por cento na zona urbana, agrega grande contingente de pessoas vindos de pequenas cidades vizinhas, de características rurais e ainda ligada às tradições, crenças e elementos culturais próprios da região.

O desenvolvimento de Imperatriz, nesse *continuum* rural-urbano, e os processos de migração e urbanização, constituem um quadro de eventos históricos que considero como catalisadores do processo de formação do mercado religioso plural da cidade. Em suma, tanto a origem, como a estruturação e pluralização desse mercado religioso foram processos que ocorreram paralelamente aos eventos formadores da sociedade imperatrizense.

A fundação do povoado, por exemplo, coincidiu com a chegada da primeira firma religiosa, que por quase cem anos exerceu monopólio religioso em Imperatriz. Na medida em que a cidade foi crescendo, o terreno social para a instalação de novas organizações religiosas foi sendo formado. Algo que, conforme veremos, foi decisivo para a crise do monopólio católico e a pluralização do mercado religioso local.

3. O mercado religioso de Imperatriz: do monopólio ao pluralismo

Obviamente que antes da chegada dos colonizadores, existia vida religiosa entre os muitos povos indígenas no Brasil e em Imperatriz. Não obstante isso, parte desses sistemas religiosos foi desaparecendo à medida que os próprios índios eram eliminados. O peso desses sistemas religiosos se tornou cada vez menor e, de um modo geral, esteve restrito às próprias nações indígenas.

Dito isso, o mercado religioso de Imperatriz ganha força com à institucionalização do catolicismo na cidade. A expedição designada para fundar o povoado foi criada pelo governo provincial do Pará, e era constituída por colonos, militares e pelo frei Manoel Procópio, fundador da capela Santa Teresa D'Ávila, primeiro local oficial de culto da Igreja Católica na cidade de Imperatriz.

Da fundação Colônia Militar de Santa Teresa à 1930, época em que o povoado já havia sido elevado à categoria de cidade, o catolicismo exercia um domínio quase absoluto das práticas religiosas. Embora haja relato da pratica do espiritismo por algumas famílias, não sabemos da existência de organizações espíritas formais. Por outro lado, a força do catolicismo marginalizava as tradições religiosas indígenas, confinando-as a estes povos, de modo que sua presença era pouco sentida entre os não indígenas.

O panorama religioso da cidade começou a mudar a partir de 1930, ano de fundação da Igreja Cristã Evangélica. Essa organização foi fundada pelos missionários ingleses Eva Mills e David Mills, e pelos australianos Donald Monteith e Vera Monteith, enviados de Barra do Corda a Imperatriz pelo missionário canadense Perrin Smith, que residia naquela cidade desde 1912. Em Imperatriz foram recebidos por uma família protestante, e assim fundaram a Igreja Cristã Evangélica, a partir de onde mobilizaram trabalhos de evangelização direcionado aos povos indígenas, ribeirinhos e a população local (VERAS, 2017).

Com a presença protestante em Imperatriz, parte da elite da Igreja Católica se movimentou no sentido de reestruturar suas bases, e assim conservar sua hegemonia. Nesse sentido, em outubro de 1937, sob a gestão do frei Francisco, foi entregue o novo prédio da paróquia Santa Teresa D'Ávila, atualmente um dos principais espaços de celebração das missas católicas na cidade.

Apesar da oferta religiosa dos protestantes já ser uma realidade, o catolicismo ainda permaneceu dominante durante anos. Seus muitos recursos simbólicos e materiais, lhe dava total condições para ampliar suas estruturas de trabalho. Capital religioso que também lhe

permitiu conservar no imaginário social, seus símbolos e sua imagem de "religião verdadeira" numa sociedade já altamente catolicizada.

Pode-se dizer que durante toda a primeira metade do século XX, a Igreja Católica se manteve confortável no domínio do mercado religioso de Imperatriz. Nessas condições, nenhuma outra firma religiosa, com exceção da Igreja Cristã Evangélica, conseguiu se consolidar e concorrer com a firma católica. Essa situação só foi modificada a partir da década de 1950, na esteira do processo migratório e de urbanização da cidade.

3.1 Pluralização e concorrência a partir de 1950

Como já dissemos antes, na perspectiva de Berger (1985), a liberdade religiosa, a migração e a urbanização, são fenômenos que contribuem para o aparecimento do pluralismo religioso e, por conseguinte de um mercado religioso. Em Imperatriz, conforme já relatamos, esses processos ocorreram a partir de 1950, período em que o fluxo migratório foi mais intenso e a cidade passou por uma acelerada urbanização.

A partir dos anos de 1950 novos grupos religiosos começam a se instalar na cidade. Os empreendimentos evangélicos foram os primeiros a chegar, incialmente através da Igreja Evangélica Assembleia de Deus (1952), cem anos após a fundação de Imperatriz. Depois veio a Primeira Igreja Batista (1959); Igreja Presbiteriana do Brasil (1966); Igreja Adventista do Sétimo Dia (1967) e a Igreja Evangélica Luterana (1974). Além dessas instituições, atualmente há também registro da presença da Congregação Cristã do Brasil, Igreja Brasil para Cristo, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Casa da Benção, Igreja Deus é Amor e a Igreja Maranata[4].

Importa salientar que estas são as mais importantes concorrentes do catolicismo no Brasil. Tratam-se de conglomerados organizacionais, inicialmente financiados por recursos oriundos de igrejas europeias e americanas estrangeiros, que usaram sua força financeira para expandir seu espaço de atuação no mercado religioso brasileiro. Assim, foi por meio do financiamento externo que essas organizações conseguiram marcar sua presença no território nacional e concorrer com o catolicismo por fiéis. O caso de Imperatriz é ilustrativo do que ocorreu em todo o país a partir do final do século XIX estendendo-se até a década 1990.

[4] Não foi possível datarmos o ano de chegada de todos os grupos religiosos citados nessa pesquisa. Dessa forma, os grupos e igrejas onde não constam o ano de fundação entre parênteses, são aqueles onde não foi possível encontrarmos a data de sua implantação em Imperatriz.

A situação pluralista, que passa a configurar o mercado religioso da cidade, também foi caracterizada pela consolidação do espiritismo na década de 1960, que atualmente mantém cinco centros espíritas funcionando (VERAS, 2013); e, a partir de 1970, pela presença das religiões de matriz africana, hoje com cerca de vinte terreiros, sendo dezoito de Umbanda e dois de Candomblé (FROTA E VERAS, 2023). Outras expressões religiosas também presentes na cidade são: a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (mórmons), Testemunhas de Jeová, Igreja Messiânica Mundial, Igreja Seicho No Ie do Brasil, Hinduísmo, Judaísmo, Islamismo, Budismo e religiões de tradição esotérica.

A diversidade de empreendimentos religiosos em Imperatriz modificou profundamente a fisionomia religiosa da cidade, que passou a apresentar uma face bem diferente daquela da primeira metade do século XX. Um retrato desse cenário, pode ser visualizado a partir dos censos do IBGE, onde constam informações sobre a filiação religiosa do povo imperatrizense. Apesar das dificuldades em apresentarmos uma análise minuciosa das informações, devido às limitações do detalhamento dos censos, ainda assim é possível reproduzirmos uma imagem plausível sobre como o mercado religioso dessa cidade foi se diversificando e se tornando mais dinâmico ao longo dos anos. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 1 - População religiosa do município de Imperatriz entre 1950 a 2010[5]

Censo	População	Católicos	Protestantes tradicionais	Pentecostais	Outras religiões
1950	14.064	96,9%	1,3%	*	*
1960	39.169	95,05%	4,3%	*	*
1970	80.827	91,3%	7,7%	*	*
1980	220.095	89,2%	2,7%	6,0%	*
1991	276.501	84,0%	2,8%	8,5%	*
2000	230.566	70,2%	5,0%	15,7%	0,48%
2010	247.505	56,04%	6,09%	21,72%	0,65%

Fonte: Adaptada de Costa (2019) a partir dos dados do IBGE. (*) Informação não disponível.

Ainda que o IBGE não tenha detalhado as informações, os dados desta tabela apontam para a diversificação religiosa da população Imperatriz, e, como veremos, para uma intensa mobilização e trânsito religioso, decorrentes da liberdade religiosa consolidada no país. Esse

[5] Na categoria Católicos, por exemplo, apesar do IBGE considerar a partir de 2000 a Igreja Católica Apostólica Brasileira e a Igreja Católica Ortodoxa, na tabela em questão, destaquei apenas os números referentes aos seguidores da Igreja Católica Apostólica Romana. Com relação aos protestantes, até o censo de 1970, o IBGE agregava nesse grupo tanto os tradicionais como os pentecostais. Somente no censo de 1980 houve a divisão entre protestantes tradicionais e protestantes pentecostais. A partir do censo de 2000, houve uma nova alteração, e os protestantes passaram a ser categorizados como “evangélicos de missão” e “evangélicos pentecostais”. Optei por preservar a nomenclatura “protestantes” para as igrejas tradicionais vinculadas ao protestantismo de imigração e de missão, e a categoria “pentecostais” para as igrejas pertencentes ao pentecostalismo e neopentecostalismo. Não estão inseridas em nenhuma dessas categorias a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias e as Testemunhas de Jeová. Também ficaram de fora de nossa análise os sem religião, que inclui ateus e agnósticos.

retrato corrobora com as teses da sociologia clássica do crescimento evangélico no Brasil que sustenta que os processos de migração, urbanização e especialização cultural tendem a favorecer o mercado religioso, tornando-o mais pluralizado e competitivo.

Com relação à filiação religiosa, os censos mostram que a pluralização do mercado religioso de Imperatriz ocorreu paralelamente ao declínio da hegemonia da Igreja Católica, que ao longo dos anos foi perdendo seguidores para os demais grupos religiosos. Entre 1950 e 2010, por exemplo, o seu número de fiéis foi reduzido em cerca de 40,86%, quando seu contingente de seguidores caiu de 96,9% para 56,04% do total da população.

Os protestantes tradicionais, por outro lado, representavam em 1950 apenas 1,3%. Em 1960 subiram para 4,3%, e em 1970 para 7,7%. No geral, entre 1950 a 1970 houve um aumento na casa de 6,4%. Todo esse crescimento tem a ver com a chegada de cinco novas igrejas, citadas no início desse tópico, que juntamente com a Igreja Cristã Evangélica, se tornaram os maiores concorrentes da Igreja Católica na cidade.

Sobre a redução dos protestantes, de 7,7% para 2,2%, isso pode ser explicado em razão de que a partir do censo de 1980, o IBGE passou a contabilizar esse segmento religioso como tradicionais e pentecostais. Após essa divisão, fica evidente que o crescimento protestante até essa década foi decorrente do crescimento do pentecostalismo, que desde sua chegada a Imperatriz foi responsável por dinamizar o trânsito religioso na cidade.

O pentecostalismo cresceu sobretudo através do trabalho religioso da Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Imperatriz (IEADI), que obteve principalmente nas camadas sociais menos favorecidas, onde fez prosélitos das igrejas protestantes, mas sobretudo da Igreja Católica, que tem assistido seu número de membros se reduzir ao longo dos anos. Seu pioneirismo no movimento pentecostal de Imperatriz contribuiu para modificar a lógica da oferta de bens religiosos, como também para transformar a paisagem religiosa da cidade, tendo em vista que durante os anos de avanço da IEADI, houve grande proliferação de templos religiosos dessa igreja nos mais diversos bairros de Imperatriz.

A reação da Igreja Católica ocorreu somente em 1987, quando a circunscrição eclesiástica de Imperatriz foi elevada à condição de Diocese, desmembrando-se de Carolina e passando a responder à Arquidiocese de São Luís, a quem está subordinada jurisdicionalmente.

A criação da Diocese de Imperatriz permitiu à Igreja Católica trabalhar com mais estrutura e autonomia. Seu plano de ação evangelizadora conta com auxílio de conselhos e comissões que coordenam e articulam suas atividades, que são realizadas a partir de diversos campos de atuação, tais como as pastorais, os movimentos carismáticos e de vida religiosa e as novas comunidades, todos atuando sob os regimentos internos da instituição. O documento que

regula suas atividades de evangelização é o Plano Diocesano Pastoral (PDP) que estabelece diretrizes, projetos e metas para uma evangelização inteligente e eficiente.

A reestruturação da firma católica, contudo, não evitou a diminuição do seu número de fiéis, que até o censo de 2010 se manteve em redução. Por outro lado, o pentecostalismo, capitaneado pela IEADI, foi o grupo que mais cresceu. Em 1991, quando passou a ser contabilizado em categoria própria, representava 6% do total da população; em 2000 esse número subiu para 15,7% e em 2010 para 21,72%. No último censo, inclusive, totalizou cerca de 53.753 seguidores, contra 138.785 da Igreja Católica.

Também concorrendo com os grupos cristãos dominantes, os segmentos religiosos classificados na categoria "outras religiões" receberam efetiva atenção do IBGE somente a partir do censo de 1991, quando foram mencionadas de forma mais específica. Em virtude da indisponibilidade de informações até o referido censo, não foi possível contabilizar o número dos seguidores dessas religiões.

Entretanto, no censo de 2000, conforme a tabela 1, a representação religiosa desse grupo estava na casa dos 0,48% e em 2010 em 0,65%. Nessa categoria classifiquei os seguintes grupos: Espiritualista, Espírita, Umbanda, Candomblé, Judaísmo, Hinduísmo, Budismo, Igreja Messiânica Mundial, Islamismo e Tradições esotéricas. Todos esses grupos aparecem nos censos de 2000 e 2010 com seus respectivos números de seguidores.

Os dados do Censo do IBGE, que a cada 10 anos ele mostra as alterações no perfil religioso da população brasileira, são as principais referências dos sociólogos das religiões no Brasil. Todavia, há indícios de falhas nas informações. O censo de 2010, por exemplo, indica que em Imperatriz haviam apenas 40 membros das religiões de matriz africana. Pesquisadores como Veras (2013), no entanto, apontam a existência de mais de 20 terreiros na cidade, alguns com mais de 30 membros. Esse exemplo é ilustrativo de que a diversidade religiosa pode ser bem maior do que os dados do IBGE projetam.

O crescente pluralismo foi determinante para o acirramento das disputas no mercado religioso de Imperatriz. A chegada do neopentecostalismo há pouco mais de três décadas através da Igreja Universal do Reino de Deus acirrou ainda mais as disputas. O avanço desse segmento, no entanto, tem ocorrido de forma mais efetiva através das igrejas em células, que entraram na cena religiosa no início dos anos 2000, e são as principais responsáveis pela reconfiguração da oferta religiosa na cidade.

3.2 Os neopentecostais: da IURD ao avanço das igrejas em células

Nos mercados religiosos, o surgimento de novas firmas ocorre em geral pela incapacidade de uma única organização atender a todos os gostos religiosos existentes. A diversidade das preferências religiosas, é um dos elementos que explica essa situação. Assim, convivendo com a pressão para obtenção de resultados, as agências religiosas, estimuladas pela concorrência, tendem a racionalizar seu trabalho objetivando atender os diferentes grupos de consumidores, incluindo aqueles que vivem em estado de apatia religiosa e insatisfeitos com os produtos ofertados por suas instituições.

Nessa situação, os consumidores exercem uma relativa influência no processo de produção dos bens religiosos, que tendem a ser padronizados, quando elaborados para atender as preferências de consumidores relativamente semelhantes; ou diferenciados, quando fabricados para atender as necessidades religiosas variadas conforme as dinâmicas de cada mercado, ainda que essa diferenciação seja apenas um invólucro que contém no seu interior os elementos do velho produto padronizado (BERGER, 1985).

Dos segmentos cristãos em Imperatriz, o pentecostal, é certamente o que apresenta a maior variedade de ofertas religiosas. Sobre isso, sugere Passos:

> Os diversos grupos pentecostais guardam elementos básicos do velho paradigma que definiu seu começo histórico. (....) Guardam, ao que nos parece, os enredos originais que permitem fazer funcionar aquelas representações e práticas religiosas, enquanto vão sendo capazes de responder às necessidades dos fiéis, ao mesmo tempo utilizando as linguagens de cada época de forma a expandir suas ofertas. O paradigma pentecostal transforma-se ao longo de sua história, indo do mais teórico ao mais prático, do mais erudito ao mais popular, da menor à maior capacidade de oferecer soluções aos desamparos da existência pessoal e social, de uma linguagem mais hermética a uma linguagem mais social. Dizemos, então, que as ofertas pentecostais são conservadas e modificadas em função das demandas históricas advindas dos diversos contextos em que se instalam (PASSOS, 2005, p. 65).

A mutabilidade das ofertas pentecostais norteia a própria lógica de reprodução do pentecostalismo, que em suas diferentes faces se apropria dos distintos elementos socioculturais dos contextos e lugares em que se instala. O neopentecostalismo, surgido no fim da década de 1970, é a vertente que mais se distanciou tanto no aspecto das crenças e práticas, como no aspecto organizacional, seja do protestantismo histórico ou do pentecostalismo.

Em Imperatriz a chegada das organizações neopentecostais ocorreu há pouco mais de três décadas, no contexto da expansão nacional da Igreja Universal do Reino de Deus. Em seguida, para completar o rol das igrejas fundantes do neopentecostalismo metropolitano, veio a Igreja Internacional da Graça de Deus.

O trabalho dessas igrejas, no entanto, provocou poucas mudanças no cenário religioso de Imperatriz. Suas ofertas mágico-religiosas, apesar de atenderem determinado público de consumidores, não foram atrativas o suficiente para modificar substancialmente um mercado já dominado pela Igreja Católica e pela Assembleia de Deus. Dessa forma, até os dias atuais essas organizações operam como meras filiais de suas igrejas matrizes, subordinadas ao rígido sistema administrativo dos seus fundadores.

A IURD, por exemplo, apresenta baixas taxas de crescimento. No censo de 2000 contava com um quadro de 2.025 fiéis, tendo esse número reduzido para 1.453 no censo de 2010. Costa (2019) associou o pouco crescimento dessa instituição às tensões internas que enfrentou nos últimos anos, que resultou inclusive na saída de importantes líderes que fundaram igrejas concorrentes no mesmo segmento, como é o caso da IIGD e da Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD), ambas fundadas por agentes religiosos oriundos da Universal. A IMPD, inclusive, já possui templo em funcionamento há bastante tempo em Imperatriz.

Mudanças significativas nesse segmento ocorreu a partir dos anos 2000 com o surgimento das igrejas em células, em sua grande maioria fundadas por líderes evangélicos locais. O avanço dessas igrejas no mercado religioso local, foi reflexo do que estava ocorrendo no mercado religioso brasileiro desde a segunda metade dos anos de 1990, quando começou a surgir no Brasil os primeiros centros de formação de lideranças evangélicas no sistema de crescimento em células. Além de formar líderes, essas agencias também ajudavam na transição de igrejas do modelo tradicional para o modelo celular de crescimento[6].

Em imperatriz, até onde sabemos, a primeira das igrejas em célula foi a Comunidade Evangélica Shalom, fundada em 1998 pela apóstola Antônia do Carmo. Em 2007, Antônia do Carmo implantou na comunidade Shalom a visão celular de crescimento. Em junho de 2010, durante a realização do congresso internacional do M12 realizado em Manaus, foi consagrada a apóstola. A frente à comunidade Shalom desde sua fundação, Antônia do Carmo tem realizado um trabalho relativamente exitoso. Em 2018 ao completar 20 anos de fundação já possuía filiais nos estados do Pará, Tocantins, Piauí, Distrito Federal e alguns trabalhos missionários fora do Brasil.

[6] Os pioneiros desse movimento no Brasil foram o Movimento de Igreja em Células (MIC), fundado pelo pastor Robert Lay, da igreja Irmãos Menonita em Curitiba, Paraná; o Governo dos 12 (G12), fundando por César Castelhanos na Colômbia, mas trazido ao Brasil pela apóstola Valnice Milhomens, da Igreja Nacional do Senhor Jesus Cristo (INSEJEC), e pelo apóstolo Renê Terra Nova, que rompeu com Castellanos e fundou o Modelo dos Doze (M12), vinculado ao Ministério Internacional da Restauração (MIR) de Manaus. Por último, temos o Modelo de Discipulado Apostólico (MDA), fundado pelo pastor Abe Huber, líder da Igreja da Paz (1976) de Santarém, Pará. O modelo se consolidou apenas em 1999, período em que a Igreja da Paz se tornou em um grande polo de treinamentos na visão MDA para líderes evangélicos de todo país.

Outra empresa religiosa que aderiu ao movimento foi a Comunidade Evangélica Nova Vida (2001), nascida da visão de um jovem que compartilhou o seu desejo de realizar o "ide de Jesus" com um pequeno grupo de aproximadamente 25 pessoas. Em 2002 esse grupo começa a realizar oficialmente seus primeiros cultos. Em 2005 consolidou o Modelo dos 12 como estratégia de crescimento e multiplicação. No ano de 2008 passaram a realizar seus cultos, festas e demais eventos em templo próprio, com capacidade para cerca de três mil pessoas.

O fundador dessa comunidade, Alex Nunes Rocha, é formado em pedagogia, bacharel e mestre em teologia, além de ser autor de livros e ofertar cursos voltados para o público religioso. Converteu-se ao cristianismo na Igreja Batista Memorial, e possui passagens na Comunidade Evangélica Shalom, onde foi consagrado a pastor juntamente com sua esposa. Após se desligar dessa comunidade, fundou sua própria igreja. Em 2009 foi consagrado a apostolo no congresso internacional M12 em Manaus.

Em julho de 2011, em um único evento realizado nas margens do rio Tocantins, o apóstolo Alex Rocha batizou mais de três mil pessoas. Em menos de três anos foram mais de sete mil fiéis batizadas por esse líder religioso (COSTA, 2011). Seu estilo carismático, sua visão empreendedora e o tipo de oferta religiosa da sua igreja foram cruciais para o crescimento de sua organização, que atualmente possui cerca de 10 filiais nos bairros de Imperatriz, e várias outras em cidades da região e nos estados do Tocantins, Pará, Piauí e Minas Gerais.

Das igrejas em células que surgiram nesse período, o caso da Igreja Evangélica Nova Aliança (IENA) também tem sido notório. Sua fundação ocorreu em julho de 2005, após uma cisão da tradicional Primeira Igreja Batista de Imperatriz (PIBI), que por não aceitar as inovações promovidas por seu líder, pastor Raimundo Nonato, o destituiu da posição de pastor da igreja. Após seu desligamento da Primeira Igreja Batista fundou a Igreja Evangélica Nova Aliança. Atualmente a IENA conta com 25 templos na cidade de Imperatriz.

O mercado religioso local se mostrou receptivo à oferta religiosa da IENA, e seu crescimento foi ocorrendo gradualmente. Após cinco anos de fundação já contava com aproximadamente 2.500 pessoas. Após oito anos esse número subiu para cerca de 4.000 membros com aproximadamente 400 células em atividade (SOUZA, 2014). Ao completar 13 anos de fundação, seu total de membros estava entre 7.000 e 8.000 pessoas. Apesar da igreja não nos apresentar um registro oficial do seu número de fiéis, a estimativa de alguns entrevistados, incluindo o pastor Raimundo Nonato, é que o número total de filiados da IENA seja superior aos 10.000, apenas na cidade de Imperatriz[7].

[7] No dia 04 de agosto de 2024 o líder geral da IENA comunicou em culto oficial que o pastor Ricardo Massay, membro do conselho da igreja e presidente da Igreja Evangélica Nova Aliança Esperança estava rompendo seu

Dentre os fatores que contribuíram para que a IENA se tornasse uma importante organização no mercado religioso de Imperatriz, destacam-se: seu trabalho de renovação das atividades litúrgicas no meio evangélico; a implantação de novos métodos de evangelização, crescimento e multiplicação de igreja; a inovação no âmbito da gestão eclesiástica e organizacional; e a implementação de ofertas religiosas com discursos, crenças e práticas ressignificadas.

Apesar das semelhanças, a visão celular de crescimento adotado por essas firmas religiosas possui suas especificidades. O que há de comum, no entanto, é que se trata de um sistema de evangelização que consiste em formar pequenas células ou grupos de até doze ou quinze membros com objetivo de os capacitar para formarem outras células e ganharem mais pessoas e assim continuar multiplicando as células e o número de membros da igreja. Associados a esse mecanismo, estão: os 'encontros com Deus', onde o participante é doutrinado e recebe ministrações de cura emocional, libertação e avivamento espiritual; as escolas de liderança, que oferecem cursos de formação às pessoas que são arregimentadas pelas igrejas.

A oferta dessas igrejas pode ser classificada como mágico-religiosa e abrange uma diversidade de serviços, dentre os quais destacamos: cura divina; milagres; prosperidade financeira; salvação; libertação; cura interior, e socialização decorrente da filiação religiosa. Essa diversidade de oferta permite essas igrejas atenderem um público diversificado. Há ainda uma facilidade na adaptação de suas práticas e mensagens às necessidades e expectativas de diferentes grupos. Não por acaso seus templos estão presentes tanto nos bairros centrais como em bairros mais periféricos de Imperatriz.

O trabalho religioso dessas três firmas é ilustrativo de como o neopentecostalismo tem passado por um processo de renovação na cidade com efeitos fortes na reconfiguração do mercado religioso local. Até o início dos anos 2000, como vimos, esse segmento religioso apresentava um crescimento baixo e não conseguia atender a demanda religiosa de certos grupos da sociedade imperatrizense. A presença dessas organizações religiosas com seus sistemas gerenciais diferenciados altera consideravelmente a dinâmica do mercado, a ponto de despertar atenção dos concorrentes em razão do elevado número de membros que eles têm perdido para essas novas igrejas.

Além dessas três igrejas, inúmeras outras têm surgindo no mercado religioso local. As igrejas são de diferentes, origens, algumas são fundadas por líderes locais, outras são filiais de

vínculo com a instituição e que a igreja que ele preside é agora uma instituição autônoma, sem vínculos com a rede de igrejas da qual Raimundo Nonato é líder geral, inclusive passando a se chamar apenas de Igreja Esperança.

grupos maiores, como é o caso da Igreja Alagoinha de Imperatriz, do grupo de igrejas pertencente à família Valadão com sede em Belo Horizonte. A diversidade de igrejas é um retrato do processo de pulverização institucional desse mercado sendo, portanto, um valioso campo de pesquisa para analises dos processos religiosos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria do mercado religioso, as instituições religiosas são compreendidas como empresas ou firmas que disputam entre si o controle da oferta de bens e serviços no mercado religioso. Este, por sua vez, vai se especializando na medida em que as estruturas sociais vão sendo modificadas pelo processo histórico, que também gera novas condições para o surgimento de novas práticas e ofertas religiosas. Este trabalho tentou delinear uma visão geral do mercado religioso de Imperatriz, mostrando como ao longo dos anos ele saiu de uma condição de mercado monopolizado, para uma situação plural.

Ao longo da discussão, mostramos que esse processo ocorreu devido as condições de liberdade religiosa que passou a existir no Brasil após a Proclamação da República em 1889. Somados a isso, buscamos mostrar outras variáveis igualmente importantes como o processo de urbanização da cidade, especialmente a partir da década de 1950, contexto de construção da Rodovia Belém-Brasília.

Na segunda metade do século XX vimos intensificar o pluralismo religioso em Imperatriz. O impacto dessas mudanças afetou diretamente a Igreja Católica, que ao longo dos anos foi perdendo membros, para os protestantes e pentecostais, mas em especial, para a Igreja Evangélica Assembleia de Deus, que chegou na cidade em 1952 e se tornou sua maior concorrente na cidade. Destaque também para a chegada de outras organizações, a exemplo das religiões Espiritualista, Espírita, Umbanda, Candomblé, Judaísmo, Hinduísmo, Budismo, Igreja Messiânica Mundial, Islamismo e Tradições esotéricas.

A consolidação de liberdade e pluralismo religioso favoreceu algumas organizações marginalizadas, como as religiões de matriz africana que passaram a transitar por espaços públicos da cidade em busca de reconhecimento e visibilidade. Nos últimos anos esse segmento tem se organizado especialmente a partir de associações, e buscado subverter a invisibilidade dos membros e frequentadores das religiões de terreiro.

Pelo tamanho do impacto causado, os grupos neopentecostais merecem atenção nesta conclusão. Alguns têm passado por um vigoroso crescimento, deixando para trás concorrentes tradicionais do seu próprio segmento como as igrejas Universal do Reino de Deus e Internacional da Graça de Deus.

A implementação do sistema de evangelização em célula foi uma das novidades trazidas por essas novas organizações neopentecostais. Conforme vimos, esse modelo de evangelização privilegia a gestão de pessoas em pequenos grupos, focando no desenvolvimento da vida espiritual, emocional e material dos seus seguidores, o que exige das igrejas uma razoável estrutura organizacional e um forte investimento em cursos e treinamento de líderes.

O surgimento das igrejas em células pode ser compreendido sociologicamente como novos modelos organizacionais implantados para atender as novas dinâmicas não somente das organizações como da própria sociedade e do perfil da clientela. São modelos organizacionais pensados como alternativas de gerenciamento e administração de pessoas, estruturados mediante rupturas de modelos de gestão tradicional com impactos direto na eficiência das organizações religiosas.

Nesse aspecto, o campo evangélico-neopentecostal é, provavelmente, o segmento mais inovador e disruptivo entre as organizações religiosas. A racionalização das atividades desse segmento é uma reposta a forte concorrência religiosa que demanda de suas lideranças a necessidade de reinventarem seus modelos organizacionais e administrativos para se manterem competitivas no mercado.

No caso do mercado religioso de Imperatriz, ao que parece, essa tem sido a lógica que tem caraterizado o trabalho das firmas evangélicas, em especial das firmas neopentecostais que adotam o modelo de visão celular e crescimento, conforme mostramos nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter. L. O Dossel Sagrado. Elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

_____. Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira. **Católicos, protestantes e espíritas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARREIRO, Gamaliel da Silva. Análise sócio-desenvolvimental do crescimento evangélico no Brasil. Tese de doutorado. Universidade de Brasília-UNB. Brasília, 2007.

CARREIRO, Gamaliel da S.. Evangélicos Urbanos do Brasil. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2017.

COSTA, Moab César Carvalho. Mudança de ethos do pentecostalismo clássico para o

neopentecostalismo. Estudo de caso: a Assembleia de Deus em Imperatriz-MA. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC. Goiânia, 2011.

_____. O aggiornamento do pentecostalismo: as Assembleias de Deus no Brasil e na cidade de Imperatriz- MA (1980-2010). Editora Recriar, São Paulo, 2019.

D'EPINAY, Cristian Lalive. **O Refúgio das Massas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRANKLIN, Adalberto. Breve história de Imperatriz. Imperatriz: Ética, 2005.

_____. Apontamentos para história econômica de Imperatriz. Imperatriz: Ética, 2008.

FROTA, Polyana Almeida; VERAS, Rogério de Carvalho. "E nós somos o quê?": razões e formas de organização da Associação de Terreiros de Religião e Cultura de Matriz Africana (ASTERCMA) em Imperatriz-MA. In: SOUSA, Emilene Leite de; RAFAEL, Estevão; FERNANDES, Karla Leandro Rascke, et al. (Org.). Memórias, educação e religiões dos povos amazônidas. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 168-187.

GUERRA, Lemuel Dourado. Mercado religioso no Brasil: Competição, demanda e a dinâmica da esfera da religião. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco-UFPI. João Pessoa, 2000.

GOMES JÚNIOR, Evaldo. Fronteira e reestruturação produtiva na Amazônia Brasileira (2003-2013): um estudo sobre a mudança na hierarquia urbana do município de Araguaína (TO) na Amazônia Oriental. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Campinas, 1993.

MARIANO, Ricardo. Neopentecostais: Sociologia do Novo pentecostalismo no Brasil. 5ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2014.

_____. Análise sociológica do crescimento pentecostal no Brasil. 2001. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MONTERO, Paula. Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil. Etnográfica, vol. 13 (1), 2009, posto online no dia 16 março 2012, consultado o 10 fevereiro de 2022.

MOURA, Taianne Maiara Oliveira. Cisão da Primeira Igreja Batista de Imperatriz-Ma: um olhar a partir da perspectiva dos líderes Batistas envolvidos no conflito. UFMA 2018.

NEGRÃO, L. Pluralismo e multiplicidades religiosas no Brasil contemporâneo. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 23, n. 2, 2017.

NOGUEIRA, Cláudia Romaneli. Imperatriz: de Vila à Cidade Comercial e Ponto de Apoio no Desenvolvimento Amazônico. Espaço Aberto, v. 3, n. 1, p. 129–154, 2013.

OLIVEN, Ruben George. Urbanização e mudança social no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010.

PASSOS, João Décio. Pentecostais: origens e começo. São Paulo: Paulinas, 2005.

RIBEIRO, Claúdio de Oliveira. Pluralismo Religioso. *In* Dicionário para entender o campo religioso, volume 1. REIS, Lívia; et al (Org.). Rio de Janeiro, Instituto de Estudos de Religião, 2023.

ROLIM, Francisco Cartaxo. **Pentecostais no Brasil**: uma interpretação sócio-religiosa. Petrópolis: Vozes, 1985

SANTOS, Lyndon de Araújo. As outras faces do sagrado: protestantismo e cultura na primeira república brasileira. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Assis, 2004.

SIEPIERSKI, Paulo D. A inserção e expansão do pentecostalismo no Brasil. In: **História das Religiões no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

SOUSA, Bertone de Oliveira. As igrejas Neopentecostais e a redefinição do Protestantismo no Brasil: um estudo de caso em Imperatriz- MA e Araguaína- TO (1990-2013). Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás- UFG. Goiânia, 2014.

SOUZA, Beatriz Muniz de. **A experiência da salvação**: pentecostais em São Paulo. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

SOUZA, José Roberto Ferreira de. Industrialização e desenvolvimento socioeconômico em Imperatriz do Maranhão: exercício de avaliação por meio de índice não tradicional. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC. Goiânia, 2020.

STARK, Rodney. Trazendo a Teoria de Volta. In Revista de Estudos da Religião- REVER, nº 4, pp 1- 26. São Paulo, 2004.

STARK, Rodney; BAINBRIDGE, William Sims. Uma teoria da religião. São Paulo: Paulinas, 2008.

VELHO, Otávio Guilherme. Frente de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

VERAS, Loyde Anne Carreiro Silva. Memórias da Terra de Beulá : a construção de uma vida e produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. Curitiba, 2017.

VERAS, Rogério de Carvalho. O povo da água: sincretismo e poder no campo espírita de Imperatriz- MA. In Todas as águas vão para o mar: poder, cultura e devoção das religiões. São Luís - EDUFMA, 2013.

WEBER, Max. Economia e sociedade. Volume 2, São Paulo: Editora UNB; Imprensa oficial, 2004.

"E QUEM ME ESCUTA?" EFETIVAÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL NO BAIRRO BACURI EM IMPERATRIZ (MA) PELO BOLSA FAMÍLIA

José Henrique Sousa Assai[1]
Doutor em Filosofia
jhs.assai@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (PPGFIL / LCH)

Ramon Santos Lopes
Graduando em Ciências Humanas
ramon.sl@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (LCH – Imperatriz)

RESUMO: Este artigo intitulado *"E quem me escuta?" Efetivação da justiça social no bairro Bacuri em Imperatriz (MA) pelo Bolsa Família* é proveniente do estudo e da pesquisa realizada pelo discente Ramon Santos Lopes, e por mim orientada, por ocasião do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2023 – 2024) no Curso de Ciências Humanas (LCH – Campus Imperatriz).

A pesquisa parte de um ponto básico e fundamental: o aporte teórico-prático da teoria crítica (TC) e da filosofia social. Nesse sentido, recepciona-se a triádica composição da pesquisa crítica (teoria crítica) – diagnóstico, análise e correção – no intuito de investigar a efetividade da justiça social oriunda do Programa Bolsa Família. Sob o aspecto de uma TC, a justiça social passa a ser concebida enquanto aquela condição mínima de existência social, isto é, a realização dos bens e direitos sociais.

Levando em consideração o que conteúdo supracitado, este artigo visa compreender a efetivação da justiça social no bairro Bacuri em Imperatriz (MA) pelo Bolsa Família (BF) a partir da escuta aos que são beneficiários do programa. Tendo em vista a grande espacialidade do bairro Bacuri, tomamos por referência a parte do bairro que é mais próxima da ponte Dom Affonso Felippe Gregory que liga ao Tocantins. Posteriormente, foi feito a pesquisa de campo no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro Bacuri, para obter dados quantitativos, e também nas residências do bairro em questão, com a finalidade de fazermos um levantamento qualitativo, na forma de entrevista aberta.

Palavras-chave: Justiça social; Filosofia Social; Bolsa Família.

[1] Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL – UFMA). Curso de Ciências Humanas (UFMA).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5846-4997. Email: jhs.assai@ufma.br

Graduando no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (UFMA – Campus Imperatriz). Discente pesquisador PIBIC voluntário (2023 – 2024).

1. Introdução

A sociedade hodierna, de modo geral, e sobretudo, no nosso contexto brasileiro, se articula de modo acelerado (Rosa, 2019, 681p.) fazendo com que metas e métricas (Muller, 2018, 213p.) sejam inexoravelmente cumpridas. O tempo não apenas urge, mas imprime na vida exigências cada vez mais profundas. Nesse sentido, tudo o que é operacionalizado nesse espaço-tempo se flexiona no percurso de uma realidade agitada a qual parece não permitir outro sentido senão o do cumprimento de tarefas específicas. Daí que, sob a perspectiva epistêmico-acadêmica, as tarefas a serem executadas também padecem do mesmo crivo: TCC's, relatórios de pesquisa e de estágio, reuniões, orientações, qualificações, bancas de dissertação e de doutorado etc. O PIBIC é mais um componente nesse emaranhado mundo-acelerado da(na) vida acadêmica.

Mesmo diante de tal meta e métrica oriunda das ações procedurais e formais requeridas para um projeto PIBIC, esta pesquisa fora desenvolvida de modo a acolher a perspectiva identitária que orientador e orientando possuem a respeito do objeto de pesquisa aqui supracitado. Levamos em conta, portanto, para fins de referência teórica e prática de pesquisa a pesquisa crítica entendida enquanto teoria crítica e os seus possíveis desdobramentos. Nesse sentido, circunscrever o tema da justiça social enquanto um corolário exequível da pesquisa crítica é, de certo modo, entender que teoria crítica e justiça social possuem uma amálgama que consubstancializa a teoria e a prática enquanto construtos de estudo e pesquisa.

Esta pesquisa para fins deste artigo, intitulada *"E quem me escuta? Efetivação da justiça social no bairro Bacuri em Imperatriz (MA) pelo Bolsa Família"*, abordará **(1)** a base teoria e prática da teoria crítica e sua relação prática com a justiça social mediante o Programa Social Bolsa Família **(BF)**; depois, **(2)** explicitará a relação estabelecida entre a referência empírica desta pesquisa que é justamente o bairro Bacuri, na cidade de Imperatriz, com as pessoas acolhidas pelo BF enquanto cidadãos e cidadãs que podem ser entendidas enquanto beneficiários(as) de uma efetiva proposta de justiça social.

1.1 JUSTIÇA SOCIAL ENQUANTO DESDOBRAMENTO NORMATIVO DE UMA TEORIA CRÍTICA

Pretendemos nesta seção esclarecer os prolegômenos basilares da pesquisa crítica entendida por teoria crítica para esta pesquisa PIBIC. Assim, não pretendemos fazer aqui uma extensiva caracterização do que seja teoria crítica; mas, circunscrevê-la em seus pressupostos aos elementos constitutivos desta pesquisa.

Certa vez, Tilo Wesche apresentou o desenho estrutural e estruturante de uma teoria crítica (Wesche, 2013, p. 193 – 220): diagnóstico, análise e correção. No sentido restrito aqui mencionado, chamamos "uma" teoria crítica e não "a" teoria crítica pelo fato de que o campo de atuação e do arcabouço teórico da teoria crítica é amplo, multifacetado, (inter) transdisciplinar e, portanto, não se estabelecendo de uma única e irrestrita modalidade (Forst, 2009, 743p.). Retomando o postulado do prof. Tilo Wesche, apesar da pesquisa crítica se estabelecer de modo multifocal, há, entretanto, uma base comum na qual ela se fundamenta: o *telos* emancipador (Nobre, 2008, 302p.; Nobre, 2011, 54p.; Santos, 2007, 126p.); isto é, uma teoria crítica toma, por primeiro, uma determinada realidade enquanto referência empírica de estudo e pesquisa; depois, arrola o diagnóstico, a análise e a atitude corretiva para algum problema identificado (patologia social) naquela cenário social no qual está inserido(a). Esse ato corretivo é o que basicamente se chama de possibilidade resolutiva de um problema/questão social na teoria crítica e essa ação é entendida enquanto *emancipação*.

O enfoque fenomenológico identificado pelas ações do diagnóstico e da análise são elevadas à uma estatura emancipadora por ocasião do ato corretivo. Nesse caso, correção passa a ser entendida por esfera normativa. Isso mesmo! Na teoria crítica, normatividade é a orientação de estudo e pesquisa que tem por enfoque um "dever-ser", ou seja, apontar como uma determinada realidade está para sugerir/propor como essa mesma realidade deve(ria) ser. Esse movimento exodal entre "o que é/como está" para "como deve(ria) ser" não é automático. Ele ocorre mediante o enfrentamento à tentativa de se resolver uma específica patologia social.

Como supramencionado, esta pesquisa se consubstancializa na ideia de uma TC e, nesse caso, a referência empírica é fundamental. Utilizamos, portanto, enquanto objeto de pesquisa referencial com base empírica a cidade de Imperatriz.

A cidade de Imperatriz – MA, de acordo com o censo demográfico de 2022, conta com uma população de 273.110 habitantes, um aumentou considerável de 10,35% desde o censo demográfico de 2010, em que a cidade tinha apenas 247.505 habitantes. A população de Imperatriz é composta por 141.671 mulheres e 131.439 homens. A presente pesquisa foi feita no bairro Bacuri, especificamente na região mais próxima a ponte Dom Affonso Felippe Gregory que se liga com o Tocantins.

O bairro Bacuri foi formado em decorrência do recebimento de migrantes de várias origens, que foram impulsionados pelos empreendimentos públicos e privados nessa região nas décadas de 1960 a 1980. A cidade de Imperatriz, de acordo com o censo 2022, conta com 123 bairros, mas o bairro Bacuri foi o primeiro lugar de estabelecimento das pessoas que chegavam a Imperatriz e não tinha condições financeiras de comprar loteamentos na região central da

cidade. O bairro fica próximo ao centro, onde está localizado os comércios e serviços do município. Como não há dados sobre o índice populacional do bairro analisado, utilizaremos os dados do IBGE de 2010, em que o bairro tinha 53.000 habitantes. Na conjuntura atual, o bairro ainda tem o saneamento básico precário, há esgotos correndo a céu aberto desde quando o bairro foi fundado, mas a maioria das ruas já foram pavimentadas.

Esta pesquisa nomeada "E quem me escuta?" Efetivação da justiça social no bairro Bacuri em Imperatriz (MA) pelo 'Bolsa Família' tem como base a compreensão a partir da teoria crítica que prevê um diagnóstico, a análise, e a resolução do problema. A história de surgimento do bairro Bacuri é, assim como o restante de Imperatriz, pautada na busca por melhores condições de vida. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) foi e tem sido um grande aliado na busca pela efetivação da justiça social, pois diante das pesquisas de campo pude perceber o esforço dos servidores públicos do CRAS em ajudar as famílias a conseguirem o benefício. Entretanto, houve significativas dificuldade com relação a obtenção de dados quantitativos sobre quantas famílias fazem parte do BF no bairro Bacuri. Há também uma má organização por parte do CRAS com relação ao levantamento mensal, pois é feito relatórios e esses relatórios ficam guardados no sistema da coordenação local.

A realidade do bairro é, em sua grande parte, de famílias carentes, normalmente chefiada por mulheres. A pesquisa possibilitou, portanto, ouvir as vozes das beneficiarias, sendo este o método mais eficaz no que diz respeito a levantamentos qualitativos. Por encontrarmos dificuldade em obter dados quantitativos, a entrevista assistida foi a melhor saída para entender e compreender a realidade das pessoas que vivem no bairro, em especifico as que vivem próximo a ponte que dá acesso ao estado do Tocantins.

2. Desenvolvimento

A teoria crítica (TC) nos mostra que não possível observar como as coisas são senão a partir do que deveriam ser, pois faz um diagnóstico do tempo presente e uma vez que há um diagnóstico, pode ser feito a análise e a correção deste (NOBRE, 2008). Observando o bairro Bacuri e a atuação do BF na localidade próximo a ponte que liga o Tocantins, há, de fato, a concretização da justiça social dentro da análise a partir da TC? O Bolsa Família surge como uma política pública do Estado para garantir que as famílias que estão em extrema pobreza consigam as condições mínimas para terem alcançarem bem-estar e uma vida digna. Nesse sentido, para uma família tornar-se beneficiaria do programa é necessário tomar por consideração os seguintes critérios: renda média de cada pessoa da família deve ser de, no máximo, 218R$ por mês; estar matriculado na escola e ter frequência escolar de crianças de

quatro a cinco anos no mínimo 60% de frequência e de seis anos dezoito anos a frequência deve ser de no mínimo 75%; cumprimento do calendário nacional de vacinação; acompanhamento do estado nutricional, para os beneficiários menores de 7 anos; realização de pré-natal das gestantes; necessário que a família esteja inscrita no Cadastro Único e que mantenha sempre os dados atualizados.

No ano de 2023 e 2024 houve mudanças com relação aos valores recebidos, nenhuma família receberá menos que 600R$. Para cada integrante da família é pago 142R$ e o governo pagará um valor complementar para que alcance o valor mínimo de 600R$. Nisso são aplicados valores adicionais caso a família tenha criança de zero a sete anos, terá direito a 150R$ a mais, então o valor de repasse passa a ser 750R$ e se forem mais crianças vai aumentando sucessivamente. Também há o Benefício Variável Familiar, em que a família recebe 50R$ adicionais para gestantes, crianças e adolescente de 7 a 18 anos incompletos e o benefício de 50R$ para as lactantes, para bebês com até seis meses de idade.

As mudanças no cenário do Bolsa Família são grandes e elas impactaram diretamente as famílias, mas será que esses valores de fato estão sendo eficazes para alcançarem o nível de equidade e garantir o mínimo de acesso aos direitos básicos para as pessoas no bairro Bacuri? “Partimos da ideia de que é necessário ouvir a voz e deixar que eles descrevam sua situação” (REGO; PINZANI, 2013, p.36). Ao escutar as pessoas na fila do CRAS, o que mais é dito é que o dinheiro não é suficiente e que sempre as famílias precisam se desdobrar para conseguirem dar contar de coisas básicas como a compra materiais escolares, uma alimentação boa e aluguel. Nessa perspectiva “no caso das mulheres entrevistadas, a frequente reclamação de que o valor da bolsa é baixo não expressa tanto uma reivindicação quantitativa, mas uma qualitativa: é expressão do sentimento de que tal valor não constitui um reconhecimento adequado das necessidades das pessoas e de sua dignidade” (REGO; PINZANI, 2013, p.50). É interessante relembrar que a maioria parte das famílias vivem de aluguel no bairro, nos famosos ‘kitnet’ das periferias, e que na maioria das vezes os locais não têm saneamento básico adequado, as escolas são sucateadas e há inúmeros problemas familiares.

No esteio de uma abordagem fenomenológica de pesquisa – a qual está inserida nos dois primeiros elementos de uma TC que são o diagnóstico e a análise – ao escutar os(as) beneficiários(as) na fila sobre o programa em si, o que poderia ser melhorado, quais as suas dificuldades de acesso ao benefício, é nítido a indignação por parte das pessoas com relação a forma como é decidido quanto devem receber, pois o impacto não somente na renda, mas também na insegurança, moradia, falta de perspectivas, dificuldade de acesso à saúde e educação de qualidade.

Segundo Rego e Pinzani (2013, p.35) ressaltam ao dizer "o pobre é, em suma, considerado mero objeto de políticas públicas, não sujeito da política, sujeito político propriamente dito, e isso representa uma forma de perda de autonomia". O conjunto de dados que o governo utiliza para decidir quanto cada família receberá é tratada de maneira geral, então todas as regiões do país são colocadas por igual. Entretanto, o nordeste é a região que mais tem pessoas que fazem parte do programa, sendo mais de 9 milhões, como que essa região pode ter o mesmo valor que a do sul que tem apenas 1,5 milhões de beneficiários?

A tentativa de dar as mínimas condições as famílias acabam indo na direção de um tratamento desigual. Ainda há inúmeras famílias que não recebem o benefício, esse dado também não é coletado pelo CRAS mesmo as(os) chefes de família indo no local. Ter o aparato teórico nos impulsiona a observar a coisa não somente como é, mas como elas devem ser. Essa dimensão social facilita a compreensão do motivo de tamanha desigualdade até mesmo dentro de uma política pública que deveria servir como reparação. Por outro lado, o que se observa é que, mesmo os valores tendo sido elevados, ainda há questões entrelinhas como o desenvolvimento de políticas públicas culturais e educacionais voltadas às mudanças de padrão de valores morais da sociedade com relação às mulheres, pois mesmo o BF sendo criado para dar prioridade as mulheres elas não conseguem criar o mínimo de autoestima para ter autonomia, pois para além disso há outras situações como questões raciais que implicam no uso de sua capacidade argumentativas e persuasivas.

3. Conclusão

A pesquisa é fundamental para compreendermos que "nesse sentido, as capabilities se referem não somente a capacidade e habilidades, mas também a estados mentais, a outros estados subjetivos (como estar com saúde, ser alfabetizado etc.) e a circunstâncias externas" (REGO; PINZANI, 2013, p.69), então entender que o Bolsa Família ele não é suficiente para suprir todas as necessidades básicas sociais das populações pobres e de extrema pobreza, mas que serve e tem servido para nos mostrar que, 20 anos depois da criação dessa política pública, é de extrema importância que se pense em mais políticas públicas de assistência que supra as necessidades regionais, levando em consideração não só dados quantitativos.

O programa tem como foco atender principalmente mulheres, mas quando essa política foi pensada não pensaram nas multifaces e realidade das mulheres brasileiras. É interessante relembrar que cerca de 73% dos beneficiários do programa são pretos e pardos, então de que maneira o programa Bolsa Família atendeu as particularidades que mulheres pretas e pardas

tem na sociedade brasileira? Essa é uma questão basilar, pois o Brasil foi estruturado em cima de discriminação racial, gênero e classe.

De acordo com o censo 2022, a população negra (preta e parda) do país soma-se em 55,5% do total de brasileiros, a maioria são mulheres. Então, a pesquisa ela se faz importante exatamente nessa etapa, pois a analise não deve ser feita apenas de fato se o Bolsa Família está efetivando a justiça social, mas além disso, se essa escuta aos pobres e essa justiça social

está sendo feita nos moldes da diversidade que o Brasil é. Essas inúmeras facetas tornam a vida das mulheres do bairro Bacuri mais difíceis e humilhantes, pois uma sociedade decente não deve simplesmente omitir ações humilhantes ou corrigir situações humilhantes, mas acima de tudo promover ativamente o autorrespeito de seus membros, por meio de políticas que visem a um duplo objetivo, a saber, devem por um lado liberar os cidadãos mais pobres da miséria e, por outro lado, oferecer-lhes o mínimo de independência econômica necessário para o desenvolvimento do respeito de si (REGO; PINZANI, 2013, p.75).

O Bolsa Família tem se mostrado eficaz, pelo menos minimamente, no bairro Bacuri, pois é nítido que, mesmo dentro das periferias mal estruturadas e sem o mínimo de saneamento básico, há uma esperança de melhoria de vida das pessoas do bairro. A pesquisa também serviu para nos mostrar que não há clareza com relação aos dados de quantas pessoas fazem parte do BF no bairro ou uma projeção de quantas famílias que precisam, mas não conseguiram se cadastrar.

O governo federal estimula as famílias a se cadastrarem, mas existe algo que é sempre alvo de reclamação no CRAS: documentação. São tantas documentações e com inúmeros critérios que as vezes as famílias desistem, pois a falta do documento impede de se cadastrarem e receberem o benefício, visto que na cidade de Imperatriz – MA há uma demora exorbitante em conseguir retirar documentos essenciais, levando em consideração que ainda tem muitas famílias que são analfabetas e que não tem documentos e que somente agora é que seus filhos começaram a estudar. Esperamos que brevemente esse cenário qualitativo e quantitativo melhore e que a efetivação da justiça social no bairro Bacuri seja efetivada não mais na forma de igualdade e, sim, de equidade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Pablo. Quatro lições sobre a pobreza no Brasil. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-acosta/2022/09/quatro-licoes-sobre-a-pobreza-no-brasil.shtml. Acesso em 28 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus Azevedo. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 747p.

BRASÍLIA (Governo Federal). Mulheres são protagonistas do Bolsa Família, com 83,4% dos benefícios em seus nomes. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mulheres-sao-protagonistas-do-bolsa-familia-com-83-4-dos-beneficios-em-seus-nomes. Acessado em: 19 de junho de 2024.

CARRANÇA, Thais. Com Bolsa Família 'turbinado', número de negros na pobreza ainda é o triplo de brancos. São Paulo, 23 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cn036x357eyo. Acessado em: 19 de junho de 2024.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256p.

COHN, Amélia. As políticas de abate social no Brasil contemporâneo. **Lua Nova**, n. 109, p. 129-160, 2020.

COSTA, José Ricardo Caetano et.al. (org.). **O "estado de mal-estar social" brasileiro**. Belo Horizonte: Ieprev, 2020. 477p.

DETEL, Von Wolfgang. **Philosophie des Sozialen**. Stuttgart: Reclam, 2007. 191p.

FORST, Rainer et.al. (org.). **Sozialphilosophie und Kritik**. 1.ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2009. 743p.

IPEA. O que é Índice de Gini. Disponível em: https://ibeu. observatoriodasmetropoles.net.br/. Acesso em 21 out. 2022.

JAEGGI, Rahel, CELIKATES, Robin. **Sozialphilosophie: Eine Einführung**. München: C.H.Beck, 2017. 128p.

JAEGGI, Rahel. Was ist eine (gute) Institution? In: FORST, Rainer et.al. (org.). **Sozialphilosophie und Kritik**. 1.ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2009. p. 528 – 544.

MULLER, Jerry. **The Tyranny of metrics**. Princeton: Princeton Press, 2018. 213p.

NOBRE, Marcos (org.). **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2008. 302p.

NOBRE, Marcos. 3.ed. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 54p.

Observatório das Metrópoles. Índice de bem-estar urbano (ibeu). Disponível em https://ibeu.observatoriodasmetropoles.net.br/. Acesso em 21 out. 2022.

Observatório das Metrópoles. IBEU Municipal: Índice de bem-estar urbano dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IPPUR, 2016. 117p.

PINZANI, Alessandro, REGO, Walquiria Leão. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2013. 241p.

PINZANI, Alessandro. "Vai trabalhar, vagabundo": retórica antipobre e aspectos normativos de uma teoria da pobreza. In: SILVA, Hélio Alexandre (org.). **Sob os olhos da crítica: reflexões sobre democracia, capitalismo e movimentos sociais**. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 348 – 388.

PINZANI, Alessandro. Justiça Social e Carências. In: PINZANI, Alessandro, TONETTO, Milene (org.). **Critical Theory and Social Justice**. Florianópolis: Nefiponline, 2012a. p. 134 – 159.

PINZANI, Alessandro. "Teoria Crítica e Justiça Social". **Civitas**, Porto Alegre: n.1, 2012b, p. 88 – 106.

PINZANI, Alessandro. De objeto de políticas a sujeitos da política: dar voz aos pobres, ***Revista ethic@***, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 83 - 101, 2011.

REGO, Sergio Tavares, PALACIOS, Marisa. **Justiça social como um imperativo ético**. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 43, n. 7, p. 141 – 151, dez. 2019.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. Tradução Rafael Silveira. São Paulo: Unesp, 2019. 681p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. 126p.

SCANLON, T. M. "Preference and Urgency". **The Journal of Philosophy**, Princeton, v.72, n. 19, 1975, p. 655 – 669.

SCHIER, Paulo Ricardo, SCHIER, Adriana da Costa. Direitos sociais, reserva do possível e o mínimo existencial: a aporia do meio adequado de satisfação. **Revista de Dir. Adm. Const.:** Belo Horizonte, ano 18, n. 74, p. 67-96, out./dez. 2018.

SOUZA, Rosa de Fátima Tavares. IDENTIDADE, MEMÓRIA E AFETIVIDADE: um estudo de caso das migrações internas na formação do bairro Bacuri de Imperatriz–MA. 2016. 142f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional)** – Faculdade Alves Faria. Goiânia. 2016.

WERLE, Denilson et.al. (org.). **Justiça, Teoria Crítica e Democracia**. Florianópolis: Nefiponline, 2017. 441p.

WESCHE, Tilo. "Reflexion, Therapie, Darstellung: Formen der Kritik". In: JAEGGI, Rahel, WESCHE, Tilo (org.) **Was ist Kritik?** 3.ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2013. p. 193 – 220.

ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO: O MOVIMENTO REIVINDICATÓRIO PROTAGONIZADO PELO/AS POLICIAIS MILITARES DO MARANHÃO NO ANO DE 2011

Paulo Henrique Matos de Jesus[1]

RESUMO: Entoando cânticos militares e palavras de ordem, milhares de militares estaduais ocuparam as dependências da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão (ALEMA), no dia 23 de novembro de 2011. Desta forma começava o movimento reivindicatório protagonizado por essa categoria profissional que se estenderia por dez dias, reivindicando, entre outras coisas, a reposição dos seus salários que estavam defasados desde 2007, além da melhoria de suas condições trabalhistas. A presente comunicação – parte de um estudo já concluído sobre o movimento reivindicatório realizado pelos militares estaduais do Maranhão no ano de 2011 e defendido como dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHis-UFMA) – está localizada na dimensão de uma reflexão historiográfica chamada História do Tempo Presente. Portanto, entende-se que a utilização dos recursos metodológicos da História Oral privilegia a experiência do indivíduo no processo de entendimento dos episódios sociais de ocorrência recentes, sendo peça fundamental para a construção de pressupostos na sedimentação de análises históricas que exercem papel relevante na relação entre memória e história. Entretanto, a memória individual ganha razão de ser em história oral quando entrelaçada ao conjunto social das outras memórias, ou seja, da memória coletiva. Assim, para melhor análise dos fatos buscou-se junto aos relatos orais dos militares estaduais e aos recursos metodológicos da História Oral formas de construir um veio narrativo que possibilitasse a compreensão das memórias individuais e coletivas a respeito dos fatos ocorridos durante o movimento que até hoje ressoam tanto no aparato militar estadual quanto nas esferas de poder político-governamental e na própria sociedade maranhense. O fato de os personagens envolvidos no movimento reivindicatório de 2011 estarem vivos e cujos testemunhos puderam ser obtidos de forma direta possibilitou a busca, em suas memórias e narrativas, das representações a respeito daqueles fatos que até hoje ressoam tanto no aparato militar estadual quanto nas esferas de poder político-governamental e na própria sociedade maranhense. Compreende-se, então, que a função do historiador, ao utilizar os recursos metodológicos da história oral é problematizar a visão de mundo que norteia a narrativa oral, mas isso não o impede de tecer suas próprias reflexões críticas, quando necessário, sobre tais memórias.

Palavras-chave: Polícia Militar; Memórias; História Oral; Tempo Presente.

ABSTRACT: Chanting military chants and slogans, thousands of state soldiers occupied the premises of the Legislative Assembly of the State of Maranhão (ALEMA), on November 23, 2011. In this way, the protest movement led by this professional category began, which would last for ten days, demanding, among other things, the replacement of their salaries that had been out of date since 2007, in addition to the improvement of their working conditions. This communication – part of a study already completed on the protest movement carried out by the Maranhão state military in 2011 and defended as a master's thesis at the Postgraduate Program in History at the Federal University of Maranhão (PPGHis-UFMA) – is located in the dimension of a historiographical reflection called History of the Present Time. Therefore, it is understood

[1] Doutorando em História pelo PPGHis-UFMA; bolsista CAPES; e-mail: pauloesquizo@gmail.com.

that the use of Oral History methodological resources privileges the individual's experience in the process of understanding recent social episodes, being a fundamental piece for the construction of assumptions in the sedimentation of historical analyzes that play a relevant role in the relationship between memory and history. However, individual memory gains its raison d'être in oral history when intertwined with the social set of other memories, that is, collective memory. Thus, for a better analysis of the facts, we sought, together with the oral reports of the state military and the methodological resources of Oral History, ways of building a narrative vein that would enable the understanding of individual and collective memories regarding the facts that occurred during the movement that to this day they resonate both in the state military apparatus and in the spheres of political-governmental power and in Maranhão society itself. The fact that the characters involved in the 2011 protest movement are alive and whose testimonies could be obtained directly made it possible to search, in their memories and narratives, for representations regarding those facts that to this day resonate both in the state military apparatus and in the spheres of political-governmental power and in Maranhão society itself. It is understood, then, that the function of the historian, when using the methodological resources of oral history, is to problematize the worldview that guides the oral narrative, but this does not prevent him from making his own critical reflections, when necessary, on such memories.

Keywords: Military Police; Memoirs; Oral History; Present tense.

1. HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA: visão geral

Este trabalho se situa na dimensão de uma reflexão historiográfica chamada História do Tempo Presente, nesse sentido, entende-se que a utilização dos recursos metodológicos da História Oral privilegia a experiência do indivíduo no processo de entendimento dos episódios sociais de ocorrência recentes, sendo peça fundamental para a construção de pressupostos na sedimentação de análises históricas que exercem papel relevante na relação entre memória e história. Entretanto, a memória individual ganha razão de ser em história oral quando entrelaçada ao conjunto social das outras memórias, ou seja, da memória coletiva.

O fato de os personagens envolvidos no movimento reivindicatório de 2011 estarem vivos e cujos testemunhos puderam ser obtidos de forma direta possibilitou a busca, em suas memórias e narrativas, das representações a respeito daqueles fatos que até hoje ressoam tanto no aparato militar estadual quanto nas esferas de poder político-governamental e na própria sociedade maranhense. Compreende-se, então, que a função do historiador, ao utilizar os recursos metodológicos da história oral é problematizar a visão de mundo que norteia a narrativa oral, mas isso não o impede de tecer suas próprias reflexões críticas – quando necessário – sobre tais memórias. Portanto, ao realizar o trabalho de investigação dos relatos orais, foi observado atentamente tanto o dito quanto o não dito, visto que o silêncio também fala e que as pausas, reflexões, contemplações dizem tanto quanto as falas exacerbadas, entusiasmadas, contundentes (Rioux, 1999).

escolha dos militares estaduais entrevistados atendeu a um critério: a disposição de falar. Visto que, apesar da anistia, muitos dos envolvidos no movimento ainda hoje sofrem perseguições. Por essa razão, foi extremamente difícil convencer os policiais e bombeiros militares a concederem as entrevistas que serviram de base essencial para o presente trabalho. Foram realizadas entrevistas com militares estaduais de diversas patentes, com participação de destaque ou não, e até mesmo não participante no movimento.

É importante informar que a maioria dos entrevistados aceitou gravar entrevistas e assinou o termo de consentimento para que elas fossem usadas no texto, mas exigiram que não fossem transcritas e anexadas ao corpo do texto e que as gravações fossem destruídas após a conclusão do trabalho. Sendo assim, os verdadeiros nomes, postos, patentes, corporação, batalhão, foram mantidos no anonimato e optou-se pelo uso do nome de pássaros (Agapornis, Araponga, Curió, Corrupião, etc.) como forma de evitar qualquer possibilidade de identificação dos mesmos, exceto no caso do coronel Ivaldo Barbosa que autorizou a utilização dos seu nome

verdadeiro e sua patente. As entrevistas foram realizadas tanto de forma presencial, quanto através de áudios gravados por meio do aplicativo *WhatsApp*.

2. SOBRE MILITARES ESTADUAIS E SUA "CULTURA PROFISSIONAL"

A título de breve introdução deste item é necessário apontar a importância da análise da "cultura profissional" para qualquer estudo sobre a polícia e seus integrantes. Dominique Monjardet (2012) afirma que a ausência dessa análise corresponderia a uma lacuna na pesquisa. Assim, conforme o artigo 2º, § 1º da Lei nº 6.513, de 30 de novembro de 1995, os policiais militares são servidores públicos militares estaduais, também chamados militares estaduais, subordinados aos Governadores dos Estados (Monjardet, 2012; Maranhão, 1995). Além da formação e da postura militarizada, os militares estaduais também estão submetidos aos princípios da hierarquia e disciplina oriundos do Exército, definidos pelo Regulamento Disciplinar do Exército (RDE) e que fundamentam todas as suas ações institucionais. No caso específico dos militares estaduais do Maranhão, os princípios anteriormente citados estão definidos no Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Maranhão. O Art. 17 do referido estatuto trata a hierarquia como uma cadeia de poder que deve ser seguida tanto por aqueles que estão na ativa quanto os inativos.[2] A disciplina, por sua vez, consiste no rigoroso respeito a todos os institutos que norteiam a instituição policial- militar e que é essencial para o bom funcionamento da própria instituição (Maranhão, 1995).

É possível notar que há por parte das corporações militares estaduais a preocupação de buscar para si um comportamento sempre harmonioso e coeso que vise demonstrar o maior grau de moralidade e importância da vida militar em comparação com a civil. Toda essa preocupação se apresenta em outros aspectos da vida dos militares estaduais, como por exemplo, no:

> [...] comportamento próprio, no jeito de falar, na postura ao conversar, no caminhar, no parar; no gesto da continência; nas insígnias, no uniforme e seus adereços, que são fortes elementos da cultura militar que interferem decisivamente no comportamento individual e coletivo (Reis, 2013, p. 16).

É notório que a obediência atinge todos os níveis da cadeia hierárquica. As determinações impostas pelo superior hierárquico devem ser imediatamente obedecidas, mesmo que não estejam relacionadas à atividade policial. Entretanto, costumeiramente tais

[2] Ativos são aqueles que desempenham suas atividades profissionais militares normalmente. Inativos são os que estão na reserva remunerada (sem desempenhar atividades profissionais militares, mas sujeitos à convocação) e os reformados, também chamados aposentados, que não podem mais ser convocados.

relações hierárquicas se confundem com agressividade e autoritarismo, extrapolando os limites dos quartéis. Desse modo, a hierarquia, que deveria ser vista como característica da harmonia, correção e um diferencial positivo das instituições policiais militares, torna-se, para muitos, objeto de subjugação e até de humilhação que se expande para a vida familiar dos militares estaduais[3].

O militar estadual, Curió (2019), que entrou na Polícia Militar do Maranhão nos anos 80 e ainda hoje, apesar de reformado, é ativista do *"movimento classista dos policiais"* (como ele mesmo gosta de chamar), avalia as consequências dos exageros do princípio da hierarquia para a vida pessoal e para a saúde dos policiais militares:

> A questão humana [...] é muito deficitária dentro da Polícia [...]. A Polícia não investe em relações humanas. Ela forma o policial pra ser policial, pra prender, pra ser aquele cara duro, insensível. Ela não prepara humanamente. Ele é duro entre eles mesmos, na família [...]. Nós somos péssimos pais de família. Eu conheci pessoas – vários e vários – que são péssimos pais porque ele traz isso aí pra dentro do seio familiar. O policial militar se torna um péssimo pai porque ele traz essa hierarquia pra casa. Essa hierarquia ele vai querer impor pro filho, pra esposa. Então, ele começa a ter um péssimo relacionamento [...]. Então, ele começa a depressão, começa a ser excluído [...]. Essa convivência familiar, essa rejeição, provoca a depressão e o suicídio. Tem muito depressivo na Polícia Militar [...]. A Polícia Militar tem vergonha dos seus dados [...]. Eles só passam aquilo que é de interesse do governo. Independente da ideologia (Curió, 2019).

O policial militar da Polícia Militar do Maranhão, Agapornis (2019) corrobora a fala do Curió (2019) sobre os danos que o autoritarismo existente dentro da Polícia Militar do Maranhão causa aos policiais militares:

> Soma com isso o alcoolismo e o vício em entorpecentes. A gente tem alto índice na Polícia Militar do Maranhão de policiais viciados em entorpecentes [...]. É difícil encontrar um policial militar que está há mais de vinte anos no mesmo casamento, porque o cara chega às vezes tão estressado em casa do serviço que ele quer descontar em casa o estresse. Ele reproduz esse autoritarismo dentro de casa. Eu cheguei um tempo a fazer tratamento, porque eu tava chegando em casa achando que...eu tava falando em casa como se eu tivesse falando com um vagabundo 'ei, vai fazer isso agora!'. Eu não conseguia tirar a farda. Tirava do corpo, mas não da cabeça. Eu não conseguia me despir de ser policial (Agapornis, 2019).

É importante destacar que mesmo em condições diferentes[4] as falas dos policiais militares Curió e Agapornis, apresentadas anteriormente, de certa maneira coadunaram e

[3] Mesmo compreendendo que policiais e bombeiros militares estão submetidos ao mesmo regulamento e normas gerais, ficou claro ao longo da pesquisa que o comportamento dos policiais militares apresenta nuances mais autoritárias e violentas que os bombeiros militares. Dessa forma, sem colocar bombeiros militares como coadjuvantes ou secundários, por vezes este trabalho fez análises mais detidas da Polícia Militar.

[4] O Curió é inativo, e o Agapornis é ativo.

deixaram transparecer uma memória e um sentimento de que embora haja comportamentos que padronizam e dão sentido ao ser policial militar, isso não impediu que eles percebessem seu trabalho, as normas às quais estavam submetidos e os abusos dessas normas, de forma crítica e muitas vezes aproveitassem as entrevistas para extravasar suas insatisfações, aproveitando o anonimato e a confidencialidade para expor pontos de vista pessoais que só são externados em família ou com seus iguais mais próximos dentro da Polícia Militar. A observação mais atenta da rotina da Polícia Militar e seus integrantes permite perceber a existência de comportamentos que representam os interesses da coletividade e, dessa maneira, os policiais militares acabam por desenvolver prerrogativas e práticas próprias que se fortalecem na convivência diária entre eles, compondo e reificando sua "cultura profissional" (Monjardet, 2012, p. 152).

3. MOBILIZAÇÃO, MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS MILITARES ESTADUAIS DO MARANHÃO NO ANO DE 2011

No dia 08 de novembro de 2011, os policiais e bombeiros militares do Maranhão, mobilizados pelas associações de praças, posicionaram dezenas de viaturas em frente à Assembleia Legislativa do Estado como ato de advertência. No dia 23 de novembro à noite, uma multidão de policiais e bombeiros militares ocuparam a Assembleia Legislativa do Maranhão e lá permaneceram por 14 dias. Iniciava-se, assim, o primeiro movimento reivindicador realizado por militares estaduais do Maranhão em desagravo à política salarial praticada pela então governadora Roseana Sarney Murad. Somam-se às questões salariais outras questões, tais como: as péssimas condições de trabalho dos policiais, infraestrutura das Companhias e Batalhões de Polícia na capital e no interior do Estado, além de inúmeras denúncias casos de abuso de poder e assédio moral praticado pelo comando da Polícia Militar e pelo próprio governo estadual contra praças e oficiais dentro ou fora de serviço.

No dia 27 de outubro de 2011, após várias negociações infrutíferas, os militares estaduais reunidos em assembleia geral na sede da Federação dos Trabalhadores da Indústria do Estado do Maranhão (FETIEMA), localizada à Praça da Bíblia (Centro de São Luís), decidiram lançar um ultimato ao governo estadual e anunciaram a paralisação das atividades no dia 08 de novembro caso o Plano de carreira e salários (agora acrescido de uma proposta de reajuste na ordem de 30% mais a inflação acumulada de 2010) dos policiais e bombeiros militar não fosse aprovado. O policial militar Curió explicou que era necessário dar um choque no governo. "A gente queria dar um choque de dizer assim. Nós estamos pra tudo ou nada. Toda vida o governo quis enrolar a gente, o governo não cedia, ele enrolava, ele adiava. A gente pautava, corria, ia na Assembleia e o governo enrolava" (Curió, 2019). Os militares estaduais

se reuniram com o governador interino, Washington Luiz, informaram sua decisão de paralisarem suas atividades no dia 08 de outubro, realizando uma "operação padrão" e um protesto em frente à Assembleia Legislativa caso o governo não desse uma resposta positiva às reivindicações dos militares estaduais. Sobre a decisão de parar no dia 8 de outubro o policial militar Cardeal lembra que:

> As insatisfações começaram a sair dos quarteis e passamos a nos reunir na FETIEMA e convocar os colegas pelos grupos de *whatsapp*. Durante a reunião nós decidimos também onde seria, pra onde a gente ia. Se a gente ia pra frente do Palácio, se ia ficar dentro dos quarteis, se a gente ia pra Assembleia. Foi aí que decidimos ir pra frente da Assembleia que era casa do povo (Cardeal, 2019).

Em assembleia do dia 07 de novembro os militares decidiram fazer uma paralisação de advertência, na manhã seguinte havia mais de mil militares estaduais presentes; havia representantes dos sindicatos dos delegados da Polícia Civil e muitos deputados de oposição ao governo Roseana Sarney faziam discursos que insuflavam ainda mais os presentes, cuja insatisfação era grande, sobretudo porque o governo pediu para adiar para o dia 28 a apresentação de uma proposta de reajuste salarial (Agapornis, 2019).

Agapornis narra com entusiasmo como ocorreu a paralisação do dia 08 de novembro de 2011.

> Nós encerramos a assembleia do dia 07 em clima de euforia e decididos a realizar uma concentração em frente à Assembleia, mas ninguém tinha certeza se daria certo. Timon parou primeiro. Houve a mobilização por parte de algumas lideranças que estavam lá e as viaturas subiram meia-noite pro quartel. Imperatriz começou a fazer 'operação padrão'. A gente aqui em São Luís amanhece com a Assembleia cheia de viatura. De manhã o CIOPS passava ordem pras viaturas e nenhuma respondia. Todas em frente à Assembleia com sirenes e giroflex ligados. Nós encostávamos os carros um no outro pra não dar pra tirar nenhum se não tirasse os últimos carros. Ficamos até as 10 horas da manhã parados (Agapornis, 2019).

Em meio aos gritos de protesto e ameaças de invasão por parte dos militares estaduais, o presidente da Assembleia Legislativa, o deputado estadual Arnaldo Melo, suspende o início da sessão e convoca uma reunião entre líderes da paralisação e os deputados, enquanto a massa que se concentrava na entrada da Assembleia esperava por uma resposta positiva do governo em relação às suas reivindicações (aprovação do Plano de carreira e salários apresentado desde abril), principalmente o reajuste salarial de 30%. Na referida reunião o governo solicitou o prazo de 15 dias para apresentar uma proposta aos militares.

Os 15 dias haviam se esgotado e o governo não deu nenhuma resposta aos militares estaduais. Na tarde do dia 23 de novembro de 2011, os militares estaduais se reuniram mais uma vez na sede da FETIEMA para receber a notícia de que o prazo havia esgotado e o governo

não havia apresentado seu posicionamento sobre as reivindicações da categoria e para tomar uma decisão sobre o que fazer. Conforme relato do policial militar Curió, tudo foi decidido no calor da assembleia geral realizada na tarde do dia 23 de novembro.

> A liderança disse pra gente que a assembleia era majoritária e o que a gente decidisse seria acatado. A FETIEMA tava super lotada. Assembleia era pra dar uma satisfação de como estavam as negociações. O governo nos enganava direto. Gente tava fazendo papel de besta. Aí, no meio da coisa um chega e grita: 'vamos parar!' 'Para logo essa pôrra!' Aí, outro: 'É mesmo!' Não foi a liderança que chegou lá e disse: 'Pessoal, hoje nós estamos decididos a parar.' Não foi isso. Foi aquele murmurinho, aquela voz que sai lá no meio (Curió, 2019).

Agapornis disse também que o fato de não ter havido punições graves (abertura de inquérito, prisão, exclusão, etc) em relação à paralisação do dia 08 de novembro animou ainda mais a categoria e, segundo ele, foi isso que fez o apoio ao movimento e o desejo de paralisar as atividades crescerem ainda mais (Agapornis, 2019).

Conforme as palavras de Agapornis:

> A gente saiu da assembleia dizendo que ia ocupar o comando geral, mas a gente já tinha a estratégia de ocupar a Assembleia Legislativa e isso foi repartido com poucas pessoas. Apenas eu, Campos, Prisco e Nascimento sabiam disso. Quando chegamos na Assembleia Legislativa só tinha quatro policiais, que não ofereceram nenhuma resistência e a gente se passa pra dentro da Assembleia (Agapornis, 2019).

Uma das grandes preocupações ao longo das entrevistas era deixar os militares estaduais à vontade para falar ou silenciar sobre o assunto que quisessem. E em meio a todas essas memórias, conversava-se também sobre o movimento reivindicador. Mas, sempre respeitando os limites impostos por eles próprios sobre a maneira correta de abordar cada um dos temas, evitando, sobretudo, abordagens que partissem de ideias pré-concebidas sobre polícia, policiamento e policiais. Ao longo dos dez dias de paralisação, estiveram acampados permanentemente na Assembleia Legislativa do Maranhão cerca de três mil pessoas. Os militares estaduais entrevistados narraram com orgulho um pouco dessa rotina.

Conforme o militar estadual Cardeal:

> Tínhamos educação física, ordem unida, grito de guerra, devocional. Além das assembleias para comunicar o andamento do movimento. Tudo isso nós fazíamos lá. Não podíamos esquecer que éramos força pública militar estadual e somos força auxiliar do Exército. Então, nós fazíamos exatamente o que fazíamos no nosso dia-dia militar lá no quartel. Em momento algum houve desordem lá dentro da Assembleia. Tudo lá era muito organizado (Cardeal, 2019).

Araponga destaca que os militares estaduais jamais abandonaram a rotina militar e que "todo dia cantávamos o hino do Brasil e da Polícia Militar, fazíamos alguns exercícios, treinamentos, disciplina. Não havia hierarquia, mas havia disciplina. Durante o dia havia

palestras informações e negociações" (Araponga, 2019). Agapornis, ao analisar essa rotina, cogitou que os militares estaduais – inclusive ele mesmo – tinham a convicção de que estavam de forma ordeira ocupando a Assembleia Legislativa, mas sem causar tumultos, dentro da hierarquia e disciplina militarizadas, reivindicando o que era justo e que não tinha nada a ver com baderna. Até mesmo quando ocuparam a via pública e pararam o trânsito para fazer um protesto (Agapornis, 2019).

A análise dessas falas permite realizar uma interpretação acerca das intenções dos militares estaduais quando estes mantêm no contexto de ocupação da Assembleia Legislativa do Maranhão um comportamento militarizado. Fica muito claro que, embora os militares tenham se apropriado de estratégias tanto dos movimentos grevistas quanto dos movimentos sociais civis em geral, eles não admitem que seu movimento reivindicatório seja associado a nenhum deles. No sentido mais realista, a manutenção dessa "cultura profissional" (Monjardet, 2012, p. 152) acaba sendo uma espécie de encenação ou teatralização, não no sentido de uma falsa manifestação militarizada, mas na reprodução de rituais que denotam respeito pelas símbolos e pelas instituições[6] com o propósito de demonstrar que, ao cantar o hino nacional e da Polícia Militar ou realizar o hasteamento das bandeiras do Brasil, Maranhão e de São Luís, os militares estaduais eram uma categoria "diferente", "especial" e que por isso mereceriam um tratamento por parte do governo na mesma proporção. Além, naturalmente, de buscarem a simpatia da opinião pública (imprensa e sociedade em geral) ao realizarem práticas pacíficas.

Outro momento narrado com muito entusiasmo pelos militares entrevistados foi diante da ameaça de invasão da Assembleia Legislativa por parte do Exército. Os entrevistados disseram que foi entre a sexta ou sétima noite de ocupação. Não há notas sobre esse fato na imprensa, apenas os relatos dos militares estaduais. O coronel Ivaldo conta que:

> [...] O resultado de tudo isso foi que veio um general, comandante da décima região militar, general Gomes de Mattos, que disse que ia trazer tropas de paraquedistas da Polícia do Exército de Pernambuco para tomar de assalto a assembleia. Eu disse para um coronel assessor do general Gomes de Mattos que preferia entrar na minha casa com minha tropa morta que entrar como covarde [...]. Então, havia ameaça de invasão e nós tínhamos que saber de cada movimento deles. Por isso, nós colocamos soldados à paisana em frente e atrás do 24º BC. Qualquer movimento de tropa o pessoal que estava à paisana lá nos informava. Tratávamos como uma guerra e aplicávamos tudo que aprendemos na academia (Barbosa, 2018).

Curió conta como foram os preparativos para uma possível invasão da Assembleia Legislativa pelo Exército e sua disposição de enfrentar as forças federais.

> Houve um dia lá que ligaram dizendo que o Exército tava vindo invadir a Assembleia Legislativa. Nós fizemos um cordão de isolamento na frente, lateral e fundo da assembleia. Botamos as famílias pra dentro da Assembleia e os policiais foram

> guarnecer a Assembleia Legislativa. Com espírito de confronto mesmo. Porque o Exército ia chegar e ia atirar, pôrra! A gente ia morrer de braço cruzado? Morre atirando. O bom policial morre atirando. A gente ia confrontar, pôrra! A nossa família tá aqui dentro! O homem pode ser o mais pacato do mundo, mas quando ele vai pra guerra ele vira um monstro e ninguém sabe do que ele é capaz. E olha que eu sou evangélico. No final das contas não aconteceu invasão nenhuma. Era só pressão psicológica pra não deixar a gente dormir (Curió, 2019).

O militar estadual Cardeal também estava na Assembleia Legislativa na noite da ameaça de invasão e conta que foi um momento crucial do movimento.

> Nós já estávamos preparados porque já tinha a fonte que chegou pros líderes e pra nós que haveria essa possibilidade do Exército Brasileiro fazer a invasão da Assembleia pra nos encurralar. Sob o comando dos oficiais que estavam no movimento nós nos preparamos pra resistir. Agora, se houvesse isso aí com certeza seria a maior derrama de sangue que existiria no Maranhão porque a gente não ia se render de forma alguma. Mas alguns, na iminência da invasão, foram embora (Cardeal, 2019).

Uma década depois, as memórias do movimento tornam-se importantes objetos de análise para investigação e compreensão dos pressupostos que fazem da Polícia e do Bombeiro Militar do Maranhão instituições que, apesar de se apresentarem acima da sociedade civil, se configuram como espaços de disputas que refletem o contexto político estadual e nacional com suas alianças, apadrinhamentos, perseguições, disputas de poder e posturas autoritárias que por vezes ultrapassam os limites da razoabilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos dos que se negaram a colaborar com esta pesquisa alegaram que, por terem participado das manifestações, são alvos das perseguições até hoje por ambas as instituições. Outros optaram por não atenderem à solicitação de entrevista por acreditarem que isso prejudicaria sua ascensão na carreira. Ainda houve aqueles que, apesar de terem sido ativos dentro do movimento, conseguiram ascender na carreira e preferem deixar o movimento no passado. Não apenas destacando o encontro, mas, também, o desencontro entre essas memórias. Mas, deixando claro que as memórias enquanto campos de gestão do passado são sempre narradas em função do presente e das vivências do sujeito em dado contexto social. Tudo isso com o propósito de verificar a existência de rachaduras memoriais que permitam perceber as disputas entre as memórias das manifestações. O desencontro entre as memórias pode ser percebido quando se avalia os resultados do movimento no que diz respeito ao acordo firmado entre a comissão que representava os militares e o governo, bem como em relação às possíveis represálias, apesar de todos terem sido anistiados.

O movimento reivindicatório dos militares estaduais do Maranhão no ano de 2011 durou 10 dias. Segundo Araponga: "Esse era o tempo máximo que nós havíamos definido. Encerrado o prazo era hora de fazer um acordo com o governo" (Araponga, 2019). A reivindicação inicial 30% de reajuste mais perdas salariais foi reduzida para, aproximadamente, 26,4% sem o reajuste das perdas salariais, divididos em três parcelas entre os anos de 2012 e 2014. No ano de 2012 o subsídio do soldado seria de R$ 2.240,00; no ano de 2013, R$ 2.396,00 e no ano de 2014, R$ 2.564,00. Por sua vez, Canário afirma: "Eu me senti enganado pela comissão principalmente porque a gente pedia xis de reajuste salarial e a comissão aceitou quase a metade. Corri o risco de ser expulso da PM pra ver os outros se dar bem às minhas custas" (Canário, 2019).

O militar estadual Araponga fala em *"caça às bruxas"* aos integrantes do movimento.

> Pessoalmente eu sofri diversas represálias em consequência do movimento. Eles precisavam neutralizar algumas pessoas que tiveram protagonismo no movimento (eu escrevia o blog oficial do movimento) com medo de que ocorresse outro igual. Fui punido por várias publicações que fiz no blog e que foram consideradas ofensivas à hierarquia. Respondi a quatro inquéritos, seis sindicâncias e trinta e oito dias de prisão. Tudo isso pelo coronel Franklin Pacheco. Ele não conseguiu me neutralizar no período da greve, mas posteriormente. Isso foi comigo e com outros companheiros (Araponga, 2019).

Agapornis também sofreu perseguições posteriores à greve.

> Eu tenho hoje doze anos de polícia, tô indo pra treze e sou soldado ainda. O único que não avançou na carreira fui eu. Gente que era cabo e hoje é sargento, subtenente, 0,comandante do policiamento especializado. Tudo isso em decorrência de 2011. Porque depois do movimento muitos abandonaram a causa, mas eu continuei na militância. Não fui preso pelo movimento de 2011, mas por uma carreata que organizei na frente da Assembleia Legislativa em 2014 (Agapornis, 2019).

Por fim, embora os estudos da História da Polícia sejam algo bastante recente no Brasil, eles vêm se configurando como perspectivas possíveis para compreensão do tecido político, tanto numa dimensão estadual quanto nacional. Desta forma, compreende-se que, tanto a Polícia Militar, enquanto (re)produtora de saberes e poderes e campo de intensas disputas, quanto os militares estaduais do Maranhão, enquanto sujeitos dotados de subjetividade, se constituem em objetos de pesquisa dos mais significativos por permitir a compreensão da cultura política maranhense com seus clientelismos, sua rede de bajulação, perseguição e apadrinhamento tipicamente oligárquicos.

REFERÊNCIAS

AGAPORNIS. Entrevista realizada com o policial militar da Polícia Militar do

Maranhão, Agapornis. Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 11 nov. 2019.

ARAPONGA. Entrevista realizada com o polia)cial militar da Polícia Militar do Maranhão Araponga. Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 15 mar. 2019.

BARBOSA, Ivaldo. Entrevista realizada com o policial militar da Polícia Militar do Maranhão, Ivaldo Barbosa. Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 14 dez. 2018.

CANÁRIO. Entrevista realizada com o policial militar da Polícia Militar do Maranhão, Canário. Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 7 out. 2019.

CARDEAL. Entrevista realizada com o policial militar da Polícia Militar do Maranhão, Cardeal. Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 9 abr. 2019.

CURIÓ. Entrevista realizada com o policial militar da Polícia Militar do Maranhão, Curió. Entrevista cedida a Paulo Henrique M. de Jesus. [S. l.], [via celular], São Luís, 3 out. 2019.

MARANHÃO. [Leis] Lei Nº 6.513, de 30 de novembro de 1995. Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Maranhão, São Luís, MA, nov. 1995. Disponível em: http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=2125. Acesso em: 19 out. 2019.

MONJARDET, Dominique. O que faz a polícia: sociologia da força pública. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

REIS, J. F. G. Policiais militares e política: as associações representativas e suas lutas sociais. 108 f. Dissertação (Mestrado em Defesa Social e Mediação de Conflitos) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4822/1/Dissertacao_PoliciaisMilitaresPolitica.pdf. Acesso em : 12 mar. 2017.

RIOUX, Jean Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? *In*: CHAUVEAU, Agnè; TÉTARD, Philippe. (Orgs). Questões para a História do Presente. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ENTRE MARX E ALTHUSSER: A PREVALÊNCIA DA ANTROPOLOGIA SOBRE O ESTRUTURALISMO.

Carla Karine da Silva Barros[1]
Graduada em Filosofia
ck.silbar@gmail.com
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira.

RESUMO: Este texto pretende apresentar um estudo propedêutico do conceito de Ideologia, que abrange a definição patológica apresentada pelo jovem Marx, e a proposta do pensador francês Louis Althusser, que sobrepõe as estruturas àqueles que efetivamente estão sob elas. Sob o escrutínio de Paul Ricoeur, acompanha-se o debate entre o que este filósofo chamou o conceito antropológico e aquele estruturalista, a fim de defender a definição que reconhece o funcionamento do fenômeno ideológico sobre a vida das pessoas, oriunda dos trabalhos da juventude de Marx até *A Ideologia Alemã*. A fim de responder como efetivamente uma imagem distorcida emerge da realidade, Ricoeur lança luz sobre a incompatibilidade da proposta de Althusser e defende os escritos da juventude de Marx como base prevalente para a compreensão do *como* da Ideologia, e sobretudo como a base fundamental para se estruturar a proposta do filósofo francês sobre o ponto de partida deste fenômeno no chão da interação social.

Palavras-chave: Ideologia; Antropologia; Estruturalismo; Ricoeur.

[1] Professora de Filosofia, licenciada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

1. Introdução

Há uma indubitável ligação do nome de Karl Marx (1818-1883), ao pensamento tortuoso que se compreende por ideologia mesmo em círculos que pouco sabem sobre o vasto trabalho deste pensador. Não raro hodiernamente se relaciona a luta por direitos de grupos socialmente explorados ao sistema do filósofo alemão com uma série de criativas inversões narrativas cujo foco é no mínimo cercear estes grupos que têm se levantado e reivindicado seu espaço de direito no tecido social. De fato, há uma conexão acertada do pensamento marxista com o levante revolucionário da classe trabalhadora, e na compreensão deste aspecto da proposta daquele sistema, os discursos políticos de determinados grupos se proliferam visando a contenção da mobilização da oposição e sobretudo a descaracterização de seus ideais e exigências relacionando-os a doenças sociais que ameaçam as instituições basilares da vida humana. Opera-se, por conseguinte, a inversão do que aí está, e se estabelece uma imagem distorcida daqueles grupos que constituem o levante periférico, do mesmo modo passa-se a referir-se àqueles que lutam, por adjetivos que remetem ao retrocesso, ao absurdo, ao abjeto. Opera-se pari passu políticas de manutenção desse estado de coisas em que se centraliza o poder naquela classe dominante. E está feito, produz-se com sucesso uma imagem distorcida do real, coextensiva à consciência de muitos, difundida por aqueles que dela se beneficiam e por ela são marginalizados. Nas diferentes classes sociais crê-se na inversão e vive-se a inversão.

Nas obras da juventude de Marx, como *A crítica da filosofia do direito de Hegel* e *Os manuscritos de 1844*, em cujo foco é a construção da realidade, da práxis, há, para Ricoeur (2015), a construção paralela do conceito de ideologia enquanto inversão, que se dá a partir daquilo que recai fora daquele sistema. O filósofo francês entende que se demonstra naquelas obras, antes mesmo de aparecer a palavra "ideologia", a oposição master entre a forma como vive-se e relaciona-se na vida real, e a forma como as categorias da vida prática são *representadas*. O conceito nasce por meio de "uma metáfora da inversão da imagem numa câmara escura, ponto de partida da fotografia, ou seja, uma significativa imagem invertida da realidade" (Ricoeur, 1989, p. 375). A criação desse conceito tem inspiração em Feuerbach, n'*A essência do Cristianismo,* em que o modelo de inversão de predicado e sujeito demonstra a religião como projeção do ser humano. O jovem Marx amplia aquele modelo de inversão para pensar aquilo que elegeu como o ponto de partida para orientar o pensamento: as relações humanas reais, indo da crítica teológica à política e filosófica, estendendo a ilusão religiosa às contradições sociais, como expressão da realidade.

As questões que provocam o jovem Marx (Ricoeur, 2015) tangem à vida real na Alemanha, às contradições produzidas pela propriedade privada e por conseguinte pelas relações de produção. A materialidade que possibilita as relações humanas, seu desenvolvimento e o desenvolvimento do mundo é, antes de tudo, produto do Homem (Marx, 2001), eis o problema com o qual se ocupa Marx e que se sublinha a fim de demonstrar posteriormente a especificidade do conceito de ideologia lapidado pelo filósofo alemão.

> Os escritos do jovem Marx podem ser lidos como uma redução progressiva do "espírito" hegeliano (do Geist), pelo viés feurbachiano de "ser genérico" e disto até o verdadeiro conceito marxista de práxis. Aqui está, desde logo, um bom exemplo daquilo que Marx toma por crítica ideológica de um conceito: a crítica é uma redução. A redução de um conceito ao seu fundamento, a sua base concreta de existência. Determinar o que é tal base concreta, eis o que está em jogo nos primeiros escritos. A ideologia vai aparecer como a cena de sombras que a práxis, ao mesmo tempo, expulsa para fora de sua esfera e engendra a partir do interior de si mesma. Como veremos, é precisamente neste ponto que reside a dificuldade do conceito marxista de ideologia: de um lado a ideologia é excluída da base concreta da existência, mas, de outro lado ela é, de algum modo, inelutavelmente engendrada por essa base (Ricoeur, 2015, p. 38).

A influência de Hegel e Feuerbach, dá aos textos da juventude de Marx uma densidade ontológica, que gradativamente cederá espaço à análise – pela reelaboração de vocabulário – de conceitos mais palpáveis.

Acerca dos Manuscritos, Ricoeur acompanha como Marx desnuda a propriedade privada em resposta à Economia política, ao vácuo deixado para traz a respeito da contradição na relação entre propriedade privada e trabalho. "O trabalho produz a propriedade privada, e a propriedade privada aluga o trabalho", ora, Marx expõe a essência da relação não expressa naquela equação, a saber, exploração das forças de trabalho e a sequente expropriação do que fora produzido, viabilizadas pela alienação do trabalhador. O esvaziamento do indivíduo no produto de seu trabalho em favor da produção é o que de fato mantém a propriedade privada.

O conceito de inversão fica mais claro à luz da teoria da alienação que Marx desenvolve naquela obra. Conforme Ricoeur (2015), se explicita ali a dimensão da inversão na vida do indivíduo, do âmbito material ao intersubjetivo. Eis a dificuldade a que Ricoeur referiu-se acerca da dinâmica deste conceito, a ideologia é a inversão da realidade, todavia nasce das relações reais primordiais à vida dos trabalhadores. Subjaz as relações "com o trabalho, com o produto de seu trabalho, com sua atividade, com os outros trabalhadores e com o dinheiro que priva os indivíduos do sentido de seu trabalho" (Ricoeur, 2015, p.53). Os indivíduos alienados em seu trabalho deve ser o foco de Ricoeur em detrimento do aspecto estrutural que somará n'A Ideologia Alemã um paradigma de leitura desta problemática. É imprescindível seguir a

análise da perspectiva do indivíduo real explorado porque a investigação, após análise do alcance da alienação, quer rastrear não em favor do quê, mas de quem, funciona a ideologia.

Se nos Manuscritos a prerrogativa é a consciência do indivíduo como ideológica que o aparta da realidade em diferentes frentes, n'A Ideologia Alemã, Ricoeur entende que o foco são os indivíduos reais em condições específicas. A linguagem de Marx tem uma nova roupagem, que enfatiza a individualidade em condições determinadas, como fundamento essencial naquela obra e descoberta imprescindível de Marx com relação aos manuscritos, onde ainda reside a linguagem de jovem hegeliano e o foco na consciência. Por exemplo: "A alienação é fundamentalmente a inversão da capacidade humana de criar objetivando" (Ricoeur, 2015, p. 64). Com A Ideologia Alemã o texto de Marx apresenta conceitos coletivos para referir-se ao funcionamento das relações de produção em sociedade, e a ideologia assume o significado de superestrutura.

O conceito de *classe* n'A Ideologia Alemã tem o interesse de Ricoeur, devido a seu significado e sobretudo à sua função. "Minha questão [...] é saber o que Marx entende por 'classe'. Em particular, até que ponto é uma categoria última?" (Ricoeur, 2015, p. 123). O materialismo histórico refere-se às classes como causa fundante do desenvolvimento humano na história, no entanto são as classes fundamento último? O próprio Marx (2001) escreve que o processo que separa a classe dos indivíduos é igualmente ilusório ao processo que separa as ideias da base real. Para Marx a independência da classe se estabelece como circunstância que se apresenta ao indivíduo que chega ao mundo, justamente neste aspecto Ricoeur argumenta sobre a indissociabilidade entre indivíduo e estrutura e defende a relação não como uma disjunção, mas como dialética que permite a redução da classe ao indivíduo e o retorno deste àquela. A própria natureza da classe, que se evidencia conforme Marx (2001) argumenta sobre a abolição do sistema e por conseguinte das classes na revolução rumo ao socialismo, é, para Ricoeur (2015) mostra do caráter da classe como produto da história, em cujo seio se converte as habilidades do indivíduo real em poder de uma estrutura objetiva. A classe ser passível de destruição denota seu caráter de construção, denota essa função de manifestar potenciais pessoais, mas com o diferencial próprio desta fase de Marx. Contrário às obras anteriores em que o indivíduo é lido em conceitos abstratos, *n'A ideologia Alemã* os aspectos da vida prática se evidenciam em conceitos que norteiam à consciência da *pessoa*. O movimento que Ricoeur (2015) chama redução antropológica nos permite entrever tal coisa, é a pessoa que se orienta contra as condições de opressão. Conceder esse primado do sujeito é essencial a Ricoeur devido ao seu olhar sobre a obra de Marx. O francês classifica as primeiras obras do alemão num grupo cujo foco é a consciência e a partir d'A Ideologia Alemã as obras abordam o indivíduo real em

condições determinadas, essa distinção é de suma importância nesse momento pois Ricoeur defende a permanência do humanismo na maturidade de Marx.

> Esse texto me convenceu de que a ruptura entre o jovem Marx e o Marx clássico não se deve a abolição do indivíduo, mas, bem pelo seu contrário, à sua emergência fora de uma concepção idealista da consciência. Meu Principal argumento [...] é que a ruptura entre o humanismo e o marxismo só é inteligível se interpretarmos o humanismo nos termos de uma pretensão da consciência e não de uma reivindicação do indivíduo real. A ruptura se situa entre a consciência e o indivíduo real, não entre o ser humano e as estruturas (Ricoeur, 2015, p. 125).

Se o ponto de partida da história não pode ser um conceito, por que o seria o ponto inicial do movimento revolucionário? Ricoeur (2015) condiciona este aspecto central do marxismo à leitura da obra que privilegia o indivíduo. Ele sustenta que o movimento de superação das estruturas de classe se enraíza na união dos *indivíduos*. São os indivíduos que constroem condições para relacionarem-se, associarem-se e se organizarem coletivamente. Em processo de superar a alienação em suas diferentes dimensões ao apropriar-se de suas potencias socias. Para Ricoeur, negar esse primado é negar a superação daquele sistema econômico.

> Se esta análise for pertinente, será uma interpretação inteiramente errônea concluir – a partir da eliminação de entidades como Homem, o gênero e a consciência – pelo primado dos conceitos de classe, forças e formas. Errôneo porque tais conceitos são precisamente objetivados no estágio da divisão do trabalho. Por conseguinte, admitir que tais abstrações epistemológicas constituem a base real, é jogar, de fato, o jogo da alienação. [...] Uma vez mais, o difícil problema suscitado pela *Ideologia Alemã*, é a relação adequada entre os dois modos de leitura: a redução antropológica ou genealógica e a explicação econômica. [...] Há regras metodológicas para aplicar tal ou tal jogo de linguagem. No entanto, eliminar a antropologia em proveito da linguagem econômica é admitir que o presente é insuperável (Ricoeur, 2015, p.129).

A defesa de Ricoeur é pela compreensão de que o jogo de linguagem das estruturas econômicas faz parte da superestrutura e tal qual uma ideia, ele pode ser reduzido a sua base real, antropológica, pois são as pessoas que vivem sob condições determinadas e isto não se suprime partindo-se apenas das condições. Independentemente do paradigma escolhido para olhar-se a conjuntura d'*A Ideologia Alemã*, os indivíduos em determinadas condições permanecem implicados e relevantes na estrutura econômica.

Num salto cronológico, Ricoeur encontra Luís Althusser[2], com quem empreende debate acerca da concepção desse filósofo de ideologia e seu primado pelas estruturas anônimas, coletivas, em detrimento dos indivíduos. A primeira abordagem de Althusser (Ricoeur, 2015)

[2] Luís Althusser (1918-1990), filósofo e comunista franco argelino. Para Ricoeur (2015, p. 147), tem a obra fortemente influenciada pelo estruturalismo, por suprimir os indivíduos na formação social e referir-se às estruturas como campo primordial.

define a ideologia a partir de corte epistemológico, todos que não se seguem. O autor defende essa descontinuidade entre *A Ideologia Alemã e O Capital* num sistema cuja mira são os aspectos empíricos presentes nos escritos da juventude de Marx, relegados a ideologia antropológica. Sustenta-se o marxismo científico, que nada conserva do humanismo anterior, e, tal qual toda ciência, estuda seu objeto sem interferência ou mediação quaisquer.

Em sua segunda abordagem, diferente d'A Ideologia Alemã, em que não se concede história à ideologia, somente à base real, em Althusser (1979), a ideologia é constituinte da sociedade[3], e se efetiva nas relações de classes neste meio, as *relações vividas*. Ele concede à ideologia um papel histórico enquanto estrutura de representações da ordem prática da sociedade, dentro da qual se pensa, não como um pensamento construído voluntariamente, mas como um campo que apreende o pensamento sem ser pensado, ou seja, inconsciente. Althusser defende esse quadro sustentando seu afastamento da linguagem ideológica precedente.

> Convencionou-se dizer que a ideologia pertence à região "consciência". É preciso não se deixar enganar por esse epíteto, que permanece contaminado pela problemática idealista anterior a Marx. Na verdade, a ideologia pouco tem a ver com a "consciência", ao supor-se que esse termo tenha um sentido unívoco. A ideologia é profundamente inconsciente. As representações ideológicas se impõem à imensa maioria dos homens sem passar para a sua "consciência" (Althusser, 1979, p. 206).

A ideologia, pois, se internaliza à pessoa de modo que lhe escapa à percepção, no entanto há uma janela da consciência por onde obtém-se o nexo com a realidade. Para Ricoeur (2015) "[...] A ideologia reflete sob a forma de uma relação imaginária, o que já é uma relação existente, a saber, a relação dos seres humanos com o seu mundo" (Ricoeur, 2015, p. 167). Logo, a ideologia concebe-se como inelutável parte da vida humana em sociedade porque diz respeito à relação dos *sujeitos* com o mundo a sua volta, acessada via imaginação.

Na definição althusseriana, portanto, Motta e Serra (2014), sublinham o caráter não negativo, não contingente, da ideologia, e sua atemporalidade tal qual o inconsciente de Freud[4]. Em sua função instrumental social, a ideologia é insuperável, "[...] o que mudam são as ideologias históricas, mas a estrutura ideológica permanece em qualquer forma de sociedade, inclusive na comunista" (Motta, Serra, 2014, p. 129).

---

[3] Athusser defende uma leitura da formação social sobredeterminada por instâncias diversas, incluindo a ideologia, e hierarquizadas da superestrutura, sendo a economia determinante em última instância, o que explica como mudanças na base não refletem automaticamente na superestrutura, conforme Ricoeur (2015).

[4] Ricoeur (2015), aponta a influência da psicanálise na obra de Althusser. Neste caso, a natureza da ideologia comparável ao inconsciente de Freud, deve-se a sua existência anterior a formações cronológicas.

Em “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, Ricoeur detém-se sobre a distinção que Althusser faz de aparelhos repressivos e aparelhos ideológicos de Estado, a fim de abordar o papel das ideologias particulares conforme esse autor. As ideologias particulares, a saber “a religião, a educação, a família, o sistema político, as comunicações, a cultura, e assim por diante” (Ricoeur, 2015, p. 163), compreendem todas as instâncias da participação social veiculando a Ideologia geral, que as subjaz. São braços do Estado a serviço da reprodução do sistema, que atuam sobre a base. Ricoeur sublinha essa compreensão dos aparelhos ideológicos como elemento imprescindível de manutenção do estado de coisas, devido ao seu alcance massivo e eficaz.

> Podemos religar a importância dos aparelhos ideológicos de Estado ao problema da reprodução do sistema, compreendendo que tal reprodução se opera por meio de aparelhos ideológicos de Estado como a educação. Conheço inúmero educadores de esquerda na Europa [...] que utilizam essa noção de reprodução para sustentar que a função da escola é a reprodução do sistema, não somente através do ensino das qualificações técnicas, mas também para a reprodução das regras do sistema na consciência dos alunos [...] (Ricoeur, 2015, p.163).

Há uma evidente convergência da parte de Ricoeur com algo do trabalho de Althusser, todavia não é isto que se sublinha, senão o questionamento à *linguagem* anônima, anti-humanista que este autor defende para sustentar o cientificismo marxista, bem como o quadro de leitura da infra e superestrutura. É realmente possível explicar satisfatoriamente o *funcionamento* dos aparelhos ideológicos ou da ideologia em geral dentro deste sistema? Para Paul Ricoeur (2015), a simples pergunta pelo funcionamento seja da ideologia ou dos aparelhos já evidencia a fragilidade da teoria de Althusser, devido a necessidade óbvia de recorrer a suposta linguagem “ideológica antropológica” para explicá-la, o que põe todo o seu sistema no ar. Mas o autor irá desviar dessa questão defendendo uma frente materialista da ideologia e, com isso, a necessidade de estudar o aparelho no qual ela atua.

Ricoeur, por sua vez, insiste na reflexão do funcionamento da ideologia, se Althusser a define como imaginário das relações com as *condições* de existência, não seria essa relação já uma interpretação? O que vem a ser as condições? Ricoeur trabalha com a hipótese de que haveria uma camada de imaginário anterior àquela, sem a qual não haveria deformação. “Não poderíamos compreender que haja imagens deformadas, se não houvesse de início uma estrutura imaginária primária em nosso ser no mundo, subjacente a essas distorções” (Ricoeur, 2015, p. 176). A hipótese abre espaço para investigação acerca de uma função da imaginação anterior à deformação e mais fundamental: a imaginação constitutiva da ação humana. A hipótese vai de Althusser a Marx, em sua concepção de práxis, n’A Ideologia Alemã.

> Se se admite que a vida real – a práxis – precede de direito e de fato a consciência e as suas representações, não se compreende como é que a vida real pode produzir uma imagem de si mesma e, ainda por cima, uma imagem invertida. Só se compreende isso, se se distinguir na própria estrutura da ação, uma mediação simbólica que pode ser pervertida. Por outras palavras, se a ação ainda não está penetrada de imaginário, não se vê como é que uma imagem falsa poderia nascer da realidade (RICOEUR, 1989, p. 376).

Para que se possa compreender como a imaginação se estende à práxis e, portanto, se satisfaça plenamente o funcionamento das concepções de ideologia analisadas até aqui, Ricoeur antes refuta Althusser. A proposta de marxismo científico Ricoeur a vê como uma incongruência de categorias, dada a fundamentação teórica do materialismo histórico e o caráter experimental da ciência em termos positivistas. "Introduzir a ideia de verificação científica no seio da luta de classes equivale a introduzir um conceito prático num quadro teórico (Ricoeur, 2015, p. 183). No mesmo sentido, o autor discorda da posição do corte de Althusser, que reputa como ideológico tudo que é anterior Ao *Capital*. Ricoeur (2015) não admite a ideia de rejeitar num só grupo o que entende ser as duas grandes concepções do pensamento de Marx, a consciência e os indivíduos reais, estes com seus atributos práticos efetivos, não podem ser reputados num quadro ideológico. Justamente do ser humano real, quis-se demonstrar a perspectiva de um discurso antropológico não ideológico. Para sustentar o primado dos indivíduos reais, deve-se se desvencilhar da linguagem estruturalista, do quadro conceitual da infra e superestrutura, e buscar noutro, no quadro da motivação, a linguagem que ampare e explique a interação contínua da ideologia com a práxis mediada simbolicamente.

A contribuição de Karl Mannheim[5] ao conceito de ideologia vem ao encontro da discussão. A começar pela extensão operada no conceito, que altera a discussão da relação entre práxis e ideologia e toda exposição até aqui.

O Paradoxo de Mannheim consiste na autoimplicação do orador na ideologia, que se dá a partir da "experiência prática, em particular por aquela do soberano" (Ricoeur, 2015, p.193). Ou seja, exprime uma relação de interesse daquele que pretende apontar a ideologia na fala do outro, tal qual inaugurou Napoleão Bonaparte, como citado anteriormente. A estrutura do interesse lastreia-se na fragmentação do "espírito do mundo"[6], que altera a forma de apreensão

[5] Karl Mannhein (1893-1947), o sociólogo e filósofo pensa a ideologia e a utopia no mesmo quadro conceitual a partir da noção de não congruência. Os dois conceitos divergem do estado de coisas seja resistindo a mudanças agarrando-se à tradição, seja buscando no futuro as respostas para alterar o presente.

[6] Ricoeur (2015) sublinha a reelaboração do espírito hegeliano em Mannheim a fim de desvencilhar-se do relativismo no qual incorre a multiplicidade do conceito de ideologia pós marxista, e propor o relacionismo como meio de manter-se em posição de observador. Um observador do todo, capaz de perscrutar seu objeto sem ser apanhado na ideologia. Para Ricoeur a reivindicação de Mannheim é impossível, a prática empírica recorre a um

epistemológica. Mannheim (Mazucat0, 2013) usa o vocabulário de todo e parte, para referir-se à fragmentação epistemológica do século XX que origina a multiplicidade ideológica. Ele preconiza o método de investigação social que considera as condições de existência de sujeito e objeto para produção de conhecimento de modo a relacioná-lo à suas bases, ao seu grupo. A universalização do método de Marx para a desnudar a ideologia, funciona (Ricoeur, 2015) para ligar o indivíduo ao grupo, bem como o pensamento que profere, as ações, os interesses que representa. O embate constante de diferentes formas de pensar e significar coisas, no fim das contas, orienta-se para ações no sentido da manutenção de um estado de coisas, ou para a alteração do cenário vigente. Ou seja, o embate é político e refere-se a uma concepção prática de mundo.

Essa extensão que adquire o conceito de ideologia impõe a Ricoeur a reflexão acerca de como pensar neste cenário, onde tudo é enviesado, a ligação da ideologia a uma noção construtiva do meio social que possa restabelecer o conceito para além da face patológica. O paradoxo verificado questiona o ponto de onde está aquele que define o que é ideologia. Se a sua vida e o seu pensar não são atravessados pela condição social que o leva a falar, escrever,

pensar o tema. O paradoxo de Mannheim se nos mostra insuperável, de modo que o próprio Mannheim é apanhado no paradoxo. “Não quero insistir mais no fracasso de Mannheim, na sua recusa de admitir que não podemos sair do círculo da reflexão e da ideologia, de aceitar que uma reflexão total ultrapassa as possibilidades do ser humano (Ricoeur, 2015, p. 206).

Sem a pretensão de oferecer uma resposta à complexidade do paradoxo, o que Ricoeur (2015) propõe é um desvio deste ao considerar que superação de uma ideologia se dá numa utopia. Só se fala de um quadro ideológico sem ser apanhado no paradoxo, quando vemos de outro quadro, que diverge da realidade em outro sentido, o utópico. Ricoeur (2015) assume a relação inexorável entre os fenômenos como a essência das sociedades, assim, o conceito da distorção essencial ao marxismo é também essencial ao estudo das relações constitutivas da práxis.

Refundar a base em que se pensa as questões sociais e políticas na ideologia enquanto contraparte da realidade, e não da ciência, é a resposta de Ricoeur para o presente debate. O autor entende que o encontro efetivo com a ideologia se dá na ação, não por meio de uma pesquisa científica. O conceito de ideologia do Marx d’A ideologia Alemã, vem ao encontro do objeto desta investigação por visar o âmbito onde ocorre a luta efetiva dos indivíduos, onde

---

vocabulário ontológico, e sobretudo, a prática científica sociológica se encontra sob os mesmos aspectos ideológicos de todo o resto das práticas dos indivíduos.

situa-se a inversão das coisas, onde prevalece a desigualdade social, e sobretudo onde situa-se a dominação do outro. O embate de dois projetos de mundo irreconciliáveis, que se movem de encontro um ao outro visando o poder para se efetivarem, o fazem com amparo de um sistema de justificativas, motivos que os movem em seus objetivos, que se efetivam verdadeiramente na práxis.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Luís. **A Favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de Arthur Gianotti, traduções de José Carlos Bruni 4 /ed. São Paulo: Nova Cultural.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAZUCATO, Thiago. **Ideologia e utopia em Karl Mannheim**. Sem Aspas. Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 187-195, 2013.

MOTTA, L E; SERRA C H A. **A Ideologia em Althusser e Laclau Diálogos (im)pertinentes**. Rev. Sociol. Polit., v. 22, n. 50, p. 125-147, jun. 2014.

RICOEUR, Paul. **A Ideologia e a Utopia. Tradução de Sílvio Rosa Filho e Thiago Martins.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RICOEUR, Paul. **Do Texto a Ação: Ensaios de Hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto-Portugal: RES Editora, 1989.

ESTADO E QUESTÃO SOCIAL NO PENSAMENTO DE CINCINATO BRAGA E OLIVEIRA VIANNA

Márcio Santos de Santana[1]
Doutor em História Econômica (USP)
msantana@uel.br
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Neste trabalho ressaltamos as ideias de Cincinato Braga e Oliveira Vianna sobre os problemas estruturais do país, com destaque à configuração do Estado e à questão social. São autores de origem aristocrática, sendo parte de uma geração que experienciou a transição entre o Império e o Estado Novo, assim como homens de Estado, portanto, ocupantes de posições de poder durante a vida adulta. Também foram autores prolíficos, com grande destaque na vida intelectual. Conservadores na ideologia, porém de matrizes diferentes. Se Cincinato Braga pode ser mais bem caracterizado como um conservador liberal, conforme a tradição britânica, Vianna, por sua vez, esteve vinculado à variante nacionalista e corporativa. Os intelectuais em foco veiculam concepções *sui generis* sobre a questão social, embora apresentem pontos de convergência, principalmente sobre as relações de trabalho. A premissa básica é a de que se a pessoa tivesse trabalho, então ela teria meios para prover o seu próprio sustento e o de seus familiares. Qual seria o papel a ser cumprido pelas instituições estatais? Nas conjunturas de escassez de trabalho, o sujeito teria que recorrer às instituições de caridade. As instituições assistenciais do Estado seriam cada vez mais necessárias, considerando a impossibilidade de a caridade privada dar conta de uma demanda cada vez mais crescente. Almejamos sintonizar as ideias em circulação, no exato momento em que se transformaram em mote de projetos políticos de essência reformista. O marco temporal compreende as décadas de 1910 e 1920, mas reservamo-nos à liberdade de recuos ou avanços cronológicos, se e quando necessários. No plano teórico-metodológico, mobilizamos o instrumental do Contextualismo Linguístico, complementado pelo método biográfico.

Palavras-chave: Conservadorismo; Estado; Questão social; Contextualismo.

[1] Professor Associado no Departamento de História do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

1. Introdução

Discorrer sobre o Brasil é falar sobre contradições e paradoxos. As teses são variadas e os consensos nem sempre são alcançados. Assim ocorre também com o período compreendido entre 1889 e 1930, categorizado como Primeira República. Escusado lembrar que o regime político republicano não trouxe a instauração da *res publica*, sendo, portanto, um processo que ficou incompleto no Brasil.

Decerto, se adotarmos a perspectiva macropolítica, veremos o processo histórico marcado pela violência contra as camadas populares e a intolerância no trato com o dissenso. Para ficar em alguns eventos históricos célebres: Guerra de Canudos (1896-1897), Revolta da Vacina (1904), Guerra do Contestado (1912), assim como a repressão às greves operárias das décadas de 1910-1920.

Na perspectiva micropolítica, por seu turno, a integração social de diversos atores na sociedade de classes foi um processo complexo e com um custo social enorme. Dentre outros, negros e indígenas, mulheres e jovens, trabalhadores de todos os segmentos, assim como pessoas pobres permaneceram às margens da sociedade, enfrentando exclusão social e discriminação variada.

Entretanto, em que pese as agruras registradas pelo conjunto da população brasileira, considerando o quadro geral, impossível não destacar o drama vivenciado pela população negra, uma vez que

> a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 2008, p. 35-36).

Um dos dissensos mais relevantes está relacionado à configuração do liberalismo por estas paragens: teria sido esse momento de nossa história republicana marcado pelo liberalismo ortodoxo, segundo a formulação de Vianna (1999 [1976]), ou se tratou de um liberalismo oligárquico, de acordo com a elaboração de Resende (2018)?

Seguramente a formulação de Resende (2018) está em sintonia com a pesquisa historiográfica mais recente, pois a categoria dá o devido destaque à situação paradoxal, presente no sistema político brasileiro, fornecendo maior potencial heurístico ao pesquisador. Como define a autora,

> Ambígua e contraditória, a expressão revela que o advento da República, cujo pressuposto teórico é o de um governo destinado a servir à coisa pública ou ao interesse coletivo, teve significado extremamente limitado no processo histórico de

> construção da democracia e de expansão da cidadania no Brasil (RESENDE, 2018, p. 91).

A década de 1920 marca um ponto de virada para essa problemática, pois, até então, a ordem liberal não havia sido alterada em seus fundamentos legais, consolidados na Constituição de 1889. Assim sendo, a Reforma Constitucional de 1926, encaminhada pelo governo de Arthur Bernardes, levou a uma alteração na configuração liberal oligárquica do Estado brasileiro (RIBEIRO, 1967; ROSENFIELD, 2020).

Entretanto, não é possível pensar que tal alteração na configuração do Estado tenha alcançado o status de uma ruptura institucional, ocorrido somente em 1930. As permanências foram muitas. A repressão policial não foi extinta, ao contrário, tornou-se mais incisiva. Nesse sentido, se inicialmente a questão social era caso de polícia, assim ela continuou sendo, apenas recebendo abertura para alguma negociação política.

O processo macropolítico conhecido por "Revolução de 1930" produziu consideráveis alterações na estrutura do Estado brasileiro (FAUSTO, 2011). Em que pese o debate sobre o status de revolução para o evento em questão, independentemente da posição teórica-metodológica do analista, não se duvida da profunda reorganização entre os poderes da República, na longue durée, notadamente com o gradativo aumento do poder executivo federal (PINHEIRO, 1992), assim como no incremento da ação estatal junto a sociedade, sobretudo com a incorporação de novas áreas de atuação social (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

As ideias de Cincinato Braga e Oliveira Vianna, intelectuais da tradição conservadora, serão revisitadas por meio dos postulados teóricos da Escola Histórica do Pensamento Político de Cambridge, cuja abordagem metodológica, o Contextualismo Linguístico, será considerado com base nas formulações de Quentin Skinner (1996; 1999). Com recorte temporal situado entre as décadas de 1910 e 1920, mas reservando-nos a liberdade de recuos ou avanços cronológicos – se, e quando necessários –, direcionamos nossa análise para os projetos políticos em interação com a dimensão econômica. Por isso o exame da questão social.

Pautado pelas indicações apresentadas por Bourdieu (1998) e Malatian (2008) adotaremos complementarmente o método biográfico para situar os autores estudados nos planos social, profissional e, especialmente, intelectual.

O Contextualismo Linguístico está fundamentado na premissa de que o sentido e/ou o significado são transcendentes em relação ao texto. Segundo a concepção skinneriana, a história das ideias consiste em uma investigação das linguagens políticas em seu momento de

transformação, cuja compreensão demanda que o estudioso pense sobre a linguagem e o seu contexto (SKINNER, 1999).

O conhecimento mais bem acabado do pensamento político – de um intelectual ou grupo intelectual – está na dependência de uma minuciosa investigação do contexto ideológico, no qual possa identificar o vocabulário normativo – natureza e limites – de uma época em particular. Dessa maneira, argumenta Skinner (1996, p. 11), "poderemos ter condições de construir uma imagem mais realista de como o pensamento político, em todas as suas formas, efetivamente procedeu no passado".

Somente a leitura dos clássicos seria suficiente, tal como faziam os textualistas? A resposta para Skinner é negativa, pois os problemas investigados são oriundos da vida política e, por isso, torna-se imprescindível o conhecimento das "características mais relevantes das sociedades nas quais e para as quais eles originalmente escreveram" (SKINNER, 1996, p. 10).

Pensar a teoria e a prática enquanto instâncias inerentes à vida política de qualquer agente histórico. Assim sendo, o Contextualismo Linguístico impulsiona o pesquisador a refletir sobre o que o autor fazia – linguisticamente, o ato de fala – enquanto estava escrevendo? Quais problemas formulava? A qual comunidade intelectual se vinculava e estabelecia diálogo em seus textos? Quais ideias repudiava ou referendava?

2. Os intelectuais e suas obras...

Almejamos sintonizar as ideias em circulação no exato momento em que seus formuladores as estão transformando em mote de projetos políticos. Vamos centrar a nossa reflexão em dois pontos centrais, a saber: *(i)* de que maneira os autores abordam a questão social; tendo em vista a forma de abordagem e seus posicionamentos ideológicos, *(ii)* de que maneira os autores se propõem a enfrentar tal controvérsia?

Os intelectuais e suas ideias são relevantes por apresentarem concepções acerca da problemática da questão social. Embora possa haver imanência num certo conjunto de ideias, seu desenvolvimento depende do contato direto com problemas cotidianos originados da interação social entre os agentes. Isso porque um conjunto de ideias "não apenas se presta, dentro de certa margem de tolerância, a atualizações e reconstruções, como pode dar margem a diferentes políticas (BRANDÃO, 2005, p. 245).

Tanto Cincinato Braga quanto Oliveira Vianna tinham origem aristocrática, sendo parte de uma geração que experienciou a transição entre o Império e o Estado Novo, assim como homens de Estado, portanto, ocupantes de posições de poder durante a vida adulta. Também foram autores prolíficos, com grande destaque na vida intelectual. Conservadores na ideologia,

porém de matrizes diferentes. Se Cincinato Braga pode ser mais bem caracterizado como um conservador liberal, conforme a tradição britânica, Vianna, por sua vez, esteve vinculado à variante nacionalista e corporativa.

Os livros ora tomados como fontes tem alguns elementos em comum. Primeiramente, as primeiras edições dos livros saíram exatamente no mesmo ano: 1921, a primeira, e 1923, a segunda edição, respectivamente. As edições analisadas nesta pesquisa – a terceira –, foram publicadas na década de 1940: em 1942 houve o lançamento do livro de Oliveira Vianna e, pouco depois, em 1948, o de Cincinato Braga.

Pequenos estudos de psicologia social foi o livro de Oliveira Vianna selecionado como fonte desta pesquisa, realizada com base na terceira edição, lançada em 1942 pela *Companhia Editora Nacional*. A primeira edição data de 1921 sob os cuidados da *Revista do Brasil*, sendo a segunda edição lançada em 1923 pela *Monteiro Lobato & Cia*.

Trata-se de uma obra singular, considerando ter sido Vianna o primeiro autor brasileiro a escrever um texto sobre a psicologia social. Estruturada em quatro seções (I - O Meio Social; II - O Meio Político; III - O Meio Sertanejo e IV - O Meio e o Homem) a edição de 1933 de *Populações meridionais do Brasil* apresenta breves considerações sobre a questão social, inserida na seção referente ao meio político.

Vianna analisa o comportamento humano coletivo sob as lentes da patologia, pois acreditava que os seres humanos uma vez que se reunissem em grupos (massas), produziam uma despersonalização do sujeito, levando-o a uma configuração violenta, mesmo quando individualmente ele não o fosse (ALMEIDA, 1978).

Intelectual fecundo, escreveu 18 livros, dos quais destacamos, em ordem cronológica, os seguintes: *Populações meridionais do Brasil*, 2v. (1920); *Pequenos estudos de psicologia social* (1921); *O idealismo na evolução política do Império e da República* (1922); *Evolução do povo brasileiro* (1923); *O ocaso do Império* (1925); *O idealismo da Constituição* (1927); *Problemas de política objetiva* (1930); *Raça e assimilação* (1932); *Formation éthnique du Brésil colonial* (Paris, 1932); *Problemas de direito corporativo* (1938); *Problemas de direito sindical* (1943) (OLIVEIRA VIANNA, 2001).

Mas, qual a trajetória de Francisco José de Oliveira Vianna? Nascido em Saquarema, na então Província do Rio de Janeiro, no dia 20 de junho de 1883, e falecido em Niterói/RJ em 28 de março de 1951, sua inserção na vida pública se deu em 1916, através do ingresso, como professor, na Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói. Na década de 1920, foco desta análise, foi diretor da Carteira Comercial e Financeira do *Instituto de Fomento e Economia Agrícola* do Estado do Rio de Janeiro.

No âmbito federal, em 1932, compôs o dito Governo Provisório de Getúlio Vargas como integrante das comissões técnicas do Ministério do Trabalho, onde permaneceu até 1940, sendo uma das principais mentes envolvidas nas questões de legislação social e a relação capital-trabalho. Foi nomeado ministro do Tribunal de Contas da União em 1940, cargo que exerceu até 1951 quando veio a falecer. (OLIVEIRA VIANNA, 2001).

O livro de Cincinato Braga, *Problemas brasileiros: magnos problemas econômicos de São Paulo*, teve sua terceira edição – consultada para esta pesquisa –, lançada em 1948 pela *Livraria José Olympio Editora*. Nesta edição, o livro recebeu um novo título (Problemas brasileiros) e o título anterior foi transformado em subtítulo (Magnos problemas econômicos de São Paulo).

O livro foi originado da reunião de artigos publicados originalmente no jornal *O Estado de S. Paulo*. Por conseguinte, a primeira edição em livro se deu sob os auspícios da *Secção de Obras d'O Estado de S. Paulo*, em 1921, sendo a segunda responsabilidade da *Livraria Zenith*, em 1923.

O livro apresenta uma organização simples, com 36 capítulos curtos, respeitando a essência dos artigos originais publicados n'*O Estado de S. Paulo*, salvo "ligeiras modificações", conforme observa Braga (1948, p. 13), no prefácio à primeira edição. O livro é ainda acrescido de um apêndice contendo dois textos suplementares. As discussões acerca da questão social encontram-se, sobretudo, nos capítulos XXI a XXV que tratam da reforma tributária.

A trajetória de Cincinato César da Silva Braga tem muitas similaridades no que concerne à vida pública. Nasceu em Piracicaba/SP, no dia 7 de julho de 1864 e faleceu no Rio de Janeiro/RJ em 12 de agosto de 1953. Em 1891, aos 27 anos, se elegeu deputado pela Assembleia Constituinte de São Paulo, contando com o apoio dos eleitores dos municípios de Brotas, Dois Córregos, Jaboticabal, Jaú, Piracicaba, Rio Claro e São Carlos.

Sua trajetória parlamentar foi de relativa projeção. Seu primeiro mandato foi marcado, de um lado, pela sua atuação com vistas à reorganização do Poder Judiciário e, de outro, pela tentativa malsucedida de criação de uma corte de arbitragem da relação Capital/Trabalho. A sua reeleição em 1918, para um segundo mandato, é resultado de seus esforços.

Também obteve destaque no cenário internacional. Em 1921, foi um dos três representantes do Brasil no Conselho Executivo da Liga das Nações e na Conferência Internacional do Trabalho, eventos realizados em Genebra, Suíça, ao término da Primeira Guerra Mundial (CINCINATO BRAGA, 2001).

A trajetória intelectual, assim como a política, também foi de grande expressividade. Entre suas obras, em ordem cronológica, destacamos: *Caixa de conversões* (1894); *Emissão de*

papel-moeda (1894); *Apontamentos históricos sobre a fundação da cidade e município de São Carlos* (1894); *O câmbio* (1910); *Questões econômico-financeiras* (1915); *Intensificação econômica do Brasil* (1917); *As secas do Nordeste e a reorganização econômica* (1919); *Magnos problemas econômicos de São Paulo* (1923); *Brasil novo*, 4v. (1930-1931) (CINCINATO BRAGA, 2001).

3. As ideias em seu contexto linguístico…

Entretanto, mesmo com tantos elementos em comum, oriundos de uma mesma experiência geracional, eles seguiram direções distintas, ainda que dentro de uma mesma tradição intelectual, o conservadorismo. Nesse sentido, ambos apresentam uma elevada preocupação com a constituição de um espaço coletivo regrado pela harmonia social, elemento seminal no conservadorismo que não custa lembrar.

Seus projetos, no entanto, são diversos. Em perspectiva comparada, qual a singularidade do conservadorismo de ambos os intelectuais? Se Cincinato Braga seguiu pelo conservadorismo de tipo liberal, Oliveira Vianna percorreu uma trajetória pelo conservadorismo de tipo nacionalista e corporativista.

A argumentação dos escritores é fluente. São textos formulados a partir de uma retórica refinada. A seu modo, cada um deles busca externar alguma sensibilidade social. Mas, não no sentido de que a coletividade deva atuar em benefício dos mais desvalidos, mote central do pensamento de esquerda. A premissa é bem outra: trata-se de ver o que o sujeito pode fazer pela coletividade (Bem Pessoal x Bem Comum).

Vejamos a *forma de abordagem* da questão social primeiramente. A forma de abordagem seria diversa? Em se confirmando essa diversidade, como esses intelectuais definem a questão social? Vejamos.

Cincinato direciona suas preocupações para a problemática do desenvolvimento, tanto econômico quanto social, equilibrando a racionalidade econômica com preocupações morais explícitas. Vianna direciona suas reflexões para a problemática da identidade nacional, combinando um discurso racialista com uma profissão de fé nacionalista, sobre as quais se erguem as bases do corporativismo futuro.

Oliveira Vianna entende a expressão questão social como designadora de um "conjunto" formado por "vários problemas" e, mais importante, problemas que "estão, entre nós, mal postos" (VIANNA, 1942, p. 110). Diretamente vinculada ao nacionalismo, elemento seminal do pensamento social do autor, a reflexão apresentada marca uma tomada de posição, pois a face política da questão social é por ele afirmada.

A questão social é tratada de maneira indireta, uma vez que Vianna não apresenta uma definição para ela, ao tratar a problemática como subtema do nacionalismo. Nesse sentido, o autor reivindica a adaptação das ideias estrangeiras à realidade nacional. Vianna reclama que, no Brasil,

> Nem sequer nos lembramos que esses autores, ao expôrem suas idéas, reflectem integralmente as condições peculiares do seu meio, da sua sociedade, do seu paiz, do seu grupo ethnico com a fidelidade de um espelho e o rigor de um apparelho de precisão; que as suas theorias, os seus systemas, as suas philosophias sociaes ou políticas, mesmos as mais amplas, as mais transcendentes, as mais universaes, outra cousa não são senão generalisações audaciosas, possantes amplificações de idéas concretas, colhidas na observação de meio que os circumda – desse meio nacional ou ethnico, restricto, limitado, local, em que esses pensadores e reformadores nasceram, se educaram e vivem (VIANNA, 1948, p. 110-111).

Em seu esquema interpretativo, o não equacionamento da questão social implica no impedimento para o desenvolvimento da nacionalidade brasileira. Assim sendo, embora afirme a conexão da questão social com a relação capital–trabalho e com o pauperismo, refuta qualquer reducionismo economicista.

De maneira similar procede Cincinato Braga, para quem a questão social reside na confluência entre as dimensões política e econômica, sendo compreendida como um problema vinculado ao tema da redistribuição da riqueza. A intervenção do Estado na vida econômica é defendida como forma, não só viável, mas positiva para o enfrentamento dessa situação.

Estruturando sua argumentação sob uma base emotiva, ele articula uma analogia entre uma instituição social (Estado) e uma figura simbólica (Pai). Advém dessa leitura sua imagem do Estado como um pai de família, ou seja, um provedor que a todos acolhe e protege:

> Imagine-se, por exemplo, um bom pai, senhor de variada e vasta fortuna, a tratar de, em vida, reparti-la entre seus dez filhos, seguindo o mesmo critério que dirige os homens na comunhão social, isto é, fixando o '*quantum' de cada quinhão segundo o merecimento físico, intelectual e moral de cada filho no esforço da luta pela vida*: – ver-se-á então o que é uma coisa difícil neste mundo! (BRAGA, 1948, p. 159).

O método a ser utilizado para realização dessa divisão de riquezas não é contemplado neste momento, pois o autor enfatiza outro aspecto: as consequências da omissão pelo Pai/Estado em não cumprir o seu papel:

> Renuncie esse pai a essa tarefa: e permita que seus dez filhos e genros procedam a essa partilha por mãos deles próprios, *sempre segundo aquele mesmo critério divisório*: – ver-se-á então coisa mais difícil ainda! (BRAGA, 1948, p. 159).

A posição deste intelectual é contundente, pois advoga uma virada para a questão social: o Estado deveria enfrentar com política – e não somente com polícia – tal contencioso. Se não

adotasse tal postura renovada, tornar-se-ia o causador e o catalisador dos eventos por pura incapacidade da classe política de realizar a gestão pública. Assim sendo, a questão social é revestida de legitimidade pela pena deste escriba.

Estabelecida a forma de abordagem da questão social, podemos direcionar nossa reflexão para a segunda parte de nosso empreendimento, tendo a orientação do seguinte questionamento: como os autores se propõem a enfrentar tal controvérsia?

Cincinato Braga pensa de forma prática e advoga a formação de uma "entente cordiale" reunindo Estado, capitalistas e trabalhadores em torno de um mesmo objetivo, a manutenção da harmonia entre as classes sociais. A neutralização da conflituosidade historicamente presente na relação capital–trabalho é a grande aposta para direcionar o Brasil para as trilhas do desenvolvimento. Dessa maneira, estaria garantida a "formação de nossa civilização" (BRAGA, 1948, p. 163).

A situação inversa, na qual a luta de classes dominasse, seria a instauração de um cenário de desestabilização do tecido social, com potenciais tensões entre os atores – capitalistas e trabalhadores. Em última análise, portanto, era a garantia da ordem social a preocupação subjacente à reflexão do autor. Classificada como um problema por Braga (1948, p. 159), sendo de natureza "[...] comum a todas as nações; pois, onde quer que seja, há ricos e pobres...", portanto, relacionado à desigualdade de riqueza entre as pessoas e povos. Assim sendo,

> [...] de uns [povos] para outros muda a proporção numérica entre afortunados e desafortunados, entre contentes e descontentes, entre exploradores e explorados, entre ambiciosos de fortuna e indiferentes a esta. [...] (BRAGA, 1948, p. 158-159).

Existência de riqueza e a sua destinação. Tais termos resumem a forma como o autor estrutura o problema em seu intelecto. Em sentido oposto a Vianna, Cincinato Braga pensa em dois caminhos concretos para o enfrentamento da questão social: a política social e a política trabalhista. Em ambos os casos, a saída se dá pelo acesso ao Estado e pela legitimação da questão social. Segundo Braga, não "importa o fato de ser um país novo, democrático, pouco povoado, com todas as garantias de liberdade de trabalho" (BRAGA, 1948, p. 158). Por outras palavras, variáveis como tradição nacional, regime político, densidade demográfica ou a presença ou não de segurança jurídica nas relações de trabalho.

Oliveira Vianna concorda sobre a possibilidade de resolução da questão social. Para o autor, o sindicalismo seria o canal, o melhor exemplo de outros povos – o exemplo a ser seguido –, mas somente se forem revogadas as ideias de matriz anarquista, socialista ou comunista.

O modelo sindical inglês deveria ser adotado pelo Brasil, por duas razões. Em primeiro lugar, pela inaptidão dos demais modelos (alemão, francês, italiano e espanhol), sobretudo

considerando as feições doutrinárias e radicais deles, culturas políticas coletivistas e/ou autoritárias. Em segundo lugar, a configuração do sindicalismo inglês, fundamentado sobre "[...] o sentimento de independência individual e sobre o espírito da iniciativa pessoal [...]" (VIANNA, 1942, p. 116).

A aparente contradição entre argumentos divergentes não lhe passa despercebido. Sua argumentação em torno da questão social foi construída sobre o argumento da especificidade nacional. Contudo, ao deslindar o problema do sindicalismo, não titubeou em defender a adoção do modelo inglês. Não seria uma contradição? Sim, mas o autor estava plenamente consciente disso!

> Não é agora occasião de saber si o nosso povo pode ou si tem a capacidade para praticar o syndicalismo à maneira saxônia. O que é certo é que não nos é dado a escolher. Qualquer outra orientação, que não esta, nos ira colocar numa situação de fraqueza e inferioridade... (VIANNA, 1942, p. 117).

Sua justificativa, no entanto, envereda no internacionalismo e, nesse ponto, não estamos tão certos de que o autor tenha se dado conta. Diz ele:

> Diante dos padrões, pelos quais se modela actualmente a moderna civilização industrial, batido um povo no campo econômico, a sua soberania está praticamente batida o campo político: a sua soberania será uma ficção a cobrir a realidade substancial de um suzeranato de facto (VIANNA, 1942, p. 117).

Uma imersão no Brasil à busca de sua essência, considerando a trajetória histórica e a diversidade geográfica, entra na pauta de Vianna como instrumental para combate às ideologias exóticas, sendo o comunismo a principal delas. Mas, qual a eficácia, na ótica deste pensador, para tal imersão? As ideologias internacionalistas teriam tão e somente "o seu igualitarismo e a mesquinhez dos seus objetivos econômicos" (VIANNA, 1942, p. 118). A imersão no espaço e no tempo pelo Brasil levaria o viajante a se deparar, afirma Vianna (1942, p. 118) com "uma afirmação quatrisecular [*sic*] de energia, de independência, de audácia, de ambição larga e grande de domínio e riqueza" (VIANNA, 1942, p. 118).

4. Considerações finais

Como vimos anteriormente, se o regime republicano não foi uma impostação, decerto foi um processo incompleto, conduzindo à busca incessante pelo Brasil Moderno, sobretudo entre as décadas de 1910-1920. A cultura política de exclusão social não só perdurou, como se consolidou. Assim sendo, diversos atores permaneceram à margem da estrutura social.

A secundarização social de diversos atores permaneceu, quando não sofreu aprofundamento. Nesse sentido, a questão social continuou sendo caso de polícia, tal como se dizia à época. Movimentos no plano macropolítico não repercutiram no plano micropolítico nesse quesito. Por conseguinte, nem a Reforma Constitucional de 1926 e nem a dita Revolução de 1930 alteraram o quadro geral.

O caos social gerado pela Primeira Guerra Mundial vai ser um catalisador para a presença mais incisiva do Estado na vida social e política das pessoas, embora se trate de um fenômeno multicausal e de historicidade específica. Gradativamente, com ritmo e dinâmica histórica própria, a questão social vai sendo percebida como um problema cujo devido equacionamento se daria por meio da ação estatal.

Sem a ação do ente estatal, portanto, restaria o aumento de tensões entre os atores sociais pondo em risco a própria manutenção da estrutura social. Portanto, todos os membros da sociedade deveriam trabalhar em prol da *comunhão* em lugar da *luta de classes*. Somente dessa maneira seria possível a garantia da harmonia social tão almejada.

Conquanto intelectuais e homens de Estado, tanto Cincinato Braga quanto Oliveira Vianna estiveram ligados a projetos políticos com interface direta com a dimensão econômica, apesar de terem permanecido alinhados aos pilares essenciais do Conservadorismo.

Na reflexão de Cincinato Braga somente um pacto social entre o Estado, os capitalistas e os trabalhadores (a “entente cordiale”) seria capaz de gerar a harmonia social que permitiria levar o país ao desenvolvimento. Embora em sintonia com os problemas estruturais da economia, pensando meios de sua superação, rumo ao desenvolvimento, sua preocupação final era a preservação da ordem social.

Oliveira Vianna se situa entre os que viam na questão social um complexo de problemas que transcendem as fronteiras da relação capital–trabalho e, por isso, sua análise se dá sob o prisma do nacionalismo. Nesse sentido, as ditas “ideias exóticas”, deveriam ser rechaçadas, por conta dos possíveis danos ao espaço social brasileiro, haja vista sua descrença na capacidade delas em gerar o desenvolvimento almejado.

Os intelectuais em foco veiculam concepções *sui generis* sobre a questão social, embora apresentem pontos de convergência, principalmente sobre as relações de trabalho. A premissa básica é a de que se a pessoa tivesse trabalho, então ela teria meios para prover o seu próprio sustento e o de seus familiares.

Qual seria o papel a ser cumprido pelas instituições estatais? Nas conjunturas de escassez de trabalho, o sujeito teria que recorrer às instituições de caridade. As instituições

assistenciais do Estado seriam cada vez mais necessárias, considerando a impossibilidade de a caridade privada dar conta de uma demanda cada vez mais crescente.

Ante o exposto, a categoria questão social deve ser analisada a partir da ótica dos autores em tela. Seja de forma explícita, como em Cincinato Braga, ou de forma implícita, como em Oliveira Vianna, essas questões estavam presentes no debate público da época.

A "questão social" se tornou uma *questão*, ou seja, um *problema* a partir do momento em que o *contrato social* se viu ameaçado em razão da crescente pressão das camadas populares, por meio de seus movimentos organizados, buscando melhores condições de vida, assim como a institucionalização de mecanismos de justiça social.

O qualificativo "social" remete diretamente à sociedade e a preservação do tecido social, temática seminal das ciências humanas, como revela qualquer consulta a um bom manual de *História do Pensamento Político*. Assim sendo, a capacidade de um dado Estado de manter a coesão da sociedade tem sido uma preocupação perene, compartilhada por dirigentes e pensadores políticos.

Em suma, há uma aparente ambivalência no pensamento dos autores em tela com relação à questão social. Se, por um lado, a questão social é discutida como um desdobramento do problema do trabalho ("questão operária"), por outro, ela é pensada em formato mais universal, qual seja, o da manutenção da estrutura social e da ordem pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio Ribeiro de. Prolegômenos a uma História da Psicologia Social Brasileira. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, p. 79-93, 1978. Disponível em: http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2392/2656. Acesso em: 25 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 183-191.

BRAGA, Cincinato. **Problemas brasileiros, magnos problemas econômicos de São Paulo**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948 [1923]. Coleção Documentos brasileiros 59.

BRANDÃO, Gildo Marçal. Linhagens do pensamento político brasileiro. **Dados** [online], Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 231-269, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582005000200001>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CINCINATO Braga. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro (1930-1983). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cincinato-cesar-da-silva-braga. Acesso em: 25 maio 2024.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca", v. 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. (Obras reunidas de Florestan Fernandes).

MALATIAN, Teresa. A biografia e a história. **Cadernos CEDEM**, Assis/SP, v. 1, n. 1, p. 16-31, 2008. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/cedem/issue/view/52. Acesso em: 25 maio 2024.

OLIVEIRA Vianna. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro (1930-1983). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-jose-de-oliveira-Vianna. Acesso em: 25 maio 2024.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Estratégias da ilusão**: a revolução mundial e o Brasil (1922–1935). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo do liberalismo oligárquico**: da Proclamação da República à Revolução de 1930 – Primeira República (1889-1930). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. (O Brasil Republicano; 1). p. 89-120.

RIBEIRO, Marly Martinez. Revisão constitucional de 1926. **Revista de Ciência Política**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 65-114, out. 1967. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rcp/article/view/58945/57399. Acesso em: 25 maio 2024.

ROSENFELD, Luis. A crise do pensamento constitucional da Primeira República: o debate da década de 1920. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-17, set.-dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-864X.2020.3.36580. Acesso em: 25 maio 2024.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1999 [1976].

VIANNA, Oliveira. Nacionalismo e questão social. In: VIANNA, Oliveira. **Pequenos estudos de psycologia social**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942 [1921]. (Bibliotheca pedagogica brasileira, Série 5ª. Brasiliana; v. 216).

FUTUROLOGIA COMPARATIVA E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE EM HANS JONAS

Delmo Mattos
Doutor em Filosofia
delmo@ita.br
ITA

Felipe Laurêncio
Mestre em Direito
felipelaurencio@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O objetivo do presente artigo consiste em discutir os termos da futurologia comparativa e da heurística do temor em Hans Jonas, a fim de evidenciar a função do futuro no âmbito de uma ética da responsabilidade. A futurologia deve ser pensada em termos de previsibilidade e a responsabilidade na medida em que o futuro, segundo Jonas, não se constitui em pretexto negligenciar do presente, mas trata-se de uma justificativa para o cuidado com o presente a partir da necessidade de preservar o futuro e a continuidade da existência. Desse modo, evidencia-se a função do futuro no âmbito de uma ética da responsabilidade a fim de determinar os princípios pelos quais o dever para com o futuro proporciona a capacidade de proteção e defesa da vida.

Palavras-chaves: Futuro, precaução, previsibilidade, responsabilidade, ética.

1. Introdução

Uma nítida preocupação com o futuro determina uma nova dimensão espaço temporal da ética, na perspectiva de Jonas. Trata-se, portanto, uma nova postura pelo qual os homens devem assumir em relação ao poder da técnica, na medida que pressupõe uma orientação prática pelo qual as ações devam ser orientadas conforme as determinações do diagnóstico e da prevenção. Nesse sentido, a reorganização da ética tradicional para uma ética do futuro, segundo Jonas, deve-se basear, tal qual como uma probabilística negativa, utilizando-se de uma futurologia preventiva como "ciência de previsão hipotética e como método de advertência" (JONAS, 2006, p.74).

Esse argumento introduz uma dinâmica na concepção dos direitos e deveres, deslocando-os do aspecto puramente do "tempo presente" para um domínio da longevidade do futuro. Uma ética que exige ultrapassar a esfera do presente e do futuro imediato das relações humanas necessita de uma previsão hipotética dos seus efeitos a longo prazo diante dos efeitos da técnica. Por sua vez, a projeção a longo prazodaquilo que a ação atual possa conduzir por um encadeamento de causa e efeito, Jonas determina de futurologia comparativa (2006). Essa perspectiva se baseia nas ciências naturais para calcular e predizer as probabilidades subjacentes ao uso e avanço das tecnologias[1].

Trata-se, portanto, de forjar com auxílio da imaginação, da técnica e da ciência uma projeção orientada para o futuro, de modo que provoque urgência nos modos de agir em relação aos efeitos da técnica moderna. Sendo assim, a previsibilidade torna-se um elemento imprescindível para o conhecimento antecipatório consiga garantir a existência autêntica das gerações futuras. Não obstante, a eficácia da futurologia comparativa está diretamente submetida à heurística do temor.

A heurística do temor conduz a uma atitude reflexiva acerca das consequências concretas que a utilização da técnica pode causar.[2] Trata-se, portanto, de uma capacidade de prever prognósticos negativos no qual se torna possível os efeitos do agir com responsabilidade a fim de alterar a ação presente na medida que se evita a possibilidade do indesejável venha

[1] "Esta futurologia, como uma previsão por vir, tem duas funções principais: ela deve instruir a razão de maneira intelectual, mas ela deve, sobretudo, suprir de maneira emocional com a vontade a fim de que o temor que seu cenário suscita nos ajude a sair da euforia, da ilusão de toda potência na qual nos mergulharam com a utilização excessiva da técnica". (SCHOEFS, 2009, p.44).

[2] "O resultado não é um princípio apodítico, mas heurístico. Não evidente, mas provável. Não definitivo, mas experimental." (OLIVEIRA, 2012, p. 393)

efetivar-se de fato[3]. O sentimento de temor a possibilidade de projeção dos efeitos futuros da tecnologia possui o poder de evitar o estabelecimento do mal, constituindo, portanto, um aparato metodológico capaz de engendrar o dever de responsabilidade de preservar as gerações futuras[4].

As determinações da heurística do temor e da futurologia evidência, na perspectiva de Jonas, programas bastantes convergentes. Essa convergência baseia-se na relação entre futuro, responsabilidade e gerações futuras. Sendo assim, a futurologia comparativa atrelada aos termos da heurística do temor torna-se, segundo Jonas, o único mecanismo capaz de despertar a consciência de responsabilidade pelo que provavelmente acontecerá num futuro próximo.

No âmbito da futurologia comparativa, a ética da responsabilidade estabelece o seu dever primordial, ou seja, engendrar o prognóstico do ponto de vista teórico, incluindo visualizar os efeitos a longo prazo, a fim de produzir com ele um sentimento adequado à representação de temor capaz de mobilizar para "a renúncia a um desejável efeito próximo em favor de um efeito distante" (JONAS, 2006, p. 74). Através da futurologia comparativa o prognóstico negativo constitui-se o elemento fundamental do princípio ético capaz engendrar um novo valor em tempos tecnológicos, ou seja, o valor da previsão. Portanto, a ética da responsabilidade enquanto capacidade de orientação das ações humanas para a preservação da vida funda, por sua vez, os princípios primeiro de uma heurística do temor, de modo que a previsão do futuro evidencia a fragilidade da vida, assim como a capacidade de destruição da civilização tecnológica.

Diante do exposto, o propósito do presente artigo consiste em discutir os termos da futurologia comparativa e da heurística do temor em Hans Jonas, a fim de evidenciar a função do futuro no âmbito de uma ética da responsabilidade. Trata-se, portanto, de discutir o modo como Jonas estabelece o dever para com o futuro como capacidade de proteção e defesa da

[3] "[...] a projeção de longo prazo, faz parte de sua essência e de seu dever, e por isso outra prescrição deve ir ao encontro de sua incerteza. Conhecemos seu conteúdo e aprendemos seu princípio quando refletimos sobre o aspecto de jogo de azar ou de aposta contido em todo agir humano, concernente ao seu resultado e aos efeitos colaterais, e quando nos interrogamos sobre que lances poderíamos fazer, falando em termos éticos" (JONAS, 2006, p. 83).

[4] "(...) essa amplidão de visão, tem dois horizontes distintos: aquele mais próximo, no interior do qual, graças ao conhecimento analítico disponível e às extrapolações possíveis, podemos calcular os efeitos de iniciativas isoladas (por exemplo, o aumento e diminuição de impostos) para além da situação imediata, de forma mais ou menos hipotética; e o horizonte mais amplo, no qual o resultado acumulado daquilo que se iniciou aqui conduz às interações recíprocas com todos os fatores da condição humana, das quais não é mais possível extrair conclusões, por causa de muitas incógnitas da equação, salvo duas: determinadas possibilidades (eventualidades) causais que poderiam escapar ao controle; e as enormes ordens de grandeza dessas possibilidades, que poderiam afetar a humanidade como um todo" (JONAS, 2006, p. 202).

vida. Nesse sentido, a futurologia deve ser pensada em termos de previsibilidade e a responsabilidade na medida em que o futuro, segundo Jonas, não se constitui em pretexto negligenciar do presente, mas trata-se de uma justificativa para o cuidado com o presente a partir da necessidade de preservar o futuro e a continuidade da existência.

Para demonstrar esse pressuposto argumentativo, discute-se, em um primeiro momento, os termos da futurologia comparativa. Evidencia-se como os termos da imaginação e do saber técnico e científico auxiliam as tomadas de decisão em relação ao ímpeto do progresso. Sendo assim, ressalta-se como Jonas concebe a possibilidade de previsão a partir da necessidade de se conferir, especialmente, em situações de incerteza, os elementos da anteposição ao prognóstico das consequências de uma ação.

Em um segundo momento, evidencia-se os aspectos da Heurística do temor e a sua relação com horizonte ético do futuro para Jonas. Nesses termos, investiga-se as determinações da heurística do temor como elementos constituintes dos princípios de uma nova teoria ética concebida como uma previsão negativa do futuro. Para tanto, é preciso discutir o modo pelo qual a heurística em Jonas confere um novo encaminhamento a fim de que um possível mal seja impedido.

Por fim, no último momento, investiga-se o modo como Jonas submete a uma completa inversão da ética tradicional dimensionando, efetivamente, o dever no âmbito do poder. Trata-se, portanto, evidenciar como Jonas dimensiona o poder a fim de fundamentar o dever perante a biodiversidade ou as gerações futuras. Para tanto, torna-se necessário evidenciar como a ética da responsabilidade torna-se um fator importante para determinar o futuro das próximas gerações enquanto uma ameaça do progresso.

2. FUTUROLOGIA COMPARATIVA E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE

A futurologia comparativa exerce uma função fundamental no projeto filosófico de Jonas. Trata-se, portanto, de uma exigência para pensar a ética em função do futuro. Nesses termos, a futurologia ampara-se em um prognóstico pelo qual projetam-se cientificamente as consequências das ações dos homens no presente, na medida que esse presente torne efetivo a consciência de uma responsabilidade para com o futuro.

Não obstante, a responsabilidade para com o futuro apresenta-se como alcance de previsão pelo qual a sua extensão da cadeia de consequência iguala-se ao poder da técnica. Na perspectiva de Oliveira, “o futuro, em outras palavras, sempre guarda um resíduo não calculável e um excedente de perigosas conjecturas absolutamente desconhecidas, pois o braço do saber no geral fica sempre aquém do braço do poder” (2012, p.

8). Ao pensar os termos da previsibilidade, Jonas evidencia uma necessidade inerente da sociedade tecnológica no uso da técnica de previsão para se impor sobre os efeitos da técnica utilizando-se a uma possibilidade presente na própria técnica.

Sendo assim, a futurologia comparativa se impõe como uma ferramenta no qual combina a capacidade cientifica com a ação e a imaginação a fim surja conhecimentos antecipatórios capazes de engendrar poder sobre o comportamento humano[5]. Essa possibilidade buscará formar um arcabouço de saberes práticos em tempo presente capaz de oferecer uma visão do futuro com ajuda das informações que chegam de todas as ciências, articuladas em vista do melhor diagnóstico possível.

Com efeito, Jonas insiste que a futurologia somente efetiva-se se houver o conhecimento da ciência das causas e dos efeitos. Essa ciência pressupõe uma projeção cientificamente instruída sobre as possíveis consequências nocivas das ações presentes, enquanto trata de uma projeção a longo prazo dos efeitos provocados pela ação atual na condução do encadeamento de causa e efeito.

Fica, portanto, evidente que, na visão de Jonas, uma ética da responsabilidade que pretende ser a longo prazo necessita do auxílio da previsão do que ele denomina de uma "deformação do homem" (JONAS, 2006). Em outras palavras, torna-se necessário engendrar uma "ameaça à imagem humana" a fim de gerar um pavor tamanho através do qual se reafirma "a imagem humana autêntica" (JONAS, 2006, p. 70). Ao busca antecipar e comparar diferentes cenários futuros possíveis, a fim de tomar decisões com base nas consequências das ações no presente, no intuito de agir com base em previsões razoáveis e bem fundamentadas sobre o futuro.

A essa possibilidade de previsão, impõe-se, na perspectiva de Jonas, a necessidade de se conferir, especificamente, nas situações de incerteza, anteposição ao prognóstico mais negativo entre as perspectivas concorrenciais sobre as consequências da ação. Diante disso, a perspectiva da previsibilidade, no qual a sua finalidade é orientada para o futuro implica uma nova forma de consideração ética que, numa perspectiva geral, conduz ao "apelo a fins modestos" diante dos possíveis efeitos maléficos do aparato tecnológico em relação a continuidade da vida humana e também extra-humana" (2006).

[5] "Podemos afirmar, por isso, que o futuro é um móvel na ética joseana sob três aspectos: primeiro, porque ele precise ser garantido enquanto possibilidade de existência da vida; segundo, quanto ao modo dessa vida ser, ou seja, um modo autêntico; um terceiro elemento diz respeito ao prognóstico do futuro como ferramenta heurística de mudança das atitudes no presente (...)" (OLIVEIRA, 2015, p. 23).

No entanto, Jonas alerta para os perigos da futurologia quando ela se baseia em previsões simplistas ou deterministas. A sua argumentação evidencia que as previsões futuras devam sempre levar em consideração a complexidade e a imprevisibilidade da realidade, reconhecendo que os riscos e perigos iminentes podem ser imprevisíveis ou desconhecidos. Dessa forma, a heurística do temor e a futurologia podem ser vistas como complementares, uma vez que a antecipação e gestão dos riscos e perigos iminentes é fundamental para a construção de um futuro mais justo, sustentável e seguro.

Na perspectiva de Jonas (2006), é necessário pensar o temor como uma dimensão fundamental da realidade e utilizar a futurologia como um instrumento para a antecipação e gestão dos riscos e incertezas do futuro, com base em previsões razoáveis e bem fundamentadas. Isso implica uma ética da responsabilidade, que reconhece a interdependência entre os seres humanos e o ambiente natural, e que busque garantir a continuidade da vida e a preservação da biodiversidade.

A previsibilidade torna-se fundamental na medida que permite que os seres humanos anteciparem as consequências de suas ações para que efetuem medidas para evitar ou mitigar os riscos[6]. De fato, em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, em que as consequências das ações humanas são imprevisíveis, a necessidade de prever o futuro se torna ainda mais urgente.

Segundo Jonas,

> Sim, lá onde aquela palavra não nos é fornecida gratuitamente, ou seja, pelo medo presente, torna-se um dever buscá-la, porque também ali não podemos dispensar a orientação do medo. Esse é o caso da "ética do futuro" que estamos buscando: o que deve ser temido ainda não foi experimentado e talvez não possuo analogias na experiencia do passado e do presente. Portanto, o *malum* imaginado deve aqui assumir o papel do *malum* experimentado. Como essa representação não acontece automaticamente, ela deve ser produzida intencionalmente: portanto, obter uma projeção desse futuro torna-se um primeiro dever, por assim dizer introdutório, daquela ética que buscamos. (2006, p. 72)

Ainda assim, Jonas argumenta que as tendências e possibilidades futuras não são determinísticas e que, portanto, não podemos prever exatamente o que acontecerá. No entanto, ressalta que é possível identificar algumas tendências e antecipar algumas possibilidades com base em nossa compreensão das mudanças que ocorrem no mundo. A título de exemplo, Jonas

[6] "Precisamos da ameaça à imagem humana - e de tipos de ameaça bem determinados - para, com o pavor gerado, afirmarmos uma imagem humana autêntica. Enquanto o perigo for desconhecido não se saberá o que há para se proteger e por que devemos fazê-lo: por isso, contrariando toda lógica e método, o saber se origina daquilo contra o que devemos nos proteger (...) só sabemos o que esta em jogo quando sabemos que isto ou aquilo esta em jogo" (JONAS, 2006, p.71).

destaca a importância da tecnologia em moldar o futuro e identificou a necessidade de considerarmos as implicações éticas e sociais das novas tecnologias. Trata-se, portanto, da demonstração que antecipa o argumento pelo qual as tecnologias poderiam transformar a natureza humana aprimorando ou degradando, sobretudo, as capacidades e habilidades humanas.

Desse modo, a heurística do temor, proposta por Jonas, o temor em evidência torna-se, nada mais do que uma representação pelo qual permite prever as ressonâncias das ações humana no futuro. Não entanto, é necessário compreender temor não como exclusivamente patológico, mas como uma representação que torna consciente o poder que a técnica proporcionou na modernidade. Em outros termos, o temor em relação à tecnologia, na perspectiva de Jonas, consiste em uma emoção positiva que nos alerta para os riscos e perigos iminentes que podem surgir a partir do desenvolvimento de novas tecnologias. Com efeito, o temor consiste em uma resposta saudável e necessária à complexidade e a incerteza do mundo moderno utilizado, sobretudo, como uma ferramenta eficaz a fim de antecipar e gerenciar os riscos futuros.

Desse modo, quando é projetado os efeitos futuros da tecnologia, na perspectiva de Jonas, pode-se identificar possíveis consequências negativas para efetivamente considerar as medidas plausíveis para evitá-las. Não obstante, não significa rejeitar a tecnologia, mas sim ser responsável em sua utilização e considerar seus impactos éticos e sociais. Nesse sentido, a responsabilidade torna-se o elemento fundamental para gerenciar as incertezas e complexidades do mundo moderno e do futuro.

A verdade pertinente às circunstâncias futuras configura-se entre o saber ideal e o saber prático tornando possível identificar, sobretudo, o saber real, situada de forma intermediaria entre os dois saberes. Trata-se, portanto, de uma exigência pelo qual a ciência torne-se apta a formular previsões hipotéticas a fim de utilizar as predições e os presságios pelos saber científico moderno.

A função primordial da heurística do temor será conectar o saber real aos princípios filosóficos, ao passo que o saber real se apresenta heuristicamente nos próprios princípios filosóficos funcionando, sobretudo, como uma diretriz moral em vista da reestruturação da ética em vista a contenção dos avanços tecnológicos. Não obstante, os dois saberes em questão se corrigem de forma mútua, pois o saber dos princípios éticos depende do saber empírico, o que, por sua vez, baseia-se no real, nas possibilidades e nas previsões resultantes. Como consequência, conduz-se a uma futurologia comparativa pelo qual as previsões hipotéticas ensejam a possibilidade que a negatividade seja levada em consideração (JONAS, 2006). Se, para Jonas, não basta que haja proteção e garantias a vida no futuro, mas que a vida no futuro

seja uma vida boa capaz de conferir qualidade de vida tornado, por conseguinte, a heurística do temor o método mais adequado para que tal objetivo seja atingido[7].

3. Heurística do temor e o horizonte ético do futuro

As determinações da heurística do temor constituem os princípios de uma nova teoria ética concebida por Jonas pelo qual uma previsão negativa do futuro deve ser projetada, ou seja, propõe-se uma antecipação de situações desastrosas baseada, sobretudo, nas consequências que a técnica provoca. Portanto, mediante a heurística Jonas confere um novo encaminhamento a fim de que um possível mal seja impedido.

Segundo Zacanaro:

> A heurística do temor não é seguramente a última palavra na busca do bem, mas, um veículo extraordinariamente útil. Deveria ser aproveitada para o empreendimento de preservação do planeta, podendo, dessa forma, acordar para a possibilidade de uma catástrofe, assim que provocando a necessidade 71 do limite e da renúncia em relação ao uso de certas tecnologias. O medo seria uma forma de frear a compulsão e a onipotência prometeana de considerar o conhecimento científico ilimitado (1998, p. 57).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a antecipação do perigo de modo espontâneo, segundo Jonas advém quando o perigo pode ser relacionado, ou por analogia ou causalidade, a uma experiência real. Todavia, quando a antecipação de uma ameaça ocorre de modo voluntário, ou seja, não espontâneo, pressupõe o risco de não trazer algum resultado evidente. Diante disso, é preciso considerar que os verdadeiros efeitos heurísticos do medo devem estar diretamente conectados a uma experiência real de perigo ou ameaça, caso contrário, ela pode não acontecer. Segundo Jonas, o "valor heurístico" possui uma condição de validade para a apreciação moral, na medida que pressupõe as ameaças experimentadas que, por sua vez, possui analogia com uma experiência real.

Segundo Jonas,

> Qual dessas duas opções eu desejo mais intensamente: que as minhas refeições diárias sejam saborosas ou que meu filho permaneça saudável? Não posso responder esta questão, observando a pujança dos meus sentimentos presentes nesses dois desejos (um dos quais se apresenta diariamente e outro não tem a menor necessidade de se apresentar) ou comparando-os. Mas quando tenho de temer pela saúde de meu filho,

[7] "A antecipação do mal, sob a forma de antecipação da perda ou do desaparecimento de um valor permite evidenciá-lo mais rapidamente do que o desejo de sua realização ou de sua manutenção. [...] A partir de então, o conhecimento do bem pode ser eficaz e rapidamente apreendido pelo risco que seu contrário bruscamente traz" (FROGNEUX, 2007, p. 189).

> por que subitamente há motivos para tanto, aí eu sei qual das duas opções eu desejo mais. (2006, p. 71).

Ora, se as incertezas acerca das projeções futuras e o efeito projetado podem conduzir a uma disposição sobre o que pode ou não ser realizado, deve-se pressupor um grau de embasamento técnico-científico seja em um grau maior num contexto no qual o pensando na ética do futuro, e pelo fato da ameaça encontrar-se no futuro faz necessário invocar a imaginação e, deste modo, produzir um temor deliberadamente. Com efeito, o sentimento de temor, na visão de Jonas, remete a uma situação de perda pelo qual conduz o indivíduo para a ação efetiva. Sendo assim, o temor enquanto sentimento é capaz de propiciar mudanças no agir[8].

No âmbito da heurística, o elemento primordial para que ela se realize é o temor, no sentido de que, ao temer o mau, o homem tenha uma reação e busque agir com responsabilidade. O temor, para Jonas, representa a condição de ação responsável, dessa forma, o medo que faz parte da responsabilidade não é aquele que nos aconselha a não agir, mas aquele que nos convida a agir[9].

Em decorrência desse processo, Jonas ressalta, nos capítulos iniciais do *O princípio responsabilidade:* "o que quer que pertença à plenitude do homem permanece eclipsado em prestígio pela extensão de seu poder, de modo que essa expansão, na medida em que vincula mais e mais forças humanas à sua empresa, é acompanhada de uma contração do conceito de homem sobre si próprio e de seu Ser. Na imagem que ele conserva de si mesmo – na representação programática que determina o se Ser atual tão bem quanto o reflete -, o homem atual é cada vez mais o produtor daquilo que "ele produziu e o feitor daquilo que ele pode fazer; mas ainda, é o predador daquilo que ele, em seguida, estará em condição de fazer" (JONAS, 2006, pp. 43-44).

Com base nessas considerações, torna-se possível a sustentar o pressuposto de que, se o âmbito da produção técnica moderna demarca o seu domínio sobre a esfera do agir humano,

---

[8] "Pois assim acontece conosco: o reconhecimento do *malum* nos é infinitamente mais fácil do que o do *bonum*; é mais imediato, forçoso e muito menos exposto à diferenças de opinião e, acima de tudo, ele não é procurado: a simples presença horrível do mal se nos impõe, enquanto o bem pode permanecer aí discretamente, irrefletido (para o que nós devemos ter uma razão especial) e desconhecido. Sobre o mal nós não temos incertezas quando o experimentamos; sobre o bem temos certeza, na maioria das vezes, quando dele nos desviamos" (JONAS, 2006, p. 63-64).

[9] "[...] a projeção de longo prazo, faz parte de sua essência e de seu dever, e por isso uma outra prescrição deve ir ao encontro de sua incerteza. Conhecemos seu conteúdo e aprendemos seu princípio quando refletimos sobre o aspecto de jogo de azar ou de aposta contido em todo agir humano, concernente ao seu resultado e aos efeitos colaterais, e quando nos interrogamos sobre que lances poderíamos fazer, falando em termos éticos" (JONAS, 2006, p. 83).

da mesma forma, a moralidade deve possuir o direito de inserir-se no âmbito da produção fornecendo-lhe as condições essenciais para uma modificação substancial sobre a natureza fundamental da política. Certamente, a possibilidade de ampliação entre as fronteiras do Estado (*polis)* e da natureza favorece, assevera Jonas, o desaparecimento da diferença entre o que é artificial e o que é natural. Esse evento marcante na era moderna contribuiu, decisivamente, para a necessidade da "cidade global" legislar sobre determinadas questões ao qual nunca havia antes a fim de determinar as condições reais da preservação das gerações futuras[10].

Ora, se a presença do homem no mundo era um dado primeiro, inquestionável, observa Jonas, do qual toda ideia de dever referente à conduta humana era considerada como ponto de partida, na contemporaneidade, ao contrário, não se constitui em um fato que mereça qualquer consideração, uma vez que, tanto o paradigma técnico científico é uma possível ameaça à preservação da bioesfera, quanto às biotecnologias à permanência do homem, enquanto homem, na "cidade global" (Idem., Ibidem., p. 44). Em relação a essa problemática, Jonas postula categoricamente que, o advento da técnica moderna a própria presença do homem no mundo torna-se um objeto de dever, ou seja, do "dever de proteger a premissa básica de todo dever, que é precisamente, a presença de meros candidatos a um universo moral no mundo físico futuro" (Idem., Ibidem., p. 45). Em outros termos, tal postulado denota uma atenção redobrada em relação a vulnerabilidade do homem e da natureza diante de uma ameaça real das condições de sua existência pelo implemento do aparato tecnológico[11].

Através desse viés interpretativo, é possível, portanto, compreender o motivo pelo qual Jonas exige a formulação, no horizonte amplo de ações que a técnica moderna admite, de "uma nova classe de imperativos" erigidos na forma de políticas públicas, com a finalidade fundamental de conduzir a ação moral ao tempo em que a lógica de produção da técnica moderna sobrepõe-se ao espaço de ação essencial da humanidade. Essa nova classe de imperativos demonstra, veementemente, a insuficiência dos princípios éticos da tradição, exemplificada, principalmente, pela ética kantiana segundo o qual a ação moral não deve se

[10] A humanidade vive hoje em uma "cidade universal", no dizer de Jonas, pois, segundo ele, "as construções humanas se tornaram mundo ao agir nele e por meio dele, constituindo uma necessidade dinâmica, na qual os elementos naturais se tornam imprescindíveis à sua deliberação, haja vista o futuro da humanidade estar vinculado ao da "cidade global" (JONAS, 2006, p. 34).

[11] Torna-se importante destacar que a questão dos impactos da tecnologia que afetam o mundo e as pessoas foi introduzida reconhecidamente por Heidegger. Não obstante, deve-se indagar: qual é a singularidade de Jonas em relação ao tema da ética? O que diferencia a argumentação de Heidegger da de Jonas está no fato de que o último a ação técnica ganha significação ética. Dito de outra, Heidegger não elabora uma reflexão sobre a ética propriamente dita, embora constate-se uma sinalização para tal empresa, sua reflexão está direcionada para uma ontologia fundamental sobre o esquecimento do ser..

conformar com nenhum conteúdo específico ou finalidade extrínseca à própria razão, mas somente à sua exigência intrínseca de adequação à pura forma do pensar ético (Cf. JONAS, 2006)[12].

Para demonstrar tal possibilidade, Jonas opera a formulação de imperativo categórico de Kant demonstrando que a fórmula "age apenas segundo uma máxima tal que [tu] possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (2005, p. 34) apresenta como fundamento a simples "ideia de contradição lógica" ou mesmo de "discordância interna da vontade" enquanto "razão prática, consigo mesma" (GIACÓIA, 2000, p. 199). Disso decorre a constatação de que o imperativo categórico kantiano não problematiza uma aprovação ética, mas engendra apenas uma formulação sentencial ou lógica, na qual não se possa conceber uma contradição dos temas propostos. Considerando a estrutura dessa reflexão puramente formal, não há realmente como considerar nenhum impedimento argumentativo que conduza a destruição futura da humanidade, uma vez que não se torna contraditório basear moralmente a felicidade atual da humanidade sob a condição do sacrifício das vidas futuras[13].

Perante as consequências conflitantes do imperativo kantiano, o qual Jonas considera ser o modelo da tradição ética, é possível demonstrar certa imutabilidade da natureza e do homem, enfatizando estar esse imperativo completamente desconexo em relação às possibilidades dos efeitos negativos da técnica moderna. Desse modo, mediante a insuficiência dos antigos paradigmas do agir, Jonas empreende uma reformulação do imperativo categórico kantiano, cuja sentença fundamental determina: "Aja de modo a que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a terra. [Ou, dito

[12] Em relação a essa questão, Giacóia assevera que, o novo imperativo não se dirige como o kantiano, ao comportamento do indivíduo privado, mas ao agir coletivo, de modo que sua destinação não é a esfera próxima das relações entre singulares, mas o campo da política pública. A concordância que Jonas reivindica não é a compatibilidade lógica interna da vontade, nem a do ato consigo mesmo, mas a concordância entre os efeitos últimos do ato com a permanência da atividade humana autêntica no futuro. O imperativo kantiano "totalizava" no sentido de transferir a máxima subjetiva a uma hipotética comunidade de todos os seres racionais (situação em que a máxima da vontade não geraria autocontradição); para Jonas, "a totalização se faz a partir da objetividade dos efeitos do agir coletivo que, em sua realidade, afeta a humanidade como um todo" (2009, p. 200).

[13] Sobre isso, Jonas comenta: "Não é verdade que possamos transferir a nossa responsabilidade pela existência de uma humanidade futura para ela própria, dirigindo-nos simplesmente aos deveres para com

aquela que irá existir, ou seja, cuidando do seu modo de ser. Ao contrário, a primeira regra para o modo de ser que buscamos depende apenas do imperativo do existir. Todas as outras se submetem ao seu critério, que não pode ser fornecido isoladamente por nenhuma ética eudemonista e nem por uma ética da compaixão. Esta tolera muitas coisas que aquele imperativo proíbe e recusa muitas que o imperativo lhe impõe. A primeira regra é a de que aos descendentes futuros da espécie humana não seja permitido nenhum modo de ser que contrarie a razão que faz com que a existência de uma humanidade como tal seja exigida. "Portanto o imperativo de que deva existir uma humanidade é o primeiro, enquanto estivermos tratando exclusivamente do homem" (JONAS, 2006, pp. 93-94)

de uma forma negativa] Aja de tal modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de tal vida" (JONAS, 2006, p. 48).

Diferentemente do kantiano, o imperativo formulado por Jonas, contém em seu fundamento, uma legítima exigência moral, em vista a preservação da própria ideia de homem, uma vez que a sua responsabilidade para as gerações futuras é extensiva, tornando, por conseguinte, aqueles que ainda estão por vir objetos essenciais dessa nova dimensão ética[14]. Não obstante, enquanto proposição moral, ou seja, enquanto obrigação prática perante a posteridade de um futuro distante, o princípio de decisão imbricado no âmago do imperativo proposto pelo filósofo em questão, na visão de Greisch, "possibilita empreender a abertura de um horizonte temporal de um futuro real e previsível mediante a imposição de um dever relacionado com a existência e com a essência autêntica de uma humanidade futura" (1992, p. 15)[15].

Esta ideia de preservação da humanidade futura como dever da humanidade presente expõe, decisivamente, o núcleo metodológico da proposta argumentativa de Jonas em relação a responsabilidade, uma vez que, a existência real de uma humanidade autêntica traduz-se por meio da formulação de um imperativo cujo escopo é uma exigência ética o qual fundamenta-se, metafisicamente, a partir de uma aproximação teórica com o que Jonas denomina de "responsabilidade ontológica"[16].

Por sua vez, a aproximação da ontologia com a responsabilidade pressupõe uma objeção argumentativa à predominância de uma tendência no pensamento filosófico contemporâneo, o qual reivindica a ética embasada no sujeito autônomo, responsável e determinador de suas próprias leis, sem recorrências à autoridade ou justificativas exteriores, Jonas propõe, para que

[14] A responsabilidade está, proporcionalmente, relacionada ao que Jonas denomina de "*heurística do Temor*". Com efeito, por uma questão de objetivos não se fará uma consideração mais detalhada sobre essa relação.

[15] Esse ponto merece a seguinte explicitação de Jonas: "Mas o novo imperativo diz que podemos arriscar a própria vida, mas não a da humanidade; [...] Aquiles tinha sim o direito de escolher para si uma vida breve, cheia de atos gloriosos, em vez de uma vida longa em uma segurança sem glórias (sob o pressuposto tácito de que haveria uma posteridade que saberia contar seus feitos); mas [...] nós não temos o direito de escolher a não existência de futuras gerações em função da existência atual, ou mesmo de colocá-la em risco" (JONAS, 2006, p. 48).

[16] Pode-se afirmar que a ação humana, tendo seu espectro hiper potencializado, abre espaço para um novo leque de questões e problemas, que exigem o (re) dimensionamento da reflexão ética, e (re) coloca no centro do debate um conceito já conhecido, mas que nunca esteve tão implicado com esse desenvolvimento: a questão da responsabilidade.

não se incorra em subjetivismos e relativismos, que a ética deva estar fundada excepcionalmente em uma doutrina do Ser ou, mais precisamente, numa ontologia[17].

4. RESPONSABILIDADE E FUTUROLOGIA

Na perspectiva de Dumas, "o princípio da responsabilidade não deve ser compreendido como correlato de uma imputabilidade causal dos atos cometidos, ou seja, não significa uma responsabilidade pelo efeito, mas, sobretudo e fundamentalmente, uma responsabilidade em relação à obrigação de agir que se impõe pelo poder disposto para tal e, excepcionalmente, direcionado para aqueles que ainda não estão de posse da capacidade para agir" (1974, p. 187)[18]. Ao levar a cabo tal possibilidade, Jonas submete a sua argumentação a uma completa inversão da ética tradicional dimensionando, efetivamente, o dever no âmbito do poder. Portanto, na ótica de Jonas, o poder que fundamenta o dever perante o vulnerável, isto é, a biodiversidade ou as gerações futuras.

Sobre essa questão, Giacoia afirma:

> O novo imperativo ético não se dirige (como o imperativo categórico de Kant) ao comportamento do indivíduo privado, mas ao agir coletivo, sua destinação não é, portanto, a esfera próxima das relações entre singulares, mas a do domínio da política pública (2000, p. 200)

O princípio de uma ética da responsabilidade para com o futuro estabelece assim dois deveres principais: visualizar os efeitos de longo prazo e mobilizar os sentimentos adequados a essa representação. Jonas entende que deve haver primazia do mau prognóstico sobre o bom, segundo ele: "é necessário dar mais ouvidos à profecia da desgraça do que a profecia da salvação" (2006, p.77). Desse modo, o ser humano não tem o direito de apostar a totalidade dos seus interesses e não tem direito ao suicídio e nem a existência do homem pode ser objeto de aposta. A responsabilidade com a posteridade é o arquétipo de todo agir responsável, pois

[17] A retomada da metafísica se dá pela consideração da evidência da existência. Jonas parte da pergunta leibniziana: "Este [...] é o único sentido aceitável para a questão fundamental da metafísica leibniziana, que de outro modo pareceria ociosa: porque existe "algo e não o nada"? Pois o porquê aqui questionado não pode visar à causa precedente, já que ela própria pertence ao que já existe; esse questionamento não pode ser feito, sem cair em contradição, em relação à totalidade do que existe ou ao fato do existir como tal" (JONAS, 2006, p.100). Por outro lado, Russ aborda essa questão mostrando a retomada de Jonas ao problema acerca do ser. "Jonas reformula a velha questão de Leibniz- por que há alguma coisa e não apenas o nada? - A interrogação se torna: por que é preciso preferir o ser ao nada? A resposta de Hans Jonas é o seguinte: o ser vale mais que o não-ser; há uma preeminência absoluta do primeiro em relação ao segundo. Assim a ética desdobra a questão do ser e nela enraíza a teoria dos valores." (1999, p. 101)

[18] É importante ressaltar que Jonas refere-se a um *Princípio Responsabilidade*, em oposição ao Princípio Esperança, de Bloch. Todavia, a referência segue o uso corrente da língua portuguesa ao *Princípio da Responsabilidade*, por se tratar ser mais conveniente com a bibliografia indicada no projeto.

segundo Jonas: “a responsabilidade para com os filhos, que sucumbiriam se a procriação não prosseguisse por meio da precaução e da assistência” (2006, p. 89).

Jonas compreende que é necessário para uma formulação ética fazer a distinção entre meios e fins. Ou seja, um fim segundo Jonas: “é aquilo graças ao qual uma coisa existe e cuja produção ou conservação exigiu que algum processo ocorresse ou que alguma ação fosse empreendida” (2006, p. 107). Por sua vez, o meio é um dado natural e vivente, uma parte do próprio usuário vivente, mas que não se opõe a si mesmo em ação. Na perspectiva de Jonas, o que há uma existência de fins na natureza o que leva a discussão de uma doutrina do valor. As consequências é a possibilidade de atribuir finalidade a natureza pelo qual dela advém valores.

Desse modo, o maior valor presente na natureza é o da vida. A diversidade da vida orgânica manifesta o interesse da natureza e por isso a conservação da diversidade já é um bem em si. O valor da vida para o homem torna-se um dever, um imperativo, e quando o homem não cumpre o dever torna-se devedor do bem. Assim tem-se o princípio de que alicerça a teoria da responsabilidade, o fundamento racional do dever, que é o apelo do bem em si no mundo que confronta à vontade e exige obediência. Segundo Jonas temos então a validade das obrigações e o sentimento correspondente. Por sua vez, os elementos que distinguem a teoria da responsabilidade são a imputação causal de atos realizados, a determinação do que se tem de fazer, o cuidado “paternal”, uma ética natural e não contratual.

Diante do que foi dito, a construção de uma teoria da responsabilidade se impõe a reflexão sobre a responsabilidade política com o futuro. Trata-se de conceber a arte de governar com a possibilidade da sua própria continuidade, assim com um futuro em que se tenha o que governar. Desse modo, a prevenção consiste no aspecto principal da ação do homem público, pois, segundo Jonas: “a profecia do mal é feita para evitar que ele se realize; e seria o máximo da injustiça zombar de eventuais alarmistas, pois o pior não aconteceu; ter se enganado deveria ser considerado como um mérito” (2006, p. 204).

Ele intui que isso aconteceu porque o homem atuou a partir de uma regra geral de que o que é bom agora também o será no futuro, ocorrendo assim uma ausência de dinâmica que não contava com uma orientação para mudanças e transformações. Por isso o arquétipo da criança será o objeto originário da responsabilidade, pois implica um dever ser e um dever fazer: na insuficiência radical do recém-nascido está previsto ontologicamente que seus pais o protejam contra sua queda no nada e que se encarreguem do seu devir futuro. A ética da responsabilidade torna-se importante, pois agora o futuro das próximas gerações está ameaçado, tanto o homem quanto a natureza sofrem a ameaça do progresso.

Na tese de Jonas o homem perturbou o equilíbrio simbiótico da natureza o que colocou a humanidade em perigo. Esse perigo revela a necessidade primordial que é o dever de negar o "não-ser". Ele identifica a ameaça no ideal "baconiano" entendido como o saber a serviço da dominação da natureza e utilizá-la para melhorar a sorte da humanidade. (2006, p. 235). O perigo que corre a humanidade se deve ao êxito excessivo desse processo. Nesse sentido Jonas faz a crítica tanto do marxismo quanto do capitalismo como herdeiros do ideal baconiano. De acordo com Jonas, é esta responsabilidade e esse sentimento de responsabilidade que se fazem necessários. Em outras palavras, ao afirmarmos a necessidade de uma ética da responsabilidade futura, estamos falando, não mais daquela "responsabilidade formal e vazia de cada ator por seu ato" (JONAS, 2006, p. 168), mas daquela que leve em conta a reivindicação do objeto diante do poder fazer. A responsabilidade paternal e a do homem público representam para Jonas os dois arquétipos da teoria da responsabilidade.

Sobre isso, Jonas afirma:

> Em vista dessas dificuldades, ou não adequação do imperativo kantiano ao novo estado da questão, Jonas propõe a formulação de outro imperativo: Age de modo a que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a terra; ou expresso negativamente: Age de modo a que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida; ou simplesmente: Não ponhas em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra; ou, em um uso novamente positivo: Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer (2006, p. 47-48) (grifos nossos).

O novo imperativo não se dirige, como o kantiano, ao comportamento do indivíduo privado, mas ao agir coletivo, de modo que sua destinação não é a esfera próxima das relações entre singulares, mas o campo da política pública. A concordância que Jonas reivindica não é a compatibilidade lógica interna da vontade, nem a do ato consigo mesmo, mas a concordância entre os efeitos últimos do ato com a permanência da atividade humana autêntica no futuro. Nesse aspecto, o primeiro dever de uma ética do futuro pressupõe visualizar os efeitos a longo prazo da ação recomendando, por sua vez, a uma preocupação no qual o aspecto da prudência vislumbra as consequências a longo prazo da ação. Por isso, Jonas afirma: "O que deve ser temido não foi experimentado e talvez não possua analogias na experiência do passado e do presente" (2006, p. 72).

Por essa razão, Jonas afirma que a responsabilidade, tanto mais se amplia quanto mais se verifica a vulnerabilidade do seu objeto. O simples conhecimento da ameaça, assim como da cautela determinam as condições de possibilidade da percepção do que deve ou não ser evitado. Não obstante, esse reconhecimento é responsável pela percepção do temos. Senso

assim, o temor exerce uma função orientadora no que concerne ao conhecimento da ameaça. Em relações às gerações futuras e as modalidades da vida mais frágeis, a responsabilidade se amplia na mesma proporção em que se aumenta o poder. Ao vislumbrar a incapacidade das éticas tradicionais de resolver os problemas da técnica a responsabilidade assume um aspecto essencial, ou seja, o cuidado como obrigação, levando em conta a permanência das futuras gerações no planeta frente aos desafios enfrentados pela sociedade tecnocientífica[19].

O imperativo ético no qual Jonas expõe a responsabilidade em um patamar de fundamentação que, na verdade, é apresentado em sentido ontológico. Desse modo, o aspecto utilitarista apresenta-se em um contexto de fundamentação metafísica do agir ético baseado na responsabilidade. Nessa perspectiva, o futuro se abre em suas possibilidades maléficas na medida em que a ética da responsabilidade traça o aspecto da continuidade da existência condicionada a continuidade da natureza. Nesse viés, Jonas ressalta que a autenticidade da vida humana está condicionada à manutenção da natureza no futuro. Todavia, vale ressaltar, que o horizonte da possibilidade dessa manutenção reside, sobretudo, na atualidade do presente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro, na perspectiva de Jonas, não consiste em um abandono dos valores éticos tradicionais, mas uma dinâmica que exige uma nova configuração da forma de refletir o presente. Trata-se, portanto, de forjar um pressuposto ou princípio de que guiar as ações no presente para proteger as próximas gerações das consequências maléficas provenientes das gerações do presente.

Dada a magnitude do potencial oferecido pela técnica, são as consequências acerca do futuro que funda a exigência de uma nova ética. Dessa forma, a responsabilidade tem a função de ampliar-se na medida em que a vulnerabilidade do seu objeto da ameaça em relação as gerações futuras. Com efeito, o reconhecimento da ameaça é o fator determinante para mobilizar os sentimentos adequados de responsabilidade.

[19] Neste sentido, Jonas argumenta: “Portanto, esse saber real e eventual, relativo à esfera dos fatos (que continua sendo teórico), situa-se entre o saber ideal da doutrina ética dos princípios e o saber prático relacionado à utilização política, o qual só pode operar com os seus diagnósticos hipotéticos relativos ao que se deve esperar, ao que se deve incentivar ou ao que se deve evitar. Há de se formar uma ciência da previsão hipotética, uma “futurologia comparativa” (JONAS, 2006, p. 70).

REFERÊNCIAS

DUMAS, André. Réponse à Hans Jonas. Revue Esprit, Paris, n. 438, p. 185 -190, set. 1974.

FROGNEUX, Nathalie. O medo como virtude de substituição. Tradução de Marcelo Gomes. In NOVAIS, Adauto. (org). Ensaios sobre o medo. São Paulo: Senac/Sesc. 2007, pp. 189.

SCHOEFS, V. Hans Jonas: écologie et démcratie. Paris: L'Harmattan, 2009

JONAS, H. Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade. Trad.: Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. (1979) Trad. M. Lisboa & L. B. Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

OLIVEIRA, J. R. Por que uma ética do futuro precisa de uma fundamentação ontológica segundo Hans Jonas. Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. Impresso), v. 24, p. 387-416, 2012.

_____. Vida, técnica e responsabilidade: três ensaios sobre a filosofia de Hans Jonas / Jelson Oliveira, Geovani Moretto, Anor Sganzerla. – São Paulo, 2015. (Coleção Ethos)._

RUSS, Jacqueline. Pensamento Ético Contemporâneo. Trad. Constança. Marcondes Cesar. 2. ed. São Paulo: Paulus, *1999*.

SCHOEFS, V. Hans Jonas: écologie et démcratie. Paris: L'Harmattan, 2009.

SGANZERLA, Anor. Responsabilidade. In: OLIVEIRA, Jelson; MORETTO, Geovani; Vida, Técnica e Responsabilidade: Três Ensaios Sobre a Filosofia de Hans Jonas. São Paulo: Paulus, 2015. p. 125-192.

GIACOIA, Oswaldo Júnior. Hans Jonas: O princípio responsabilidade. In: Oliveira, Manfredo (org.) Correntes Fundamentais da ética contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.193-206.

GREISCH, Jean. Serviteurs et otages de la nature? La nature comme objet de responsabilité. In P. Colin (éd.) De la nature. De la physique classique au souci écologiques. Paris: Beauchesne, coll. «Philosophie», 1992, pp. 319-359.

ZANCANARO, Lourenço. O Conceito de Responsabilidade em Hans Jonas. 1998. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GESTÃO DE MUDANÇAS NO BANCO DO BRASIL NOS ANOS 1990

Renan Baltazar dos Santos[1]
Mestre
renan-29@hotmail.com
Universidade de São Paulo

Karla Fernanda Pereira[2]
Mestra
karlafernandakfp@gmail.com
Universidade de São Paulo

Abias Andrade de Souza[3]
Especialista
abiasdesouza@gmail.com
Escola Técnica Estadual de São Paulo

RESUMO: Esta pesquisa buscou compreender como o contexto histórico das mudanças ocorridas no Banco do Brasil em 1990 possibilitou a sua consolidação no setor bancário nacional. Trata-se, em primeira instância, de uma abordagem qualitativa, que teve início com a análise da história do Banco do Brasil, seguida da identificação dos incidentes críticos, sob a perspectiva teórica da abordagem contextualista, a saber: Fundação, Primeira Fusão, Abertura da Carteira Industrial, Internacionalização e Sociedade Mista, Autorização para operar com todas as carteiras de mercado. Os resultados indicam que a maioria das transformações importantes no Banco do Brasil foram de caráter políticos, não só aquelas caracterizadas como incidentes críticos, assim, considerando o contexto de sua fundação até a autorização para disputar mercado com os chamados bancos múltiplos, a instituição se apresenta como forte representante dos interesses de senhores coloniais e escravistas da época.

Palavras-chave: Poder; Instituições Financeiras; Gestão de Mudança; Sistema Financeiro.

[1] Mestre em Psicologia e doutorando em Administração na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP).

[2] Mestra em Psicologia e doutoranda em Administração na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP).

[3] Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Projetos e professor na Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC).

1. Introdução

O sistema financeiro global passou por grandes mudanças com o aumento da "bancarização" e a expansão das agências bancárias nos anos 1990, isso trouxe desafios logísticos, tecnológicos e gerenciais. A indústria bancária, que depende muito de informações, precisou revisar processos e buscar novas tecnologias para melhorar a velocidade e o uso do capital. Entre as transformações, temos a completa mudança da natureza de uma das instituições do setor bancário no país, o Banco do Brasil.

A trajetória do Banco do Brasil é marcada por diversas reviravoltas e transformações significativas. Sua fundação, subsequente liquidação e eventual ressurgimento no cenário brasileiro estão profundamente conectados ao fortalecimento dos interesses da classe dominante da época. Esse grupo, que detinha grande poder e influência, estava ligado a um contexto econômico caracterizado principalmente por práticas mercantis e a utilização de trabalho escravo. A história do Banco do Brasil reflete, portanto, as mudanças e os desafios econômicos e políticos que moldaram a sociedade brasileira durante esse período. Considerando tais mudanças, o presente trabalho foi norteado pela seguinte questão: Como a gestão de mudanças ocorridas no Banco do Brasil nos anos 1990 consolidou o seu poder do setor bancário no Brasil?

Academicamente, justificamos a importância da investigação sob o argumento de que o banco em questão possuía, em 1994, o total de R$ 72 milhões em ativos e passou a R$129 milhões no final da mesma década, despertando interesse pelas mudanças que antecederam o período de crescimento. Assim, o objetivo do trabalho foi compreender como o contexto histórico das mudanças ocorridas no Banco do Brasil em 1990 possibilitou a sua consolidação no setor bancário nacional.

Os dados da pesquisa ajudam a entender a profundidade da politicização das mudanças no Banco do Brasil, uma vez que essas transformações estavam diretamente relacionadas às transformações do sistema de governo e econômico do período. Na segunda metade da década de 1990, o banco experimentou um crescimento robusto, alcançando lucros significativos e reforçando seu potencial competitivo. Além disso, destacamos como as autoridades coloniais e senhoriais se apropriaram da estrutura pública desde a fundação da instituição até a autorização para oferecer novos produtos e serviços, sendo possível apontar, talvez, como um dos períodos de surgimento e consolidação de práticas clientelistas.

2. Revisão de literatura

Em 1808, a Corte portuguesa se instalou na colônia e, seguindo a tendência de países europeus, criou o primeiro banco estatal do Brasil, cujo objetivo era financiar o império luso-brasileiro (GABLER, 2023; LOBO, 2012; WESTIN, 2023). Uma vez que D. João VI precisou voltar para Portugal em 1821, levou consigo parte dos recursos do banco, de modo que as dificuldades financeiras do banco brasileiro se tornaram insustentáveis, assim, em 1829, o primeiro Banco do Brasil foi liquidado (GABLER, 2023; LOBO, 2012; WESTIN, 2023) e o país viveu um período sem bancos, destacamos que somente entre 1808 e 1853 foram criadas quatro instituições financeiras denominadas Banco do Brasil (BEZERRA, 2008; GAMBI, 2012). No entanto, apenas dois foram criados pela iniciativa pública e tiveram suas atividades operacionalizadas.

O Banco do Brasil criado em 1853, resultado da fusão de um Banco do Brasil, criado em 1851, e do Banco Comercial, criado em 1838, apesar de ser um banco privado tinha por principal missão substituir os vales dos bancos privados por cédulas oficiais, ganhando o monopólio da emissão (GABLER, 2023; GAMBI, 2008; WESTIN, 2023). Desse modo, o governo imperial passou a ter controle sobre o papel-moeda emitido no país (GAMBI, 2008; WESTIN, 2023). Em 1866, o governo imperial tirou do Banco do Brasil a incumbência das emissões, transferindo para o Tesouro Imperial (GABLER, 2023; SOARES, 2023; WESTIN, 2023). Assim, apesar de continuar grande, o Banco do Brasil perdeu sua importância política, tornando-se um banco comercial como qualquer outro (SOARES, 2023; WESTIN, 2023). Em dezembro de 1982, o governo emitiu um decreto autorizando a fusão entre Banco da República dos Estados Unidos do Brasil e o Banco do Brasil, nascendo assim o Banco da República do Brasil (GABLER, 2023; WESTIN, 2023).

A história do Banco do Brasil é permeada por muitas reviravoltas, mas sua fundação, liquidação e ressurgimento no contexto brasileiro está intimamente ligado ao fortalecimento dos interesses da classe senhorial, que à época eram o caráter mercantil e escravista da economia (GAMBI, 2011; SOARES, 2023). Assim, desde sua fundação, o Banco do Brasil, além de seus objetivos funcionais, como a emissão de notas e serviços bancários em geral, havia um direcionamento na operacionalização da instituição.

No início do século XX, o Banco da República do Brasil estava prestes a quebrar, e para evitar que o maior banco do país falisse e houvesse uma grande crise, o governo resgatou o banco em 1905, tornando seu acionista majoritário (GABLER, 2023; WESTIN, 2023). E o banco recuperou seu nome original (GABLER, 2023; WESTIN, 2023).

Adiante, mais precisamente em 1936, foi criada a Carteira de Crédito Agrícola e Industrial, que tinha o objetivo de consolidar as políticas de crédito do governo nesses setores, assim, o banco passava a operar como instrumento de industrialização do país, por meio de políticas econômicas (REDIVO; FONSECA, 2022). Após o processo de industrialização, outro momento de destaque foi a criação da Superintendência da Moeda e do Crédito – SUMOC, em 1945; e da Carteira de Comércio Exterior – CACEX, em 1953, sendo o primeiro passo para a criação do Banco Central e o estímulo à exportação, respectivamente (BANCO DO BRASIL, 2010).

No final da década de 1980, o Banco do Brasil passou a somar cinco subsidiárias, sendo a Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliários, BB Financeira, BB Leasing, BB Corretora de Seguros e Administradora de Bens e a BB Administradora de Cartões de Crédito, além de ter iniciado, ainda que timidamente, um programa de informatização, colocando microcomputadores nas agências (BANCO DO BRASIL, 2010; NÓBREGA, 2007). As mudanças podem ser caracterizadas como um forte programa de adequação ao novo mercado e à nova realidade de disputas do setor bancário.

Com a criação do Banco Central, o Banco do Brasil recebeu do Governo Federal a autorização necessária para atuar nos outros segmentos do mercado bancário, ou seja, explorar produtos que eram exclusivos para bancos privados (BANCO DO BRASIL, 2010). A autorização para operar no mercado dos bancos privados, no entanto, foi concedida não apenas como forma de compensar a grande perda de poder do Banco mas, também, a fim de viabilizá-lo de forma autônoma. Pois, a Constituição de 1988 estabeleceu que a disponibilidade do caixa da União deveria ir para o Banco Central, assim o Banco do Brasil teve uma perda próxima de US$7 bilhões em depósitos (MENDES, 2007). Em 1989, o Banco apresentou o resultado mais baixo de sua história, US$115 milhões (BANCO DO BRASIL, 2010; MENDES, 2007).

Considerando o contexto de transformação do banco durante sua história, colocamos no centro do debate como o Banco do Brasil conseguiu consolidar seu poder no setor bancário, mais precisamente na década de 1990, período imediatamente após a última transformação.

Em 1990, o crédito rural teve queda de 40% e o Plano Collor agravou a situação ao confiscar a liquidez no início da safra de verão e submeteu a política agrícola à política de estabilização, reduzindo a demanda de produtos agropecuários e ocasionando a queda de preços e da renda agrícola (BANCO DO BRASIL, 2010; MENDES, 2007). A situação tornou-se mais difícil quando o Tesouro Nacional deixou de passar para o banco os retornos financeiros referentes ao crédito agro, totalizando, em 1995, 800 milhões de reais, fazendo com que o banco

entrasse numa crise que só seria revertida a partir de 1995 (BANCO DO BRASIL, 2010; MENDES, 1997).

Na primeira metade da década de 1990, o Banco do Brasil estava numa situação de fragilidade patrimonial, falta de competitividade, atraso tecnológico e perspectiva negativa de resultados, além de possuir uma cultura empresarial firmada em uma política de inúmeros benefícios e vantagens muito distantes da realidade de mercado (JUNG, 2004). Entre os exercícios de 1994 e 1995 o Patrimônio Líquido do Banco do Brasil caiu de R$7,04 bilhões para R$3,47 bilhões (ANDRADE; DEOS, 2009; JUNG, 2004).

Em 1995 foi iniciada uma reforma no Banco do Brasil, tendo como presidente Paulo César Ximenes (BANCO DO BRASIL, 2010), que nos quatro anos seguintes, seria responsável pela implantação de mudanças e consolidando o banco nas novas diretrizes de mercado, buscando a eliminação do desequilíbrio financeiro e a modernização do Banco para atuar em um ambiente "de baixa inflação e grande competitividade" (JUNG, 2004, p. 125). Foi iniciado assim o Programa de Ajustes, que incluía a "economia de recursos materiais, a otimização dos recursos computacionais, a venda de patrimônio não-de-uso" e a redução de despesas com pessoal (JUNG, 2004, p. 126). Foi implantado o Programa de Demissão Voluntária, que tinha como público-alvo os funcionários que possuíam salários considerados acima da média para a função desempenhada (ANDRADE; DEOS, 2009; JUNG, 2004; MENDES, 2007). Desse modo, saíram 13.388 funcionários da instituição, trazendo uma economia de R$45,2 milhões mensais para a instituição (ANDRADE; DEOS, 2009; BANCO DO BRASIL, 2010; JUNG, 2004). Para a redução de cursos, foram fechadas 108 agências no país e 8 no exterior (BANCO DO BRASIL, 2010; JUNG, 2004).

A longo prazo, buscando a geração de receitas, houve "a introdução e internalização de uma visão negocial em todas as frentes de atuação" do Banco (JUNG, 2004, p. 126). Dentre essas iniciativas, podemos citar: a "expansão dos negócios de cartão de crédito, seguros, fundos de previdência e títulos de capitalização" (JUNG, 2004, p. 127); o avanço do mercado de capitais, especialmente no exterior; e o aumento da participação no mercado de captação (BANCO DO BRASIL, 2010; JUNG, 2004). Essas medidas não foram tão eficazes quanto o esperado, assim em 1996 foram adotadas reformas mais profundas (ANDRADE; DEOS, 2009; JUNG, 2004), além de um amplo plano de reestruturação atacando a essência dos problemas da empresa, que consistia na recuperação de créditos inadimplidos, "por meio de instrumentos de negociação disponibilizados pelo governo" (JUNG, 2004, p. 128).

Houve ainda mudança na gestão, tornando os Conselhos Fiscal e de Administração mais transparentes nas suas decisões (JUNG, 2004), e reformulação dos critérios de votação e

composição, visando reduzir o poder soberano do acionista majoritário e tornando o banco menos suscetível a decisões autárquicas e possibilitando um espaço de discussão e participação dos acionistas minoritários nas decisões (JUNG, 2004).

Buscou-se uma solução para as pendências com o Tesouro Nacional, que chegava a R$4,6 bilhões (JUNG, 2004). Criou-se uma cultura de crédito parecida com a dos bancos privados, valorizando-se o capital para o estabelecimento das condições de crédito e de operações com os clientes (ANDRADE; DEOS, 2009; JUNG, 2004). Em relação à modernização tecnológica, foi estabelecido um programa de investimento para sanar a defasagem tecnológica do Banco do Brasil em relação à concorrência, assim entre 1996 e 2000 foram investidos R$2 bilhões, possibilitando que o Banco recuperasse esse atraso (BANCO DO BRASIL, 2010), como resultado, "em 1997, todas as agências já estavam interligadas de modo on-line e a capacidade de processamento havia sido expandida em 128% em relação à 1995" (JUNG, 2004, p. 131). O uso de ferramentas otimizadoras de recursos humanos possibilitou o incremento de produtos, o aumentou o volume de negócios e ampliou a base de clientes sem que fosse necessário aumentar a quantidade de funcionários (JUNG, 2004).

Na tentativa de reestruturação administrativa foram adotadas medidas como: "(a) melhoria da capacitação dos funcionários; (b) implantação do novo modelo organizacional em segmentos de mercado; (c) revisão do plano de cargos e salários." (JUNG, 2004, 132). Era necessário ter funcionários com capacidade crítica e uma postura mais ativa no relacionamento com os clientes, apropriando-se de "práticas e soluções desenvolvidas por terceiros", assim foram desenvolvidos programas com treinamentos externos (JUNG, 2004, 132). A estrutura departamentalizada por funções foi substituída por unidades de negócios e segmentação de clientes, possibilitando que realmente fossem realizados negócios, o que era distante da realidade do Banco até então. E em relação à política de pessoal, a carreira do funcionário passou a ser de sua responsabilidade, e a inércia foi substituída pela valorização do esforço e do desempenho (BANCO DO BRASIL, 2010; JUNG, 2004).

Na tentativa de sobreviver sem a ajuda do seu acionista majoritário, em um ambiente de competição e de igualdade de condições, o Banco do Brasil reforçou seu caráter empresarial e passou a ter estratégias mercadológicas direcionadas para a valorização financeira (ANDRADE; DEOS, 2009; JUNG, 2004), ou seja, o lucro passou a ser prioridade da instituição. Como resultado de todas essas mudanças, o Banco apresentou lucro ascendente desde 1997 (ANDRADE; DEOS, 2009), aumentou sua participação no mercado e evoluiu em indicadores como: "rentabilidade sobre o Patrimônio Líquido, índice de eficiência, participação das tarifas sobre o total das receitas operacionais" (JUNG, 2004). Em seu Relatório Anual de

1997 é dito: "Somos hoje o retrato de uma empresa que mudou para se fortalecer. Uma instituição que mudou para se fortalecer." (BANCO DO BRASIL, 1998, p. 5)

Com o Banco do Brasil passando por tantas transformações, assumiu algumas características das organizações que estavam na mesma disputa por mercado, em resumo, mudanças traduzidas em estratégias para maximizar seus lucros e diminuir suas despesas. Tais organizações são, frequentemente, permeadas de relações conflituosas e analisar as organizações e as relações que estas mediam implica em estudar o poder (FORD; JOHNSON, 1998). Apresentamos, no quadro abaixo, algumas definições de poder:

Quadro 1: Definições de Poder

Variável	Conceito	Autor(es)
Dependência	"O poder de A sobre B é igual a, e baseado na, dependência de B em relação a A."	EMERSON, 1962, p. 33
	"O poder de um indivíduo sobre o ouro deriva do último ser dependente dele."	THIBAUT; KELLEY, 1959, p. 124
Força	"Poder é [...] a capacidade de produzir (ou afetar) os resultados organizacionais."	MINTZBERG, 1983, p. 4
Prática social	"O poder não é uma unidade global, passível de observação e análise, mas uma prática social que assume formas heterogêneas, às vezes, dispares entre si, porque é constituída historicamente e resulta de articulações locais circunscritas a determinadas áreas de ação."	FISCHER, 1989, p. 71
Processo decisório	"O 'poder' é a participação no processo decisório: G tem poder sobre H, com relação aos valores K, se G participa da tomada de decisões que afetam as políticas de H relativas a K."	KAPLAN; LASSWELL, 1979, p. 110
Relação	"[o] poder não existe. [...] Na realidade, o poder é um feixe de relações mais, ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado."	FOUCAULT, 1979, p.248
	Poder não é um atributo possuído por alguém isolado. É um fenômeno relacional. O poder é gerado, mantido e perdido no contexto dos relacionamentos com os outros. O poder envolve a habilidade de produzir efeitos pretendidos de acordo com seus interesses percebidos."	PETTIGREW; MCNULTY, 1995, p. 851
Resistência	"O poder do agente A sobre o agente B é a quantidade de resistência da parte de B que pode ser potencialmente sobreposta por A."	EMERSON, 1962, p. 32

Fonte: Adaptado de Nóbrega (2007).

O poder é parte integrante da sociedade, se manifesta em todas as relações sociais e não pode ser ignorado pelos estudos que se interessam por entender como as organizações funcionam (FALCINI, 1993; MINTZBERG, 1983; KRAUSZ, 1991). Assim, é imperioso destacar que uma organização bancária em transformação estava sendo norteada para sua autonomia econômica, mas também pela busca da consolidação de seu poder no mercado bancário, visto que o poder é um elemento central para as organizações (CLEGG; COURPASSON; PHILLIPS, 2006).

Destaca-se que as organizações são parte integrante da estrutura social contemporânea (KRAUSZ, 1991, p. 29) e influenciam cada vez mais as condutas individuais, a natureza, as estruturas socioeconômicas e a cultura (CHANLAT, 1993, p. 40). São, portanto, ativas participantes dos processos de mudança, podendo promovê-los ou resistir a eles (HALL, 1984). As organizações caracterizam objetos de estudo das ciências sociais e são definidas por Srour (2005, p.140) como "coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço". Como coletividades elas treinam, doutrinam e persuadem seus membros (HALL, 1984) e são, segundo Wood Jr (2002, p. 20), "fontes de prazer e neurose, realização e estresse. Poderosas, atraem e seduzem, cooptam e socializam". Para Pfeffer (1981, p. 4), o poder nas organizações é, antes de tudo, um fenômeno estrutural. Nas organizações, o poder pode fluir por vias formais ou informais.

Dentro das organizações, a distribuição da autoridade (poder institucional) "está muito próxima de, senão perfeitamente correlacionada com o prestígio das posições" e não é raro encontrar-se empregados de nível mais baixo que lidam com considerável parcela de poder e influência pelo simples fato de estarem ligados a pessoas que os detêm formalmente (MECHANIC, 1962, p. 350). As transformações ocorridas na década de 1980 prepararam o cenário para um futuro incerto na década seguinte e foram direcionadas, antes de tudo, para a estrutura da organização, logo, o *locus* de manifestação do poder. Sobrepondo a discussão teórica que norteia o conceito de poder nas organizações, entendemos que o poder se deslocou para fora do Banco do Brasil ao longo dos anos 80, contudo, as mudanças foram para consolidar a instituição como uma das mais importantes do setor bancário na década seguinte, mais precisamente em 1997, quando encerrou o ano com lucro de 573,8 milhões e um novo leque de serviços, liderando o mercado de capitais, varejo e seguridade.

3. Metodologia

Investigações a respeito de poder, mais precisamente poder nas organizações, enfrentam uma barreira paradoxal, pois há reconhecimento da importância do poder e dos problemas a ele

relacionados, no entanto, é difícil para o pesquisador ter acesso à organização para estudá-los (PAGÈS *et. al.*, 1987). Assim, a estratégia utilizada para coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica e documental, em sua maioria documentos elaborados na década de 1980 e 1990, que compreendem os períodos analisados.

Utilizou-se a abordagem qualitativa, contextualizando a linha do tempo das transformações implementadas no Banco do Brasil, assim buscamos compreender e interpretar o objeto de estudo, evitando a mera descrição (SILVA; HELOANI, 2007). Para análise dos dados, a abordagem contextualista (PETTIGREW, 2007) foi aplicada ao levantamento histórico de transformações que o Banco do Brasil passou e, conforme indica Pettigrew (2007), foram selecionadas cinco transformações caracterizadas como incidentes críticos, a saber: Fundação, Primeira Fusão, Abertura da Carteira Industrial, Internacionalização e Sociedade Mista, Autorização para operar com todas as carteiras de mercado. Cada incidente foi discutido mais detalhadamente na seção seguinte, os resultados.

4. Resultados e discussão

Os incidentes críticos analisados na história do Banco do Brasil privilegiaram, conforme os destaques de Fischer (2002), as ações planejadas e desenhadas estrategicamente, ignorando as transformações desordenadas ou que possuíam caráter de improvisação. A transformação do Banco do Brasil de um caráter majoritariamente colonial para uma sociedade de economia mista que estava disputando mercado com outras empresas apresenta confluências com as indicações da abordagem contextualista de Pettigrew (2007), que orienta que as transformações devem ocorrer nos níveis mais profundos. Além disso, analisou-se as mudanças que aconteceram nos níveis mais profundos da instituição, como sua natureza, estrutura e contexto competitivo.

A abordagem contextualista de Pettigrew (2007), conhecida por seu foco na interação entre contexto, processo e conteúdo, oferece uma lente útil para entender e analisar incidentes críticos em organizações. Essa perspectiva é particularmente relevante para examinar momentos decisivos em instituições, como a fundação de uma organização, fusões, expansão e mudanças significativas em suas operações. No contexto dos incidentes críticos a seguir, vamos aplicar a abordagem contextualista para analisar como o contexto organizacional e o ambiente influenciam e são influenciados por esses eventos.

5. Fundação

A fundação de uma organização é um ponto crucial que define o início de sua trajetória e estabelece as bases para seu desenvolvimento futuro. Segundo Pettigrew (2007), é essencial

entender como o contexto histórico, político e econômico no momento da fundação molda os processos iniciais e as escolhas estratégicas. No caso da fundação, o contexto pode incluir fatores como a visão e os objetivos dos fundadores, as condições do mercado e as políticas regulatórias vigentes. A abordagem contextualista destaca como esses fatores influenciam a configuração inicial da organização e como suas decisões fundacionais podem refletir e interagir com o ambiente externo.

6. Primeira Fusão

A primeira fusão representa uma mudança significativa na trajetória da organização, introduzindo novas dinâmicas e desafios. Pettigrew (2007) sugere que a análise do contexto durante uma fusão deve considerar tanto o ambiente interno quanto o externo. Internamente, a fusão pode exigir a integração de culturas organizacionais distintas e a reestruturação de processos e sistemas. Externamente, as mudanças regulatórias, a reação do mercado e a adaptação aos novos concorrentes são aspectos cruciais. A abordagem contextualista ajuda a entender como essas fusões não apenas são moldadas pelo contexto existente, mas também como, por sua vez, podem alterar o contexto organizacional e externo.

7. Abertura da Carteira Industrial

A abertura da carteira industrial é um momento de expansão e diversificação para a organização. De acordo com Pettigrew (2007), essa decisão deve ser analisada dentro do contexto das oportunidades e ameaças presentes no mercado. O processo de abertura envolve tanto a adaptação a novas áreas de negócio quanto a gestão dos recursos e capacidades necessários para entrar nesses novos mercados. A abordagem contextualista enfoca como a organização ajusta suas estratégias e operações para se alinhar com o contexto do setor industrial e como essas mudanças podem afetar seu desempenho e sua posição competitiva.

8. Internacionalização e Sociedade Mista

A internacionalização e a formação de sociedades mistas introduzem novos contextos operacionais e culturais para a organização. Pettigrew (2007) enfatiza a importância de entender o processo de internacionalização em termos de como a organização se adapta e responde às diferenças culturais, econômicas e regulatórias nos mercados internacionais. A formação de sociedades mistas pode representar uma estratégia para mitigar riscos e aproveitar oportunidades locais, mas também envolve negociações complexas e a integração de diferentes práticas empresariais. A análise contextualista permite examinar como a internacionalização e

as parcerias internacionais são moldadas pelo contexto global e local, e como essas interações afetam o desenvolvimento estratégico da organização.

9. Autorização para Operar com Todas as Carteiras de Mercado

Finalmente, a autorização para operar com todas as carteiras de mercado é um marco que pode expandir significativamente as operações da organização. Pettigrew sugere que a análise desse incidente deve considerar como a organização se ajusta às novas permissões e quais são os impactos dessas mudanças no contexto competitivo e regulatório. A organização precisa gerenciar a adaptação a uma gama mais ampla de produtos e serviços, bem como lidar com as implicações regulatórias e de mercado de sua nova capacidade. A abordagem contextualista fornece uma perspectiva sobre como esses desenvolvimentos afetam e são afetados pelo ambiente mais amplo, e como a organização ajusta suas estratégias e operações para maximizar o sucesso nessas novas condições. A abordagem contextualista de Pettigrew (2007) oferece uma compreensão profunda dos incidentes críticos ao considerar como o contexto e os processos interagem para moldar as decisões e os resultados organizacionais. Cada um dos incidentes críticos analisados revela a importância de entender o ambiente em que a organização opera e como ela responde a mudanças e desafios em diferentes estágios de seu desenvolvimento. Ao adotar essa perspectiva, podemos obter uma visão mais completa e integrada da dinâmica organizacional e dos fatores que influenciam o sucesso e a adaptação em contextos variados.

10. Considerações finais

O estudo sobre as mudanças ocorridas no Banco do Brasil ocorrida nos anos 1990 centrou-se primeiramente em seus incidentes críticos, a saber: Fundação, Primeira Fusão, Abertura da Carteira Industrial, Internacionalização e Sociedade Mista, Autorização para operar com todas as carteiras de mercado; e as ações realizadas para que o Banco se consolidasse no setor bancário nacional.

O objetivo do estudo foi compreender como a gestão de mudanças ocorrida no Banco do Brasil em 1990 possibilitou a sua consolidação no setor bancário nacional. Os dados da pesquisa contribuem para o entendimento de quão politizadas as transformações no Banco do Brasil foram, visto que estavam ligadas às formas de governo vigentes na época. No entanto, a instituição obteve sólido crescimento na segunda metade da década de 1990, garantindo lucros e potencial competitivo. Da mesma forma, percebe-se o quanto autoridades coloniais e senhoriais se apoderaram da máquina pública desde sua fundação até a autorização para atuar

com outros produtos e serviços. Adicionalmente, implica-se uma reflexão histórica e contextual de momentos que antecederam acordos internacionais, como a Agenda 2030, mais especificamente os destacados no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rogério Pereira de; DEOS, Simone. A trajetória do Banco do Brasil no período recente, 2001-2006: Banco Público ou Banco Estatal "Privado"? **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 47-80, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/kCsDBbfbBRSYZJD7h97XtPh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BANCO DO BRASIL. **Relatório Anual 1997**. Banco do Brasil, 1998. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/ri/pt/dce/dwn/RA1997.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BANCO DO BRASIL. **Banco do Brasil:** 200 anos – 1964-2008. Livro 2. Belo Horizonte: Del Rey, Fazenda Comunicação & Marketing, 2010. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/fernando-nogueira-da-costa-banco-do-brasil-200-anos-1964-2008.pdf>. Acesso em 10 ago. 2024.

CHANLAT, Jean-François. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: TORRES, Ofélia de Lanna Sette (Org). **O indivíduo na organização:** Dimensões esquecidas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993. v.1, cap.1, p. 21-45.

CLEGG, Stewart. R.; COURPASSON, David; PHILLIPS, Nelson. **Power and Organizations**, Thousand Oaks: Sage, 2006. 457p.

EMERSON, Richard M. Power-dependence relations. **American Sociological Review**, v. 27, n. 1, p. 31-41, fev. 1962.

FALCINI, Primo. Organizações como configurações naturais do poder. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 6-15. jan./fev. 1993.

FISCHER, Rosa Maria. O círculo do poder – as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, Maria Tereza Leme e FISCHER, Rosa Maria (Coords). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989. 170 p.

FISCHER, Rosa Maria. **O desafio da colaboração**: práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor. São Paulo: Gente, 2002

FORD, Rebecca; JOHNSON, Cathryn. The perception of power: dependence and legitimacy in conflict. **Social Psychology Quarterly**, v. 61, n. 1, p. 16-32. 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.

GAMBI, Thiago Fontelas Rosado. Considerações sobre a primeira fusão de bancos no Brasil. **Leituras de Economia Política**, Campinas, (13): 99-123, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L13/GAMBI_5_13.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GAMBI, Thiago Fontelas Rosado. O segundo Banco do Brasil como banco da Ordem. **Simpósio Nacional de História**, v. 26, 2011.

GAMBI, Thiago Fontelas Rosado. Projetos políticos e crises econômicas: análise do caso do Banco do Brasil na crise bancária de 1864. **Veredas da História**, v. 5, n. 2, 2012.

GLABER, Louise. Banco da República do Brasil/Banco do Brasil (1905-1930). **Arquivo Nacional**. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. dez, 2023. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/1521-banco-da-republica-do-brasil-banco-do-brasil-1905-1930>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HALL, Richard H. **Organizações:** estrutura e processos. Tradução de Wilma Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984. 260 p. Título Original: Organizations: structure and process.

JUNG, Nestor Luís. **As mudanças no Banco do Brasil na década de 1990:** identificação, causas e consequências. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6860/000448274.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KAPLAN, Abraham; LASSWELL, Harold. Poder. In: _____. **Poder e sociedade.** Tradução de Maria Lucy G. V. S. Corrêa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979, cap. 5, p. 109-139. Título original: Power and Society: a framework for political inquiry.

KRAUSZ, Rosa R. **Compartilhando o Poder nas Organizações.** São Paulo: Nobel, 1991. 108p.

LOBO, Rodrigo. Banco do Brasil. **Arquivo Nacional**. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. set. 2012. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/138-banco-do-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MECHANIC, David. Sources of power of lower participants in complex organizations. **Administrative Science Quarterly**, v. 7, n. 3, p. 349-364, dez. 1962.

MENDES, Karla. O Banco do Brasil nos últimos anos da ditadura. In: ANABB. **Banco do Brasil 200 anos**. n. 7. Brasília: ANABB, 2007. Disponível em: <https://www.anabb.org.br/pdf/bb200/bb07.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

MINTZBERG, Henry. **Power in and around organizations.** New Jersey: PrenticeHall, 1983. 700 p.

NÓBREGA, Maurílio Amorim da. **Configuração de poder: um estudo de caso no Banco do Brasil**, Salvador. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2007.

PAGÈS, Max *et al*. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987

PETTIGREW, Andrew; MCNULTY, Terry. Power and influence in and around the boardroom. **Human Relations**, v. 48, n. 8, p. 845-873, ago. 1995.

PETTIGREW, Andrew M. A cultura das organizações é administrável? In: FLEURY, Maria Tereza Leme & FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007. p. 145-153

PFEFFER, Jeffrey. **Power in organizations**. Marshfield: Pitman Publishing Inc, 1981, 391p.

REDIVO, André da Silva; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. A atuação da Carteira de Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil (CREAI): 1937-1969. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 42, n. 4, p. 1080–1102, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31572022-3204>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOARES, Rodrigo Goyena. A abolição indenizada: o Banco do Brasil e a pactuação do treze de maio. **Almanack**, Guarulhos, n. 35, ea00423, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463335ea00423>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações:** o desafio das formas de gestão. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 399 p

THIBAUT, John W.; KELLEY, Harold H. Power and dependence. In: _____. **The social psychology of groups**. Nova Iorque: John Wiley, 1959. cap. 7, p. 100-125.

WESTIN, Ricardo. Criado há 170 anos, o Banco do Brasil era privado e financiou a Guerra do Paraguai. **Senado Federal**, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/criado-ha-170-anos-banco-do-brasil-era-privado-e-financiou-a-guerra-do-paraguai>. Acesso em: 05 ago. 2024.

WOOD Jr., Thomaz. **Executivos neuróticos, empresas nervosas.** São Paulo: Negócio Editora, 2002. 200 p.

LAICIZAÇÃO POROSA NO BRASIL: A INFLUÊNCIA NEOPENTECOSTAL NA POLÍTICA BRASILEIRA E ALGUNS DE SEUS EFEITOS

Marília Samália Martins Ferreira
Assistente Social, Mestranda em Políticas Públicas
marilia.samalia@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Gamaliel da Silva Carreiro (Orientador)
Dr. Em Sociologia pela UNB,
gamaliel.carreiro@ufma.br
Prof. do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA,
Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia- UFMA (PPGS)

RESUMO: Nos últimos anos, a inserção de líderes religiosos na política brasileira tem se tornado um fenômeno cada vez mais evidente e impactante. Esta tendência reflete uma complexa intersecção entre fé e governança, desafiando as fronteiras tradicionais entre igreja e estado. À medida que pastores, padres e outros líderes espirituais ganham espaço em cargos eletivos e na formulação de políticas públicas, o cenário político do Brasil passa por transformações significativas. Esta inserção não apenas altera a dinâmica de poder, mas também influencia profundamente o discurso político, as prioridades legislativas e a percepção pública sobre a relação entre religião e política. Este artigo busca explorar os fatores que impulsionam essa crescente participação de líderes religiosos na política brasileira, analisar suas implicações para a democracia e a laicidade do estado, e discutir os desafios e oportunidades que emergem dessa confluência de esferas. Por meio de uma análise crítica e multidimensional, pretende-se compreender como a atuação política desses líderes molda o futuro do país e redefine as narrativas de representação e poder.

Palavras-chave: Religião; Política; Eleição; Representação.

1. Introdução

Nos últimos anos, o cenário político brasileiro tem sido marcado por uma notável inserção de líderes religiosos nos espaços de poder, uma tendência que reflete profundas transformações sociais, culturais e políticas no país. Esta dinâmica não é apenas um fenômeno recente, mas sim o resultado de um processo gradual de fortalecimento das instituições religiosas e de sua influência sobre a vida pública e privada dos cidadãos. Líderes religiosos, que tradicionalmente desempenhavam papéis confinados aos seus respectivos ambientes de culto e comunidade, agora emergem como figuras centrais na arena política, moldando políticas públicas, influenciando decisões governamentais e mobilizando eleitores em larga escala.

A ascensão de figuras como pastores e outros líderes espirituais ao cenário político tem raízes em vários fatores inter-relacionados. Um dos principais é a crescente relevância das igrejas evangélicas, que têm experimentado um rápido crescimento em termos de adeptos e influência social. Este crescimento não apenas aumenta a base de apoio eleitoral desses líderes, mas também lhes confere uma plataforma poderosa para a promoção de agendas políticas que frequentemente se alinham com valores conservadores e moralmente orientados. Além disso, a fragmentação política e a busca por novas lideranças têm aberto espaço para que esses líderes religiosos preencham um vácuo de representatividade, oferecendo alternativas aos políticos tradicionais.

Contudo, a inserção de líderes religiosos na política brasileira levanta questões complexas e multifacetadas, especialmente no que diz respeito à laicidade do Estado. A Constituição Federal de 1988 estabelece que o Brasil é um estado laico, o que implica uma separação entre as instituições religiosas e o governo. A história da laicidade brasileira que tem seu marco na constituição de 1891 revela um estado poroso a influência de grupos religiosos dominantes no país. Desse modo, a letra da constituição que trata da separação entre Estado e religião por um lado, nunca fora aplicada em sua completude ou foi sendo modificada ou, ainda ignorada pelo Estado ou governos de modo que as grandes organizações religiosas nunca perderam sua influência e poder junto ao Estado e na sociedade. A crescente influência de líderes religiosos, especialmente evangélicos, no cenário político contemporâneo desafia mais uma vez essa premissa, suscitando debates sobre os limites da participação religiosa na política e as implicações para a neutralidade do Estado em questões de fé e moralidade. Críticos (Giumbelli, 2008, Mariano, 2011; Carreiro, 2015) argumentam que essa inserção pode comprometer a imparcialidade do Estado, favorecendo determinados grupos religiosos em

detrimento de outros e influenciando políticas públicas com base em crenças particulares, em vez de princípios universais e inclusivos.

Além disso, a participação de líderes religiosos na política também suscita reflexões sobre a representação e a diversidade (BURITI, 2005). Por um lado, esses líderes muitas vezes representam comunidades que se sentem marginalizadas ou sub-representadas pelos políticos tradicionais, oferecendo uma voz e uma plataforma para suas preocupações e aspirações. Por outro lado, há o risco de que a política se torne um campo de batalha para disputas religiosas, exacerbando divisões sociais e culturais e comprometendo a coesão social. A instrumentalização da fé para fins políticos tem o potencial de levar à polarização e ao sectarismo, minando a capacidade do Estado de atuar de maneira inclusiva e equitativa.

A análise da inserção de líderes religiosos na política brasileira também requer uma compreensão dos contextos históricos e socioculturais que moldam essa dinâmica. A história do Brasil é marcada por uma profunda inter-relação entre religião e política, desde a colonização e a evangelização até os movimentos sociais e as mudanças políticas contemporâneas. A religião sempre desempenhou um papel central na formação da identidade nacional e nas mobilizações sociais, e sua influência na política reflete essa continuidade histórica. No entanto, as formas e os contextos dessa influência têm evoluído, adaptando-se às mudanças na sociedade e na estrutura de poder.

Este artigo se propõe a explorar a inserção de líderes religiosos na política brasileira dos últimos anos de maneira abrangente e crítica. Para isso, serão analisados os fatores que impulsionam essa participação, as estratégias utilizadas por esses líderes para conquistar e exercer poder, e as consequências para a democracia e a laicidade do Estado.

1.1 Religião e Política

Mesmo que a religião tenha perdido a legitimidade de seu poder político público através da laicidade do Estado, os indivíduos que professam uma ou outra religião continuam sendo sujeitos políticos dentro dessa sociedade. Esse tornou-se um dos principais motivos que fizeram com que diversas manifestações religiosas reconhecidas pelo Estado Brasileiro, defendessem o direito à liberdade religiosa. Dessa forma, desde a instituição da república brasileira laica, as diversas religiões menores sempre almejaram que o Estado garantisse seu pleno direito a existência (Prandi & Santos, 2015, p. 368).

Um marco desse movimento foi nos anos de 1980, quando o país era guiado em direção a uma abertura democrática, após 21 anos do regime ditatorial militar no Brasil. Esse momento de efervescência no campo progressista brasileiro uniu os cristãos, de vertente mais

conservadora, especialmente os evangélicos, que temiam as consequências culturais da abertura especialmente seus efeitos no modo de vida dominante no país. Isso porque as pautas discutidas no período da redemocratização tinham as mais diversas inclinações, que poderiam ir diretamente contra os preceitos do cristianismo praticado por eles, a exemplo a liberação do aborto. (Prandi & Santos, 2015, p. 368). Assim vários grupos religiosos cristãos se uniram com a intenção de não permitir que essas pautas fossem levadas a diante, tanto grupos da vertente do pentecostalismo tradicional quanto os da nova vertente que estava se consolidando no Brasil, os neopentecostais, assim como os grupos católicos, que continuam a manter sua força dentro da sociedade brasileira.

Um aspecto importante a destacar da representação exercida pelos católicos no âmbito do poder executivo que pode ser observado, é que os mandatos desses parlamentares comumente não são relacionados a religião que praticam. Mas é importante ressaltar também que esse aspecto não muda o fato de que esses católicos podem tomar suas decisões ou criem seus projetos levando em consideração sua religião, pois esta pode ser a principal base de atuação desses indivíduos, moldando suas visões de mundo e consequentemente a forma como irão atuar na esfera pública, e consequentemente seus posicionamentos frente as pautas que podem ir de encontro as suas crenças, como Prandi e Santos escrevem:

> Os católicos sempre estiveram na arena política, como maioria que representava a maioria. Hoje, cerca de três dezenas de deputados podem ser identificados como católicos, mas quase nenhum teve sua candidatura lastreada por qualquer paroquia, diocese ou movimento católico. Em primeiro lugar são políticos, depois católicos. Muitos defendem os mesmos velhos e abatidos temas, se opondo a legalização do aborto, a união conjugal de pessoas do mesmo sexo e adoção de crianças por eles, combatendo a legalização da eutanásia, os métodos contraceptivos e o erotismo (Prandi & Santos, 2015, p.375).

Nesse âmbito os parlamentares católicos convergem em muitos pontos com os cristãos de vertente pentecostal ou neopentecostal, os evangélicos. Entretanto, diferente dos parlamentares católicos, os evangélicos de vertentes tradicionais, assim como os neopentecostais, tendem a alinhar suas práticas religiosas a suas práticas parlamentares, enquanto podem ser representantes religiosos eleitos de maneira mais explícita.

É em razão dessa diferença entre os parlamentares e seus alinhamentos religiosos e políticos que os evangélicos ganham maior destaque dentro da perspectiva da análise de suas ações enquanto parlamentares eleitos. Como diz Bohn (2004) “A visibilidade dos evangélicos na arena eleitoral, atrai olhares curiosos para quais seriam as bases de comportamento dos eleitores brasileiros pertencentes a essas denominações”, uma vez que seu comportamento no âmbito da política muito tem a ver com o comportamento desempenhado dentro de suas igrejas.

(Bohn, 2004, p.292). Em alguns casos, como dos parlamentares financiados, apoiados e eleitos pela Igreja Universal do reino de Deus, sua atuação no parlamento (federal estadual ou municipal) é conduzida pelos valores e posições que vem da própria igreja. Noutros termos, eles funcionam como testas de ferro destas instituições, de seus valores e de sua visão de mundo.

Portanto é importante dizer que os evangélicos de várias denominações não convergem seus ideais em absoluto em todos os âmbitos, pois existem muitas diferenças entre esses diversos grupos religiosos. Do ponto de vista religioso/teológico/doutrinário, cada igreja tem sua própria interpretação da vida em sociedade, dos costumes e hábitos que seus fiéis devem seguir, e essas divergências, em muitos casos, criam fossos que separam os grupos. Todavia, nas últimas décadas sua atuação no parlamento tem ocorrido de maneira conjunta, atuando como grupo organizado (bancada evangélica ou bancada cristã quando envolve representantes católicos), aumentando sua influência entorno de determinadas pautas e em defesa das mesmas causas.

Bohn (2004) diz que os evangélicos estão divididos em dois movimentos:

> O campo religioso evangélico está submetido a dois tipos de movimentos que atuam em direções contrarias. Um é caracteristicamente centrifugo, e o outro, centrípeto, ambos, no entanto, têm impactos sobre as possibilidades de tradução da filiação religiosa em lealdade política. Por um lado, ênfase evangélica na fidelidade ao local de culto evidentemente constitui-se num incentivo a um movimento de quase cissiparidade que afeta todas as denominações (Bohn, 2004, p. 294).

Esses movimentos, apesar de teologicamente distintos, constituem parte de uma demanda maior, e quando se encontram diante de certos temas colocam de lado as diferenças, para garantir ou preservar certos padrões comportamentais, manter a estabilidade, o poder e a legitimidade frente a outras instituições que se apresentam com objetivos contrários. Esse movimento é explicado por Freston quando afirma que “a política incentiva a formação de entidades unificadoras do campo evangélico, seja para disputar a liderança do eleitorado, maximizar o poder de barganhar, ocupar espaços na religião civil ou resgatar a imagem pública arranhada (Freston, 1999, p.336).

Cabe observar que, essas entidades podem apenas se apresentar como alianças entre grupos, pois não foram criados partidos políticos que tem exclusivamente evangélicos como membros. Existem muitos partidos de vertente cristã, mas não é exclusiva a participação desses indivíduos, tendo como membros qualquer indivíduo disposto a participar. Dessa forma, “os evangélicos participam da política eleitoral por meio da dispersão partidária. Não se discuti seriamente a ideia de partido evangélico no Brasil; não há exclusão do sistema partidário, nem direitos civis evangélicos a conquistar” (Freston, 1999, p. 337).

Nas últimas décadas, o alinhamento entre religião e política no Brasil, tem avançado principalmente em decorrência do avanço do discurso conservador dentro do âmbito dos três poderes. É importante salientar que esse fenômeno não ocorre apenas no Brasil, temos assistido sua emergência em outros países especialmente do Ocidente.

No caso brasileiro isso ocorre porque o tipo de laicidade do Estado permite que muitos grupos, inclusive os grupos religiosos, exerçam forte influência e ocupem lugares importantes dentro da estrutura estatal. A discussão se instala quando alguns desses grupos buscam cada vez mais espaço no interior do Estado, com a intenção de ampliar seu poder e influência no Estado e, em seguida, estender sua visão de mundo particular para o restante da sociedade. Esse aspecto, no contexto dos evangélicos caracteriza-se pela Teologia do Domínio, que se vontade de tomada do controle do Estado através das suas instituições legítimas. Sobre esse fenômeno Sousa e Magalhães comentam:

> É desta corrente [Teologia da Prosperidade] que surge uma outra variante, segundo nossa compreensão, mais radical ainda, qual seja, a Teologia do Domínio, que pretende transformar o mundo através de suas elites dirigentes. Para tanto, deve-se conquistar o poder através de suas instituições oficiais, mas fundamentalmente, formar as elites do amanhã (Sousa & Magalhães, 2002, p. 94-95).

A "Teologia do Domínio" é uma abordagem teológica que enfatiza a autoridade e o domínio do ser humano sobre a natureza e os recursos do mundo. Ela se baseia na interpretação de textos religiosos, especialmente no Gênesis, onde o homem é instruído a "dominar a terra" (Gênesis 1:28). Essa interpretação coloca o ser humano como superior à natureza e a vê como um recurso a ser explorado e utilizado para satisfazer as necessidades humanas (Pereira, 2023).

Essa perspectiva teológica tem sido criticada por sua ênfase excessiva no domínio humano sobre a natureza, levando a uma exploração insustentável dos recursos naturais e a uma falta de consideração pelos impactos ambientais e sociais das ações humanas. No entanto, é importante notar que a Teologia do Domínio não é uma posição teológica monolítica, e há uma variedade de interpretações e perspectivas dentro do cristianismo e de outras tradições religiosas em relação ao papel do ser humano em relação à natureza (Pereira, 2023).

É nesse contexto que percebemos como a aproximação entre religião e política ganhou mais evidência no âmbito dos evangélicos, pois a aproximação dessas esferas faria parte da busca pela ocupação das instituições do Estado. A Teologia do Domínio não é uma corrente muito discutida no caso brasileiro, mas os discursos que temos visto nos últimos anos de alguns parlamentares evangélicos vão de encontro direto a essa Teologia.

Assim percebemos que o cenário político brasileiro tem se transformado de forma profunda nos últimos anos, e podemos notar que esse contexto se contrapõe de certa maneira

ao que Weber (1997) havia dito sobre uma tendência de afastamento entre estas duas esferas da vida social, a religião e a política, em sociedades onde o Estado se torna mais racionalizado. No caso brasileiro, o cenário político revela uma aproximação entre essas duas esferas, e a visão de mundo particular de determinados grupos religiosos tem se estendido para a esfera pública, influenciando-a e moldando-a em muitos aspectos.

É importante salientar que esses grupos religiosos têm se organizado e usado o mundo da política como o principal caminho para uma ampliação de poder e influência dentro das instituições que compõem o Estado, e, por conseguinte na sociedade. Uma estratégia utilizada é através de sua visibilidade midiática cada dia mais crescente, além do acesso a extensos recursos financeiros. A Igreja Universal do Reino de Deus- IURD, que conta atualmente com uma fortuna estimada em bilhões de reais, segundo dados do ministério público e um partido político para chamar de seu é o caso mais ilustrativo dessa estratégia e sucesso. É nesse contexto que o cenário político se apresenta como um campo fértil para garantir que esses grupos religiosos tenham gradualmente mais acesso a esses recursos.

1.1.1 Representantes religiosos na política.

A representação política no Brasil quando se análise os políticos evangélicos, tem uma configuração bem particular, pois o fator que mais tem influência nesse cenário é a autoidentificação dos políticos com determinados grupos religiosos; políticos que são membros de determinadas igrejas e é justamente essa filiação que lhes garante a eleição. Do ponto de vista o fiel/eleitor, outros fatores importantes são desconsiderados do campo geral da atuação desses ou de futuros parlamentares. “[...] a identificação religiosa dos eleitores não necessariamente os direciona a um comportamento esquerdista ou direitista, mas sim em votar em candidatos que compartilhem de sua religião” (Marinho, 2015, p. 18). Neste sentido, Carreiro (2017) afirma que essa representação política por identificação religiosa pode ser representada por um ditado surgido na década de 1990: “um novo ditado popular surgido na década de 1990 parece expressar a nova postura em curso implementada pelas organizações religiosas diante da política, especialmente após a redemocratização, “irmão vota em irmão” (pag. 74).

Outro aspecto importante dessa relação, levantado por Carreiro (2017), é que no âmbito das instituições religiosas é comum que os candidatos que são indicados nessas instituições, sejam apresentados como os arautos da moral e da ética, apenas pelo motivo desse indivíduo compartilhar das mesmas crenças e da mesma religião (p. 81).

Sendo assim, a visão dos eleitores que frequentam esses espaços é pautada majoritariamente na ideia de que seus candidatos são mais aptos a representá-los no cenário político do que qualquer outro indivíduo que não compartilhe de suas crenças. E assim as próprias instituições religiosas, muitas vezes, são as principais responsáveis por inserir esse pensamento na cabeça de seus fiéis. Como bem nos diz Carreiro (2017): "ao lançarem seus próprios candidatos, as organizações religiosas tentam convencer seus membros de que seus candidatos são realmente diferentes e mais especiais do que os outros" (Carreiro, 2017, p. 81).

Existem partidos que foram criados praticamente dentro de instituições religiosas, como no caso do Partido Republicano que tem uma relação muito próxima com a Igreja Universal do Reino de Deus, e tem a maior parte de seus candidatos oficiais e parlamentares eleitos, filiados a esse partido. Nesse contexto podemos dizer que os partidos políticos se apresentam como um ponto importante no ingresso ao cenário político, podendo esses partidos serem trocados por outros a qualquer momento.

Esse posicionamento da IURD é duramente criticado por Freston (2006), quando diz que:

> A Igreja, como instituição, entra na política defendendo as suas propostas, as quais podem ser boas ou não. Muitas vezes, trata-se de mera defesa de seus interesses institucionais. Esse modelo apresenta graves problemas. A Igreja, como instituição, não deve se envolver na política dessa forma, pois, quando o faz, ela e os seus líderes se tornam vulneráveis a todas as contingências do mundo político. Assim, sua fala sobre a Bíblia, a fé e a salvação se contagiam dessa mesma contingência. Se eu não posso acreditar naquilo que determinado pastor ou determinada igreja falam quando se trata de política, por que vou acreditar quando falam de outros assuntos? Logo, quem sai perdendo com esse modelo é a própria Igreja (Freston, 2006, p.11).

O autor defende a tese de que é possível sim que religião e política caminhem juntas, pois não podemos de maneira alguma separar nossas crenças da nossa atuação no âmbito da sociedade como um todo. "Entretanto, religião e política podem, sim, ser misturadas. Uma pessoa pode ser inspirada por sua fé religiosa a ingressar na política e defender certas propostas. Política confessional, sim; Estado confessional, não" (Freston, 2006, p.10).

Freston (2006) observa também que essas duas esferas da vida social são de certa forma compatíveis, uma vez que a religião, especificando a religião cristã, é pautada nas configurações sociais, entretanto cada uma tem sua própria particularidade, o que compete a religião só diz respeito a ela (quando não ultrapassado os limites de sua atuação, sem interferir em outras religiões), e o que compete a política também só dirá respeito a ela (p.12).

No caso específico brasileiro, o que se constata é uma tentativa dos grupos religiosos, especialmente evangélicos de colonizar e dominar o campo religioso, impondo a sociedade civil

sua visão de mundo. Isso fica mais evidente quando se analisa a atuação política e os discursos de parlamentares pentecostais. Esse fenômeno começou a tomar forma de maneira mais significativa, segundo Mariano & Peirucci (1992), na esteira da redemocratização:

> Marco histórico desta imersão pentecostal na esfera política foi, surpresa geral, a eleição de uma bancada de 33 parlamentares evangélicos para o Congresso Nacional Constituinte, em 1986, comparativamente à legislatura anterior, na qual havia apenas catorze evangélicos, tratava-se de um grande salto quantitativo. Na verdade, o grande salto foi dos pentecostais, que subiram de dois para dezoito parlamentares, numa considerável demonstração de força eleitoral que chamou a atenção de muitos observadores, virou notícia de muito jornal e aguçou o interesse eleitoreiro de candidatos e partidos políticos das mais diferentes orientações ideológicas (Mariano & Peirucci, 1992, p. 93).

Foi nesse momento em que o número de parlamentares evangélicos começou a se expandir de maneira mais significativa, apresentando os primeiros sinais de que sua influência no cenário político cresceria na mesma medida em que crescia o número de cadeiras ocupadas por esses parlamentares nas casas legislativas do país.

Segundo Mariano & Peirucci (1992), na eleição de Collor, pudemos ver o envolvimento de líderes religiosos evangélicos, que se empenharam bastante na busca pela eleição de seus candidatos oficiais, e muitos deles fizeram campanhas abertamente, no âmbito das instituições religiosas, para esses candidatos.

> É claro que os líderes pentecostais não se restringiram à atitude gentil de recepcionar candidatos em seus templos e os "apresentar", com maior ou menor fervor, aos fiéis reunidos em culto. Participaram ativamente da campanha no intuito de exercer influência sobre o destino do voto dos crentes — um voto que eles esperavam dócil e obediente —, quando não os envolveram diretamente como ativistas de campanha (Mariano & Peirucci, 1992, p. 95).

Essa atuação dos líderes religiosos, assim como dos fiéis em relação aos seus candidatos, pode ser explicada por seus temores, como o da perda da liberdade que já haviam conseguido estabelecer até aquele momento e a garantia de que novos espaços pudessem ser ocupados, fora de suas instituições religiosas. Entretanto, esses temores não podem ser efetivamente confirmados, uma vez que o Estado brasileiro, no uso da laicidade, garante as liberdades dos indivíduos, assim como a própria liberdade religiosa e de culto. Nesse contexto, os autores Mariano & Peirucci (1992), afirmam que esse temor é de certa forma exagerado, uma vez que não existem ameaças reais contra esses grupos. “[...] permanece o fato de que, para esses evangélicos, a categoria liberdade religiosa é central na interpretação que fazem da vida política, essencial na motivação que alegam para este seu recente, orquestra do ingresso na competição política”.

Pautado em todo o contexto de reafirmação de sua existência, da busca por poder, por influência etc., a comunidade evangélica ganhou ainda mais expressão nos últimos anos. O aumento do número de evangélicos na sociedade brasileira se refletiu também no aumento de parlamentares que carregam essa identidade religiosa em seus posicionamentos e projetos de lei, seja porque se identificam com os valores desses grupos ou por conveniência política. Importante salientar que a identificação dos eleitores evangélicos com esses candidatos é mais forte que a expressão de qualquer ideologia política que possa ser originada no seio de suas instituições religiosas.

1.2 A presença evangélica no cenário político brasileiro.

Especificamente no caso dos evangélicos, o aumento do número de membros desse segmento do cristianismo tem reflexo no aumento no número de representantes políticos eleitos nas esferas estaduais, municipais e federal. Cabe destacar o esforço de determinados grupos religiosos em torno da eleição de membros de suas próprias denominações. Nestes casos, as igrejas se tornam o principal palanque desses indivíduos.

É importante frisar que essa conduta não se configura um crime pois no que diz respeito as igrejas no âmbito eleitoral, a legislação vigente destaca apenas, por meio da lei N°9.504 /97, art. 24, inciso VIII, que é proibido às entidades beneficentes e religiosas realizarem doação para candidatos e partidos, em dinheiro ou estimável, inclusive por meio de publicidade de qualquer espécie. Assim como no inciso 4 do art.37, que coloca os templos religiosos como bens de uso comum do povo, proibindo-se a vinculação de propaganda de qualquer natureza (Santos, 2015).

Dentre os grupos religiosos que mais aumentaram sua participação na política estão as igrejas evangélicas neopentecostais. Assim, o crescimento constante no número de evangélicos no Brasil foi impulsionado especialmente pelos grupos neopentecostais, que trouxeram novas roupagens para a doutrina pentecostal tradicional, atraindo um maior número de indivíduos em suas igrejas. Algumas estratégias são bem claras, como por exemplo a flexibilização nas normas comportamentais e de conduta de seus adeptos, que são mais restritivas no âmbito do pentecostalismo tradicional (Mariano, 2008, p. 70).

A respeito dessa nova caracterização trazida pela vertente neopentecostal aponta Rosas (2009):

> Os neopentecostais, contrariamente aos pentecostais das primeiras ondas, promoveram grande liberdade quanto às representações em torno do corpo, exacerbaram a guerra contra o diabo, aderiram e acentuaram a pregação da Teologia da Prosperidade de que se deve usufruir dos bens que Deus reservou aos seus filhos ainda na terra... coletiva. Outra característica que aparece paralela à guerra contra o

> diabo, à pregação da teologia da prosperidade e à ruptura com o sectarismo e ascetismo pentecostal tradicional, é a estruturação empresarial dessas igrejas, algumas inclusive com fins lucrativos (p.03).

Embora não seja objeto dessa reflexão, é importante ressaltarmos a Teologia da prosperidade como uma das principais bases teológicas desses grupos. O sucesso financeiro dos fiéis torna-se um dos pontos mais importantes da busca dos indivíduos pelo sagrado,

> De fato, já não se distingue mais alguns evangélicos por hábitos como deixar de usar maquiagem, saias longas, recusa a ouvir músicas "do mundo" ou a participar de um churrasco de faculdade. Há um crescente processo de "mundanização", em que as fronteiras do mundo e da igreja estão cada vez menos acentuadas. Ao invés de rejeitarem o mundo, esse novo pentecostalismo passa a afirmá-lo, uma vez que o principal sacrifício exigido por Deus são os dízimos e ofertas polpudas (Rosas, 2009, p.03).

Os grupos neopentecostais ocuparam certas áreas que o protestantismo tradicional e o catolicismo, não chegavam, oferecendo aos seus fiéis uma variedade mais ampla de bens religiosos de salvação mais adequados a nova realidade cultural, especialmente dos grandes centros urbanos do país.

Cabe destacar ainda que a dinâmica que rege o neopentecostalismo possui afinidades eletivas com o contexto de transformação do sagrado, uma nova realidade fruto do aprofundamento da secularização e seus efeitos contra-secularizantes em democracias periféricas como é o caso do Brasil. Rosas observa que:

> A cultura pós-moderna cria e recria o sagrado num momento histórico em que tudo pode se tornar sagrado. O neopentecostalismo aparece assim, no cenário das religiões, como participando ativamente dessa fabricação e recriação, tornando sagrados diversos profanos e autenticando que a religião não se tornou invisível ou chegou a seu fim, mas antes, se acomodou no mercado de consumo dissipando-se em diversos complexos quase ou não religiosos (Rosas, 2009, p.08).

Nesse momento de embate entre forças progressistas e instituições culturalmente reacionárias, novos elementos, que não possuem fundo essencialmente religioso passam adquirir importância para os grupos religiosos. Destaque, para a aproximação das igrejas neopentecostais com o cenário político, uma vez que o protestantismo tradicional historicamente manteve-se afastado das questões ditas mundanas, entre elas, a política. O aparecimento e consolidação das igrejas neopentecostais muda completamente esse cenário e líderes neopentecostais passam a ocupar os espaços de poder no Estado. Chaia et al (2019) apud Machado, 2006) ilustra esse fenômeno:

> O neofundamentalismo abandonou a apatia política dos grupos evangélicos mais antigos e partiu em busca de maior influência na esfera política. Por exemplo, na Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) ampliou sua capacidade de influência na esfera

> política não somente por meio de seu canal de TV, mas também pela sua forma de se relacionar com seus fiéis e pela assimilação, por parte de seus líderes, à logica político partidária brasileira (Chaia et al, 2019, pag. 210 apud Machado, 2006).

Neste novo cenário social o processo eleitoral se torna o campo mais expressivo de embate entre forças progressistas e grupos reacionários. A imersão de grupos evangélicos, cada vez mais bem organizados, dentro da política brasileira é uma variável importante que ajuda a compreender as eleições de 2018 e a ascensão ao poder de candidatos, incluindo o presidente do país com bandeiras e pautas conservadoras[1].

Nas eleições de 2018, a forte identificação do público evangélico com o discurso conservador e reacionário de Jair Bolsonaro levou a uma adesão e apoio das principais igrejas evangélicas e seus líderes a esse candidato com efeitos decisivos nos resultados das eleições. Obviamente que outras variáveis são importantes de análise para compor o quadro interpretativo dessa vitória, destaque para as mudanças tecnológicas e à rápida disseminação de informações pela internet e pelas redes sociais, que permitiram a mobilização de uma base de apoio ampla e a articulação de discursos populistas em favor de valores conservadores (Burity, 2020).

Ao final do período eleitoral de 2018, o país havia elegido Jair Bolsonaro como presidente do Brasil e um parlamento profundamente conservador. Os anos de governo dele implicaram na aprovação por um lado, de pautas conservadoras e por outro de implementação de uma agenda neoliberal e privatizante. Apesar da derrota de Bolsonaro em 2023 para Luís Inácio Lula da Silva, as marcas do conservadorismo persistem e tendem a se consolidar com uma força importante na política brasileira. Isso representa uma mudança significativa no cenário político e social do país, com um maior peso dessa visão de mundo acirrando a polarização entre os diferentes grupos. Os resultados e impactos dessa onda ainda são debatidos e continuarão a marcar a agenda política do Brasil nos próximos anos (Burity, 2020) e podem se perpetuar no tecido social graças as origens religiosas e a força dos grupos evangélicos na arena política nacional.

[1]A onda conservadora na política brasileira refere-se a um movimento político e social que ganhou força no país nas últimas décadas. Esse movimento é caracterizado pela defesa de valores tradicionais, como o conservadorismo social, a defesa da família tradicional, o nacionalismo, o fortalecimento das instituições, a defesa da moralidade e o combate ao avanço de ideologias progressistas.

2. Conclusão

A inserção de líderes religiosos na política brasileira nas últimas décadas representa uma transformação significativa no cenário sociopolítico do país. Este fenômeno, que ganhou força especialmente com o crescimento das igrejas neopentecostais, trouxe à tona uma série de questões complexas e multifacetadas sobre a relação entre religião e política, a laicidade do Estado e a representatividade democrática.

Ao longo deste artigo, analisamos os diversos fatores que contribuíram para essa ascensão, incluindo o fortalecimento das instituições religiosas, a busca por novos tipos de liderança política e a mobilização de eleitores em torno de pautas moralmente orientadas. Observamos como figuras religiosas, antes restritas ao ambiente eclesiástico, passaram a ocupar cargos eletivos e a influenciar diretamente a formulação de políticas públicas e o debate legislativo. Este movimento é exemplificado pela crescente presença de parlamentares ligados a grupos religiosos no Congresso Nacional, como a Bancada Evangélica, que exerce considerável influência na agenda política.

Em conclusão, a inserção de líderes religiosos na política brasileira dos últimos anos representa um fenômeno que reflete mudanças profundas na sociedade e na estrutura de poder. Este artigo procurou examinar os diferentes aspectos dessa dinâmica, desde os fatores que impulsionam a participação religiosa na política até as implicações para a laicidade do Estado e a representatividade democrática. Ao fazer isso, esperamos ter contribuído para um debate mais profundo e nuançado sobre a relação entre religião e política no Brasil contemporâneo.

Para o futuro, é essencial que o debate sobre a inserção de líderes religiosos na política continue a ser conduzido de maneira aberta e inclusiva, envolvendo todos os segmentos da sociedade. Somente através de um diálogo construtivo e de uma reflexão crítica será possível encontrar um equilíbrio que respeite a diversidade religiosa do país enquanto protege os princípios fundamentais da laicidade e da democracia. A política brasileira, rica em sua pluralidade, deve ser um espaço onde todas as vozes possam ser ouvidas, mas onde os princípios constitucionais de igualdade e imparcialidade sejam sempre preservados.

REFERÊNCIAS

BOHN, Simone. Evangélicos no Brasil. Perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral. Revista Opinião Pública, Campinas, 2004. Vol. X, nº 2, p. 288-338.

BURITY, Joanildo A. Religião e República: desafios do pluralismo democrático. Cadernos de Estudos Sociais, v. 21, n. 1 e 2. Recife: Massangana, 2005.

CARREIRO, Gamaliel da S. Estado e Religião no Brasil: Pensando a Singularidade da Laicidade Brasileira. In: Carreiro, Gamaliel da Silva; Santos, L.A. Ferretti. S F.; Santos, Thiago L. (Org.). Religião, carisma e Poder: As formas da Vida Religiosa No Brasil. 1ed.São Paulo: Paulinas, 2015, v. 10, p. 105-118.

CHAIA, Vera; ORTUNES, Leandro; MARTINHO, Silvana;. Lideranças políticas no Brasil: da Teologia da Libertação ao Neofundamentalismo. Revista Brasileira de Ciência Política, p. 195-232, 2019.

FRESTON, Paul. Protestantismo e democracia no Brasil. Lusotopie 1999, pp. 329-340.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil, 2008. DADOS, v. 44, n. 5.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira. Católicos, Pentecostais e Laicos em disputa na Esfera Pública. Civitas, v. 11, n. 2, mayo-agosto, 2011, p. 238-258.

PEREIRA, E. Teologia do Domínio: Uma chave de interpretação da relação política evangélico-bolsonarista. Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 76, 2023. 147–173.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Fundamentalismo e integrismo: os nomes e a coisa. Revista USP, 13, março-maio: 144-156. 1992.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William. Mudança religiosa na sociedade secularizada: o Brasil 50 anos após o Concílio Vaticano II". Contemporânea, vol. 5, n. 2: 351-79, 2015. Disponível em: http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/349/155 Acesso: 28 de jul de 2024.

ROSAS, Nina Gabriela. O desenvolvimento do neopentecostalismo brasileiro: esboços sobre a positividade da experiência religiosa nos dias de hoje. XI Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS, Valmir Nascimento Milomem et al. Análise dos limites ético-jurídicos da influência da religião evangélica no processo politico-eleitoral brasileiro. 2015. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8000/xmlui/handle/BR-SlFE/577. Acesso em: 30 de jul de 2024.

SOUZA, Etiane Caloy Bovkalovski de; MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. Os pentecostais: entre a fé e a política. Revista Brasileira de História, v. 22, p. 85-105, 2002.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret, 2004.

WEBER, Max. Ensaios de Sociologia. Organização e introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltersir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WEBER, Max. Os economistas. Textos selecionados. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MEMÓRIAS DE SANGUE E FOGO: UMA LEITURA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DESDE A ANIMAÇÃO "A MANIPULADORA DE FANTOCHES", EM AVATAR: A LENDA DE AANG

Ivan dos Santos Ramos
Discente do curso de Direito do Centro Universitário Dom Bosco; pesquisador do Grupo de Extensão e Pesquisa Direitos Humanos e Literatura
ivanfilhoramos@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

Jorge Alberto Mendes Serejo
Docente do Centro Universitário UNDB e da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça; Orientador do Grupo de Extensão e Pesquisa Direitos Humanos e Literatura
jorge.serejo@undb.edu.br
Centro Universitário Dom Bosco

RESUMO: Este artigo tem como objeto de análise o oitavo episódio da terceira temporada da animação "Avatar: a lenda Aang", intitulado "A manipuladora de fantoches" (2008). O episódio, disponível na plataforma de *streaming* Netflix, revela as nuances mais maduras do da obra: a dominação de sangue e a sua gênese num cenário de barbárie no Estado necropolítco da Nação do Fogo. A pesquisa, de natureza exploratória, apresenta-se como qualitativa quanto à sua abordagem, e se vale do procedimento de levantamento bibliográfico para articular, em nível teórico, discussões propostas pelo episódio considerando três objetivos: (a) necropolítica do Estado totalitário da Nação do Fogo; (b) o pente que passa a ser o maior tesouro de uma mulher que vivencia o genocídio étnico e, como resposta, torna-se a primeira dominadora de sangue; por fim, (c) a batalha à luz da Lua Cheia. Estas análises, combinadas com marcos teóricos críticos, instrumentalizam a partir da animação uma leitura contemporânea sobre as tensões que envolvem a construção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos humanos; Totalitarismo; Necropolítica.

1. Introdução

"Avatar: a Lenda de Aang" trata-se de uma animação disponível na plataforma Netflix composta de três temporadas – que no universo da obra são chamadas de "livros" –, nas quais o telespectador é convidado a acompanhar o núcleo principal de cinco personagens (Aang, o Avatar e último dobrador de ar; Katara, a única dominadora de água da Tribo da Água do Sul; e Sokka, caçador e irmão de Katara; Toph, uma dominadora de terra cega; e Zuko, príncipe exilado da Nação do Fogo) na "jornada do herói"[1] de Aang para dominar/dobrar os elementos água, terra e fogo. O objetivo principal dessa jornada gira em torno da batalha que Aang irá enfrentar contra o Senhor do Fogo, Ozai, o ditador da Nação, que estabeleceu um regime tirânico contra as outras Nações elementais[2].

A animação, além de encaminhar as nuances dos personagens para objetivo final da jornada, isto é, a batalha contra o Senhor do Fogo, apresenta episódios com subtramas que elaboram e tecem nuances e personalidade aos personagens e ao universo na qual eles estão inseridos. O objeto dessa pesquisa é a análise do oitavo episódio, do terceiro livro, "A manipuladora de fantoches", que mostra a origem da dominação mais poderosa do universo canônico da obra, a chamada dominação[3] de sangue, isto é, a capacidade controlar água em outro corpo, técnica criada por Hama, personagem essencial nesta análise[4].

O episódio busca mostrar novas facetas da personagem Katara, até então última dominadora da Tribo da Água do Sul, além de abordar simbolicamente as opressões da Nação do Fogo, atravessada por elementos como necropolítica, genocídio étnico, ancestralidade, memória de pessoas vítimas da barbárie e banalização do mal. Nesse contexto, são articuladas

[1] Jargão utilizado para designar arquétipo de narrativa em obras de fantasia, tal como em "Avatar: a lenda de Aang".

[2] AVATAR: A LENDA DE AANG (2005-2008). Michael Dante DiMartino e Bryan Konietzko. EUA. Produção: Nickelodeon. 22-24 min. Cor.

[3] No original, em inglês, o termo utilizado é o verbo *to bend*, cuja tradução literal na versão em português utiliza a palavra "dobra". Em episódios mais recentes da série o termo foi traduzido como "dominação". No presente trabalho são utilizadas as duas formas.

[4] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.l]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

categorias teóricas propostas por Achille Mbembe[5], Hannah Arendt[6], Walter Benjamin[7] e Joaquim Shiraishi Neto[8], que servirão de base para observar o conteúdo do episódio e projetá-lo na materialidade da discussão dos direitos humanos.

A pesquisa se qualifica como exploratória quanto à sua natureza e empreende a técnica de revisão bibliográfica para estabelecer relações do "Direito e Literatura" e "Direito e Cinema", como movimentos teóricos no campo jurídico[9], para apreciar o Estado totalitário da Nação do Fogo, sua formação necropolítica nas outras Nações, e como ele se projeta para se apreender a realidade concreta. Podendo controlar os limites das condições de vida, a figura do Estado vê seu exercício de sua soberania através do seu papel essencial na percepção da vida como manifestação de poder e subjetificação de minorias através de um terror generalizado, partindo de centro epistemológico branco[3].

Além disso, será abordada a personagem Hama e como é estabelecida sua construção num cenário de violação do que o telespectador vê como direitos humanos: o genocídio étnico e cultural e a opressão de um Estado totalitário e ditatorial. Será analisado como um cenário onde a "banalidade do mal" – não sendo um mal este bíblico ou necessariamente antagônico, que tenta e perverte a característica moral do homem médio, transformando-o em sádico – faz com que pessoas "assustadoramente normais" possam estar envolvidas em práticas de violência

---

[5] MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023. _____. A crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014. 309 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4302184/mod_resource/content/1/A%20cr%C3%ADtica%20da%20raz%C3%A3o%20negra%20%20Achille%20Mbembe.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

[6] ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 344 p.

[7] BENJAMIN, Walter.Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 222-232. (Obras Escolhidas). _____. Crítica à violência: crítica do poder. Revista Espaço Acadêmico, [S.*l*], v. 2, n. 21, p. 1-7, fev. 2003. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277. Acesso em: 13 nov. 2023.

[8] SHIRAISHI NETO, Joaquim. O direito das minorias: passagem do "invisível real" para o "invisível" formal?. Manaus: UEA Edições, 2013.

[9] Luís Olivo e Renato Martinez salientam que o balizamento teórico do movimento "Direito e Literatura" serviu de suporte teórico e metodológico para o movimento "Direito e Cinema". Suas análises constituem o pano de fundo da análise empreendida no presente trabalho. Vide OLIVO, Luís Carlos Cancellier de; MARTINEZ. Renato de Oliveira. Direito, literatura e cinema: o movimento direito e literatura como modelo teórico para os estudos direito e cinema. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DIREITO E LITERATURA, 2., 2015, Passo Fundo. Anais Eletrônicos do III CIDIL. Passo Fundo: RDL, v. 2, n. 1, 2014, p. 144-165. Disponível em: https://periodicos.rdl.org.br/anacidil/article/view/177. Acesso em: 13 nov. 2023.

e criminalização extremas, pois o ambiente social e político na qual estão inseridas banalizam esses conceitos[10].

Desde as histórias de Hama e Katara, vítimas do genocídio étnico e cultural do seu povo, a pesquisa apresenta leituras acerca da "história a contrapelo" (Tese 7)[11] e analisa, por fim, como os temas retratados em "A manipuladora de fantoches" se projetam e podem ser analisados nas demandas no contexto brasileiro, a fim de destruir os monumentos da barbárie que fincam suas raízes nas instituições sociais do país.

2. Das cinzas de uma lareira às cinzas dos navios de guerra: o Estado Necropolítico da Nação do Fogo.

Diferentemente do cinema usual, o cinema de animação não tem um compromisso direto com a realidade, sendo, antes "um gênero que se enquadra dentro das produções de entretenimento de massa, com alvo, em primeira instância, no público infantil, mas construindo, dessa forma, o imaginário de futuros adultos"[12]. Como expressão audiovisual que é, "o desenho animado reflete também o tempo e contexto de sua produção, podendo sugerir referências a outras temporalidades históricas ou mesmo pretender representar características sociais e culturais"[13].

Assim, com uma trama que se inicia e termina nos mesmos cenários, e com subtramas que são responsáveis por desenvolver questões e características do mundo criado e dos personagens estabelecidos, a animação se inicia com os personagens ao redor de uma lareira, infiltrados na Nação do Fogo. Aang, Katara, Zuko e Toph competem para ver que conta a história mais assustadora, ditando assim o aura sombria que o episódio carregaria[14].

---

[10] ARENDT, *op. cit.*,2013.

[11] BENJAMIN, Walter.Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 225.

[12] MOTA, Bianca. Entre o fato, a memória e o narrado: reflexões a partir do desenho animado avatar - a lenda de Aang. Revista Ars Historica, n. 17, jul/dez 2018, p. 141. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7603474. Acesso em: 15 set. 2023.

[13] *Ibid*., p. 142.

[14] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.l]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

Katara acaba ganhando, pois compartilha uma história de sua mãe Kya. A matriarca, enquanto criança, estava com o resto de sua tribo procurando uma amiga, a também criança Nine, desaparecida durante uma tempestade. Ao visitar a casa da criança desaparecida, a mãe de Katara vê a amiga pedindo para ser aquecida e quando ela volta com os adultos da tribo para ajudá-la, Nine não mais estava na casa e nunca mais fora vista. A casa da criança permanece vazia, mas com a fumaça da chaminé saindo todas as noites[15].

Ao final da história, todos ficam ansiosos – ainda mais com Toph informando sentir gritos vindos da montanha com a sua dobra de terra. Nesse momento, todos são surpreendidos quando Hama surge das sombras, alegando que crianças não deveriam estar sozinhas à noite, ainda mais com aldeões desaparecendo. Hama, apesar de ser apresentada num cenário misteriosamente tenso, surge como uma senhora simpática e gentil, oferecendo abrigo e comida para os jovens, que acabam aceitando[16].

Katara – por encontrar semelhança entre Hama e sua bisavó, Kanna – é a personagem que mais se conecta com a senhora e até mesmo a defende quando seus amigos começam a suspeitar dos seus propósitos após acharem um conjunto de macabros marionetes em sua pensão. No mesmo lugar, ao encontrarem um quarto trancado, os personagens se deparam com um baú, dentro do qual havia um pente antigo. Nesse momento, Hama pega as crianças no flagra e acaba revelando ser uma moradora da Tribo da Água do Sul. Posteriormente ela se revela como uma dominadora de água, o que acaba gerando uma ligação ainda mais profunda com Katara, que até aquele momento acreditava ser a última dobradora de água viva da sua tribo[17].

Hama, ao se revelar, compartilha a história de como passou a viver naquele local: vítima de um dos ataques da Nação do Fogo para estabelecer sua ditadura na Tribo da Água do Sul, ela, junto ao outros dominadores de água, foram derrotados e capturados por conta de uma grande desvantagem numérica e da utilização de navios bélicos utilizados para invadir a Tribo. Hama foi a última a resistir e a sua captura representou o esgotamento da resistência de seu povo, que passou a ser composto por não dominadores que jamais conseguiriam combater o

---

[15] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.l]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

[16] *Ibid*., min 3.

[17] *Ibid*., min. 7.

Estado totalitário da Nação do Fogo. Ao relembrar desses acontecimentos, o telespectador testemunha a invasão; nesse momento, os elementos visuais mais predominantes são as cinzas dos navios de guerra que suprimiam a paisagem gélida da tribo[18].

Para a construção da análise referente ao presente tópico do artigo, foram observados dois elementos do episódio que se relacionam intrinsecamente: a lareira crepitando fumaça no começo do episódio e as cinzas vinda dos navios bélicos durante as invasões à Tribo da Água do Sul, que surgem quando Hama relembra o início do seu cativeiro. Esses elementos convergem para uma só coisa: a necropolítica da Nação do Fogo[19].

Nos elementos que constituem a narrativa do episódio "A manipuladora de fantoches", o fogo está presente nos momentos que causam desconforto: a ansiedade e medo crescentes enquanto os personagens contam suas histórias de terror à luz de uma fogueira crepitante e as cinzas da combustão que movimentam os navios de guerra da Nação do Fogo, prenunciado tormenta e cativeiro. A inserção do fogo representa para os personagens e para o telespectador o medo e raiva intrínsecos implantados e alimentados pela Nação do Fogo – Estado totalitarista que alimenta tanto a angústia daqueles que ficam sob seus domínios tanto quanto a ira dos que sofrem em suas garras[20].

Para os personagens, as únicas memórias vívidas em momentos cruciais das suas formações enquantos sujeitos estão condicionadas à necrópole da Nação do Fogo, pois este controla as condições políticas, sociais e econômicas que irão propiciar a morte, entendida, sobretudo, em sua dimensão alegórica. Nesse sentido, o silenciamento emula um controle em última instância de quem deve morrer e quem deve viver, a partir de uma perspectiva racista de política que extravasa os limites do biopoder no exercício do poder soberano[21].

Aang tem seu povo – os Nômades do Ar – e cultura exterminados pela Nação do Fogo em razão do fato de que o próximo Avatar seria alguém de sua comunidade. Katara, Hama e Soka, enquanto membros da Tribo da Água do Sul, tiveram seus parentes e amigos capturados

---

[18] *Ibid*., min. 10.

[19] MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023.

[20] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.l]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

[21] MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023.

e mortos pela necrópole por representarem o elemento antagônico ao fogo - a água; Toph, enquanto jovem do Reino da Terra, toma conhecimento de que os dominadores do seu elemento estão em regime de escravidão e exploração em razão de sua dobra[22]. Aqui, as ideias de dobradores/dominadores/participantes desses grupos convergem para questões de raça – mais especificamente para o racismo de Estado – mobilizando toda estrutura do necropoder. Existe, pois, a convergência da ideia de raça para desumanizar e legitimar as funções assassinas de um Estado[23].

Achille Mbembe constitui o seu ensaio sobre necropolítica em duas categorias que podem culminar na formação de um Estado totalitário: o estado de exceção e o estado de sítio, situações essas que pressupõem uma política de inimizade, de combate iminente à alguma "coisa" – coisa esta que não requer uma materialidade, uma formação em caso concreto, mas sim do que convencimento de que é urgente, o que pode legitimar a supressão de direitos e de controle ferrenho do Estado[24].

Dentro do universo de "Avatar", assim como regimes totalitários de opressão extrema, a "coisa" que legitima a conduta de controle da Nação do Fogo e da sua formação em necrópole se embasa na convergência em uma categorização de raça para com as dobras elementais. Assim, o Estado totalitário da Nação do Fogo é apenas o resultado final de uma mentalidade que apresenta sua gênese na idade usurpação, na pilhagem e na exploração, e que não apresenta limites legais e institucionais, isto é, na ideia de colonialidade que estabelece uma racionalidade do terror a "algo" que deve ser a todo custo combatido[25].

Assim, a Nação do Fogo prenuncia uma legitimidade aparente que utiliza a política da inimizade como instrumento de controle daqueles que estão sob suas garras, anunciando a

[22] AVATAR: A LENDA DE AANG (2005-2008). Michael Dante DiMartino e Bryan Konietzko. EUA. Produção: Nickelodeon. 22-24 min. Cor.

[23] MBEMBE, *op.cit*, 2016.

[24] MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023.

[25] *Ibid*., 2016.

derrocada do regime anterior para promover o seu[26]. Nesse investimento a Nação do Fogo relega as demais nações a um permanente "estado de exceção"[27].

A construção desse Estado totalitário parte, portanto, de pressupostos neocoloniais e neoliberais. A ideia do que é neoliberal não está, necessariamente, condicionada ao modelo de produção econômico capitalista, mas sim à perspectiva neoliberal de subjetificação de indivíduos em sua relação com o Estado. Dessa forma, categorias de "sujeito" e "raça" passam a se interrelacionar, pois assim como a produção e a sociedade se mesclam, a mentalidade colonial se adapta para se constituir como a racionalidade basilar dos Estados de maneira consonante. Aqui a noção de raça se "democratiza"[28] (na animação "Avatar: a lenda de Aang" Nômades do Ar, Dominadores do Sul e Dominadores de Terra podem ser alegoricamente entendidos como negros e indígenas nas Américas), e seu estado racializado espalha-se para o resto da sociedade, moldando-se ao que a subjetificação neoliberal permite se moldar. As lógicas de dominação, captura e exploração são as mesmas, mas entre comunidades diferentes, fazendo com que todos estes condicionado a esse estado sejam a "coisa" que legitima a formação necropolítica e totalitária[29].

3. Como pentes velhos podem se tornar tesouros?

O maior tesouro que Hama possui é um pente com base azul, dentes brancos e extremamente velho, que representa simbolicamente a única lembrança material da sua história e da sua origem. Aquele pente simples recebe seu *status* de tesouro por ser capaz de levá-la à sua antiga vida antes de ser levada como cativa por seus algozes. Essa experiência de sofrimento em sua terra de origem representa os principais cruzamentos que conectam ainda mais Katara e Hama, mulheres que vivem constantemente as cicatrizes que ainda sangram nas histórias delas e do seu povo[30].

---

[26] ALMEIDA, Silvio Luiz de. Necropolítica e neoliberalismo. Caderno Crh, [S.*l*], v. 34, p. 1-10, 29 nov. 2021. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/3prpY8vSHNZccvB67Gt7m6N/. Acesso em: 10 nov. 2023.

[27] BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 226.

[28] O sentido empregado no presente texto se relaciona com a discussão travada por Silvio Almeida, segundo o qual o neoliberalismo "democratizou" estendeu a "condição negra" para toda a humanidade.

[29] Almeida, *op.cit*, 2021.

[30] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.*l*]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em:

Hama e seus amigos representavam a resistência da Tribo da Água do Sul. Sua prisão é acompanhada de práticas de tortura e castigos severos. Katara, por sua vez, testemunha sua mãe morrer nas mãos dos agentes da necrópole quando, na condição de única dominadora da tribo, Kya, tentava protegê-la. Também faz parte dos traumas sofridos por Katara a ausência paterna, uma vez que Hadoka precisou sair para guerrear e liderar a resistência contra a Nação do Fogo[31].

Hama e Katara se viam uma na outra, afastadas de sua terra e vivendo num local que não as queria. Quando Hama se revela como antiga moradora da Tribo da Água do Sul, a personagem explicita sua vontade de repassar os conhecimento da sua dobra de água para Katara antes de falecer, para que sua técnica, assim como o pente que guarda, possam levar as lembranças do seu povo para aqueles que as possuíssem, já que tecnologias e símbolos étnicos são capazes de conectar e promover intersecções daqueles tentam rememorar sua cultura e história[32].

O principal ensinamento de Hama a Katara é a necessidade dos dominadores de água serem criativos, de saber retirar e controlar a água onde ela estiver, pois estes dominadores não se encontravam mais ao redor do oceano e das geleiras das suas terras. No episódio "A manipuladora de fantoches" a misteriosa senhora, então, mostra para Katara um campo de lírios-de-fogo – espécie rara de flores que brotam poucas vezes no ano e são a razão de sua permanência na Nação do Fogo; repentinamente, a personagem retira toda a água das flores, deixando-as murchas e mortas. Katara lamenta pelas flores, mas Hama alerta: uma dobradora de água em terras desconhecidas deve fazer de tudo para sobreviver. Ao fim, Hama diz que iria ensinar-lhe uma técnica que só poderia ser usada quando estivesse diante da lua cheia, que aconteceria em breve[33].

Com o desaparecimento dos aldeões, os protagonistas Aang, Sokka e Toph investigam a aldeia e acabam descobrindo que os sequestros haviam sido feitos pela própria Hama (a até

---

https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

[31] AVATAR: A LENDA DE AANG (2005-2008). Michael Dante DiMartino e Bryan Konietzko. EUA. Produção: Nickelodeon. 22-24 min. Cor.

[32] BOYER, Véronique. Os quilombolas no Brasil: pesquisa antropólogica ou perícia político-legal?. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, [S.*l.*], p. 1-1, 13 jul. 2011. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/61721#bodyftn71. Acesso em: 11 nov. 2023

[33] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.*l*]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

então simpática, porém, misteriosa, senhora que lhes havia oferecido abrigo). Enquanto Toph libertava os aldeões, Sokka e Aang partem em busca da vilã. Paralelamente, Katara observa a paisagem enluarada e observa a senhora Hama receber o poder da lua enquanto continuava sua história de sofrimento: ao se tornar cativa junto aos seus companheiros dobradores, eles viviam em condições degradantes e humilhantes[34].

Entretanto, nas noites, o poder da divindade Lua, a primeira dominadora de água, enchia Hama de poder. Com o passar do tempo, a vilã, que consegue o auge da dominação de água sob os efeitos de Lua, desenvolve sua técnica de controle da água de outros seres vivos, criando assim a dobra de sangue, ou seja, a subjugação da vontade alheia. E agora que Katara estava ali, Hama acreditava que era dever da jovem aprender esta técnica de dominação para que a vingasse contra a Nação do Fogo se perpetuasse[35].

A revelação de Hama como a *nêmesis* do episódio é de certa forma previsível por causa da cena dos lírios-de-fogo. Porém, o foco não é a sua revelação enquanto vilã, mas sim a construção de toda a sua história que culmina no que ela é naquele espaço e tempo. Hama é, sobretudo, uma personagem complexa.

Ela é uma personagem atravessada pelos seus processos de subjetificação e construção de personalidade no contexto de guerra e de cativeiro, sendo a privação de liberdade o ponto chave para definir suas experiências de vida. Hama, por representar uma categoria subalterna daqueles que constituem a necrópole da Nação do Fogo, através de um conceito de raça que a desqualifica enquanto pessoa humana, mas que constitui o perfil de um alvo que deve ser violentado, não é titular de direitos por não ser considerada como pessoa.

Diante desse cenário, o pacto que constitui direitos basilares para os seres humanos, independente de vínculo com outras estruturas jurídicas, é chamado de direitos humanos. Seu caráter amplo e abstrato acontece desconsiderando a existência de pessoas como Hama e Katara dentro de uma ordem hegemônica e faz com que vivam numa subcategoria de vivência, representando, assim, o outro, o "inimigo", a ser subjugado e aniquilado. Aqui, a análise do episódio converge para o que Benjamin qualifica como a "tradição dos oprimidos", isto é, o "estado de exceção como regra geral"[36].

---

[34] *Ibid.*, min. 19.

[35] *Ibid.*, min. 20.

[36] BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 226.

Hama e seus algozes da Nação do Fogo, apesar de estarem em polos extremamente opostos, agem com violência a partir de um senso de moral que não age mais de maneira dicotômica, pois este passa a ser moldado num certame político e social nos quais as ideias de "bem" e "mal" não existem de maneira antagônica, haja vista que o Estado onde estão inseridos banaliza esses conceitos, deixando-os intrinsecamente indissociáveis. Os soldados da Nação do Fogo agem com a sua barbárie não por necessariamente acharem o correto a ser feito, mas o cumprimento de um ditadura centenária permite que não haja um exercício crítico sobre as consequências desses atos, portanto, uma automatização das condutas que sucateiam direitos, sobretudo direitos humanos.

Por não conseguir dissociar os moradores do Estado que destruiu sua vida, Hama investe com extrema violência contra os habitantes da aldeia, instrumentalizando uma ação automatizada assim como os soldados da Nação do Fogo agiram contra ela e seu povo. O pressuposto de legitimação da conduta – seja a sua origem no Estado ou no regimento de uma consciência quebrada – impedem o exercício de uma racionalidade crítica.

Acerca dessa obediência cega, Hannah Arendt, ao documentar o julgamento de Eichmann, descreve:

> Era assim que as coisas eram, essa era a nova lei da terra, baseada nas ordens do Führer; tanto quanto podia ver, seus atos eram os de um cidadão respeitador das leis. Ele cumpria o seu dever, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia ordens, ele também obedecia à lei. Eichmann tinha uma vaga noção de que isso podia ser uma importante distinção, mas nem a defesa nem os juízes jamais insistiram com ele sobre isso. As moedas bem gastas das "ordens superiores" versus os "atos de Estado" circulavam livremente; haviam dominado toda a discussão desses assuntos durante os julgamentos de Nuremberg, pura e simplesmente por dar a ilusão de que algo absolutamente sem precedentes podia ser julgado de acordo com precedentes e seus padrões. Eichmann, com seus dotes mentais bastante modestos, era certamente o último homem na sala de quem se podia esperar que viesse a desafiar essas idéias e agir por conta própria. Como além de cumprir aquilo que ele concebia como deveres de um cidadão respeitador das leis, ele também agia sob ordens — sempre o cuidado de estar "coberto" —, ele acabou completamente confuso e terminou frisando alternativamente as virtudes e os vícios da obediência cega, ou a "obediência cadavérica", (*Kadavergehorsam*), como ele próprio a chamou[37].

É possível determinar, portanto, que a ideia de "cumprimento de ordens" – sobretudo, do Estado – subverte as ideias de moralidade e compactua aqui o que Hannah Arendt classifica como "pessoas assustadoramente normais", fazendo que com que "não mais se percebe o

[37] ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 84.

próprio agir, não consegue se colocar no lugar do outro e ter a dimensão do que representa o próprio ato"[38].

4. A batalha à luz do luar e a garra da Lua Cheia: a revisão da narrativa da história a contrapelo.

Ao ouvir a história de Hama enquanto a Lua Cheia ilumina a floresta, Katara então percebe que aquela simpática senhora com a qual tanto se identificara estava por trás dos desaparecimento dos aldeões, e imediatamente nega a oferta de aprendizagem da técnica de dobra, o que culmina em uma batalha de dominação entre duas personagens nos seus respectivos auges, abençoadas pelo poder da Lua[39].

O cenário é caótico. A destruição da natureza durante esta luta pela dominação de água é simbólica e mostra uma nova roupagem do elemento água alegoricamente no próprio universo da obra: destoando as ideias de adaptação, mudança e cura, a água nesse cenário representa um controle indissociável, uma forma de subjugação fatal e irreversível. Ao conseguir se desvencilhar da dobra de sangue de Hama – que inicialmente consegue controlar a protagonista –, Katara simboliza a necessidade de se afastar da vilã, a vontade de reverter todo o sentimento de identificação criado pela senhora, e a materialização da resistência que queria se tornar enquanto jovem de um povo que enfrenta o extermínio genocida[40].

Ao fim do episódio, Katara pratica a dobra de sangue em condições similares às que Hama estava quando desenvolveu a técnica. Para salvar seus amigos e a si mesma, a protagonista Katara se vê obrigada a controlar o corpo de Hama para detê-la, assim como Hama utiliza a dobra para deter seus algozes. Ao ser presa novamente, a senhora não está enraivecida ou revoltada com seus destino; pelo contrário, ela gargalha e parabeniza Katara, pois finalmente a jovem havia se tornado uma Dominadora de Sangue. Hama pode passar seu conhecimento,

---

[38] KONRAD, Letícia Regina. Eichmann em Jerusalém e a banalidade do mal: percepções necessárias para a urgência de uma educação em direitos humanos. Caderno Pedagógico, [S. *l.*], v. 11, n. 2, 2014, p. 57. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1248. Acesso em: 15 nov. 2023.

[39] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.*l*]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

[40] *Ibid*., min. 21.

sua sina, seu fardo de possuir um grande poder para uma igual, para a única jovem que compreendia sua história e sua dor[41].

Katara chora, enquanto a divindade Lua se torna o plano central para o telespectador, contrapondo a sensação inquietante da fogueira no início da história. Representa, ao fim, o oposto da dominação do fogo até então. Assim como a Lua e a Noite, a dobra de sangue era silenciosa, inquietante, e pode ser vista como o prelúdio de um sofrimento incomensurável ou de liberdade infinita. E dessa forma "A manipuladora de fantoches" se encerra para os telespectadores, trazendo alegorias que permitem refletir sobre diversos pontos[42].

O embate entre Katara e Hama simboliza, entre inúmeros temas, a raiva e sofrimento inerentes das duas enquanto vítimas de um genocídio étnico e cultural sob o jugo de um Estado totalitário, assim como a dobra de sangue representa uma reação violenta dos setores que não tiveram o direito de verem suas histórias contadas no monumento criado pela Nação do Fogo.

Além da dominação material da necrópole, existe, de maneira crucial, uma dominação cultural voltada para a construção de um Estado vencedor da narrativa da história: ao destruir as tradições e suprimir o transporte de conhecimentos culturais através do terror, a Nação do Fogo se aproveita de uma lacuna social que ela mesmo abriu para construir sua hegemonia cultural, permitindo, não só pela guerra, mas também pelo conhecimento, controlar as veredas da história – e, consequentemente, "a verdade". Vislumbra-se a ocorrência de diversas narrativas para esculpir o epítome do "monumento da barbárie"[43] de que fala Walter Benjamin.

Ao manter a narrativa dos vitoriosos há a utilização de signos imagéticos que procuram uma ideia transcendental para legitimar práticas de condutas violentas que buscam oprimir aqueles que tentam questionar esse monumento e, mesmo que não apresente bases sólidas para se validar, a narrativa é protegida por uma ideia de direito que permite condutas agressivas para sua manutenção[44]. Diante desse cenário, é possível comparar as condutas de violências

---

[41] A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.*l*]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

[42] *Ibid*., min 22.

[43] BENJAMIN, Walter.Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 225.

[44] BENJAMIN, Walter. Crítica à violência: crítica do poder. Revista Espaço Acadêmico, [S.*l*], v. 2, n. 21, p. 1-7, fev. 2003. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277. Acesso em: 13 nov. 2023.

praticadas em contextos totalitários que foram realizadas com base numa ameaça que sequer existiu, ou na construção de "zonas de exceção"[45].

A construção da figura de um Estado – que, no caso estudado, é totalitário e necropolítico – passará a produzir um discurso normativo, o direito, que condiciona comportamentos e está condicionado a eles no avanço das eras. O direito e seus aparatos normativos existirem com base num pressuposto de historicidade, que põe em confronto os sujeitos que os criam e os sujeitos que os obedecem.

Assim, é perceptível que o direito está condicionado à história que, por consequência, o condiciona aos sujeitos que detêm o privilégio de construí-la. Se a normatividade jurídica é originada dentro de um contexto de subjetificação baseada na segregação de minorias, o texto normativo não irá visualizar aqueles que entram em desarmonia ao centro epistemológico que narra a história – o homem branco, conservador da classe burguesa. Outrossim, haverá o impedimento da garantia de titularização de direitos humanos (existentes de maneira abrangente) aconteça de forma plena, pois essas categorias de indivíduos e de seus grupos estará invisível formalmente; isto é, a desconsideração dessas pessoas é deliberadamente permitida, fazendo com que seu amparo legal não sejam uma perspectiva possível, pois estes não passam a ser "sujeitos de direito"[46].

A existência de Hama e Katara representa uma revisão a contrapelo benjaminiana por evocar símbolos de resistência e reivindicação da narrativa da história – e, consequentemente, do direito –; portanto, elas são uma ameaça ao estado de coisas que se estabelece na barbárie e no controle. E para revisar a "história a contrapelo", é necessário que a memória seja garantida. A memória passa a ser característica primordial na forma de revisão da história a contrapelo para apresentar a perspectiva dos acontecimentos na perspectiva dos vencidos, e não dos vencedores.

Como acrescentam Bianca Mota:

> A produção animada Avatar: a lenda de Aang, ao se propor construir uma narrativa repleta de características orientais, abre reflexão sobre a constituição da memória, do passado e da importância das narrativas na coesão social e na identidade de um povo. Exemplificando, ainda que de forma fictícia, como o que resulta em narrativas oficiais guarda, além da memória e dos fatos em si, uma complexidade de fatores e contribuições para se constituírem tal como passarão a ser disseminadas. E, se é possível identificar traços da História no cinema, da mesma forma o desenho animado

[45] MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32, dez. 2016, p. 141. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023.

[46] SHIRAISHI NETO, Joaquim. O direito das minorias: passagem do "invisível real" para o "invisível" formal?. Manaus: UEA Edições, 2013.

> pode ser interpretado como produtor de discurso histórico, nas formas como assume suas representações e sua estética. E, se é possível identificar traços da História no cinema, da mesma forma o desenho animado pode ser interpretado como produtor de discurso histórico, nas formas como assume suas representações e sua estética. No exemplo aqui evidenciado, o enredo interpreta em certa medida a própria forma como os fatos humanos acontecem, são vivenciados, memorizados e reproduzidos ao longo do tempo. Como se dá, assim, a teia de construção da narrativa tal como a própria historiografia faz à História[47].

Grupos étnicos, ao serem alvos segregados a partir de um conceito de raça que os subjetificam enquanto indivíduos ao mesmo que os desqualifica como titulares de direitos (pois o centro epistemológico branco e burguês os delimitam como "a outra coisa"), passam a viver dentro de uma subcategoria de vida. O direito, portanto, requer que estes estejam ativamente na produção de seu campo, participação esta que encontra o óbice que produz o estado de terror coletivo que combate esses grupos.

Nesse sentido, a produção da memória e a garantia normativa de construí-la não necessita, portanto, apenas de uma ideia conciliatória daqueles que podem produzir e comandar o campo das ciências jurídicas – produzindo deliberadamente a invisibilidade formal de grupos étnicos e outras categorias minoritárias –, mas também demanda os interesses destes que passam a ser vítimas do monumento da barbárie, pois, diria Benjamin, "o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida"[48].

5. Considerações Finais

O episódio "A Manipuladora de Fantoches" possibilita ao telespectador compreender a realidade sensível da história de grupos étnicos que passaram por regimes totalitários, como também é possível observar através da obra a importância intrínseca desses grupos no combate ao monumento da barbárie estabelecido através de movimentos sociais nesta luta. Outrossim, o episódio narrado convida ao telespectador compreender que tais grupos não existem a partir de uma subjetificação a parte deles – de um centro epistemológico branco e burguês –, mas sua existência é marcada por subjetividades próprias e complexas.

Urge, desta forma, registrar a importância das artes para compreender o direito, pois tanto a arte (como a literatura e o cinema) como o direito partem de um mesmo pressuposto:

---

[47] MOTA, Bianca. Entre o fato, a memória e o narrado: reflexões a partir do desenho animado avatar - a lenda de Aang. Revista Ars Historica, n. 17, jul/dez 2018, p. 148. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7603474. Acesso em: 15 set. 2023.

[48] BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 228.

das dinâmicas sociais. Diante disso, a arte e o direito se interseccionam para assim produzir uma visão crítica da história e de como são produzidos os direitos e quem (não) são seus titulares no plano material. Hama e Katara, as principais personagens dessa análise, mesmo que ficcionais, representam processos complexos da história, e mostram como é possível esse diálogo acontecer para gerar uma discussão maior no que diz respeito às tensões que envolvem os direitos humanos, diante da criação de zonas, fronteiras e hierarquias.

A "ocupação colonial"[49], de que fala Mbembe, calcada na extração de recursos e na produção de imaginários culturais, os quais conferem sentidos à instituição de direitos diferentes para diferentes categorias de pessoas. Em outras palavras, o exercício da soberania que em última instância determina quem é descartável e quem não o é, ou seja, quem deve morrer e quem deve viver. Nesse sentido, Hama e Katara, cada qual a seu modo, se insurgem contra essa espécie de ocupação colonial contemporânea neoliberal que rejeita a gramática civilizatória dos direitos humanos, a despeito da sua ideia de universalidade.

Assim, desde as alegorias extraídas da animação reflete-se sobre a necessidade de se repensar o direito, instrumento que pode ser reafirmado ou redefinido a partir de uma perspectiva capaz de estabelecê-lo inscrito a "contrapelo" nas dinâmicas históricas e sociais nas quais ele está inserido, considerando todos aqueles que dela participam.

[49] MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32,, dez. 2016. p. 135. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023.

REFERÊNCIAS

A MANIPULADORA DE FANTOCHES. Direção: Joaquim dos Santos. Roteiro: Tim Hendrick. [S.*l*]: J.M Animation C.O., Ltd, 2008. Estados Unidos: Netflix, 24 min. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70142405?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81689538. Acesso em: 15 set. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Necropolítica e neoliberalismo. **Caderno Crh**, [S.*l*], v. 34, p. 1-10, 29 nov. 2021. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/3prpY8vSHNZccvB67Gt7m6N/. Acesso em: 10 nov. 2023

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

AVATAR: A LENDA DE AANG (2005-2008). Michael Dante DiMartino e Bryan Konietzko. EUA. Produção: Nickelodeon. 22-24 min. Cor.

BENJAMIN, Walter. Crítica à violência: crítica do poder. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.*l*], v. 2, n. 21, p. 1-7, fev. 2003. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277. Acesso em: 13 nov. 2023.

_____. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 222-232. (Obras Escolhidas).

BOYER, Véronique. Os quilombolas no Brasil: pesquisa antropólogica ou perícia político-legal?. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, [S.*l*.], p. 1-1, 13 jul. 2011. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/61721#bodyftn71. Acesso em: 11 nov. 2023.

KONRAD, Letícia Regina. Eichmann em Jerusalém e a banalidade do mal: percepções necessárias para a urgência de uma educação em direitos humanos. **Caderno Pedagógico**, [S. *l*.], v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1248. Acesso em: 15 nov. 2023.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014. 309 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4302184/mod_resource/content/1/A%20cr%C3%ADtica%20da%20raz%C3%A3o%20negra%20%20Achille%20Mbembe.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

_____. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 10 nov. 2023.

MOTA, Bianca. **Entre o fato, a memória e o narrado**: reflexões a partir do desenho animado avatar: a lenda de Aang. Revista Ars Historica, n. 17, jul/dez 2018, p. 139-149. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7603474. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVO, Luís Carlos Cancellier de; MARTINEZ. Renato de Oliveira. Direito, literatura e cinema: o movimento direito e literatura como modelo teórico para os estudos direito e cinema. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DIREITO E LITERATURA, 2., 2015, Passo Fundo. **Anais Eletrônicos do III CIDIL**. Passo Fundo: RDL, v. 2, n. 1, 2014, p. 144-165. Disponível em: https://periodicos.rdl.org.br/anacidil/article/view/177. Acesso em: 13 nov. 2023.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. **O direito das minorias**: passagem do "invisível real" para o "invisível" formal?. Manaus: UEA Edições, 2013.

O ESCLARECIMENTO KANTIANO: A IMPORTÂNCIA DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO PARA A ESFERA SOCIOPOLÍTICA

Trinne Cristine Pimentel Costa
Graduanda em Filosofia - UFMA
trinne.cp@discente.ufma.br

Bianca Malena Nascimento Cordeiro
Graduada em Filosofia - UFMA
bianca.malena@discente.ufma.br

Ivailson Bentes de Alencar Filho
Graduando em Filosofia - UFMA
ivailson.alencar@discente.ufma.br

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia - UFMA
zilmara.jvc@ufma.br

RESUMO: O presente trabalho versa sobre a importância da liberdade de expressão e do esclarecimento para a formação do espaço público, evidenciando que a relação existente entre ambos contribui de modo significativo para a construção de uma boa constituição social, além de serem elementos que colaboram com o desenvolvimento do homem, no que diz respeito, a busca por autodeterminação e cultura. Nesse sentido, no opúsculo Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (1784), Kant apresenta a menoridade, como a incapacidade do homem de pensar por si, ao passo que o esclarecimento seria a saída do indivíduo da menoridade, quando o ser humano usa de sua capacidade racional para se guiar a partir de seus próprios pensamentos, rompendo com a ideia de subordinação, de estar sendo dirigido por outrem, se colocando, somente, sob as leis que ele dá a si próprio, mediante as regras da razão. Por conseguinte, na mesma obra o filósofo convoca a sua época a dispor de coragem para se servir de seus próprios pensamentos, chamando atenção dos seus contemporâneos, para o fato de que estes não somente pensem em conformidade com sua própria razão, mas usem de sua liberdade para fazer o exame público da mesma, ou seja, para que comuniquem as suas ideias a todos. Dessa maneira, destaca-se que, para que o exame público da razão aconteça nada mais é importante senão a liberdade. É de suma importância conceber ao público a liberdade desses emitirem suas opiniões, usarem se sua liberdade de expressão, uma vez que esta é o elemento crucial para o processo de esclarecimento, como insiste o filósofo no Que significa orientar-se no pensamento? (1786). A vista disso, é válido pontuar que conceber ao povo o direito de emitir publicamente sua opinião não atrai nenhum tipo de ruína ao governo, essa atividade, que permite ao povo se instruir sobre seus direitos e deveres, conforme defende Kant no Conflito das faculdades (1798), tende é, a agregar melhorias à instituição sociopolítica e jurídica no tocante ao favorecimento da liberdade, por assim dizer, da coexistência das liberdades. Nesse sentido, podemos observar que tanto a liberdade de pensar, quanto a atividade do homem, que é intrínseca a primeira, de comunicar-se com seus pares são importantes para o esclarecimento, é mediante a esse direito, da liberdade de expressão, de expor ao público seus pensamentos, que o povo compreenderá qual o seu papel enquanto cidadão, tendo assim, um melhor entendimento de quais são seus direitos e deveres, e é em decorrência a essa contribuição da liberdade de expressão para o esclarecimento, que a espécie também poderá se desenvolver, aperfeiçoar-se e portanto chegar em um modelo de constituição civil eficaz, justa e harmônica, republicana.

Palavras-chave: Esclarecimento; Liberdade; Sociopolítica; Kant.

1. Introdução

As discussões sobre a liberdade de expressão vêm sendo historicamente pautadas por pensadores que enfatizam a importância do indivíduo de exprimir seus pontos de vistas sem sofrer hostilidades, mostrando de que forma o exercício desta trás benefícios para a esfera sociopolítico. Outrossim, a liberdade de expressão configura-se como um dos direitos fundamentais do ser humano uma vez que, estar diretamente ligada ao princípio de autonomia e a questão da dignidade humana.

Nessa perspectiva, Immanuel Kant, filósofo do séc. XVIII, foi um dos grandes pensadores que discorreu acerca da importância da liberdade de expressão, demarcando pontos relevantes entre a liberdade de expressão e o esclarecimento. Kant, enfatiza que esses são elementos que contribuem para a boa constituição da esfera pública, no que concerne ao âmbito político e jurídico, buscando mostrar, que a relação entre os princípios mencionados, além de contribuírem de modo significativo para essa boa constituição, colaboram também com o desenvolvimento do povo, no que tange por exemplo, a instrução, sendo esta a responsável por dar encaminhamento para que o indivíduo saía de seu estado de rudeza e entre em sociedade.

No texto *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento* (1784) Kant enquanto um grande entusiasta do conhecimento e um grande defensor da liberdade, e nessa perspectiva, da liberdade de pensar, convida a sociedade do século XVIII a gozar de seu próprio entendimento, e a marchar em direção ao esclarecimento. O filósofo pontua que o esclarecimento é quando o homem sai de seu estado de menoridade e começa a pensar por si, sem estar sob a direção de outrem; o esclarecimento, nesse sentido, está ligado à ideia de autonomia, é quando o indivíduo elabora seus próprios juízos em relação a algo. Tendo isso em vista, o filósofo também enfatiza o quanto se faz necessário que o homem disponha de liberdade para fazer o uso público da razão, ou seja, para que este tenha direito não só a pensar livremente, mas a expor seus pensamentos diante da sociedade compartilhando suas reflexões.

Nessa perspectiva, no escrito *Que significa orientar-se no pensamento*, o filósofo de Königsberg, chama atenção, justamente, para o fato do quanto é importante que os homens detenham essa liberdade de comunicar seus pensamentos, considerando que além de termos liberdade de pensar e nos servirmos de nossa própria razão devemos enquanto membros de uma sociedade, ter também o nosso direito de compartilhar nossas reflexões uns com os outros.

As questões sobre a liberdade de expressão presentes na filosofia kantiana, caracterizam e evidenciam a liberdade, como um princípio indispensável para falarmos sobre as temáticas do esclarecimento e da liberdade de expressão, mostrando a maneira como estes estão

interligados. No mais, Kant chama atenção para a importância do desenvolvimento da espécie para o esclarecimento, apontando que mediante esse processo, podemos alcançar o esclarecimento, que visa antes de tudo a liberdade, a autonomia e consequentemente, a liberdade de pensamento e a liberdade de expressão.

Nessa perspectiva, na obra *Conflito das Faculdades*, Kant expõe sobre o quão valoroso é abrir espaço para que o homem possa emitir sua opinião, elucidando que quando este publiciza suas ideias, colabora com o esclarecimento do povo, os ensina acerca de seu papel enquanto seres que vivem e constituem uma sociedade civil. Para além disso, a liberdade de expressão, quando concedida contribui de modo significativo para o esclarecimento, o progresso e para um bom gerenciamento social, dito de outro modo, a publicização do pensamento ajuda no processo de desenvolvimento da espécie e da construção sociopolítica.

Na *Ideia de uma história universal*, Kant, discorre sobre a insociável sociabilidade, destacando que esta corresponde ao antagonismo que marca a natureza do homem, operando como um meio de desenvolver as disposições de sua razão; mostrando também, que é mediante a esse antagonismo, que os homens constroem grande parte de suas relações e tendem a buscar pelo progresso, pelo desenvolvimento da sociedade civil, no que que concerne, por exemplo, a esfera jurídica e política, instância em que o aperfeiçoamento das leis possibilita uma melhor coexistência das liberdades; avanços necessários para a conquista de caráter político e social, que visa a preservação dos direitos inalienáveis do ser humano e um cenário propício para buscar o estabelecimento da paz. Portanto, a instituição de direitos civis, o estabelecimento das leis, são formas de garantir uma coexistência harmoniosa entre os povos, e mediante o estabelecimento dessa boa relação, os Estados podem ser encaminhados para a realização da paz. Dessa forma, é válido enfatizar que a realização da paz entre os povos, só é possível porque a espécie marchou em direção ao desenvolvimento e por assim dizer, ao esclarecimento.

2. A relação entre Esclarecimento e liberdade de expressão

A liberdade de expressão e o esclarecimento, a luz das ideias de Kant, configuram-se como princípios determinantes para o processo de desenvolvimento social. O filósofo prussiano, mostra de que maneira a liberdade de expressão é importante para o processo de esclarecimento, evidenciando que o processo de educação do povo estava vinculado ao desdobramento da ilustração, uma vez que o esclarecimento dispõe de possibilidades para auxiliar no progresso do homem, no que tange a sua formação nas diversas esferas, desde o avanço da constituição da sociedade civil ao melhoramento da espécie.

Disto isto, acentuamos que o processo de desenvolvimento ao qual iremos nos referir constantemente ao longo do texto, não cabe somente ao homem de modo isolado, mas tem em vista, fundamentalmente, o ser humano enquanto espécie. O progresso ao qual o filósofo se refere necessita do esclarecimento do povo, e a este, elenca-se o princípio da publicidade que é balizado pelo pensar por si. Kant, compreende o desenvolvimento da espécie como algo que deve ser conquistado ao longo de gerações, ideia essa que perpassa o pensamento político do filósofo, como se pôde constatar em textos de diferentes décadas, como o Esclarecimento (1784), o Conflito das faculdades (1798), dentre outras.

Dessa forma, nota-se que o próprio princípio da publicidade também não tem o indivíduo como seu fim, como alerta Nour (2013, p. 100): "o princípio da publicidade é assim, por excelência, o princípio não do indivíduo, mas do público". Sendo assim, esse desenvolvimento refere-se a um processo de formação do todo, refletindo que a instrução deve a sim ser, para que seja alcançado o fim desejável a saber, o esclarecimento. Por conseguinte, esclarecer a si e aos outros diz respeito ao lema deste princípio. Ressalta-se que para alcançar o esclarecimento é indispensável a execução da autonomia e da liberdade de expressão, portanto, tal direito deve ser possibilitado aos homens, e nesse sentido, não basta apenas conceber ao homem tal liberdade, mas para um resultado frutífero, é necessário instruir, e consequentemente, fomentar e instigar nos indivíduos, os princípios supracitados para que eles possam se aperfeiçoar e assim atingir o seu propósito.

Tendo isso em vista, em Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?, Kant define esclarecimento como "a saída do homem de sua menoridade" (KANT, 2009ª, p. 63), ao passo que a menoridade é apresentada como a incapacidade deste pensar somente em conformidade consigo mesmo, sem estar sob o direcionamento de um tutor. O filósofo alude ainda, que a falta de coragem do homem de se autodeterminar faz dele o único culpado por sua permanência nessa condição, pois há homens que continuam de bom grado subservientes a outrem, ainda que a natureza já tenha se encarregado de os libertar.

No entanto, há outros fatores que contribuem para que o homem prossiga com sua obediência passiva e sendo teleguiado em todos os âmbitos por leis exteriores, ora, o modo como os tutores agem faz com que o homem conserve uma certa resistência em relação a si autodeterminar e a aprender a andar sozinho, devido ao seu comodismo e habituação de ter sempre quem vos diga o que fazer e como agir, sem, contudo, precisar se preocupar em tomar suas próprias decisões e arcar com as consequências destas. Nesse sentido diz Kant:

> A imensa maioria da humanidade (inclusive todo belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado

> tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, esse perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro. (KANT, 2009a, p. 64)

O autor afirma que a saída do homem desse estado de menoridade para o de maioridade, ou de esclarecimento, como mencionado anteriormente, precisa ser impulsionado a vista de que o aprimoramento da espécie carece desse feito, apontando que o esclarecimento do povo é um fim que pode ser alcançado, e que esse processo só poderá ocorrer, ainda que de modo gradual, se dispormos de liberdade. No entanto, é válido pontuar de antemão, que o ser humano tem que passar por uma espécie de coerção, ser disciplinado ao longo da vida para aprender a coexistir com outros e a não ter uma liberdade irrestrita. Esse procedimento de formar o homem de modo que ele venha desfrutar de sua liberdade sem tolher a liberdade dos demais favorece a realização dos direitos, além de ser fundamental para a boa convivência.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant esclarece sobre a necessidade da primeira etapa da educação ser de caráter negativa, pois nessa fase a criança precisa ser disciplinada, e viver sob a tutela de outro, não para ser subordinado ou então se acomodar, mas porque aqui, a criança não tem condição ainda de se servir de seu próprio entendimento. A fase positiva da educação, diz respeito a instrução e a cultura, é nesta fase que são aprimoradas as questões de civilidade e moral. Assim, no primeiro momento, a obediência passiva do educando a um preceptor se faz necessário para que, futuramente, a criança não disponha de uma liberdade irrestrita, além disso, a coerção da fase negativa contribuirá de modo significativo para sua vivência em sociedade, pois por meio da disciplina o indivíduo aprenderá desde cedo a obedecer às leis, a respeitar a liberdade do outro, de modo a não criar conflitos, buscando assim, viver em um estado de civil que acolhe a pacificidade.

> A primeira época no educando é aquela em que tem de dar provas de submissão e obediência passivas; a outra, aquela em que lhe deve ser permitido fazer já um uso da reflexão e da sua liberdade, claro que sob leis. Na primeira, trata-se de uma coação mecânica, na segunda, moral. (KANT, 2012, p. 22)

Dito isto, frisamos que a pedagogia kantiana visa o aprimoramento da espécie, “uma geração educa outra”, exclama Kant; nessa perspectiva temos que o desenvolvimento das gerações futuras depende do desdobrar da atual e assim sucessivamente. Podemos observar que em seu projeto pedagógico, o prussiano, não se reporta ao progresso do homem em um plano individual, mas sim coletivo. Mas uma vez reaparece a ideia do desenvolvimento humano

enquanto espécie. É válido pontuar que a educação kantiana tem em vista os princípios fundamentais da liberdade de expressão, a saber, a autonomia, a liberdade e o esclarecimento.

Após a realização das pontuações acima, temos de compreender a liberdade como um elemento indispensável para que o público se esclareça, dito de outro modo, entender que esta é de suma importância para o esclarecimento, é devido a este princípio de liberdade, que podemos falar da liberdade de expressão, que está diretamente ligada ao uso público da razão ora ambos conceitos estão vinculados a temática do livre pensar, do direito do homem dispor de liberdade para se pronunciar publicamente.

Nessa perspectiva, o filósofo Königsberg, apresenta no texto *Esclarecimento* o que seria essa liberdade de emitir sua opinião publicamente fazendo uma distinção entre o uso público da razão e uso privado. Sendo assim, Kant conceitua o uso público da razão como um ato do homem expor livremente seu pensamento perante a sociedade, enquanto o uso privado diz respeito a exposição de nossa opinião no ambiente onde prestamos serviço. A respeito desse entendimento sobre o uso público e uso privado da razão diz Kant:

> [...] o uso público da razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [Aufklärung] entre os homens. O uso privado da razão pode, porém, muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [Aufklärung]. Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 2009a, p. 65-66)

Como podemos observar, Kant esclarece que o uso privado da razão não compromete o processo de esclarecimento, assim como enfatizava veementemente mais adiante, que o fato de fazermos o uso privado da razão enquanto estamos realizando nossas funções, no nosso local de trabalho, não nos impede, de fora deste ambiente, dispor da nossa liberdade de fazer o uso público da razão. A manifestação pública daquilo que pensamos sobre determinados assuntos, deve ser feita, tendo em vista que mediante a este exercício, o esclarecimento do povo pode ser alcançado.

Considerando a defesa do homem de gozar de sua liberdade de expressão fora de seu ambiente de trabalho, e do quão importante esse exercício é, Kant usa como exemplo a figura do eclesiástico, que enquanto um mestre por excelência na matéria da espiritualidade, tem o dever de compartilhar com seus fiéis as suas reflexões acerca do credo que o mesmo usa em suas pregações, com o propósito de mostrar que os grandes mestres devem usar a liberdade de fazer o uso público de sua razão e ajudar nos reparos necessários dos quais a sociedade precisa. Dito de outro modo, o cidadão deve ter completa liberdade para se pronunciar, e fazer suas

objeções, em relação às injustiças ou a tantas outras questões que são de interesse público, fazendo resplandecer sempre a verdade.

Outro fator importante acerca das contribuições que a liberdade de pensamento proporciona, quando nos dirigirmos ao povo e, comentamos sobre os problemas que assolam a sociedade, é, em relação a instrução deles, ao seu esclarecimento; ora a partir desse compartilhamento de informações, que é realizado no espaço público, o povo passa a compreender e aprender sobre o seu papel enquanto cidadão, além de receber uma espécie de estímulo que possibilita o desenvolvimento de suas disposições racionais, que abrem caminho para que o homem possa pensar a partir de si. Suscita assim, a reflexão, ajudando o indivíduo a pensar acerca das questões políticas, econômicas, sociais, jurídicas e etc.

A vista disso, frisamos que instruir o homem acerca de seu papel na qualidade de cidadão, é ensinar a pensar, estando isso relacionado aos mecanismos que possibilitam o seu esclarecimento, e que, além de ser fonte de possibilidade para a presente geração, prepara o solo para aquelas que ainda virão. E, mais uma vez notamos a preocupação com a educação e a importância que esta tem para o progresso da sociedade.

3. O antagonismo do homem: a insociável sociabilidade

Em *Ideia de uma história universal* Kant apresenta, na quarta proposição, a ideia de insociável sociabilidade, como uma característica antagônica própria do homem, destacando que ela é encarregada pelo processo de desenvolvimento da razão humana, e que esse antagonismo favorece o progresso humano (político e jurídico). No mais, o filósofo apresenta que a insociabilidade está ligada ao fato do homem ter um certo pendor para o isolamento e conservar uma resistência em relação às vontades de seus semelhantes, conservando ainda, nesse sentido, um certo egoísmo. Ao passo que a sociabilidade diz respeito ao lado do homem mais sociável. Em relação a isso o filósofo diz o seguinte:

> O meio de que a natureza se serve para levar a cabo o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo das mesmas na sociedade, na medida em que este se torna ultimamente causa de uma ordem legal dessas mesmas disposições. Entendo aqui por antagonismo a sociabilidade insociável dos homens, isto é, a sua tendência para entrarem em sociedade; tendência que, no entanto, está unida a uma resistência universal que ameaça dissolver constantemente a sociedade. Esta disposição reside manifestamente na natureza humana. O homem tem uma inclinação para entrar em sociedade, porque em semelhante estado se sente mais como homem, isto é, sente o desenvolvimento das suas disposições naturais. Mas tem também uma grande propensão a isolar-se, porque depara ao mesmo tempo em si com a propriedade insocial de querer dispor de tudo ao seu gosto e, por conseguinte, espera resistência de todos os lados, tal como sabe por si mesmo que, da sua parte, sente inclinação para exercer a resistência contra os outros. (KANT, 2008a, p. 24)

A compreensão kantiana de insociabilidade está ligada ao estado de natureza do homem, quando este vive em constante guerra e em meio a conflitos. Nesse estado o homem ainda não conhece as leis civis, trata-se de uma sociedade primitiva, não jurídica, onde os homens têm uma liberdade irrestrita, além disso o seu modo de vida, enquanto um ser primitivo, é de caráter egoísta onde o homem vive para satisfazer apenas as suas próprias vontades.

Entretanto, a insociabilidade dispõe de dois elementos importantes para que este indivíduo consiga vencer a preguiça e seu estado selvagem, a saber, a inclinação e a paixão; fora estes dois fatores, não podemos esquecer que a natureza presenteou o homem com a capacidade racional e com a insatisfação, esses dois últimos elementos mencionados também são de suma importância para que o indivíduo abandone seu estado selvagem.

A saída do homem de seu estado de natureza acontece por conta do antagonismo, do conflito em volta da insociável sociabilidade que colaboram, como mencionado anteriormente, com o desenvolvimento das disposições racionais do homem. Quando o homem desenvolve suas disposições racionais, ele tende a fazer reflexões sobre sua atual condição, observa que o estado primitivo, bárbaro e de guerra, lhe oferece perigos constantes, que poderá resultar em um único fim possível: a destruição. Tendo isso em vista, o homem com receio do que poderia acontecer busca elaborar os direitos, se direcionando, por assim dizer, a sua civilidade onde terá que aprender a conviver com a liberdade de todos e deverá obedecer às leis exteriores que serão instauradas, com o intento de garantir o direito e a harmonia entre todos e cessar a guerra.

4. A publicidade, o progresso e a paz

As várias formas como chamamos aqui o exercício da liberdade (liberdade de expressão, liberdade de fazer o uso público da razão, liberdade de pensamento ou ainda princípio da publicidade), na perspectiva kantiana, são valorosas para a promoção de uma constituição civil eficaz, isto é, de uma constituição, que preze pela defesa da liberdade do povo, que busque por princípios que favoreçam ao estabelecimento da paz. A instituição de uma sociedade comprometida com o direito natural.

Para que essa boa constituição civil se instaure o governo tem de ser favorável à liberdade de expressão. E, nessa perspectiva, o autor esclarece que deixar o homem fazer o uso público de sua razão não causa mal algum ao Estado e tão pouco a quem o gerencia, Kant destaca esse mesmo posicionamento nas obras sobre o *Esclarecimento, Que significa orientar-se no pensamento?* e *Conflito das Faculdades*, além de pontuar mais uma vez a importância da liberdade de pensamento para a esfera sociopolítica e jurídica.

No escrito *Que significa orientar-se no pensamento?*, o filósofo de Königsberg, diz que orientar-se no pensamento significa "dada a insuficiência dos princípios objetivos da razão, determinar-se na admissão da verdade segundo um princípio subjetivo da razão" (KANT, 2009b, p.49) e aponta nas páginas seguintes, três formas de como a liberdade de pensar pode se apresentar, caso ela seja salvaguarda, primeiro dentro dos limites da coação civil – raciocinai, mas obedecei –, segundo como opositora a toda coação da consciência moral, e por fim, enquanto aquela que apenas segue as leis que a razão dá a si mesmo.

Analisando as definições feitas pelo do autor, observamos mais uma vez sua preocupação em relação às reflexões que os homens devem realizar seguindo as determinações de sua própria razão, e com relação a isso, o mesmo aponta que se a liberdade de pensar por si, não for levada a cabo, ela poderá acabar aniquilando a si própria, o que seria prejudicial também às descendências posteriores, que ficariam à deriva de seu estado mais bruto.

O exame público da razão deve assim se concretizar, com o intento de não só conservar a liberdade, mas de proporcionar às gerações vindouras o privilégio de "se servirem legalmente de sua liberdade e a contribuírem convenientemente para a melhoria do mundo". (KANT, 2009b, p. 62), onde essa melhoria pode ser estabelecida por meio da educação, suscitando desde cedo o jovem ao hábito de refletir.

Cumpre observar que essas afirmações podem ser devidamente entendidas como uma descrição contundente do propósito que tem o esclarecimento, e de como as obras supramencionadas, estão correlacionadas e comprometidas com a temática da liberdade de expressão. Dito isto, podemos observar que Kant chama atenção para a importância do homem não apenas ser livre para pensar, mas ter também o direito a liberdade de comunicar o que pensa, enfatizando que a retirada da liberdade de expressão tolhe a liberdade de pensar. Segundo Kant (2009b, p. 59):

> [...] Mas quanto e com que correção poderíamos nós pensar, se por assim dizer não pensássemos em conjunto com outros, a quem comunicamos nossos pensamentos, enquanto eles comunicam a nós os deles! Por tanto, podemos com razão dizer que este poder exterior que retira dos homens a liberdade de comunicar publicamente seus pensamentos rouba-lhes também a liberdade de pensar, o único tesouro que ainda nos resta apesar de todas as cargas civis, e graças a qual unicamente pode ainda ser produzido um remédio contra os males desta situação.

Na obra *Conflito das Faculdades*, Kant traz à luz uma discussão semelhante a esta ao exprimir que a troca de ideias entre os homens deve ocorrer para que a partir dela sejam tiradas uma reflexão mais apurada sobre determinados assuntos, esse compartilhamento de informações deve ser suscitado dentro das faculdades superiores e inferior (sendo as superiores:

a faculdade de Medicina, Teologia e Direito; e a faculdade inferior, a de Filosofia), principalmente na faculdade inferior que é a grande responsável pelo exercício da liberdade de pensamento e por analisar de modo preciso, justo e imparcial as questões sociopolíticas e jurídicas, além de ser aquela, que obedece somente às leis de sua própria razão e não está subordinada a um poder estatal.

Ademais o prussiano retoma a questão dos receios que o governo tem em relação ao indivíduo publicizar, fazer o exame público de sua razão, ratificando mais uma vez que de nada este deveria temer ao conceder ao público e ao filósofo o direito a sua liberdade de expressão pois a realização desse exame não tem, nem de longe, o intento de prejudicar o governo, muito pelo contrário, a realização do exame público colabora para o bom gerenciamento social e com a glória do governo que, a consentir ao homem ilustrado o direito de se expressar, poderá reparar os erros que sua constituição apresenta ou receber alertas de possíveis atentados contra esta. Nesse sentido, em *À Paz perpétua* de Kant, Nour pontua:

> A liberdade dos filósofos interessa ao príncipe: a filosofia, expondo os erros cometidos pelas outras faculdades, permite ao governo ser rigorosamente informado do que lhe é vantajoso ou desvantajoso. A tendência das faculdades superiores de agir despoticamente, quando não são publicamente contestadas pela faculdade de filosofia, pode representar um perigo para o próprio governo, já que as faculdades superiores podem conduzir o povo em qualquer direção – mesmo contrária à de um governo legítimo. Para Kant, os filósofos, tendo liberdade, podem instruir as faculdades superiores e estas, por sua vez, conduzir o governo a permitir o juízo público, percebendo então que seus fins são promovidos antes pelo aumento do conhecimento possibilitado pela liberdade da faculdade de filosofia do que pela autoridade. (NOUR, 2013, p. 89)

Para além disso, o direito à publicidade uma vez concedida colabora com o processo de esclarecimento do povo, haja vista que este princípio tem ligação com as ideias que advém do pensar por si e do exame público da razão. Outro fator importante para frisar, é que os fatos, as ideias e reflexões que o homem tenha interesse de publicizar, devem ter autorização para serem comunicadas ao público; mediante tal afirmação, talvez você esteja se questionando agora: o porquê da necessidade de realizar esse procedimento? Não seria uma forma de transgressão à

liberdade? Impor ao público a necessidade de antes de expor seus pensamentos, este ter de ser autorizado, previamente, não se configura como uma efetivação de tutela?

E em relação a isto, respondemos. Estes enquanto homens que vivem em sociedade sob o julgo de leis civis e como indivíduos que devem coexistir de modo tranquilo, quando quiserem falar publicamente devem passar pela realização desse procedimento, em função de que apenas a verdade seja publicizada, sendo assim, esse procedimento, a rigor, trata-se ainda de uma preocupação com as informações que serão explanadas para a comunidade, se estas irão ser

benéficas, ou se a partir delas poderá surgir algum conflito que prejudique o bem estar, burle as leis jurídicas ou deem uma estremecida na harmonia social.

5. Conclusão

Em suma, a perspectiva kantiana sobre o esclarecimento enfatiza a importância da liberdade de expressão, para desenvolvimento ou aprimoramento da espécie, ora para tal feito, o indivíduo deve dispor de liberdade. Ressaltando, que esta última seja, a princípio, disciplinada, para que o homem aprenda a conviver com a liberdade dos demais.

A apresentação do antagonismo do homem retomas essas questões, mostrando que a insociabilidade sociável possui um aspecto positivo ora mediante o desenvolvimento da razão o ser humano percebe que o estado primitivo não é a melhor sociedade para se viver, devido as condições catastróficas que conserva, fazendo com que este busque por uma sociedade regida por leis exteriores que lhe assegura condições dignas para viver bem. Sendo assim, uma constituição civil onde o homem disponha de liberdade, elemento primordial para o processo de esclarecimento, princípio que corrobora para a garantia dos direitos e da dignidade humana.

A liberdade é um direito inalienável, e o mesmo se diz da liberdade de expressão. Por meio da liberdade o homem dispõe de ferramentas para desenvolver a si e a espécie. A liberdade de expressão possibilita a maioridade, o pesar por si e a autodeterminação, proporciona ao indivíduo que este busque por conhecimento e compartilhe suas reflexões na esfera pública. com o intuito de contribuir com a formação do povo. No mais, o pensar em conformidade com suas próprias ideias é um princípio indispensável para a liberdade de expressão e também para a liberdade de pensamento.

Por fim, as diversas formas como Immanuel Kant versa acerca da liberdade de expressão, mostra que, quando é garantido ao indivíduo o direito de emitir suas opiniões, temos a possibilidade de falarmos de uma sociedade civil justa, que caminhe paulatinamente para o esclarecimento e aprimoramento da espécie. Nesse sentindo, a liberdade de expressão não é de modo algum danoso para o Estado, mas sim, de todo benéfico, pois mediante o exame público podemos contribuir com o desenvolvimento da sociedade civil no âmbito político e jurídico. Assim, todos os princípios que se relacionam com a liberdade de expressão, contribuem para este feito e para o estabelecimento da paz.

REFERÊNCIAS

KANT, I. **A Metafísica dos costumes**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2003.

_____. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **A Paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Crítica da faculdade de julgar**. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2009.

_____. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves & Ricardo Terra. Ricardo Terra (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Conflito das faculdades**. Prefácio, Parte I e II. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?** Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. In: Textos seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

_____. **Resposta à pergunta: que é "Esclarecimento"?** Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. In: Textos seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. **Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática**. In: A paz perpétua e outros opúsculos.Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. e notas João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70,

KERSTING, W. **Política, liberdade e ordem: A filosofia política de Kant**. In: KANT. Org. Paul Guyer. Trad. Cassiano Terra Rodrigues. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2009.p. 409-438.

KLEIN.J.T. **A resposta kantiana à pergunta: Que é esclarecimento?** Revista Ethic@. Florianópolis v.8, nº 2, p. 221-227. Dez.2009.

MENEZES, Edmilson. **Tradução, notas e apêndice: moral e vida civilizad**a. In: Começo conjectural da história humana/Immanuel Kant. São Paulo: UNESP, 2010.

NOUR, Soraya. **À Paz Perpétua de Kant. Filosofia do direito internacional e das relações internacionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato. **Razão e progresso na filosofia de Kant**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

TERRA, Ricardo R. **A distinção entre direito e ética na filosofia kantiana**. In: Kant no Brasil. Org. Daniel Omar Perez. São Paulo: Editora Escuta, 2005, p. 87-88.

_____. **Pensar por si mesmo e o uso público da razão: Kant e a universidade nos limites da razão**. Studia kantiana, vol. 18, n. 2 (ago. 2020): 19-36.

PUNITIVISMO ESTATAL EXACERBADO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE DO PRESÍDIO DE DAVINÓPOLIS/MA PARA O COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE PEDRINHAS

Maria Beatriz Azambuja[1]
Graduanda em direito
mariabeatrizazambujaa@outlook.com
Centro Universitário UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo[2]
Graduanda em direito
jorge.serejo@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB

RESUMO: O presente artigo dispõe de uma leitura acerca do caso da transferência de mulheres custodiadas na Unidade Prisional de Davinópolis para a Unidade Prisional Feminina – UPFEM, no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, no ano de 2023. Da forma como foi justificada, a atitude do Estado teve como finalidade o cumprimento dos direitos dessas mulheres; contudo, ao analisar o caso, desde as lentes teóricas de Angela Davis (2019), Achille Mbembe (2018) e Zaffaroni (1991), fica patente que se tratou de um abuso da força estatal, levando à supressão dos direitos basilares dessas mulheres, formalizados em documentos nacionais e internacionais de direitos humanos. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa consistente na compreensão dos meios empregados para a transferência, ante a seu flagrante ilegalidade e inconvencionalidade, bem como do processo judicial mobilizado para reverter o ato. Apesenta ainda dados quantitativos sobre o encarceramento feminino no Maranhão. Quanto à natureza, a pesquisa se apresenta como básica e exploratória quanto aos seus objetivos, uma vez que visa gerar conhecimentos novos acerca da realidade prisional maranhense. Conclui que a construção social subjacente sujeita as mulheres custodiadas a viverem às margens da sociedade, retirando delas sua dignidade - o que fica evidenciado no caso da transferência para o Complexo de Pedrinhas-, em razão dos procedimentos adotados, além de consequências como a superlotação na UPFEM, que gerou um ambiente conflituoso na unidade prisional.

Palavras-chave: Encarceramento feminino. Abuso de poder. Criminologia. Sistema penitenciário.

[1] Discente do curso de Direito do Centro Universitário Dom Bosco. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Literatura (UNDB).

[2] Docente do curso de Direito do Centro Universitário Dom Bosco. Orientador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Literatura (UNDB).

1. Introdução

Em 2023 a Defensoria Pública do Estado do Maranhão ajuizou Ação Civil Pública - ACP em face do Estado do Maranhão, questionando a legalidade da ação de transferência de 43 mulheres em situação de cárcere da Unidade de Ressocialização Penitenciária - URP de Davinópolis para a Unidade Prisional Feminina – UPFEM, do Complexo Penitenciário de Pedrinhas, São Luís do Maranhão.

Alegou a Defensoria que o processo de transferência foi realizado sem o trâmite necessário, uma vez que o Judiciário sequer foi noticiado, e sem a devida publicidade exigida aos atos da Administração Pública. Assim, além da ilegalidade no que tange o descaso com os direitos das mulheres privadas de liberdade, o caso revelou a inobservância da lei ao tratar do processo administrativo que deveria ser seguido. Diante disso, a presente pesquisa investiga o ato de forma compreender em que medida a transferência das mulheres privadas de liberdade do interior para a capital do Maranhão, no ano de 2023, feriu direitos humanos fundamentais, mobilizando o viés vingancista do próprio Estado.

A partir do estudo realizado, o presente artigo tem como objetivo principal analisar o processo de transferência das presas do interior do Maranhão para a Unidade Prisional de Ressocialização Feminina, no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, em São Luís, ocorrido sem o devido cuidado à dignidade dessas. A escolha do caso apresentado se deu pela análise do sistema carcerário brasileiro e pelo estudo da criminologia crítica, que se apresenta como "a crítica final de todas as outras correntes criminológicas [...] pois considera o problema criminal insolúvel dentro dos marcos de uma sociedade capitalista", a partir das discussões empreendidas por Shecaira (2020, p. 369).

Surge então a análise sobre as raízes da historiografia mundial e brasileira, que deram base para esse sistema segregacionista de controle social. Apesar da tentativa de legitimar os direitos das pessoas encarceradas, por meio de legislações como as Regras de Bangkok[3], que elencam regras internacionais para o tratamento de mulheres presas, não existe uma efetivação desta na prática, visto que os encarregados de agirem em acordo com as determinações legais não o fazem, o que fica evidenciado com a investigação do caso posto.

Nessa esteira, segundo o Relatório de Informações Penais (BRASIL, 2023), o Brasil possui uma população carcerária de 644.305, apenas em celas físicas, sendo 11.296 concentrados no estado do Maranhão. Ao levantar o critério raça/cor, indivíduos privados de

[3] Regras Mínimas para o tratamento de mulheres presas e das que cumprem sentença penal condenatória sem restrição de liberdade.

liberdade 398.653 são pretos, pardos ou indígenas, enquanto menos de 200.000 são brancos. Evidencia-se então que o processo de superencarceramento fabricado pelo Estado está friamente enraizado na modulação de corpos considerados subalternos.

Tratando disso Achille Mbembe (2018, p. 7) define que "[...] tecnologias de destruição tornaram-se mais táteis, mais anatômicas e sensoriais, dentro de um contexto no qual a escolha se dá entre a vida e a morte"; sendo assim, discorre afirmando que se formou uma guerra entre o Estado e aqueles que estão "contra ele", dessa forma, o Estado se empodera das suas armas e do seu poder para segregar os que estão do lado oposto ao seu na suposta guerra. Assim, vê-se o encarceramento em massa como um desses artifícios estatais para a manutenção das estruturas de poder, por razões a seguir expostas.

A pesquisa adota uma abordagem metodológica baseada na revisão de literatura bibliográfica e método exploratório. Utilizando obras bibliográficas, artigos, a legislação vigente e questionamentos feitos na ouvidoria da Secretaria de Administração Penitenciária do Maranhão como fontes fundamentais. Busca-se assim, construir uma pesquisa descritiva e analítica dos fatos, tendo como foco principal o caso da transferência das mulheres apenadas, supracitado, diante da construção de um ideal abolicionista do sistema prisional atual.

1.1 DILEMAS DO ENCARCERAMENTO FEMININO NO BRASIL

Angela Davis (2018, p. 15-16) adverte que as prisões são ambientes que estão presentes, mesmo que ausentes, na vida cotidiana, busca então, esclarecer que houve um processo de naturalização dos ambientes prisionais, a ideia de encarcerar em massa passou a ser algo até banal no imaginário popular, a fim de gerar lucro. Esse entendimento fica mais claro na seguinte afirmação:

> A prisão se tornou um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo. O encarceramento em massa gera lucros enquanto devora a riqueza social, tendendo, dessa forma, a reproduzir justamente as condições que levam as pessoas à prisão (Davis, 2018, p. 15).

Dessa forma, essa relação foi construída pelo distanciamento individual da população com os presídios, ou seja, as pessoas não se imaginam nesses ambientes, para cada um o cárcere é algo distante de sua realidade, assim, se torna normal privar a liberdade do outro, tornando inimaginável a possibilidade de uma sociedade segura sem a existência de prisões. Além disso, a mídia ainda teve papel fundamental para trazer um ideal romantizado das prisões. Segundo Angela Davis:

> Uma resposta parcial a essa questão tem a ver com a maneira pela qual consumimos as imagens das penitenciárias fornecidas pela mídia, ao mesmo tempo que a realidade do encarceramento permanece desconhecida para quase todos os que não tiveram o infortúnio de cumprir pena (Davis, 2018. p. 16).

Em continuidade às reflexões tomadas, o direito penal se debruça no estudo dos delitos e das penas sem levar em consideração a questão social que rodeia esse tópico. Partindo dessa ideia, o direito penal entende o crime como fato típico (explícito na legislação), ilícito (não incluso no rol dos excludentes de ilicitude do Código Penal) e culpável (atribuição de dolo ou culpa); contudo, os estudos criminológicos evidenciam que a conduta criminosa é cercada de uma construção social que leva o indivíduo a agir de maneira contrária às determinações do Estado. Assim, a partir do entendimento da criminologia, vê-se que o fato criminoso deve ser estudado por todo o contexto que o envolve, na busca pelo porquê de o indivíduo ter agido de tal modo (Schecaira, 2020, p. 44).

O Relatório de Informações Penais (2023) evidencia o número alarmante de 644.305 pessoas presas no Brasil, sendo 27.375 mulheres, assim, vê-se que cerca de 30% da população carcerária brasileira é composta por mulheres; do número total, apenas 77.295 tem o ensino médio completo, ou seja, apenas 12% das pessoas que estão privadas de liberdade tiveram acesso à educação básica, isso evidencia que o cárcere tem como protagonistas pessoas que tiveram menos oportunidades, sem acesso à informação. Diante disso, destaca-se a análise social feita por Zaffaroni:

> Estes estereótipos permitem a catalogação dos criminosos que combinam com a imagem que corresponde à descrição fabricada, deixando de fora outros tipos de delinquentes (delinquência de colarinho branco, dourada, de trânsito, etc.) (Zaffaroni, 1991, p. 130).

Pelos dados evidenciados é possível a análise que, a falta de estudo presente na população carcerária brasileira é um indicativo de que essas pessoas dispõem de menos oportunidades na vida. Com isso, cabe o apontamento da teoria conhecida como *labelling approach*, ou teoria do etiquetamento, se trata do entendimento de que a sociedade coloca "etiquetas" nos indivíduos, sendo assim, desde o nascimento o cidadão é taxado de criminoso ou de "cidadão de bem" (Schecaira, 2020, p. 323). Segundo essa teoria, a criminalidade nada mais é do que uma reação desse indivíduo à violência que sofreu por anos. Desse modo, a prática do Estado de encarcerar em massa nada mais é do que uma maneira de legitimar essa ação da sociedade.

Além disso, Vera Malaguti Batista (2009) discorre:

> A questão criminal se relaciona então com a posição de poder e as necessidades de ordem de uma determinada classe social. Assim, a criminologia e a política criminal surgem como um eixo específico de racionalização, um saber/poder a serviço da acumulação de capital. A história da criminologia está, assim, intimamente ligada à história do desenvolvimento do capitalismo (Batista, 2009, p. 23).

Ao argumentar sobre a crise que aconteceu no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, que resultou na morte de 15 presos, Isabela Miranda (2018, p. 38) apresenta que "(...) é consequência da adoção de um modelo de política criminal eficientista, calcado na utilização da pena e da repressão penal como resposta para o que se diz ser conjuntural.". Assim, fica claro que o direito penal não cumpre seu papel fundamental de ressocialização da população e manutenção da ordem, mas se veste da armadura estatal para reforçar preconceitos estruturais, distanciando a população "etiquetada" dos espaços sociais.

Cabe ainda a análise específica dos pontos referentes à questão feminina nos presídios, levando em consideração que existem questões que devem ser tratadas exclusivamente à população feminina, como a necessidade de selas exclusivas para gestantes e das creches para crianças pequenas desamparadas. Todos esses direitos são garantidos pela Lei de Execução Penal (1984):

> Art. 89. Além dos requisitos referidos no art. 88, a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver preso (Brasil, 1984) [grifos próprios].

Com isso, destacam-se dados apresentados pelo Relatório de Informações Penais (2023), que em todos os presídios do Brasil existem apenas 69 celas especiais para gestantes, tendo três estados que não possuem essas celas (Bahia, Piauí e Roraima). Partindo para necessidade de creches para crianças de até 7 anos, o número é ainda mais alarmante, existindo apenas 9 em todo o território nacional, nos estados do Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Assim, 22 estados da federação sequer ofertam aos filhos das mulheres privadas de liberdade o direito à creche previsto na legislação supramencionada.

Dessa forma, destaca-se ainda a disposição do artigo 5°, L, da Constituição Federal, que visa garantir condições para que a mulher apenada permaneça com o filho até os 6 primeiros meses de vida dele, para amamentação.

> L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação; (Brasil, 1988).

Essa maneira de agir do tecido social, e principalmente da força estatal, resulta nos conceitos de direito penal do inimigo e do cidadão, disposto por Buchas (2009, p. 18-19). Tais

disposições evidenciam que o direito penal possui duas aplicações: uma para o "cidadão de bem" e outra para o inimigo, este, é o indivíduo que age em desconformidade com as condutas exigidas pelo Estado. Como empreende Buchas:

> O Direito Penal do Inimigo defende que aquele que se propõe a agir de maneira contrária à lei, acaba agindo de maneira contrária ao próprio Estado e, deste modo, deve ser encarado como um inimigo, tendo, como consequência, suprimidas algumas de suas garantias fundamentais. A pessoa que não se enquadra ao estado de cidadania também não faz jus aos direitos assegurados aos cidadãos e, portanto, são tratados de modo diferenciado pela Justiça (Buchas, 2009, p. 18-19).

A partir dos ideais formulados por Angela Davis (2018 p. 18-19) pontua-se a necessidade urgente de uma nova política prisional, que não tenha suas raízes no imperialismo e no colonialismo, voltado ao estereótipo, especialmente, do corpo negro; pois o sistema carcerário é banhado de irregularidades que colocam negros e negras como o "inimigos" da sociedade; Tal abordagem é vista com clareza na seguinte período, "O desafio mais difícil e urgente hoje é explorar de maneira criativa novos terrenos para a justiça nos quais a prisão não seja mais nossa principal âncora" (Davis, 2018, p. 19).

Nesse viés, evidencia-se que, perante a legislação posta, a violência que os cidadãos sofrem dentro das prisões, realçando que o cárcere deve ser um processo meramente de privação da liberdade e não de promoção de mecanismos reintegradores da dignidade humana.

Ainda sob o prisma da construção social que segrega parcela da população vale o destaque acerca da formação histórica que levou ao encarceramento feminino como é visto hoje. Ao passo que a prisão e a criminalidade sempre foram consideradas normais aos homens, para as mulheres, agir em desconformidade com a lei significava uma desordem mental, por isso, as mulheres infratoras eram encaminhadas para centros psiquiátricos; essa formação foi uma consequência de uma construção da mulher como ser delicado, dono do espaço doméstico, sendo distanciada dos espaços comuns (Borges, 2019, p. 98).

Assim, a mulher em situação de cárcere passa por dilemas ainda maiores em relação ao homem na mesma situação. O peso que a sociedade impõe às presas se dá pela dificuldade de desconstruir a figura da mulher-mãe, habitante do lugar de pureza e cuidado. Como consequência da frustração da expectativa popular, que a transforma em inimiga, a mulher presa é separada inclusive do convívio familiar, assim como apresenta Lemgruber:

> A mulher presa é vista como transgressora em dois níveis: a) a ordem da sociedade; b) a ordem da família, abandonando seu papel de mãe e esposa – o papel que lhe foi destinado. E deve suportar uma dupla repressão: a) a privação de liberdade comum a todos os prisioneiros; b) uma vigilância rígida para 'protegê-las contra elas mesmas', o que explica porque a direção de uma prisão de mulheres se sente investida de uma missão moral (Lemgruber, 1983, p. 100, *apud*. Herman, 2018, p. 65).

Desse modo, além das questões habituais que permeiam o encarceramento, ao afunilar os estudos às prisões femininas, verifica-se que existe uma discrepância de tratamento entre homens e mulheres que cometeram delitos. De tal modo, o processo de segregação social, apresentado nos parágrafos anteriores deste artigo, é mais cruel com elas. Sendo assim, com o fim do cumprimento da sentença e a volta ao convívio social, a mulher passa grande dificuldade, por exemplo, ao buscar um emprego restabelecer vínculos comunitários e familiares.

2. DILEMAS DO ENCARCERAMENTO FEMININO NO MARANHÃO

O Maranhão é um dos estados mais economicamente pauperizados do Brasil, fato comprovado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que calcula o Índice de Desenvolvimento Humano do estado em 0,676 (classificado como médio desenvolvimento humano). Tendo em vista o dado apresentado, algo que já é delicado em unidades federativas com melhor índice de desenvolvimento humano, intensifica-se com a escassez que vive a população maranhense (Ibge, 2023).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, no Maranhão, 2.745 pessoas estão fora da força de trabalho, sendo esse valor equivalente a aproximadamente 49% da população em idade para trabalhar. Logo, as mulheres encarceradas no Estado do Maranhão, em geral de baixa renda, passam por uma dificuldade muito maior para se reinserirem no mercado de trabalho, visto que somada à alta taxa de desemprego, existe o estigma com os indivíduos que cumpriram sentença penal, supracitado (Ibge, 2023).

Diante disso, foi solicitada ainda à ouvidoria da SEAP-MA o perfil das mulheres transferidas da UPR de Davinópolis para a UPFEM, em São Luís, questionados acerca do grau de escolaridade, cidade de origem e raça delas. Em resposta, foi esclarecido que 28 das 43 apenadas não tinha o ensino fundamental completo e que apenas uma delas tinha ensino superior completo; além disso, 32 delas se identificam como pretas ou pardas. Tratando das cidades de origem, a maioria dessas mulheres vem de Imperatriz (11), que fica a 19,1 km de distância de Davinópolis, Açailândia (7), que tem a distância de 85,7 km da cidade do presídio de origem (Maranhão, 2024).

Dessa maneira, vê-se que em questão de locomoção dos familiares para visitas, no âmbito da mudança analisada, se tornou extremamente custoso e demorado, tornando muito mais difícil o acesso dessas mulheres ao apoio familiar, que é de extrema importância no ambiente prisional, tanto pelo auxílio psicológico, quanto pelos produtos que costumam levar, como remédios e produtos básicos que, por vezes, não são disponibilizados pela administração dos presídios.

A partir de reflexões acerca do Complexo Penitenciário de Pedrinhas, Damasceno e Ribeiro (2021) apontam que:

> Podemos dizer que o Estado acabou por fazer daquela prisão um local para "amontoar" pessoas, se tornando omisso quanto a proporcionar condições que permitissem o acesso ao trabalho e ao estudo e até mesmo a garantia de uma boa alimentação, acesso à saúde, dentre outros, infraestrutura adequada para a estadia dos detentos. A inexistência de uma boa estrutura associada à superlotação em todas as unidades prisionais vai contribuir de forma significativa para a crise que se instala na principal penitenciária do Estado (Damasceno; Ribeiro, 2021, p. 6-7).

Sob o prisma empreendido por Achille Mbembe (2018, p. 19), essa maneira que o Estado trata as unidades prisionais têm ligação direta do chamado *droit de glaive*, ou "direito da espada", em que a figura estatal se empodera do direito de fazer morrer; uma vez que o indivíduo desobedece às ordens pré-estabelecidas, ele perde sua humanidade e tem seus direitos marginalizados, política conhecida como "necropolítica".

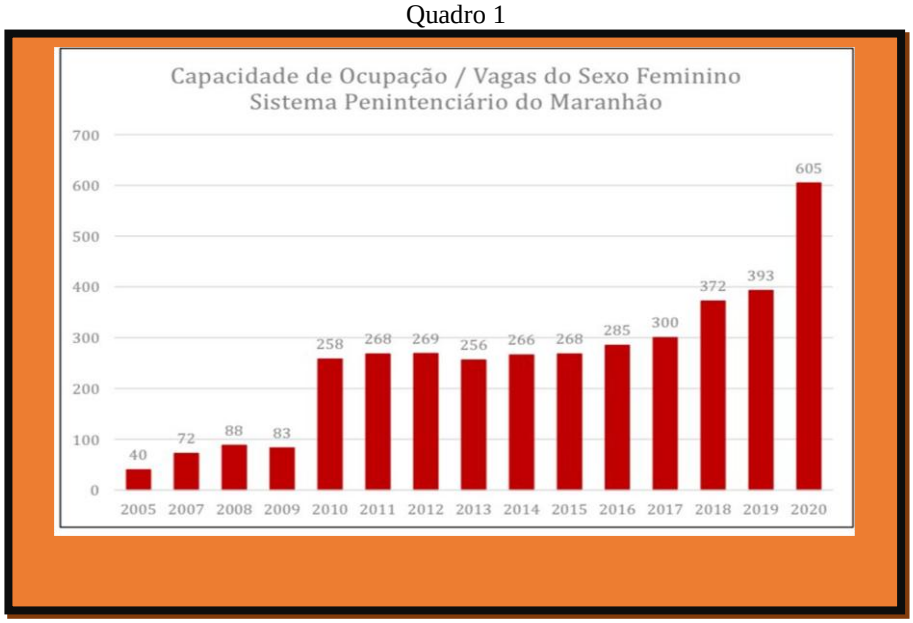
Apesar da assimilação de alguns mandamentos das Regras de Bangkok (Conselho Nacional de Justiça, 2016) pela gestão penitenciária do estado, e do monitoramento realizado pela Unidade de Monitoramento, Acompanhamento, Aperfeiçoamento e Fiscalização do Sistema Carcerário e Sistema Socioeducativo - UMF/TJMA, Moraes destaca que:

> [...] nos atermos às condições macroestruturais do sistema penitenciário brasileiro, podemos presenciar a dicotomia existente no tratamento entre homens e mulheres nas unidades prisionais. Embora o estado de sucateamento dos presídios inviabilize a presença de uma infraestrutura humanizada de forma geral, quando se ver a realidade das mulheres, percebe-se que estas passam a ter problemas endêmicos e que, por vezes, se tornam 'sem importância', justamente pela desigualdade social maculada pelas questões de gênero (Moraes, 2022, p. 27).

Dessa forma, é válida a análise quantitativa da ocupação dos presídios femininos no Maranhão, para que fiquem demonstrados pontos relacionados ao crescimento da ocupação e paralelamente o crescimento de presídios mistos[4], conforme quadros abaixo.

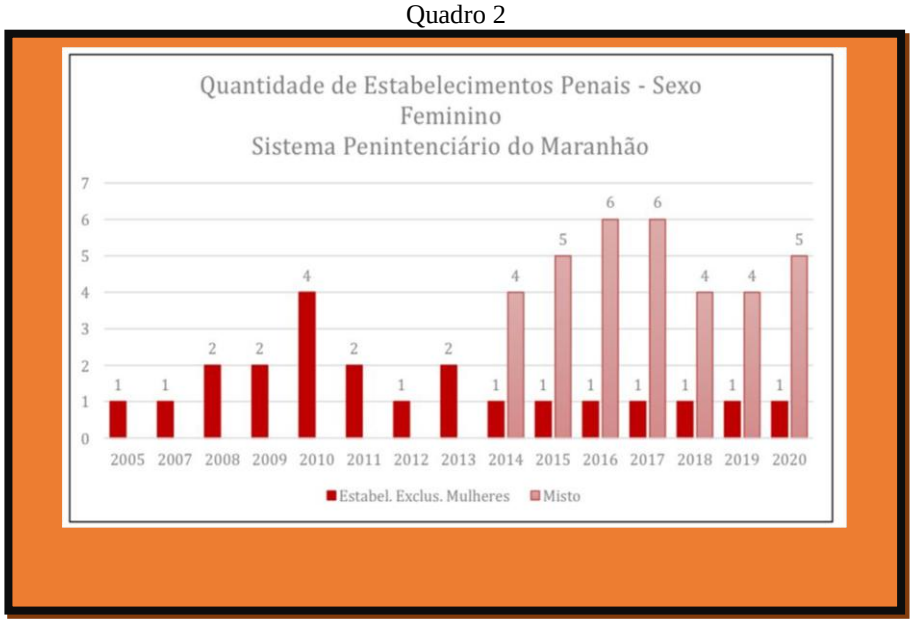
[4] O estabelecimento de presídios mistos, como no caso da unidade de Davinópolis, viola a Lei de Execução Penal (LEP) n.º 7.210/84.

Quadro 1



Fonte: Montagem sobre dados dos Relatórios Analíticos do Infopen de 2005 a 2020 (Moraes, 2022, p.32)

Quadro 2



Fonte: Montagem sobre dados dos Relatórios Analíticos do Infopen de 2005 a 2020 (Moraes, 2022, p.33).

Assim, a partir de 2010 houve um crescimento constante da população carcerária feminina no estado, tendo apenas uma pequena diminuição no ano de 2013; já partindo para a análise dos presídios exclusivamente femininos, vê-se que a partir de 2014 foram inseridos os presídios mistos, tendo apenas crescido a sua utilização até o ano de 2020.

Tratando de questões de saúde exclusivas femininas nos presídios, em questionamento feito no "e-sic" [5]do portal da transparência do Governo do Maranhão sobre as condições de vida na UPFEM, obteve-se a resposta que são disponibilizados dois médicos (clínico geral e

[5] Protocolo n° 000424202440, aberto por esta pesquisa em 22/02/2024.

ginecologista) e que as presas recebem os remédios necessários mensalmente pelo convênio com a Empresa Maranhense de Serviços Hospitalares – EMSERH; além disso, segundo a SEAP, não foram registrados óbitos no completo em 2023.

Contudo, certas condutas ainda são questionáveis, como o caso apresentado a seguir, em que 43 presas da região de Davinópolis foram transferidas para a UPFEM, localizada em São Luís - a cerca de 600 km da cidade de origem - pelo Estado, na pessoa da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. Vale ressaltar que em questionamento à Ouvidoria da SEAP (OUVPEN/SEAP)[6], foi respondido que a motivação da transferência foi a tentativa de cumprimento da legislação penal que busca extinguir os presídios mistos e dar a essas mulheres melhores condições no cárcere, o que é incoerente com a prática, tanto pelos dados dos presídios supracitados, quanto pelo modo em que foi feita a transferência, evidenciado abaixo.

3. ANÁLISE DE CASO: A TRANSFERÊNCIA DAS INTERNAS DA UNIDADE PRISIONAL DE DAVINÓPOLIS PARA O COMPLEXO DE PEDRINHAS

Em 21 de julho de 2023, a Secretaria de Administração penitenciária - SEAP-MA transferiu mais de 40 presas custodiadas na Unidade Prisional de Davinópolis para a Unidade Prisional Feminina, que se encontra em São Luís, cerca de 600 km de distância da cidade de origem. A ação em questão resultou em uma Ação Civil Pública, que visou analisar a sua legalidade, com fulcro nos artigos 1°, 4°, 103, da Lei de Execuções Penais (7.210/84), tendo em vista a possibilidade da infração de direitos basilares dessas mulheres (Brasil, 1984).

> Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. (Brasil, 1984).
>
> Art. 4º O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança (Brasil, 1984).
>
> Art. 103. Cada comarca terá, pelo menos 1 (uma) cadeia pública a fim de resguardar o interesse da Administração da Justiça Criminal e a permanência do preso em local próximo ao seu meio social e familiar (Brasil, 1984).

A transferência foi objeto da Ação Civil Pública de n° 0818960-89.2023.8.10.0040, movida pela Defensoria Pública/MA. No dia 19 de outubro de 2023 foi realizada uma Audiência Pública para tratar acerca dos fatos que rodeiam a referida transferência, dispôs de debates acerca da justiça criminal, contando com depoimentos de familiares e de uma das

[6] Questionou-se a motivação para a realização da transferência e se já regressaram para cidades próximas aos seus interiores. Além disso, foi questionado qual o grau de escolaridade, classe social, raça/etnia e cidade de origem delas.

apenadas que foi transferida, momento em que foram esclarecidos pontos importantes, como o desconhecimento das famílias acerca da mudança de Davinópolis para São Luís (Maranhão, 2023).[7]

Durante a Ação Civil Pública, Manuele Delfina - uma das mulheres que foi transferida - afirmou que a locomoção de Davinópolis para São Luís, de 6 horas, foi feita em uma viatura suja, algemada e sem cinto de segurança, que estava quebrado, o que, somado à alta velocidade que o policial dirigia, resultou em diversos machucados, tanto nela quanto nas outras presas; pontua ainda que durante o percurso, foi oferecido almoço, mas como estava enjoada quis apenas um lanche, sendo a única alimentação oferecida foi um pacote de salgadinho infantil e água (Câmara Municipal de Imperatriz, 2023).

Em continuidade, Manuele, acrescenta que durante a estada na UPFEM não teve acesso a água filtrada, sendo obrigada a beber da torneira, e que nos primeiros dias foi obrigada a dormir em uma sala de auditório, em decorrência da falta de celas, e que não teve acesso ao seu remédio de anemia, pela dificuldade de ter acesso ao médico. Quanto à higiene básica, a presa afirma que passou dois dias com o mesmo uniforme que chegou de Davinópolis e que passou 10 dias sem acesso a roupas íntimas, e que algumas vezes não recebeu o kit completo, apenas escova e pasta de dente (Câmara Municipal de Imperatriz, 2023).

Além disso, seus familiares não foram informados da transferência, o que gerou transtornos, visto que, pela preocupação, seu pai - que é hipertenso - foi internado, e sua mãe - que é diabética - teve complicações de saúde e perda de peso; ao descobrirem que a filha havia sido deslocada não puderam visitá-la, nem levar seus remédios controlados, pelo alto custo da viagem para São Luís. Vale ressaltar que o apoio familiar é importante para as pessoas privadas de liberdade, tanto no âmbito psicológico quanto para a entrega de mantimentos (Câmara Municipal de Imperatriz, 2023).

A fala de Manuele Delfina como representante das apenadas que foram transferidas teve grande importância para o entendimento dos fatos ocorridos e para o andamento do processo, uma vez que dispôs de pontos como, o descuido dos policiais responsáveis pelo transporte delas para São Luís e das consequências em questão de saúde e higiene básica.

Na decisão proferida pelo juízo responsável pelo processo supracitado foi evidenciado o artigo 3°, IV e VII, da resolução n° 404 do Conselho Nacional de Justiça (2021), que a transferência e o recebimento de pessoas presas é possível quando “os objetivos da execução

[7] Disponível em: https://www.youtube.com/live/4ZHaabzpDVA?feature=shared

penal de efetivar as disposições da decisão criminal e de proporcionar condições para a harmônica integração social da pessoa condenada;" e "o direito da pessoa presa de permanecer em local próximo ao seu meio social e familiar;". Completando sua análise dispondo que o Estado agiu fora da legalidade, já que, além de infringir direitos básicos dessas mulheres, não foi seguido o procedimento administrativo adequado (Maranhão, 2023):

> Na hipótese, a forma como se deu o recente episódio de transferência das mais de 40 (quarenta) presas custodiadas na unidade prisional de Davinópolis/MA para a unidade prisional de ressocialização feminina localizada na capital maranhense, distante cerca de 600 km desta cidade, *sem prévia comunicação do juízo competente e dos familiares das detentas, demonstra que a providência se efetivou de forma repentina e às "escuras", sem um mínimo de transparência e publicidade esperada para os atos de gestão administrativa*, levando, assim, à inexorável conclusão de que se perpetrou ao arrepio da legislação de regência, violando um sem-número de regras e direitos que assistem às presas transferidas (MARANHÃO, 2023) [grifos próprios].

Em peça que designa ingresso de terceiro no processo, que tem a função de fornecer subsídios ao órgão julgador, juntada aos autos do processo, é vista ainda algumas tomadas de decisão necessárias para o Estado do Maranhão, a fim de garantir o cumprimento de direitos supracitados das mulheres transferidas:

> Por fim, a Magistrada, por entender estarem presentes os requisitos autorizadores do art. 300 do Código de Processo Civil, concedeu a tutela de urgência pleiteada para determinar que o Estado do Maranhão procedesse, no prazo máximo de 05 (cinco) dias, à imediata transferência de todas as mulheres que foram recentemente deslocadas da unidade prisional de Davinópolis/MA à capital maranhense, para um local adequado de cumprimento das medidas segregatórias, desde que pertencente à região de Imperatriz/MA (salvo as que manifestassem expressamente vontade em permanecer na unidade em que se encontram, hipóteses em que o Estado deveria arcar com todos os custos de deslocamento – passagem, alimentação e hospedagem, em favor de pelo menos dois visitantes, familiares e/ou amigos, com periodicidade semanal, de modo a garantir-lhes eficazmente o direito de visitação), fornecendo, ainda, política pública adequada para a ressocialização e acolhimento das presas da região tocantina, com atendimento integral de seus direitos (Maranhão, 2023).

A partir de questionamento realizado na ouvidoria da SEAP (OUVPEN/SEAP), acerca da sua motivação para realizar a transferência, o Estado respondeu que:

> A SEAP, primando pelo cumprimento mais adequado de pena das custodiadas em questão, decidiu pela transferência destas para a UPFEM, considerando se tratar de uma das melhores unidades prisionais do Brasil a fim de possibilitar a inserção das internas em um estabelecimento prisional especificamente feminino, diferentemente do que ocorria na Unidade Prisional de Davinópolis em que a custódia era mista. Houve, desta forma, maior garantia na inserção de atividades de humanização a essas internas com oferta de trabalho, atividades educacionais e atendimento à demandas específicas da mulher. [...] Para além, as especificidades de uma unidade prisional feminina perpassam por todas as áreas da custódia, como a presença de apenas servidoras nos procedimentos padrões da segurança (que realizam o contato mais próximo com a interna), necessidades de saúde distintas de penitenciárias masculinas e até mesmo a assistência material fornecida, com a inserção de itens de higiene distintos para as mulheres (Maranhão, 2024).

Com isso, destaca-se que se a motivação para assegurar melhores condições para as presas, o processo de transferência deveria ter sido feito de maneira respeitosa, porém, a partir dos relatos apresentados, fica evidente que houve desleixo por parte do Estado no cuidado com os direitos dessas mulheres.

A legislação vigente apresenta, em diversas oportunidades, além dos termos mencionados acima, destaca-se o direito legitimado no artigo 10 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (Brasil, 1992):

> ARTIGO 10
>
> 1. Toda pessoa privada de sua liberdade deverá ser tratada com humanidade e respeito à dignidade inerente à pessoa humana.
>
> [...]
>
> 3. O regime penitenciário consistirá num tratamento cujo objetivo principal seja a reforma e a reabilitação moral dos prisioneiros. Os delinquentes [delinquentes] juvenis deverão ser separados dos adultos e receber tratamento condizente com sua idade e condição jurídica (Brasil, 1992).

A máxima legislativa em questão dispõe de importantes princípios da execução penal, como os da isonomia e da dignidade humana. Assim, enquanto os pilares da estrutura jurídica apresentam a necessidade de proteção da pessoa presa, o Estado se isenta dessa responsabilidade por meio de ações como a descrita. Isso resulta na possibilidade do debate em torno do processo segregacionista que vive a política criminal brasileira, pela construção de uma etiqueta que o transforma em inimigo da sociedade como um todo, formando-se o conceito de modernidade pautada na violência, cunhado por Isabela Silva (2018, p. 63).

Nessa esteira, há uma clara segregação de direitos na ação de transferir as 43 mulheres da Unidade Prisional de Davinópolis para o Complexo Penitenciário de Pedrinhas em São Luís. Isso se esclarece pelo claro descumprimento do artigo 1° da Lei de Execuções Penais, “execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”; uma vez que não houve cuidado por parte da SEAP-MA em integrá-las e ajustar a convivência destas com as mulheres que já se encontravam na UPFEM, evidente pelas denúncias feitas durante a Ação Civil Pública.

Assim, em resposta pela ouvidoria da SEAP (OUVPEN/SEAP), de questionamento sobre o resultado das análises feitas no processo, a secretaria apresentou o seguinte posicionamento:

> Quanto ao retorno de internas para cidades próximas, informa-se que, das 43, 17 já estão em liberdade, não sendo possível indicar em que local se encontram. Das demais, 14 foram transferidas para a UPRS Feminina de Carolina e 11 permanecem na UPFEM por escolha das mesmas (Maranhão, 2024).

Diante disso, o caso apresentado traz, por vias práticas, a teoria apresentadas nos dois primeiros tópicos deste trabalho; trata de uma situação em que o Estado trouxe consigo o papel de suprimir das pessoas encarceradas direitos garantidos na legislação, como seu direito à dignidade e ao cumprimento da pena como objeto ressocializador. Em consonância, a execução penal tem se transformado no "buraco negro" trazido por Davis, uma vez que deixou de lado a função de ressocializar a pessoa sentenciada para tratá-las como sujeitos indignos de direitos, colocando-as às margens do tecido social (Davis, 2018, p. 15).

Durante o processo de transferência, ficaram claros momentos em que houve a supressão de direitos acima colocada, tanto pela análise dos autos do processo, quanto pelo depoimento de uma das mulheres transferidas durante a audiência popular. Assim, fica o questionamento: se a intenção do Estado era ofertar melhores condições de cumprimento de pena para as apenadas, por que nem o Juízo, nem o Ministério Público nem mesmo a família delas, não foram informados? Por que não houve a preocupação em levá-las em uma viatura com cintos de segurança durante a viagem de mais de 600km?

A partir das reflexões empreendidas, as condições de cárcere dessas mulheres não melhoraram, mas sim, passaram por sequências de tortura física e psicológica. Sob o prisma de Alessandro Baratta (2002, p. 107), [...] a sentença cria uma nova qualidade para o imputado, coloca-o em um status que, sem a sentença, não possuiria"; com isso, o criminólogo busca enfatizar que o indivíduo que recebe uma sentença penal condenatória recebe o estigma de criminoso e além disso, passa por uma desumanização, decorrente da separação de "cidadãos fiéis à lei e cidadãos violadores da lei".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em questão dispõe de uma análise de um fato ocorrido em agosto de 2023 no Estado do Maranhão, em que 43 mulheres que estavam presas na Unidade Prisional de Davinópolis foram transferidas para Unidade Penitenciária Feminina em São Luís (capital do estado), localizadas há 643 km de distância uma da outra. Assim, são levantados alguns questionamentos, como acerca da legalidade da ação do Estado, e de qual foi a motivação deste para realizar tal conduta.

A partir das reflexões trazidas, com base nas teorias criminológicas de Angela Davis, fica evidente que existe uma incoerência no tratamento das mulheres encarceradas; o sistema

carcerário, assim como toda a estrutura da sociedade, se baseia em um ideal colonialista e segregacionista, sendo os presídios instituições predominantemente masculinas, tratando as mulheres sentenciadas como não aptas ao processo de redenção. Vale ressaltar a violência que são vivenciadas dentro das prisões, na prática, o indivíduo que tem sua liberdade cerceada, perde também sua dignidade, o que rompe princípios que servem de pilares para a execução penal (Davis, 2018, p. 58).

Parece evidenciada no caso a teoria do etiquetamento, a partir da ótica de Zaffaroni (1991, p. 29). Em razão disso, o cárcere é uma resposta do Estado segregacionista para tirar esse indivíduo considerado inimigo do convívio social, suprimindo alguns de seus direitos sociais (Buchas, 2009, p. 18-19).

Sendo assim, revela-se o viés meramente punitivista do direito penal aplicado pelo caso posto, uma vez que não foi feito o procedimento de modo que os direitos básicos das mulheres fossem respeitados. Dessa forma, as determinações legais presentes na Lei 7.210/84, seja a necessidade de manutenção de um ambiente harmônico, seja de garantia de manter a pessoa privada de liberdade internadas em locais próximos a suas famílias, foram desrespeitados.

Assim, a determinação vai de encontro ao direito fundamental estabelecido pela Constituição e ao art. 41 da LEP, que garante a visita das pessoas próximas à pessoa privada de liberdade. Essa garantia tem como pilar a importância de dar às mulheres apenadas certo conforto, dado pela proximidade e possibilidade de visita dos familiares, assim como o auxílio de materiais que não são ofertados pela unidade prisional.

Diante disso, destaca-se a declaração dada por Manuele Delfina, durante a audiência, que afirmou ter ficado sem acesso ao seu remédio para anemia durante o período em que estava internada na UPFEM, assim como não lhe foram ofertados os insumos de higiene básica, como escovas de dente e roupas íntimas. Informa ainda que seus pais costumavam levar para ela seus remédios controlados, auxílio que foi interrompido pela transferência, uma vez que os pais não têm condições financeiras de realizar a viagem do interior para a capital (Câmara Municipal de Imperatriz, 2023).

Nos autos do processo que tem como polo ativo a Defensoria Pública do Estado do Maranhão e como polo passivo o Estado do Maranhão fica evidente que o réu em questão agiu de forma equivocada com a transferência. Assim, a não notificação ao juízo competente para tal ação foi uma grave infração ao princípio da transparência dos atos da Administração Pública, disposto no art. 3° inc. IV da lei 12.527/2011, que afirma que esta deverá garantir, dentre outros, “fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública” (Brasil, 2011).

Além disso, é evidente que os direitos humanos das mulheres presas transferidas foram afetados, tanto durante o transporte - como foi explanado por uma delas durante a audiência - quanto durante sua estada na UPFEM, momento em que não tiveram acesso a remédios e produtos de higiene pessoal. Ainda vale a ressalva de que se o Estado estivesse buscando melhores condições para que essas mulheres cumprissem suas penas, os familiares teriam sido avisados da decisão, assim como o Juízo, para que fosse analisado o caso específico de cada uma delas, acerca da possibilidade de transferi-las, sem prejuízo aos seus direitos.

Desse modo, sustenta-se que a atitude do Estado do Maranhão infringiu direitos basilares dessas cidadãs, garantidos no rol do artigo 5° da Constituição Federal, que no inciso XLIX dispõe que “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;”. Completa-se tal alegação com a visão empreendida por Achille Mbembe (2018, p. 19) de que o Estado se empodera das armas legislativas que possui para se encontrar no direito de “fazer morrer”; ou seja, aqui o estado usou do seu poder de guardas das pessoas privativas de liberdade para retirar delas os direitos à harmonia social dentro do presídio e à proximidade da família, além do descaso com a sua integridade física, que foi claramente infringida no caminho da transferência de Davinópolis para São Luís.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em Massa**. S.L: Pólen Livros, 2019. 144 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm Acesso em: 11 jun. 2024.

_____.Lei de execução Penal. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. BRASIL.

_____.Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em: 11 jun. 2024.

_____.**Relatório de Informações Penais**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semestre-de-2023/relipen. Acesso em: 22 jan. 2023.

BUCHAS, Juliana Cristina de Oliveira. Direito Penal do Inimigo: controvérsias e sua aplicabilidade. **Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, p. 1-34, 2009. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2009/trabalhos_12009/julianabuchas.pdf Acesso em: 06 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Bangkok**: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/cd8bc11ffdcbc397c32eecdc40afbb74.pdf Acesso em: 22 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 404, de 2 de agosto de 2021. Brasília. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4215 Acesso em: 11 jun. 2024

DAVIS, Angela. **A democracia da abolição**: para além do império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: Difel, 2019. 118 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf . Acesso em: 10 ago. 2023.

IBGE. **Cidades e Estados**: Maranhão. 2023. Disponível em: .https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html. Acesso em: 11 jun. 2024

_____. **Mercado de trabalho**. 2024. Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARANHÃO, Tribunal de Justiça do Maranhão. **Mulheres em Privação de Liberdade**. 2023. Disponível em: https://www.tjma.jus.br/midia/umf/pagina/hotsite/500878/11-mulheres-em-privacao-de-liberdade Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Tribunal de Justiça do Maranhão (2° Vara de Fazenda de Imperatriz). 2023. Decisão n° 100407176. Processo n° 0818960-89.2023.8.10.0040. Acesso em: 10 ago. 2024.

_____.. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. **Memorando 132/2024 SAMOD/SEAP**. São Luís: SEAP, 2024. Disponível em: http://www.e-sic.ma.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=OqWu351HGa4= Acesso em: 30 abr. 2024 [Recebido pela ouvidoria em 13 mar. 2024]

_____.. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. **Memorando 45/2024 SAMOD/SEAP**. São Luís: SEAP, 2024. Disponível em: http://www.e-sic.ma.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=OqWu351HGa4= Acesso em: 30 abr. 2024 [Recebido pela ouvidoria em 13 mar. 2024]

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. S.L: N-1 Edições, 2018.

MORAES, Wennedy da Mata. **SER MULHER, SER HUMANO?** um estudo com mulheres encarceradas na unidade prisional de ressocialização de Davinópolis - ma. 2022. 117 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3875/2/WENNEDYDAMATAMORAES.pdf Acesso em: 10 de ago de 2024.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

SILVA, Isabella Miranda da. **Racismo institucional e colonialidade do poder punitivo nos discursos e nas práticas criminais**: os casos dos mortos de Pedrinhas (São Luís/ Maranhão). 2018. 288 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34006 Acesso em 04 de abril de 2024.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**: a perda de legitimidade do sistema penal. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1991.

RECONHECIMENTO DAS UNIÕES POLIAFETIVAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA DECISÃO DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA À LUZ DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO DE MANUEL ATIENZA

Tuanny Soeiro Sousa
Doutora em Ciências Jurídicas
tuannysousa@professor.uema.br
Universidade Estadual do Maranhão

Ana Alice Torres Sampaio
Mestra em Cultura e Sociedade
torres.ana@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Robson Guilherme Reis Penha
Graduando em Direito
guilhereisss@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco – UNDB

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo avaliar a qualidade argumentativa dos conselheiros do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no acórdão proferido nos autos do Pedido de Providências nº 0001459-08.2016.2.00.0000, que envolveu a questão da lavratura de escrituras públicas de "uniões poliafetivas". Na ocasião, o CNJ analisou a competência das serventias extrajudiciais brasileiras para atestarem a existência e legitimidade à essas uniões, caracterizadas por relacionamentos afetivos e conjugais entre três ou mais pessoas, como entidades familiares. Assim, este escrito fundou-se na avaliação da citada decisão a partir da teoria da argumentação jurídica de Manuel Atienza, buscando investigar em que medida os argumentos mobilizados atendem aos critérios de universalidade, coerência, adequação das consequências, moral social e moral justificada. Para tanto, o estudo adota uma abordagem qualitativa e documental, examinando detalhadamente os fundamentos legais invocados e a estrutura argumentativa empregada pelo CNJ. Os resultados apontam a predominância do critério da moral social em detrimento aos demais, levando à má qualificação da decisão do CNJ.

Palavras-chaves: Uniões poliafetivas; Argumentação jurídica; Conselho Nacional de Justiça.

1. Introdução

O presente artigo propõe-se a avaliar a qualidade argumentativa dos conselheiros do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no acórdão proferido nos autos do Pedido de Providências nº 0001459-08.2016.2.00.0000 (Brasil, 2018), que envolveu a questão da lavratura de escrituras públicas de "uniões poliafetivas". Essas uniões consistem em relacionamentos afetivos e conjugais entre três ou mais pessoas simultaneamente, formalizados através de escrituras públicas. O cerne da questão reside na tentativa de reconhecimento dessas uniões como entidades familiares, semelhantes às uniões estáveis, e nas implicações jurídicas que tal reconhecimento poderia acarretar. O CNJ foi chamado a decidir sobre a legalidade da lavratura dessas escrituras por tabeliães de notas, considerando os princípios constitucionais e o ordenamento jurídico brasileiro, que tradicionalmente reconhece a família como uma instituição baseada na monogamia.

O estudo adota uma abordagem qualitativa e documental, analisando detalhadamente os fundamentos legais invocados e a estrutura argumentativa adotada pelos conselheiros do CNJ. Com base na teoria da argumentação jurídica desenvolvida por Manuel Atienza (2013), busca-se investigar em que medida os argumentos mobilizados atendem aos critérios de universalidade, coerência, adequação das consequências, moral social e moral justificável. Inicialmente, foi realizada uma contextualização jurídica das uniões poliafetivas. Após, foi concretizada uma leitura atenta do pedido formulado pela Associação de Direito de Família e das Sucessões (ADFAS) e da resposta subsequente do CNJ, com a identificação e extração dos principais argumentos.

Importante ressaltar que a teoria da argumentação de Manuel Atienza (2013; 2014) desempenha um papel fundamental na compreensão e análise do direito contemporâneo, ao enfatizar que o direito não pode ser reduzido a um conjunto de normas ou regras rígidas, mas deve ser visto como uma prática argumentativa. Essa perspectiva é crucial para a legitimação das decisões jurídicas, uma vez que coloca a argumentação no centro do processo de interpretação e aplicação das normas. No contexto específico do estudo, a aplicação da teoria de Atienza justifica-se pela necessidade de avaliar a qualidade das respostas jurídicas em situações complexas, como o caso em análise, que envolve a questão das "uniões poliafetivas".

Por fim, a fundamentação legal dos argumentos foi examinada com base em normas e jurisprudências relevantes, identificando-se se o CNJ se baseou em disposições legais adequadas para sustentar sua resposta. Além disso, foram considerados possíveis contra-argumentos, avaliando-se se o CNJ os abordou adequadamente em sua resposta. A avaliação

geral da clareza e persuasão da argumentação apresentada considerou a eficácia retórica e a responsabilidade ética do CNJ em suas justificativas. A importância dessa abordagem reside na sua capacidade de revelar a qualidade e a eficácia das justificações apresentadas, oferecendo um critério robusto para a avaliação da argumentação jurídica em questões que envolvem direitos e normas de grande impacto social.

2. Contextualização Jurídica das Uniões Poliafetivas

As uniões poliafetivas, caracterizadas por relacionamentos conjugais e afetivos entre três ou mais pessoas simultaneamente, têm gerado crescente interesse e debate no campo jurídico, especialmente no que tange ao reconhecimento dessas relações como entidades familiares. Este tópico se propõe a explorar a evolução do conceito de uniões poliafetivas, sua inserção no contexto jurídico brasileiro e as implicações legais e sociais de seu reconhecimento, ou não, pelo ordenamento jurídico. A análise buscará compreender como essas uniões desafiam os modelos tradicionais de família previstos na legislação e como o sistema jurídico tem respondido a essas novas configurações familiares.

O conceito de uniões poliafetivas, embora tenha ganhado relevância recentemente, possui raízes que remontam a práticas relacionais e estruturas familiares historicamente presentes em diversas culturas. De acordo com Maria Berenice Dias (2021), a monogamia, por muito tempo considerada a única forma legítima de união, está intrinsecamente ligada a estruturas patriarcais e a valores religiosos que buscaram limitar a liberdade sexual e afetiva das pessoas. As práticas poliafetivas, no entanto, questionam esse paradigma ao oferecer um modelo de relacionamento que reconhece e valoriza a multiplicidade de afetos e a diversidade de formas de amar.

Na visão de Noguera (2020), o poliamor se insere nesse contexto como uma contestação ao modelo monogâmico tradicional, trazendo consigo a ideia de que o amor não precisa ser exclusivo para ser legítimo. Ele argumenta que o poliamor, ao contrário do amor romântico idealizado, nasceu em um mundo mais diverso, onde há espaço para múltiplas formas de expressão sexual e afetiva, respeitando a liberdade individual. Essa perspectiva desafia não apenas as normas culturais, mas também as barreiras legais que ainda impõem restrições ao reconhecimento dessas uniões.

Paulo Iotti (2016) contribui para a compreensão desse fenômeno ao diferenciar as uniões poliafetivas das famílias paralelas, destacando que as primeiras são caracterizadas por um único núcleo familiar onde todos os membros compartilham uma comunhão plena de vida e interesses, enquanto as segundas se configuram em núcleos distintos com interesses variados.

Essa distinção é crucial para a análise jurídica dessas formações, pois reforça a ideia de que as uniões poliafetivas não devem ser vistas como meras "relações extraconjugais" ou "concubinato", mas como uma forma legítima de estrutura familiar que requer reconhecimento e proteção legal.

O avanço do debate sobre as uniões poliafetivas no Brasil tem sido marcado por uma série de desafios, entre eles o preconceito e a resistência cultural. Torres (2023), em seu estudo empírico, destaca como as famílias poliafetivas enfrentam estigmas sociais que dificultam seu reconhecimento e aceitação. As entrevistas realizadas por Torres revelam que, apesar da pluralidade e diversidade dessas uniões, o caminho para o reconhecimento legal ainda é permeado por muitos obstáculos, refletindo as dificuldades enfrentadas pelos tribunais e pelo sistema de justiça em lidar com essas novas configurações familiares.

Essa resistência é particularmente evidente nas justificativas apresentadas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que, ao tratar do reconhecimento das uniões poliafetivas, menciona a diversidade e complexidade dessas formações como um dos fatores que dificultam sua regulamentação. Isso demonstra que, embora o conceito de poliamor e as uniões poliafetivas estejam cada vez mais presentes na sociedade brasileira, ainda há um longo percurso a ser trilhado para que essas formas de relacionamento sejam plenamente reconhecidas e protegidas pela legislação.

A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, estabelece o princípio da igualdade e o direito à liberdade, incluindo a liberdade de constituir família conforme a escolha pessoal de cada indivíduo (Brasil, 1988). No entanto, o Código Civil Brasileiro de 2002 reforça o modelo monogâmico de família, ao definir o casamento e a união estável como relações entre duas pessoas (Brasil, 2002). Essa limitação legislativa cria um desafio significativo para o reconhecimento jurídico das uniões poliafetivas, que fogem do paradigma monogâmico tradicional.

Segundo Maria Berenice Dias (2021), a ausência de regulamentação específica para as uniões poliafetivas no ordenamento jurídico brasileiro reflete a dificuldade de adaptação do direito às novas realidades sociais. A autora destaca que, embora a Constituição reconheça a pluralidade das entidades familiares, o sistema jurídico ainda não avançou no sentido de abranger de maneira explícita as formações poliafetivas. Dias (2021) argumenta que o reconhecimento dessas uniões é uma questão de direitos fundamentais, especialmente no que diz respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal (Brasil, 1988).

A jurisprudência brasileira tem mostrado avanços tímidos e fragmentados no reconhecimento das uniões poliafetivas. Em algumas decisões judiciais, como as dos Tribunais de Justiça de São Paulo e do Rio de Janeiro, houve reconhecimento de direitos patrimoniais e previdenciários para membros de uniões poliafetivas, com base na interpretação extensiva do conceito de entidade familiar (Dias, 2021). No entanto, essas decisões são exceções e não refletem uma mudança consolidada na orientação dos tribunais.

Além disso, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em diversas manifestações, tem se mostrado reticente em relação ao reconhecimento das uniões poliafetivas, argumentando que a diversidade e a complexidade dessas formações representam um desafio para sua regulamentação (Brasil, 2018). Esta postura ressalta a resistência institucional em ampliar o conceito de família para além dos modelos tradicionais, mesmo diante das mudanças sociais e do aumento da visibilidade das uniões poliafetivas.

Em síntese, a evolução do conceito de uniões poliafetivas no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos no campo jurídico, especialmente no que diz respeito à sua inclusão plena no ordenamento jurídico. O debate sobre o reconhecimento dessas uniões está profundamente enraizado em questões culturais, legais e morais, e exige uma reflexão mais ampla sobre os princípios de igualdade e liberdade que devem guiar a formação das entidades familiares no século XXI.

3. O Pedido de Providências e a Decisão do CNJ

O Pedido de Providências nº 0001459-08.2016.2.00.0000 foi formulado pela Associação de Direito de Família e das Sucessões (ADFAS) em 2016, contra o 3º Tabelião de Notas e Protesto de Letras e Títulos de São Vicente (SP) e o Tabelionato de Notas e de Protesto de Letras e Títulos da Comarca de Tupã (SP). A demanda surgiu em um contexto de crescente debate sobre a formalização jurídica das uniões poliafetivas — relacionamentos afetivos e conjugais entre três ou mais pessoas simultaneamente que vivem sob a mesma unidade doméstica. Esses cartórios haviam lavrado escrituras públicas que reconheciam tais uniões como entidades familiares, equiparando-as a uniões estáveis, o que gerou preocupação e contestação por parte da ADFAS.

As famílias poliafetivas buscavam a lavratura dessas escrituras públicas como uma forma de garantir segurança jurídica e formalizar suas relações em um cenário em que o ordenamento jurídico brasileiro ainda não reconhece explicitamente tais uniões. De acordo com Maria Berenice Dias (2021), a escritura pública representava um meio de proteção para essas famílias, assegurando direitos patrimoniais e sucessórios, além de possibilitar a inclusão de

parceiros em benefícios previdenciários e de saúde. A autora enfatiza que a formalização dessas uniões por meio de escritura pública também era vista como uma forma de garantir a dignidade, liberdade e igualdade dos envolvidos, protegendo suas relações contra possíveis disputas legais e preconceitos sociais. Assim, a escritura pública servia não apenas para reconhecer a união, mas também para assegurar que os direitos dos envolvidos fossem respeitados em situações legais complexas.

A ADFAS, ao formular o pedido de providências ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), argumentou que a lavratura de escrituras públicas de uniões poliafetivas era inconstitucional e violava uma série de princípios fundamentais do direito de família brasileiro. Primeiramente, a associação destacou que essas escrituras afrontavam os princípios familiares básicos, conforme estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a família como uma instituição baseada na união entre duas pessoas, seja por casamento, seja por união estável. A ADFAS argumentou que o reconhecimento jurídico de uniões poliafetivas atentaria contra a própria essência do conceito de família, tal como definido pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Além disso, a associação sustentou que essas escrituras violavam as regras constitucionais sobre a família, que estão intrinsecamente ligadas ao princípio da dignidade da pessoa humana. Segundo a ADFAS, a dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, estaria sendo desrespeitada ao permitir que uniões poliafetivas fossem reconhecidas formalmente, uma vez que tal prática seria incompatível com a estrutura social e cultural baseada na monogamia. A associação também argumentou que essas escrituras violavam as leis civis brasileiras, que não preveem a existência de uniões múltiplas e simultâneas, além de contrariar os costumes e a moral da sociedade brasileira.

Outro ponto central na argumentação da ADFAS foi a caracterização da expressão "união poliafetiva" como um engodo jurídico. A associação argumentou que a utilização desse termo buscava, na verdade, validar relações poligâmicas, o que é expressamente vedado pela Constituição Federal. O § 3º do art. 226 da Constituição estabelece que a união estável deve ser formada por duas pessoas, excluindo, portanto, qualquer possibilidade de reconhecimento de uniões entre três ou mais pessoas como entidades familiares.

A ADFAS também apontou para um equívoco nas referências feitas em algumas escrituras lavradas pelos cartórios, que mencionavam uma "lacuna legal" no reconhecimento das uniões poliafetivas. A associação refutou essa ideia, enfatizando que a Constituição Federal é clara ao limitar a união estável a apenas duas pessoas, não existindo, portanto, qualquer lacuna que justificasse o reconhecimento de uniões múltiplas.

No decorrer do processo, a ADFAS apresentou evidências de que não apenas os cartórios de São Vicente e Tupã estavam lavrando essas escrituras, mas também o 15º Tabelionato de Notas do Rio de Janeiro. A atual tabeliã do 3º Tabelião de Notas de São Vicente, que também havia atuado no Cartório de Notas de Tupã, afirmou ter celebrado pelo menos oito escrituras dessa modalidade de união estável. Diante desses fatos, a ADFAS solicitou, em caráter cautelar, que o CNJ proibisse a lavratura de novas escrituras públicas de uniões poliafetivas em todo o território nacional e que a Corregedoria Nacional de Justiça regulamentasse a questão.

Em resposta à demanda, o Conselho Nacional de Justiça tomou conhecimento das manifestações das corregedorias estaduais e de outras entidades jurídicas sobre o assunto. A Corregedoria-Geral de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (CGJ-RJ) e a de São Paulo (CGJ-SP) foram chamadas a se manifestar. A CGJ-RJ, por exemplo, ao analisar uma escritura lavrada no 15º Ofício de Notas do Rio de Janeiro, veiculou uma nota de esclarecimento alertando para a natureza estritamente declaratória do ato, sem constituição de direitos, e esclarecendo que tal escritura não equivalia aos efeitos do casamento civil.

O julgamento do Pedido de Providências nº 0001459-08.2016.2.00.0000 resultou na proibição da lavratura de escrituras públicas de uniões poliafetivas, decisão esta tomada por maioria de votos no Conselho Nacional de Justiça (CNJ). O placar final registrou 7 votos a favor da proibição, acompanhando o voto do relator João Otávio de Noronha, pelos conselheiros Iracema do Vale, Valtércio de Oliveira, Márcio Schiefler Fontes, Fernando Mattos, Valdetário Andrade Monteiro, Maria Tereza Uille Gomes e pelo próprio relator; 5 votos parcialmente divergentes, pelos conselheiros Aloysio Corrêa da Veiga, Daldice Santana, Arnaldo Hossepian, Henrique Ávila e pela Presidente, Ministra Cármen Lúcia, que permitiam a lavratura das escrituras com limitações; e 1 voto totalmente divergente, do conselheiro Luciano Frota, que se posicionou pela improcedência do pedido. Essa divisão no colegiado refletiu diferentes abordagens e interpretações jurídicas sobre o tema, mas a posição vencedora foi a de proibir a lavratura dessas escrituras, determinando assim o curso da deliberação final.

Os votos divergentes e parcialmente divergentes no julgamento apresentaram abordagens significativas sobre a questão das uniões poliafetivas. O voto de Luciano Frota, totalmente divergente, defendeu que a Constituição Federal, ao não limitar as formas de constituição familiar, permite o reconhecimento jurídico das uniões poliafetivas. Ele argumentou que essa proteção é necessária para respeitar os princípios da dignidade da pessoa humana e da pluralidade familiar, destacando que a proibição de tais uniões perpetuaria uma visão restritiva e excludente do conceito de família. Por outro lado, os votos parcialmente

divergentes, apresentados por Aloysio Corrêa da Veiga, Daldice Santana, Arnaldo Hossepian, Henrique Ávila e pela Presidente, Ministra Cármen Lúcia, propuseram permitir a lavratura das escrituras de uniões poliafetivas, mas com importantes restrições. Esses conselheiros sustentaram que, embora essas uniões possam ser formalizadas, elas não devem ser equiparadas a uma união estável, especialmente no que tange aos direitos patrimoniais e sucessórios, dada a falta de amparo legal e o potencial impacto na estrutura monogâmica da família tradicional brasileira. Apesar da relevância desses argumentos, a análise desse artigo focará, nas próximas seções, exclusivamente nos votos convergentes, que determinaram a decisão final do CNJ de proibir a lavratura de escrituras públicas de uniões poliafetivas.

4. Identificação e descrição dos argumentos convergentes

As razões convergentes estão alinhadas no voto do Relator do caso, o Corregedor-Geral de Justiça João Otávio de Noronha. A argumentação apresentada por ele pode ser dividida em cinco argumentos complexos, representados pelas seguintes categorias: (1) noção jurídica de família; (2) família como fenômeno cultural; (3) "união poliafetiva" como experiência múltipla (4) formas legalmente reconhecíveis de família; e (5) vedação do registro público de relações ilícitas.

No primeiro argumento, categorizado como "noção jurídica de família", o Relator faz referência à linha argumentativa do Instituto Brasileiro de Direito de Família, que é favorável ao reconhecimento jurídico das famílias poliafetivas. Ele reconhece que a Constituição Federal de 1988 protege a família como base da sociedade em suas diversas formas de manifestação, destacando que o dispositivo do art. 226 não é taxativo. O Relator também cita o art. 1.513 do Código Civil de 2002, que proíbe a interferência de qualquer pessoa, seja de direito público ou privado, na comunhão da vida instituída pela família. Por fim, ele recorre à decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que reconheceu a união homoafetiva para demonstrar a aplicação prática dos preceitos constitucionais e destacar a noção de família que conforma a jurisprudência da corte, tratada como uma instituição privada, voluntariamente constituída entre pessoas adultas, que mantém com o Estado e a sociedade uma relação tricotômica. Destaca-se aqui o papel central que o afeto desempenha no reconhecimento desses direitos.

No segundo argumento, designado como "família como fenômeno cultural", o Relator começa a delinear a linha argumentativa que justificará a decisão final de proibir o registro público de uniões poliafetivas. Enquanto o argumento anterior reúne razões que poderiam fundamentar o enquadramento dessas relações no conceito legal e jurisprudencial de família,

neste são apresentadas as primeiras premissas de oposição. Além de sua manifestação plural, a família é tratada aqui como um fenômeno cultural que se transforma historicamente.

Sob esse pressuposto, o Relator afirma que a família monogâmica é atualmente o modelo que representa não apenas a sociedade brasileira, mas também o mundo como um todo. Embora ele reconheça a existência de relacionamentos poligâmicos, faz questão de destacar, ainda que sem citar fontes, que esse número é significativamente menor. Ademais, em sua opinião, o Brasil não é apenas um país estruturado pela monogamia, mas também rejeita a poligamia, tanto que a prática de bigamia é classificada como criminosa. Consequentemente, segundo o Relator, as formas familiares reconhecidas no país não abarcam o "poliafeto", evidenciando a falta de aceitação social das relações que dele derivam. Isso é comprovado pela ausência de provocação judicial, pelos "raríssimos casos de lavratura de escrituras públicas, pela incipiência do debate, ainda que não existam dados estatísticos, e pelo fato de o comportamento ser bastante recente" (Brasil, 2018, p. 9).

O terceiro argumento, "união poliafetiva" como experiência múltipla, é uma continuação do segundo. Nele, o Relator argumenta, por meio de uma explicação intrincada, que o tema é pouco debatido na comunidade jurídica brasileira, resultando na ausência de uma conceituação clara, incluindo a especificação dos elementos e requisitos das relações declaradas como poliafetivas. Ele busca sustentar essa perspectiva ao descrever uma grande variedade de experiências possíveis, baseando-se em informações obtidas em "páginas de internet voltadas para os interessados em 'poliamorismo'" (Brasil, 2018, p. 8). No entanto, o voto não especifica quais sites foram consultados, quais buscadores e bases de dados foram utilizados, ou mesmo quais critérios de busca foram empregados. Também não esclarece se as páginas são brasileiras ou se foram acessadas por famílias poliafetivas já registradas em cartórios no Brasil.

A partir dessas "páginas de internet" e diante da alegada falta de reflexão e sistematização doutrinária, o Relator tenta articular uma rede desordenada e incoerente de conceitos. Ele começa afirmando que as relações "poliamorosas", caracterizadas pela união múltipla e simultânea de três ou mais pessoas, diferem-se da poligamia, que é definida como "uma pessoa formando duas ou mais uniões paralelas: o afeto é direcionado para dois ou mais sujeitos, formando núcleos distintos e simultâneos, muitas vezes conflitantes" (Brasil, 2018, p. 8). As relações "poliamorosas" se dividem nos seguintes tipos:

> Existe a "relação em grupo", quando todos os membros relacionam-se entre si; há uma "rede de relacionamentos interconectados", quando cada um dos membros tem relacionamentos "poliamorosos" distintos dos parceiros; existem "relações em 'T'", quando três pessoas namoram, mas duas têm relação mais sólida, por exemplo, um

> casal que namora uma terceira pessoa; e há relações em que um dos parceiros é adepto do "poliamor" e o outro opta pela monogamia (Brasil, 2018, p. 8).

Mais adiante, o Relator deduz que a "união poliafetiva" é uma espécie do gênero "poliamor". Não fica claro, porém, se o termo "poliamor" é sinônimo da expressão "relacionamento 'poliafetivo'" (as aspas simples representam o grifo do texto original) utilizada no raciocínio anterior. A "união poliafetiva" é definida como "modelo de união afetiva múltipla, conjunta e simultânea" (Brasil, 2018, p. 8), supostamente "como aparece descrita nas escrituras públicas" (Brasil, 2018, p. 8). No entanto, não está claro a quais escrituras públicas o Relator se refere, nem se todos os registros públicos de famílias poliafetivas foram acostados aos autos, ou se essa mesma definição aparece em todos os documentos.

Visando aprofundar a tese de que o tema das uniões poliafetivas ainda é pouco explorado pela doutrina brasileira, o Relator apresenta um novo exemplo para examinar a variedade dessas experiências. Ele recorre a duas escrituras públicas de união estável e a duas reportagens jornalísticas anexadas aos autos pela ADFAS, cada uma descrevendo um grupo "poliafetivo" distinto (não está claro se as reportagens se referem às mesmas relações registradas nos documentos, além de as fontes das reportagens não serem mencionadas):

> Em um dos grupos entrevistados, o relacionamento parece enquadrar-se na definição de "relação em grupo", em que todos os membros relacionam-se entre si (Id 1914528); no outro grupo entrevistado, o relacionamento assemelha-se a uma poligamia consentida: um homem constituiu dois relacionamentos paralelos, nos quais as mulheres tornaram-se amigas e passaram a viver em apartamentos contíguos (Brasil, 2018, p. 9).

Apesar de o Relator ter previamente distinguido os conceitos de relacionamento "poliamoroso" (ou "poliamor") de "poligamia", e estabelecido uma relação gênero-espécie entre o "poliamor" (ou relacionamento "poliamoroso") e a "união poliafetiva", ele conclui que a "diversidade de experiências" pode acarretar o risco de se reconhecer a validade das uniões simultâneas, o que atualmente é rejeitado pelos tribunais.

No quarto argumento, o Relator procura distinguir as uniões homoafetivas das poliafetivas. Nota-se aqui a preocupação em manter a consistência da argumentação, que exige uma solução para os três pressupostos apresentados anteriormente. No primeiro argumento, o Relator menciona a decisão do STF que legalizou as uniões homoafetivas como uma jurisprudência crucial para a definição jurídica de família. No segundo argumento, ele afirmou que a sociedade brasileira rejeita a ideia de poligamia. No terceiro argumento, ele relacionou o conceito de união poliafetiva ao de poligamia. Considerando que o raciocínio para deferir a demanda depende principalmente da veracidade do segundo pressuposto, é necessário justificar

por que um modelo de relacionamento igualmente discriminado pela sociedade merece reconhecimento enquanto o outro não.

Segundo o Relator, a união homoafetiva foi juridicamente reconhecida porque é um tipo de relacionamento comum na sociedade brasileira. É, portanto, uma situação que se relaciona mais diretamente com os outros membros e que também recebeu maior atenção. "Foi possível que a sociedade e a comunidade jurídica amadurecessem o olhar sobre essas formas de relacionamento antes do reconhecimento jurídico como instituições familiares" (Brasil, 2018, p. 10). Ademias, "como já havia regras legais regulamentando o casamento monogâmico, foi possível equalizar os direitos decorrentes da união estável e da união homoafetiva monogâmicas" (Brasil, 2018, p. 10). Isso possibilitou a aplicação analógica da lei, bem como a adoção de parâmetros para balizar o tratamento jurídico dos institutos. "Nas situações em que duas pessoas unem-se com a intenção de comungar a vida e formar família, torna-se mais fácil antecipar as consequências jurídicas advindas dessas uniões" (Brasil, 2010, p. 10, grifo original).

Por outro lado, o Relator considera existir maior dificuldade para a aplicação analógica de regras que regulam relações monogâmicas às uniões poliafetivas. "A regulação da vida amorosa plural não pode ser comparada à da vida amorosa em dupla por ser aquela mais complexa e sujeita a mais conflitos, dada a maior quantidade de vínculos" (Brasil, 2018, p. 10). Além disso, o Relator declara que existem consequências jurídicas que podem envolver terceiros alheios à convivência e criar novas obrigações ou proibições. "Normas referentes à filiação, à inclusão em plano de saúde e ao estabelecimento de parentesco por afinidade, por exemplo, são questões que envolvem terceiros que não devem suportar ônus advindos da simples declaração de vontade dos envolvidos na relação 'poliamorosa'" (Brasil, 2018, p. 10). Ele ainda sugere:

> Se os adeptos desejam viver uma relação "poliafetiva", eles a viverão, ainda que não sejam atribuídos os efeitos jurídicos de direito de família ao relacionamento. Nada impede que, por liberalidade, os membros do grupo prestem alimentos entre si em caso de ruptura; que deixem testamento direcionando herança para os demais; ou institua os parceiros como beneficiários em seguro, entre outras providências. Passa ao longe a pretensão de condenar a forma de convivência alheia se desejada e consentida pelo grupo, bem como a ideia de marginalizar relacionamentos ou tentativa de impor visão conservadora sobre os fatos. Apesar de compreender a revolução de costumes, entendo que situações pontuais, casuísticas e, sobretudo, ainda não submetidas ao necessário amadurecimento no seio da sociedade não possuem aptidão para ser reconhecidas como entidade familiar (Brasil, 2018, p. 11).

Por último, no seu argumento final, o Relator busca justificar por que os cartórios devem ser impedidos de lavrar escritura pública que reconheça uniões poliafetivas. A premissa

principal é a suposição de que este instituto serve para formalizar juridicamente a vontade das partes ao realizar um negócio jurídico ou declarar uma situação com relevância legal. Pressupõe-se, portanto, a licitude do ato ou fato que será registrado, o que não se observa nas relações poliafetivas, visto que: "viola o direito em vigência no país, que veda expressamente a possibilidade de mais de um vínculo matrimonial simultâneo e proíbe, por analogia, uniões estáveis múltiplas" (Brasil, 2018, p. 12). Ele também sustenta que a autonomia das partes não é absoluta, pois a monogamia constitui um elemento fundamental nas relações conjugais culturalmente presentes na sociedade brasileira. "Além disso, os tribunais não reconhecem o 'paralelismo afetivo'" (Brasil, 2018, p. 10).

Ademais, ainda que os declarantes possam afirmar seu compromisso mútuo através de uma escritura pública, isso não estabelece uma nova modalidade familiar reconhecida pelo Direito de Família. O relator argumenta que os direitos decorrentes de uma escritura pública não se manifestam automaticamente como acontece com as formas familiares aceitas social e juridicamente. Apesar de reconhecer o papel do afeto na formação de famílias, ele sustenta que nem toda relação afetiva pode ser considerada uma família legalmente reconhecida. Ele defende que a criação de uma nova estrutura familiar não pode ocorrer apenas por declaração de vontade, sem a base jurídica adequada.

Nesta seção, procurou-se delinear os argumentos apresentados no voto do Relator do processo, em torno dos quais se alinharam os votos da maioria dos conselheiros, formando a posição predominante. A próxima etapa será avaliar a qualidade dessa argumentação com base nos critérios desenvolvidos por Manuel Atienza.

5. Avaliação da argumentação

Esta seção tem como objetivo avaliar os argumentos apresentados no tópico anterior, que refletem a posição predominante no acórdão do CNJ em análise. Conforme mencionado na introdução, será utilizado o método de avaliação de argumentação judicial desenvolvido por Atienza (2013), que estabelece critérios objetivos para qualificar uma decisão como "boa" ou "má". Essa qualificação está intrinsecamente ligada ao ideal regulatório atribuído pelo autor (Atienza, 2013; 2014) ao Estado Democrático de Direito, que pressupõe uma correlação direta entre a excelência das decisões judiciais e a robustez de sua fundamentação argumentativa. Isso requer uma articulação coerente e convincente de argumentos que transcenda a simples exposição de razões, sobretudo porque a motivação adequada da decisão não apenas justifica a conclusão alcançada, mas também permite o escrutínio público e o controle racional da

atividade jurisdicional. Trata-se, portanto, de um processo que contribui significativamente para o fortalecimento da confiança no sistema jurídico e para a realização efetiva da justiça.

Nesse contexto, Atienza (2013) elenca cinco critérios essenciais para avaliar a solidez da argumentação judicial: universalidade, coerência, adequação das consequências, moral social e moral justificada. O critério da universalidade impõe que a *ratio decidendi* seja aplicável não apenas ao caso em apreço, mas a todas as situações análogas, evitando decisões *ad hoc*. A coerência, que se divide em coerência narrativa e normativa, por sua vez, exige uma linha argumentativa logicamente consistente e harmônica com os princípios e valores do ordenamento jurídico. Já a adequação das consequências demanda uma ponderação dos efeitos práticos da decisão, optando-se por aquela que produza os resultados mais benéficos. O critério da moral social indica que, dentre as soluções juridicamente plausíveis, deve-se privilegiar aquela mais alinhada aos valores predominantes na sociedade. Por fim, a moral justificada fornece um parâmetro de correção axiológica que transcende a moral positiva, permitindo questionar os próprios padrões sociais vigentes a partir de um ponto de vista ético racionalmente fundamentado. A análise subsequente buscará verificar em que medida a argumentação desenvolvida no acórdão do CNJ atende a esses critérios, o que permitirá uma avaliação objetiva de seus méritos e fragilidades.

Em primeiro ligar, a argumentação do Relator não se adequa ao critério da universalidade ao tratar de forma desigual as uniões homoafetivas e as uniões poliafetivas. De acordo com Atienza (2013), o critério da universalidade estabelece que uma razão utilizada para justificar uma decisão em um caso específico deve ser aplicável a todos os casos futuros que compartilhem as mesmas características relevantes. No entanto, observa-se que o Relator, ao reconhecer a união homoafetiva como entidade familiar, fundamenta-se em princípios basilares do direito de família, como a afetividade, a autonomia e a privacidade, que também poderiam ser invocados para o reconhecimento das uniões poliafetivas. Ele afirma que a sociedade e a comunidade jurídica amadureceram o olhar sobre as uniões homoafetivas antes de seu reconhecimento jurídico, possibilitando a aplicação analógica da lei e a adoção de parâmetros para balizar o tratamento jurídico dos institutos. Contudo, o mesmo raciocínio não é aplicado às uniões poliafetivas, que, apesar de igualmente repelidas socialmente, não recebem a mesma consideração. O Relator justifica essa diferenciação alegando que a regulação da vida amorosa plural é mais complexa e sujeita a mais conflitos, além de envolver consequências jurídicas que podem afetar terceiros alheios à convivência.

A argumentação do Relator também não atende ao critério da coerência, especialmente em sua dimensão narrativa. Segundo Atienza (2013), a coerência narrativa refere-se à

compatibilidade entre a valoração dos fatos realizada na decisão e os conhecimentos e experiências compartilhados sobre o mundo. Um argumento é narrativamente coerente quando a descrição dos fatos e a atribuição de relações de causalidade e intencionalidade entre eles correspondem ao que se sabe sobre o funcionamento típico das coisas e o comportamento normal das pessoas.

No caso em análise, o Relator afirma que a ausência de reconhecimento jurídico das uniões poliafetivas decorre da falta de amadurecimento social e doutrinário sobre o tema. No entanto, ele não apresenta fontes confiáveis para embasar essa alegação. Uma simples consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base de dados lançada em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), revela a existência de três dissertações e uma tese sobre o tema até 2017 (Almeida, 2016; Moutinho, 2017; Porto, 2017; Silva, 2017). Esses trabalhos de natureza científica, produzidos, aprovados, publicados e disponibilizados gratuitamente por Programas de Pós-Graduação em Direito nacionais, não foram citados pelo Relator.

Além disso, até 2018, havia outros trabalhos jurídico-científicos publicados em periódicos especializados, como os artigos de Gonçalves (2015), Viegas e Poli (2015), Fell (2016), Poli e Hazam (2016a; 2016b) e Santos (2017), todos acessíveis gratuitamente por meio do Google Acadêmico ou da Plataforma Capes Periódicos. Esses estudos também não foram mencionados pelo Relator, que preferiu utilizar em seu voto "páginas de internet" não especificadas e artigos de jornais cujas fontes não são citadas, em detrimento de trabalhos científicos produzidos por pesquisadores do Direito.

Essa omissão de fontes relevantes e a utilização de referências pouco confiáveis comprometem a coerência narrativa da argumentação do Relator, pois não correspondem ao que se espera de uma descrição precisa e bem fundamentada dos fatos. A alegada falta de amadurecimento social e doutrinário sobre as uniões poliafetivas não encontra respaldo nas informações disponíveis, o que torna o argumento narrativamente incoerente e enfraquece a justificativa apresentada para o não reconhecimento jurídico dessas uniões.

Por sua vez, a coerência normativa, conforme Atienza (2013), diz respeito à compatibilidade entre a decisão proferida e as normas jurídicas aplicáveis ao caso. Um argumento coerente, nesse sentido, fundamenta-se em uma interpretação das normas alinhada aos princípios e valores inerentes ao sistema jurídico. Na análise do caso em questão, constata-se que a argumentação desenvolvida pelo Relator não se coaduna com esse critério, pois ignora relevantes fontes normativas e precedentes jurisprudenciais que reconhecem a diversidade das entidades familiares e a primazia da afetividade nos vínculos familiares hodiernos. A

Constituição Federal, em seu art. 226, consagra a família como base da sociedade e merecedora de especial proteção estatal, reconhecendo de forma expressa a união estável e as famílias monoparentais como arranjos familiares legítimos. Ademais, o art. 1.513 do Código Civil veda a interferência na comunhão de vida instituída pela família. Corroborando essa visão, o Supremo Tribunal Federal, ao julgar a ADI 4277 e a ADPF 132, estendeu o reconhecimento às uniões homoafetivas, ancorando-se nos princípios da dignidade humana, liberdade e igualdade. Esse entendimento jurisprudencial, em consonância com a doutrina de Dias (2021), Pereira (2021), Madaleno (2022) e Zamataro (2021), sinaliza uma expansão do conceito de família, abarcando múltiplas configurações baseadas no afeto e na convivência.

Contudo, o Relator, ao se valer da "monogamia" como justificativa para negar o status de família às uniões poliafetivas, desconsidera essa trajetória evolutiva do Direito de Família, tanto no plano normativo quanto jurisprudencial. Tal posicionamento revela-se ainda mais inconsistente ao se observar que a monogamia não figura como um princípio norteador das relações familiares (Dias, 2021). Além disso, o art. 1.521 do Código Civil, ao elencar os impedimentos matrimoniais, não inclui a poliafetividade entre as hipóteses legais. Embora Alves (2017) pontue que o Direito Penal tutela especificamente o casamento monogâmico formal, essa proteção não alcança automaticamente as uniões estáveis, reconhecidas constitucionalmente como entidades familiares. Logo, a invocação da monogamia para deslegitimar as uniões poliafetivas denota uma incoerência normativa, por desconsiderar a pluralidade familiar amparada pelo ordenamento jurídico pátrio e os princípios constitucionais que lhe servem de esteio, notadamente a dignidade humana, a liberdade e a igualdade. Essa visão se distancia da evolução doutrinária e jurisprudencial que tem buscado sintonizar o Direito de Família com a realidade social, valorando a afetividade e a autonomia individual na formação dos laços familiares.

O critério da adequação das consequências também não é devidamente observado na argumentação do Relator. Apesar de sua tentativa de refletir sobre os possíveis efeitos do reconhecimento das uniões poliafetivas, sua análise carece de fontes confiáveis e abrangência. Ao mencionar potenciais conflitos decorrentes da regulação da vida amorosa plural e possíveis impactos sobre terceiros, como questões relacionadas à filiação, inclusão em planos de saúde e estabelecimento de parentesco por afinidade, o Relator apresenta considerações genéricas e especulativas, desprovidas de embasamento em estudos, dados estatísticos ou experiências concretas. Ademais, ele não se aprofunda na análise das consequências da negativa de não reconhecimento das uniões poliafetivas, especialmente no que tange à violação de direitos fundamentais. Ao negar status familiar a essas relações, a decisão pode acarretar prejuízos

significativos para os envolvidos, como a ausência de proteção legal, a vulnerabilidade patrimonial e a invisibilidade social. Esses efeitos adversos, que impactam diretamente a dignidade, a liberdade e a igualdade dos indivíduos em relações poliafetivas, não são devidamente sopesados pelo Relator, comprometendo a solidez de sua argumentação à luz do critério da adequação das consequências.

No que concerne aos critérios da moral social e da moral justificada, constata-se que o Relator atribui grande relevância ao primeiro, mas desconsidera o segundo. Ao invocar uma suposta rejeição social à poligamia e afirmar que as uniões poliafetivas não encontram respaldo na moral predominante da sociedade brasileira, o Relator busca embasar a negativa de reconhecimento em valores socialmente compartilhados. Contudo, essa abordagem desconsidera o critério da moral justificada, que demanda uma reflexão ética mais aprofundada e racionalmente fundamentada.

Segundo Atienza (2013), a moral justificada oferece um parâmetro de correção axiológica que transcende a moral positiva, possibilitando o questionamento dos próprios padrões sociais vigentes a partir de um ponto de vista ético universalizável. Nesse sentido, o Relator deixa de ponderar que a discriminação e o preconceito contra arranjos familiares não convencionais, embora ainda presentes na sociedade, não resistem a um exame ético rigoroso. Os princípios da dignidade humana, da liberdade e da igualdade, consagrados na Constituição Federal e sustentados por uma robusta fundamentação filosófica, fornecem razões morais superiores para o reconhecimento e a tutela das uniões poliafetivas, independentemente de sua aceitação social atual. Ao se apegar à moral social e negligenciar a moral justificada, o Relator incorre em uma falha argumentativa que fragiliza a legitimidade ética de seu posicionamento.

Em síntese, a análise da argumentação desenvolvida no voto vencedor do acórdão do CNJ, à luz dos critérios propostos por Atienza (2013), revela significativas fragilidades e inconsistências. O Relator não observa adequadamente o critério da universalidade ao tratar de forma desigual as uniões homoafetivas e as uniões poliafetivas, desconsiderando os princípios basilares do direito das famílias que poderiam fundamentar o reconhecimento de ambas. Ademais, a argumentação carece de coerência narrativa, uma vez que a alegada falta de amadurecimento social e doutrinário sobre as uniões poliafetivas não encontra respaldo em fontes confiáveis, sendo contrariada por diversos trabalhos científicos que abordam o tema. No plano da coerência normativa, o Relator ignora relevantes fontes legislativas e jurisprudenciais que apontam para a ampliação do conceito de família, ancorando-se indevidamente na monogamia como princípio norteador das relações familiares. O critério da adequação das consequências também não é devidamente observado, visto que a análise dos possíveis efeitos

do reconhecimento ou não reconhecimento das uniões poliafetivas é superficial e especulativa, carecendo de embasamento sólido. Por fim, no que tange à moral social e à moral justificada, o Relator atribui peso excessivo à primeira, ignorando a necessidade de uma reflexão ética mais aprofundada e racionalmente fundamentada. Portanto, conclui-se que a posição predominante no acórdão do CNJ não se sustenta quando submetida a um exame rigoroso de sua qualidade argumentativa, o que compromete a legitimidade e a robustez da decisão proferida.

6. Conclusão

A aplicação dos critérios propostos por Manuel Atienza à argumentação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no acórdão que vedou a formalização de uniões poliafetivas revela fragilidades substanciais. Os parâmetros de universalidade, coerência, adequação das consequências, moral social e moral justificada, quando empregados na análise do caso, evidenciam lacunas e incongruências no raciocínio jurídico que embasou a decisão. O princípio da universalidade foi comprometido pela discrepância no tratamento dispensado às uniões homoafetivas e poliafetivas, negligenciando fundamentos cruciais do direito familiar que poderiam justificar o reconhecimento de ambas. A consistência narrativa mostrou-se débil, pois a suposta imaturidade social e doutrinária acerca das uniões poliafetivas carecia de fontes fidedignas, sendo contestada por diversas pesquisas acadêmicas sobre o tema. No âmbito da coesão normativa, notou-se a omissão de importantes referências legislativas e jurisprudenciais que apontam para a expansão do conceito de família, com o relator apoiando-se inadequadamente na monogamia como diretriz das relações conjugais.

A ponderação sobre a adequação das consequências também se revelou insuficiente, dado que a avaliação dos potenciais impactos do reconhecimento ou não das uniões poliafetivas apresentou-se superficial e conjectural, desprovida de fundamentação sólida. Quanto aos aspectos da moral social e da moral justificada, observou-se uma ênfase excessiva na primeira, em detrimento de uma reflexão ética mais profunda e racionalmente alicerçada. A utilização da teoria de Atienza neste contexto demonstra sua pertinência e eficácia como instrumento de exame crítico da argumentação jurídica. Ao estabelecer parâmetros objetivos para avaliar a qualidade das decisões judiciais, a metodologia proposta pelo autor possibilita a identificação de falhas no raciocínio legal e contribui para o aperfeiçoamento da prática argumentativa no campo do Direito. No caso específico da deliberação do CNJ sobre as uniões poliafetivas, a análise realizada indica que o posicionamento predominante no acórdão não resiste a um escrutínio minucioso de sua solidez argumentativa.

Esta constatação suscita importantes reflexões sobre a necessidade de uma fundamentação mais consistente e coerente nas decisões judiciais, particularmente em casos que envolvem questões polêmicas e de amplo impacto social, como o reconhecimento de novos arranjos familiares. O arcabouço teórico desenvolvido por Atienza, ao proporcionar ferramentas para a avaliação crítica dessas decisões, revela-se um recurso valioso não apenas para a academia, mas também para os profissionais do Direito e para a sociedade em geral, colaborando para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e para a efetivação da justiça. A aplicação deste método analítico ao caso das uniões poliafetivas demonstra sua relevância na promoção de um debate jurídico mais rigoroso e fundamentado, capaz de enfrentar os desafios impostos pelas transformações sociais contemporâneas e de assegurar a proteção dos direitos fundamentais em suas mais diversas manifestações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Ferreira de. **As relações poliafetivas no Brasil:** constitucionalidade da sua situação jurídica a partir da teoria liberal dos direitos fundamentais. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24271. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALVES, Jamil Chaim. Bigamia. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). **Tomo**: Direito Penal. Christiano Jorge Santos (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/431/edicao-1/bigamia. Acesso em: 18 ago. 2024.

ATIENZA, Manuel. **As razões do direito**: Teorias da Argumentação Jurídica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014.

ATIENZA, Manuel. **Curso de argumentación jurídica**. Madri: Editorial Trotta, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Pedido de Providências n. 000145908.2016.2.00.0000.** Disponível em: https://www.cnj.jus.br/InfojurisI2/Jurisprudencia.seam?jurisprudenciaIdJuris=51260&i. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm?ref=blog.suitebras.com. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 14 ed. Salvador: JusPodvm, 2021.

GONÇALVES, Andrey Felipe Lacerda. **Direito civil constitucional:** tomo I – pluralismo, cidadania e hermenêutica: o outsider. 2015a. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6170. Acesso em: 18 ago. 2024.

GONÇALVES, Helanne Barreto Varela. O respeito à liberdade de amar ou a ruptura do modelo monogâmico de família? **Revista Brasileira de Direito Civil em Perspectiva**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 6 dez. 2015b. ISSN 2526-0243. DOI 10.26668/IndexLawJournals/2526-0243/2015.v1i1.747. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/direitocivil/article/view/747. Acesso em: 18 ago. 2024.

IOTTI, Paulo. União Poliafetiva como entidade familiar constitucionalmente protegida. **Libertas:** Revista de Pesquisa em Direito, v. 2, n. 2, p. 2-30, 2016.

MADALENO, Rolf. **Manual de Direito de Família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

MOUTINHO, Renata Da Costa Luz Pacheco. **Da possibilidade de reconhecimento jurídico das uniões poliafetivas em face da Constituição Federal de 1988**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Centro Universitário Maringá,2017. Disponível em: http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/978. Acesso em: 18 ago. 2024. DISSERTAÇÃO.

NOGUERA, Renato. **Por que amamos**: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Renato Noguera. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito das Famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

POLI, Luciana Costa; HAZAN, Bruno Ferraz. Descortinando Invisibilidades: União Poliafetiva. **Revista de Direito de Família e Sucessão**, [*s. l.*], v. 2, n. 1, p. 16–32, 23 out. 2016b. ISSN 2526-0227. DOI 10.26668/IndexLawJournals/2526-0227/2016.v2i1.861. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/direitofamilia/article/view/861. Acesso em: 18 ago. 2024.

POLI, Luciana Costa; HAZAN, Bruno Ferraz. Reflexões Sobre a União Poliafetiva: Notas Sobre a Formação da Subjetividade. **Conpedi Law Review**, [*s. l.*], v. 2, n. 3, p. 258–274, 1 jun. 2016a. ISSN 2448-3931. DOI 10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2016.v2i3.3635. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3635. Acesso em: 18 ago. 2024.

PORTO, Duina Mota de Figueiredo. **O reconhecimento jurídico do poliamor como multiconjugalidade consensual e estrutura familiar**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12253 Acesso em: 18 ago. 2024. TESE

SAMPAIO, Ana Alice Torres. **Famílias poliafetivas:** Negação e reconhecimento. 2023. 139 Dissertação (Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SANTOS, Anna Isabella de Oliveira; e VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo. Poliamor: Conceito, Aplicação e Efeitos. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS**, [*s. l.*], v. 12, n. 2, 2017. ISSN 2317-8558. DOI 10.22456/2317-8558.72546. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/72546. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Graziele Campos da. **Do amor romântico ao poliamor:** uma análise crítica a partir da teoria feminista. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/xmlui/handle/handle/20600. Acesso em: 18 ago. 2024. DISSERTAÇÃO

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo; POLI, Leonardo Macedo. O Reconhecimento da família poliafetiva no Brasil: uma análise à luz dos princípios da dignidade humana, autonomia privada, pluralismo familiar e isonomia**. *Ducin Altum* - Cadernos de Direito**, [*s.*

l.], v. 7, n. 13, 2015. ISSN 2179-507X. DOI 10.22293/2179-507x.v7i13.15. Disponível em: https://revistas.faculdadedamas.edu.br/index.php/cihjur/article/view/15. Acesso em: 18 ago. 2024.

ZAMATARO, Yves Alessandro Russo. **Direito de família em tempos líquidos**. São Paulo: Almedina, 2021.

EIXO 4 – NATUREZA, POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

A CERÂMICA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA PESQUISA DE CRIAÇÃO DO PRODUTO INSTRUCIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Walter Rodrigues Marques[1]
Doutorando em Educação - USP
waltermarques@usp.br
SEDUC-MA

Paulo César Alves de Carvalho[2]
Mestrando em Educação - UFMA
paulo.cac@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

João Fortunato Soares de Quadros Júnior[3]
Doutorado Internacional em Educación Musical pela Universidad de Granada (España)
joaofjr@gmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

RESUMO: Ainda que a cerâmica seja vista no senso comum como artesanato, no campo das artes visuais, é uma linguagem artística. Cabe esclarecer que a cerâmica enquanto prática

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Especialista em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais, Universidade de Coimbra-Portugal (2022); Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2022); Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA, 2021). Licenciado em Educação Artística - Artes Plásticas (UFMA, 2012); Psicologia pela Faculdade Pitágoras - Formação de Psicólogo (2015). Professor de Arte do Estado do Maranhão. Participa do GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar (FE-USP). Pesquisa: Artes Visuais; arte/educação; cerâmica ancestral; educação museal; indígenas e o contato; arqueologia; Antropologia; Sociologia; Tecnologias na educação. http://lattes.cnpq.br/4060611966648252

[2] Mestrando em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Especialista em História do Maranhão (2004): "Cultura Azulejar no Maranhão". Graduação em Licenciatura em Educação Artística e Plástica pela Universidade Federal do Maranhão (1985). Realizou estágio pelo MinC-Brasil com Programa de Bolsas Virtuose no Museu Nacional do Azulejo (Lisboa-Portugal, 1998/99) em Conservação de Azulejos de Fachada, restaurando diversas peças e painéis de seu acervo, dentre elas, uma Figura de Convite (raro tipo feminino) do século XVIII. No Brasil, realizou cursos de Formação em capacitação de Conservação e Restauração de Azulejos, elaborando material didático ilustrado com a equipe de professores. Realizou cursos e oficinas de extensão em Cerâmica-Azulejar. Esboçou Projeto para Criação do Museu do Azulejo no Maranhão para a Universidade Federal do Maranhão (2003). Professor auxiliar do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (1994 até o presente). Pesquisa: Artes Visuais, com foco em cerâmica, azulejos. http://lattes.cnpq.br/2338827280692565

[3] Professor Adjunto Departamento de Música/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). No Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Professor colaborador do Máster Oficial "Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar" da Universidad de Granada (Espanha). Pós-Doutorado pela Universidad de Granada, realizando pesquisa sobre Personalidade e Preferência Musical. Doutorado Internacional em Educación Musical pela Universidad de Granada (2013), Mestrado em Educação Musical pela Universidad de Granada (2013), Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2007) e Licenciatura em Artes (Música) pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006). Tem experiência na área de Educação, Artes e Música, nos temas: Educação Musical, Psicologia da música, Formação de professores e Cultura popular. http://lattes.cnpq.br/3915193940262721n

artesanal, é ancestral. Ou seja, antes das classificações dos fazeres, a cerâmica já fazia parte do cotidiano das sociedades antigas. As civilizações africanas (como os egípcios), gregas, minóicas, mesopotâmicas, ameríndias e tantas outras – todas possuíam técnicas de manejo do barro para produzirem seu *modus vivendi* – em maior ou menor grau, manipularam o barro para a feitura de objetos cerâmicos – tanto de forma utilitária quanto ritualmente. Os vasos serviam para armazenar água, óleos, alimentos e, as urnas funerárias, serviam aos mais variados rituais. Outras peças como potes, filtros, bacias e pequenas peças decorativas (*souvenirs*) ainda são comercializados atualmente no Brasil, porém, estão sendo substituídos por outros objetos industriais como os galões de plástico para armazenamento de água. O objetivo do artigo é trazer um pouco dessa prática ancestral para o campo da discussão acadêmica. Como metodologia, utilizaremos as criações cerâmicas de dois oleiros (Maria do Pote e Zé do Carmo) como poéticas visuais de uma pesquisa já realizada no mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), primeiro como produto educacional – *Arte cerâmica no Maranhão* -, servindo como materialidade para a dissertação - *A cerâmica no ensino de Artes Visuais: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)*. Dessa forma, os temas da sustentabilidade e meio ambiente (destacado por Zé do Carmo) assim como a aplicação do produto educacional não serão abordados aqui, ficando para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Ancestralidade, Cerâmica artesanal, Desenvolvimento regional, Poéticas visuais.

1. Introdução

No percurso da pesquisa de campo compareceram várias vertentes e/ou questões aludidas pelos atores sociais/informantes. Uma destas questões foi a relação entre cerâmica e plástico: meio ambiente e sustentabilidade na substituição dos potes e filtros cerâmicos (de barro). Ou seja, durante o campo (coleta de dados para construção do produto – objeto dos mestrados profissionais), foi levantada a problemática por um dos interlocutores (Zé do Carmo) sobre a substituição dos potes e filtros cerâmicos por galões de plástico para armazenamento de água. Em um passado não tão distante, eram esses dois objetos cerâmicos – o pote e o filtro – que exercia tal função de armazenamento de água para o consumo diário. Todavia, o recorte da pesquisa de mestrado não comportou abordar essa temática, que ficará como material para pesquisas futuras.

Desta forma, o artigo discorrerá sobre esse processo de coleta de dados para a construção do produto do mestrado (o qual serviu de base para a escrita da dissertação: *A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS*: *Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)*, 2019). Descreverá essa pesquisa de campo e o produto dela construído como recurso didático-pedagógico.

1.1 Insights iniciais

A pesquisa original sobre cerâmica em que se produziu as reflexões quanto à troca dos potes e filtros de barro (cerâmica) pelos galões de plástico para armazenar água, teve origem no mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA). Para chegar ao objetivo deste artigo, é preciso situar os caminhos da pesquisa que levaram a algumas reflexões como os entrecruzamentos com a Arqueologia, com a Antropologia, com a Sociologia e à História. Ainda que a questão da sustentabilidade tenha tido forte apelo, especialmente na abordagem para com os estudantes, não pôde ser objeto de investigação na pesquisa, dado o escopo do mestrado.

O Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA) é um curso ofertado na modalidade profissional, o que o caracteriza como tendo a missão de focar as pesquisas para o campo empírico. Esse é o objetivo do mestrado profissional – produzir pesquisa na prática, no chão da escola (ou da instituição aplicável). Contudo, a pesquisa pode produzir-se também em outros formatos, como a criação de site, jogo para smartphone, dentre outros.

Desta forma, a pesquisa sobre cerâmica foi voltada para a escola, para a sala de aula, na disciplina Arte – Artes Visuais/Cerâmica. Todavia, para propor tal pesquisa, fez-se alguns questionamentos:

De que forma seria ensinado? Quais materiais seriam utilizados? Havia significativa base documental para se trabalhar/ensinar cerâmica na sala de aula sobre o Maranhão? Como a cerâmica estava sendo retratada no conteúdo dos livros didáticos de Arte utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018-2020)?

Constatou-se que havia certa abordagem da cerâmica nos livros didáticos analisados e em outras referências documentais como livros, artigos, páginas web e outros. mas como levar isso para a sala de aula? Como sistematizar para que o estudante ´pudesse apreender? Vale ressaltar que, sobre o Maranhão, não havia livros, inclusive, didáticos. Foi então que se pensou em produzir um material didático para ensinar cerâmica na sala de aula. E, por onde começar? O mestrando e proponente havia cursado na Graduação em Educação Artística na UFMA, a disciplina Cerâmica, mas não tinha substrato suficiente para produzir um recurso instrucional. Foi então que, juntamente com o orientador da pesquisa, decidiram começar pelo começo – procurar o professor da disciplina na Graduação – Paulo César, o qual agora figura na construção dessa reflexão.

Foi da conversa com Paulo César que surgiram as primeiras linhas orientadoras para a condução da pesquisa de campo. Algumas conversas sobre lugares que produziam cerâmica como Alcântara, Rosário etc. E, depois disso, um artigo de Deusdédit Filho (2003) também orientou caminhos. Pesquisas na internet apontaram uma dissertação (*RELATOS DE MÃOS: a produção artesanal da cerâmica em Rosário-MA*) de Rosilene Lima sobre Rosário e uma tese de Denise Bogéa sobre Humberto de Campos (*LIBELLUS MARIA DO POTE: Narrativas de pesquisa sobre mediação e visualidades populares*). Entrei em contato com Rose e lembrei que conhecia um colega da graduação que morava em Rosário. Sobre Humberto de Campos, minha colega de mestrado conhecia uma ceramista (que para minha surpresa, foi com quem Denise Bogéa havia feito a pesquisa para sua tese – Dona Maria do Pote).

Com tais informações, começamos a sistematizar o material instrucional (apostila, cartilha). Mas não tinha como começar e terminar com o Maranhão. Então, intentamos, ainda que de forma muito reduzida, a mapear a história da cerâmica no mundo, desde os livros sobre história da arte e até mesmo a Bíblia. O material coletado ficou demasiado grande e o orientador pediu que recortasse para até 50 páginas, pois tinha que imprimir uma apostila para cada aluno e como o mestrado profissional é financiado pelo estudante (mestrando), os custos tinham que

ser reduzidos, inclusive, diminuindo o quantitativo de alunos que participariam do estudo empírico.

1.2 Construção do produto (material instrucional, cartilha, apostila)

Abaixo, na figura 1 trazemos um conjunto de vasos de Maria do Pote, fotografado pelo então mestrando, por ocasião de uma visita ao Centro Cultural Vale, no Centro Histórico de São Luís-MA.

Figura 1 – Capa do material instrucional (produto)

Fonte: Walter Marques (2019a)

Iniciou-se pela caracterização da matéria-prima da cerâmica, partido para a descrição/demonstração dos materiais e ferramentas utilizadas no processo de feitura das peças cerâmicas. Após essa etapa de classificação, passou-se para a história da cerâmica, descrevendo-a, ainda que muito superficialmente, o desenvolvimento e utilização da cerâmica em dois polos (mundos) culturais: oriental e ocidental. A classificação será demonstrada de forma sequencial para todas as figuras, ou seja, seguindo o título do quadro, conforme abaixo: a figura 1A refere-se à China (Jarro com tampa. Última Dinastia Chou; século V - III a. C. Cerâmica decorada com pasta de vidro; altura 11,6 cm; diâmetro 13,9 cm), 1B à Coreia (Período Koryo; século XII; Céladon, decoração incrustada; altura 31,10 cm; diâmetro 18 cm), 1C (Datado do período Jomon Médio japonês, este vaso é decorado como de costume, com um elaborado padrão curvilíneo. C. 7500-300 a. C., cerâmica queimada a baixa temperatura, 38 x 33 cm,) e 1D (Período médio Jomon; c. 3000-2000 a. C. Semelhante à cerâmica pré-histórica

do mundo todo, os padrões das peças Jomon lembram os motivos que inspiraram os primeiros tecidos) ao Japão, 1E ao Egito (Cerâmica Nagada II, Gerzean, de unos 3.500 a. J. C. Temas de inspiración geométrica, pintados com óxido de Hierro) e 1F à Mesopotâmia (Tijela de Samarra. Norte da Mesopotâmia, 5000-4500 a. C. – Todas as sociedades primitivas produziram artefatos de argila (cerâmica de baixa temperatura) de aspecto semelhante, e a decoração preta baseava-se com frequência nos mesmos símbolos geométricos e naturais. São da Mesopotâmia as obras de cerâmica que obtiveram melhores resultados) (MARQUES, 2019a).

QUADRO 1: MUNDO ORIENTAL: CHINA, COREIA, JAPÃO, EGITO E MESOPOTÂMIA

Fonte: Marques (2019a)

No mundo ocidental, destaca-se três peças gregas, a saber: 2A e 2B (conforme nota de rodapé[4]) e, 2C (Ânfora/vaso de Dipylon[5]).

[4] A Grécia está situada no mar Egeu onde floresceu entre 3000 e 2000 a.C. civilizações antecedentes à propriamente dita Grécia. São elas: Creta (minoica), Cíclades (cicládica) e a do continente grego (heládica). A Deusa das Serpentes é uma representação da cultura minóica e o Jarro com asa é de Creta que, "na época dos palácios antigos (2000-1700 a. C.) desenvolveu um tipo de cerâmica célebre pela perfeição técnica e pelos dinâmicos motivos decorativos em espiral" (JANSON, 2001, p. 133 apud MARQUES, 2019a, p. 18).

[5] O aparecimento da cerâmica geométrica não apenas na Grécia, mas também na Itália, no Oriente Próximo, é uma clara indicação de que o comércio dos gregos estava estabelecido no Mediterrâneo Central e Oriental, por volta do século VIII a. C. e, a partir do século VII a. C. a arte grega entra em nova fase – o estilo orientalizante (JANSON, 2001 apud MARQUES, 2019a, p. 19).

QUADRO 2: MUNDO OCIDENTAL: GRÉCIA

2A 2B 2C

Fonte: Marques (2019a)

A etapa seguinte consistiu em afunilar o tema para uma abordagem mais próxima da realidade dos alunos – os livros didáticos. O PNLD analisado foi o de 2018-2020 e buscava explicitar a forma como a cerâmica figurava nesses livros didáticos de Arte. O quadro 3 é composto pelas figuras: 3A[6], 3B[7], 3C[8], 3D[9], 3E[10] (MARQUES, 2019a).

Esse novo estilo está diretamente relacionado com as relações comerciais dos gregos com o Egito e o Oriente Próximo compreendido entre 725 e 650 a. C. Comparando-se a ânfora de Elêusis com o vaso de Dipylon, distantes cem anos da produção, é nítida a mudança (JANSON, 2001 apud MARQUES, 2019a, p. 19).

[6] Relação e informação: culturas indígenas. Escultura em terracota representando o índio forte e altivo dos tempos do império brasileiro. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. A escultura de Francisco Chaves Pinheiro (1822-1884) é uma alegoria do império brasileiro, representado pela figura de um índio forte e altivo. A "A escultura de Francisco Chaves Pinheiro (1822-1884) é uma alegoria do império brasileiro, representado pela figura de um índio forte e altivo. Ele usa uma tanga, um cocar indígena e uma capa, e segura um cetro e um escudo com o brasão do Império" (Meira et al., 2016, p. 18). *Índio simbolizando a Nação Brasileira*, 1872. Escultura em terracota, 192 cm x 75 cm x 31 cm. Museu de Belas Artes, Rio de Janeiro.

[7] Relação e informação: África ancestral e Brasil contemporâneo. Ifé (cabeça coroada de uma rainha iorubá Ile-Ifé; século XII-XV; terracota, 25 cm; Museu Nacional Ile-Ifé, Nigéria. Nessa escultura, a imagem naturalista de uma cabeça feminina com uma coroa de pedras pode representar Oluwo, uma oni, isto é, uma governante de Ile-Ifé. Segundo a tradição, ela teve seus trajes reais respingados de barro, ao sair na chuva, e teria ordenado a pavimentação dos lugares públicos e os santuários com fragmentos de cerâmica (Meira et al, 2016, p. 77).

[8] Tanga de cerâmica marajoara. Relação e informação: culturas indígenas no tempo. Tanga de cerâmica marajoara; 400-800 d. C. Museu de História Natural de Nova Yorque, EUA.

[9] Urna mortuária. Relação e informação: canto e memória. Objetos produzidos pelos povos Guarani.

[10] Vasilhame do povo Asurini. Relação e informação: patrimônio imaterial e a arte indígena: cerâmica do médio rio Xingu, Altamira, Pará.

QUADRO 3: A CERÂMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE DO PNLD 2018-2020

3A 3B 3C 3D 3E

Fonte: Marques (2019a)

Seguindo a trilha do afunilamento, abordou-se também a cerâmica nas civilizações pré-colombianas: no México e América Central, no Sudoeste Norte-Americano e, Sul-Americana – Peru, representadas pelo quadro 4 e as figuras: 4A[11], 4B[12], 4C[13], 4D[14], 4E[15].

QUADRO 4: CIVILIZAÇÕES PRÉ-COLOMBIANAS

4A 4B 4C 4D 4E

Fonte: Marques (2019a)

[11] Mulher ajoelhada beijando um cão. Cerca de 1100 a 500 a. C.; terracota modelada com traços de policromia; altura 8 cm; de Tlatilco.

[12] Vaso com motivos florais. 200 d. C.; terracota cinza-escura com motivos em baixo-relevo e traços de tinta vermelha; altura 19 cm; de Cerro de las Mesas; cerâmica da cultura totonaca.

[13] O Deus Velho. 400-600 d. C.; urna funerária de terracota pintada – deus do fogo; altura 28 cm; de Monte Alban – zapoteca.

[14] Tigela Gila Butte. Tigela Gila Butte pintada e entalhada em vermelho sobre amarelo claro (Hohokam, Período Colonial, Fase Gila Butte, ca. 750-850 d. C.).

[15] Jarra de grãos carretas. Jarra de grãos carretas em preto sobre alaranjado com efígie de tartaruga (Casas Grandes, Período Médio, ca. 1280-1450 d. C.).

A partir daqui, destacamos a cerâmica do Norte e Nordeste do Brasil como as culturas Marajoara e Santarém, já conhecidas nos livros didáticos, mas também trazemos outras que são pouco abordadas nos materiais didáticos. Pará: *Cultura Marajoara* (5A[16], 5B[17]), *Cultura Santarém* (5C[18], 5D[19]), *Cultura Konduri* (5E[20]); Amapá: *Cultura Maracá* (5F[21]).

QUADRO 5: CERÂMICA NO BRASIL – NORTE E NORDESTE

Fonte: Marques (2019a)

[16] Urna funerária. 400-1400 a. D. (cerâmica Marajoara da Ilha de Marajó), 53 cm.

[17] Estatueta feminina oca em forma de falo. 400-1400 a. D. (cerâmica Marajoara da Ilha de Marajó), 23,5 cm.

[18] Vaso antropomorfo. A cerâmica Santarém é caracterizada por uma decoração rebuscada, na qual as figuras humanas ou de animais estão sempre presentes. O vaso cariátides é uma das peças mais representativas dessa cultura.

[19] Vaso antropomorfo. Cerâmica Santarém, Pará; 1000 a 1400 a. D.; 11 cm.

[20] Vaso globular. Cerâmica policroma Konduri, Pará, 28 cm.

[21] Urna funerária antropomorfa. Cerâmica Maracá, sul do Amapá, 34 cm; cerca de 1000 a. D. até o contato com os colonizadores europeus.

Maranhão – Humberto de Campos (as figuras 6A, 6B, 6C, 6D são da olaria de Maria do Pote) e Rosário (as figuras 6F, 6G, 6H, 6I, 6J, 6K, 6L são da olaria de Zé do Carmo).

QUADRO 6: CERÂMICA NO BRASIL – NORDESTE - MARANHÃO: HUMBERTO DE CAMPOS
MARIA DO POTE

6A 6B 6C

Fonte: Marques (2019a)

QUADRO 7: CERÂMICA NO BRASIL – NORDESTE - MARANHÃO: ROSÁRIO

7A

7B 7C

Fonte: Marques (2019a)

Esses foram os passos para construir o produto – os caminhos metodológicos que esta pesquisa seguiu. A aplicação não será objeto deste artigo, pois ficaria extenso em conteúdo, porém, o material está disponível online, com link nas referências.

2. Considerações finais

No que consiste à pesquisa de mestrado que suscitou as discussões, explorou-se a produção do produto, contudo, a aplicação também não foi possível desenvolver para discutir, posto que deixaria demasiado longo o texto. Em momento oportuno, abordar-se-á as questões que ficaram de fora desse artigo, mas que foram anunciadas que foi a questão suscitada na

pesquisa de campo – a preocupação com o meio ambiente assim como o impacto que o abandono do uso de objetos cerâmicos vem provocando na economia local.

Desta forma, buscamos evidenciar aqui os caminhos trilhados na pesquisa de campo que tomou contornos etnográficos, contudo, não nos apoiamos nessa perspectiva teórica, ainda que utilizando seus pressupostos. Dizemos que a pesquisa em tela se aparenta com uma metodologia etnográfica porque construímos o produto educacional a partir de dados coletados *in loco*, com os oleiros e depois comparados e discutidos com a literatura. Assim, o material que ora apresentamos é composto, em parte, por dados primários.

Vale ressaltar que, tanto o produto da pesquisa empírica quanto a dissertação encontram-se online e o link está disponível nas referências.

REFERÊNCIAS

JANSON, H. W. **História geral da arte.** – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (v. 1).

LEITE FILHO, Deusdédit Carneiro. Cerâmica: perpetuando o nosso saber ancestral. In: NUNES, I. A (org.). **Olhar, Memória e Reflexões sobre a gente do Maranhão**. Comissão Maranhense de Folclore. São Luís, 2003.

LIMA, Rosilene Martins de. **RELATOS DE MÃOS:** a produção artesanal da cerâmica em Rosário-MA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional). – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2013.

LIMA, Rosilene Martins de. A cerâmica artesanal na contemporaneidade. In: SANTOS, Denilson Moreira et al (org.). **Artesanato no Maranhão:** práticas e sentidos. - São Luís: EDUFMA, 2016.

MARQUES, Walter Rodrigues. **ARTE CERÂMICA NO MARANHÃO**. Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (a). 52 f. Material instrucional – Recurso didático-pedagógico (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=6. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARQUES, Walter Rodrigues. **A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA). Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (b). 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2960. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOARES, Denise Bogéa. **LIBELLUS MARIA DO POTE:** Narrativas de pesquisa sobre mediação e visualidades populares. Tese (Tese de Doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. – Universidade Federal do Goiás: Goiânia, 2016.

A DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NO CASO RAPOSA SERRA DO SOL E SEUS EFEITOS NA DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA PORQUINHOS DOS CANELA-APANYEKRÁ/MA

Yasmin de Maria Costa Guimarães[1]
Bacharel em Direito
yasminguimaraes315@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Jorge Alberto Mendes Serejo[2]
Mestre em Direito
j_serejo@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo discute o fenômeno da judicialização das demarcações de terras indígenas no Brasil. O objetivo principal do presente trabalho é examinar a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no caso Raposa Serra do Sol e os seus efeitos na demarcação da Terra Indígena Porquinhos dos Canela-Apanyekrá, localizada no Maranhão. A justificativa para o estudo recai na necessidade jurídica de compreender o fenômeno da judicialização das demarcações de terras indígenas e na relevância social da temática, que afeta diretamente as comunidades originárias e a sua luta contínua por direitos. O trabalho empreende análise de caso concreto, amparado em levantamento bibliográfico e documental, dentro de uma abordagem qualitativa. A discussão se inicia pela previsão dos direitos territoriais indígenas na Constituição Federal de 1988, com destaque para os avanços normativos inaugurados pela ordem jurídica. Em seguida, é analisada a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e o seu julgamento pelo Supremo Tribunal Federal, na PET nº 3388/RR. Busca-se compreender a decisão do STF e a fixação das condicionantes ou salvaguardas institucionais. Por fim, discute-se os impactos gerados pela repercussão da decisão no caso da demarcação da Terra Indígena Porquinhos dos Canela-Apanyekrá. Desse modo, busca-se compreender de que maneira a atuação do Poder Judiciário contribuiu ou impediu a materialização dos direitos territoriais da comunidade indígena maranhense.

Palavras-chave: Demarcação. Terras Indígenas. Raposa Serra do Sol. TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá.

1 Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA);

2 Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça pela Universidade Federal do Maranhão. Professor Orientador.

1. INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, a previsão normativa dos direitos da população indígena no Brasil passou a ser orientada pelos ideais da plurietnicidade e do multiculturalismo. A perspectiva assimilacionista que antes orientava o tratamento jurídico dos direitos da população originária foi substituída, ao menos do ponto de vista formal, pelo reconhecimento da individualidade e pela garantia de direitos à população originária. Como exemplo, a CF/88 optou por privilegiar a questão territorial e reconheceu, no artigo 231, o direito originário das comunidades indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, endereçando à União o dever de demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens.

Com efeito, a demarcação de terras é um procedimento administrativo que visa, por meio da delimitação geográfica do território, efetivar o exercício do direito originário à terra e garantir a sobrevivência dos povos nativos que nela habitam. Atualmente, o procedimento demarcatório é regulamentado pelo Decreto nº 1.775/96, que descreve, de forma pormenorizada, as cinco etapas administrativas que resultam na homologação e registro das terras indígenas existentes no país.

Não obstante os avanços no plano constitucional e infraconstitucional, a inércia do Poder Executivo em cumprir o dever de demarcação e a morosidade do procedimento administrativo correspondem, atualmente, aos maiores entraves para que as populações indígenas alcancem, de fato, o acesso regular à terra. Somado a isso, a tarefa de delimitar geograficamente o território pertencente a cada comunidade indígena ainda esbarra no conflito de interesses entre as diversas forças de poder atuantes no país.

Tal realidade foi responsável por impulsionar o fenômeno da judicialização das demarcações de terras indígenas, que pode ser caracterizado como o exercício de levar ao Poder Judiciário as controvérsias possessórias que surgem em torno da demarcação de terras indígenas e que não são dirimidas pela conclusão do procedimento na seara administrativa.

Desse modo, a judicialização das demarcações de terras indígenas é marcada por um movimento migratório, caracterizado pelo deslocamento do poder de decisão acerca da validade da demarcação da esfera do Poder Executivo para o Poder Judiciário, fazendo com que este último se torne um agente ativo que, por vezes, detém a palavra final do que é o não é uma terra indígena. Como exemplo, tem-se o caso da Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol, em que a judicialização da demarcação deslocou para o Supremo Tribunal Federal (STF) o poder de decisão em torno da validade da delimitação do território.

O julgamento do STF no caso Raposa Serra do Sol assumiu a condição de paradigma e repercutiu no julgamento de outras demarcações de terras indígenas no Brasil, entre elas, a demarcação da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá, localizada nos municípios maranhenses de Fernando Falcão, Formosa da Serra Negra, Barra do Corda e Mirador.

Nesse sentido, o artigo visa analisar a decisão do STF no caso Raposa Serra do Sol e os seus efeitos na demarcação da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá, de modo a compreender de que maneira essa intervenção do Poder Judiciário, notadamente, do Supremo Tribunal Federal, se refletiu na (não) efetivação dos direitos ao povo indígena maranhense.

Empreendeu-se a análise de caso, especificamente, dos processos demarcatórios da TI Raposa Serra do Sol (RR) e da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá (MA), bem como as respectivas judicializações. Continuamente, também foi utilizado o método de revisão bibliográfica, desenvolvido a partir do estudo e análise de livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações, monografias, bem como a legislação constitucional e infraconstitucional relativas ao tema estudado.

A coleta dos dados geográficos e populacionais que constam no artigo foi realizada por meio de consulta de dados livremente disponibilizados nos sítios eletrônicos mantidos pelas organizações não-governamentais e órgãos oficiais (Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Instituto Socioambiental – ISA, Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). No que tange ao acesso externo aos autos do procedimento administrativo de demarcação da Terra Indígena Porquinhos dos Canela-Apanyekrá, este foi obtido por meio de requerimento administrativo, endereçado à FUNAI, por meio da plataforma online Fala.BR (https://falabr.cgu.gov.br/web/home), com base na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011).

Inicialmente, será abordado o tratamento jurídico dos direitos territoriais indígenas na Constituição Federal de 1988 (CF/88), com ênfase no reconhecimento formal dos direitos e prerrogativas da população indígena. Continuamente, será discutido o (des)cumprimento, pelo Poder Executivo, do dever de demarcação fixado pela CF/88 e o consequente impulsionamento do fenômeno da judicialização de demarcações de terras indígenas.

A partir disso, será apresentado a demarcação da TI Raposa Serra do Sol e o julgamento do caso no Supremo Tribunal Federal. Por fim, será analisado os efeitos da decisão do STF na demarcação da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá e sua contribuição na materialização ou não do direito à terra da comunidade maranhense.

2. DIREITOS TERRITORIAIS INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O tratamento da questão indígena nas cartas constitucionais do Brasil foi caracterizado pelo predomínio da perspectiva assimilacionista – também chamada de integracionismo –, que se fundamentava nas teorias do racismo científico do século XIX e defendia que os povos indígenas, assim como os negros africanos, eram seres inferiores e selvagens, que para alcançar a condição de sujeitos de direitos deveriam passar necessariamente por um processo de perda das suas características originais.

Assim, o "ser indígena" era concebido como uma categoria transitória, cujo destino natural era a incorporação pela sociedade envolvente, momento em que passaria a integrar, de fato, o projeto político de Estado-nação. Nas palavras de Duprat (2018, p. 57), os povos originários eram mantidos como "elemento estranho ao restante da sociedade nacional, até a sua completa regeneração, normalização e inclusão no mundo civil".

Essa tradição jurídico-constitucional teve como marco disruptivo a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que representa o resultado de um lento movimento de transição para a perspectiva intercultural. Antes da CF/88, as constituições brasileiras ou eram omissas em relação à garantia de direitos aos povos originários ou se limitam a trazer uma previsão deficiente e tímida, pautada no ideal integracionista.

O movimento que resultou na produção da Constituição Federal de 1988 teve como fator determinante a atuação articulada de diversas organizações ligadas à causa indígena, sobretudo a partir da década de 1980. O contexto de redemocratização que atravessava o país criou um cenário favorável para que grupos da sociedade civil pleiteassem o atendimento de suas reivindicações, especialmente, pela Assembleia Nacional Constituinte. Para os integrantes do movimento indigenista, surgia a oportunidade de inserir a questão indígena nos debates constitucionais e assim garantir o reconhecimento de direitos.

Paralelamente, o crescimento das discussões sobre os direitos indígenas também foi consequência da criação, no plano internacional, de organismos que atentaram para a problemática do direito destes povos (Barbosa e Fagundes, 2018). Como exemplo, é possível citar a Organização Internacional do Trabalho (OIT), responsável por elaborar a Convenção 169 da OIT, atualmente em vigor, que versa sobre a relação entre os Estados nacionais e os povos autóctones e é pautada nos valores da plurietnicidade.

Nesse plano de fundo, a Assembleia Nacional Constituinte molda a nova carta constitucional. Diferente das constituições antecedentes, a Constituição Federal de 1988 dedicou, de modo inédito, um capítulo específico para positivar e reconhecer direitos aos povos

originários. A redação do Capítulo VIII, intitulado "Dos Índios", consolida os valores da plurietnicidade e do respeito ao modo de viver e se organizar próprios de cada povo. A partir disso, a CF/88 reconhece aos povos indígenas não somente os direitos clássicos, mas em especial, o direito de existir enquanto indígena, consagrando assim o direito à diferença como fundamento principal da nova ordem jurídica que surgia.

Ainda nessa linha, Araújo et al. (2006, p. 45) afirmam que:

> Ao reconhecer aos povos indígenas direitos coletivos e permanentes, a Constituição abriu um novo horizonte para o país como um todo, criando as bases para o estabelecimento de direito de uma sociedade pluriétnica e multicultural, em que povos continuem a existir como povos que são, independente do grau de contato ou de interação que exerçam com os demais setores da sociedade que os envolve (Araújo et al., 2006, p. 45).

O artigo 231, que inicia o capítulo, reconhece aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, assim como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Substancialmente, é este o ponto principal do sistema protetivo destinado a preservação da diversidade cultural indígena, que amplia o conceito de cidadania para abarcar os diversos grupos étnicos nacionais integrantes da sociedade brasileira.

Ao reconhecer o caráter originário dos direitos territoriais indígenas, a CF/88 adota a chamada Teoria do Indigenato, cujas ideais se baseiam na premissa de que os direitos das comunidades indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam possuem natureza congênita, preexistente e originário, sendo, portanto, anterior a qualquer ordem jurídica e integrante do rol de prerrogativas titularizadas pelos indígenas desde o nascimento.

A proteção prevista no art. 231 encontra seu complemento natural na redação do parágrafo 1º, que abarca o conceito do que deve ser entendido como "terra indígena tradicionalmente ocupada". Pela redação do dispositivo, as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos originários correspondem àquelas habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo os usos, costumes e tradições dos povos indígenas.

A partir dessa redação, é possível observar que o legislador constituinte reconhece, no plano formal, a centralidade que o elemento terra exerce no processo de vivência e sobrevivência das comunidades indígenas, haja vista não ser possível falar em garantia do direito à vida e à existência digna dessas comunidades sem que haja, inicialmente, a garantia do acesso à terra. Por ser o território indígena o elemento em torno do qual todos os demais direitos gravitam, entende-se que os direitos territoriais indígenas possuem a natureza de direito

fundamental, uma vez que, por força do art. 5º, §2º, esses direitos não se limitam ao rol do art. 5º da CF/88 (Burckhart, 2019).

Conforme ensina Duprat (2006), os territórios indígenas passam a ser concebidos, portanto, enquanto espaços indispensáveis ao exercício dos direitos identitários de cada grupo étnico, revelando a simbiose contínua que interliga o território, cultura e etnia. Em virtude disso, a CF/88 estabeleceu que a posse das comunidades indígenas sobre o seu território é de caráter permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (art. 231, §2º). Outrossim, a Constituição de 1988 consagrou a imprescritibilidade dos direitos territoriais indígenas e qualificou as terras pertencentes a esses povos como bens de caráter indisponível e inalienável, em conformidade com o disposto no artigo 231, §4º.

Apesar do capítulo ser formado apenas por dois artigos, no total, o texto da CF/88 é composto por 11 disposições normativas que se referem à questão indígena, sendo em razão disso, "a Constituição que mais trouxe disposições normativas referentes aos povos indígenas, quando comparada a constituições anteriores" (Santos, 2020, p. 24).

3. O PODER EXECUTIVO E O (DES)CUMPRIMENTO DO DEVER DE DEMARCAÇÃO

O dever de demarcação previsto no texto constitucional foi regulamentado por meio de decreto, sendo que este assumiu variados contornos normativos ao longo do tempo. Atualmente, o decreto que regulamenta o procedimento de demarcação de terras indígenas é o Decreto nº 1.775/96, que descreve as etapas a serem seguidas para que haja a correta identificação e homologação da terra indígena.

Pelo regramento atual, o procedimento demarcatório é composto por 5 etapas. A etapa 1 consiste na identificação da terra, a ser feita por um Grupo Técnico, responsável por realizar os estudos e levantamentos necessários para a comprovação do requisito da posse tradicional. Ao final dos estudos, é produzido um relatório circunstanciado a ser aprovado e publicado pela FUNAI no Diário Oficial da União. A etapa 2 consiste no encaminhamento do processo de demarcação pela FUNAI ao Ministério da Justiça (MJ), a quem cabe avaliá-lo, podendo aprovar, reprovar ou pedir novas diligências. Na etapa 3, ocorre a demarcação física dos limites da terra indígena, caso o MJ se manifeste pela aprovação. Na etapa 4, ocorre a homologação do procedimento pelo Presidente da República, por meio de decreto. E, por fim, na etapa 5, a FUNAI promove o registro da terra indígena em cartório imobiliário da comarca correspondente e no Departamento do Patrimônio da União (Brasil, 1996).

Além da regulamentação via decreto, o dever de demarcação também está contido na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, que estabelece no art. 14, item 1 e 2, o dever governamental de adotar as medidas necessárias para determinar as terras ocupadas tradicionalmente e de instituir procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados (OIT, 1989).

Entretanto, apesar da CF/88 ter endereçado à União o dever de demarcar as terras indígenas e ter estabelecido, no art. 67 do Ato Constitucional das Disposições Transitórias (ADCT), o prazo de 5 anos para que a União concluísse a demarcação das terras indígenas, observou-se ao longo dos anos a morosidade do Poder Executivo em dar cumprimento ao referido dever.

De acordo com o Relatório – Violência contra Povos Indígenas no Brasil, produzido pelo Conselho Indigenista Missionário em 2022, ao longo das últimas oito gestões presidenciais, que compreende um período de mais de 30 anos, ocorreram somente 441 homologações de terras indígenas. De um total de 1.391 terras indígenas catalogadas no Brasil, 42,3% delas encontravam-se no status de “Sem providências”, isto é, correspondiam a reinvindicações das comunidades originárias que não possuíam nenhum tipo de manifestação das autoridades administrativas competentes (CIMI, 2022).

É nesse cenário de omissão do Poder Executivo que repercute o fenômeno da judicialização das demarcações de terras indígenas, que consiste no deslocamento das controvérsias possessórias que giram em torno da demarcação da seara administrativa para o âmbito judicial. De acordo com Soares et. al (2022), um processo demarcatório é considerado judicializado quando alguma das partes ingressa com uma ação judicial, visando contestar, reparar ou anular a demarcação. Assim, o poder de decisão acerca da existência de uma terra indígena é transferido do administrador para o Poder Judiciário, a quem cabe decidir, por vezes, o que é e o que não é uma terra indígena tradicionalmente ocupada.

Embora não seja um fenômeno recente, a judicialização das demarcações de terras indígenas foi intensificada, de modo significativo, após o julgamento, pelo Supremo Tribunal Federal, da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, cuja decisão repercutiu no julgamento de outras demarcações de terras indígenas, inclusive com a aplicação dos parâmetros traçados no caso Raposa Serra do Sol.

4. TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL E O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

A Terra Indígena Raposa Serra do Sol é localizada no nordeste do estado de Roraima, nos municípios de Pacaraima, Uiramutã e Normandia. Abriga uma população de 26.378 (vinte e seis mil, trezentos e setenta e oito) habitantes, que estão subdivididos em 5 etnias indígenas diferentes: Macuxi, Wapixana, Patamona, Ingarikó e Taurepang (ISA, 2024). Esses grupos indígenas, cuja presença em Roraima é documentada pela Coroa portuguesa desde o século XVIII, partilham do mesmo grupo linguístico, *Karib*, e desenvolvem semelhantes práticas de subsistência, além de estarem ligados por uma imbricada rede de inter-relacionamentos.

Embora tenha sido, por muito tempo, uma área pouco explorada pela iniciativa estatal, paulatinamente o território indígena se tornou alvo da cobiça de grupos não indígenas, cujas motivações se adaptavam ao jogo de interesses que predominava na época. No período colonial, a invasão portuguesa nos territórios indígenas situados ao norte apegava-se na pretensa defesa das linhas de fronteira, ao passo que, no século XX, a ocupação indevida dos territórios indígenas era motivada pela expansão da pecuária extensiva e das atividades de garimpo. Mais recentemente, a partir da década de 1980, o esbulho das terras indígenas também passou a ser realizado em nome da crescente expansão do cultivo de grãos e da fronteira agrícola.

Todos esses fatores, em conjunto, culminaram na explosão de conflitos territoriais, que afetaram de modo negativo o andamento do processo de demarcação da terra indígena. Iniciada em 1975, a demarcação administrativa da TI Raposa Serra do Sol somente foi concluída no ano de 2005, perfazendo um interstício de mais de 20 anos entre o início dos estudos preliminares sobre a presença indígena e ocupação tradicional até a efetiva homologação da demarcação por decreto presidencial.

Os principais entraves enfrentados ao longo do processo demarcatório se alocaram ainda na primeira fase do procedimento – momento em que ocorre a designação de um Grupo Técnico (GT) a quem cabe realizar os estudos de identificação e aferição da posse tradicional. No caso da TI Raposa Serra do Sol, o primeiro Grupo Técnico foi criado ainda no ano de 1975, mas não conseguiu concluir os estudos sobre a terra indígena, fato este que se repetiu sucessivamente com os Grupos Técnicos seguintes. Somente em 1992 os estudos de identificação alcançaram resultados que se conformaram com as reivindicações das comunidades indígenas.

A desorganização marcada pela criação e recriação infinita de Grupos de Trabalho, bem como as dificuldades para se chegar a um relatório final dos estudos de identificação já demonstravam a falta de interesse político em atender as reivindicações das comunidades indígenas. Somado a isso, ainda há que se considerar as mudanças legislativas que ocorreram

em meio ao procedimento demarcatório da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que alteravam pontos importantes da legislação aplicada e, por vezes, criavam barreiras para a finalização do processo.

Como exemplo, tem-se a edição do Decreto nº 94.945/87 e do Decreto nº 94.946/87, que estabeleceram a participação da Secretária Geral do Conselho de Segurança Nacional no GT e previram a possibilidade de demarcação da terra indígena em "colônia agrícola" ou "área indígena", considerando o estágio de aculturamento dos povos tradicionais (Miranda, 2012). A partir disso, em 1989, a demarcação do território pertencente à etnia Ingarikó, classificada como grupo não aculturado, foi realizado no formato "ilha isolada", o que atendia aos interesses dos grupos econômicos locais, que não aceitavam a demarcação da terra indígena em formato contínuo.

Apesar de todos os entraves, a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi concluída em 15 de abril de 2005, quando o decreto presidencial homologou a Portaria nº 534/2005, declarando a posse permanente e usufruto exclusivo dos indígenas da TI Raposa Serra do Sol sobre a área contínua de 1.643.089 hectares.

Não obstante a conclusão administrativa do procedimento, apenas cinco dias após a homologação da demarcação da TI Raposa Serra do Sol, houve a judicialização da demanda, por meio do ajuizamento da Ação Popular - PET nº 3388/RR, perante o Supremo Tribunal Federal. Ajuizada pelos senadores Augusto Affonso Botelho Neto (PT) e Francisco Mozarildo de Melo Cavalcanti (PTB), a PET nº 3388/RR suscitava a nulidade do procedimento de demarcação e da Portaria nº 534/2005.

Defendiam os demandantes que a demarcação contínua da TI representava uma ameaça ao "patrimônio público" do estado, um risco à segurança e soberania nacional, além de ofender o princípio da razoabilidade por privilegiar os interesses dos povos originários em detrimento da população não-indígena e da livre iniciativa. Outrossim, os autores alegavam que a Portaria nº 534/2005 se baseava em um procedimento demarcatório eivado de vícios, notadamente por ter se fundamentado exclusivamente no laudo antropológico de uma única profissional – a antropóloga Maria Guiomar Melo – o que, segundo a tese dos senadores, seria um indício de parcialidade do laudo.

O julgamento da PET. nº 3388 foi iniciado em 27 de agosto de 2008, com a relatoria do ministro Carlos Ayres Britto, e finalizado somente em 19 de março de 2009. As quatro sessões de julgamento foram marcadas pela presença expressiva de lideranças indígenas residentes da área objeto de litígio e de integrantes de outras etnias.

Em linhas gerais, o pensamento majoritário da Corte seguiu o voto do ministro Ayres Britto e decidiu pela improcedência da ação, reconhecendo a validade da demarcação nos moldes do que foi realizado pelo Ministério da Justiça. Esse posicionamento foi seguido pelos ministros Ricardo Lewandowski, Cármen Lúcia, Eros Grau, Joaquim Barbosa, Cezar Peluso, Gilmar Mendes e Celso de Mello.

A partir do voto do ministro Ayres Britto, foram estabelecidas pontuações relevantes para a questão territorial discutida. Entre elas, destaca-se as pontuações feitas acerca do modelo de demarcação contínua, aplicado ao caso Raposa Serra do Sol e questionado pelos representantes dos grupos contrários à causa indígena. Segundo o STF, a demarcação contínua é o formato que melhor concretiza os fins estabelecidos no art. 231 da CF/88 e que melhor permite a interação entre índios e não-índios. Nesse sentido, os modelos restritivos – tal como a demarcação em ilhas isoladas – além não prestigiarem o objetivo constitucional – não se mostravam os mais adequados frente às características geográficas da região da Raposa Serra do Sol.

Ademais, acerca da suposta existência de vício no procedimento demarcatório e da parcialidade do laudo antropológico, a Corte decidiu que a produção do laudo seguiu as normas procedimentais aplicáveis, sendo os responsáveis pela sua produção – os antropólogos Maria Guiomar Melo e Paulo Brando Santilli – profissionais prestigiados dentro do ramo de estudo, não havendo espaço para os argumentos de parcialidade ou qualquer outro vício de ordem procedimental.

Contudo, o que aparentava ser a formação de um cenário favorável ao pleito das comunidades indígenas foi rapidamente substituído com o voto do ministro Menezes Direito, que defendeu a aplicação de dezoito condicionantes ao procedimento de demarcação e ao usufruto dos povos indígenas sobre suas terras. Essas condicionantes – também chamadas de salvaguardas institucionais – funcionariam como diretrizes para a aplicação da decisão judicial ao caso da TI Raposa Serra do Sol, mas traziam em seu conteúdo restrições aos direitos indígenas já consagrados pela CF/88.

Como exemplo, é possível observar a condicionante nº 17, que estabeleceu ser "vedado a ampliação de uma terra indígena já demarcada". Na ocasião, o ministro Ayres Britto defendeu que a aplicação deveria ser restrita somente ao caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, de modo que a extensão da condicionante a todo e qualquer procedimento demarcatório demandaria uma discussão mais aprofundado. Em sentido contrário, o ministro Menezes Direito defendeu a aplicação extensiva da condicionante aos demais casos, uma vez que o objetivo maior do julgamento era estabelecer um modelo próprio de demarcação.

A tentativa de restringir a aplicação da condicionante nº 17 também foi seguida pelo Advogado Geral da União, que defendeu que as terras indígenas demarcadas antes da Constituição de 1988 poderiam passar por um processo de revisão, enquanto que ampliação dos limites geográficos restaria vedada somente às terras demarcadas após a promulgação da CF/88. Apesar do debate, a condicionante nº 17 foi aprovada com a redação inicial, tendo como votos contrários somente os do ministro Ayres Britto, Eros Grau e Carmen Lúcia.

Ao final do julgamento, prevaleceu o entendimento pela procedência parcial da ação e pela aplicação das salvaguardas institucionais ao caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que foram incorporadas ao dispositivo da decisão. Em sede de embargos de declaração, foi estabelecido que a decisão no caso Raposa Serra do Sol não é provida de efeitos vinculantes e, portanto, não deve ser obrigatoriamente observada por outros juízes e tribunais quando do julgamento de outros processos relativos à demarcação de terras indígenas.

Apesar disso, o acórdão proferido no julgamento da PET nº 3388/RR passou a ser utilizado como parâmetro de decisão em outros processos judiciais relativos à demarcação de terras indígenas, inclusive com a aplicação das salvaguardas institucionais, contribuindo para a restrição do acesso dos povos originários ao território tradicionalmente ocupado. Entre eles, destaca-se o caso da demarcação da Terra Indígena Porquinhos, localizada no estado do Maranhão e pertencente à etnia Canela-Apanyekrá.

5. A DEMARCAÇÃO DA TI PORQUINHOS DOS CANELA-APANYEKRÁ

A Terra Indígena Porquinhos é localizada na região central do cerrado maranhense, com área nos municípios de Barra do Corda, Fernando Falcão, Formosa de Serra Negra e Mirador. É tradicionalmente ocupada pela etnia Canela-Apanyekrá, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e corresponde a uma das ramificações do povo Timbira (ISA, 2024).

Na linguagem Jê, o nome “Apanyekrá” significa “filho da piranha”, nome supostamente utilizado em virtude desse povo indígena pintar o maxilar inferior de vermelho, remetendo à imagem do peixe carnívoro comumente encontrado nos rios regionais (Nimuendajú, 1946 *apud* Lobo e Munhoz, 2022).

Substancialmente, a demarcação da TI Porquinhos foi marcada por inúmeros vícios procedimentais, notadamente na primeira fase da demarcação. Iniciada em 1977, com a instauração do procedimento FUNAI/BSB/3125/77, a demarcação da TI foi coordenada pelo então chefe do Posto Indígena local, Daniel Simões, que elaborou um conjunto de documentos suscintos e imprecisos, que buscavam atestar a ocupação tradicional da área pela etnia Canela-Apanyekrá.

Alinhado aos interesses dos moradores não indígenas que habitam a área reivindicada pelos povos originários, Daniel Simões instruiu o procedimento de demarcação com documentos produzidos precariamente, que previam limites territoriais que não estavam em conformidade com a área ocupada tradicionalmente pelos indígenas Canela-Apanyekrá.

Com vistas a solucionar o problema, foi designada a equipe FUNAI/RADAM, formada pelo convênio entre a Fundação e o Departamento Nacional da Produção Mineral, com a participação do antropólogo Alceu Cotia Mariz. O objetivo era confeccionar um memorial descritivo da área indígena que pudesse fundamentar de modo satisfatório o processo de demarcação. Como resultado, foi produzido um extenso relatório antropológico acerca da área, que reafirmava a posse imemorial dos Canela-Apanyekrá e necessidade urgente de demarcação.

No relatório, a área indígena proposta foi calculada em 72.000 hectares. Apesar disso, novamente os limites territoriais propostos não foram aceitos pela comunidade indígena. Nos documentos, os limites territoriais que desenhavam a área a ser demarcada considerava somente a "situação atual" da comunidade, sem observar o histórico de ocupação e dominação das áreas indígenas. Com isso, a área fixada para a demarcação "respeitava" a ocupação feita por moradores não indígenas, embora fosse de conhecimento geral que a área era de ocupação tradicional dos povos Canela-Apanyekrá.

Segundo o chefe do Posto Indígena, Daniel Simões, a exclusão dos invasores dos limites territoriais da área indígena era justificada pelo argumento de que isso facilitaria a demarcação e reduziria conflitos, ainda que resultasse na demarcação de uma área inferior a área pleiteada pela comunidade tradicional.

As irregularidades do procedimento foram denunciadas pelos antropólogos Gilberto Azanha e Themis Quezado, que formularam pareceres enviados à Funai, apontando as arbitrariedades e dissidências internas que prejudicaram o correto andamento dos trabalhos de identificação da área e, especificamente, de delimitação do território indígena. Além disso, os próprios indígenas Canela-Apanyekrá manifestaram-se ativamente contra os limites propostos, inclusive com a paralisação dos trabalhos de demarcação.

Apesar disso, não houve a correção dos vícios e a demarcação da Terra Indígena Porquinhos foi finalizada e aprovada em 30 de novembro de 1979, pelo presidente da FUNAI, com a área indígena de 79.520,2544 hectares e perímetro de 113,154 km, sendo homologada pelo Decreto nº 88.599/1983 e publicado no DOU em 10 de agosto de 1983.

6. JUDICIALIZAÇÃO DA DEMARCAÇÃO DA TI PORQUINHOS E A CONDICIONANTE Nº 17

Com a finalidade de corrigir os vícios administrativos que suprimiram parte do território tradicionalmente ocupado pelos indígenas Canela-Apanyekrá, em 2000, a FUNAI constituiu novamente um grupo técnico para realizar estudos de identificação e delimitação da área indígena. Iniciava-se, assim, o processo nº 08620.001175/2003-08, referente ao reestudo da Terra Indígena Porquinhos dos Canela-Apanyekrá e destinado a adicionar ao território já demarcado uma área equivalente a 221.480 hectares, fazendo com que a terra indígena chegasse ao total de 392.682 hectares.

Sob a coordenação do antropólogo Jaime Siqueira e com o parecer favorável da antropóloga Leila Silvia Sotto-Maior, representante da Advocacia-Geral da União, o procedimento de reestudo da terra indígena foi concluído com a expedição da Portaria n° 3.508 de 22/10/2009, pelo Ministro da Justiça, por meio da qual foi declarada ser de "posse permanente do grupo indígena Canela-Apanyekrá a Terra Indígena PORQUINHOS DOS CANELA - APÃNJEKRA, com superfície aproximada de 301.000 hectares e perímetro também aproximado de 252 km".

Entretanto, tal como ocorrido com a TI Raposa Serra do Sol, as divergências em torno do procedimento de reestudo da demarcação da TI Porquinhos não foram sanadas pela via administrativa e foram deslocadas para o âmbito do Poder Judiciário. Os municípios maranhenses de Barra do Corda/MA, Fernando Falcão/MA, Formosa da Serra Negra/MA e Mirador/MA impetraram mandado de segurança (MS) perante o Superior Tribunal de Justiça, com o objetivo de questionar a validade da Portaria n° 3.508 de 22/10/2009.

O principal argumento que fundamentava a impetração do remédio constitucional era o precedente criado pelo STF, no julgamento do caso da TI Raposa Serra do Sol, que consignou ser vedado ampliar uma terra indígena já demarcada. Segundo os impetrantes, à luz desse entendimento, seria descabida a pretensão de adicionar à aldeia Porquinhos, com área já demarcada de 79.520 hectares, mais de 221.480 hectares de terra.

Ao ser julgado no Superior Tribunal de Justiça, sob a numeração MS nº 14.987/DF, a ministra relatora Eliana Calmon decidiu que o procedimento de reestudo da TI Porquinhos havia observado as regras procedimentais previstas no Decreto nº 1.775/96, especialmente no que diz respeito ao exercício do contraditório e à escolha de um profissional qualificado para a elaboração do laudo antropológico, não havendo, portanto, vícios de ordem procedimental.

No que tange à aplicação da condicionante nº 17, ponto nodal da discórdia, a ministra entendeu que a o texto da referida salvaguarda deve ser interpretado em conjunto com a nova

ordem jurídica da Constituição de 1988, o qual inaugurou um constitucionalismo plural e fraterno. Nesse sentido, a conclusão de que a condicionante veda a ampliação de toda e qualquer terra indígena é errônea e descabida, de modo que cabe tão somente a análise sistemática do conteúdo da condicionante em conjunto com o restante do ordenamento jurídico. Conforme a exposição do ministro Menezes Direito, em seu voto na PET nº 3388/RR:

> Além dos efeitos acima destacados, a homologação tem mais uma importante consequência pelo bem da segurança jurídica: a impossibilidade de revisão dos limites da terra indígena fixados na Portaria do Ministério da Justiça. Como já ressaltado, o procedimento de regularização da terra indígena é um procedimento destinado à apuração do fato indígena, isto é a presença indígena em 5/10/1988, com a sua respectiva extensão, esta determinada com base nas já suas referidas expressões. **Ora, uma vez estabelecido e constatado esse fato, com base no qual terá sido homologada a área da terra indígena, não pode haver mais espaço ou ensejo para uma revisão dessa área** (Brasil. Supremo Tribunal Federal. PET nº 3388/RR, Rel. Ayres Britto. Julgado em 27.08.2009, p. 166)

Assim, com a aplicação de uma interpretação sistemática e teleológica ao voto do ministro Meneses Direito, a ministra do STJ entendeu que a vedação da condicionante nº 17 alcança tão somente as terras indígenas que foram demarcadas sob a égide da Constituição Federal de 1988, em atenção aos ideais estabelecidos no art. 231 e 232.

Com isso, não haveria impedimento para rever as demarcações realizadas sob a ordem jurídica anterior, sobretudo quando o procedimento de revisão estaria pautado na correção de vícios e erros que resultaram na demarcação incorreta da área indígena tradicionalmente ocupada, o que é o caso da TI Porquinhos. Ao final do julgamento, o entendimento da ministra foi seguido pelos demais ministros, tendo o Superior Tribunal de Justiça se manifestado, em unanimidade, pela denegação da segurança do remédio constitucional.

Irresignados com a decisão, a interpretação do STJ pela não aplicação da condicionante nº 17 ao caso da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá foi questionada por meio do Recurso Ordinário nº 29.542/DF, interposto pelos municípios de Fernando Falcão/MA, Formosa da Serra Negra/MA e Barra do Corda/MA e endereçado ao Supremo Tribunal Federal.

Na visão dos recorrentes, a decisão proferida pelo Superior Tribunal de Justiça contrariava os artigos 5º, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, de modo que a manutenção do ato apontado como coator causaria danos irreparáveis aos municípios envolvidos e aos proprietários de terra afetados pela revisão da demarcação, uma vez que, após a expiração do prazo para a propositura de medidas judiciais, a Funai daria início às medidas para remoção de todos os habitantes não indígenas da área pretendida.

Baseados na existência de um *periculum in mora* e no *fumus boni iuris*, os impetrantes requereram como medida acautelatória a suspensão da decisão proferida pelo STJ e a posterior

confirmação da liminar, em sede de cognição definitiva, com o fim de cassar o acórdão recorrido e decretar a ilegalidade da Portaria nº 3508/2009.

Após a apreciação das argumentações apresentadas, o Supremo Tribunal Federal decidiu o mérito do RMS nº 29.542/DF, por meio da relatoria da ministra Carmen Lúcia. Ao manifestar-se especificamente sobre a possibilidade de aplicação da condicionante nº 17 ao caso da TI Porquinhos, a ministra entendeu que, embora a decisão do STF no caso Raposa Serra do Sol seja formalmente desprovida de efeitos vinculantes, é dotada de uma "eficácia persuasiva" que produz efeitos naturais e expansivos em outros casos que versam sobre a temática da demarcação de terras indígenas.

De modo contraditório, ao mesmo tempo em que reafirma que as condicionantes criadas no caso da TI Raposa Serra do Sol não são de observância obrigatória, a ministra afirma que as salvaguardas devem ser utilizadas como diretrizes quando da apreciação de outros casos que tratam sobre demarcação de terras indígenas, como o caso da TI Porquinhos. Nessa linha, no entendimento da Suprema Corte, a possibilidade de ampliação de uma terra indígena demarcada resultaria em uma grave insegurança jurídica e representaria deixar em aberto o próprio alcance da posse na data fixada pela Constituição.

Pela decisão, a partir momento que se considera que a terra indígena demarcada corresponde à posse efetivamente provada, não há que se falar em ampliação dos limites territoriais fixados. Entretanto, esse entendimento considera somente as terras indígenas cuja demarcação corretamente identificou a área tradicionalmente ocupada. Simultaneamente, a decisão do STF desconsidera que muitas terras indígenas foram demarcadas sob a égide de constituições anteriores, impregnadas pela perspectiva integracionista, o que resultou em demarcações cujos limites territoriais não refletiram o que era pleiteado pelas comunidades originárias.

Consoante a afirmação de Lages (2014, p. 184):

> Ao desconsiderar a ocorrência de eventuais erros ou vícios nas demarcações, a ressalva obstacula a solução sempre que dela resulte a ampliação de terras, o que vai de encontro ao princípio da imprescritibilidade do direito, desconsiderando a dinamicidade da realidade. Como estabelece o artigo 231 da CR/88, as terras habitadas por povos indígenas devem ser asseguradas a eles de forma permanente, como também aquelas "imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo os seus usos e costumes e tradições". Outrossim, vícios no procedimento de demarcação e mudanças na dinâmica social, devem autorizar as comunidades indígenas a requererem a ampliação de suas terras, o que se conclui com base nos próprios dispositivos constitucionais relativos à matéria (Lages, 2014, p. 184)

Outrossim, ainda que a vedação contida na condicionante nº 17 fosse adotada, esta deveria incidir tão somente em relação as terras ocupadas após a CF/88, em que se presume relativamente que o território demarcado corresponde ao território de ocupação tradicional. Mesmo no cenário de demarcações ocorridas pós-Constituição de 1988, a aplicação da condicionante ficaria atrelada a análise casuística, uma vez que o advento da Carta Magna não impediu que demarcações ocorressem fora do previsto pelo art. 231 e demais dispositivos pertinentes.

Continuamente, a ministra Cármem Lúcia entendeu que a mudança de enfoque trazido pela CF/88 não se mostra argumento suficiente para sustentar a revisão administrativa dos limites de uma terra indígena já demarcada e que a correção de vícios no procedimento de demarcação da TI Porquinhos restaria impossibilitada em razão do esgotamento do prazo decadencial para revisão de atos administrativos, previsto na Lei nº 9.784/1999. Logo:

> Os vetores sociais, políticos e econômicos então existentes conformaram-se para construir solução para a comunidade indígena que habitava a região, o que permitiu a demarcação daquele espaço como terra indígena. **A estabilidade social e jurídica alcançada na região a partir desse ato não pode ser abalada com a pretendida remarcação ampliativa da área**. Como asseverado ao longo desse voto, o julgamento da Petição n. 3.388/RR representou marco no exame judicial da questão indígena no Brasil. As matérias nela debatidas, as conclusões alcançadas e, sobretudo, **as diretrizes nela traçadas devem servir de norte para todos os processos demarcatórios de terras indígenas e devem orientar a aplicação do direito pelos magistrados que julguem a mesma questão jurídica** (Supremo Tribunal Federal. RMS nº 29.542/DF. Relator(a): ministra Cármen Lúcia, grifo nosso)

Não obstante a Lei nº 9.784/1999 estabelecer um prazo decadencial de 5 anos para a revisão de atos administrativos, os atos eivados de vício que compõem o procedimento demarcatório da TI Porquinhos são anteriores à edição da referida Lei. Logo, não há que se falar em aplicação retroativa do prazo decadencial para impedir a revisão de atos expedidos antes da vigência da Lei n. 9.784/1999.

Ademais, conforme pontua Carvalho et. al. (2018, p. 50), "o regime jurídico da decadência administrativa, previsto na Lei n. 9.784/1999, não se aplica aos direitos originários dos índios", vez que estes são extraídos diretamente do texto constitucional. Assim, uma vez que a CF/88 reconheceu a natureza originária e imprescritível dos direitos territoriais indígenas, denota-se que a existência desses direitos é anterior a ordem jurídica e não pode ser fulminada pelo decurso do tempo.

Rememora-se que, no caso da TI Porquinhos, a revisão e ampliação dos limites territoriais é fundamentada justamente no fato da demarcação inicial ter suprimido parte do território efetivamente ocupado pela comunidade. Nessa linha, pontua Silva (2016) que o

fundamento legitimador da ampliação de uma TI recai sobre a noção de que a demarcação da terra indígena constitui direito dos povos originários, de modo que se a demarcação é feita em limite inferior ao que é efetivamente ocupado, há reconhecimento insuficiente do direito previsto no art. 231 da CF/88.

Não obstante as pontuações, no julgamento do RMS nº 29.542/DF, a decisão do Supremo Tribunal Federal concedeu a ordem de segurança pleiteada pelos municípios recorrentes e anulou a Portaria n. 3.508/2009, do Ministério da Justiça. Com isso, o efeito principal da decisão da Pet nº 3388/RR no caso da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá é, notadamente, a aplicação da salvaguarda institucional que veda a ampliação da terra indígena já demarcada e, em consequência, a retirada da possibilidade da comunidade indígena Canela-Apanyekrá usufruir da posse permanente do território tradicionalmente ocupado em sua totalidade e não apenas de uma pequena parcela concedida por meio de uma demarcação em que os interesses dos povos originários cederam lugar aos interesses privados.

7. CONCLUSÃO

A Constituição Federal de 1988 foi um avanço normativo no reconhecimento de direitos da população indígena brasileira. O ápice do sistema protetivo criado pela CF/88 estabeleceu o caráter imprescritível, inalienável e originário da posse tradicional, que deveria ser materializado, no plano fático, por meio da demarcação de terras indígenas.

Não obstante, o cumprimento do dever de demarcação de terras indígenas, cuja competência recai sobre a União (art. 231, caput, CF/88), não foi devidamente alcançado. Somado a inépcia do poder estatal, os diversos conflitos de interesses que historicamente maculam o cenário das disputas por terras no Brasil, continuamente alocam as comunidades indígenas em uma posição hipossuficiente. Assim, por vezes, as controvérsias do procedimento demarcatório extravasam as barreiras da seara administrativa e são deslocadas para o âmbito judicial.

A exemplo, o caso paradigma da Terra Indígena Raposa Serra do Sol deslocou para o Supremo Tribunal Federal a controvérsia em torno da demarcação da referida TI. Nesse caso, em um julgamento marcado pela presença expressiva de indígenas, a decisão do STF abrigou 19 condicionantes ou salvaguardas institucionais que traziam restrições aos direitos formalmente garantidos e resgatava interpretações que ameaçavam a efetivação dos direitos territoriais indígenas. Entre elas, a condicionante nº 17 estabeleceu a vedação da ampliação de uma terra indígena já demarcada.

A repercussão da decisão do STF – e as restrições nela contida – não se limitou ao caso Raposa Serra do Sol e alcançou outros casos judiciais sobre demarcações de terras indígenas, a exemplo do caso da TI Porquinhos dos Canela-Apanyekrá, no Maranhão. Com um processo demarcatório marcado por vícios procedimentais que resultaram na demarcação de área inferior a que era efetivamente ocupada, a TI Porquinhos passou por um processo de reestudo, que culminou na correção e, portanto, ampliação dos limites da terra indígena. Ao ser questionada judicialmente e submetida ao crivo de decisão do Supremo Tribunal Federal, a mais alta Corte do país decidiu que, à luz da condicionante nº 17, a ampliação da área anteriormente demarcada da TI Porquinhos não era cabível.

Com isso, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a Portaria nº 3508/2009, que ampliava a área territorial da comunidade indígena maranhense, de modo que os indígena Canela-Apanyekrá fora novamente tolhidos da posse integral do seu território, por meio de uma decisão que desconsiderou não somente o histórico de expulsão dos indígenas de suas terras, mas também um procedimento administrativo em que os interesses dos povos originários maranhenses foram ultrapassados pelos interesses dos setores privados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos "Brancos":** o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOSA, João Mitia Antunha; FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. Uma revoada de pássaros: o protagonismo indígena no processo Constituinte. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 175–196, 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10778. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.775, de 08 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Pet: 3388 RR**, Relator: Min. Carlos Britto. Órgão Julgador: Tribunal Pleno, Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, 24 set. 2009. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=630133. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RMS nº 29.542/DF.** Relator(a): Min. Carmen Lúcia. Julgamento: 30/09/2014. Publicação: 13/11/2014. Órgão julgador: Segunda Turma. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur284414/false. Acesso em: 03 out. 2024.

CARVALHO, Eliana Peres Torelly de; BIGONHA, Antônio Carlos Alpino; PONTES JR., Felício; OMOTO, João Akira; MAIA, Luciano Mariz; ZOLLINGER, Márcia Brandão; NAVARRO, Rogério de Paiva; ALCÂNTARA, Gustavo Kenner. **TERRAS INDÍGENAS TRADICIONALMENTE OCUPADAS**: uma análise sob as luzes da teoria do "romance em cadeia" de Dworkin. *In*: ALCANTARA, G. K; TINOCO, L. N; MAIA, L. M. (Org.). Índios, Direitos Originários e Territorialidade. 1 ed. Brasília: Associação Nacional dos Procuradores da República, 2018, v. 1, p. 14-75. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/indiospdf.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO DO MARANHÃO. **RELATÓRIO –Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2022**. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

DUPRAT, Deborah. Marco temporal de 5 de outubro de 1988: TI Limão Verde. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Direito dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: editora Unesp, 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Processo FUNAI/BSB/000572/83**. Identificação e Delimitação da Terra Indígena Porquinhos, localizada no Município de Barra do Corda, Estado do Maranhão.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/. Acesso em: 14 de ago. 2024.

LAGES, Anabelle Santos. **O Supremo Tribunal Federal e a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol: sujeitos, ambiguidades e poderes na principal corte jurídica do país**. 2014. Doutorado (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

LOBO, Marinete Moura da Silva; MUNHOZ, Angélica Vier. ETNOCONHECIMENTO NO CURRICULO: arte Canela Ramkokamekrá – memórias e saberes. **Revista Educação em Foco**, Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

MIRANDA, Júlia Trevian. **A teoria do Marco Temporal da ocupação indígena no julgamento do caso Raposa Serra do Sol e suas implicações para os povos indígenas do Brasil**. 2012. 103 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27845/1/2012_tcc_jtmiranda.pdf. Acesso em 16 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais, de 27 de junho de 1989**. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2024.

SANTOS, Samara Carvalho. **A judicialização da questão territorial indígena: Uma análise dos argumentos do Supremo Tribunal Federal e seus impactos na (des) demarcação de terras indígenas no Brasil**. 2020, 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito – Universidade de Brasília (UNB). Brasília. 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/38755/1/2020_SamaraCarvalhoSantos.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, José Afonso da. **Parecer sobre marco temporal e renitente esbulho**. Ministério Público Federal, [S.l.], [2016?]. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/jose-afonso-da-silva-parecer-maio-2016-1.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

SOARES, Leonardo Barros; VALENTIM, Giovanna Dutra Silva; GOMEZ, Maria Eduarda Lopes da Silva; COSTA, Catarina Chaves. Por que as demarcações de terras indígenas são judicializadas no Brasil? Uma revisão sistemática da literatura. **Teoria Jurídica Contemporânea**. PGD/UFRJ – ISSN 2526-0464, p. 1-29. Jul – Dez. 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/54258/33027. Acesso em: 27 jun. 2024.

AILTON KRENAK E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS: UMA CHAMADA PARA A REGENERAÇÃO DO PLANETA

Ludmilla Valente Viana Silva[1]
Mestra em Cultura e Sociedade (PGCult)
ludmilla.valente@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Luís Carlos Serra Amorim Filho[2]
Mestrando em Cultura e Sociedade (PGCult)
serra.luis@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Arkley Marques Bandeira[3]
Doutor em Arqueologia
arkley.bandeira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho[4]
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: O planeta Terra encontra-se doente e a cura para o enfrentamento da emergência climática encontra-se nos conhecimentos tradicionais debatidos e propagados por Ailton Krenak. Reconhecido ambientalista, indigenista, pertencente ao povo Krenak, autor de obras como *Futuro Ancestral*, *O amanhã não está à venda* e *Ideias para adiar o fim do mundo*, fala em suas obras, dentre outros temas, sobre o luto quanto ao rio que, em virtude dos empreendimentos econômicos implementados na região e ao desastre ecológico da barragem de Mariana ocorrido em 2015, tornou-se resultado dessas contínuas pressões e se encontra com nível baixo e em evolução de agravamento. Krenak, por meio de uma abordagem crítica sobre temas socioambientais, propõe reflexões a respeito da dinâmica entre o ser humano e natureza, sobre a finitude dos recursos naturais e longevidade da vida humana no cenário de emergência cromática que vivemos. Este resultado decorre do fato que comunidades e povos tradicionais realizam, há séculos no Brasil, atividade de gestão de território por meio de biointeração de modo a preservar não somente a natureza como seus modos de vida. Por esta razão, a proposta deste estudo é explicitar a ideia de Ailton Krenak sobre a necessidade de repensarmos nossos modos de vida a fim de adiar o colapso ecológico e social, reconhecendo o papel e valor dos

[1] Pesquisadora-Colaboradora do Observatório Cultural do Maranhão (UFMA). Mestra em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA), Especialista em Direito Ambiental pela PUC-Rio, Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Cândido Mendes e Bacharel em Direito pela Universidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB).

[2] Coordenador-Pesquisador do Observatório Cultural do Maranhão (UFMA). Doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professos do PGCult e do PRODEMA.

[3] Mestrando em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão; Licenciado em Ciências Humanas com habilitação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão.

[4]Doutora em Filosofia, professora do Departamento de Filosofia e o Mestrado em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.

conhecimentos tradições e modos de vida de comunidades e povos tradicionais. Perder esses espaços naturais representa um processo de orfandade, pelo qual não só os indígenas estão passando, mas toda a humanidade, pois todos estão perdendo a terra em que vivem. Para Krenak, a humanidade está em queda há muito tempo, em diferentes proporções ao longo da história e em diferentes lugares, com novas possibilidades de quedas em andamento. Resta agora encontrar um meio para encerrar esse ciclo. É necessário que a sociedade contemporânea reveja sua forma de pensar a humanidade e sua relação com a natureza. Quanto mais persistirmos na ideia de que somos os donos e temos direito ao uso desregulado dos recursos naturais, não perderemos apenas a natureza, mas também colocaremos em extinção a nós mesmos enquanto humanidade. A metodologia aplicada (Gil, 2002) é análise comparativa documental por meio de pesquisa bibliográfica sobre racismo ambiental, desenvolvimentismo, neocolonialismo, sustentabilidade e conhecimentos tradicionais, além de uma análise exegética das obras de Krenak pautado em uma abordagem sincrônico comparativo, para compreender como ele aborda a relação entre os problemas ambientais e como superá-los através de uma retomada dos conhecimentos tradicionais.

Palavras-chave: emergência climática; conhecimento tradicional; aílton krenak; sustentabilidade.

1. Introdução

O contexto atual de emergência climática requer uma mudança nesse cenário de modo que seja internalizada e fundamentada em pilares socioambientais e que uma modificação profunda deverá ocorrer nessa estrutura. Não é possível se falar em sustentabilidade e biointeração sem compreender que o ser humano é parte integrante do meio ambiente e que as dinâmicas dessa relação devem se realizar de modo harmônico e respeitoso com as comunidades e povos tradicionais.

Ailton Krenak, reconhecido - internacionalmente - ambientalista, indigenista, pertencente ao povo Krenak, autor de obras como *Futuro Ancestral*, *O amanhã não está à venda* e *Ideias para adiar o fim do mundo*, foi recentemente reconhecido pela Academia Brasileira de Letras - ABL sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira no instituto. Nascido às margens do Rio Doce (Minas Gerais) e que fala em suas obras, dentre outros temas, sobre o luto quanto ao rio que, em virtude dos empreendimentos econômicos implementados na região e ao desastre ecológico da barragem de Mariana ocorrido em 2015, tornou-se resultado dessas contínuas pressões e se encontra com nível baixo e em evolução de agravamento.

Krenak, por meio de uma abordagem crítica sobre temas socioambientais, propõe reflexões a respeito da dinâmica entre o ser humano e natureza, sobre a finitude dos recursos naturais e longevidade da vida humana no cenário de emergência cromática que vivemos. A reflexão ganha prioridade uma vez que povos indígenas integram aproximadamente 476 (quatrocentos e setenta e seis) milhões da população mundial ocupando e gerenciando assim um total de um quarto da terra do planeta sendo composto por 80% (oitenta por cento) da biodiversidade mundial (IAITPTF, 2021). Este resultado decorre do fato que comunidades e povos tradicionais realizam, há séculos no Brasil, atividade de gestão de território por meio de biointeração de modo a preservar não somente a natureza como seus modos de vida.

Por esta razão, a proposta deste estudo é explicitar a ideia de Ailton Krenak sobre a necessidade de repensarmos nossos modos de vida a fim de adiar o colapso ecológico e social, reconhecendo o papel e valor dos conhecimentos tradições e modos de vida de comunidades e povos tradicionais. A metodologia aplicada (Gil, 2002) é análise comparativa documental por meio de pesquisa bibliográfica sobre racismo ambiental, desenvolvimentismo, neocolonialismo, sustentabilidade e conhecimentos tradicionais, além de uma análise exegética das obras de Krenak pautado em uma abordagem sincrônico comparativo, para compreender como ele aborda a relação entre os problemas ambientais e como superá-los através de uma retomada dos conhecimentos tradicionais.

2. Emergência climática, preservação do meio ambiente e desenvolvimentismo

O aquecimento climático causado pela ação humana, principalmente através das emissões de gases de efeito de estufa (GEE), com a temperatura da superfície global a atingir 1,1°C em 2011-2020 acima daquela observada em 1850-1900, é atualmente inegável (IPCC, 2023). O desenvolvimentismo desempenhou papel fundamental no aquecimento global uma vez que o conceito parte da premissa que o ser humano seria superior ao meio ambiente uma vez que aquele teria posse e propriedade sobre a natureza e todos os elementos que constituem a sua complexidade e biodiversidade. Para Boyd, essa percepção se baseia em 3 (três) ideias, quais sejam:

> O uso contínuo e indevido de outros animais e outras espécies, assim como da própria natureza, tem suas raízes em três idéias bastante arraigadas e relacionadas entre si. A primeira corresponde ao antropocentrismo, é dito, a difundida crença humana de que estamos separados do resto do mundo natural e somos superiores a ele. Através deste complexo de superioridade, os humanos nos vemos a nós mesmos como o pináculo da evolução. A segunda consiste em que tudo na natureza, animado e inanimado, constitui nossa propriedade, o que temos o direito de usar como melhor nos parece. A terceira ideia é que podemos e devemos perseguir um crescimento econômico sem limites como o objetivo principal da sociedade moderna. O antropocentrismo e os "direitos" de propriedade assentam nas bases da sociedade industrial contemporânea, apontando tudo desde a lei e a economia até à educação e à religião. O crescimento econômico é o principal objetivo dos governos e das empresas, porque de forma consistente se impõe às preocupações ambientais (Boyd, 2020, p. 22).

Para Guattari, a emergência climática que vivemos hoje é reversível desde que realizada em um plano mundial contemplando aspectos culturais, políticos e sociais onde "essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo" (Guattari, 2001, p. 9). O autor entende ainda que o enfrentamento da emergência climática ocorra de modo a considerar aspectos sociais e políticos além de científicos e técnicos que, por meio de uma abordagem integrativa. Assim, a revolução de Guattari se daria a partir de 3 (três) ecologias: i. Ambiental: natureza em si; ii. Social: cultura e sociedade; e iii. Subjetiva: uso da razão pelos seres humanos quando se relaciona com o meio (Guattari, 2001).

No âmbito mundial, a mudança neste cenário se desenvolve a partir da identificação de escassez dos recursos ambientais erodidos para servirem como matéria prima de atividades econômicas. Durante os anos 1960, ocorreu a eclosão de movimentos civis, políticos e sociais tal qual o movimento voltado para preservação do meio ambiente culminando com a Conferência de Estocolmo e o início das discussões - em nível de grandes eventos mundiais - sobre desenvolvimento sustentável se consolida na Conferência das Nações Unidas sobre o

Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Rio-92 ou Cúpula da Terra permanecendo como uma das principais pautas dos encontros até os dias atuais.

Tendo em vista que as emissões de GEE continuaram a aumentar e os desafios enfrentados pelo Protocolo de Kyoto como a não adesão dos Estados Unidos, durante a 21ª Conferência das Partes – COP 21, foi assinado o Acordo de Paris que teve como principal objetivo a limitação do aumento da temperatura média global em 2 graus Celsius acima dos níveis pré-industriais, e estabelecendo o limite desejável do aumento em 1,5 graus Celsius (ONU, 2024). O Acordo trouxe o conceito de Contribuições Nacionalmente Determinadas – NDCs, que são os compromissos de redução de emissões de GEE estabelecidos individualmente por cada país. Conforme a última atualização da NDC brasileira, registrada na ONU em 2022, o Brasil se comprometeu a reduzir a emissão de GEE em 37%, tendo como referência as emissões de 2005 (MMA, 2024).

A indústria petrolífera brasileira, voltada para exploração e produção de petróleo e gás natural, tem implementado metas relacionadas à descarbonização de suas atividades por meio de fomento a tecnologias e desenvolvimento da pesquisa e inovação (EPE, 2024). O cumprimento das NDCs brasileiras demanda uma mudança de visão por parte do mercado assim como por parte dos órgãos reguladores no que tange a alocação de investimentos e desenvolvimento de atividades a partir da inserção de tecnologias limpas.

As metas brasileiras são aplicáveis à economia como um todo, não havendo distribuição de metas entre os setores. Deste modo, o Brasil pode cumprir suas metas utilizando abordagens diferentes. A Agência Internacional de Energia - AIE afirmou que a indústria petrolífera investiu em 2022, 20 milhões de dólares em energia limpa/renovável, o que seria o equivalente a 2,5% da totalidade de despesas de capital. A AIE entende que “nem todas as empresas de petróleo e gás têm de diversificar para energias limpas, mas a alternativa é encerrar as operações tradicionais ao longo do tempo” (AIE, 2024, p. 131, tradução nossa).

Tais metas estão geralmente relacionadas à “gestão da economia de baixo carbono, com técnicas renováveis e limpas, visando ao aumento da eficiência energética, com a preocupação de produzir um petróleo menos carbonizado no futuro” (EPE, 2024). No nível nacional, a publicação da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81) trouxe uma inovação ao abordar o conceito de identidade entre o meio ambiente biótico, físico e socioeconômico (art. 2º), tema que foi posteriormente aprimorado na Constituição Federal de 1988 onde o texto utiliza uma adota o “antropocentrismo alargado” que tem por objetivo proteger não somente o meio ambiente em relação à sua “capacidade de aproveitamento deste para o uso do homem,

mas também no que diz respeito ao bem ambiental, autonomamente, para manter o equilíbrio ecológico e sua capacidade funcional" (Leite, 2024).

Após a Rio 92, ocorreram outras conferências e encontros internacionais que trataram sobre meio ambiente e clima sendo que a emissão de GEE assim como compromissos e medidas mitigadoras foi tratada em um momento recente a partir do Protocolo de Kyoto (1997) e se aperfeiçoando no Acordo de Paris (2015). O Acordo de Paris representou um passo importante, visando manter o aumento da temperatura média global abaixo de 2 °C, em relação aos níveis pré-industriais, fixando o limite para o aumento da temperatura em 1,5 °C. Em termos globais, o setor de energia, por exemplo, é responsável por quase 75% das emissões de GEE, sendo que a matriz energética é composta por 83% de combustíveis fósseis, dos quais o petróleo e o gás natural representam 56% (AIE, 2024).

A busca e implementação de medidas sustentáveis para mitigar a emissão líquida de GEEs é uma prioridade na agenda mundial e a ação de menor complexidade para resolver esse problema é manter a biodiversidade existente. Nego Bispo tratou sobre a importância da biointeração frente ao desenvolvimento de atividades econômicas e a necessidade de superarmos os processos "expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração" (Santos, 2015).

Uma proposta que se adequa sugerida por Boyd (2020) a fim de transformar a relação entre o ser humano e a natureza é o reconhecer os direitos da natureza, levam assim, os seres humanos a reconhecerem e respeitarem

> [...] os direitos da natureza não põe fim às atividades humanas, mas exige a eliminação ou modificação daquelas que infringem sofrimento aos animais, ameaçam a sobrevivência das espécies ou prejudicam os sistemas ecológicos dos quais depende toda a vida. O significado e os efeitos precisos do reconhecimento dos direitos da natureza funcionam através de conversas comunitárias, diálogo académico, debates públicos e políticos, negociação e, quando necessário, litígio; isto é, assim como todos os novos conceitos jurídicos evoluem (Boyd, 2020, p. 205)

A próxima seção irá abordar a relação entre o ser humano e o meio ambiente de modo a dar novo significado ao papel dos conhecimentos tradicionais, na visão de Ailton Krenak, no enfrentamento da emergência climática.

3. Ressignificação da relação ser humano *versus* meio ambiente e a retomada dos conhecidos tradicionais

Devido a um pensamento que teve seu apogeu na Idade Moderna, o antropocentrismo, e seu estabelecimento como uma verdade intransponível que perdura até os dias atuais, a

humanidade se colocou como a medida de todas as coisas e superior no universo. A partir desse pensamento, criou-se uma dicotomia em que a humanidade é uma entidade, e a natureza, o cosmos, é outra. Na ordem de prevalência, o todo deveria se curvar à humanidade, pois somos os únicos seres racionais, e isso nos dá o direito "inato" de utilizar todos os meios para realizar nossos objetivos. Como exemplifica Krenak:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade (Krenak, 2019, l. 62-64).

O problema de longos séculos dessa visão proporcionou ao meio ambiente e aos seres humanos um deslocamento racional que impediu de perceber que precisamos do mundo para viver; isso quer dizer que precisamos das florestas, dos rios, dos animais e de todo o meio funcionando. Para Krenak (2019), vivemos em um processo de abstração civilizatória, no qual negamos a existência das diversas formas de vida, da diversidade e dos hábitos. Tudo isso para dar lugar ao consumismo, à exploração e à substituição dos nossos espaços naturais por empresas e corporações de exploração de recursos. Assim, "Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios" (Krenak, 2019, l. 83-84).

O autor aponta que o tempo em que vivemos hoje é especializado em criar ausências, de sentido de viver e de experiência de vida, que comprometem até mesmo a vida daqueles que ainda buscam uma relação mais natural com o todo. Essa noção ainda pujante de civilidade coloca aqueles que ainda vivem segundo suas tradições como os "outros" da sociedade, e não de uma maneira positiva, mas como aqueles que devem desaparecer para que o progresso civilizatório continue, e que os espaços que ainda restam, reivindicados como seus, sejam dados às corporações.

Krenak fala de sua realidade e de seu povo, e exemplifica que esse embate não é recente. Entretanto, devido às novas políticas no Brasil, os conflitos entre os povos indígenas e o governo têm se intensificado. Esses problemas relacionados à demarcação de terras e aos conflitos de interesse político põem em risco a existência das comunidades que conseguiram manter suas subjetividades e seus hábitos desde a colonização, assim como os poucos espaços naturais intocados e protegidos por esses povos.

O que os Estados e as corporações não conseguem entender é que a natureza, para os povos nativos, não é apenas o material — a madeira, as pedras, o solo —, mas tem valor simbólico, mítico e familiar. Os espaços onde essas comunidades vivem não representam

apenas territórios; há um entendimento de que a terra é uma mãe protetora, os rios e os animais são seus ancestrais, e a vida humana está ligada inteiramente a esse simbolismo. Por isso, Krenak diz sobre esses avanços:

> Se é certo que o desenvolvimento de tecnologias eficazes nos permite viajar de um lugar para outro, que as comodidades tornaram fácil a nossa movimentação pelo planeta, também é certo que essas facilidades são acompanhadas por uma perda de sentido dos nossos deslocamentos (Krenak, 2019, l. 200-202).

Dessa forma, perder esses espaços naturais representa um processo de orfandade, pelo qual não só os indígenas estão passando, mas toda a humanidade, pois todos estão perdendo a terra em que vivem. Para Krenak, a humanidade está em queda há muito tempo, em diferentes proporções ao longo da história e em diferentes lugares, com novas possibilidades de quedas em andamento. Resta agora encontrar um meio para encerrar esse ciclo.

Um dos passos para isso seria romper com esse ideal do homem como medida de todas as coisas e com a condenação de tudo ao nosso redor por considerarmos que está à nossa disposição. Além disso, Krenak (2020) continua afirmando que devemos abandonar o antropocentrismo, pois não fazemos falta para a biodiversidade, e há muita vida além da nossa neste planeta, que está se extinguindo por nossa causa. Devemos parar de nos convencermos sobre as certezas da nossa existência, ou seja, “Temos de parar de vender o amanhã” (Krenak, 2020, p. 8).

Essa convicção de que somos “deuses” e que podemos deixar para resolver amanhã revela sobre nós, humanos, uma certeza de nossa trivialidade sobre nossa existência. Não sabemos o que acontecerá amanhã, se estaremos vivos ou não; só podemos lidar com o presente, e nossas ações devem partir dele. Como expressa Krenak: “Para começar, o futuro não existe — nós apenas o imaginamos. Dizer que alguma coisa vai acontecer no futuro não exige nada de nós, pois ele é uma ilusão. Então, pode-se depositar tudo ali, como em um jogo de dados” (Krenak, 2022, p. 49).

Para o autor, essa forma de pensar no futuro é mais um sintoma do nosso adoecimento. Essa visão, especialmente prevalente entre os mais jovens, de sempre pensar no que está por vir, é mais um reflexo do adoecimento emocional decorrente de todo esse processo que estamos vivenciando, do que uma esperança. Tudo isso causado por esse processo de aceleração e destruição do ecossistema.

“No lugar de produzir um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas” (Krenak, 2022, p. 51). Para o autor, a mudança dessa construção social passa por uma transformação educacional das novas gerações. As crianças

devem ser incentivadas e consideradas como subjetividades criativas que podem inventar novos mundos, e não como livros em branco que devem ser preenchidos com informações.

Assim como as crianças indígenas, que vivem e experimentam o mundo através da natureza, dos animais e do processo de sociabilidade compartilhado, todas as crianças deveriam ser educadas de modo similar. A infância deveria servir para mostrar que as crianças pertencem a um mundo maior. Muito mais do que um manual, as crianças devem se perceber como parte de uma memória, uma criação que cada cultura pode oferecer (Krenak, 2022).

Os adultos também devem prestar atenção nos gestos das novas gerações, daqueles que não desistiram do mundo. A realidade pode ser diferente, mas não será moldada pelos adultos e sim pelos jovens, que devem ser ouvidos. E isso é algo que já acontece dentro das comunidades indígenas.

> As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022, p.58).

É necessário que a sociedade contemporânea reveja sua forma de pensar a humanidade e sua relação com a natureza. Quanto mais persistirmos na ideia de que somos os donos e temos direito ao uso desregulado dos recursos naturais, não perderemos apenas a natureza, mas também colocaremos em extinção a nós mesmos enquanto humanidade.

Talvez, se conseguirmos, de algum modo, colocar em prática e aprender com aqueles que sempre viveram em harmonia com o ecossistema, possamos conceber um futuro em que a humanidade e os outros seres coexistam. Caso contrário, o futuro continuará sendo apenas uma ideia sem realização.

4. Considerações Finais

A humanidade vive um momento de retorno à natureza por meio da celebração de um contrato natural caracterizado por “simbiose e reciprocidade” que permite o “domínio e a possessão pela escuta admirativa, a reciprocidade, a contemplação e o respeito, em que o conhecimento não suporia já a propriedade, nem a ação o domínio, nem estes os seus resultados ou condições estercorárias” (Serres, 1990, p. 65). Trata-se de um momento único de refletirmos sobre a função do ser humano no planeta e o que devemos fazer para que a vida humana ainda ache suporte nele.

O momento atual consiste em afastar a visão do meio ambiente como recurso (Silva e Braga, 2024) tendo por premissa que a natureza e o ser humanos devem biointeragir entendendo que os conhecimentos tradicionais "são um ponto de aglutinação para o (re)encontro nessa ordem sociobiocultural das ordenações do amor" (Oliveira, 2021, p. 211-212) .

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, integrante da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio do relatório "*Making Peace with Nature: A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies"*, sugere que a "redução das desigualdades e do risco de conflito social exige a minimização e a reversão da degradação ambiental e do declínio dos recursos naturais, bem como mudanças estruturais na economia" e entende ainda que "os investimentos devem ser direcionados aos povos indígenas e às comunidades locais, bem como aos grupos sociais sub-representados e marginalizados" (PNUMA, 2024, p. 34, tradução nossa).

Em consonância com a visão de Ailton Krenak, líder indígena e filósofo brasileiro, que vivencia em primeira mão o processo de desvalorização da terra e do meio ambiente e, consequentemente, a degradação de seu povo, a humanidade precisa rever seus conceitos sobre o que significa ser humano e qual a nossa relação com o planeta. Devemos lembrar que somos recém-chegados a este vasto ecossistema que chamamos de Terra, e que dependemos dele, e não o contrário. Em um planeta com cerca de 4,54 bilhões de anos, a humanidade existe há apenas 300 mil anos. Para garantir a nossa própria prosperidade a longo prazo, devemos repensar nossas atitudes e aprender com aqueles que, ao longo de séculos, souberam coexistir de forma harmoniosa com o planeta.

Assim, este estudo se propôs a gerar um retorno por meio do reconhecimento da importância e atuação em protagonismo que comunidades e povos tradicionais desempenham nas biointerações com o planeta e assim para solução da emergência climática, especificamente em relação a seus conhecimentos tradicionais. É necessário extinguir a falsa ideia de superioridade do ser humano em relação à natureza e entender que o seu papel deve se assemelhar se basear na dinâmica de gestão territorial de comunidades e povos tradicionais que, por meio de respeito e sustentabilidade, são os guardiões da biodiversidade mundial e a chave para o enfrentamento da emergência climática.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA INTERNACIONAL DE ENERGIA (AIE). **The Oil and Gas Industry in Net Zero Transitions.** Disponível em: https://iea.blob.core.windows.net/assets/f065ae5e-94ed-4fcb-8f17-8ceffde8bdd2/TheOilandGasIndustryinNetZeroTransitions.pdf . Acesso em 2 ago. 2024

EMPRESA DE PESQUISA ENERGÉTICA (EPE). **Estudos do Plano Decenal de Expansão de Energia 2032. Sensibilidades e Análise Econômica para a Previsão da Produção de Petróleo e Gás Natural.** Disponível em: Apresentação do PowerPoint (epe.gov.br). Acesso em 4 ago. 2024

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** 11ª edição. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Revisão da tradução: Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE - IPCC. **Relatório do IPCC - Sexto Relatório de Avaliação - Sumário para os Tomadores de Decisão (2021)**. Disponível em: IPCC_AR6_SYR_FullVolume.pdf. Acesso em 2 ago. 2024

INTERNATIONAL ALLIANCE OF INDIGENOUS AND TRIBAL PEOPLES OF THE TROPICAL FORESTS - IAITPTF. **Territories of Life: 2019 Report**. Chiang Mai, Thailand: IAITPTF, 2019. Disponível em: https://report.territoriesoflife.org/. Acesso em: 23 de julho 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Companhia Digital, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**[*Ebook*].Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

LEITE, José Rubens Morato; AYALA, Patryck de Araújo. **A transdisciplinaridade do direito ambiental e a sua equidade intergeracional.** Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, v. 21, n. 41, p. 113–136, 2000.. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15418. Acesso em: 24 jul. 2024.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA - MMA. **NDC - a ambição climática do Brasil.** Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/mudanca-do-clima/NDC. Acesso em 1 ago. 2024

OLIVEIRA, Vanessa Hasson de. **Direito da Natureza**. 2. ed. 2021. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **O Acordo de Paris. França, 2015.** Disponível em: The Paris Agreement | United Nations. Acesso em: 3 ago . 2024

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE - PNUMA. **Making Peace with Nature:** A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies (2021). Disponível em: https://www.unep.org/resources/making-peace-nature. Acesso em: 16 jul 2024

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: Modos e Significados**. Brasília: Ubu Editora, 2015

SILVA, Ludmilla Valente Viana; BRAGA, Luciana Palmeira. **Desenvolvimentismo vs Saberes Ancestrais: uma visão contracolonialista de preservação do patrimônio cultural**. In: Anais do congresso de gestão dos países soberanos da América do Sul sobre a Amazônia. Anais. Manaus (AM) UEA, 2023. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/ii-congresso-gestao-dos-paises-soberanos-da-america-do-sul-sobre-a-amazonia-347308/768561-desenvolvimentismo-vs-saberes-ancestrais--uma-visao-contracolonialista-de-preservacao-do-patrimonio-cultural/. Acesso em: 13 jul. 2024

CARTOGRAFIA DAS INFÂNCIAS RURAIS SOB O PRISMA DA PESPERCTIVA TRANSPESSOAL

Jaciana de Araújo Silva[1]
Graduada em Psicologia
jaci.agape@gmail.com
Universidade de Pernambuco- UPE

Djailton Pereira da Cunha
Doutor em Educação
djailton.cunha@upe.br
Universidade de Pernambuco- UPE

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo cartografar os processos de subjetivação das infâncias rurais agenciados pelas práticas formativas no âmbito da perspectiva transpessoal. As infâncias, sobretudo as infâncias rurais, foram e continuam invisibilizadas e excluídas tanto no domínio dos estudos acadêmicos-científicos quanto no aspecto da ineficiência/inexistência de políticas públicas voltadas para educação, saúde, transporte, habitação, etc. Isso nos levou a refletir de que forma e quando as crianças rurais poderão ser consideradas como pessoas que operam um modo de existência singular no mundo? Para tanto, essa pesquisa de natureza qualitativa-exploratória trilhou os caminhos da investigação bibliográfica através de análise de livros, artigos e sites relacionados à temática abordada nas plataformas LILACS, SCIELO E CAPES. Foram adotadas a Cartografia proposta por Deleuze e Guattari e a perspectiva transpessoal-integral como lentes epistêmicas para a realização dos procedimentos metodológicos. Constatamos a escassez de trabalhos que possibilitem a ampliação de olhares e discussão para esse publico específico. Poucos materiais foram encontrados abordando uma visão generalista, educacional e cognitivo sobre a criança e mais raro ainda com a criança. Isso reforça a necessidade da participação ativa dessa população-alvo na produção de novos conhecimentos em torno de suas realidades. Em última instância, esse estudo possibilitou a problematização do lugar das infâncias rurais nas pesquisas científicas apontando a necessidade de incluírmos as múltiplas dimensões que compõem o universo infantil frente à promoção de um território afetivo-existencial e (trans)formativo. Defendemos que a criança ocupe, em estudos da natureza dessa pesquisa, um lugar de protagonismo de si-mesma, relatando, narrando e descrevendo suas histórias, experiências e modos de existência, de maneira criativa, potente e singular.

Palavras Chaves: Infâncias Rurais; Cartografia; Perspectiva Transpessoal; Visibilidade Infantil; Crianças.

[1] Nota de Rodapé (Tam 10, Times New Roman - ESTILO JÁ CONFIGURADO – SH_Rodapé)

1. INTRODUÇÃO

Até o século XVII, não existia lugar explícito e demarcado para as crianças na sociedade, como destaca Ariés (1981) em sua apresentação renomada sobre a trajetória histórico-social das familias. Esse fato foi evidenciado pela inexistência de uma expressão particular que retratasse o ser criança, realçando a importãncia de compreender a origem de tal o termo. A palavra infância origina-se de uma construção social que começou a ganhar visibilidade científica na obra pioneira do referido pensador, no entanto, não está isenta de críticas ao retratar a infância sob o viés de um grupo minoritário, europeu, burguês e privilegiado socialmente como representação legítima do ser criança histórico em sua totalidade social. Esse entendimento de infância, proposto por Ariés (1981), foi adotado pelo Brasil Colônia, concebendo esse período da vida (infância) específico à criança branca da elite (Santos, 2007). Nesse contexto, como as demais infâncias (rurais, periféricas, quilombolas, indígenas, ciganas) encontraram espaços públicos e privados, científicos e sociopolíticos, singulares e coletivos para serem acolhidas, acompanhadas e incluídas?

Reforçamos nessa argumentação, a diferença entre infância e criança. Enquanto que a primeira é uma construção social a última refere-se a um estágio biológico (Sarmento; Pinto, 1997). Aprofundando essa discussão, Priore (2021), em sua coletânea em torno da história das crianças no Brasil, alerta sobre o entendimento das diversas infâncias salientando que:

> A história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais ou pelas autoridades, e aqueles no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo no qual a "criança deveria ser" ou "ter" é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. (Priore, 2021, p. 08)

As formas de relação com a infância refletem uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente socio-familiar, reforçando a concepção do que é aceitável ou habitual. Para Koan (2003 p. 42), a infância a partir da visão de Platão é vista como: "Fase da vida inferior a adultez masculina, tanto no aspecto físico quanto no espiritual (. . .) as crianças não devem ser deixadas livres até que seja cultivado o que nelas há de melhor". Compreende-se, neste sentido, que a infância é uma concepção ou uma representação que os adultos fazem sobre o período inicial de vida humana, revelando uma ação social entre adultos e determinada faixa de vida (Leal, 2008). A mesma autora descreve que a palavra criança configura um termo específico para determinada faixa etária, representando a realidade psicobiológica deste indivíduo, imprimindo à infância uma possível personificação da condição do ser criança. Com

essa concepção, as crianças perdem a capacidade de agir, falar, se expressar, construir, viver o protagonismo infantil e de serem consideradas como pessoas de direitos.

Constata-se que a construção social da infância foi atravessada por um viés de silenciamento e reducionismo, enfatizando aspectos como a incapacidade de escolha e de realização da criança (Sarmento, 2008); associada à falta de algo, de controle, de razão/experiência ou por ser vista como uma "fera" difícil de lidar devido ao potencial e inteligência que precisam ser controlados e moldados (Koan, 2003). Assim, as crianças eram vistas como indivíduos biológicos que careciam de cuidados e orientações para o ensino e o condicionamento físico-emocional-moral. Nesse escopo, quando as crianças atingissem a adutez, estariam aptas ao convívio social, contudo, sobrando-lhes pouco tempo para o riso, as brincadeiras, o lúdico (Priore, 2021). Mesmo em que alguns momentos da história a criança fosse reconhecida pela sua potência, inteligência e capacidade de pensar/discernir, diferenciando-a dos escravos, isso não a insentava de sua inferioridade frente à condição de ser humano e face à ordem social (Koan, 2003).

O olhar para a infância passou por diversas transformações a fim de que esse público pudesse ganhar visibilidade, no entanto, os modos de relação junto a essa fase da vida refletem regras predominantes no ambiente, sobretudo, no setor rural. As infâncias rurais foram e continuam sendo invisibilizadas e excluídas tanto no âmbito de estudos acadêmicos-científicos quanto no aspecto da ineficiência de políticas públicas voltadas para educação saúde, transporte, habitação, etc. Isso nos levou a refletir de que forma e quando as crianças rurais poderão ser consideradas como pessoas que operam um modo de existência singular no mundo?

A noção de infância, compreendida como universal e generalizada, foi construída sob o alicerce de uma cultura urbano-centrada enquanto que a infância do Campo ficou subjugada a essa noção de cultura, desconsiderando as especificidades do Campo (Peloso, 2015). As infâncias rurais foram penalizadas no tocante ao reconhecimento e inclusão de suas características singulares e múltiplas, sofrendo diversos aspectos de marginalização e discriminação. A partir da concepção de Campo como território de afetos, espaço de luta e lugar de vida, foi possível pensar a infância rural pelo lume do protagonismo e da visibilidade, como autora e intérprete de sua própria história que em relação aos outros segmentos geracionais compõem, afeta e é afetada por seu ambiente físico e social, é produto, mas também produtora das interações, espaços e tempos que configuram a paisagem do seu meio (Silva, 2013).

A infância, enquanto reflexo de lutas históricas-sociais por direitos e vozes na pós-modernidade, não pode ser pensada como cristalizada ou acabada, mas constituinte num devir, que incorpora a noção de transformação e dinamismo (Frota, 2007). A todo momento os

processos de subjetivação são construídos e interagem entre si, constituindo a própria engrenagem da máquina de produção de subjetividade, caracterizada, pela imanência da experiência do devir, possibilitando a invenção de novos modos de existência de si e do mundo (Deleuze; Guattari, 1995).

Destacamos que "A noção de subjetividade inaugurada pela modernidade organiza-se em torno da identidade entre consciência e pensamento, que confere à primeira, ao menos de direito, a prerrogativa diante dos sentidos do mundo e da própria vida". (Cassiano; Furlan, 2013, p. 372). A perspectiva de subjetividade possibilita a produção de novos modos de pensar, agir, sentir, novos modos de existência que configuram os processos de singularização (Guattari & Rolnik, 1996). Os processos de subjetivação realizam-se, por intermédio de componentes heterogêneos, de distintos materiais, de linhas segmentarizadas, onde seus movimentos próprios caracterizam-se como devires múltiplos que se atravessam num plano infinito de conexões e agenciamentos (Barbosa, 2020). Isso nos põe em movimento para refletir e questionar os processos de subjetivação relacionados às infância rurais e como cartografá-los a partir dos estudos e pesquisas realizados.

Diante das discusões apresentadas e da necessidade de fomentar a visibilidade da infância rural, dialogando sobre a problemática, acredita-se que a Psicologia Transpessoal enquanto ciência e quarta força da Psicologia pode proporcionar novos olhares, no contexto educacional e social visando compor horizontes compreensíveis que abarcam os aspectos mais amplos da experiência humana, sem excluir aspectos ordinários já reconhecidos. De acordo com Ferreira et. al. (2018, p. 20) "antes, um instrumento de pesquisa da natureza essencial do ser", pautada em teorias que propõem a concepção do humano e da realidade a partir das ideias de integralidade e multidimensionalidade do ser, apoiada em um conjunto integrado nos aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais do indivíduo levando-se em conta ainda seu contexto interpessoal, ambiental, cultural, socio-econômico e político (Tabone, 2003).

Nesse sentido, Bertolucci (1991, p. 21) coloca que: a "psicologia transpersoal atua na transformação dos indivíduos, possibilitando que o maior número de pessoas faça contato e tenha a experiência da consciência como fonte de si mesma e do mundo, ampliando seu potêncial transformador e criador da realidade." Isso corrobora para uma perspectiva multidimensional de formação humana, partindo de uma crítica acerca da visão fragmentada e utilitarista dos processos formativos e da própria concepção de ser-sujeito social (Cunha, 2017). Tais autores defendem a ideia de olhar para o humano em sua totalidade, visando romper com o modelo cartesiano ainda dominante na prática educacional. Isso nos faz questionar: quais são os processos de subjetivação das infâncias rurais agenciados pelas práticas formativas

transpessoais no intuito de promover outros modos de existência das crianças em sua integralidade no contexto socio-educacional?

Para tanto o presente estudo de natureza qualitativa trilhou pela pesquisa bibliográfica através de análise de livros, artigos e sites relacionados ao tema abordado nas plataformas LILACS, SCIELO E CAPS seguindo uma perspectiva transpessoal-integral de caráter exploratório. No tocante a perspectiva qualitativa, foi utilizada a cartografia de Deleuze e Guattari (1995) com o intuito de mapear os construtos sobre as infâncias rurais no âmbito educacional-formativo, partindo da premissa do rizoma, ao desprender linhas que não possuem segmentaridade. Como destacam os referidos autores: "Não existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz, onde existem somente linhas" (Deleuze; Guattari, 1995, p.25). Movidos por esse conceito-rizoma, apontam um viés processual e constante, onde existe a necessidade de observar não apenas o todo, mas também interagir em meio ao processo.

A cartografia se põe como um modo de fazer pesquisa que visa acompanhar um processo e não representar um objeto (Kastrup; Barros, 2015). O processo de análise de dados teve como guia os métodos cartográficos que tem como objetivo da análise "validar" o conceito de analisador. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Esse processo de engajamento coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz cartógrafo. Nesse processo de habitação de território, o aprendiz- cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta (Alvarez; Passos, 2020).

Para a realização das análises de dados utilizamos como buscadores nas plataformas citadas as palavras chaves na referida ordem: infância; infâncias rurais; cartografia; cartografia das infâncias; A partir da busca foram analisados artigos, teses e dissertações relacionados ao tema, que se assemelhassem as palavras chaves e ao objeto de estudo da pesquisa, fazendo uma análise e reflexão teórica, seguindo uma perspectiva transpessoal-integral de caráter exploratório. Na pesquisa cartográfica toda análise é análise de implicação (Rodrigues, 2012). A leitura do material obtido, a análise dos achados e a composição da discussão podem ser guiadas por aquilo que é denominado de gestos atencionais, uma das pistas que a cartografia lança. Todas as situações de análise estão baseadas no manejo de analisadores construídos, atualizados com o objetivo de fazer emergir material analisável (LOURAU, 2004). O método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado.

Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Esse processo de engajamento coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz

cartógrafo. Nesse processo de habitação de território, o aprendiz- cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta (ALVAREZ E PASSOS, 2020). Na pesquisa cartográfica toda análise é análise de implicação (RODRIGUES, 2012). O processo de análise de dados teve como guia os métodos cartográficos que tem como objetivo da análise "validar" o conceito de analisador.

2. DESENVOLVIMENTO

Pesquisar sobre as infâncias do Brasil é compreender as diversidades e multiculturalismos que atravessam as crianças e suas infâncias diversas buscando sair desse modelo cartesiano, elitista e generalista que homogeneiza o modo das crianças experimentarem suas infâncias em contexto similares de vida com a universalização dos modos de existir. Desde a origem da sociedade brasileira, os indivíduos eram privilegiados ou excluídos a partir da sua classe social, econômica, cor, raça e cultura. As crianças indígenas, negras, camponesas e brancas na história do Brasil retratam as diferenças e formas de subjetivação das infâncias. Compreende-se a necessidade de pensar por esse viés no intuito de promover a visibilidade para todas as formas de viver as infâncias e oportunizar a compreensão e o reconhecimento das diferentes formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com as outras pessoas (Peloso, 2015).

A partir da consolidação das buscas e leituras dos materiais encontrados, foi possível compreender algumas ocorrências advindas da classificação e observação das análises concluídas. Das diversas óticas analíticas, optou-se, primeiramente, por destacar e refletir sobre o número total de artigos, dissertações e teses sobre as infâncias encontrados nas plataformas pesquisadas no qual tivemos os seguintes resultados: CAPES 699 produções, LILACS 43 produções e SCIELO 58 produções. Há um número considerável de produções sobre infâncias, porém ao analisarmos as produções a partir de marcadores o número obtido de trabalhos compatíveis com a pesquisa era mínimos, nessa primeira busca encontramos apenas 3 artigos que abordava as infâncias na perspectiva de visibilidade, autonomia e protagonismo infantil, mesmo não direcionando para as infâncias rurais era compatível com as discussões de nossa pesquisa.

A segunda busca foi utilizada o marcador Infâncias rurais, obtivemos um número muito reduzido de trabalhos, a plataforma que mais teve produções foi a CAPES com 24 produções, na LILACS encontramos 3, e na SCIELO nenhuma, porém foram poucas as dissertações e teses captadas que referenciava as infâncias rurais e as que abordavam o tema não era compatível com o objeto desse trabalho, pois o objetivo principal não direcionam para as infâncias do campo, mas para processos sociais, culturais e aprendizagem tornando os estudos sobre as infâncias rurais como segundo plano.

Na terceira busca ao utilizarmos a palavra cartografia, obtivemos um número considerável de produções, porém não se referia as infâncias, então restringimos a busca para cartografia das infâncias e encontramos 8 produções apenas na plataforma LILACS que abordava temas voltados para educação e saúde em contextos urbanos não contemplando o campo e o objeto de estudo de nossa pesquisa. Por último utilizamos o descritor transpessoal, na plataforma LILACS encontramos 12 produções, porém nenhuma abordava a infância, na SCIELO não obtivemos nenhum resultado e na CAPS capturamos 152 produções, apenas 2 sobre infância no âmbito clinico e 0 sobre as infâncias rurais.

É notório perceber que há um quantitativo considerável de produções sobre as infâncias no Brasil, porém as infâncias rurais continuam sendo invisibilizadas no âmbito acadêmico uma vez que poucos materiais foram encontrados abordando um olhar generalista, educacional e cognitivo sobre a criança e não com a criança, além de não ter produções que abordem as perspectivas cartográficas transpessoais no âmbito rural. Deste modo nosso desafio será apresentar uma discussão e reflexão a partir de 3 artigos que abordam elementos das infâncias e tem consonância com o objeto de estudo desta pesquisa podendo contribuir para ampliar o olhar histórico, social, cultural, cartográfico e transpessoal das infâncias rurais como parte desse todo enquanto protagonistas infantis.

Os estudos aqui analisados vão se aproximando ao trazer o olhar social histórico das infâncias pela perspectiva de Ariés em sua apresentação sócio-histórica-familiar problematizando a lógica universalizante na compreensão do processo de se fazer criança e fundamentar as práticas dirigidas a elas (Pretto, 2013). A concepção normativa ocidental cêntrica da intervenção política centrada nos direitos infantis que ignora a diversidade de infâncias e a reproduzir a visão da criança “europeia de classe média” da qual parte (Marchi, Sarmento 2017). O olhar para as diversidades sociais para as infâncias (Children, 2013) repensando o lugar de fala discutido por (Ribeiro, 2017) para as crianças do campo.

O artigo de Pretto (2013) fundamentado nos construtos de Jean Paul Sartre sobre as infâncias, vai apontando elementos que mostra a criança como produto de seu meio familiar em que não vive somente sua família, mas também é produtora, transcende e singulariza o que está posto. Portanto a concepção de infância rural incorporada nessa perspectiva coloca em destaque a capacidade de as crianças do campo realizarem processos de significações que estruturados e consolidados constituem culturas. Gobbi e Finco salienta que:

> Ao considerar as crianças como produtoras de culturas, observando com rigor as dimensões criadoras e transgressora presente em seus atos torna-se possível desafiar

> e romper concepções ainda presentes em que a infância rural *(grifo nosso)* é descondiderada em sua inteireza, sua singularidade e complexidade (2013, p. 63).

É pela ação, que vai implicando, movimentos, efeitos, produções, que o sujeito desde a infância dá contornos ao seu projeto de ser, lançando-se rumo a uma ou outra direção e composição da sua historicidade a partir dos elementos que o atravessam. A ideia da infância como acontecimento singular abordada por Pretto (2013), como uma realidade nova e uma relação de produção, abre espaço para compreendermos outras configurações de infância que sair da singularização para a plurificação ampliando os diversos olhares não apenas para uma infância, mas para as infâncias com suas particularidades e potencias o que emergência:

> Á impossibilidade de falar de uma infância, mas de infâncias, rompendo com a noção de naturalização e universalização; as crianças forjam o seu ser a partir de um confronto de projetos posto pelo seu contexto familiar e sua rede de relações, constituindo seu projeto de ser como uma realidade nova, rompendo com o determinismo; as crianças possuem um saber legítimo, não sendo seres puramente passivos, rompendo com a visão adultocêntrica (Pretto, 2013).

Os estudos de Children (2013) também conversa com as ideias de Pretto enfatizando a complexidade da própria ambição moderna de universalização da "infância" para todas as "crianças". As crianças que fogem à norma da infância, ou a infância que não está adequada à própria norma, são consequência do fato de que a ideia de infância, tal como modernamente construída, não se constitui como realidade possível para as classes econômica e politicamente dominadas (Marchi, Sarmento 2017). O que emergencia:

> Parar de fingir que sabemos o que é uma criança. A cultura, ou seja, a educação funda-se sobre essa ficção. Tudo o que sabemos da criança é que ela torna inútil tudo aquilo que acreditamos saber sobre o homem. Diante de seu sorriso, todo o saber é ridicularizado. Toda a moral torna-se caduca. Todo o direito é anulado. Isto significa que, só quando deixarmos pra trás o saber, o direito e a moral, poderemos começar a decifrar o enigma do rosto infantil. (Agambem, 2017, p. 9)

As infâncias rurais enquanto parte dessa realidade de terem suas vozes cessadas por muito tempo foram invisibilizadas e frequentemente vistas como dependentes socialmente e culturalmente, vivendo processos de exclusão em sua maioria empobrecidas, enfrentam desafios para se inserirem nos difrentes marcadores socio-econômicos e geográficos estabelecidos pelo sistema capitalista que rege a sociedade contemporânea. O que torna o campo um espaço de disputa vinculado unicamente a produção econômica, ou como lugar rude, atrasado e do não civilizado (Tassara, 2007). Todavia, o campo também pode ser compreendido como um lugar não só geográfico, mas um lugar onde as famílias produzem seu sustento, sua relações sociais, ecônomicas, culturais e geracionais, efetivam seus sonhos, vivem seu dramas,

recriam modos de ser, realizam desejos e criam seus filhos (Silva, 2013). Ao mesmo tempo, as crianças são protagonista, como sujeito dos processos, e, nessa condição, interpreta os contextos nos quais estão imersas e constrói suas relações atribuindo os próprios significados.

O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controlo da geração adulta, o que nos leva a refletir e ampliar esse controle geracional das infâncias para as pesquisas acadêmicas que segundo Peloso (2015, p. 135)

> Quando os textos acadêmicos que se propõem a discutir as infâncias do campo camuflam aspectos que na nossa opinião, têm efeito na vida das pessoas, elesdesprezam a desigualdade de condições e oportunidades a que milhares ou milhões de pessoas são submetidas historicamente, não por sua cultura, mas pela dominação cultural imposta por um grupo sobre o outro.

A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (Sarmento, 2002, p. 3). Por isso é preciso reconsiderar um outro modo de sentir pensar o ser criança rural emergenciando trazer essa atenção para as psicologias inclusive a psicologia transpessoal que integra o individuo em sua multidimensionalidade e que possa também ampliar as produções acadêmicas integrando as infâncias dentre elas as rurais no qual a criança tem a capacidade de levar o eu, a cultura e a natureza aos níveis de compreensão mais elevados, amplos e profundos do ser (Wilber, 2008). Ao mesmo tempo em que pode ser considerada enquanto “Uma mente criadora de sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (Geertz, 2001, p. 186).

Deste modo não basta superar as dicotomias para que se enxergue a criança em sua complexidade, é preciso abandonar a visão adultocêntrica, ouvindo o que as crianças têm a dizer (Sarmento, 2015). Também nos diversos campos acadêmicos, ainda, tendo em mente que as concepções de crianças, infâncias e culturas não se dissociam das práticas cotidianas, mas estão imbricadas nas ações diárias interferindo na realidade material (Simões et al 2021), pois as crianças inclusive as crianças rurais possuem, portanto, um saber, para além do que o adulto consegue nela imprimir e uma racionalidade que, em alguma medida, escapa ao olhar adulto.

As infâncias rurais podem contribuir para pensarmos os processos culturais, psicológicos, transpessoais, dimensionais, sociais das pessoas e das distintas formas de existirem. Sobretudo em constituir uma forma de sentirpensar o mundo, bem como, de agir

sobre ele, estabelecendo relações e acordos de convivência (Peloso, 2015) ressignificando seu modo de ser e está no mundo na interação e construção com os outros.

3. CONCLUSÃO

Os artigos analisados abordam elementos como: as capacidades da criança, seus direitos e modos de ser que a viabilizem como produtora e atuante no seu meio familiar e social, porém não caracterizam ou particularizam a que crianças ou infâncias se referem, reforçando a lógica dominante de uma cultura centralizada na visão de criança europeia e burguesa que desconsidera a diversidade de infâncias e suas singularidades. A partir dessa pesquisa conclui-se que ainda há uma escassez de produções acadêmico-científica relacionadas às infâncias rurais. Isso impossibilita um espaço de particularizar as subjetividades infantis ruralizadas e as suas práticas (trans)formativas educacionais visando à promoção de outros modos de existência das crianças em sua integralidade, saindo deste modelo generalista retratar as infâncias apenas pela a ótica de uma sociedade dominante.

Também é preciso considerar que existem muitas implicações e desafios a serem almejados, pois muitas barreiras ainda precisam serem rompidas, o que torna esse trabalho de fundamental importância para pensarmos as infâncias do campo como constituintes de história, atravessamentos, direitos, particularidades e potências. Como todo trabalho científico, há limites e limitações como o desenvolvimento e disponibilização de trabalhos que possibilitem a ampliação de olhares e discussões para esse público, o que sugerem outros estudos uma vez que nos resta um longo caminho cientifico a ser percorrido, reforçando a necessidade de produção de novos conhecimentos face às singularidades infantis.

Estudar as infâncias rurais podem contribuir para pensarmos os processos culturais, psicológicos, transpessoais, dimensionais, sociais das crianças e das distintas formas de existirem. Sobretudo em constituir uma forma de sentirpensar o meio rural como um lugar de produções, criações, trabalho, amor e subjetivações, em constante interação e integração. Tal espaço nos conduz a sentir pensar a infância como condição basilar para a experiência humana, ressignificando seu modo de existir, estar e devir na construção de mundos possíveis com os outros sujeitos. Em última instância, esse estudo possibilitou a problematização do lugar das infâncias rurais nas pesquisas científicas apontando a necessidade de incluírmos as múltiplas dimensões que compõem o universo infantil frente à promoção de um território afetivo-existencial e (trans)formativo. Defendemos que a criança ocupe, em estudos da natureza dessa pesquisa, um lugar de protagonismo de si-mesma, relatando, narrando e descrevendo suas histórias, experiências e modos de existência, de maneira criativa, potente e singular.

REFERÊNCIAS

AGABEM, G. **Sem título**. Gratuita, São Paulo, v. 3, p. 14-15, Dezembro 2017.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencial** In: PASSOS, E.;

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BERGER, M. V. **Educação Transpessoal**: Integrando o saber no ser no processo Educativo (Tese). Campinas, 2001.

BERTOLUCCI, E. **Psicologia do Sagrado**: Psicoterapia Transpessoal. São Paulo: Àgora, 1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto, tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, D. P. **Fundamentos Multiparadigmáticos da Formação Humana:** Contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. 2017 Tese (Doutorado Educação) Universidade Federal de Pernambuco e Université Lumière Lyon2. Recife/Lyon, 2001.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. São Paulo, Ed. 34, 1995.

FERREIRA, A. L et al. **As adolescências periféricas:** Uma pesquisa-ação integral/transpessoal. 1 ed. Recífe: APPRIS. 2018.

FERREIRA, A. L., SILVA, S. C. R. da; SILVA, S. C. R. da. **Psicologia Transpessoal:** histórias, conquistas e desafios (1st ed.). Recife: Ed. UFPE, 2016.

FREITAS, Alexandre Simão**. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância:** exercitação e aprendizagem nas esferas, Childhood & philosophy, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 14, núm. 30, 2018, Maio-Agosto, pp. 317-339

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1. Ed. Curitiba, PR: CVC, 2012.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001

GOBBI, Márcia; FINCO, Daniela. **Meninas e Meninos em assentamento do MST:** representações e diferentes modos de ver e sentir infância do campo. In SILVA, Isabel Oliveira. Infâncias do Campo. Belo Horizonte: autêntica editora, 2013. P. 59-76 GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes,1996.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. tradução Stephanie Borges. São Paulo: Efefante, 2021.

KASTRUP, V., BARROS, R. B. **Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHAN, W. O. Infância: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte, 2003.

LEAL, B. **Chegar à infância**. Tese (doutorado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2008. KRENAK, A. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURAU, R. **Analista em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MULLER, V. R. **História de crianças e infâncias:** registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (orgs**). Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira**. Retratos sociológicos das infâncias do campo.** In: OLIVEIRA e SILVA Isabel; SOARES da SILVA, Ana Paula; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). Infâncias do Campo, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013, p.77-89.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo:** um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. Tese (Doutorado Educação) Universidade Federal de São Carlos. 2015.

PRIORE, Del Mary. **História das crianças no Brasil.** 7. Ed, 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

RODRIGUES, H. C. de B. Analisar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio.In: **Infâncias do Campo**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013. p. 9-11.

SARMENTO, M. J. (2008). **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. In SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Eds.). Childhood. Petrópolis: Vozes. Vol. 18.

SILVA, Isabel Oliveira.; SILVA. A. P. S.; MARTINS, A. A (orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2013.

SILVA, S. C. R. da. **A espiritualidade na Perspectiva Transpessoal**: Contribuições para pensar o sujeito da educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento sobre política.** RJ: MV, 2020.

TABONE, M. **A Psicologia Transpessoal:** introdução à nova visão da Consciência em Psicologia. São Paulo: Cultrix, 1986.

TASSARA, E. T. O. **Urbanidade e periurbanidade(s).** Reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. Série Documenta, Rio de Janeiro, n. 17, 2007.

WILBER, K. **A visão integral**: uma introdução à revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix, 2008

COMUNIDADE TRADICIONAL DO CAJUEIRO, SITUADA EM SÃO LUÍS NO MARANHÃO: RACISMO AMBIENTAL, CONFLITOS E LUTA PELA PRESERVAÇÃO DA TERRITORIALIDADE

Nyedja Rejane Tavares Lima[1]
Mestra em Cultura e Sociedade
nyedja.lima@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Suelen Cipriano Milhomem Dantas[2]
Mestra em Cultura e Sociedade
suelen_dantas@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A presente pesquisa visa trazer reflexões acerca do conflito socioambiental existente na Vila Cajueiro, na cidade de São Luís-MA, em razão da construção do Novo Porto São Luís na região. Para tanto, se fez necessário utilizarmos de uma bibliografia qualitativa integrativa, com levantamento de dados e fichamento de pesquisas como artigos, teses, dissertações, ensaios e afins, buscados na Plataforma Google Scholar, publicados entre os anos de 2018 a 2023. Com esse referencial teórico, a fim de incluir nosso capítulo no E-book "Ciências, Artes e Humanidades", propusemos como capítulos uma fundamentação bibliográfica rica acerca da Comunidade do Cajueiro, sua historicidade, importância para cultura e religiosidade de matriz africana, com a inclusão de discussão das disputas territoriais e do racismo ambiental por eles enfrentado durante todo o período estudado. Pretende-se ainda, provocar uma análise acerca da distribuição dos impactos resultantes da atuação expansionista dos grandes empreendimentos econômicos, e como esses incidem severamente sobre populações pobres, em sua grande – negras, pardas e indígenas - e como essa discriminação estrutural é incrustada no desenvolvimento capitalista contemporâneo. Desse modo, espera-se que o presente estudo contribua com futuras pesquisas sobre o tema, e demonstre que o racismo ambiental, elemento contemporâneo do biopoder, é uma modalidade especial de segregação social, atingindo populações inteiras apenas com objetivo de concentração de capital, enriquecimento demasiado e reprodução de injustiças.

Palavras-chave: Racismo Ambiental; Exclusão Ambiental; Comunidade do Cajueiro; Opressão; Territorialidade.

[1] Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: nyedja.lima@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7780-5152.

[2] Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: suelen_dantas@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6317-4372.

1. INTRODUÇÃO

A comunidade do Cajueiro é marcada por uma trajetória histórica que perpassa por diversas problemáticas, desde a sua concepção enquanto comunidade tradicional, como questões atinentes à manutenção de seu território, até questões ambientais, que se tornaram mais evidentes quando da discussão acerca da implantação da RESEX de Tauá-Mirim, projeto que abrange parte da comunidade do Cajueiro, bem como outras onze comunidades. (MESQUITA, 2018, p. 47)

Com o avanço das obras de construção do Porto São Luís, a Comunidade do Cajueiro encontra-se cada vez mais desamparada e em busca de ajuda. Os territórios tradicionais perdem cada vez mais força e representatividade nos contextos sociais, para tanto, ocorre um forte (e talvez irreversível) processo de perda de uma memória e identidade de toda uma comunidade que, apesar de suas transformações, ainda mantém vivo um forte patrimônio material ou imaterial maranhense. (CARVALHO, 2022, p. 56)

Para auferir o estudo, utilizamos de bibliografia qualitativa integrativa, com levantamento de dados e fichamento de pesquisas como artigos, teses, dissertações, ensaios e afins buscados na Plataforma *Google Scholar*, publicados entre os anos de 2018 a 2023. Nessa senda, propusemos como capítulos trazer informações e fundamentação bibliográfica acerca da Comunidade do Cajueiro, sobre as disputas territoriais e o racismo ambiental por eles enfrentado.

2. TERRITORIO E TERRITORIALIDADE, CONFLITOS NA COMUNIDADE DO CAJUEIRO

Inicialmente cabe pontuar que, dentro da ilha de Upaon Açu, na cidade de Luís no Maranhão situa-se a Comunidade do Cajueiro, localizada na chamada “Zona Rural II”, que é composta por cinco áreas menores: Parnauaçu, Andirobal, Guarimanduba, Morro do Egito e Cajueiro. A Comunidade do Cajueiro também é conhecida como “Vila Cajueiro” ou “Sítio Bom Jesus do Cajual” e é uma comunidade tradicional à beira da Praia do Parnauaçu. (CARVALHO, 2022, p. 39)

Os conflitos envolvendo o Cajueiro têm suas raízes mais remotas, a partir do final da década de 1970, com a divulgação da possibilidade de escoamento do minério de ferro da Serra do Carajás – Pará, pelo complexo portuário do Itaqui. Ao longo do processo de construção do complexo em São Luís, composto pelo Porto de Itaqui (gerido pelo governo estadual, por intermédio da Empresa Maranhense de Administração Portuária – EMAP), pelo Porto da Ponta da Madeira (de propriedade e gestão da empresa Vale) e Porto da Alumar (privado, gerido pelo

Consórcio Alumar, formado pelas multinacionais Alcoa, BHP Billiton e Rio Tinto Alcan) foram, continuadamente, sendo gerados conflitos ambientais e deslocamentos compulsórios de centenas de famílias que vinham habitando a região há bastante tempo (PEDRO, 2017, p. 88)

> Desde os anos de 1990 com o avanço das atividades industriais e portuárias, inúmeras empresas ligadas principalmente ao setor minero-metalúrgico e indústrias diversas também foram atraídas para a região, aumentando a especulação imobiliária e acirrando os conflitos em função da compra e venda ilegal de lotes de terras em áreas tradicionalmente ocupadas por comunidades de pescadores-lavradores, nas quais existem também inúmeros lugares sagrados. É a partir desta "percepção" que lideranças locais, entre estas aquelas já engajadas em movimentos de pescadores passaram então a mobilizar as comunidades em torno de um projeto político unificado de uma Unidade de Conservação na modalidade Reserva Extrativista. (ALVES; MARTINS, 2017, p. 140)

Oficialmente, o Programa Grande Carajás foi extinto em 1991, mas, além de deixar impactos ambientais irreversíveis em biomas e paisagens, provocou profundos impactos sociais, econômicos e culturais, sendo que "suas consequências continuam presentes na vida cotidiana das cidades, dos povoados rurais, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos grupos sociais tradicionais" (SANT´ANA JÚNIOR, 2013).

Durante anos, a Comunidade do Cajueiro vem sofrendo com conflitos de interesses de pessoas públicas e privadas que veem naquele território um grande potencial econômico e portuário. Por isso, em 2014, teve início o processo de construção de um porto privado chinês – "Porto São Luís", em uma área que ocupa uma parte da área da Comunidade do Cajueiro, o que resultou na retirada de diversos moradores de suas casas, ocupadas há décadas. Diante das tentativas de remoção da Comunidade de Cajueiro, diversos enfrentamentos foram realizados em defesa de sua manutenção enquanto comunidade tradicional, como:

> [...] mobilizações de rua, bloqueios de rodovias, audiências públicas na comunidade com a participação de instituições públicas em nível federal, estadual e municipal, com uma rede de alianças que envolve professores, estudantes, entidades sindicais e movimentos sociais [...] (ARCANGELI, 2020, p. 72).

A partir de 2014, os conflitos na comunidade do Cajueiro se intensificaram na medida em que as obras de ampliação do Porto do Itaqui e a construção do Porto São Luís ganharam força, o que atingiu drasticamente os moradores e principalmente os pescadores, como destaca Martins (2017a, p. 142): "Conforme relato dos moradores do Cajueiro, a construção deste empreendimento impediria o acesso dos pescadores à baía, dificultando assim suas atividades pesqueiras, como já ocorrera com outras comunidades". O principal imbróglio é a cobrança do vasto território pertencer a comunidade que ali habita há gerações. Segundo Martins (2017a, p. 145):

> A área reivindicada para a construção do porto é de 200 ha na qual se encontram inúmeras nascentes, brejos, palmeiras de juçaras e de coco-babaçu, além de inúmeras árvores frutíferas e lugares sagrados. Desta área já foram destruídos mais de 60 ha e os funcionários da empresa já entraram com máquinas em terrenos cujos donos não negociaram. A área do Terreiro do Egito em sua delimitação física está de fora da área do projeto do porto, mas será diretamente afetado, pelo fato de que o espaço sagrado é bem mais amplo, tendo interferência de maquinário na parte terrestre e na parte aquática, além do fluxo de embarcações de grande porte e de navios.

Com o avanço das obras de construção do Porto São Luís, a Comunidade do Cajueiro encontra-se cada vez mais desamparada e em busca de ajuda. Os territórios tradicionais perdem cada vez mais força e representatividade nos contextos sociais, para tanto, ocorre um forte (e talvez irreversível) processo de perda de uma memória e identidade de toda uma comunidade que, apesar de suas transformações, ainda mantém vivo um forte patrimônio material ou imaterial maranhense. (CARVALHO, 2022, p. 56)

Ademais, importante destacar que, por *comunidades tradicionais* entende-se que, são grupos historicamente relegados ao esquecimento. Seus territórios são frequentemente alvo de toda violência em nome do desenvolvimento capitalista, que não respeita seus modos de vida e fazem dos seus territórios lugares de "despossessão quase absoluta" (ZIBECHI, 2015). Por muitas décadas o Estado Brasileiro se omitiu quanto à proteção destes grupos e até mesmo os considerou como relativamente incapazes, marginalizando e ferindo a dignidade e a autodeterminação destas comunidades (MAZZUOLI, 2018):

> O conceito de comunidades tradicionais para o Direito Brasileiro é descrito pelo Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em seu artigo 3º, inciso I. Segundo o referido dispositivo legal, as comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que se reconhecem como tais e possuem suas próprias formas de organização social, ocupação e uso dos territórios e dos recursos naturais disponíveis como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, através de conhecimentos, inovações e práticas que são gerados e transmitidos pela tradição. (CARVALHO, 2022, p. 42)

Caracterizada como comunidade tradicional, a Comunidade do Cajueiro está inserida no projeto de Reserva Extrativista Tauá-Mirim. Assim como também é uma das 12 comunidades tradicionais dentro da Zona Rural II em São Luís/MA; com atividades voltadas para o extrativismo, pesca e criação de animais a comunidade está majoritariamente organizada em núcleo familiar e de cooperação entre essas famílias, assim como no exercício da agricultura em pequenos roçados.

> Muitas atividades são realizadas em comum, como a pesca e os mutirões para os roçados. Parte dos grupos tem sua origem social ligada às comunidades negras de Alcântara, Bequimão, Anajatuba, dentre outros municípios da Baixada Maranhense e ao processo de escravidão no Maranhão" (ARCANGELI, 2020, p. 55).

A Comunidade do Cajueiro, também, é dotada de direitos e merece proteção enquanto comunidade tradicional de pescadores, assim como cada indivíduo que faz parte da comunidade é sujeito de direitos:

> Há que se superar o entendimento (ainda corrente) de que somente podem reivindicar direitos nos foros de proteção os indivíduos singularmente considerados, não um grupo de pessoas enquanto componentes de uma comunidade. Nada mais equivocado. As especificidades das violações constantes dos direitos dos povos indígenas e das comunidades tradicionais estão a demonstrar que apenas se forem compreendidos como uma comunidade será possível assegurar-lhes os direitos consagrados em instrumentos internacionais, para além, evidentemente, da proteção individual que cada um de seus integrantes faz jus [...]. (MAZZUOLI, 2018, p. 336).

Outrossim, os conflitos ambientais, infelizmente estão presentes em uma parcela significativa de comunidades e territórios tradicionais, independentemente de suas localizações geográficas, especialmente devido à "[...] truculência com que grandes obras expulsam moradores da redondeza para viabilizar um processo de expansão imobiliária e de construção de um pedaço do cenário urbano global [...]" (MARICATO, 2015, p. 41).

Os recursos naturais existentes nesses lugares ocupados atraem constantemente o olhar e interesse de empresas e grupos de pessoas interessadas na exploração destes recursos, o que acaba ocasionando os tão árduos conflitos ambientais. De acordo com Acselrad (2004, p. 26), compreendem-se como conflitos ambientais:

> [...] aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçadas por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos.

A Constituição Cidadã de 1988 inovou ao encorpar os direitos coletivos sem ignorar os importantes espaços de pertencimento existentes em diversos territórios cuja configuração e características se diferem da propriedade privada, de natureza individual e exclusiva, em regra utilizada para fins econômicos, enquanto o território ocupado por uma comunidade tradicional é lugar étnico e cultural (PEREIRA, 2008). Conforme ensina o Professor Shiraishi Neto, a Constituição Federal resguarda os elementos característicos da identidade dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira em seu artigo 216, mesmo que não o faça explicitamente:

> Partindo do pressuposto de que os direitos devem ser plenos, é imprescindível garantir aos povos e comunidades tradicionais a sua reprodução física e social, consubstanciada numa "prática social", que se relaciona a um modo de "criar", de "fazer" e de "viver". O direito de viver a vida de acordo com suas especificidades se encontra disposto no inciso II do art. 216 da Constituição Federal de 1988, bem como do que pode ser extraído da Convenção de n.º 169 da OIT, que trata dos "povos indígenas e tribais" [...]. (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, as comunidades tradicionais vivem e dependem em quase que toda a sua totalidade dos recursos naturais para sobreviver, dependendo das condições do lugar onde tais comunidades se encontram inseridas. Suas atividades econômicas estão pautadas no processo de produção de recursos advindos da terra, seja os procedimentos agrários ligados à agricultura familiar, artesanato, pesca ou até mesmo a caça. Diante disso, o homem inserido no meio ambiente tira da terra seu alimento e os seus recursos financeiros, compreendendo que preservar o ambiente vai além da utilização consciente do espaço, envolve a preservação de seus próprios hábitos e práticas culturais. (CARVALHO, 2022, p. 48)

> As comunidades tradicionais são dotadas de uma natureza própria e singularidade característica. Devido a tais particularidades, esses grupos são frequentemente vitimados ou ameaçados, correndo sérios riscos de se tornarem vítimas de graves violações de direitos humanos. Tais ocorrências não são incomuns em diversos locais do território nacional, casos em que, além da proteção individual de que cada sujeito da comunidade é dotado, a comunidade se torna também sujeito coletivo de direitos, sendo necessária a tutela do Estado para inibir eventuais agressões que o grupo pode sofrer enquanto comunidade (MAZZUOLI, 2018).

De acordo com Carvalho (2022, p. 56), no tocante ao meio ambiente, o prejuízo é de toda a sociedade e das futuras gerações. De acordo com o artigo 225 da Constituição Federal de 1988, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, que é um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida e é responsabilidade do poder público e da coletividade defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Neste sentido, é necessário reconhecer que as comunidades tradicionais têm sido verdadeiras guardiãs do meio ambiente no lugar que ocupam. Contudo,

> No discurso do governo, a Comunidade do Cajueiro trava o progresso do Estado, e seus costumes pré-capitalistas devem ser substituídos por um desenvolvimento capitalista que integraria todos, seguindo seu lema “Governo de todos nós”, que na realidade passa a ser um governo para poucos de nós, pois retira centenas de famílias para beneficiar os interesses de um conjunto limitado de empresas [...]. (ARCANGELI, 2020, p. 31).

Conforme Michael Levien (2014, p. 22):

> Projetos para a construção de indústrias pesadas e de infraestrutura pública consumiram uma quantidade significativa de terra, mas essa desapropriação foi justificada como “sacrifício necessário para a nação”. Esse tipo de apelo foi particularmente forte em países que estavam começando a emergir do domínio colonial e tentavam superar o “subdesenvolvimento” e construir economias nacionais autônomas. Mesmo não estando claro se tais justificativas sempre convenceram os desapropriados, sabemos que o grande apoio do público a tais projetos dificultava qualquer tipo de oposição.

Ocorre que as ações praticadas contra a comunidade contam com o apoio dos sistemas jurídicos-administrativos que, quando se trata de atendimento às demandas da comunidade, tornam-se cegos, surdos e mudos, mostrando-se pouco interessado em saber dos direitos da comunidade. Sendo assim, ainda que se perceba uma busca por uma tutela jurisdicional na finalidade de se chegar a uma solução dos conflitos envolvendo o Cajueiro e a Empresa que pretende a implantação do terminal portuário, a reprodução dessa visão hegemônica, através do uso do direito, só vai contribuir para invisibilização e desqualificação da comunidade tradicional, em nada auxiliando na efetivação de suas demandas. (MESQUITA, 2018, p. 57)

A violência e destruição que são resultantes da entrada de agentes externos a outros tempos e modos de se construir território de modo tradicional, é o contexto que cria todo o conflito entre esses sujeitos, que se sobrepõem, mas de forma desigual em detrimento dos povos e comunidades tradicionais, através da "territorialização do capital [que] se dá disseminando morte e destruição numa escala nunca vista" (AGUIAR, 2021, p. 5).

O não-dito racista na instalação desses projetos no Maranhão ocorre quando as comunidades locais enfrentam a falta de acesso à justiça, quando a consulta prévia não ocorre, quando liderança locais são ameaçadas de morte por manifestarem de lutarem para permanecer em seus territórios e tais projetos modernizadores vem acompanhados de desigualdades que vão interferir drasticamente nas condições de moradia, renda, escolaridade e emprego das comunidades locais. (SANTOS, 2018, p. 106)

> Esses territórios – ameaçados constantemente pela expropriação capitalista – são fundamentais para as populações tradicionais, pois "funcionam como lugares-suportes para a reconstrução de identidades" (SHIRAISHI NETO et al.; 2011, p. 19) e se relacionam com as formas de apropriação ou inter-relação entre modos de vida e natureza, estando na arena de luta pelo acesso aos recursos naturais. Nesse processo, os autores se referem a "outras formas de territorialização que, embora percebidas, não são passíveis de serem normatizadas pelo direito". Apesar dessa possibilidade de luta e das construções de novas territorializações, em geral, o aparato legal e a referida lógica, racionalista privada, desenvolvimentista e em expansão no sistema jurídico, engessa os termos e definições dos conflitos ambientais e dos territórios a serem protegidos. Este tipo de subsunção da racionalidade jurídica aos interesses econômicos acaba por impor uma forma de organizar os territórios legitimados pela ordem jurídica, o que aprofunda os conflitos já existentes e gera novas conflituosidades (SHIRAISHI NETO et al.; 2011, p. 20).

A Comunidade possui uma importante ligação com as religiões de Matriz Africana, pois ali, entre as grandes árvores, foi construído o terreiro do Egito, onde, segundo Martins (2017a, p. 138), "[...] se praticava o Tambor de Mina ou a Mina, desde meados do século XIX até os anos de 1970 quando foi desativado [...]". Por seu longo período de funcionamento, foi responsável pelo fortalecimento da religião na cidade de São Luís.

> O Morro do Egito, como os moradores comumente se referem ao local onde se encontra o antigo Terreiro do Egito, é uma elevação de terra às margens da baía de São Marcos protegida por pequenas e grandes árvores de cajueiros. Do local se tem uma visão panorâmica da baía e de onde se vê também parte do Complexo Portuário de São Luís e os navios. Segundo os relatos, o terreiro deixou de funcionar regularmente desde os anos de 1970, mas esporadicamente seus descendentes continuam a frequentar o local para prestarem homenagem aos guias espirituais e realizar obrigações e oferendas. (ALVES; MARTINS, 2017, p. 143)

A memória coletiva dos ancestrais, das entidades espirituais e o "lugar" dessas famílias também têm sido mobilizadas como repertório de luta no Cajueiro (GEDMMA, 2014; FERRETTI, 2015; ALVES, 2016). Vários moradores de famílias ancestrais do Cajueiro têm sua cosmogonia e a identidade marcados pelas histórias do Terreiro do Egito e de outros remanescentes históricos de terreiros situados na região. O Terreiro do Egito e o Cajueiro eram locais que recebiam pessoas e grupos que foram escravizados, principalmente de negros, que ali reinventavam sua liberdade (GEDMMA, 2014).

> Muitas identidades e formas de proteção de territórios tradicionais ou simbólicos são usadas pelas famílias do Cajueiro. As identidades são uma tentativa de as famílias do Cajueiro serem visibilizadas pelo Estado como "dignas de proteção jurídica". Todas, ao mesmo tempo, são sistematicamente desconsideradas. A articulação para a proteção do território sagrado do Terreiro do Egito aparece posteriormente, articulada a todo esse mecanismo de defesa e de tentativa de "ser alguém" considerado pelo Estado. Mas chama a atenção para o fato de que todas as demais formas – e seus respectivos direitos – não valem nada para o Estado. As famílias já se submeteram ao crivo de análise e passaram por diversas portas institucionais, previstas pela legislação do próprio Estado, como tentativas para obter de reconhecimento de direitos e da própria cidadania. Pescadores, população tradicional, assentados do ITERMA, guardiões do território sagrado do Egito, posseiros... para cada caso, o Estado utiliza um mecanismo de desconsideração, exceção, sacrifício, negação de existência. (PEDRO, 2017, p. 228)

Embora a comunidade do Cajueiro só tenha sido regularizada com a concessão dos títulos de propriedade sobre as terras em 1998, a referida área é carregada de historicidade, cuja gênese se deu a partir da ancestralidade africana dos primeiros moradores, tanto que seu território ainda "[...] apresenta espacialidades e territorialidades sobrepostas, que vão de lugar sagrado religioso – terreiro de Mina mais antigo do país datado de 1864, abrigo de escravos fugidos – até uma história de recente ocupação" (MENDONÇA; MARINHO, 2016, p. 67).

O reconhecimento do Terreiro do Egito enquanto patrimônio e local sagrado simboliza não apenas o reconhecimento das lutas e peregrinações de antepassados, desde tempos imemoriais, mas as cosmogonias das populações locais e o modo como concebem o seu futuro, a partir de suas raízes. As lutas dos antepassados e os descontentamentos de entidades espirituais com as ambições dos homens estão nas memórias, em músicas e danças enraizadas na terra, mas, sobretudo, conectam-se às formas como as famílias concebem a vida, a natureza

e mantém relações orgânicas como o território e cultura, dando sentido aos projetos e caminhadas para o futuro. Este futuro é pensado coletivamente, com a conjugação entre a proteção à natureza e as relações entre as famílias e espaços das Comunidades da RESEX de Tauá-Mirim, que fazem parte de um mesmo território étnico (MENDONÇA, 2006), com modos de viver entrelaçados.

> A constante luta dos povos e comunidades tradicionais, em todo o território nacional, tem sido constante. E a resistência desses agentes sociais é uma forma de buscar caminhos para garantir as suas histórias, tradições, ritos e diversas formas de manutenção e proteção de seus patrimônios culturais, já que, mesmo amparados por lei, precisam dessas práticas de enfrentamento, libertação e defesa de sua cultura. Sob este aspecto, enfatiza-se como a partir do terreiro do Egito percebe-se colocações tão necessárias de Eagleton (2011) ao discutir a dialética entre natureza e cultura, tecendo críticas nessa oposição destes dois elementos, o que se aproxima do caso desse território sagrado no Maranhão, que evidencia a indissociabilidade entre ambas.

Nessa esteira, o território, a cidade, são uma espécie de arquivo (CARVALHO, 2022, p. 27), remontando a "temas, conflitos, sujeitos, políticas e projetos". Compreender que cada território possui uma história, uma cultura, uma particularidade e que provavelmente certos hábitos só ocorrem ali é fundamental para entender os motivos pelos quais se busca manter estes lugares preservados, que na maioria das vezes são tidos como sagrados e únicos. Assim, torna-se impreterível a criação de políticas efetivas de preservação para que seja possível ter uma segurança e garantia de preservação das práticas culturais que ali existem.

3. RACISMO AMBIENTAL

Assim, a fim de adentrarmos ao objetivo dessa pesquisa, se faz necessário entendermos alguns temas, dentre eles, o do racismo ambiental. A conceituação inicial da expressão advém da segunda metade da década de 1960, e se caracterizava quando o padrão de distribuição dos resíduos industriais nocivos e de degradação ambiental ocorria nas periferias das cidades. Os autores Henri Lefebvre (1968) e Michel Foucault (1978) avaliaram mais profundamente as injustiças que continuavam a ocorrer no espaço territorial urbano e rural, tendo o meio ambiente e a territorialidade em seu usufruto, acesso e distribuição são perpetrados como uma ferramenta de reprodução do poder das classes dominantes.

Todavia, o conceito de "racismo ambiental" se a partir no final da década de 1970. A década foi histórica, uma vez que muitos episódios de mobilização social aconteceram, tendo também como mote, a luta contra os impactos nocivos da industrialização nas regiões mais pobres ou de classe média baixa dos EUA, cujo questionamento era da estruturação do biopoder

ou biopolítica e a proibição da autonomia de populações racializadas ou distintas dos grupos dominantes na tomada das decisões.

A expressão racismo ambiental enquanto categoria de classificação de preconceitos e segregações foi efetivamente cunhada a partir de dois acontecimentos registrados nas cidades norteamericanas de Buffalo (Nova Iorque, 1978) e Warren County (Carolina do Norte, 1982). Devido a isso, fortes mobilizações sociais ocorreram, segundo Paes e Silva (2012), o que representou uma transformação pertinente no ecologismo norteamericano, com a devida inclusão de pautas, estruturadas no racismo e no desequilíbrio ambiental.

Em 1978, houve o caso do *Love Canal*, em que uma população de operários de maioria branca descobriu estar vivendo sobre um canal coberto do que seria utilizado como local de despejo de grande quantidade de resíduos tóxicos. Após fortes chuvas na localidade, começaram a emergir ao redor das casas e locais de comum acesso, grandes quantidades desses resíduos, constituindo grave ameaça a quem residia no lugar. Esse acontecimento gerou grande mobilização popular, e se cobrou do poder público soluções, bem como se questionou os critérios estatais e do capital privado para o despejo desses resíduos e os danos ambientais causados, em sua grande maioria, em localidades habitadas pela parcela mais vulnerável economicamente dos trabalhadores (Mariátegui, 2008).

Ainda, em Warren County, por volta de 1982, famílias de moradores da comunidade negra citada, descobriram um aterro de despejo de *bifenilo policlorado14* seria instalado na vizinhança, tal gerou forte mobilização, protestos e audiencias públicas no congresso nacional. Tal situação teve como consequência imediata um estudo multidisciplinar realizado que comprovou que a distribuição espacial de resíduos tóxicos incidia, em sua maior parte, de forma desproporcional sobre regiões habitados por famílias periféricas e de etnias não-brancas – em geral, negras, latinas e indígenas (Paes e Silva, 2012).

Desse modo, se evidenciou o racismo ambiental presente nessas relações ao se verificar que, mesmo em comunidades hegemonicamente brancas, a distribuição de resíduos químicos perigosos permanecia incidindo majoritariamente sobre territórios habitados por populações não-brancas.

Como expõe Abreu (2013), a exclusão ambiental e a prática de injustiças quanto à distribuição de resíduos químico-industriais e os impactos decorrentes dessa degradação seguem padrões de discriminação legitimados nessas sociedades; onde grupos vulneráveis economicamente e compostos por etnias que passaram pelo processo de dominação colonial persistem sendo vítimas de inferiorização étnica e alijamento de direitos em função dos grupos que detém o biopoder; existindo em dadas sociedades a naturalização ideológica da segregação

histórica e da reprodução concreta de opressões e discriminações incorporadas à lógica expansionista do capital.

Essas desigualdades são projetadas na forma de exclusão ambiental e nas tomadas de decisões atinentes à exposição aos efeitos nocivos das políticas desenvolvimentistas aplicadas. Mariátegui (2008) afirma que, em sociedades cujo modo de exploração capitalista se institucionaliza e tenha um passado colonial, se fazem presentes formas hierarquizadas de cidadania num mesmo território, cujas camadas superiores, em grande maioria, negam acesso igualitário aos direitos e as decisões aos subalternizados.

Nessa senda, o racismo ambiental se traduz na ação que afeta, geralmente, populações habitantes de grandes distâncias dos centros decisórios, logo os afetados não conseguem ter acesso ou participação, sendo subjugados a um poder externo que discrimina e apaga sua historicidade, cultura e formação societária; vinculando às populações vulneráveis o atraso e a marginalidade. Tal situação não é diferente no Brasil, e com muita frequência, afeta moradores de regiões próximas a barragens, mineração ou, como é o caso do nosso estudo, da Vila Cajueiro, comunidade que se vê, ao longo das décadas, destituída de seus direitos e em constante luta pela manutenção de seu território e ancestralidade.

A comunidade do Cajueiro tem sofrido constantes ameaças provenientes de projetos de expansão e desenvolvimento econômico implantados como aval do governo do Estado e da iniciativa privada na região. Os projetos atingem as comunidades rurais e a tentativa de expulsão total dos moradores das terras ocorreu mais de uma vez. Tais moradores da vila estabeleceram profundos laços com a região, bem como de lá extraem boa parte de seu sustento em atividades de roça, coleta, pesca e caça que foram transmitidas ancestral e hereditariamente há várias gerações.

É a partir da articulação de biopoder e biopolítica, que se verifica a desigualdade entre a grandiosidade dos projetos desenvolvimentistas (e os vultuosos números que os financiam), bem como que às populações vulneráveis economicamente são destinados os impactos negativos, sendo tais constituídas de famílias negras, pardas e indígenas. Logo, à desigualdade econômica e ao desequilíbrio ambiental também se agrega o componente étnico-racial quanto às pessoas submetidas a esse processo expansionista.

3.1 Racismo Ambiental na Comunidade do Cajueiro

Segundo Pacheco (2008), os conflitos e as lutas vivenciadas pela comunidade Cajueiro são caracterizados no espectro do racismo ambiental. Pedro (2017), em sua tese de doutoramento, afirma que esse imbróglio é um retrato do necropoder - termo elaborado por

Mbembe (2020), caracterizado na legitimação da submissão da vida pela morte, na destruição dos corpos.

A ideia de trazer esses conceitos reflete sobre um posicionamento que desejamos explicitar neste trabalho, que consiste na subjugação sofrida principalmente pelas comunidades periféricas como a comunidade do Cajueiro, tendo em vista que, em sua maioria, são habitantes racializados, atualmente em atrito com o "desenvolvimento" esperando pelo Estado, mecanizando a política de morte, pois os moradores do Cajueiro passam a ser vítimas de um racismo ambiental proveniente do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018).

O processo de enfrentamento das comunidades tradicionais localizadas em São Luís contra os avanços do "desenvolvimento" do grande capital é anterior a década de 1970, quando se tem o registro da chegada das empresas industriais, logística e de infraestrutura de transporte marítimo. As comunidades situadas ao sudoeste da Ilha são as mais afetadas por estarem localizadas nas "áreas de interesse", o que provocou nelas maior impacto a partir dos "avanços da industrialização, urbanização e especulação imobiliária" (ALMEIDA, 2018).

Segundo Almeida (2018), uma das políticas de morte é o caso do racismo ambiental que se manifesta pelos impactos ambientais que vão interferir nas comunidades, em seu deslocamento compulsório e causarão sua expropriação territorial. Assim, verifica-se o cenário de injustiças ambientais, disputas e conflitos territoriais - de um lado, estão as comunidades que ocupam tradicionalmente suas terras e - do outro, as empresas privadas com o aval exploratório cedido pelo Estado, prática governamental essa que - Silva (2021) -denomina de racismo institucional.

No nosso caso da comunidade Cajueiro, essa foi drasticamente atingida pela construção de diversos complexos portuários com fim de escoar minério de ferro advindo da Serra dos Carajás, no Pará – uma atividade lucrativa e de volume imenso pecuniário. Para tanto, foi criado o Distrito Industrial de São Luís (DISAL) como um grande projeto industrial "desenvolvimentista" e fruto do racismo ambiental, uma vez que s danos ambientais causados pela construção do porto de uso privado sobre o território do Distrito e da comunidade de Cajueiro são imensuráveis.

A devastação da importante área ambiental e o deslocamento compulsório de parte da comunidade histórica, além de sua ancestralidade, possui fragmentos arqueológicos registrados pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que contam um pouco da nossa trajetória. As obras para edificação do porto avançam mesmo havendo uma série de supostas ilegalidades no processo para sua instalação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade do Cajueiro é marcada por uma trajetória histórica que perpassa por diversas problemáticas, desde a sua concepção enquanto comunidade tradicional, como questões atinentes à manutenção de seu território, até questões ambientais, que se tornaram mais evidentes quando da discussão acerca da implantação da RESEX de Tauá-Mirim - projeto que abrange parte da comunidade do Cajueiro, bem como outras onze comunidades. (MESQUITA, 2018, p. 47)

A partir da política "desenvolvimentista" para melhorar o escoamento do minério de ferro advindo do Pará, foram construídos acessos aos Portos Marítimos localizados naquela territorialidade, o que marcou a região com desmatamento ambiental, expulsão compulsória dos moradores das comunidades e poluição ambiental, provocados esses problemas pelas empresas privadas em forma de conglomerado com aval governamental.

Mariátegui (2008) afirma que, que em sociedades determinadas pelo modo de exploração capitalista e que tenham sido subjugadas colonialmente, tem suas camadas sociais superiores em processo contínuo de negação ao acesso igualitário aos direitos e tomadas de decisões às categorias subalternas, sendo disponibilizado a essas, o subdesenvolvimento, preconceito institucionalizado, subnotificações e prática de racismo ambiental, conforme o sofrido pela comunidade do Cajueiro.

Assim sendo, essa pesquisa observou que as injustiças vivenciadas são reproduzidas e potencializadas por meio do domínio do capital sobre o meio ambiente em sua expansão territorial. Esperamos que outros estudos continuem sendo realizados a fim de que a Comunidade do Cajueiro continue sendo visibilizada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ivy de Souza. Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. **Opinión Jurídica**, Vol. 12, N° 24, pp. 97-100 - ISSN 1692-2530 • Julio-Diciembre de 2013. Medellín, Colombia. Consultado em 10 de julho de 2024.

ACSELRAD, Henri. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Heinrich Böll, 2004.

AGUIAR, Diana. Dossiê Crítico da Logística da Soja: Em defesa de alternativas à cadeia monocultural. Rio de Janeiro: FASE, 2021. Disponível em: https://fase.org.br/pt/acervo/biblioteca/dossie-critico-da-logistica-da-soja/ Acesso em: 04 de jul. de 2024.

ALMEIDA, Silvio Luís de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luis de. (2021). Necropolítica e neoliberalismo. Caderno CRH, *34*, e021023. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.45397. Acesso em 04 de julho de 2024.

ALVES, Elio de Jesus Pantoja. Modos de vida, territórios e uma cidade em questão: resistências políticas de comunidades rurais no município de São Luís – Maranhão, Brasil. Revue Orda L´Ordinaire des Amériques, v.1, nº221. Ressources, innovations productives et développement des territoires. 2016. p. 1-50. Disponível em: https://orda.revues.org/3178#entries. Acesso em: 04 de julho 2024.

ALVES, Elio Pantoja; MARTINS, Carolina Souza. Terreiro do Egito: memórias e resistência em São Luís do Maranhão. CLIO: Revista Pesquisa Histórica, v. 35, n. 2, p. 137-151, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186240. Acesso em 04 de julho 2024.

ARCANGELI, Saulo Costa. Cajueiro: a luta de uma comunidade pelo direito de existir. São Paulo: Editora Sundermann, 2020.

CARVALHO, Conceição de Maria Belfort de et al. **A construção discursiva da comunidade do Cajueiro, em São Luís-MA**: a disputa pelo espaço e os direitos fundamentais na mídia local. 2022. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4414. Acesso em: 04 de julho 2024.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FERRETTI, Mundicarmo. **O Terreiro do Egito e o navio encantado de Dom João**. São Luís, 2015. (no prelo).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FURTADO, Marivania Leonor Souza, ALVES, Rayssa Cristina Silva. O caso da Comunidade do Cajueiro: conflitos territoriais e racismo ambiental na ilha do Maranhão. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_4/agb_xxv_4_web/agb_xxv_4-

06.pdf . **Ciência Geográfica - Bauru – vol. 25,** Janeiro/Dezembro – 2021. Acesso em 10 de junho de 2024.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

GEDMMA. **Relatório Socioantropológico.** RESEX de Tauá-Mirim: Cajueiro e outras comunidades tradicionais na luta por justiça e direitos territoriais, Zona Rural II, São Luís/MA – Brasil. São Luís: UFMA, 2014.

LEVIEN, Michael. Da acumulação primitiva aos regimes de desapropriação. Tradução de Markus Hedige. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 21, jul. 2014.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Coleção Pensamento Social Latino Americano. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Carolina Souza.; PANTOJA, Elio Alves. Terreiro do Egito: memórias e resistências em São Luís do Maranhão. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, p. 137-151, jul./dez. 2017a. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/230755. Acesso em: 04 de julho de 2024.

MAZZUOLI, Valéria de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 5. ed., rev. atual. ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2018.

MBEMBE, A. **Pandemia democratizou o poder de matar**, diz autor da teoria da necropolítica. Entrevista concedida a Diogo Bercito. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml. Acesso em: 04 de julho de 2024.

MENDONÇA. Bartolomeu Rodrigues. **Cajueiro**: entre as durezas da vida e do ferro no tempo do aço. Monografia de Graduação em Ciências Sociais. São Luís: UFMA, 2006.

MENDONÇA, Bartolomeu Rodrigues; MARINHO, Samarone Carvalho. Cajueiro revisitado: ou dez anos de relato crítico em construção**. Revista de Pós Ciências Sociais** – Dossiê Sociologia Econômica, São Luís, v. 13, n. 26, p. 63-91, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/5141/3150>. Acesso em: 04 de julho 2024.

MESQUITA, Ana Paula Martins. **O Cajueiro resiste?** Análise da judicialização dos conflitos territoriais e o uso contra hegemônico do direito na busca por emancipação social São Luís. 2018. DISPONIVEL EM: http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/45. Acesso em: 04 de julho 2024.

PACHECO. Tania. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. 2007.** Disponível em: https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/. Acesso em: 04 de julho 2024.

PEDRO, Viviane Vazzi. "**Quem não pode com a formiga não assanha o cajueiro":** necropoder, margens e interstícios da judicialização do conflito socioambiental na Comunidade do Cajueiro, em São Luís–MA. 2017. DISPONIVEL EM: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2460.Acesso em: 04 de julho.2024.

PEREIRA, Débora de Macedo Duprat de Brito. O direito sob o marco da plurietnicidade/multiculturalidade. In: BRASIL. Constituição de 1988 – O Brasil 20 anos depois: os cidadãos na Carta Cidadã. Brasília: Senado Federal, 2008. p. 1-7. (**Educação e Cultura; 5).** Disponível em: http://bibliotecadigital.mpf.mp.br/bdmpf/bitstream/handle/11549/83433/PEREIRA_DMDB_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 de julho 2024.

SANTOS, Dayanne da Silva. "VIVEMOS SENDO NEGOCIADOS": território e resistência em Santa Rosa dos Pretos e comunidade tradicional do Cajueiro em meio a instalação de projetos desenvolvimentistas no Maranhão (MA). Kwanissa: **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 1, n. 2, 26 Set 2018 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/9760. Acesso em: 4 julho 2024.

SANT'ANA JUNIOR, Horácio Antunes. Carajás 30 anos: projetos de desenvolvimento, resistências e mobilizações na Amazônia oriental. Vias de Fato, São Luís - MA, 07 ago. 2013. p. 6 - 7. (http://www.viasdefato.jor.br).

SHIRAISHI NETO, Joaquim; LIMA, Rosirene Martins; CARDOSO, Luís Fernando; CARDOSO, Benjamin de Alvino de Mesquita (orgs). Meio Ambiente, Territórios & Práticas Jurídicas: enredos em conflito. São Luís: EDUFMA, 2011.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

SILVA, Lays Helena Paes e. Ambiente e justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro**. E-cadernos CES** [Online], 17 | 2012, URL: http://journals.openedition.org/eces/1123; DOI: 10.4000/eces.1123. Acesso em 10 de junho de 2024.

SILVA, Jonadabe Gondim. **Racismo ambiental enquanto categoria discriminatória**: uma breve análise sobre como o racismo e exclusão ambiental são partes integrantes das políticas desenvolvimentistas contemporâneas. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_620_620612c10021f78c.pdf. Acesso em 12 de julho de 2024.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência:** cartografia política das resistências urbanas latino-americana. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

CONFLITOS AMBIENTAIS NO BRASIL: A MEDIAÇÃO COMO MEIO ALTERNATIVO PARA A JUDICIALIZAÇÃO

Delmo Mattos
Doutor em Filosofia pela UFRJ
delmo@ita.br
ITA
Dalinajara Oyama Homma de Araújo
Mestre em Meio Ambiente
dalinajara@ceuma.br
UniCEUMA

RESUMO: O presente estudo aborda os conflitos ambientais e a possibilidade do emprego da mediação como alternativa para solucioná-los sem a necessidade de judicialização. As mudanças socioambientais sempre geraram e ainda geram muitos conflitos, a preocupação com a conservação de um meio ambiente equilibrado e preservado para gerações futuras fazem com que se indague sobre a existência de meios não contenciosos para resolver essas demandas, de forma mais efetiva e célere. Nesse contexto, torna-se importante saber sobre a possibilidade de utilização da mediação para solucionar questões socioambientais. Utilizando-se do método dedutivo com emprego de pesquisas bibliográficas buscou-se esclarecer a problemática proposta.

Palavras-chave: Conflitos socioambientais, mediação, judicialização, meio alternativo.

1. Introdução

As políticas habitacionais passaram ao longo dos anos por avanços e retrocessos, concretizando períodos de inércia de programas habitacionais, principalmente quando destinados às classes sociais menos privilegiadas do país. Tais políticas consistem em uma tentativa de enfrentamento do déficit de forma mais incisiva, tendo em vista as vítimas da carência de moradias existentes no Brasil (MARICATO, 2019).

Para mitigar tais efeitos, no âmbito federal, foram criados vários programas e projetos de habitação e implantados em diversas cidades brasileiras, por meio da construção de conjuntos habitacionais. No entanto, problemas relacionados à falta de moradia ainda não foram em sua plenitude resolvidos. Haja vista, que a cidade capitalista é excludente, com cenários diferentes e classes antagônicas, a habitação insere-se dentro deste contexto com desigualdades de formas diferenciadas, principalmente, na forma de habitar o espaço urbano (SANTOS; MONTANDAN, 2001; RAINNER, 2007; ROLNIK; KLINK, 2011).

O Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) estabelecido pelo governo em março de 2009, objetivou atender as famílias com renda de até 10 salários-mínimos, criando expectativas para a área habitacional. Dentro deste contexto da problemática habitacional nas cidades brasileiras constatou-se uma série de avanços na habitação social do Brasil. Assim, observa-se uma evolução nos princípios e formas de efetivação das políticas habitacionais no Brasil, com a preocupação urbanística, social econômica e cultural no país (CARDOSO, ARAGÃO, 2011; SHIMBO, 2010).

Como uma determinação da justiça social coube aos trâmites da justiça ambiental reexaminar os pressupostos da distribuição desigual do acesso aos recursos naturais, assim como a imposição desigual dos impactos ambientais negativos do desenvolvimento econômico sobre uma parte da população mais vulnerável. Na perspectiva de Porto (2018) todas as prestações indispensáveis para a promoção, proteção e fruição de uma vida digna, que podem variar de acordo com as circunstâncias, compõem necessariamente o mínimo existencial, dessa forma, contextualiza-se que o indivíduo saudável é reflexo de suas relações ambientais, socais e culturais.

A vulnerabilidade social de pessoas, famílias ou comunidade é entendida como uma combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar, em consequência e sua exposição a determinados tipos de riscos (CEPAL, 2019) considera vulnerabilidade social como a condição de exposição a riscos, articulada com possibilidade de controlar os efeitos da materialização dos riscos, ou seja, a capacidade de cada indivíduo,

família ou comunidade de enfrentar os riscos, mediante uma resposta endógena ou através de um apoio externo. A incapacidade para dar respostas pode ser resultado da incapacidade de enfrentar os riscos ou pela inabilidade de adaptar-se ativamente à situação[1].

Diante da complexibilidade, que o processo de liberação para construção de conjuntos habitacionais requer, faz surgir todo um aparato legal no campo ambiental, que alicerçado ao artigo 225 da Constituição Federal e legislações infraconstitucionais, em especial a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), através de diversos instrumentos legais de proteção. O Licenciamento Ambiental se destaca como um dos instrumentos utilizado pelo órgão ambiental competente, para licenciar os empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais (BRASIL, 1997) sendo um importante instrumento de política e gestão ambiental (Lei nº 6.938/81, art. 225, § 1º, Inciso IV, da Constituição Federal, ainda com sua regulamentação federal pela Resolução 001/86 do CONAMA), servindo como meio corretivo e preventivo.

É exatamente no entendimento sobre a injustiça ambiental que é definida como as situações onde a carga dos danos ambientais do desenvolvimento se concentra, de modo predominante, em locais onde vivem populações pobres, incluindo os trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados (MELLO, 2019), que se faz necessário chamar atenção para necessidade de proporcionalmente distribuir os impactos ambientais a todos os grupos sociais sem exceções, não excluindo grupos sociais mais vulneráveis mesmo diante da ausência ou omissão de atividades econômicas e políticas inerentes ao Poder Público.

Com base nos estudos iniciais no levantamento dos documental, pressupõe-se que os prazos médios necessários para se licenciar o Conjunto Habitacional Vila Paraíso em Caxias - MA foram bem menores do que aqueles previstos na legislação ambiental vigente, no entanto, tal evidência não significa que o licenciamento satisfez a legislação ambiental, fato que pode ser constatado com as análises que serão realizadas no decorrer do projeto, pois apontam que nos estudos ambientais e nas análises técnicas realizadas houveram omissões graves do órgão licenciador, além do não atendimento ao procedimento padrão na tramitação dos processos.

Com o objetivo de refletir acerca desses questionamentos levantados, este estudo se propõe a analisar o licenciamento ambiental do Conjunto Habitacional Vila Paraíso, localizado em uma área que outrora fora de proteção ambiental e incluída na zona de expansão territorial

[1] Argumentando a partir desta segunda visão, Acselrad (2004, p. 109) afirma: “Os riscos ambientais, nessa ótica, são diferenciados e desigualmente distribuídos, dada a diferente capacidade de os grupos sociais escaparem aos efeitos das fontes de tais riscos. Ao evidenciar a desigualdade distributiva e os múltiplos sentidos que as sociedades podem atribuir a suas bases materiais, abre-se espaço para a percepção e a denúncia de que o ambiente de certos sujeitos sociais prevaleça sobre o de outros, fazendo surgir o que se veio denominar de “conflitos ambientais”.

urbana de Caxias - MA, através da Lei 1.950/2011, a fim de compreender os meandros do processo, para perceber controvérsias visíveis e subjacentes, no contexto da justiça ambiental e a responder as seguintes indagações: O licenciamento ambiental, enquanto um dos principais instrumentos de gestão ambiental, realizado pelo órgão ambiental municipal, através da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil de Caxias/MA (SEMMADC), no Conjunto Habitacional Vila Paraíso inserida na área de expansão urbana de Caxias-MA, atendeu satisfatoriamente a legislação ambiental? O acesso à habitação é garantia de efetivação do direito à cidade?

2. TERRITÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A configuração territorial, a qual nosso país possui atualmente, é consequência de profundas mudanças e transformações da história e do tempo. Diante dos interesses sociais, políticos e econômicos, novos locais foram explorados e povoados.

No início do século XX, o espaço urbano passou por modificações resultantes da mecanização que propiciou condições de ligar as cidades por meio de portos e ferrovias, tendo na industrialização e no intenso êxodo rural um dos principais elementos responsáveis pela forte ocupação do solo urbano. O próprio processo de industrialização que se intensificou aqui no Brasil a partir da segunda metade do século XX, contribuiu significativamente para a formação de inúmeros núcleos urbanos e para o crescimento de muitos já existentes.

É válido ressaltar que até os dias atuais, o espaço urbano brasileiro sofreu profundas modificações resultantes desse período caracterizado como técnico científico informacional.

Essas transformações são resultantes principalmente da concentração das pessoas nas cidades, pois segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), é mais de 80%, esse crescimento dos núcleos urbanos resultante desse agrupamento populacional nesses locais do espaço geográfico fez-se necessária a construção de novas moradias, infraestrutura básica (água, luz e esgoto), assim como meios de circulação para o transporte de mercadorias pessoas. Com isso, fica evidente que a paisagem de acordo com as necessidades do homem, é alvo de transformações em detrimento das vontades e interesses antrópicos.

Para tanto, o estudo dos impactos socioambientais mediante o licenciamento ambiental neste trabalho é fundamental, pois os locais onde foram construídos os conjuntos habitacionais em Caxias-MA, representam no contexto físico, elementos necessários para o entendimento das modificações desses espaços. Com isso, a legislação ambiental se faz presente ao estudar as relações dos impactos socioambientais, sendo o homem o principal fator de alteração da mesma. Santos (2005) esclarece que diante desse pensamento as paisagens transformam-se como uma

forma de adaptação de acordo com as necessidades da sociedade daquele momento. Sendo assim, evidenciamos que a organização do território brasileiro passou por diversas transformações.

A partir da década de 1960, o processo de urbanização do Brasil colocou em evidência inúmeros desafios relacionados às questões de políticas públicas referentes à gestão e à organização do território municipal. Segundo Honda (2015), a urbanização teve como principal consequência o aumento da busca por moradia, emprego e por serviços públicos na cidade. Além disso, os problemas ambientais que surgem devido ao processo de construção da cidade, e, portanto, das diversas políticas e opções econômicas que influenciam diretamente nas configurações do espaço territorial, quanto às condições de vida da população que reside em áreas urbanas e as questões culturais que apresentam os modos de vida e as relações entre as classes dessa população. Diante disso, nota-se que o crescimento e transformação das áreas urbanas podem resultar na baixa qualidade de vida de boa parte da população, bem como impactos negativos ao meio ambiente em que estão inseridos.

Essa realidade está explícita na cidade de Caxias- MA, na qual se evidência a inexistência de políticas públicas aplicadas que interferem e impossibilitam diretamente na implantação de ações articuladas que envolvam os mais diversificados setores da sociedade civil, que resultam no uso e na ocupação do solo de modo inadequado, acarretando assim, em impactos ambientais e efeitos sociais e culturais preocupantes. É o que vem ocorrendo atualmente nas áreas onde foram construídos os conjuntos habitacionais, no qual é perceptível que os fatores da expansão urbana estão diretamente relacionados ao agravamento dos problemas socioambientais diante da construção das residências populares em locais que elementos essenciais de planejamento urbano são bastante deficitários tais como: saneamento básicos, escolas, áreas de lazer, transporte, entre outras.

Diante disso, frente a esses processos que resultam em problemas que atingem a população urbana, Honda (2015) explica que para que haja o enfrentamento dos mesmos se faz necessária a formulação de soluções articuladas de planejamento e de gestão urbana. Com isso, a produção de políticas públicas adequadas torna-se fundamental quando nos referimos sobre o uso e a ocupação do solo urbano, a habitação e a infraestrutura, tendo em vista contribuir na construção de ambientes urbanos equilibrados e menos degradantes.

A autora afirma que diante dessas perspectivas, as temáticas envolvendo a política urbana e gestão das cidades no Brasil passaram a desempenhar em diversos campos institucionais, políticos e sociais a consolidação do município como um dos organismos para a atuação conjunta com os Estados e a União onde a autonomia política, administrativa e

financeira foi ampliada. Perante isso, nos artigos 182 e 183 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) foram definidas as diretrizes básicas para a política urbana brasileira, assim como a obrigatoriedade de algumas cidades em aprovar um Plano Diretor. Em 2001, esses artigos foram regulamentados por meio da instituição da Lei Federal n. 10.257, conhecida como Estatuto da Cidade.

Considera-se, portanto, que a urbanização brasileira se intensificou a partir da década de 1960 e teve como uma das principais consequências a concentração acelerada de pessoas nas áreas urbanas que buscam por elementos básicos nesses lugares para garantirem sua sobrevivência, e a moradia como imprescindíveis. Em decorrência disso, as atividades da construção civil nesses locais aconteceram de maneira desordenada, devido à ausência de políticas públicas que fiscalizasses tais atividades para que os impactos ambientais e sociais pudessem ser estudados posteriormente com o objetivo de provocarem mínimos problemas socioespaciais.

Diante dessa análise, evidenciamos que as áreas onde foram construídos os conjuntos habitacionais na cidade de Caxias-Ma passaram por mudanças rápidas, resultando em uma nova configuração espacial e na retirada da vegetação dos locais onde os mesmos foram implantados.

A alimentação e o abrigo são necessidades de grande parte dos animais. Nossos antepassados, com o passar do tempo, diante do processo de humanização começaram a priorizar o abrigo sobre a natureza como um dos elementos de necessidade básica para sobrevivência. Pouey (2017) esclarece que a preocupação com a construção de um local fixo para lhe servir de abrigo ocorre quando o homem começa a fazer uso da agricultura. O autor justifica que construir é uma atividade relativamente recente na história da humanidade, já que o homem era capaz de fazer joias, artefatos de caça e pesca, entretanto, em virtude da agricultura há aproximadamente 10 mil anos atrás, sentiu-se necessidade de construir uma moradia para aguardar as colheitas. Desde então, foram surgindo as primeiras aglomerações urbanas que deram origem às cidades. Assim, o homem passa a construir raízes em determinados locais.

Todavia, em detrimento do processo histórico, o aperfeiçoamento de instrumentos e de ferramentas, começa a ganhar novas características as construções, de simples cabanas passaram a ser grandes obras.

> A construção transformou-se, as obras cresceram e ficaram lindas e suntuosas, mesmo com o uso somente de materiais naturais. Com isso, o homem já não modificava a natureza somente com sua presença, mas transformava a paisagem de diversos locais,

> em alguns com a retirada de material e em outros com as construções que, muitas destas, persistem até nossos dias. (POUEY, 2017, p.3).

Diante da proposta desse trabalho que tem como principal fundamento a análise dos impactos socioambientais no Programa Minha Casa Minha Vida, é válido ressaltarmos que no ano seguinte (2010), no qual o mesmo foi incorporado o PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro referente à construção civil, atingiu crescimento recorde de 11%, segundo a CIBIC (Câmara Brasileira da Indústria da Construção), exercendo um forte papel na geração de empregos e também na movimentação econômica.

Entretanto, as transformações e os impactos que o ramo da construção civil provoca no espaço geográfico, explica Rios (2017), ocorrem em todas as etapas e na maioria dos casos resultam em consequências negativas ao meio natural.

O impacto no meio ambiente proveniente da cadeia produtiva da indústria da construção ocorre ao longo de todos os seus estágios e atividades: desde a ocupação de terras, na extração de matéria-prima, no processamento e produção de elementos e componentes, no transporte dessa matéria-prima, no processo construtivo e no produto final, até sua demolição e descarte. Em toda esta cadeia, os recursos naturais são explorados excessivamente, muitas vezes de forma criminal, sendo consumida indiscriminadamente, gerando resíduos de forma excessiva e dispostos irregularmente (RIOS, 2017, p.44).

Sendo assim, as modificações nos aspectos do ambiente são somadas ao consumo inevitável de energia em diversas etapas do processo para a realização das atividades da indústria da construção civil. É o que podemos observar nos locais onde foram construídas as residências do programa MCMV em Caxias-MA, pois o espaço passou por significativas transformações após a edificação de tais moradias, devendo ser analisada a forma de aprovação do licenciamento ambiental.

3. ESPAÇO URBANO E IMPACTO AMBIENTAL

O Conjunto Habitacional Vila Paraíso - Caxias-MA, fora aprovado pelo licenciamento ambiental nº 225/11 (SEMMA), com área de 200 hectares (Prefeitura Municipal de Caxias, 2011). O loteamento resultou em consideráveis alterações no espaço urbano de Caxias. Nessa área inicialmente fora construído quadras esportivas, abertas e cobertas, estação de tratamento de esgoto, ruas asfaltadas e sistema isolado de abastecimento, local que passou a exercer uma funcionalidade para os residentes do conjunto habitacional, diante dos serviços públicos oferecidos. A área destinada para a implantação do conjunto habitacional foi iniciada no ano de 2011; todavia, as moradias foram entregues à população em 2013.

Ao nos referirmos aos elementos de prestação de serviços básicos em razão da proximidade ao centro da cidade, há uma presença tímida de atividades comerciais, como: supermercado, farmácia, lanchonetes e outros. Com isso, a população dirige-se a outros bairros, principalmente o Centro para terem acesso aos mesmos.

Sendo assim, para que se possa entender sobre esses impactos, precisamos inicialmente realizar uma caracterização do espaço urbano onde acontecem tais transformações decorrentes na construção de empreendimentos.

Nessa perspectiva de transformações as quais o espaço urbano para Moreira (2010), explica que se faz necessário que todos os municípios de acordo com a Constituição Federal estabeleçam leis com o propósito de aumentar a rede de influência do poder público em relação aos cuidados para com o meio ambiente, fator esse que é de extrema importância na gestão dos recursos naturais e de impactos de vizinhança. Todavia, a obrigatoriedade dos municípios em estabelecer e legislar tais assuntos ambientais não apresentou muita relevância em boa parte das municipalidades brasileiras. Com isso, as pequenas cidades brasileiras não apresentam leis eficazes que se referem à proteção do meio ambiente, devido à ausência de interesse principalmente do poder público.

Em alguns municípios do Brasil, principalmente os que apresentam população acima de 20.000 (vinte mil) habitantes, existem leis referentes aos impactos decorrentes da transformação do espaço urbano ou rural, que podem vir a acarretar impactos de vizinhança; tal documento recebe o nome de Plano Diretor. Moreira (2010) entende que avaliar e caracterizar o termo vizinhança, constitui identificar as consequências de um determinando empreendimento (obra, edificação e atividades) sobre a paisagem em esfera urbana ou rural, sobre as atividades humanas que se localizam na vizinhança (uso e ocupação do solo), assim como a circulação de pessoas e de mercadorias arredor dessas áreas e da infraestrutura urbana (água, esgoto, energia elétrica, drenagem, entre outros).

Para tanto, Moreira (2010) considera pertinente à caracterização do conceito de impacto ambiental, caracterizando-o como qualquer alteração das propriedades do meio ambiente como uma considerável influência que provoca desordem no ecossistema. [...] propomos o conceito de significativo impacto como qualquer alteração produzidas pelos homens e suas atividades nas relações constitutivas do ambiente e que excedam a capacidade de absorção desse ambiente (MOREIRA, 2010 p.3).

4. LEGISLAÇÃO AMBIENTAL E AUSÊNCIA DE PLANEJAMENTO

O CONAMA, diante do artigo 48 do Decreto n° 88.351, de 1°de junho de 1983, considera como impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, provocada por qualquer forma de matéria ou energia decorrente das atividades antrópicas que, direta ou indiretamente, afetam:

> I - a saúde, a segurança e o bem-estar da população;
>
> II - as atividades sociais e econômicas;
>
> III - a biota;
>
> IV - as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;
>
> V - a qualidade dos recursos ambientais; (BRASIL, 1983, p. 67).

Em grande parte dos casos, o impacto ambiental ocorre em razão do rápido desenvolvimento econômico, sem o controle e manutenção dos recursos naturais, resultando atividades que afetam principalmente os recursos naturais, gerando conflitos no espaço urbano, principalmente devido à falta de planejamento.

Entretanto, não se pode classificar os impactos somente como efeitos negativos, pois algumas transformações que ocorrem em um determinado local no espaço geográfico podem vir a acontecer quando a ação resulta na melhoria da qualidade de um fator ou parâmetro ambiental. É o que podemos observar na área de estudo do presente trabalho, os impactos negativos e positivos que a construção das residências do programa MCMV resultou nessas áreas e em seu entorno.

A estrutura morfológica do relevo é um tipo de impacto para a população do Conjunto Habitacional Vila Paraíso, já que se localiza em uma área mais baixa das demais, resultando nos dias de fortes chuvas em carregamento de sedimentos oriundos dos locais mais altos em direção as residências dos moradores que cobram do poder público municipal uma estratégia para solucionar e/ou minimizar tais impactos.

E conforme as observações das áreas onde foram construídos os conjuntos habitacionais, é perceptível que os impactos negativos referentes à retirada da vegetação na estrutura do relevo nos arredores desses espaços. Diante disso, é perceptível que a necessidade de um estudo inicial por parte do poder público municipal em relação às alterações no espaço físico e também socioespacial, as quais essas localidades foram sujeitadas, o que fora motivo de uma ação civil pública, para dirimir tais irregularidades no Conjunto Habitacional Vila

Paraíso, o que já foi motivo para o Ministério Público se manifestar a respeito das responsabilidades na construção do Conjunto Habitacional Vila Paraíso.

Portanto, ficou perceptível que a casa própria é um dos principais objetivos da vida do trabalhador em sua luta por condições dignas por sobrevivência. Todavia, quando a renda do trabalhador não é suficiente para adquirir a casa própria faz-se necessária a intervenção do Governo, Estado e Município. Todavia, todos esses programas que tinham como propósito minimizar e/ou solucionar os problemas referentes a produção de moradia não conseguiram reduzir o déficit referente a habitação no Brasil em sua totalidade.

5. O PROCESSO DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL DO CONJUNTO HABITACIOMAL VILA PARAÍSO

O presente estudo foi desenvolvido no Conjunto Habitacional Vila Paraíso, localizado no município de Caxias-MA, um dos conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida composto por 05(cinco) Condomínios: das Rosas, Margaridas, Bromélias, Tulipa e Orquídeas com 5.000 unidades habitacionais.

O Conjunto Habitacional Vila Paraíso está localizado nas coordenadas 4º 53’2,14” e longitude 43º 20’2,61, situado na BR 316 de coordenada de acesso latitudinal 4º 52’37’20” e longitude 43º20’13’31”, foram construídas 3.000 residências cuja fronteiras se fazem com as propriedades de Eugenio de Sá Coutinho, Washington, Torres Leite e Sebastião Martins Andrade.

Trata-se de projeto proveniente do PMCMV para atender a população de baixa renda com faixa de renda de até 10 (dez) salários mínimos, no caso de imóveis vinculados à intervenção do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com recursos federais, através da Caixa Econômica Federal.

Inicialmente, realizou-se o levantamento de empreendimentos habitacionais construídos dentro do município de Caxias -MA para escolha do objeto a ser estudado, verificando-se que existem 03 (três) grandes conjuntos habitacionais em Caxias-MA: Residencial Eugênio Coutinho (2.000 unidades habitacionais), Residencial Santa Terezinha (448 unidades habitacionais), e o Conjunto Habitacional Vila Paraíso (3.000 unidades habitacionais) todos fazendo parte do Programa Habitacional Minha Casa Minha Vida[2], onde optou-se pela análise do conjunto habitacional Vila Paraíso (CIDADE BRASIL, 2016).

[2] Informações contidas no processo de licenciamento ambiental nº 526/2013 que tramitou na Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil de Caxias-MA (SEMMADC).

O processo de licenciamento ambiental do Conjunto Habitaciomal Vila Paraíso foi apresentado inicialmente a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA) e, posteriormente, encaminhado à SEMMADC com fundamento no Termo de Cooperação Técnica celebrado entre ambas as secretarias.

As análises foram iniciadas com os processos nº 316/2012 (lote C e D); 173/213 (lote E e F); 403/2013 (lotes A e B), todos deferidos pelo órgão licenciador sem apresentar divergências entre o estudo ambiental e as informações coletadas pela equipe técnica na vistoria do local. Posteriormente novo pedido de licença prévia foi protocolado e deferido, seguido de licença de instalação autorizada no ano de 2014.

A partir da identificação de tais processos, o Quadro 1 foi elaborado apresentando a relação de todos os processos analisados, inclusive, os que não resultaram em emissão de licença ambiental, por permitir uma análise mais ampla e sistêmica do caso.

A partir daí foram elaborados relatórios minuciosos dos processos de Licença Prévia (LP), Licença de Instalação (LI) e Licença de Operação (LO), a fim de conhecer o procedimento adotado e se ele está de acordo com a legislação ambiental aplicada ao caso.

Cumpre ressaltar que por terem objetos diversos, ou seja, estágios diferentes no processo de licenciamento ambiental que necessitam ser considerados (LP, LI e LO), foi necessário estabelecer limites em função da abordagem metodológica adotada (Realismo Ambiental). Tendo em vista o objetivo do estudo, não há intenção de se trabalhar com avaliação de impacto ambiental (AIA), avaliação ambiental estratégica (AAE) ou amostragens para obter representatividade estatística, motivo pelo qual se optou pela seleção de critérios de avaliação, como expressões da legislação ambiental aplicada ao licenciamento, a fim de responder os questionamentos: o licenciamento atendeu a legislação ambiental? Quais os entraves percebidos? Houve comprometimento da Justiça Ambiental?

Um dos limites impostos foi o de afastar da análise o processo de supressão de vegetação e o de plano de recuperação de área degradada, por não possuírem parâmetros com os demais processos apreciados, considerando que traduzem objetos diversos e não estarem diretamente inseridos em um dos estágios do processo de licenciamento, contudo, não houve uma exclusão total.

Estabelecidas estas diretrizes e traçado um diagnóstico dos processos a partir dos relatórios, constatou-se diversas sinuosidades nos processos de licenciamento, fazendo-se necessário apontar as principais controvérsias encontradas, agrupando-as por critérios de avaliação a partir de uma abordagem que advém da Sociologia Ambiental, denominada Realismo Crítico ou Ambiental, assim entendido:

> O Realismo Crítico defende que o cientista deve buscar "campos de conhecimento" ou "níveis de realidade" que estão além daqueles possíveis pelas experiências/ observações empíricas. Ou seja, existe uma realidade que não é transparente, mas que precisa ser conhecida para haver uma melhor compreensão do mundo. Existem, portanto, no mundo estruturas não empíricas subjacentes aos fenômenos, que delimitam e possibilitam os estados das coisas e eventos verificados em nível empírico (MISSIO, 2011, p. 1).

Uma visão realista crítica baseia-se na perspectiva ontológica de compreender nos níveis mais profundos, os elementos que ajudam a constatar fatos, mas principalmente a compreender novas perspectivas, exigindo que se vá além da aparência e do que se consegue observar pelos sentidos humanos da apreensão. Exige que o pesquisador não se contente apenas com o que está visto, mas buscando a compreensão profunda do processo investigatório.

Nesta perspectiva, buscou-se coletar informações relevantes, numa análise holística, a mais ampla possível, que concebe a unidade social estudada como um todo, de forma a apreender a totalidade de uma situação e descrever sua complexidade, através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, para penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística apenas (GOLDENBERG, 2010), mas com base na Justiça Ambiental (ACSERALD; MELLO; BEZERRA, 2009).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terminologia Impacto Ambiental teve conceituação mais precisa apenas na década de 70, quando vários países visualizaram a necessidade de determinar diretrizes e critérios para avaliar os efeitos provocados pela ação humana sobre a natureza.

Desse modo, a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) representa o primeiro marco do contemporâneo direito ambiental brasileiro, em que almeja a regularização e a racionalização no uso dos recursos ambientais, englobando uma gama de princípios, diretrizes, objetivos e ferramentas de planejamento e gestão do meio ambiente, assegurando-o como um patrimônio público protegido a fim de garantir o uso coletivo. Assim, é imprescindível que todo e qualquer empreendimento que faça uso dos recursos ambientais tenham a preocupação de estar legalmente viável, atendendo a todos os requisitos exigidos na lei.

Tem-se, portanto, o Licenciamento Ambiental, que consiste em um instrumento que guia o funcionamento de um empreendimento mediante a definição de seus impactos e medidas mitigadoras e compensatórias, estabelecidos pelo estudo de Avaliação de Impactos Ambientais.

Este estudo, pois, objetivou analisar o licenciamento ambiental do Conjunto Habitacional Vila Paraíso, localizado em uma área que outrora fora de proteção ambiental e incluída na zona de expansão territorial urbana de Caxias - MA, através da Lei 1.950/2011, a

fim de compreender os meandros do processo, para perceber controvérsias visíveis e subjacentes, no contexto da justiça ambiental

E, mediante as análises efetivadas no local pesquisado, pôde-se ratificar quão relevante é o estudo ambiental para a tomada de decisões, levando em consideração os possíveis efeitos dos projetos de desenvolvimento sobre a qualidade do meio ambiente. É relevante que ocorra uma melhor fiscalização e comprimento da legislação para que os empreendimentos caxienses adotem medidas ambientalmente menos agressivas e sustentáveis, utilizando técnicas de avaliação de impacto ambiental mais precisa e eficaz.

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, posto que as revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados (GOLDENBERG, 2010). Desta forma, este trabalho ajustará um estudo exploratório, a priori, no campo científico, a fim de proporcionar futuramente a realização de outros tipos de pesquisa acerca do tema, que possam traçar os avanços e desafios do processo de licenciamento ambiental no município de Caxias-MA.

Desse modo, intenciona-se com as ações supracitadas, e mediante a metodologia de pesquisa adotada tornar transparentes as questões ambientais que envolvem a área pesquisada, de forma que se possa adquirir informações que relatem se existe ou não inconformidades com a legislação ambiental vigente.

A metodologia empregada foi conveniente para o desenvolvimento do trabalho, pois concomitantemente ao levantamento teórico, processual e documental foram realizadas observações diretamente no conjunto habitacional, sendo que tal elemento constitui uma ação enriquecedora na perspectiva de apresentar informações que ainda não haviam sido produzidas em razão da área de estudo nunca ter sido investigada com esse propósito. Com isso, no contexto social da legislação ambiental o estudo foi bastante relevante pois, analisou as tramitações processuais assim como as transformações do espaço tendo como principal agente modificador o homem.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente. Decreto nº 88.351, de 1º de junho de 1983. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88351-1-junho-1983-438446-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente.

Resolução n. 237, de 19 de dezembro de 1997. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 1997.

CARDOSO, Adauto Lucio; ARAGÃO, Thêmis Amorim; "Habitação de Interesse Social: Política ou Mercado? Reflexos sobre a Construção do Espaço Metropolitano", XIV Encontro Nacional da ANPUR, 2011. Disponível em: http://www.observatoriodasmetropoles.net/download/adauto_cardoso.pdf. Acesso em: 18 maio, 2019.

CEPAL. Determinantes socais da saúde. 2019. Disponível em: dssbr.org/site/2019/12/cepal-a-regiao-tem-subestimado-a-desigualdade/.
Acesso em: 22 maio 2020.
CIDADE BRASIL. Município de Caxias. [S.l], 2016. Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-caxias.html. Acesso em: 7 jul. 2019.

ESTATUTO DA CIDADE. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. A. arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Record. 2010.

HONDA, S.C.A. L. Planejamento Ambiental e Ocupação do Solo Urbano em Presidente Prudente (SP). Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management), 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico, 2010.

MARICATO, Erminia. As vítimas da falta de moradia têm cor no Brasil. 2019.Disponivel em: s://www.brasildefatope.com.br/2019/03/25/erminia-maricato-as-vitimas-da-falta-de-moradia-tem-cor-no-brasil. Acesso em: 22 maio 2020.
MELLO, Adriana Pacheco do Amaral et al. Coletânea Formação Sociocultural e Ética: Ética e Meio Ambiente. Maringá-PR: Unicesumar, 2019.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2013.

MISSIO, Fabricio. Filosofia da ciência, realismo crítico e teoria pós-keynesiana. 2011. Disponivel em: ttps://www.researchgate.net/publication/252321146_Filosofia_da_ciencia_realismo_critico_e_teoria_pos-keynesiana

MOREIRA, I. V. D. Avaliação de Impacto Ambiental – AIA. 10 ed.Rio de Janeiro, FEEMA, 2010.

POUEY. João Francisco. Construção civil e meio ambiente: o homem versus necessidades básicas e suas contradições. 2017. Disponível em: evistaea.org/artigo.php?idartigo=2695. Acesso em: 22 maio 2020.

PORTO, O trágico Pacote do Veneno: lições para a sociedade e a Saúde Coletiva. Cad. Saúde Pública, 2018.

RAINER, R. Do planejamento colaborativo ao planejamento "subversivo": reflexões sobre limitações e potencialidades de Planos Diretores no Brasil. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v.11, n. 245, ago. 2007.

RIOS, Mariana Barreira Campos. Estudo de aspectos e impactos ambientais nas obras de construção do bairro ilha pura - Vila dos Atletas 2016. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ROLNIK, R.; KLINK, J. Crescimento Econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias? Revista Novos Estudos CEBRAP, n. 89, 2015.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço técnica e tempo razão e emoção. 6 ed. São Paulo: hucitec, 2005.

SANTOS JR., O. A. dos; MONTANDON, D. T. Os Planos Diretores Municipais pós-Estatuto da Cidade: balanço crítico e perspectivas. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles, 2001.

SHIMBO, Lúcia Zanin. Habitação social, Habitação de mercado: a confluência entre Estado, empresas construtoras e mercado financeiro. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). São Carlos: Universidade de São Paulo, 2010.

EROSÃO PLUVIAL A PARTIR DA COTA ALTIMÉTRICA NO CONTEXTO AMBIENTAL DO CONJUNTO HABITAR NICE LOBÃO, CIDADE OPERÁRIA, SÃO LUÍS MARANHÃO

Marcos Paulo Menezes Melo
Bacharel em Teologia
Graduando em Geografia Licenciatura Plena
marcos.menezes@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Marcelino Silva Farias Filho
Doutor em Agronomia
marcelino.farias@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: A presente pesquisa aborda a erosão pluvial a partir do contexto ambiental do conjunto Habitar Nice Lobão, Cidade Operária, localizado no município de São Luís, MA, capital do Maranhão com as coordenadas geográficas: 2^{0}58’59,8”S, 44^{0}20’39,5”O e 2^{0}58’94,2”S, 44^{0}20’90,6”O. O Habitar Nice Lobão se encontra próximo a unidade 205-Cidade Operária e do Apaco (Associação dos Produtores Ágricolas da Cidade Operária**).** O objetivo da pesquisa consiste em analisar a erosão pluvial pelo breve desnível da cota altimétrica no terreno do Habitar**.** O conjunto foi estabelecido em 9 de março de 1992, por meio de um regime de mutirão, no qual os contemplados eram obrigados a trabalhar 20 horas na construção das casas. A erosão pluvial prevalece nesse bairro devido à cota altimétrica, uma vez que a lâmina d'água segue em direção a jusante, sendo o solo impermeabilizado pela camada asfáltica. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa consistiram em entrevista *in loco* com o atual presidente do conjunto Habitar Nice Lobão, revisão bibliográfica (livros e dicionários), consulta de documentos que relatam a origem do conjunto, coleta das coordenadas geográficas no software OpenStreetMap, elaboração de mapa de localização e de hipsometria utilizando o Modelo de Elevação Digital – MDE do projeto Topodata INPE pelo software Qgis versão 3.28 e uso de fotografia. Com efeito, a erosão pluvial no conjunto é levemente influenciada pela cota altimétrica, com o ponto mais alto do bairro a 48,1 metros e o mais baixo a 41,1 metros. Além disso, a impermeabilização do solo pela camada asfáltica e o tráfego de veículos contribuem para esse processo erosivo. Destarte, o relevo propício à erosão pluvial, aliado à impermeabilização do solo, intensifica o escoamento superficial e a força desse agente erosivo, resultando em problemas como crateras que comprometem a trafegabilidade no conjunto. A erosão pluvial no Conjunto Habitar Nice Lobão tem um protagonismo significativo. Além de ter um relevo propício - um leve desnível no terreno do conjunto, a colaboração da camada asfáltica também é um fator importante. Ademais, a camada asfáltica, que outrora inexistia, contribuiu para o escoamento superficial, uma vez que o solo foi coberto pelo asfalto, impermeabilizando-o, o que intensifica a força desse agente erosivo, gerando problemas como crateras que comprometem a trafegabilidade no bairro.

Palavras-chave: Conjunto; Erosão Pluvial; Impermeabilização; Cota altimétrica.

1. Introdução

O presente trabalho aborda a erosão pluvial a partir do contexto ambiental no conjunto Habitar Nice Lobão, localizado na Cidade Operária, em São Luís – MA. O conjunto foi estabelecido em 9 de março de 1992, por meio de um regime de mutirão, no qual os contemplados eram obrigados a trabalhar 20 horas na construção das casas. No conjunto Habitar Nice Lobão, a erosão pluvial é um fator predominante, uma vez que a cota altimétrica máxima do bairro é de 48,1 metros e a mínima é de 41,1 metros. Além disso, a impermeabilização do solo pela camada asfáltica contribui para esse processo erosivo.

A presente pesquisa tem como objetivo Analisar a erosão pluvial no conjunto Habitar Nice Lobão – Cidade Operária, São Luís – MA a partir do aspecto altimétrico e da impermeabilização do solo.

Para elaboração desta pesquisa, fez-se necessário a utilização de dois métodos, quais sejam: indutivo que, segundo Lakatos; Marconi(2003) parte de dados particulares para gerar uma conclusão mais ampla; método fenomenológico, que consiste em um método de abordagem, que estuda o fenômeno tal qual ele se manifesta, com o objetivo de compreender sua essência. Tal método fora utilizado no contexto de observações e entrevistas. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa consistiram em entrevista *in loco* com o atual presidente do conjunto Habitar Nice Lobão, revisão bibliográfica (livros e dicionários), consulta de documentos que relatam a origem do conjunto, coleta das coordenadas geográficas no software OpenStreetMap, elaboração de mapa de localização e de hipsometria utilizando o Modelo de Elevação Digital – MDE do projeto Topodata INPE pelo software Qgis versão 3.28 e uso de fotografia. Esta pesquisa é cunho quanti-qualitativa, posto que utilizou-se tanto de aspectos numéricos, como calculo da área de estudo, bem como a descrição da área face ao comportamento antrópico diante dos recursos naturais.

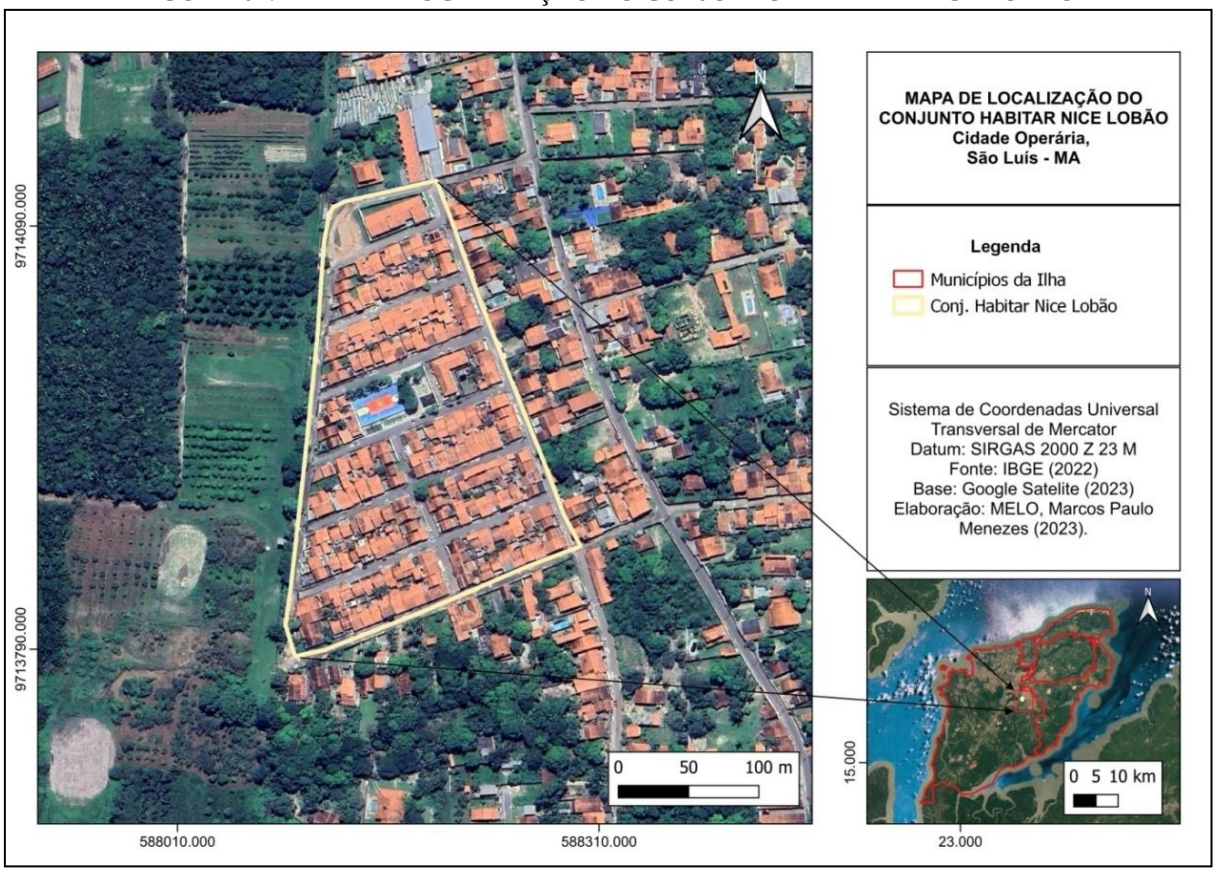
A pesquisa está dividida em três partes: na primeira, são descritos os aspectos de localização e situação geográfica do conjunto; na segunda, aborda-se a história, a população e a situação atual do bairro; e, finalmente, na terceira parte, analisa-se a erosão pluvial considerando a cota altimétrica e a impermeabilização do solo.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Localização e caracterização geográfica

O conjunto Habitar Nice Lobão, bairro Cidade Operária está situado no município de São Luís capital do Maranhão com as coordenadas geográficas: $2^0$58’59,8”S, $44^0$20’39,5”O e $2^0$58’94,2”S, $44^0$20’90,6”O. O Habitar Nice Lobão se encontra próximo a unidade 205-Cidade Operária, que de acordo com Maranhão (2013) sua frente a leste mede 275,50 metros e limita-se com a rua Marly Sarney; sua lateral direita ao sul mede 223,00 metros e limita-se com a rua Moacir Torres; seu fundo a oeste mede 323,70 metros e limita-se com a área da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão); sua lateral esquerda ao norte mede 73,50 metros e limita-se com a rua existente. O terreno desse conjunto tem a forma de um polígono irregular (Figura 01) com área igual a 44.371 m^2, sendo seu perímetro de 895,10m.

FIGURA 01:MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO CONJUNTO HABITAR NICE LOBÃO



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

2.2 Aspectos históricos, populacionais e atuais

O conjunto Habitar Nice Lobão, bairro Cidade Operária teve sua origem em 09 de março de 1992, em regime de multirão, na ocasião os contemplados tinham obrigação de trabalharem 20hs na construção das casas. Desse modo, 178 casas foram construídas formadas de uma sala,

copa-cozinha, dois quartos e um banheiro. O primeiro presidente do conjunto foi Alteredo Costa Miranda. Hoje o atual presidente é Douglas Monroe Marques. O conjunto possui 182 casas, devido ao avanço da urbanização, que não obstante é um fenômeno global. Atualmente o contigente populacional do conjunto é de 721 moradores.

A malha estrutural do conjunto Habitar Nice Lobão consiste em um aglomerado de casas, ruas e comércios. Além do mais, o conjunto tem a sua disposição uma quadra poliesportiva (Figura 02), que serve de recreação tanto para os moradores do Habitar, bem como para moradores de bairros adjacentes.

FIGURA 02: QUADRA POLIESPORTIVA DO CONJUNTO HABITAR NICE LOBÃO

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Além da quadra poliesportiva, o conjunto contém uma praça (Figura 03), que serve de encontro para bate-papo, brincadeiras para crianças e hobby. A praça possui alguns equipamentos de academia para exercícios.

O Conjunto Habitar Nice Lobão é uma zona de transição entre a Associação dos Produtores Agrícolas da Cidade Operária (Apaco) e a Cidade Operária. Por possuir uma malha estrutural superior à do Apaco, o conjunto se torna um atrativo para os moradores do bairro mencionado. Além disso, o conjunto conta com um abastecimento hídrico independente, pois seu poço artesiano abastece exclusivamente seus moradores, enquanto o Apaco, que é maior em extensão territorial, possui um abastecimento hídrico mais centralizado. Esses atrativos do conjunto resultam frequentemente em uma quantidade significativa de lixo nas ruas,

especialmente na praça, além de depredações do patrimônio público por alguns indivíduos indisciplinados.

FIGURA 03: PRAÇA DO CONJUNTO HABITAR NICE LOBÃO

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No que se refere ao contexto sanitário, o conjunto possui um posto de sáude, que fora fundado em junho de 2005 e atende os moradores do local, bem como moradores de bairros adjacentes (Figura 04).

FIGURA 04: POSTO DE SAÚDE DO HABITAR NICE LOBÃO

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

2.3 Erosão Pluvial a patir do breve desnível da cota altimétrica e da impermeabilização do solo

A erosão pluvial é o trabalho executado pelas águas das chuvas na superficie do relevo. Com efeito, a ação do agente erosivo (chuva) será mais importante quanto maior for a quantidade caída no espaço mínimo de tempo (GUERRA; GUERRA, 2008). Por outro lado, Menegat (2004) ressalta que erosão é o conjunto de processos que desagregam e transportam o solo e rocha morro abaixo ou na direção do vento. Desse modo, a erosão move o material de um determinado local e deposita em outro lugar.

Na perspectiva de Casseti (2005), o splash, também conhecido por erosão por salpicamento, é a etapa mais inicial do processo erosivo, dado que prepara as partículas que compõem o solo, para serem transportadas pelo escoamento superficial.

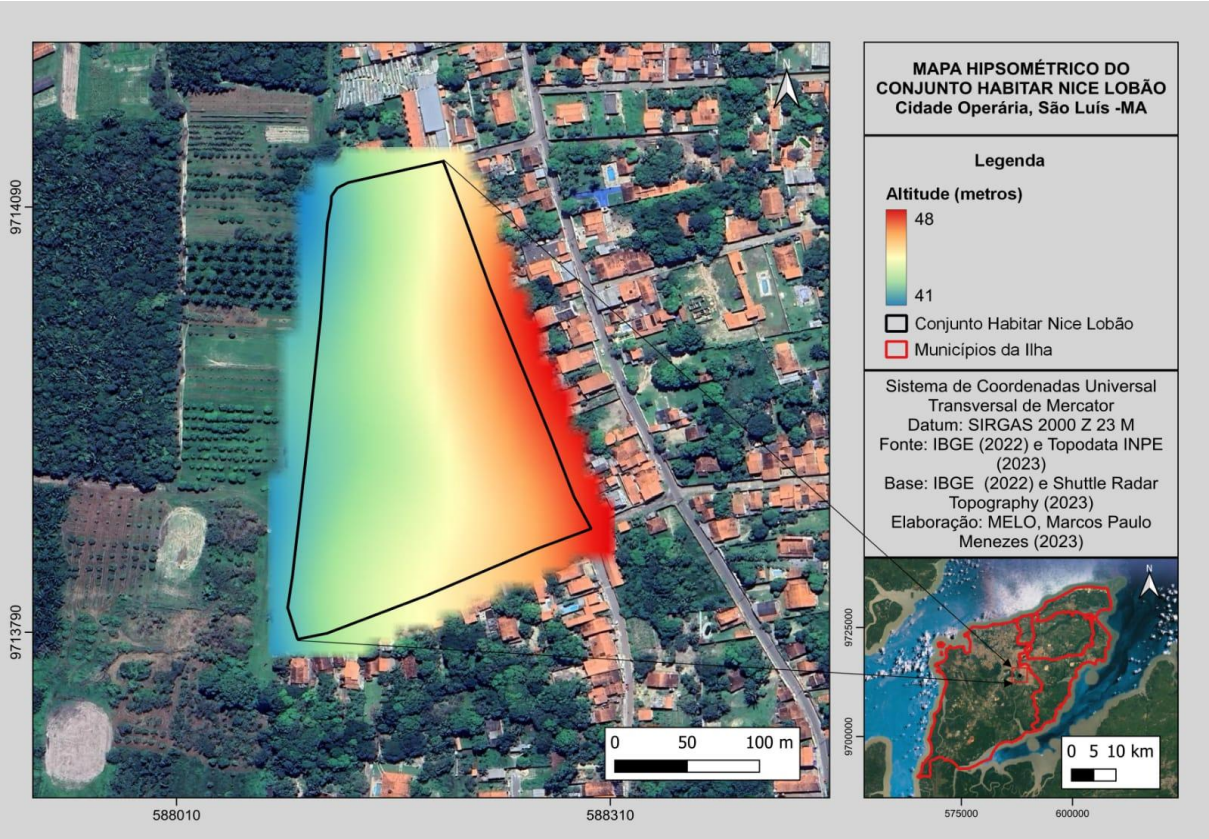
> O papel do splash varia não só com a resistência do solo ao impacto das gotas de água, mas também com a própria energia cinética das gotas de chuva. Dependendo da energia impactada sobre o solo, vai ocorrer, com maior ou menor facilidade, a ruptura dos agregados, formando as crostas que provocam a selagem dos solos (Casseti, 2015, p. 145).

No conjunto, o efeito splash ocorre de forma lenta, uma vez que o solo está protegido pela camada asfáltica. Além disso, algumas residências possuem vegetação que intercepta a força das gotas de chuva, fazendo com que elas caiam lentamente nas ruas. No entanto, isso ainda pode causar rachaduras no asfalto.

Além do efeito splash, o conjunto tem outro fator que corrobora com o desgaste do físico do solo, a altimetria. De acordo com Cordini (2014), o estudo da altimetria está inserido no campo da Topografia, uma ciência aplicada baseada na geometria e na trigonometria plana, que utiliza medidas de distâncias. Além disso, a Topografia se divide em Topometria e Topologia. A altimetria, que é um fator importante no conjunto, pertence à Topometria. Dessa forma, a altimetria estuda e estabelece os procedimentos e métodos para medir ângulos verticais e diferenças de nível (distinção de alturas) entre pontos de um determinado terreno.

No conjunto Habitar Nice Lobão, a erosão pluvial é um problema significativo, uma vez que a cota altimétrica máxima do bairro é de 48,1 metros e a mínima é de 41,1 metros, ocorrendo um breve desnível no terreno do conjunto (Figura 05). Assim, percebe-se que, no período chuvoso, que segundo Mota Pinheiro (2015) compreende os meses de janeiro a julho, a lâmina d'água desce das cotas altimétricas mais altas, representadas pela rua Marly Sarney, em direção às cotas mais baixas na rua principal, que faz limite com o muro da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).

FIGURA 05: MAPA HIPSOMÉTRICO DO CONJUNTO HABITAR NICE LOBÃO



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Durante esse percuso d'água em direção a jusante, muitos problemas podem surgir e serem verificados *in loco*, tais como o desgarte do solo, visto que esse se encontra impermeabilizado pela camada asfáltica, gerando crateras e rachaduras nas ruas, que posteriormente compromete a trafegabilidade dos veículos, bem como dos próprios moradores (Figura 06). Além do mais, a camada asfáltica propicia o escoamento superficial mais intensificado, visto que a vegetação é quase insignificante, corroborando ainda mais para erosão do solo. Com efeito, a altimétria e a camada alfáltica juntos colaboram com a intensificação da erosão pluvial no conjunto.

Conforme Righetto (2009 *apud* Estrabis; Teles e Cavazzana, 2014), na maioria das cidades do Brasil, a ocupação territorial urbana se desenvolveu sem o devido planejamento integrado das variadas esferas da infraestrutura urbana, acarretando grandes problemas ambientais e socioeconômicos nos últimos anos. Essa situação se observa no conjunto, dado que, inicialmente, as ruas eram pavimentadas com paralelepípedos, uma espécie de blocos apoiados diretamente no solo. Posteriormente, em 2016, o asfalto foi colocado sobre os paralelepípedos, impermeabilizando ainda mais o solo.

Para Tundisi (2011 *apud* Estrabis; Teles e Cavazzana, 2014), devido ao adensamento populacional, solos que anteriormente tinham cobertura vegetal e permitiam a infiltração da

água estão cada vez mais impermeabilizados, ação que acarreta problemas ao ciclo hidrológico e, por conseguinte, inundações urbanas.

FIGURA 06: PERDA DA CAMADA ASFÁLTICA

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A imagem acima é a rua que faz limite com o Apaco, na ocasião mostra a formação de um buraco, dado que o solo está impermeável pela camada asfáltica. Nesse sentindo, a impermeabilização do solo é aperda ou retirada da capacidade do solo de absorver água. Ademais, a impermeabilização no conjunto, intensifica o escoamento superficial e, consequentemente os processos erosivos.

A imagem, além de evidenciar a erosão pluvial, mostra também que o bairro é desprovido de alguns serviços de saneamento básico. Por exemplo, a água das residências não é tratada, como ocorre na maioria dos bairros de São Luís. Ademais, as águas residenciais se tornam efluentes, o que contribui para o desgaste da camada asfáltica, que é fina o suficiente para ser levada pelas águas pluviais. Como as tubulações e drenagens inexistem no Conjunto Habitar Nice Lobão, as águas das casas escorrem por cima do asfalto, exceto em algumas ruas que canalizaram o escoamento das águas residenciais, partindo do início da rua até o final, que corresponde à rua principal defronte ao muro da UEMA - Universidade Estadual do Maranhão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mormente a isso, percebeu-se que a análise da pesquisa evidencia uma dimensão bastante multifacetada, visto que a erosão pluvial no Conjunto Habitar Nice Lobão tem um protagonismo significativo. Além de ter um relevo propício - um leve desnível no terreno do conjunto, a colaboração da camada asfáltica também é um fator importante. Ademais, a camada

asfáltica, que outrora inexistia, contribuiu para o escoamento superficial, uma vez que o solo foi coberto pelo asfalto, impermeabilizando-o, o que intensifica a força desse agente erosivo, gerando problemas como crateras que comprometem a trafegabilidade no bairro.

Além do mais, foi constatado que as residências colaboram com o escoamento de água, dado que não existem drenagens e tubulações para o escoamento das águas, o que contribui para o desgaste físico do solo e se torna um vetor de doenças, pois muitos mosquitos acabam utilizando trechos com água parada como local para sua proliferação.

Também foi verificado que a altimetria do conjunto é um dos fatores que colaboram com o escoamento da água. Por ser um polígono irregular, cuja cota altimétrica mais alta é 48 m e a menor é 41 m, a água escoa em direção a jusante, ou seja, sai das cotas mais altas em direção às mais baixas, o que pode acarretar problemas para os moradores das áreas mais baixas.

Consoante ao problema em relevo, é necessário que órgãos competentes adotem medidas cabíveis para mitigar a erosão pluvial no conjunto. Medidas como o aplainamento do relevo para evitar essas discrepâncias altimétricas são essenciais, assim como a arborização do conjunto para minimizar os impactos das gotas de chuva, reduzindo o contato direto com o solo e aumentando a interceptação pelas copas das árvores. Isso também ajuda na regulação do microclima.

É imprescindível que haja drenagens e tubulações para evitar que as águas residenciais escorram pelas ruas, desgastando a camada asfáltica. Além de evitar danos ambientais, essas medidas previnem a proliferação de mosquitos transmissores de doenças.

REFERÊNCIAS

CASSETI, Valter. **Geomorfologia.** Disponível em: https://docs.ufpr.br/~santos/Geomorfologia_Geologia/Geomorfologia_ValterCasseti.pdf Acesso em: 16 jul. 2024.

CORDINI, Jucilei. **Altimetria:** teoria e métodos visando a representação do relevo. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: https://topografia.paginas.ufsc.br/files/2015/09/Altimetria-Apostila.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

ESTRABIS, Nayara Vasconcelos; TELES, Ana Paula Silva; CAVAZZANA, Guilherme Henrique. **Influência da impermeabilização do solo sobre o escoamento superficial em um bairro de Campo Grande – MS.***In:* SIMPÓSIO DE GEOTECNOLOGIAS NO PANTANAL, 5, 2014, Campo Grande –MS. **Anais** [...], Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2014. p. 564-574.

GUERRA, Antônio Texeira; GUERRA, Antônio José Teixeira. **Novo dicionário Geológico – Geomorfológico.** 6 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARANHÃO. Decreto n^{0} 3.365, de 21 de junho de 1941, com a redação que lhe deu a Lei Federal n$^{9.}$9.785, de 29 de janeiro de 1999, e demais dispositivos legais e aplicáveis. Diário Oficial do Estado do Maranhão. Maranhão, MA, n.068, p.40. 8 de dez. 2013. Seção 1, pt.2.

MENEGAT, Rualdo (Trad.). **Para Entender a Terra.** 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MOTA PINHEIRO, Juarez. Dinâmica Climática da Ilha do Maranhão. *In:* FARIAS FILHO, Marcelino Silva; CELERI, Márcio José (orgs.). **Geografia da Ilha do Maranhão.** São Luís, MA: EDUFMA, 2015.c. III, p. 28-36.

GEOSSIMBOLOGIAS DE "ÁREAS VERDES" URBANAS DE CODÓ, MARANHÃO: INDICADORES PARA POLÍTICAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia
fp.correia@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Bruna Esterfanya Rodrigues Pereira
Graduanda em História
bruna.esterfanya@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Leiciane Conceição da Silva
Graduanda em História
leiciane.conceicao@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Walberson de Jesus da Silva Costa
Graduando em História
walberson.costa@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo resulta da pesquisa intitulada "Geossímbolos em paisagens de Codó-MA: indicadores para políticas ambientais", realizada pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão. A pesquisa está vinculada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ História, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) /Centro de Ciências de Codó (CCCO). Convém destacar que a pesquisa foi contemplada com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). É importante sublinhar que a noção de geossímbolo está embasada na definição apresentada por Bonnemaison (2002): elemento geográfico que por alguma razão, assume uma dimensão simbólica que fortalece a identidade de determinado grupo humano. Na abordagem em tela serão apresentadas e discutidas geossimbologias associadas às seguintes "áreas verdes" urbanas de Codó: Parque Ambiental da Trizidela, Praça São Sebastião e Praça do Cinema Neste artigo estamos considerando "Praça do Cinema" o largo em frente ao prédio do antigo cinema de Codó. O objetivo geral consiste em apresentar geossimbologias inerentes a esses lugares, os quais foram indicados por codoenses enquanto geossímbolos de Codó. Em termos epistemológicos e metodológicos, a pesquisa vincula-se à Geografia Humanista Cultural fenomenológica, lançando mão de consultas a materiais bibliográficos e documentais, idas a campo, registros fotográficos e realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam fragilidades severas na gestão ambiental do município de Codó, especialmente no que diz respeito a políticas públicas de conservação ambiental.

Palavras-chave: Geossímbolos; Áreas verdes; Cidade; Codó.

1. INTRODUÇÃO

Áreas verdes são fundamentais no rol dos elementos geográficos que proporcionam a melhoria da qualidade ambiental em ambientes urbanos. A zona urbana de Codó está crescendo de forma desordenada, com isso observa-se a diminuição considerável das áreas verdes da cidade. A vegetação remanescente está sendo removida, situação propícia a problemas socioambientais.

Árvores possuem grande importância para os ambientes e, consequentemente, contribuem para melhorar a qualidade de vida na zona urbana. Para Lustosa e Zanella (2019) quanto mais as cidades crescem, mais se nota uma diminuição da vegetação, em função do avanço imobiliário e de loteamentos que, por vezes, se concentram tanto na região periférica das cidades, quanto nos centros urbanos.

No que se refere a lugares arborizados nas cidades, Lima e Amorim (2011, p. 69) afirmam que "as áreas verdes são importantes para a qualidade ambiental [...], já que assumem um papel de equilíbrio entre o espaço modificado para o assentamento urbano e o meio ambiente". Nesse sentido, percebe-se a importância de uma cidade arborizada, visto que as árvores possibilitam maior equilíbrio, conforto e bem-estar para as pessoas.

Sob essa óptica, praças públicas e áreas protegidas podem ser consideradas lugares que possibilitam às pessoas desfrutarem de "ar livre". Cabe ressaltar a necessidade de arborização adequada, bem como da conservação e da gestão ambiental efetiva desses lugares, já que locais assim são, certamente, um "convite" a momentos de lazer e relaxamento na cidade.

Assim, o objetivo geral da abordagem em tela é apresentar geossimbologias inerentes a três "áreas verdes" urbanas de Codó: Parque Ambiental da Trizidela, Praça São Sebastião e Praça do Cinema, que foram indicados por codoenses enquanto geossímbolos de Codó.

Em decorrência do objetivo geral, foram buscados os objetivos específicos a seguir: expor, ainda que de forma breve, a situação desses geossímbolos codoenses em relação à conservação ambiental; discutir questões relacionadas a políticas públicas de conservação ambiental em Codó à luz da legislação ambiental, das observações em campo e das geossimbologias relacionadas às "áreas verdes" selecionadas; indicar "caminhos" para a implantação efetiva de políticas públicas de conservação ambiental em Codó, para que as "áreas verdes" urbanas passem a ser, de fato, áreas verdes.

Para o alcance dos objetivos, lançou-se mão de base teórica inerente à Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica. Em termos de procedimentos metodológicos,

foram realizadas consultas a materiais bibliográficos e documentais, idas a campo, registros fotográficos e realização de entrevistas semiestruturadas.

No intuito de facilitar a organização dos aspectos abordados, o texto foi estruturado em três tópicos centrais, quais sejam: Geossimbologias entrelaçadas à conservação ambiental; Um olhar para o horizonte jurídico da conservação da Natureza no Brasil; Geossimbologias de "áreas verdes" urbanas de Codó.

No primeiro tópico discute-se interfaces entre geossimbologias e conservação da Natureza; no segundo tópico foi feito um panorama dos marcos jurídicos da conservação da Natureza no Brasil; o último tópico central pode ser interpretado como cerne do trabalho, considerando que nele são apresentadas e discutidas geossimbologias relacionadas às três "áreas verdes" identificadas enquanto geossímbolos de Codó.

2. GEOSSIMBOLOGIAS ENTRELAÇADAS À CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

No âmbito das estratégias voltadas à sustentabilidade socioambiental, encontram-se as políticas públicas de conservação da Natureza. No Brasil, iniciativas associadas à conservação ambiental começaram a ser implantadas especialmente a partir da década de 1930, entretanto problemas como o desconhecimento ou a desconsideração do poder público em relação às realidades locais, em que se destacam aspectos culturais, têm dificultado ou mesmo inviabilizado a gestão de áreas verdes urbanas.

Nesse contexto, geossimbologias, ou seja, o estudo de significados associados a geossímbolos, podem ser excelentes indicadores para processos inerentes à efetivação de políticas públicas relacionadas à conservação ambiental. Pesquisas como as de Correia et al. (2022a; 2022b; 2022c), Santos e Correia (2022), Lima e Correia (2022a; 2022b), Lima e Correia (2023), Vaz et al. (2023) e Santos e Correia (2023), introduzem essas questões no município de Codó.

No contexto da gestão ambiental entrelaçada a geossimbologias, Correia et al. (2022a) destacam o seguinte:

> Os geossímbolos, bem como as geossimbologias a eles relacionadas, são potencialmente relevantes à gestão ambiental participativa, tendo em vista que desde o processo de identificação é possível perceber a importância de tais entes geográficos, seja em âmbito social, seja no que tange à dimensão ambiental (Correia et al, 2022a, p 12).

Na mesma perspectiva, no artigo "Geossímbolos religiosos em paisagens urbanas de Codó, Maranhão: perspectivas para educação ambiental", Lima e Correia (2023) destacam a

importância do estudo de geossímbolos e suas geossimbologias enquanto indicadores para políticas públicas ambientais:

> Sob perspectiva fenomenológica atrelada à Geografia Humanista Cultural, a pesquisa "Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais", em execução pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, tem possibilitado o estudo de paisagens codoenses a partir de geossímbolos e geossimbologias. A relevância desses elementos enquanto indicadores para políticas públicas em prol da sustentabilidade socioambiental é apreendida na medida em que revelam parte das realidades locais e das relações com os lugares (LIMA e CORREIA, 2023, p. 1768).

Face ao exposto, é possível perceber que pesquisas que valorizam a dimensão geossimbólica dos lugares são importantes em contextos relacionados à conservação ambiental e, consequentemente, tendem a fortalecer iniciativas voltadas à consecução do que se concebe enquanto sustentabilidade socioambiental.

3. UM OLHAR PARA O HORIZONTE JURÍDICO DA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA NO BRASIL

Discussões e atitudes relacionadas a políticas públicas ambientais no Brasil têm ocorrido de forma gradativa. A partir de 1930, o país passou a ter aparatos jurídicos para orientar políticas de conservação da Natureza, a exemplo do Código Florestal. Cabe destacar que boa parte dos avanços que ocorreram nesse contexto resultaram da intervenção de órgãos internacionais, como explicita Moura (2016):

> A política ambiental federal brasileira começou a ser delineada a partir da década de 1930, tendo evoluído, principalmente, a partir da pressão de organismos internacionais e multilaterais (Banco Mundial, sistema ONU – Organização das Nações Unidas, e movimento ambientalista de ONGs) e em função de grandes acontecimentos internacionais ocorridos a partir da segunda metade do século XX. Tais acontecimentos influenciaram o curso das políticas ambientais em todo o mundo (MOURA, 2016, p.14).

Como pode ser observado, a interferência de órgãos internacionais extremamente influentes no cenário mundial colocou pautas relativas à questão ambiental no centro das discussões em nível global, fomentando discussões a respeito de problemáticas socioambientais e atuando como interlocutores na elaboração e implementação de políticas ambientais em vários países, inclusive no Brasil.

Mediante apontamentos de Moura (2016), percebe-se que apesar das medidas primárias focalizadas na causa ambiental implantadas entre as décadas de 1930 e 1960, que eram direcionadas, a princípio, para o uso e gestão econômica dos recursos naturais, o Brasil ainda não tinha em sua base legislativa um projeto efetivo de políticas ambientais. Nessa conjuntura,

começaram a emergir agitações de insatisfação por parte da sociedade civil em prol do fim da poluição, consequência atrelada, sobretudo, às atividades produtivas de grandes indústrias.

Sob essa ótica, cabe enfatizar que políticas públicas de conservação ambiental no Brasil são recentes. A consolidação do conceito de meio ambiente, por exemplo, foi tardia na legislação brasileira, ocorrendo somente na década de 1980.

Consoante Gomes (2008), com a efervescência das discussões ambientais no mundo, meio ambiente passou a ser concebido enquanto direito básico, primordial e inviolável. Face à consolidação dessas ideias, que foram amplamente fomentadas internacionalmente, o Brasil passou a sancionar dispositivos jurídicos voltados à conservação da Natureza, decorrentes principalmente da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nessa conjuntura, o art. 225 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) determina o seguinte: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". (BRASIL, 1988).

Destarte, o art. 225 da CF/1988 pode ser considerado marco jurídico da gestão ambiental contemporânea no Brasil. Cumpre enfatizar que a partir do art. 225 foi instituído, por meio da lei 9.985/2000, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). O conceito de Unidade de Conservação é descrito na lei em seu art. 2º, inciso I:

> Unidade de Conservação: espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (BRASIL, 2000).

Araújo et al (2017) informam que antes do SNUC não havia, no Brasil, lei em instância federal voltada especificamente para conservação ambiental. Nessa perspectiva, cabe citar que, segundo Correia (2011), apesar do SNUC ser do ano 2000, a primeira Unidade de Conservação do Brasil (Parque Nacional de Itatiaia) data de 1937.

Atualmente, segundo dados do Cadastro Nacional de Unidades de Conservação, o Brasil possui uma rede composta pelo total de 2.945 Unidades de Conservação, sendo 41 delas localizadas totalmente no estado do Maranhão e duas localizada em Codó, a saber: Área de Proteção Ambiental Trizidela de Uso Sustentável (UC municipal popularmente conhecida como APA da Trizidela) e Reserva Particular do Patrimônio Natural Fazenda Pantanal (UC federal).

4. GEOSSIMBOLOGIAS DE "ÁREAS VERDES" URBANAS DE CODÓ

O estudo de geossimbologias, ou seja, de significados associados a geossímbolos, constitui excelente alternativa à gestão de áreas verdes urbanas, que incluem Unidades de Conservação, praças públicas, canteiros de avenidas e outros lugares arborizados nas cidades.

Nesse contexto, as áreas verdes urbanas identificadas por Correia et al. (2022a) enquanto geossímbolos de Codó – Parque Ambiental da Trizidela, Praça São Sebastião e Praça do Cinema – terão alguns de seus aspectos geossimbólicos apreendidos na abordagem em tela, sobretudo a partir de trechos das entrevistas semiestruturadas aplicadas entre os anos 2021 e 2023 (Quadros 01, 02 e 03).

QUADRO 01: TRECHOS DE ENTREVISTAS REFERENTES AO PARQUE AMBIENTAL DA TRIZIDELA[1]

QUESTÃO	TRECHOS DE ENTREVISTAS
4.2 Onde o geossímbolo surgiu?	Em cima de um brejo, ali não é lagoa, é um minador (E6). Surgiu no brejo, que antes era ativo, pobre se alimentava, faziam tarrafa (para pesca), cofo (com as palhas da palmeira do buriti), mas aí jogaram esgoto dentro, as pessoas não fazia fossa (E55).
4.3 Quais os motivos para a escolha desse local para construção do geossímbolo?	Para beneficiar a construção do posto da FC Oliveira, foi uma obra eleitoreira (E6). Foram por motivos políticos, mas também foi para melhorar o lugar, porque era muito sujo (E7). As pessoas diz que é por causa do posto do prefeito. Era para ser para ali (na outra parte da lagoa, sentido da Rua Marcos Rocha), mas aí fizeram aí mesmo para crescer o posto dele (E53). Não sei, quando chegaram já foi fazendo. É bom, mas fizeram errado (E55).
4.4 O que motivou o surgimento do geossímbolo?	Como foi no início da campanha, pode dizer que é uma obra eleitoreira mesmo (E6). Transformar a área de matagal e lixo em área de lazer, esporte entre outros afazeres (E25). Por ser uma lagoa cheia de lixo e acúmulo de mato (E26). Muitos anos prefeito entra aí e não faz, mas ele fez (prefeito Nagib), mas ele fez, não sei se foi pra crescer na política, mas fez. Era até uma ideia que já existia desde o governo de Antônio Joaquim (político que já foi deputado e prefeito da cidade) (E53).
4.5 Por que o geossímbolo recebeu o nome pelo qual é conhecido?	Porque tem a ver com o meio ambiente, antigamente aí era um brejo, acho que tem a ver com isso (E52). Não sei também, essas coisas a gente não participou (E55). Pelo fato do espaço possuir muitas árvores e plantas nativas, além da lagoa, o que fez com que intitulasse como Parque Ambiental (E56).
4.7 Importância social do geossímbolo:	Eu acredito que não tem muita importância, nem me beneficia, me trouxe traumas (E6). Por um lado é bom, por um lado prejudicou. Olha, saiu a lama, ficou bonito quando fizeram, era socialzinho, agora tá ficando sem importância, não cuidam, as pessoas

[1] Na coluna "TRECHOS DE ENTREVISTAS", as pessoas entrevistadas são identificadas pela letra E e por um número cardinal, assim, E6 significa entrevistado(a) 6.

	quebravam as plantas, acabaram com as telas (E55).
4.8 Importância ambiental do geossímbolo:	Área de lazer e um local que traz uma relação com a natureza (E25). Por ter preservado a lagoa (E26). Importância fraca, mudaram isso aí, fizeram o plantio de umas coisas, mas não foi para frente por causa das pessoas (E52). Não houve importância ambiental devido aos fatores que prejudicaram os moradores residentes na comunidade, pois, com as chuvas, a área fica totalmente alagada (E56).
4.9 O que esse geossímbolo significa para você?	Um local muito importante para cuidar da saúde (E25). Lugar muito bom, porque no bairro não tinha nenhum lugar que as pessoas pudessem se exercitar (E26). Acho importante, uma coisa muito boa, fazemos nossas atividades, ficou muito bonito, só não é bem cuidado (E52). Somente prejuízo devido ao escoamento da água não ocorrer de forma correta (E56).
4.10 Quais sentimentos e emoções esse geossímbolo desperta em você?	São ruins, não gosto, fiquei com ansiedade, tomo até remédio (E6). Me sinto bem, era só lama e capim (referente ao local do parque), agora tem uma construção muito bem feita (E52). Sentimento de que o espaço proporciona qualidade de vida a quem frequenta (E56).
4.12 Esse geossímbolo causa problemas ambientais? Quais?	Eu acho que sim, porque a água que deveria descer na galera entra dentro das casas da gente (E6). Para mim ele não causa, mas para o pessoal próximo dali, da galeria, enche de água até entrar dentro da casa deles, umas pessoas fizeram uns muros para ver se a água não entrava mais, mas só as que têm condição para construir (E7). Sim, pois na época de chuva pode alagar ruas próximas (E25). Sim, quando chove enche de água nas casas próximas (E26). Ele não foi terminado, antes a firma largou, por isso prejudica a gente aqui, com essa água acumulada (E52). Derrubou as árvores, acabou com a lagoa, o brejo, acho que nem devia ter feito isso, a lagoa era um lugar público, acho que é isso (E55). Sim, devido à destruição da mata nativa, como a palmeira do buriti e a poluição do ambiente causada por moradores da área, porque eles jogam lixo na galeria do parque, o que impossibilita o escoamento da água (E56).
4.13 Esse geossímbolo causa problemas sociais? Quais?	Sim, o alagamento das casas (E26). Sim, esse córrego bem aí, quando chove, enche as casas de água; antes não tinha isso. Esse córrego, ou é esgoto, é muito mal feito (E54). Vejo a questão da galeria, porque fizeram e nem completaram. Para as pessoas que frequentam é bom, mas para os moradores das proximidades têm problema (E55).
4.14 Esse geossímbolo deve ser protegido ou preservado? Por quem? Como?	Sim, pela sociedade (E25).

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

QUADRO 02: TRECHOS DE ENTREVISTAS REFERENTES À PRAÇA SÃO SEBASTIÃO

QUESTÃO	TRECHOS DE ENTREVISTAS
4.5 Por que o geossímbolo recebeu o nome pelo qual é conhecido?	Acho que pelo santo, porque o largo da igreja é aqui, então eles resolveram homenagear o santo, que também é o padroeiro da cidade (E57).
4.6 Quais os agentes envolvidos no surgimento ou na construção do geossímbolo?	Uma boa parte da construção dessa área foi por intermédio da galera mesmo, que pratica o esporte aqui, da galera que corre, da galera do skate, aí a prefeitura fez a revitalização da praça e usou o espaço que tinha sobrando pra poder fazer as quadras, por intermédio do pedido da população mesmo, da galera em geral (E58).
4.8 Importância ambiental do geossímbolo:	Eu acho que a parte mais legal, ambiental, é que eles preservaram as duas árvores antigas que já eram da antiga praça, eles mantiveram elas e elas são árvores grandes, são árvores bonitas. Quando, em algum momento, principalmente véspera de natal, elas são enfeitadas. Tinha uma outra árvore aqui onde a gente tava perto, mas ela já tava morrendo, a árvore caiu, então teve que ser serrada; mas o principal é as duas árvores daqui que, além de serem muito altas e terem muita história, elas fazem bastante sombra, que é uma coisa bem importante (E59).
4.10 Quais sentimentos e emoções esse geossímbolo desperta em você?	Coisas boas, e não só uma área de lazer, como, praticamente, todos os eventos acontecem aqui né, os eventos públicos, e é bom, a pessoa se diverte, sai um pouco pra se distrair (E57).
4.12 Esse geossímbolo causa problemas ambientais? Quais?	Eu acho que não, porque a praça ela é bem localizada, ela é bem no centro da cidade, ela é um lugar onde, talvez, se o pessoal se reunir e tentar plantar alguma coisinha aqui nesses espacinhos, onde a árvore caiu, dá pra plantar alguma coisa. Diferente do que foi feito com o Parque Ambiental, que foi um lugar que, apesar do nome "ambiental", ele tem pouca sombra e faz muito calor e o mato é muito mal cuidado. Já a praça não, ela tem essas árvores, ela tem os coqueirinhos ali, dá pra plantar alguma coisinha aqui também, ou seja, além dela ser modernizada, digamos, dá pra fazer ela também ficar mais verde (E59).

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

QUADRO 03: TRECHOS DE ENTREVISTAS REFERENTES À PRAÇA DO CINEMA

QUESTÃO	TRECHOS DE ENTREVISTAS
4.8 Importância ambiental do geossímbolo:	Ele merece ser mais cuidado, protegido (E41).
4.10 Quais sentimentos e emoções esse geossímbolo desperta em você?	Sentimento de descaso (E41). Triste pela falta, e vem as lembranças de como foi e como está atualmente (E44).
4.14 Esse geossímbolo deve ser protegido ou preservado? Por quem? Como?	Eu acho que o poder público pode tomar providências, preservar (E44).
4.15 Esse geossímbolo está sendo prejudicado? Como?	Sim, porque ele não está sendo cuidado, servindo para os vândalos (E41). Sim, ele está abandonado (E42).

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Acerca do Parque Ambiental da Trizidela (Figura 01), equipamento urbano que integra a Área de Proteção Ambiental da Trizidela, o quadro 01 contém trechos das entrevistas que subsidiarão simbologias daquela "área verde" codoense.

FIGURA 01: VISTA VERTICAL DO PARQUE AMBIENTAL DA TRIZIDELA (2024)

Fonte: Dados da pesquisa (2024) e Google Earth Pro®

O Geossímbolo Parque Ambiental da Trizidela (Figura 02) foi construído em área de brejo pelo governo do Maranhão em parceria com poder público municipal. Sua inauguração ocorreu no ano de 2018. De acordo com as entrevistas E6, E7 e E53, a obra foi construída no lugar onde se encontra por interesses eleitoreiros e econômicos do então prefeito de Codó e do grupo empresarial familiar do qual ele é membro.

FIGURA 02: VISTA FRONTAL DO PARQUE AMBIENTAL DA TRIZIDELA

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Algumas pessoas, como fica claro nas entrevistas E25 e E26, afirmam que a principal motivação para a construção do parque foi a resolução de um problema ambiental que atingia a Lagoa da Trizidela há anos: o acúmulo de esgotos e resíduos sólidos sem tratamento. Em termos de gestão do parque, chama atenção a resposta de E55 à questão 4.5, que demonstra a inexistência de gestão ambiental participativa e que, portanto, contraria o SNUC.

Em relação à importância social do geossímbolo, sobressaem dois aspectos, um positivo e um negativo. O primeiro se refere aos benefícios do parque em termos de estruturas para práticas de esporte, lazer e atividades físicas. Quanto ao aspecto negativo, destacam-se os transtornos causados na época chuvosa a pessoas que moram nas imediações do parque, cujas casas são atingidas por alagamentos associados a problemas estruturais do parque.

Falando sobre a importância ambiental do Parque Ambiental da Trizidela, foi citada a relação com a Natureza e a presença do corpo hídrico popularmente conhecido como Lagoa da Trizidela. A entrevista E52 traz uma crítica à situação da arborização do lugar, que é praticamente inexistente.

Reportes aos significados, sentimentos e emoções despertadas pelo geossímbolo, destacam a importância dele enquanto lugar benéfico à saúde, já que suas estruturas são propícias a exercícios físicos. Apesar de despertar sentimentos positivos como bem-estar, o parque também gera sentimentos e emoções ruins por conta dos transtornos recorrentes que causa na época chuvosa, a exemplo dos alagamentos das casas citado por E6.

Convém chamar atenção para a resposta de E56 ao ser questionada sobre problemas ambientais decorrentes da construção do parque: a vegetação nativa foi destruída, a exemplo das árvores de buriti e demais espécies botânicas associadas ao brejo.

A partir das entrevistas, foi possível perceber que as geossimbologias relacionadas ao Parque Ambiental da Trizidela revelam contradições inerentes à área, principalmente pelos transtornos que ele causa à vizinhança na época das chuvas e à pouquíssima arborização do lugar. Em vez de árvores, predominam cimento e concreto. O verde do lugar se resume basicamente à grama plantada por ocasião da execução da obra. As poucas árvores se resumem aos buritizeiros isolados no meio da lagoa, os quais estão sendo sufocados pela lâmina d'água onde ainda são lançados esgotos sem tratamento.

A partir daqui serão apresentadas geossimbologias de duas praças da cidade de Codó em relação à arborização: Praça São Sebastião e Praça do Cinema, consideradas, segundo Correia et al. (2022a), geossímbolos do município. Assim, serão abordados assuntos inerentes aos seguintes questionamentos: Qual a situação das praças em relação à arborização? Nas

praças é possível perceber a presença predominante de vegetação ou de concreto e cimento? O poder público municipal vem cumprindo seu papel em relação à arborização das praças?

As praças estão localizadas em áreas centrais da cidade, em locais de fácil acesso, o que favorece a visibilidade delas tanto pela sua estrutura quanto pela arborização e pelo contexto histórico. Cecchetto et al. (2014) pontuam que a arborização é um fator essencial para se manter um equilíbrio com a Natureza; ela traz diversos benefícios, dentre eles redução de impactos ambientais e da poluição sonora na zona urbana, melhoria do microclima, conformação de ambientes urbanos mais aconchegantes e embelezamento das paisagens.

Em relação à Praça São Sebastião, cujo primeiro nome foi Palmério Cantanhede, ressalta-se que era conhecida como Praça do Viveiro; pessoas idosas que se relacionam há muito tempo com o lugar relatam que ali havia muitas árvores, o que lhe dava um aspecto de floresta. Conta-se que era possível ouvir os cantos dos pássaros e admirar a paisagem arborizada da praça.

Esse geossímbolo (Figura 03) é considerado praça principal da cidade de Codó. Localizada entre a Igreja de São Sebastião e o prédio histórico da antiga fábrica de tecidos, a praça se destaca por estar situada em local central, de fácil acesso no ambiente urbano. Lá ocorrem diversos eventos culturais, a exemplo de festas juninas, batalhas de rimas, rodas de capoeira, feiras de livros e festivais.

FIGURA 03: VISTA VERTICAL DA PRAÇA SÃO SEBASTIÃO (2024)

Fonte: Dados da pesquisa (2024) e Google Earth Pro®

A praça (Figura 04) passou por reforma recente, a qual, de acordo com E58, foi executada em função de demanda popular, sobretudo de movimentos sociais como o formado pela "galera" que pratica esportes nos espaços públicos da cidade.

FIGURA 04: VISTA FRONTAL DA PRAÇA SÃO SEBASTIÃO

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quando o quesito é "importância ambiental do geossímbolo", (questão 4.8), a arborização do lugar é citada por E59. Nessa perspectiva, convém ressaltar que por muitos anos a praça foi popularmente conhecida como Praça do Viveiro, época em que as árvores eram os elementos mais significativos da paisagem. Pessoas mais idosas recordam daquela época com certa nostalgia. Atualmente, conforme citado por E59, existem apenas duas árvores antigas na praça, que são de grande porte. Na figura 04 é possível perceber a presença do total de quatro árvores na praça.

Em relação a sentimentos e emoções despertados pelo geossímbolo, E57 relata sentir "coisas boas", já que a praça proporciona momentos de lazer e diversão. Na resposta à questão 4.12, alguns aspectos chamam atenção, a exemplo da sugestão e da crítica feita por E59. No que tange à sugestão, a pessoa recomenda que seja feito plantio de árvores na praça, especialmente no local onde existia uma árvore antiga que teve que ser cortada. Ao criticar a falta de árvores, lembra da situação do Parque Ambiental da Trizidela, onde praticamente inexistem árvores.

O geossímbolo Praça do Cinema (Figura 05), localizado no centro da cidade, é um lugar que reflete o descaso do poder público de Codó em relação à gestão ambiental urbana e à manutenção de praças públicas.

FIGURA 05: VISTA VERTICAL DA PRAÇA DO CINEMA (2024)

Fonte: Dados da pesquisa (2024) e Google Earth Pro®

Essa praça, também conhecida como Praça do Cruzeiro (Figura 06), situa-se em frente ao prédio que abrigou, por muitos anos, o antigo cinema de Codó. Nela se destaca a inexistência de árvores, situação que exige providências do poder público municipal, especialmente porque Codó é uma cidade extremamente quente.

FIGURA 06: VISTA FRONTAL DA PRAÇA DO CINEMA (2024)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As árvores, como é de conhecimento público, amenizam temperaturas elevadas nas cidades, proporcionando microclimas mais adequados ao conforto térmico; além disso, suas copas promotoras de ambientes sombreados geram sensações de alívio frente ao calor excessivo de cidades localizadas em zonas de clima tropical.

Os depoimentos acerca desse geossímbolo indicam o "sentimento de descaso" (E41) motivado pela situação de abandono em que se encontra a praça. Ademais, é notório o sentimento de tristeza quando pessoas como E44 se reportam à Praça do Cinema. Essas pessoas fazem questão de ratificar a urgente necessidade do poder público municipal tomar providências voltadas à revitalização da praça, para que ela volte a ser bonita, arborizada e segura, simbolizando o cuidado com as pessoas e com os ambientes da cidade de Codó.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa está sendo possível perceber a necessidade de providências do poder público do município de Codó em relação à arborização de espaços públicos que deveriam ser, de fato, áreas verdes na cidade.

Geossimbologias permitem entender nuances de problemáticas atinentes a geossímbolos, haja vista, por exemplo, possibilitar acesso ao que as pessoas sentem em relação aos lugares ou aos significados que eles têm para elas.

Saber o que os lugares representam para as pessoas, portanto, constitui excelente "caminho" para a tomada de decisões pelo poder público. No contexto de políticas públicas focadas na gestão de áreas verdes urbanas, conhecer e considerar o que a arborização representa para quem vive nas cidades consiste em aspecto fundamental para a elaboração, execução e avaliação de processos relacionados à conservação ambiental.

É necessário e urgente que o poder público municipal efetue medidas capazes de transformar o Parque Ambiental da Trizidela, a Praça São Sebastião e a Praça do Cinema em verdadeiras áreas verdes da cidade de Codó, atendendo efetivamente às determinações da legislação ambiental brasileira em cumprimento às disposições do artigo 225 da Constituição Federal de 1988.

Enfim, o estudo de geossimbologias de "áreas verdes" consideradas geossímbolos de Codó está gerando "frutos" profícuos dentro e fora do ambiente acadêmico, o que indica suas potencialidades na busca por sustentabilidade socioambiental no município de Codó.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jaiana Lopes de; MATOS, Ana Carolina Barbosa Pereira; PEREIRA, Maria da Paz Kannock Alves. A judicialização das questões ambientais e os seus impactos do meio ambiente ecologicamente equilibrado: um estudo de caso da aplicação da Lei nº 9.985/2000. **Revista Acadêmica Escola Superior do Ministério Público do Ceará**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 85 - 105, 2017.

BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Geografia cultural**: um século (3). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 13 ago 2024.

CECCHETTO, Carise Taciane; CHRISTMANN, Samara Simon; OLIVEIRA, Tárcisio Dorn de. Arborização urbana: importância e benefícios no planejamento ambiental das cidades. In: **Anais do XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Cruz Alta, RS, p. 1-13, 2014.

CORREIA, Fabiana Pereira. Estado do Maranhão e sua política de proteção ambiental. In: **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, MA, 2011.

CORREIA, Fabiana Pereira; LIMA, David dos Santos; SANTOS, Ana Luiza Salazar dos. Geossímbolos e geossimbologias em paisagens urbanas de Codó-MA: caminhos para gestão ambiental participativa. In: **Anais do XIII Encontro Regional da ANPUH - MA**. São Luís (MA): UEMA, 2022c.

CORREIA, Fabiana Pereira; SANTOS, Ana Luiza Salazar dos; LIMA, David dos Santos. Identificação de geossímbolos em paisagens de Codó-MA como subsídio à gestão ambiental participativa. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Geógrafas e Geógrafos [recurso eletrônico]**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, 2022a.

CORREIA, Fabiana Pereira; SANTOS, Ana Luiza Salazar dos; LIMA, David dos Santos. Potencialidades de geossímbolos e geossimbologias de paisagens na gestão ambiental participativa: considerações a partir de geograficidades de Codó-MA. In: **Anais do IV Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e sociedade do PGCULT e da IX Semana Acadêmica do PGCULT [recurso eletrônico]**. São Luís: EDUFMA, 2022b. p. 1354-1362.

FRANCO, José Luiz de Andrade; SCHITTINI, Gilberto de Menezes; BRAZ, Vivian da Silva. História da conservação da natureza e das áreas protegidas: panorama geral. **Historiæ**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 233–270, 2016.

GOMES, Alessandro. **Legislação ambiental e direito: um olhar sobre o artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil.** Revista Científica Eletrônica de Administração. Ano VIII – Número 14 – Junho de 2008 – Periódicos Semestral.

LIMA, David dos Santos; CORREIA, Fabiana Pereira. Geossimbologias de paisagens do Parque Ambiental da Trizidela, Codó-MA: reflexões sobre a importância de geografias vividas na gestão ambiental urbana. In: **Anais do XIII Encontro Regional da ANPUH - MA**. São Luís (MA): UEMA, 2022b.

LIMA, David dos Santos; CORREIA, Fabiana Pereira. Geossímbolos religiosos em paisagens urbanas de Codó, Maranhão: perspectivas para educação ambiental. In: **Anais do XVII Encontro Humanístico da UFMA**. São Luís: EDUFMA, 2023.

LIMA, David dos Santos; CORREIA, Fabiana Pereira. Paisagem e memória: um estudo de geograficidades vinculadas à Lagoa da Trizidela na cidade de Codó-MA. In: **Anais do IV Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e sociedade do PGCULT e da IX Semana Acadêmica do PGCULT [recurso eletrônico]**. São Luís: EDUFMA, 2022a. p. 1340-1353.

LIMA, Valéria; AMORIM, Margarete Cristiane da Costa Trindade (2011). **A importância das áreas verdes para a qualidade ambiental das cidades**. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/835/849>. Acesso em 13 ago 2024.

LUSTOSA, Aparecida Alves Santos; ZANELLA, Marli Schmitt. Arborização urbana em praças como instrumento para a educação ambiental: um estudo em Goioerê, Paraná. **Arquivos do MUDI**, v 23, n 3, p. 33 -50, 2019.

MARANHÃO (2017). Decreto n. 4.113, de 27 de março de 2017: **Altera o Decreto n. 4.091, de 16 de agosto de 2016 de criação da Área de Proteção Ambiental Trizidela**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, 04 de abril de 2017.

MERCADANTE, Maurício. **Uma década de debate e negociação: a história da elaboração da Lei do SNUC.** In: BENJAMIN, Antônio Herman (org.). Direito ambiental das áreas protegidas: o regime jurídico das unidades de conservação. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 190-231, 2001.

MOURA, Adriana Maria Magalhães. Trajetória da política ambiental federal no Brasil. In: MOURA, Adriana Maria Magalhães (Org.). **Governança ambiental no Brasil: instituições, atores e políticas públicas.** Brasília: IPEA, 2016, p. 13-43.

SANTOS, Ana Luiza Salazar dos; CORREIA, Fabiana Pereira. Geossimbologias das paisagens do Riacho Água Fria, Codó-MA: caminhos para gestão ambiental participativa. In: **Anais do IV Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e sociedade do PGCULT e da IX Semana Acadêmica do PGCULT [recurso eletrônico]**. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 1248-1260.

SANTOS, Ana Luiza Salazar dos; CORREIA, Fabiana Pereira. Paisagem enquanto espaço sagrado: geossimbologias da Capela de Pedra, Codó-MA. In: **Anais do XVII Encontro Humanístico da UFMA**. São Luís: EDUFMA, 2023.

VAZ, Josy da Silva; SILVA, Leiciane da Conceição. CORREIA, Fabiana Pereira. Geossimbologias do lixão de Codó-MA: indicadores para gestão ambiental participativa. In: **Anais do XVII Encontro Humanístico da UFMA**. São Luís: EDUFMA, 2023.

IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELAS PRÁTICAS TURÍSTICAS NO RIO UNA, MUNICÍPIO DE MORROS – MA

Camila Gabriela Costa Rocha[1]
Graduada em Geografia
camila.gabriela@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Shirley Cristina dos Santos[2]
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br

RESUMO: A Geografia do Turismo é descrita como uma subdisciplina que analisa o espaço turístico e seus impactos, sendo essencial compreender a relação entre turismo e geografia para entender a concepção moderna de ambos os termos. Atualmente nota-se a evolução recente do turismo, seus impactos ambientais e a necessidade de equilibrar os efeitos negativos e positivos dessa atividade sobre o meio ambiente. A crescente importância da questão ambiental no turismo, destaca-se pela necessidade de valorização do meio ambiente em todas as atividades turísticas. A promoção do turismo sustentável é destacada como essencial, envolvendo a adaptação de serviços essenciais com o mínimo impacto ambiental. A abordagem sobre o turismo sustentável e o ecoturismo enfatiza a necessidade de práticas mais conscientes que minimizem impactos ambientais e socioculturais, ao mesmo tempo em que promovem benefícios econômicos para as comunidades locais. O município de Morros, localizado ao norte do Maranhão, destaca-se como um polo turístico na região, integrando o Polo Munim. O município apresenta riquezas culturais e naturais, como ruínas seculares, rios e cachoeiras, dentre outros. Morros, conhecida como o "Paraíso das Águas", possui atrações como a Cachoeira do Arruda, o Parque das Águas e o Balneário Una dos Paulinos. No entanto, o desenvolvimento turístico não planejado tem causado impactos ambientais, com a expansão da infraestrutura comprometendo a vegetação nativa e o leito do rio. Diante dos desafios ambientais, propostas para o turismo sustentável em Morros incluem o planejamento turístico integrado, envolvendo o poder público, iniciativa privada, terceiro setor e a comunidade local. Essas propostas visam minimizar os impactos ambientais, garantir a participação ativa da comunidade, maximizar benefícios socioeconômicos e promover a conservação dos ambientes naturais e da herança cultural. Iniciativas como qualificação da mão de obra, marketing responsável e o envolvimento das comunidades locais são sugeridas para criar um equilíbrio entre o desenvolvimento turístico e a preservação ambiental em Morros.

Palavras-chave: Turismo Sustentável; Geografia do Turismo; Paraíso das águas; Rio Una.

[1] Bacharel em Geografia. Monografia de Bacharelado apresentada em dezembro de 2023.

[2] Docente do curso de Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa Sistemas Ambientais Maranhenses. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais.

1. Introdução

A Geografia, tradicionalmente associada ao estudo do espaço físico, vai além da mera análise das características geográficas, abrangendo a complexa interação entre sociedade e natureza. Nesse contexto, a Geografia do Turismo emerge como uma disciplina recente, refletindo o crescente interesse pelo fenômeno turístico nas últimas décadas. A Geografia, como ciência social multidisciplinar, incorpora o estudo do turismo como uma perspectiva adicional, destacando sua relevância no entendimento da construção do espaço geográfico. O turismo, por sua vez, é caracterizado por sua natureza multidisciplinar e complexidade.

A Geografia do Turismo, considerada uma subdisciplina recente, surge da necessidade de compreender e interpretar o turismo sob diversas vertentes, como sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais. A análise da Geografia do Turismo pode se concentrar em duas abordagens principais: a observação da paisagem como um recurso turístico significativo e a compreensão dos processos sociais que moldam o espaço turístico.

Ao se constituir como uma ramificação da ciência geográfica, este ramo busca desvendar as especificidades do espaço turístico, analisando tanto a fisionomia da paisagem quanto os processos sociais que o influenciam. Essa disciplina estabelece objetivos que incluem compreender o turismo como fenômeno social contemporâneo, analisar a formação da demanda e oferta turísticas, e observar os impactos do turismo sobre o meio ambiente e as comunidades locais.

Atualmente, a relação entre turismo e sustentabilidade emerge como um tema crucial e incontornável. A preocupação com o meio ambiente tornou-se uma demanda central, provocando debates frequentes sobre a incorporação de práticas sustentáveis na indústria do turismo.

Assim, a discussão sobre sustentabilidade no turismo remonta à Conferência do Rio em 1992, marcando um ponto de inflexão na busca pela conciliação entre desenvolvimento socioeconômico e conservação ambiental, conforme enfatizado por ALMEIDA E ABRAJA (2009). O turismo sustentável, ao promover essas discussões, emerge como um instrumento crucial para a preservação dos recursos naturais, cuja limitação se torna cada vez mais evidente.

O município de Morros, situado ao norte do estado do Maranhão, desenha-se como um capítulo exuberante na rica tapeçaria geográfica da região. A região, segundo a Secretaria Estadual de Turismo, apresenta-se como um verdadeiro tesouro, guardando ruínas seculares, cachoeiras, rios de águas cristalinas e um litoral praticamente intocado.

Nesse contexto, os rios Munim e Una emergem como protagonistas, delineando a natureza e moldando o modo de vida das comunidades pesqueiras locais. Embarcações como barcos e canoas oferecem uma jornada mágica aos visitantes, revelando a beleza única desses cursos d'água. Além dos elementos naturais, a região ostenta um patrimônio arquitetônico, manifestações culturais como bumba-meu-boi e tambor de crioula, e a singularidade das comunidades quilombolas, conforme atesta a Secretaria de Turismo do Estado do Maranhão.

No âmbito do desenvolvimento turístico, o governo estadual do Maranhão delineou uma estratégia que visa transformar o estado em um "celeiro" de atrações turísticas diversificadas. Os Polos Turísticos, entre os quais se destaca o Polo Munim, foram delineados para concentrar investimentos e produtos turísticos, abraçando categorias que variam do ecoturismo ao lazer histórico e cultural. Este trabalho concentra-se na análise específica do município de Morros, cujo potencial turístico ecológico se destaca, sendo apontado como o epicentro de atividades turísticas mais expressivas na região.

Diante desse cenário paradisíaco, Morros é conhecida como o "Paraíso das águas", uma designação justificada por suas belezas naturais incomparáveis. No entanto, essa prosperidade turística não está isenta de desafios. A expansão desordenada da infraestrutura, como escadas de acesso e intervenções no leito do rio, bem como a falta de iniciativas preservacionistas, começa a lançar sombras sobre esse paraíso natural.

Neste contexto, este trabalho se propõe a analisar as atividades turísticas em Morros, destacando não apenas suas potencialidades, mas também os desafios ambientais enfrentados. Diante dos riscos de um turismo não planejado, torna-se imperativo considerar propostas para um turismo sustentável, que harmonize o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental, garantindo um legado duradouro para as gerações futuras.

2. Desenvolvimento

Ao nos perguntarmos o que é a Geografia, logo a relacionamos com o estudo do espaço físico em qual vivemos, mas essa Ciência vai muito além. A Geografia caracteriza-se pelo estudo da relação sociedade – natureza ou homem-meio, sendo este o objeto de estudo dessa Ciência (SALES; ALVES, 2010). Dentro da Geografia muitos conceitos, entendidos também como categorias de análise, são importantes para seus estudos, alguns deles mais antigos e outros mais recentes, que surgem em razão da necessidade de compreensão da complexidade do mundo atual (LISBOA, 2007). Ainda, segundo a autora, os principais conceitos são: espaço, região, paisagem, território, territorialidade, redes e escalas geográficas.

Ou seja, a geografia é multidisciplinar, é entendida como uma ciência social que possui em seu vasto e precioso arcabouço teórico um conjunto de subcampos (entende–se: "Geografia Física" – Pedologia, Biogeografia, Climatologia, Hidrologia e a "Geografia Humana" – Urbana, Agrária, Cultural, Política, Econômica, Histórica e, mais recentemente, a perspectiva do Turismo, por exemplo) (MONTEIRO; SANTOS, 2022).

Como citado, é recente o estudo do turismo na Geografia, pois o interesse por esse fenômeno, o turismo, cresceu nos últimos anos. Conforme QUINTEIRO, BALEIROS (2017, p 14) nos últimos anos é manifesto o crescente interesse pelo fenômeno do turismo e pela investigação nesta área, o que tem trazido olhares numerosos e heterogêneos sobre o turismo. Ao tentar definir um conceito para o turismo as autoras explicam:

> [...] não existe uma disciplina intitulada teoria do turismo. A esta ausência de um campo teórico bem definido não será seguramente alheio o fato de o turismo ser conceitualmente o resultado do entrecruzar dos estudos realizados em múltiplas áreas científicas, como sejam a economia, a gestão, a geografia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, o direito, o planeamento, o ordenamento territorial e o marketing, entre outros. Deste modo, estando conscientes de que o turismo se define a partir desta multiplicidade de perspectivas e contributos de áreas distintas, é fácil compreendermos que a definição do conceito de turismo não seja una nem consensual. (QUINTEIRO, BALEIROS 2017, p 14)

Para GROOTE (1983) apud RODRIGUES (2011) face à sua complexidade, o turismo deve ser abordado em âmbito multidisciplinar, particularmente pelo estudo das Ciências Sociais, integrando, além dos aspectos econômicos, psicológicos sociológicos, antropológicos, constitucionais e regionais. MONTEIRO e SANTOS também refletem sobre isso:

> O turismo, portanto, apresenta-se como um fenômeno extremamente complexo e multidisciplinar, bem como a ciência geográfica, e por isso deve ser percebido e interpretado sob as mais diversas vertentes, sejam elas sociais, econômicas/financeiras, culturais, políticas e ambientais. A prática turística influencia todo um território, pois ao passo que permite a sua concretização é, também, modificado/construído por ela [...] (MONTEIRO, SANTOS 2022, p. 79)

A relação entre Turismo e Geografia parece estar na origem da concepção moderna de ambos os termos (PIMENTEL, CASTROGIOVANNI 2015, p. 441). O estudo do turismo no âmbito da geografia acentua-se a partir da década de 60, respondendo ao acelerado desenvolvimento do fenômeno, ligado à prosperidade econômica que marcou o período de pós-guerra nos países centrais do capitalismo (RODRIGUES 2011, p 72). O turismo traz sua contribuição à geografia ao ajudar na construção do espaço geográfico, como PIMENTEL, CASTROGIOVANNI (2015), abordam:

> O Turismo é caracterizado pela mobilidade: por fluxos de viajantes, movimentos de capital, deslocamentos de objetos, trânsito de símbolos. Em outras palavras, é um entrelace de múltiplas trajetórias que auxiliam a tecer o Espaço Geográfico (Massey, 2008; Santos, 2006); assim despertando o interesse de seu estudo desde a Ciência Geográfica. O Turismo tem sido uma pauta frequente na agenda de estudos geográficos, sendo considerado a partir de métodos e pressupostos teóricos bastante diversificados [...] (PIMENTEL, CASTROGIOVANNI 2015, p. 442)

A geografia e o turismo compartilham a característica da multidisciplinaridade. Compreender a geografia exige uma síntese de conhecimentos, da mesma forma que desvendar os caminhos do turismo demanda a compreensão de diversas áreas do saber. A geografia do turismo emerge como uma disciplina que abraça a perspectiva espacial explorada pela geografia na temática turística.

O interesse pelas práticas turísticas é recente e para FERREIRA (2009) nos últimos anos o fenômeno turístico tem apresentado uma evolução de crescimento:

> A dimensão do fenómeno turístico tem, nos últimos anos, apresentado uma evolução de crescimento. Em 2005, pela primeira vez, o número de chegadas turísticas internacionais ultrapassou a barreira dos 800 milhões, cifrando-se em 806 milhões. (OMT, 2007). Em 2007, as chegadas internacionais atingiram o número recorde de 903 milhões de turistas, o que equivale a um aumento de 6,6% em relação a 2006 (OMT, 2007). Entre Janeiro e Abril de 2008 as chegadas internacionais apresentaram uma taxa de crescimento próxima dos 5%, quando comparadas com igual período de 2007 (OMT, 2008). (FERREIRA, 2009 p. 106)

Esse crescimento do turismo está diretamente ligado com os impactos negativos em relação aos recursos naturais, ainda segundo FERREIRA (2009):

> Os impactos negativos do desenvolvimento turístico podem gradualmente destruir os recursos naturais de que dependem. Muitos destes impactos estão diretamente ligados à construção de infraestruturas, nomeadamente estradas, aeroportos e das instalações turísticas. Por outro lado, o turismo tem o potencial de criar efeitos benéficos no ambiente, contribuindo para a sua proteção e conservação (UNEP, 2000). (FERREIRA, 2009 p. 108)

Atualmente é quase impossível não se preocupar com o meio ambiente e o debate da questão ambiental no turismo tem se tornado mais frequente. Para ALMEIDA e ABRANJA (2009) a valorização da questão ambiental é fundamental em qualquer atividade turística:

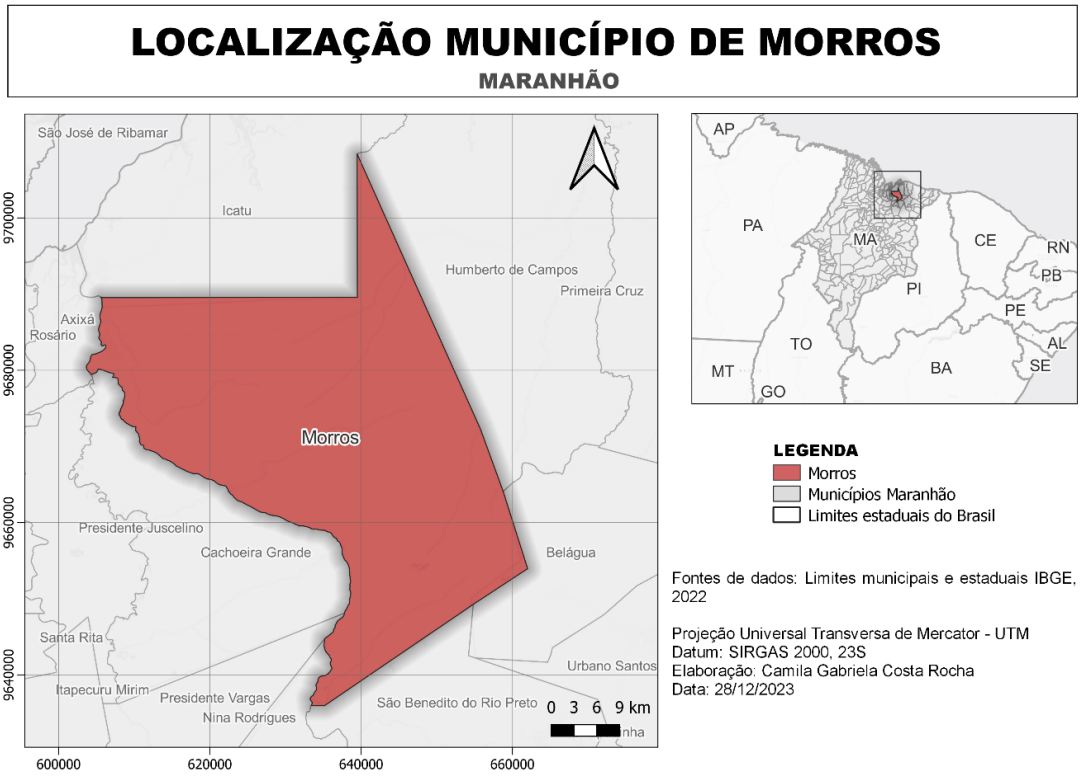
> A valorização da questão ambiental como fulcro de qualquer atividade turística é fundamental e vem ao encontro de uma exigência do mercado – a proteção e conservação do ambiente. Deste modo, um empreendimento turístico sustentável tem, forçosamente, que considerar relevante a adaptação de serviços essenciais (como o destino dos resíduos decorrentes da atividade turística, o saneamento básico, a suficiência de equipamentos e o abastecimento de água) com o mínimo de impacte ambiental. (ALMEIDA; ABRANJA 2009 p. 26)

A promoção de uma gestão participativa e inclusiva, que envolva todas as partes interessadas, é essencial para implementar medidas eficazes de sustentabilidade no turismo. A criação de programas educativos e de sensibilização, tanto para os visitantes quanto para os residentes, fortalece o entendimento coletivo sobre a importância da preservação ambiental e cultural. Dessa forma, a busca por um turismo sustentável não apenas reduz os impactos negativos, mas também fomenta o desenvolvimento socioeconômico responsável, garantindo a preservação dos recursos naturais e culturais para as gerações futuras.

É crucial destacar que o turismo não planejado pode acarretar danos adversos ao meio ambiente. Nesse contexto, este trabalho propõe-se a examinar as atividades turísticas no município de Morros, no estado do Maranhão. Devido às inúmeras belezas que apresenta, a cidade atrai um considerável número de visitantes em busca de lazer e descanso.

O munícipio de Morros fica localizado ao norte do Maranhão (Figura 1), às margens do Rio Munim. Faz parte da Bacia Hidrográfica do Rio Munim. A população da cidade de Morros (MA) chegou a 18.554 pessoas no Censo de 2022 (IBGE, 2023). O nome é originado dos numerosos morros existentes no local. Os naturais, ou habitantes de Morros, são chamados morruenses.

FIGURA 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MORROS – MA.



Fonte: ROCHA, Camila (2023).

O município é pertencente do Polo Munim que é composto por sete municípios maranhenses, Icatu, Rosário, Presidente Juscelino, Morros, Itapecuru Mirim, Nina Rodrigues e Vargem Grande. Conforme a Secretaria Estadual de Turismo, esses munícipios guardam riquezas culturais e naturais, como ruínas seculares, cachoeiras, rios e riachos de águas cristalinas e um litoral ainda intocado. Ainda de acordo com a Secretaria de Turismo do Estado do Maranhão, os rios Munim e Una são os protagonistas da natureza da região e do modo de vida das comunidades pesqueiras, e podem ter sua beleza apreciada em passeios de barcos e canoas que proporcionam momentos mágicos a todos que ali chegam. Somam-se a essa riqueza o acervo arquitetônico, as manifestações culturais, como bumba-meu-boi e tambor de crioula, além de toda a singularidade e importância das comunidades quilombolas da região (MARANHÃO, 2011 apud CPRM, 2013).

A criação de polos turísticos no Maranhão constitui-se em estratégia do governo estadual no sentido de otimizar o investimento e a concentração de produtos turísticos, visando a transformar o estado em "celeiro" de diferentes atrações, a exemplo de ecoturismo, lazer histórico, cultural, musical e folclórico (FERREIRA, 2007 apud CPRM, 2013). Foram individualizados 9 polos turísticos: Polo São Luís, Polo Chapada das Mesas, Polo Lençóis & Delta, Polo Munim, Polo Floresta dos Guarás, Polo Lagos e Campos Floridos: Estratégico, Polo Amazônia Maranhense: Desenvolvimento, Polo Cocais: Desenvolvimento, Polo Serras Guajajara, Timbira e Canela: Desenvolvimento.

Para MONTEIRO; SANTOS (2022), Morros é o que apresenta a atividade turística com maior desenvolvimento e expressividade. Isso significa dizer, portanto, que ocupa posição de destaque no cenário turístico maranhense, tendo em vista que possui grande potencial turístico ecológico. Ou seja, potencial turístico ecológico entendido como turismo de aventura e ecoturismo. E o turismo cultural com a presença de praças e igrejas como a da Paróquia da Nossa Senhora Aparecida do Munim, explica os autores.

O município de Morros possui belezas naturais que atraem olhares de muitas pessoas, entre elas estão: a Cachoeira do Arruda que é formado por uma pequena queda d'água e piscinas naturais que proporcionam momentos únicos aos visitantes; o Parque das Águas que é um novo atrativo turístico e possui benefícios como a fonte das pedras, túnel de águas, pista para caminhadas; o Rio Una que é conhecido pela sua beleza e tranquilidade. Não é à toa que a cidade é conhecida como o "Paraíso das águas"! São lugares paradisíacos com águas cristalinas e belas paisagens de vegetação pomposa. Além disso, o artesanato, as igrejas, as casas antigas também são atrativos do local.

Balneário Una dos Paulinos, Balneário do Bom Gosto, Una do Mato Grosso, Una Grande, Una das pedras, Una das mulheres, Una dos escoteiros, Una dos Moraes, Una da Fazenda, Una dos Bois e a cachoeira do Arruda, com expressiva beleza cênica (MONTEIRO; SANTOS, 2022 p. 85) são alguns outros pontos atrativos que o munícipio de Morros – MA oferece.

Para conduzir essa análise, foi desenvolvido um roteiro de observação com oito tópicos para orientação. Inicialmente, chamou a atenção a considerável afluência de visitantes na região.

No que tange à infraestrutura disponível, foram identificados aspectos intrigantes, como a construção de escadas de tijolo e cimento para acesso ao Rio (Figura 2). Ademais, observou-se a presença de estruturas de madeira no rio (Figura 3) e de sacos de areia (Figura 4), promovendo modificações no local.

FIGURA 2: ESCADA DE ALVENARIA PARA ACESSO AO RIO UNA

Fonte: ROCHA, Camila. 2023.

FIGURA 3: ESTRUTURAS DE MADEIRA NO RIO UNA.

Fonte: ROCHA, Camila. 2023.

Fonte: ROCHA, Camila. 2023.

FIGURA 4: SACOS DE AREIA NO RIO UNA

Fonte: ROCHA, Camila. 2023.

Fonte: ROCHA, Camila. 2023.

No que concerne aos resíduos sólidos, verificou-se a presença de alguns dispersos nos pontos turísticos visitados. Surpreendentemente, não foram identificadas intervenções para preservação do meio ambiente, tampouco foram instaladas placas informativas sobre o uso consciente do espaço turístico. No tocante à flora local, constatou-se o desmatamento de algumas árvores, uma situação alarmante que merece atenção especial (Figura 5).

FIGURA 5: ÁREA COM DESMATAMENTO

Fonte: ROCHA, Camila (2023)

Podemos notar que existe uma preocupação na expansão da infraestrutura sem um planejamento adequado, ou seja, percebe-se um turismo voltado para a economia e pouco preocupado com os recursos naturais.

MONTEIRO, SANTOS (2022) relatam que a intensificação no processo de construção e ampliação da infraestrutura de residências, pousadas e bares em locais impróprios e em desconformidade com o Código Florestal, geralmente às margens do Rio Una, tem contribuído, sobremaneira, com a perda da vegetação nativa e assoreamento do leito do rio.

FEITOSA *et al*, também discute o assunto explicando que o turismo no munícipio de Morros – MA ocorre de forma predatória, sem qualquer preocupação no tocante a proteção dos seus mananciais, ao desmatamento da mata ciliar, no despejo do lixo nas proximidades do rio ou mesmo nas campanhas de conscientização sobre a importância da conservação e preservação desse rio.

Morros destaca-se como um destino turístico, dessa forma, é imperativo que todos os envolvidos no setor participem ativamente e debatam estratégias para preservar o local. Portanto, a primeira sugestão para combater a degradação do turismo em Morros é promover a participação ativa de todos os stakeholders - todos os indivíduos, empresas ou instituições que possuem algum interesse na administração e nos desfechos de um projeto ou organização -, pois a preservação do patrimônio cultural e natural exige cooperação, planejamento e gestão eficaz.

A segunda proposta consiste em minimizar a degradação dos locais turísticos e preservar aqueles que possuem características únicas. Isso pode ser alcançado por meio de programas de

educação ambiental, visando sensibilizar as pessoas para a importância da preservação do ambiente. É crucial capacitar os serviços públicos relacionados ao turismo, considerando o crescimento econômico do setor, ao mesmo tempo em que se preservam os recursos naturais.

Adotar práticas de marketing responsável para a preservação ambiental também é uma proposta relevante, pois a ecologia, a sociedade, a economia e a cultura devem ser integradas para garantir a preservação dos recursos naturais em Morros – MA. É essencial alinhar a imagem do destino turístico com a proteção ambiental e a excelência dos serviços oferecidos, para que os turistas se lembrem de desfrutar do local com responsabilidade.

Engajar ativamente as comunidades locais em Morros – MA é crucial, pois os moradores conhecem bem o local e estão cientes dos impactos positivos e negativos que o turismo pode trazer para a cidade.

Investir na qualificação da mão de obra, ou seja, proporcionar treinamento aos profissionais do setor turístico em Morros, informando e ensinando maneiras de alcançar o crescimento econômico sustentável e a preservação dos recursos naturais do município, é uma iniciativa fundamental.

Realizar pesquisas e monitorar a atividade turística no município de Morros – MA com o objetivo de compreender as dinâmicas do setor e debater estratégias eficazes para a implementação de um turismo sustentável na região. Nesse sentido, é imperativo promover iniciativas que fomentem a discussão sobre esse tema não apenas na prefeitura do município, mas também nos comitês de bacias hidrográficas do Polo Munim e na comunidade local. É crucial despertar a consciência para a preservação ambiental, e neste contexto, apresentamos algumas propostas que podem contribuir significativamente para a elaboração desse plano turístico.

3. Conclusão

Diante do exposto, é evidente que o Maranhão experimenta um notável aumento nas práticas turísticas, respaldado pelos investimentos estaduais nesse setor. A criação dos polos turísticos, estratégia do governo para otimizar investimentos, destaca-se como um marco nesse crescimento, dividindo-se em 9 polos que exploram a diversidade cultural e natural do estado.

Contudo, a expansão do turismo não vem isenta de desafios, principalmente em relação aos impactos ambientais. A degradação dos recursos naturais, a poluição das águas e o acúmulo de lixo são evidências dos efeitos adversos causados pela intensificação da atividade turística. O aumento significativo do turismo nos últimos anos tem registrado tanto impactos negativos

quanto positivos, gerando a necessidade de um debate aprofundado sobre Turismo e Sustentabilidade.

O município de Morros, no Maranhão, exemplifica essa dualidade. Embora a natureza seja um atrativo significativo para os visitantes, a atividade turística tem provocado impactos ambientais percebidos pelos moradores. A falta de conscientização, a ausência de coleta de lixo eficaz e a carência de infraestrutura são desafios enfrentados pela comunidade local. Diante desse cenário, é imperativo adotar princípios de turismo sustentável e ouvir a população local no planejamento e desenvolvimento do setor.

Nesse contexto, a Geografia do Turismo surge como uma disciplina fundamental para compreender a dinâmica entre sociedade e espaço turístico. A percepção geográfica é essencial para analisar as práticas turísticas em Morros, identificando os impactos ambientais e propondo soluções que conciliem o crescimento econômico, o bem-estar social e a preservação do meio ambiente. A pesquisa descritiva e bibliográfica utilizada no estudo proporciona uma análise aprofundada, permitindo um entendimento mais amplo das relações entre o turismo e o meio ambiente.

Considerando a relevância econômica, cultural e social do turismo, é crucial reconhecer que seu crescimento deve ser acompanhado por ações que visem à preservação ambiental. Os impactos negativos devem ser diminuídos, e estratégias sustentáveis devem ser adotadas para garantir a harmonia entre o desenvolvimento do turismo e a conservação dos recursos naturais. Só assim será possível construir um cenário em que o turismo seja uma força positiva, impulsionando a economia sem comprometer a integridade ambiental e social das regiões turísticas.

Diante do exposto, fica evidente a urgência em promover a sustentabilidade no turismo, principalmente em locais de grande potencial como o município de Morros, no Maranhão.

O município de Morros, inserido no Polo Munim, destaca-se pelo potencial turístico ecológico e cultural. Entretanto, a observação da infraestrutura e resíduos sólidos evidencia a necessidade de intervenções para garantir a preservação do meio ambiente.

Portanto, para que Morros alcance seu pleno potencial turístico, é crucial implementar ações que garantam a sustentabilidade, preservando a riqueza natural e cultural, promovendo o desenvolvimento econômico local e proporcionando experiências turísticas de qualidade, conscientes e responsáveis.

REFERÊNCIAS

ALBACH, Valéria de Meira; GÂNDARA, José Manoel Gonçalves. **Existe uma Geografia do Turismo?** Revista Geográfica de América Central, v. 2, p. 1-16, jul./dez. 2011.

ALVES, Flamarion Dutra; SALES, Elias Júnior Câmara Gomes. **O Estudo do Turismo na Ciência Geográfica:** Propostas Teórico-Metodológicas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 6., 2010, Caxias do Sul. Anais [...]. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/01/O%20estudo%20do%20turismo%20na%20ciencia%20geografica%20propostas%20teorico.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

BANDEIRA, Iris Celeste Nascimento (org.). **Geodiversidade do estado do Maranhão**. Teresina: CPRM, 2013.

BRASIL. Lei n° 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 set. 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.938%2C%20DE%2031%20DE%20AGOSTO%20DE%201981&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,aplica%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Resolução CONAMA n° 1, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre a Avaliação de Impacto Ambiental. Disponível em: https://conama.mma.gov.br/?option=com_sisconama&task=arquivo.download&id=745. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério do Turismo. Coordenação Geral de Regionalização. Programa de Regionalização do Turismo - **Roteiros do Brasil:** Turismo e Sustentabilidade. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Ecoturismo**: orientações básicas. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

CAÇÃO, Daniela Vieira. **Caracterização do uso público e oportunidades para o desenvolvimento do Turismo Sustentável no Parque Estadual do Prosa / Campo Grande-MS.** 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

CLARO, Priscila Borin de Oliveira; CLARO, Danny Pimentel; AMÂNCIO, Robson. **Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações**. Revista de Administração, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 289-300, out./dez. 2008.

COSTA, Bianca da Silva Lima Miconi. **Um Estudo sobre a Sustentabilidade**. 2019. Monografia (Especialização em Produção e Gestão do Ambiente Construído) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DAMAS, Marcos Tonet. **Turismo Sustentável**: Reflexões, avanços e perspectivas. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 310-327, maio/jul. 2020.

FERREIRA, Luís. **Impactos do turismo nos destinos turísticos**. Percursos & Ideias, Revista Científica do ISCET, n. 1, 2. série, p. 105-116, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Polo Munim**. Disponível em: https://turismo.ma.gov.br/programas-ou-campanhas/polo-munim. Acesso em: 27 nov. 2023.

IBGE. **História & Fotos**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/morros/historico. Acesso em: 27 nov. 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A função social do ecoturismo**. Boletim Técnico do Senac, p. 38-45, 2004.

LEITE, Nathália Körössy. **Turismo e Território: um estudo sobre a turistificação de Portimão (Algarve/Portugal) a partir da geografia do turismo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

LISBOA, Severina Sarah. **A Importância dos Conceitos da Geografia para a aprendizagem de Conteúdos Geográficos Escolares**. Revista Ponto de Vista, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2020.

MARTINS, Luís. **Geografia do turismo** – linhas de enquadramento e tendências de evolução. Porto: FLUP, fev. 2016.

MARTINS, Raymara Fernanda Dutra. **Alterações socioambientais na microbacia do Rio Una em Morros, MA**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 18., 2016, São Luís. Anais [...]. São Luís: AGB, 2016. ISBN 978-85-99-907-07-8.

MEDEIROS, Lindenberg da Câmara; MORAES, Paulo Eduardo Sobreira. **Turismo e Sustentabilidade Ambiental**: Referências para o Desenvolvimento de um Turismo Sustentável. Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade, v. 3, n. 2, p. 197-234, 2013. DOI: 10.22292/mas.v3i2.181.

MONTEIRO, G. M.; SANTOS, S. R. **Planejamento territorial e análise do potencial geoturístico no município de Morros (MA)**: dinâmica dos conceitos de Ecoturismo, Geoturismo e Sustentabilidade Ambiental. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 77-93, fev./abr. 2022.

MOURÃO, Jorge Manuel. **Desenvolvimento sustentável do turismo**: princípios, fundamentos e práticas. GeoINova, Revista do Departamento de Geografia e Planeamento Regional, n. 2, p. 87-117, 2000.

MOURÃO, Roberto M. F. (org.). **Manual de melhores práticas para o ecoturismo**. Rio de Janeiro: FUNBIO, Instituto ECOBRASIL: Programa MPE, 2004.

MÜLLER, Renato; SILVA, Rodrigo Borsatto Sommer da. **Planejamento e organização do turismo**. Indaial: Uniasselvi, 2011. 212 p.

NEVES, Eugénio dos Santos; MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. **Educação Ambiental para um Turismo Sustentável.** EDUSER: Revista de Educação, v. 7, n. 2, 2015.

NOVO, Cristiane Barroncas Maciel Costa; SILVA, Glaubécia Teixeira da**. Planejamento e organização do turismo**. Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2010. 55 p.

PIMENTEL, Maurício Ragagnin; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Geografia e Turismo**: Em Busca de uma Interação Complexa. Revista Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade, v. 7, n. 3, p. 440-458, jul./set. 2015. ISSN: 2178-9061.

PIRES, Paulo dos Santos. **As Múltiplas Facetas e Implicações da Relação Turismo e Meio Ambiente**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 4., 2006, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: UCS, 2006.

QUINTEIRO, Sílvia; BALEIRO, Rita. **Estudos em literatura e turismo**: Conceitos fundamentais. 1. ed. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Centro de Estudos Comparatistas, 2017. ISBN: 978-989-96677-4-7.

RISSO, Luciene Cristina. **Os conceitos de percepção e território como lentes para o entendimento cultural.** Terr@Plural, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 309-319, jul./dez. 2014.

RODRIGUES, A. B. **Geografia e Turismo** - Notas Introdutórias. Revista do Departamento de Geografia, v. 6, p. 71-82, 2011.

SANTOS, Mariana Xavier de Mesquita. **Ecoturismo em Pernambuco**: Potencialidades x Realidades. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior Tecnológico em Gestão de Turismo) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife.

SEBRAE. Impacto econômico, social e ambiental do turismo. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/impacto-economico-social-e-ambiental-do-turismo,9b95760686ff6810VgnVCM1000001b00320aRCRD.. Acesso em: 29 jul. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DO TURISMO. **Polos Turísticos**. Disponível em: https://turismo.ma.gov.br/programas-ou-campanhas/polos-turisticos. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, Cesar A da. **Estudo de Impactos Ambientais**. Curitiba: Rede e-TEC Brasil, 2011.

SILVA, David Leonardo Bouças da; COSTA, Helena Araújo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **Os Vizinhos Invisíveis**: impactos do turismo nos destinos turísticos e seus entornos na Costa Norte (CE, MA, PI). In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 6., 2009, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: UAM, 2009.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VENADES, Geovani Felipe. **Sustentabilidade.** Dez. 2020. E-book (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente) - Faculdade do Diamantino, Diamantino.

VERTOWN. **Quais os impactos ambientais de uma gestão de resíduos?** Disponível em: https://www.vertown.com/blog/impactos-ambientais-ma-gestao-de-residuos/. Acesso em: 6 nov. 2023.

IMPACTOS DA URBANIZAÇÃO NO CONFORTO TÉRMICO HUMANO EM CIDADE DA PRÉ-AMAZÔNIA BRASILEIRA: ANÁLISE DA TEMPERATURA E UMIDADE DO AR NO BAIRRO MAIOBÃO, PAÇO DO LUMIAR-MA

Brenda Graziela Pereira Madeira[1]
Mestranda em Geografia/PPGEO UEMA
E-mail: brendagraziela15@gmail.com

Juarez Mota Pinheiro[2]
Prof. Dr. Departamento de Geociências - UFMA
E-mail: juarez.mp@ufma.br

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo investigar a influência da urbanização na temperatura e umidade do ar no bairro Maiobão (Paço do Lumiar–MA), localizado dentro da Pré-Amazônia brasileira, que está passando por intenso processo de urbanização, podendo afetar o conforto térmico humano. Para a coleta de dados de temperatura e umidade do ar, foram escolhidos quatro pontos fixos e estratégicos dentro do bairro, com a utilização de aparelhos termo-higrômetros, sendo coletados dados em três horários diários em três dias de diferentes meses durante o perdido característico de estiagem. Paralelo à análise da temperatura do ar, foi realizada também o processamento de imagens de satélite do Landsat 8-9 para calcular a temperatura da superfície do bairro. Além disso, foram aplicados 40 questionários em dois pontos distintos e significativos dentro do bairro para identificar os níveis de conforto térmico subjetivo. O Índice de Calor (Heat Index) foi utilizado para comparação com os valores de sensação térmica subjetiva. Foram gerados mapas térmicos e de umidade do ar para a espacialização têmporo-espacial das condições termodinâmicas do bairro. Os resultados mostraram que as formas de urbanização estão gerando condições de desconforto térmico em determinados pontos do bairro; foi encontrada uma diferença média de 2,0 °C entre o ponto 1 ao ponto 4; as áreas com menor vegetação apresentaram as maiores temperaturas e os menores Índices de Calor (Heat Index) e maiores porcentagens em repostas negativas a respeito do conforto térmico subjetivo.

Palavras-chave: Clima urbano, Conforto térmico humano, urbanização, Pré-amazônia brasileira.

[1] Mestranda em Geografia e dinâmica do espaço - UEMA. Graduada em Geografia Licenciatura - UFMA, São Luís.

[2] Doutor em Ciências (Geografia Física), pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

1. Introdução

A urbanização influencia o ambiente, a ausência de planejamento, pode refletir na atmosfera urbana através das alterações dos elementos climáticos. Portanto, a investigação da temperatura e umidade do ar dessas áreas, são fundamentais para compreender as repercussões dessas condições geradas pela urbanização no conforto térmico da população.

A cidade modifica o clima através das alterações feitas em sua superfície (Monteiro, 1975). Dentre os elementos espaciais que influenciam na dinâmica térmica de um ambiente urbano, para Alves, et al. (2012), a tipologia de uso de solo é um fator condicionante para o clima urbano, bem como sua morfologia, configuração das edificações, materiais utilizados, impermeabilização do solo e outros. A arborização, possui um papel fundamental para o conforto térmico sendo capaz de diminuir a temperatura e atuar na manutenção da umidade.

O conforto térmico é compreendido como uma condição adquirida pelo processo de trocas de calor entre o corpo humano e o ambiente que se obtém pelas condições de temperatura, umidade e ventilação. Segundo Araújo (2012), as condições de conforto térmico possuem fatores, sejam físicas ou ambientais, pessoais e psicológica. No caso das físicas, temos as variáveis temperatura, umidade e velocidade do ar. Ainda segundo ele, as pessoas têm necessidades diferentes de conforto térmico, que são influenciadas por outros fatores como idade, gênero, atividade física e vestimenta.

A temperatura e a umidade do ar têm influências significativos na saúde, no bem-estar e conforto das pessoas. Analisando o panorama geral desses efeitos, segundo Silva e Procópio (2023), nota-se que tanto as temperaturas baixas quanto as altas tem um impacto significativo na mortalidade e na morbidade da população, prevê-se que temperaturas extremas aumentem os riscos à saúde e sobrecarreguem os serviços de saúde, especialmente em países subdesenvolvidos. (Silva; Procópio, 2023)

Diante disso, visto que, os estudos de clima urbano e conforto térmico são importantes para garantir que as cidades sejam lugares saudáveis e confortáveis para se viver. O objetivo da pesquisa é investigar e apresentar todos esses fatores elencados de modo que possa ser compreendido a dinâmica térmica do microclima Urbano do Bairro Maiobão e sua relação com diferentes tipologias de uso do solo e com o conforto térmico. Essa área de estudo, é o maior bairro em termo populacional do município de Paço Lumiar e um dos maiores da ilha Upaon-Açu, segundo IBGE (2022), além de integrar Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL), o qual passa por um acelerado aumento populacional e urbano, se tornando assim, uma conurbação em relação a capital. Além disso, essa área faz parte da pré-amazônia

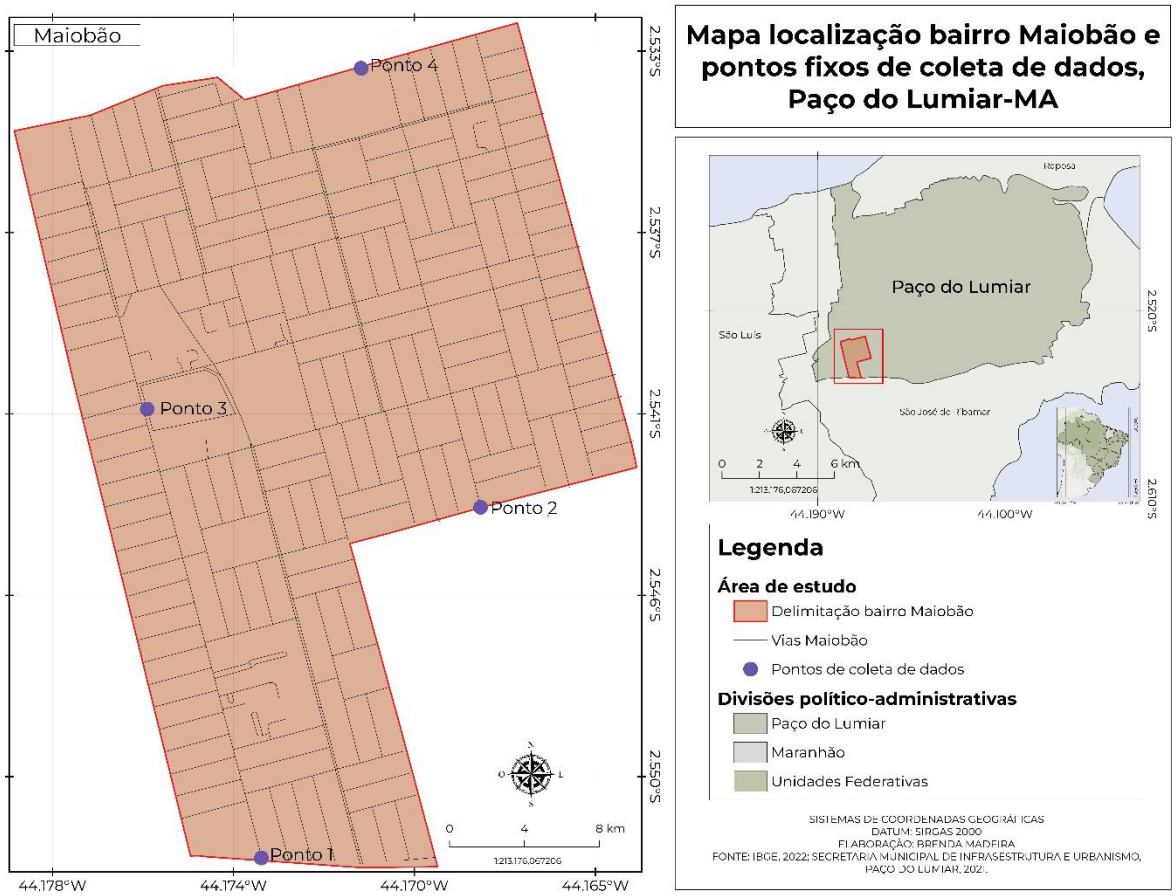
brasileira, possuindo o clima “Tropical Zona Equatorial” (IBGE, 2001), caracterizado por temperaturas elevadas e dois períodos bem definidos, chuvoso e estiagem respetivamente no primeiro e segundo semestre do ano. Sendo os principais sistemas atmosféricos atuantes na Ilha do Maranhão, segundo Pinheiro (2018), a Zona de Convergência Intertropical (ZCIT), responsável pela determinação anual do período chuvoso e de estiagem, e a influência dos Ventos Alísios responsáveis pela atuação dos ventos constantes de origem regional e carregados de umidade. Em nível secundário de atuação, os Vórtices Ciclônicos de Altos Níveis (VCANs), gerando períodos de estabilidade atmosférica com estiagem; a Alta Subtropical do Atlântico Sul (ASAS), os Distúrbios Ondulatórios de Leste (DOL) e as Linhas de Instabilidade (LI) com a geração de períodos curtos de chuvas na região e, em uma escala local de influência, a brisa marítima com ventos diários e chuvas ocasionais por sistemas convectivos.

2. Procedimentos metodológicos

A proposta teórico-metodológica utilizada para produzir este estudo foi baseada em umas das principais referências brasileiras sobre o clima urbano, Monteiro (1973), em sua tese “Teoria e Clima Urbano" desenvolveu o Sistema Clima Urbano (SCU), o qual se divide em três subsistemas: termodinâmico, físicoquímico, hidrometeórico sendo o primeiro, utilizado para articular as técnicas voltadas a área proposta.

Para coleta dos dados meteorológicos foi adotado o método Transecto Fixo indicado por Fialho (2012), que consiste em medições simultâneas em pontos específicos da área de estudo, interessante para a identificação de possíveis ilhas de calor. Foram selecionados quatro pontos específicos para a coleta (Figura 1).

FIGURA 1: MAPA LOCALIZAÇÃO ÁREA DE ESTUDO E PONTOS DE ANÁLISE



Fonte: Madeira, 2024.

A estratégica dos pontos fixos foi de agregar diferentes tipologias de uso do solo na área de estudo. Com isso tem-se uma área comercial - ponto 1, uma área residencial - ponto 2, uma praça com pouca arborização - ponto 3 e uma área com vegetação arbustiva abundante - ponto 4 (Quadro 1). A coleta dos dados meteorológicos ocorreu de maneira simultaneamente, nos horários pré-determinados de 9:00 h, 13:00 h e 17:00 h, nos dias de 10 de setembro, 09 de outubro e 02 de novembro de 2022.

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO URBANA DO LOCAL DOS PONTOS DE COLETA DE DADOS

Ponto 1 - Área Comercial	Ponto 2 – Área Residencial	Ponto 3 – Área de Lazer	Ponto 4 – Área arborizada
Local por onde passa a principal avenida que liga S.J. de Ribamar a São Luís, é uma área de atividade comercial e intensa circulação de pessoas e automóveis. **Altitude:** 57 m **Latitude:** -2,5517861 **Longitude:** -44,1732211	Recorte de uma área residencial do bairro Maiobão. Nele há vegetação arbórea de pequeno porte. **Altitude:** 47 m **Latitude:** -2,5435127 **Longitude:**-44,1678621	Praça principal do bairro. Nela há concreto, árvores e vegetação rasteira, devido sua configuração a praça é um ambiente de grande circulação e permanência temporária de pessoas. **Atitude:** 44 m **Latitude:** -2,5410753 **Longitude:** -44,1758145	Esta área é o local mais arborizado do bairro, encontra-se próximo curso d'água do rio Paciência. É um ponto estratégico para analisar como a vegetação pode influenciar na temperatura do bairro. **Atitude:** 28 m **Latitude:** -2,5330941 **Longitude:**-44,1678621

Fonte: Madeira, 2024.

Foram utilizados quatro termohigrômetro do modelo "Victor VC 330", pré-valiados e testados em suas condições de aferição. No momento da coleta de dados, estes foram instalados a altura de 1,5 metros, em locais sombreados. Para a geração dos mapas cartográficos, foi utilizado o programa "Surfer 13" da Golden Software através da técnica de interpolação.

Através do *EarthExplorer* da USGS, foi obtido imagens de satélite Landsat 8-9, da coleção "Landsat 2 Nível-2 e Nível 1" e dados auxiliares atmosféricos MODIS fundido C2, que juntos, possibilitou o cálculo da temperatura da superfície da área de estudo no mês de maio de 2023.

O índice de calor (Heat Index) foi utilizado para avaliar a sensação térmica que as pessoas experimentam em ambientes abertos, ele é amplamente utilizado em regiões tropicais e subtropicais, onde a umidade do ar é alta e as condições ambientais podem ser muito desafiadoras para o bem-estar humano. Esse índice é um bom indicativo para possíveis medidas que podem ser tomadas para evitar o estresse térmico e garantir o conforto e a segurança em ambientes externos.

Foi realizado também pesquisa em campo, aplicando questionário estruturados em três perguntas sobre o conforto térmico e sensações/sintomas sentidono local. Foram entrevistadas 20 pessoas no ponto 1 e 20 pessoas no ponto 3, afim de confirmar a sua relação com o Índice. Cujo a fórmula em °C:

TABELA 1: FÓRMULA DO ÍNDICE DE CALOR (HEAT INDEX) EM °C

Heat Index = -8.78469475556 + 1.61139411T + 2.33854883889RH - 0.14611605TRH - 0.012308094T**2 - 0.0164248288RH2 + 0.002211732*T2RH + 0.00072546TRH**2 - 0.000003582T2*RH2
Onde: T é a temperatura do ar em graus Celsius
RH é a umidade relativa do ar em percentagem)

TABELA 2: NÍVEIS DE ALERTA DO IC E SUAS PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE

Nível de Alerta	Índice de Calor	Sintomas
Perigo Extremo	54ºC ou mais	Insolação; risco de acidente vascular cerebral (AVC) iminente.
Perigo	41,1ºC a 54ºC	Câimbras, insolação, esgotamento físico. Possibilidade de danos cerebrais (AVC) para exposição prolongada com atividades físicas.
Cautela Extrema	32,1ºC a 41ºC	Possibilidade de câimbras, de esgotamento físico e insolação para exposições prolongadas e atividades físicas.
Cautela	27,1ºC a 32ºC	Possível fadiga em casos de exposições prolongadas e prática de atividades físicas ao ar livre.
Não há alerta	Menor que 27ºC	Não há problemas

Fonte: Costa et al. (2013, p. 482). Adaptado, NOAA.

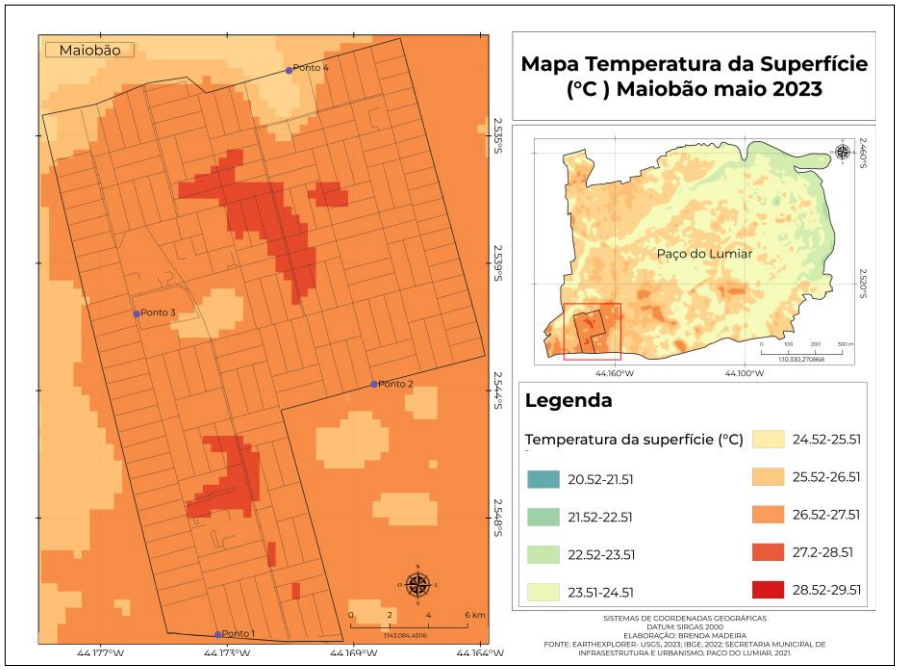
3. Resultados e Discussões

3.1 Temperatura da superfície Maiobão

É possível observar uma variação significante na temperatura da superfície do bairro Maiobão. Desse modo, devido sua configuração urbana, o bairro se torna a área com os maiores índices do município, possuindo como intervalo mais representante 26,52 a 25,51 °C. (Figura 2)

É possível visualizar com base nas imagens da área (Quadro 4), que os pontos 3 e 4, o qual apresentam vegetação, são os possuem indicies menores de temperatura da superfície, variando de 24,52 a 26,51 °C. O que influenciou para que estes, apresentarem os menores valores de temperatura do ar (Figura 5). Portanto, a urbanização do bairro Maiobão influencia na temperatura da superfície e consequentemente na temperatura do ar. (Figura 2).

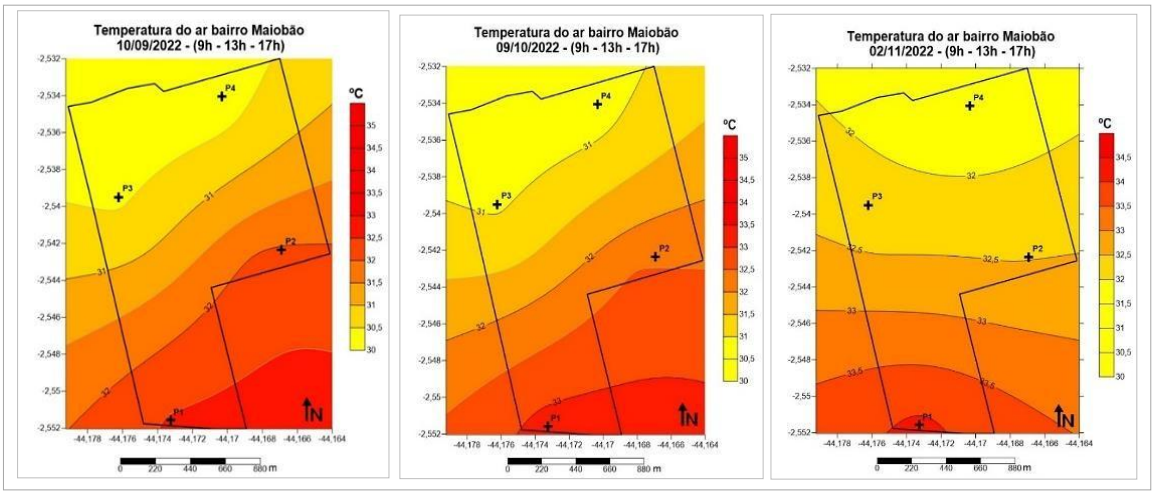
FIGURA 2: MAPA TEMPERATURA DA SUPERFÍCIE (°C) ÁREA DE ESTUDO, MAIOBÃO 2023



3.2 Variáveis físicas do ar área de estudo

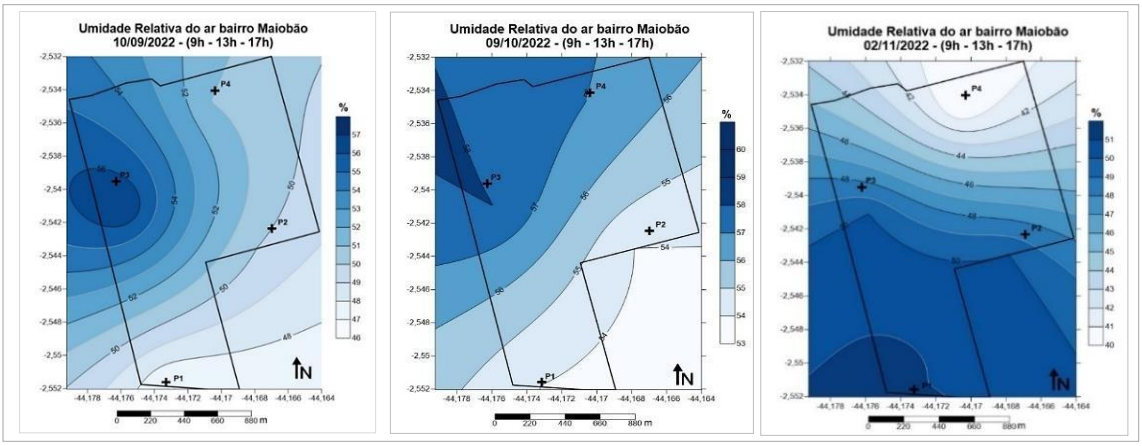
Com a espacialização dos dados meteorológicos da temperatura e umidade do ar nos meses de setembro, outubro e novembro, foi possível identificar a realidade espaço-temporal e suas singularidades em cada ponto no bairro. (Figura 3) (Figura 4)

FIGURA 3: MÉDIA DA TEMPERATURA DO AR NOS MESES DE SETEMBRO, OUTUBRO E NOVEMBRO (2022)



Fonte: Madeira, 2024.

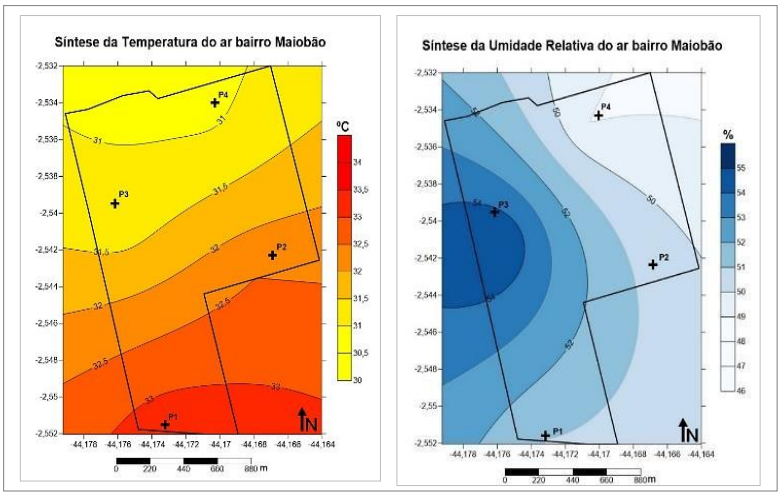
FIGURA 4: MÉDIA DA UMIDADE DO AR NOS MESES DE SETEMBRO, OUTUBRO E NOVEMBRO (2022)



Fonte: Madeira, 2024.

Analisando as imagens é possível identificar as disparidades das temperaturas diferentes pontos, essa singularidade presente em todos os meses de análise, evidencia que a tipologia urbana influência nessas variáveis. A área comercial do bairro (ponto 1), e a residencial (ponto 2), possuem as maiores temperaturas registradas, em comparação com os pontos 3 e 4, que apresentam arborização e que registraram as menores temperaturas (Figura 3). A umidade, se comporta de maneira dinâmica nos diferentes meses e assim como a temperatura é nitido suas diferenças entre os pontos. Em setembro nota-se indicies inferiores de umidade relativa do ar, justificável por ser um mês bem característico do período de estiagem, seguido por outubro com a mesma dinâmica, partindo para novembro, onde é registrados os maiores valores de umidade. (Figura 3) A pesquisa produziu a síntese dos dados coletados durantes os três meses analisados para compressão da dinâmica da temperatura e umidade do ar do bairro Maiobão noperíodo de estiagem no ano de 2022 (Figura 5)

FIGURA 5: MAPA SÍNTESE TEMPERATURA E UMIDADE RELATIVA DO AR DO BAIRRO



Fonte: Madeira, 2024.

Com mapa síntese, conclui que a área do ponto 1, área comercial, foi o local com a maior temperatura média, registrando 33,3 °C, enquanto o ponto 4, arborizada, a menor temperatura média com 30,9° C. Evidenciando uma diferença média de 2,4 °C em umadistância de apenas 1900 metros, valor muito significativo dentro de uma microescala urbana. Portanto, tendo em vista, esta disparidade entre a temperatura existente no Bairro do Maiobão, comprova-se a capacidade que a tipologia e uso de solo possui sobre o clima de uma determinada área urbanizada.

3.3 Análise índice de calor Heat Index

Para o cálculo do índice de calor do bairro Maiobão foram gerados valores a partir dos dados encontrados em todos os dias, horários e meses da coletada de dados e extraído a média aritmética para a temperatura e umidade relativa do ar, assim substituindo os valores fornecidos na fórmula, temos: (Tabela 2)

TABELA 3: ÍNDICE DE CALOR (HEAT INDEX) DO BAIRRO MAIOBÃO

Pontos	Temp.	Umidade do ar	Heat Index	Riscos
1	33,3°C	51%	37°C	Cautela extrema
2	32,5°C	51%	36°C	Cautela extrema
3	31,3°C	55%	34°C	Cautela extrema
4	30,9°C	49%	32°C	Cautela

Fonte: Madeira, 2024.

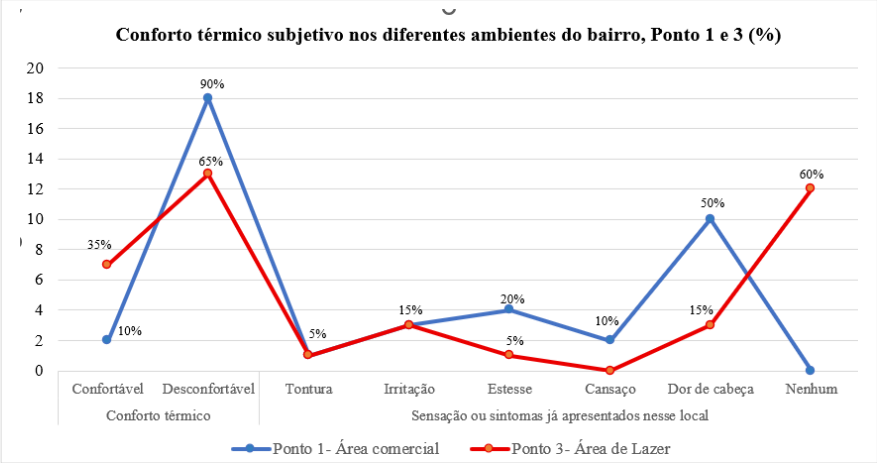
A sensação térmica do índice de calor indicou que na maioria dos locais de coleta de dados riscos para cautela extrema para: P1 – P2 – P3 e de cautela para P4. Isto, pode gerar uma série de problemas para a saúde e bem-estar humano. Quando o corpo humano é exposto a altas temperaturas e umidade, a capacidade de resfriamento do organismo é reduzida, o que pode consequências negativas, como já citado na (Tabela 1). Com os valores identificados dentro do bairro Maiobão, fica evidente que a situação encontrada, indica a necessidade de atenção urgente e de ações de planejamento urbano para a mitigação e promoção do conforto térmico.

3.4 Conforto Térmico Subjetivo

Os resultados para o conforto térmico subjetivo foram reveladores para a pesquisa. Perguntado ao transeunte como ele sente o conforto térmico no local em que se encontra. Obtivemos 35% confortável para o P1 e 90% confortável para o P3. Constata-se que as respostas dadas confirmam com a classificação dada pelo Índice de Calor (Heat Index), onde o P1 apresenta condições de maior desconforto térmico que o P3. (Gráfico 1) Apresentadoaos

entrevistados uma lista de sintomas que são provocados pela sensação térmica que estavam sentindo, obtivemos aseguintes respostas. (Gráfico 1).

GRÁFICO 1: CONFORTO TÉRMICO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

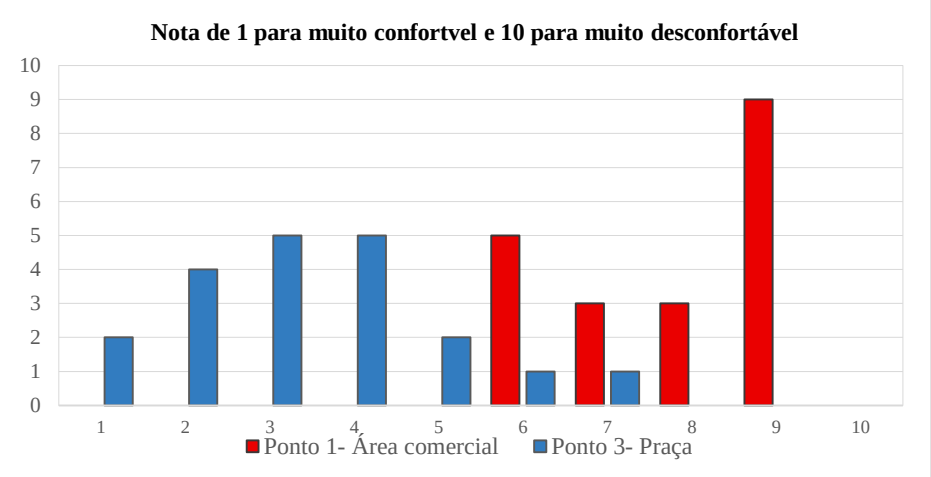


Fonte: Madeira, 2024.

A partir do gráfico 1, vemos que 90% das pessoas do Ponto 1 se sentem desconfortáveis e mais da metade dos entrevistados já apresentaram algum dos sintomas descritos, já no ponto 3, vemos que cerca de 65% das pessoas se sentem desconfortáveis, e mais da metade não apresentaram nenhum dos sintomas.

Foi solicitado também aos entrevistados que atribuíssem uma nota de 1 a 10 para a sensação de conforto térmico que estava sentindo naquele momento, em que 1 (um) é muito confortável e 10 (dez) muito desconfortável. O ponto 1 um obteve notas concentradas entre 6 e 9, e o ponto 3 obteve suas notas entre 01 a 07. (Gráfico 2)

GRÁFICO 2: NOTA DE 1 PARA CONFORTÁVEL E 10 PARA DESCONFORTÁVEL



Madeira, 2024.

Com base na tabela 2, vemos que os dados obtidos através do questionário (Gráfico 1 e 2), são coerentes com os valores estimados a partir do indicie de conforto térmico Heat Index.

4. Conclusão

A partir dos resultados encontrados, ficou constatado que a tipologia urbana de uso e ocupação do bairro Maiobão, influência de modo determinante os elementos climáticos responsáveis pelos valores de temperatura e umidade do ar e consequentemente nos seus valores de conforto térmico.

Ficou constatado com o resultado da pesquisa que as áreas com as menores quantidades de vegetação, as áreas do P1 (Área Comercial) e P2 (Área Residencial), apresentaram as maiores temperaturas, os maiores Índices de Calor (Heat Index) e as maiores reclamações quanto a qualidade do conforto térmico subjetivo do bairro Maiobão. E que os pontos P3 e P4, onde possuem uma maior presença de vegetação, com maior quantidade de arborização, apresentou temperatura menores, quando comparado com os dados coletados dos pontos 1 e 2.

Destaca-se também a diferença encontrada entre a média de temperatura do ponto 1 e do ponto 4, uma diferença de 2,0 °C, em uma distância de 1900 metros, isto demostra como a quantidade de vegetação, em uma área, influencia diretamente na geração da umidade do ar e na sua temperatura com reflexos diretos nos níveis de conforto térmico humano para ambientes urbanos abertos.

Por fim, diante dos resultados apresentados, ressaltamos a necessidade premente dos gestores públicos de planejamento urbano, de priorizarem espaços para o plantio de vegetação arbustiva e arbórea, como também de aumento superfícies verdes em detrimento do concreto em todo ciclo de gestão dos espaços públicos urbanos em cidades localizadas dentro da pré-Amazônia e Amazonia brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rafael de Souza; FIALHO, Edson Soares; SILVA, Ana Carolina Santos. Uma análise comparada de parâmetros climáticos em situação de inverno (2012), ao longo do perfil ubaponte nova, na zona da mata mineira. Disponível em:<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/1096>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Rodrigues. O conforto térmico e as implicações na saúde: Uma abordagem preliminar sobre os seus efeitos na população urbana de São Luís-Maranhão. Cad. Pesq., São Luís, v. 19, n. 3, p. 51-60 set./dez. 2012

COSTA, A. C. L.; SILVA JUNIOR, J. A.; CUNHA, A. C.; FEITOSA, J. R. P.; PORTELA, B. T. T.; SILVA, G. G. C.; COSTA, R. F. Índices de conforto térmico e suas variações sazonaisem cidades de diferentes dimensões na Região Amazônica, Revista Brasileira de GeografiaFísica, Recife, v. 06. n. 03, p. 478-487, 2013. https://doi.org/10.26848/rbgf.v6.3.p478-487.

FIALHO, E. S. Ilha de Calor: reflexões acerca de um conceito. Universidade Federal de Viçosa. ACTA Geográfica, Ed. Esp. Climatologia Geográfica, Boa Vista, Ed. Esp. Climatologia Geográfica, 2012. p.61-76

IBGE. Mapa Brasil Climas- Escala 1:5.000.000-IBGE, 1978, com adaptações. Disponível em: <clima.ccCompleted.pdf (ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 set 2022.

MONTEIRO, C. A. de F. Teoria e clima urbano. São Paulo: Instituto de Geografia, Universidade de São Paulo, 1976 (Série Teses e Monografias n° 25).

PINHEIRO, Juarez Mota. Clima urbano da cidade de São Luís do Maranhão. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Renata Miguel Da; PROCÓPIO, Aline Sarmento. Panorama geral dos efeitos da temperatura na saúde humana – Revisão sistemática. Principia Caminhos da Iniciação Científica 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378483386_Panorama_geral_dos_efeitos_da_temperatura_na_saude_humana_-_Revisao_sistematica. Acesso em: 18 jul 2024.

LÍNGUA DE SINAIS INDÍGENAS: UM DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS NO BRASIL

Maria Beatriz Teixeira dos Santos
Graduada em Pedagogia
beatrizteixeira2505@gmail.com
Universidade Federal Fluminense – UFF

William de Goes Ribeiro
Pós-doutor em Currículo e Teoria Política
wgribeiro@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

Janiara de Lima Medeiros
Doutoranda em Educação
jlmedeiros@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

RESUMO: O presente trabalho visa contribuir com reflexões sobre a surdez, com enfoque nas diferentes línguas de sinais indígenas, podendo contribuir para a elaboração de uma educação multilinguística, levando em consideração a pluralidade de línguas faladas e línguas de sinais indígenas existentes no território brasileiro, promovendo a inclusão de todos os alunos. Este trabalho foi realizado a partir de revisões bibliográficas, trazendo a história das comunidades surdas e indígenas, suas transformações culturais e as contribuições legislativas para a educação de surdos. A análise de dados deu origem através de pesquisa qualitativa, usando a análise de dissertações de pesquisadores no âmbito da língua de sinais indígenas, onde os resultados mostraram a importância do mapeamento dos sinais emergentes para cursos de licenciatura, formação de professores e dos cursos de tradução e intérpretes de libras, pois não há presença de disciplinas relacionadas às diferentes línguas indígenas na grade curricular. Deve-se incentivar projetos de pesquisas acerca dos povos originários, sua cultura e diversidade de línguas faladas e língua de sinais, visando a aquisição de conhecimento, incentivo de criação de políticas públicas voltadas para combater a discriminação e preconceito.

Palavras-chave: Educação multilinguística; Povos originários; Sinais indígenas; Diversidade linguística.

1. Introdução

No Brasil, os surdos eram tratados como seres humanos incapazes e irracionais, passando por assassinatos, exclusão social, proibição do uso da língua de sinais e a segregação em escolas especiais. De acordo com Mouteira (2018), as primeiras tentativas de educação foram através dos métodos de oralismo, que eram baseados em técnicas de treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial, negando o direito de sua cultura e identidade.

Durante a aula de Educação Especial e Inclusiva[1], ministrada pela professora Dayse Serra, da Universidade Federal Fluminense, com base nos seus conhecimentos acadêmicos, foi exposto que a Educação Especial e Inclusiva de uma forma geral foi demarcada por três principais fases: a segregação/exclusão, integração e inclusão. A segregação/exclusão é o período no qual os alunos com deficiências, sejam elas de natureza cognitiva, social ou física, não frequentavam as escolas regulares.

A integração começa na década de 1980, em que os alunos com deficiências têm direito de se matricular nas escolas regulares, mas não existia nenhuma preocupação com a aprendizagem. Segundo a estudiosa Dayse Serra[2], não existia adaptação curricular, adaptação de avaliação, nem adaptação na forma de ensinar. Os discentes com deficiência deveriam se adaptar às escolas regulares, sem nenhum apoio.

Em reforço a essa periodização, segue a reflexão da Prof. Dra Nídia Limeira de Sá[3], focalizando algumas concepções da história dos surdos. Em seu ponto de vista, a história dos surdos é um produto de resistência aos significados sociais dominantes. De acordo com Sá (2004, p. 3-4):

A história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram ‘descobertos’ pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-

[1] Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense - IEAR. Carga horária de 60hs. Currículo 32.08.003. Segundo a ementa, a disciplina busca que os graduandos em Pedagogia, possam entender as necessidades educacionais que crianças com necessidades especiais possam ter.

[2] Professora adjunta na Universidade Federal Fluminense (UFF) na área de Educação Especial e Inclusiva e Psicologia I e II. Possui Doutorado em Psicologia pela PUC-Rio (2008), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), Especialização em Psicopedagogia Diferencial pela PUC-Rio (1997), Especialização em Orientação Educacional pela FAHUPE (1993) e graduação em Pedagogia pela UFRJ (1990).

[3] Professora adjunta de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Amazonas; Bacharel em Psicologia; Licenciada em Psicologia.

los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos. A história comum dos surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer 'grandes adversidades'.

De acordo com as aulas mencionadas acima, a partir da década de 1990, começa a fase da Inclusão, e é de máxima importância lembrar que a integração e inclusão são coisas diferentes, um estudante integrado pode não estar incluso. Um aluno integrado, pode estar matriculado, mas não existe nenhum tipo de adaptação para contribuir no processo de aprendizagem. Mantendo a linha de raciocínio da pesquisadora, a inclusão acontece a partir de quando todos, independentemente das diferenças, estão matriculados nas escolas regulares e são feitas todas as modificações necessárias para que os com deficiência possam aprender. Modificações estas de conteúdo, de provas, de livros, dos materiais e das formas de se ensinar. Através da inclusão aprendemos que se uma criança não está conseguindo aprender, devemos buscar formas para que ela possa aprender.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar é o movimento de incluir todos alunos em escolas regulares, independente de condições físicas, intelectuais, sociais, de suas diferenças e dificuldades individuais. As escolas regulares devem oferecer uma educação de qualidade, que possibilite o aprendizado de todos, incluindo aqueles que possuam desvantagens severas, através de currículos apropriados e estratégias de ensino, em que todas as crianças possam interagir umas com as outras. É necessário que se faça uma adaptação curricular. No nosso ponto de vista, o currículo deve ser flexível e adaptado com as necessidades dos estudantes, criando oportunidades curriculares que sejam apropriados a seus alunos, permitindo o desenvolvimento educacional de todos.

Levando em consideração o exposto, temos em mente somente abordar perspectivas históricas sobre a trajetória da educação de alunos surdos, com enfoque na língua de Sinais indígenas, compreendendo como se dá a criação de sinais e formação de identidade. A inspiração inicial dos estudos se deu para a 1ª autora deste texto durante a *live* [4] "Línguas de Surdos Indígenas", transmitida pelo *youtube* no canal TV CES que contou com a presença de oito grandes pesquisadores desta área, em que notou grandes contribuições sobre esse tema pouco discutido, pois até o momento não conhecia a existência das línguas de indígenas surdos.

Existe uma grande diversidade de sinais dentro de cada aldeia, de cada comunidade indígena e de cada etnia. Apesar de toda a imensa diversidade de sinais, as pesquisas

[4] TV CES. Línguas de Surdos Indígenas: Conheça diferentes línguas de sinais do Brasil, YouTube, 10 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R_MnvW8d0Gs. Acesso em: 10 de nov. 2021.

relacionadas a esse tema são escassas no meio acadêmico; com base nisso despertou grande interesse de sua parte a respeito do assunto, que até o momento era desconhecido e ainda é por muitos estudantes de Pedagogia. Podemos perceber que a língua de sinais indígenas foi completamente esquecida pelo Estado com a colocação da LIBRAS como língua oficial. Assim como houve o apagamento de muitas línguas indígenas, logo após que a língua portuguesa se tornou oficial, causando o silenciamento de centenas de línguas indígenas.

Segundo o linguista Angelis (2014), há informações que houve no Brasil em 1500 em média 1.175 línguas indígenas, porém acredita-se que essa diversidade linguística fosse ainda maior. De acordo com ele, desapareceram, no mínimo, mil línguas em 500 anos de colonização europeia no Brasil. Levando em conta a relevância e a importância da língua dos indígenas surdos, buscamos nesta proposta realizar uma pesquisa relacionada a trajetória educacional dos surdos, correlacionando com a língua de sinais indígenas.

O trabalho traz considerações a partir de revisões bibliográficas, com base em textos e artigos encontrados em sites de busca, com o enfoque na história das comunidades surdas e indígenas, suas transformações socioculturais e as contribuições legislativas para a educação de surdos. A partir dessas análises bibliográficas foram feitas reflexões para que possa estimular o debate sobre um maior desempenho dos discentes surdos por parte dos profissionais de educação, respeitando a diversidade linguística, promovendo um ensino plurilinguístico e proporcionando a inclusão entre todos os alunos e professores. Com o referido trabalho desejamos também incentivar grupos e projetos de pesquisas a fim de tornar a pluralidade de línguas indígenas.

2. Língua de sinais indígenas: uma reflexão sobre a diversidade de línguas de sinais existentes no Brasil

A História das comunidades surdas é uma história de muitas lutas e conquistas, principalmente no âmbito educacional. Corriqueiramente, se destaca que uma das principais conquistas foi a introdução de sua língua, sendo reconhecida oficialmente. Mas isso não aconteceu da noite para o dia.

Já os povos indígenas desde a colonização foram obrigados a receber uma educação a fim de convertê-los ao cristianismo e de agirem segundo os costumes e maneiras dos portugueses. Mesmo sendo impostos a viver de maneira contraditória a suas crenças e culturas, os povos indígenas lutaram e resistiram a fim de ter o direito a sua autenticidade reconhecida, tanto como na educação e em seus costumes.

Após tantos anos, a luta pela educação indígena ainda continua presente no dia a dia, apesar de terem seus direitos garantidos por lei a terem uma educação multilíngue, intercultural, especializada e inclusiva, tanto alunos ouvintes como alunos surdos passam por uma série de dificuldade de adaptação, o uso da língua portuguesa e não da língua indígena, é um grande problema encontrado nessas escolas. Para os alunos indígenas surdos, por sua vez, a adaptação fica ainda mais difícil, seja nas escolas urbanas ou nas escolas indígenas, já que precisam de um intérprete fluente na língua de sinais indígenas de cada território.

De acordo com Vilhalva e Araújo (2022), a maior parte das escolas que possuem indígenas surdos não têm acessibilidade linguística com a presença de intérpretes. Mas as dificuldades não param por aí, mesmo com a presença do intérprete, a maioria das escolas não estão devidamente preparadas para recebê-los, já que os cursos de licenciaturas interculturais e de pedagogia não levam em consideração as línguas de sinais indígenas nas regiões brasileiras.

Segundo o site da Funai pelo censo de 2010, foram registradas no Brasil 274 línguas indígenas, em que o censo mostra que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. Com isso, povos Indígenas têm direitos a uma educação escolar específica, bilíngue/multilíngue, diferenciada, intercultural, diferenciada e comunitária, de acordo com a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Isso cabe aos Estados e Municípios a garantia deste direito dos povos indígenas. Pensando nisso, muitos estudantes indígenas sentem na pele a dificuldade de estudar com uma língua não conhecida por eles. Principalmente para os alunos surdos, já que não existe uma universalidade de língua indígenas, pois há 274 línguas indígenas diferentes.

De acordo com a TV CES (2021), através da roda de conversa sobre Língua de Surdos Indígenas, pode-se perceber a grande diversidade linguística dos sinais de diferentes aldeias e que se diferenciam da língua de sinais utilizada nas regiões urbanas. Nas comunidades indígenas e aldeias, os indígenas criam gestos e sinais de acordo com sua língua. Então a diversidade da língua de sinais, vai muito além dos cursos de LIBRAS da educação inclusiva.

A ampla diversidade linguística é uma característica de todo Brasil, essas diversidades consistem em diferentes formas de se falar uma mesma língua. Há diferentes formas de fala, existentes na língua Portuguesa e não é diferente na Língua Brasileira de Sinais. As línguas apresentam variação, o que se deve a fatores externos e internos, muitas das vezes causados por fatores extralinguísticos.

Conforme Paula (2015), a educação escolar indígena em parte com financiamento do governo Federal e da legislação específica, onde sua gestão cabe às secretarias estaduais de Educação. Já a gestão local é feita por indígenas da região e professores. Essas escolas de

interlocução entre vários conhecimentos dão centralidade aos conhecimentos e práticas indígenas, que muitas das vezes adotam o bilinguismo e a interculturalidade. Porém, na etnolinguística brasileira há várias ocorrências sociolinguísticas que podem ser sistematizadas com a vitalidade específica de cada língua, por isso, se torna necessário políticas de manutenção e reavivamento linguístico, onde a própria escola indígena pode ser um lugar estratégico para essas manutenções e reavivamentos linguísticos em projetos de educação. Isto de acordo com as perspectivas de cada povo, sendo lugar de reflexão de ideias e ações a serem desenvolvidas.

Segundo Júnior (2011, p. 46), quando reconhecemos que as línguas variam e podem mudar, pode-se entender que é um processo inerente ao sistema linguístico como um princípio que domina todas as línguas. Ele afirma que o estudo da variação linguística dá oportunidades de registrar uma grande diversidade de sinais e assenta o conhecimento das manifestações dessa língua.

Atualmente no Brasil, muito pouco é falado sobre as diversidades de línguas de Sinais Indígenas. Muitos indígenas habitam nas regiões urbanas das grandes cidades e estão acostumados com a língua portuguesa. Porém, há uma parcela que habita em aldeias e que frequentam as escolas indígenas. Essas escolas indígenas, muitas das vezes, possuem professores e intérpretes que não são indígenas e não conhecem a língua nativa falada naquela localidade.

De acordo com Vilhalva e Araújo (2022), isso contribui para o método de aquisição linguística e cultural em seus hábitos interpretativos, e é de suma importância que os estudos linguísticos passem a ser exercidos na Língua de Sinais Indígenas de cada etnia, assim respeitando suas culturas. Fazendo assim, a língua indígena passará pela etapa de construção de validação e a "língua natural" exibirá as ocorrências como as demais línguas.

Ainda de acordo com os autores referidos acima, o contato com indígenas surdos, tanto em escolas regulares quanto nas escolas indígenas, é essencial para aquisição das línguas indígenas de sinais e o aprendizado das culturas. É preciso atender com mais qualidade os estudantes indígenas surdos e garantir a realização de pesquisas em cada território, fortalecendo os estudos sobre as línguas de sinais indígenas. Desta forma irá contribuir com o mapeamento contínuo, destacando a interação linguística do povo indígena surdo. Também julgamos fundamental a construção de um currículo na educação indígena para surdos e ouvintes de cada etnia, que tenha o foco em todas as línguas de sinais locais e nacionais. Segundo os autores citados, é primordial aprender que os indígenas surdos vão além do ensino de língua, mas sua presença se dá como um surdo plural que tem outra maneira de olhar e compreender o mundo.

3. Valorização e reconhecimento da língua de sinais indígenas

É muito pouco falado sobre a Língua Brasileira de Sinais e nada falado sobre a Língua Indígena de Sinais, essa língua só é do conhecimento de alguns graças a realização de mapeamentos de diferentes etnias, na concepção cultural e identitária das comunidades indígenas.

A valorização e reconhecimento da língua de sinais indígenas é algo que precisamos lutar, precisam existir políticas públicas voltadas para a comunidade e cultura indígenas, pois apesar de existir várias comunidades surdas em territórios indígenas no Brasil, não é do conhecimento da sociedade a existências delas.

Conforme Gomes e Vilhalva (2021), no território indígena existe uma grande variedade de comunidades surdas, porém, grande parte desses sujeitos não aparece nos dados oficiais do governo brasileiro. As escolas indígenas têm por direito a identidade cultural e linguística, garantindo um currículo diferenciado onde tenham direito a uma escola que seja adequada a sua identidade e cultura. Mas, nos cursos de licenciatura intercultural e pedagogia indígena pode-se observar o ensino de LIBRAS, mas não levando em consideração a pluralidade de línguas de sinais indígenas existentes nos territórios indígenas. Com isso, as comunidades indígenas encontram seus próprios modos para garantir o ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda de acordo com Gomes e Vilhalva (2021), a primeira língua dos sujeitos surdos deve ser a Libras e a segunda a língua portuguesa escrita. As escolas indígenas têm em seu currículo como primeira língua a língua materna e a segunda língua a língua portuguesa, dessa forma, é preciso que os cursos de licenciatura registram e documentam as línguas de sinais existentes nos territórios indígenas a fim de produzir materiais pedagógicos para fabricação de materiais pedagógicos de acordo com cada comunidade.

Sendo assim, é preciso que os professores e pesquisadores que frequentam as escolas indígenas possam registrar os sinais dos indígenas surdos, para que possa haver a descolonização do ensino das línguas de sinais onde se tem surdos indígenas. Porém, acaba se tornando uma necessidade para todos os indígenas surdos aprender a LIBRAS e para todos os indígenas não surdos aprenderem a Língua Portuguesa, para que se possa garantir o acesso à cultura nacional hegemônica e interagir com pessoas não indígenas. É fundamental que os programas que formam professores para as escolas indígenas exerçam uma educação multilíngue, que seja levado em conta a língua indígena, língua de sinais indígenas e a língua portuguesa de acordo com a diversidade linguística presente no Brasil.

Com os conceitos apresentados pelos autores, pode-se notar o abandono e a falta de políticas públicas voltadas para a educação indígena. Portanto, deve-se garantir uma escola multilíngue, que respeite a diversidade linguística de cada povo indígena, melhorando a infraestrutura das escolas. Ainda deve-se incentivar projetos de pesquisa a fim de tornar a cultura e diversidade indígena de conhecimento das sociedades urbanas, a fim de trazer um conhecimento maior e promover uma relação de respeito.

De acordo com Soares e Fargetti (2021), em sua pesquisa na comunidade indígena Xakriabá, mostrou-se que os sinais utilizados por alguns surdos e ouvintes da aldeia fazem parte de uma estrutura linguística que exerce uma gramática própria, com capacidade total de comunicação por meio de criação de novas palavras a partir de processos próprios e a expressão de qualquer pensamento, assim como qualquer língua. Segundo elas, esse tipo de trabalho ajuda a combater os preconceitos contra indígenas, surdos e indígenas surdos, também dá incentivo para que os surdos tenham acesso a professores e intérpretes capazes de ensiná-los e material didático adaptados para eles, já que a existência da língua de sinais indígenas foi apontada.

Segundo Rodriguero (2000), as relações sociais se dão através da linguagem nas quais a criança nasce imersa. Conforme a Fundação dos Povos Indígenas (2022), o Brasil possui mais de 274 línguas indígenas registradas. Sendo assim, a interação do sujeito indígena surdo é inviável sem o uso da língua de sinais, uma vez que acesso à linguagem falada não é possível. Fazendo necessário a incorporação de uma língua de sinais, dando condições adequadas para que se possa haver relações interpessoais, responsáveis pela formação de funcionamento das áreas cognitivas e afetivas. Segundo o ISA, a língua está em constante contato entre povos, isso faz com que esteja em constante modificação. As línguas estão em constante modificações, então se as línguas não são línguas isoladas, seus falantes também não. Há indígenas que falam ou entendem mais de uma língua, até mesmo dentro de uma mesma aldeia pode-se falar várias línguas, esse fenômeno é chamado de multilinguismo, que significa que o número de línguas usadas por um indivíduo pode ser bastante variado.

Segundo Soares e Fargetti (2022, p.4), a Lei Federal N° 10.436/2002 gerou o fortalecimento da identidade dos surdos das regiões urbanas, que classificou a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados”. O que foi uma grande conquista para surdos não-indígenas, porém há uma imensa diversidade de línguas indígenas orais em nosso país, portanto, é provável que existam igualmente muitas línguas indígenas de sinais. Falando de tamanha diversidade, estas línguas são bem distintas entre si, assim como as línguas orais faladas.

O que se sabe é que esse assunto é pouco discutido, e em situação ainda mais precária que o conhecimento das línguas indígenas orais. Com toda essa diversidade linguística dos povos indígenas, se faz necessário que as escolas indígenas e urbanas adotem uma perspectiva de educação multilíngue, levando em consideração a língua de sinais indígenas, a língua portuguesa e a língua indígena de cada território. Para Gomes e Vilhalva (2021), devido a essa pluralidade de línguas, cada aldeia desenvolve sua língua de sinais, variando com as necessidades de cada comunidade. São construídos de acordo com sua cultura, identidade e costumes.

Para esses autores, sinais são conhecidos como “sinais naturais” ou chamado por outros de “gestos caseiros”, com isto, é possível reconhecer a língua de sinais indígenas como um recurso para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem na educação escolar indígena e que o papel do intérprete de língua de sinais seja fundamental, sendo realizado de acordo com os sinais de cada comunidade surda indígena. Neste sentido, é preciso que o intérprete de língua de sinais adote um perfil de um educador que atue na defesa da diferença cultural e que busque compreender a língua de sinais indígenas como uma educação intercultural e diferenciada, respeitando a cultura e identidade de cada comunidade.

Além dos tradutores e intérpretes que exercem esse papel educador em defesa da inclusão e diversidade cultural, os cursos de formação de professores têm grande responsabilidade na atuação docente diante da diversidade cultural, podendo semear uma educação multicultural, em que os currículos trabalhados durante sua formação têm imensa influência sobre as identidades dos professores.

Conforme Ivenicki (2020), o currículo possui grande significância na formação de identidades de professores, visto que esses profissionais valorizam as experiências locais curriculares durante sua formação, desse ponto de vista, o currículo poderia se beneficiar de uma perspectiva multicultural e pós-colonial. O currículo na formação de professores tem um potencial para proporcionar o reconhecimento da diversidade cultural, desafiando o racismo, os preconceitos, as desigualdades e o silenciamento dos grupos inferiorizados. A grande questão é “como trabalhar essas questões no currículo?".

O professor e pesquisador5 Domingos Nobre traz grandes contribuições sobre como trabalhar a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, mas focamos só na história e cultura indígena. Segundo o pesquisador citado, para trabalhar essas questões no

[5] INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil: Línguas. São Paulo: ISA, 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas. Acesso em: 29 de ago. 2022.

currículo é preciso desfazer as “mentiras que parecem verdades”, como a imagem do “índio” “genérico” e supostamente “do passado”. Com isso, se faz necessário conhecer a diversidade linguística, cultural, étnica, histórica e antropológica dos povos indígenas no Brasil. Sendo assim, o termo correto a se utilizar são “povos indígenas no Brasil" e não “índio do Brasil”, pois já havia a existência dos indígenas neste território, foi só depois que o Brasil surgiu como nação, sendo assim, os indígenas que aqui estavam eram os donos destas terras.

Sobre o fato dos povos originários estarem em contato com as sociedades não indígena, o professor Domingos Nobre argumenta que todas as culturas se transformam e se influenciam em um processo de interculturalidade. O problema é que a interculturalidade não é neutra, uma vez que as culturas que são hegemônicas tendem a abafar as culturas minoritárias, usando a língua, religião, mercado, a ideologia para se afirmar como a única cultura e mais importante. Os povos indígenas têm diferentes formas de sobrevivência, como a extração vegetal ou mineral, cultura agrícola, caça e artesanato, por exemplo. Como dito, algumas pessoas têm a ideia equivocada que os povos originários são “povos do passado”.

Porém, para Nobre (2016), apesar de alguns imaginarem indígenas em extinção, onde vivem “nus”, sobrevivendo da caça e da pesca em uma floresta, a realidade desses povos é bem diferente e diversa. Atualmente os povos indígenas estão em processo de recuperação demográfica, muitos possuem graves problemas de saúde, problemas de demarcação territorial, não possuem mais caça e pesca em excesso devido ao desmatamento ambiental. Portanto, é preciso falar na escola que esses povos precisam de postos de saúde, escolas, transportes públicos, demarcação de terra, falar sobre as riquezas presentes em sua diversidade cultural, como as literaturas, suas artes e suas festas. O professor Domingos ainda traz fundamentos teóricos e sugestões de projetos pedagógicos possíveis, para que os professores possam trabalhar com seus alunos, visando uma educação diversificada e intercultural crítica.

Ainda sobre o currículo como influência de formação de docente em uma educação intercultural, Teao, Silva e Benites (2016) traz reflexões sobre os processos educativos dos Guarani Mbya do Espírito Santo, de acordo com suas experiências vividas no curso de Magistério Indígena. No texto citado, os pesquisadores trazem pontos de vista de diferentes autores, definem a escola indígena como uma instituição educacional que mantém viva a cultura de cada povo e que tem como objetivo a autonomia social, econômica e cultural, valorizando a memória histórica.

Seguindo esta linha, Teao, Silva e Benites (2016) entendem o currículo como um espaço-tempo que diferentes sujeitos fazem parte, e que tem diversos pertencimentos, tendo sua interação como um processo cultural que ocorre num lugar-tempo. Para eles, ao pararmos para

pensar em currículo na educação escolar indígena, encontra-se uma forte influência de estudos críticos com fundamentos marxistas das relações sociais, não encobrindo a ideia do sujeito unificado ou senão uma diferença que é tratada como diversidade. Em concordância com os autores, a escolas indígenas deveriam ser mais um lugar de fortalecimento, por isso é preciso instaurar projetos educativos que fomentem e potencializem didáticas interculturais de descolonização.

Conforme Vilhalva (2009), há concepções sobre as línguas de sinais indígenas, relatando sua vivência durante o momento que esteve presente no território sul-mato-grossense. Ela nos traz as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas salas de aulas, juntamente com os intérpretes e professores, os sinais caseiros desenvolvidos pelos indígenas surdos daquela região e o Projeto "Índio Surdo", que foi direcionado para o atendimento educacional de índios surdos. A autora deixa explícito em vários fragmentos de sua pesquisa a falta de visibilidade que os indígenas surdos passam. Em 1987 durante a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, a pesquisadora notou que até essa época eram abordados apenas as histórias gerais que eram ensinados, onde não eram apresentadas as questões que deram referências às histórias dos surdos ou dos surdos indígenas, tanto de suas comunidades, culturas, muitos menos livros sobre povos originários nas terras indígenas brasileira.

Durante suas buscas por dados documentados, até o ano de 2008, a autora relata que era como a existência do indígena surdo fosse meramente ignorada, também foi enviado a alguns órgãos públicos mensagens para saber se haveria políticas educacionais específicas para crianças indígenas surdas, porém a resposta de determinado órgão infelizmente foi: "Não temos nenhum registro objetivo de trabalhos relativos a essa demanda (p.54) ". O que nos traz a reflexão sobre a importância de criação de projetos governamentais direcionados a indígenas surdos presentes no território brasileiro.

Para Sumaio (2014) há dados que contribuem academicamente com uma proposta de estudar metodologicamente a língua indígena, a língua de sinais e a língua indígena de sinais. Segundo a autora, a importância de preservação e a valorização de uma língua pode significar a sobrevivência e a resistência cultural de determinado povo. Sendo assim, o registro se torna totalmente necessário, considerando as poucas informações que há sobre os povos Terenas e sobre os sinais indígenas em geral no Brasil.

Ainda sobre a autora referida acima, em sua pesquisa de mestrado a autora observou que alguns jovens que estudam na cidade estão evoluindo cada vez mais no uso da LIBRAS, porém no convívio com familiares e amigos, utiliza-se outros sinais da aldeia. Esses sinais foram avaliados em sua estrutura e formam comprovados a construção de uma língua. Soares

(2018) ressalta que devemos lembrar que cada língua reflete no modo diferente de pensar e de ver o mundo, se perdemos uma língua, perdemos a imaginação, a capacidade de criar e pensar de um modo novo. Com a língua de sinais indígenas não é diferente, ela mostra o modo de ver o indígena e o modo de ver o surdo, em que se entrelaçam e se complementam.

Há uma preocupação muito grande nas comunidades indígenas em relação a chegada das Libras nas aldeias, pois existe uma questão cultural e identitária da língua de cada etnia. Em sua tese de doutorado sobre "Educação escolar indígenas Surdos Guarani- Kaiowá", Coelho (2019) narra os discursos dos profissionais de educação escolar indígena, sobre a educação diferenciada indígena, em que as escolas localizadas em terras indígenas em Mato Grosso do Sul estão em processo de constituição no atendimento de estudantes surdos, onde a valorização da língua da cultura dos povos Guarani-Kaiowá está em constante luta por uma escolarização diferente. Porém, os resultados de suas pesquisas indicam que, apesar das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas ser o ensino de Guarani e Kaiowá como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua, o ensino na alfabetização tem priorizado a língua portuguesa, já que é a língua utilizada na Libras. Isso faz com que o ensino inviabilize as outras línguas de sinais e aumente as diferenças dos alunos indígenas surdos, não contribuindo com a valorização da língua das comunidades indígenas.

4. Ensino de Libras: oportunidades ou ameaças?

A tese de Coelho (2019) nos mostra a importância de desenvolver tais projetos, porém, se não estivermos com um material didático e um currículo diferenciado, estaremos rodando em círculos pensando que estamos fazendo uma educação diferenciada. Os indígenas surdos criaram os chamados gestos caseiros, para se comunicarem com as pessoas da aldeia, esses sinais são construídos a partir da perspectiva visual da cultura de cada povo. Segundo Bernardo (2017), uma grande diversidade linguística das línguas de sinais brasileiras passam despercebidas, por causa da falta de atenção das diversidades étnicas do Brasil. Nas aldeias dos povos Paiter Suruí em que a autora realizou sua pesquisa, notou-se sinais que revelam as percepções visuais e culturais de sua etnia.

De acordo com Eler (2017), os indígenas surdos precisam de uma unificação desses sinais para cada comunidade indígena, para que usem o mesmo sinal para as mesmas coisas, pois há variação entre eles, sinalizando de acordo com o contexto de cada objeto. Essa variação ocorre com mais frequência entre meninos e meninas, em que ele nos dá o exemplo do coco, pois os meninos sinalizam como a forma que tiram o fruto coco da árvore, já as meninas fazem sinais relacionados ao anel, que fazem artesanato. Por isso, deve-se abranger os estudos sobre

a diversidade e pluralidade de sinais indígenas, para melhor comunicação dos indígenas surdos e até mesmo dos ouvintes de cada comunidade.

Há uma preocupação muito grande nas comunidades indígenas em relação a chegada das Libras nas aldeias, pois existe uma questão cultural e identitária da língua de cada etnia. Com a inclusão das Libras, a demanda de línguas fica maior, visto que há a existência da língua materna, há a existência da língua portuguesa, há a existência da língua de sinais criada por cada comunidade e há a existência da Libras. O grande receio dos indígenas é que sua cultura e identidade se perca no meio da junção de outras línguas.

Segundo Costa (2017), há a necessidade de produzir atividades para que os indígenas sejam capazes de compreender que existem uma variação linguística, para que possam ter a preservação dos sinais por eles escolhidos, que refletem nas marcas culturais do povo, a fim de que não vejam as suas construções como algo errado e que haja o abandono desses sinais, mas sim vejam como uma forma de aprimoramento.

Ainda sobre a mesma temática acima, Azevedo (2015) relata que foi possível identificar que o indígena surdo acaba se utilizando da LIBRAS e da língua portuguesa para obter visibilidade em relação ao outro, para sobreviver em meio às identidades fragmentadas, tornando ao outro componente da sua identidade. Por este motivo é esperado que se crie uma educação plurilíngue ou translíngue para esses sujeitos, uma vez que os indígenas surdos convivem em um ambiente onde possuem quatro línguas, que são: as línguas de sinais emergentes, que são feitas no meio familiar, língua indígena local, língua portuguesa na modalidade escrita e a Libras.

As pesquisas mencionadas acima tiveram como seus principais objetivos o registro de sinais de cada comunidade indígena, apesar de algumas comunidades indígenas serem da mesma etnia, todavia os gestos criados em cada aldeia são diferentes, variam de comunidade para comunidade. A importância do registro de sinais emergentes é de grande importância para os povos indígenas, sendo uma grande contribuição para os cursos de licenciatura e os cursos de TIL - Tradução e Interpretação em Libras, já que não há a existência do estudo das diferentes línguas indígenas na grade curricular, a não ser que procurem um curso de formação continuada voltada para essa área.

De acordo com Araújo (2018), os TIL - Tradutores e Intérpretes de Libras admitem os problemas ligados à capacitação, principalmente no que se refere à educação indígena. A maior parte dos TIL concordam que desconhecem a cultura indígena a respeito das políticas de educação indígena e respeitam a bagagem linguística dos estudantes indígenas surdos, embora os estudantes surdos indígena estejam alfabetizados em Libras, existe a necessidade de criar

sinais indígenas em respeito a sua cultura. Visto isso, para que tal coisa se torne possível é preciso que a Libras além de ser entendida como primeira língua do estudante indígena surdo seja valorizada na escola como um todo. O autor citado também ressalta que a educação escolar para o povo indígena surdo é um campo totalmente complexo e novo e precisa que novas pesquisas sejam realizadas. Particularmente, compartilho do mesmo pensamento, já que para a realização deste trabalho não foram achadas muitas pesquisas realizadas para dar fundamento a ele.

A Libras é uma língua popular e utilizada nos meios urbanos que sofre grande preconceito, e mesmo ela sendo presente nos meios urbanos e a maior parte da população surda utiliza-se dela é difícil encontrar currículos adaptados onde o uso da Libras se faz presente. Imagina para a língua de sinais indígenas, que é uma língua desconhecida da maioria da população brasileira, com uma extensa pluralidade linguística e poucas pesquisas sobre ela. Isso leva-nos a refletir se há currículos adaptados voltados para alunos indígenas surdos, se há professores e intérpretes qualificados, se há escolas qualificadas com recursos próprios para receber esses alunos.

Conforme nos demonstra Godoy (2020), os resultados obtidos em sua pesquisa mostraram que a permanência dos sinais e a competência dos ouvintes dependem de um surdo e das competências sociais que os envolvem. Sendo assim, os surdos são usuários motivadores da presença dos sinais indígenas, já que os ouvintes são usuários adaptadores, pois só sinalizam na presença de alguém surdo. Os escritos de Godoy (2020) registram que na cultura e identidade Ka'apor, os surdos realizam atividades produtivas sociais básicas, porém, no cotidiano não existe a ideia de intérprete. Contudo os indígenas surdos entendem as questões do dia a dia, e buscam perguntar sobre seus significados, porém, em uma reunião pode até haver um ouvinte sinalizador interpretando o que está sendo comunicado.

Segundo o pesquisador, os surdos conversam, explicam ritos e remédios, narram seus sonhos, contam piada e tocam em festas na medida de seus interesses. A Língua de sinais indígenas aborda não somente o reconhecimento de uma língua, mas também uma questão identitária, onde temos o sujeito surdo, o sujeito indígena e o sujeito indígena surdo. Ao trabalharmos com a Língua de sinais indígenas, devemos reconhecer a diferença indígena antes dos processos de identificação do sujeito surdo, pois a cultura indígena está arraigada em seus costumes, crenças e vivências.

De acordo com Giroletti (2008), o povo indígena leva consigo identificações culturais, que está em seus traços, características físicas, em sua língua nativa e no seu jeito contínuo de buscar identidade. Giroletti (2008) também nos conta os estudantes demonstraram negação de

sua identidade surda, isso porque o sujeito na escola se afirmava como surdo e por outro lado na aldeia era inferiorizado por levar essa identidade de surdo. Eler (2017) também nos relata sobre os sinais Paiter Suruí de alunos indígenas surdos no contexto da educação escolar indígena, que a falta de conhecimento sobre a pessoa surda, em que as pessoas da aldeia mantêm um distanciamento desses sujeitos, não aceitando com naturalidade o termo surdo, chamando-os de deficiente auditivo ou pessoas que não ouvem.

Eler (2017) salienta que os pais das crianças indígenas surdas muitas das vezes negam que sinalizam com os filhos, mas observando percebe-se que usam sinais para se comunicar com os surdos, não reconhecendo sua diferença. Essa dificuldade de aceitação dos povos indígenas sobre a questão do sujeito com deficiência também foi relatado por Ferrari (2020). Sobre corpos com e sem deficiência nas práticas de conhecimento Xakriabá, observou que a visão de deficiência e a construção histórica de caracterização das pessoas com deficiências são construções ocidentais que até a data de sua pesquisa não faziam parte do vocabulário indigena. Na perspectiva ocidental, os corpos são limitados a uma construção individual, porém na perspectiva indigena são construídos no coletivo. De acordo com sua pesquisa, embora a deficiência não era impedimento das práticas comunitárias, o reconhecimento dessas pessoas se dava por expressões espontâneas.

Podemos observar que é necessário demonstrar aos alunos indígenas surdos e aos indígenas ouvintes que eles podem ser sujeitos surdos e podem ser sujeitos indígenas. A língua de sinais indígenas acaba reforçando isso, por isso seu reconhecimento é tão importante, ela reconhece o indígena surdo como ele é.

Segundo Mussato (2021), foi possível identificar relações entre cultura e identidade para o povo Terena em uma perspectiva de indígenas surdos, onde foi observado que nos sinais emergentes existe uma presença muito grande relacionada à cultura ouvinte, o que causa uma imagem de deficiência e ausência de fala. Isso faz com que o sujeito surdo se sinta “diferente” e “excluído” dos seus pares e do “homem branco”. De acordo com a pesquisadora mencionada, o indígena surdo está em uma sociedade hegemônica de dupla exclusão, pelo fato de ser “índio” e ser “surdo”. Conforme a aludida pesquisa, o indígena surdo sente uma sensação de ignorância frente ao outro, pois o processo de escolarização dos mesmos ocorre por meio de inscrição na língua do outro, em um mundo do outro, pois muitos não sabem a LIBRAS, exigida no ambiente escolar.

Sendo assim, se sentem marginalizados e auto reprovados por não estarem em um território onde dominam sua língua (língua emergente de sinais), tornando-se estranhos na própria casa, visto que a língua utilizada na escola pelos brancos surdos e ouvintes não lhes

pertencia. Através disto, vale ressaltar a importância dos projetos de pesquisa e formação continuada, dirigidos às comunidades indígenas que possuem integrantes surdos, podendo se aprofundar nos estudos da língua de sinais emergentes.

5. Considerações Finais

Com base nas análises dos textos, podemos relacionar a diferença surda e indígena, em individualizar o sujeito a uma só identidade. Ao nos deparar com a situação do indígena surdo há uma dupla exclusão, pelo fato de ser um sujeito surdo e pelo fato de ser indígena. Deste modo, podemos encontrar muitas barreiras na trajetória educacional do aluno indígena surdo, que em primeiro deveria ter o direito à identidade cultural e linguística garantida no currículo. Porém, nos cursos de licenciatura intercultural e pedagogia indígena pode-se observar o ensino de LIBRAS, não levando em consideração a pluralidade de línguas de sinais indígenas existentes nos territórios indígenas. Com a grande diversidade de línguas indígenas no território brasileiro, nem todos indígenas surdos sabem a LIBRAS, por isso, cada comunidade indígena cria os chamados sinais emergentes ou sinais caseiros, que são sinais elaborados no meio familiar, de acordo com a língua local. O registro desses sinais é de máxima importância, pois contribui para a formação dos intérpretes de Libras. Os intérpretes de Libras estão constantemente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos indígenas. Por isso, espera-se deles defender a diferença cultural e buscar compreender a língua de sinais indígenas para uma educação intercultural de acordo com a cultura e identidade de cada comunidade.

Ao decorrer do processo de elaboração deste trabalho, percebe-se que não existem muitas pesquisas relacionadas à surdez indígena, é preciso uma atenção especial dos programas de pesquisa e das universidades para incentivarem seus docentes para a realização de pesquisas nesses âmbitos. Quanto mais pesquisas forem realizadas, os conhecimentos a respeito desses povos ficam maior, sendo assim terá mais visibilidade dos governos em iniciativa para o desenvolvimento de políticas públicas. Além disso, o mapeamento das línguas de sinais indígenas é imprescindível para a formação dos intérpretes de língua de sinais e profissionais da educação, ainda há muitos gestos e sinais indígenas a serem descobertos e registrados, muito desse conteúdo deve ser desvendado e abordado. Gostaríamos de ressaltar um conteúdo mais amplo aos leitores, porém, como ainda não é possível, deixamos com as reflexões sobre a importância de uma educação multilinguística e o incentivo da criação de projetos e grupos de pesquisa a fim de tornar a pluralidade de línguas de sinais indígenas, línguas reconhecidas oficialmente.

REFERÊNCIAS

ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas Indígenas no Brasil: **Urgência de Ações Para que sobrevivam.** UNICAMP, p. 1-16, 2014.

ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais-TILS. 2018. 148 f. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré - Mawé na microrregião de Parintins. **Dissertação de mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Letras Artes da UEA. Manaus, 2015.

BERNARDO, Luciana Coladine. Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2017.

COELHO, Luciana Lopes. A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão. **Tese de Doutorado.** Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019.

COSTA, Miriã Gil de Lima. Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar. **Dissertação de Mestrado** - UNIR, Porto Velho, 2017.

Declaração de Salamanca: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

ELER. Rosiane Ribas de Sousa. Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2017.

FERRARI, Ana Carolina Machado. A construção de corpos com e sem deficiência através das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá. **Tese Doutorado.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

FUNAI - **Fundação Nacional do Índio.** A Funai, nov. 2020.

GIROLETTI, M. F. P. Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang. **Dissertação de Mestrado.** Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GODOY. Gustavo. Os Ka'apor, os gestos e os sinais. **Tese Doutorado.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro,2020.

GOMES, João Carlos. VILHALVA, Shirley. **As Línguas de Sinais Indígenas em Contextos Interculturais.** Curitiba: CRV, 2021. 114 p. v.2.

Inclusão. **Revista da Educação Especial.** Secretária de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil: **Línguas.** São Paulo: ISA, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas Multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. Revista da ABPN. v.12, no 32, p. 30-45, 2020.

JÚNIOR, Gláucio de Castro. Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira: **Foco no léxico.** Universidade de Brasília - UnB, Brasília- DF, p. 1-123, 2011.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação dos Surdos no Brasil; **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá - 02 a 04 de Dezembro de 2015.

MOUTEIRA, Nathália Quintella Suarez. A aquisição da linguagem: **O uso da LIBRAS x Oralização dos surdos.** Observatório Educacional, 2018.

MUSSATO, Michelle Sousa. O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2021.

NOBRE, Domingos Barros. Lei no 11.645: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo. Como trabalhar?

PAULA, Aldir Santos. **Educação Escolar Indígena e Política Linguística.** Revista do GELNE, Natal/RN, v. 17, n. 1/2, p. 113-129, 2015.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **O Desenvolvimento da Liguagem e a Educação do Surdo.** Psicologia em Estudo, p. 99-116, 2000.

SÁ, Nídia Limeira de. **Os Estudos Surdos**, 2004.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terenas da Terra Indígena Cachoeirinha. **Tese de doutorado.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2018.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. Uma língua indígena de sinais brasileira. Njinga e Sepé: **Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.** São Francisco do Conde (BA), p. 318-326, 2021.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. **Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil.** LIAMES: Línguas Indígenas Americanas. Campinas, SP, v. 22, p.1 -14, 2022.

SUMAIO, Priscilla Alyne. Sinalizando com os terenas: **Dissertação de mestrado.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

TEAO, Kalna Mareto; SILVA, Paulo de Tassio B. da; BENITES, Sandra. Produções Curriculares entre os Guarani Mbya do Espírito Santo (ES): **enunciações corporais e os (des)encontros com a escola.** Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, v. 1, 2016.

VILHALVA, Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

VILHALVA, Shirley; ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. **Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 7, n. 1, p. 348-359, jun. 2022.

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MODELO MUNICIPAL REMY ARCHER NO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde
Doutora/UECE
ana.psrv@ufma.br
UFMA/CODÓ

Rosana Costa Carneiro
Especialista
E-mail: rosana.carneiro@discente.ufma.br
Instituição de Vínculo UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar como a Educação Ambiental (EA) está sendo trabalhada no livro didático História sociedade & cidadania, da editora FTD (2018) do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental na Escola Modelo Municipal Remy Archer, no município de Codó-MA, sendo utilizado dos específicos: contextualizar a História da educação ambiental no Brasil em seus aspectos legais; verificar as possibilidades pedagógicas que o livro didático de História do 6º ano aborda com relação à EA e compreender as possibilidades entre o ensino de História e o desenvolvimento da consciência ambiental e histórica dos alunos. Para alcançar esses objetivos supracitados fizemos uso de uma metodologia de abordagem qualitativa de análise bibliográfica tendo como aporte teórico Bittencourt (1998); Sato (2004); Carvalho (2012).Os resultados apontam que o conteúdo abordado no livro didático analisado não dialoga com a temática ambiental, mas que há possibilidade da introdução da EA dentro da aula de História já que no livro do professor/a aparece menções sobre a EA. Concluímos que a formação continuada na área de EA na área de História faz se necessário pois reverbera em ações sobre as questões ambientais que são é essencial para o presente/futuro do planeta e da sociedade, incluí-la no currículo escolar é uma forma de promover mudanças positivas.

Palavras-chave: Ensino História; Livro Didático; Educação Ambiental; Sensibilização.

1. Introduçao

A Educação Ambiental foi ponto de pauta a partir da década de 80, devido o avanço tecnológico muitas empresas surgiram e outras se expandiram gerando novos empregos com isso o consumismo aumentou desenfreadamente, acarretando a utilização em massa dos recursos não renováveis em grande escala agravando os impactos ambientais.

O engajamento social e político de vários grupos sociais, organizações não governamentais (ONGs), educadores, pesquisadores e ambientalistas participaram de forma significativa na elaboração e aprovação dessa legislação, pressionando o poder público a estabelecer uma política nacional que garantisse a inclusão da educação ambiental nos sistemas educacionais do país resultando na criação em âmbito social da Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999 que dispõe da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), de forma obrigatória em todos os níveis de ensino. E em âmbito educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) com os temas transversais.

A Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999 em seu Art. 2º traz que "a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". Assim é importante que a educação ambiental esteja presente em todos os níveis de ensino, tanto nas escolas, universidades como também nas formas de educação não-formal como projetos sociais e ações comunitárias dentre outros lugares.

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida dentro da escola de forma interdisciplinar abrangendo todas as disciplinas, como diz a Lei 9.795/99 no Art. 8, § 3º "as ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para: I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino". Ela busca criar ferramentas para que sejam abordadas questões ambientais de forma transversais relacionando com outras disciplinas e não tratada de forma isolada.

"Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo" (Brasil, 1998, p.65). Estes temas buscam sensibilizar os alunos para os problemas sociais existentes tanto a nível nacional como mundial fazendo com este tenha um olhar critico sobre a realidade em que vive.

Segundo os PCN (1997) os conteúdos do meio ambiente integram-se as áreas, numa relação de transversalidade, o que impregna toda a ação educativa e, ao mesmo tempo, cria uma

visão global e abrangente da questão ambiental, analisando os aspectos físicos e histórico-sociais, bem como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas. Essa abordagem transversal tem como objetivo incentivar a reflexão sobre as conexões entre a escala local e global dos problemas ambientais, despertando uma percepção mais ampla sobre os problemas ambientais e incentivando atitudes mais responsáveis e sustentáveis por parte dos estudantes e da sociedade em geral.

A relação entre Educação Ambiental e a educação formal é intrínseca, sendo necessário que todos os componentes escolares abordem tal temática. O componente curricular de História é de grande importância, pois a compreensão das questões ambientais está intrinsecamente ligada ao passado, presente e futuro da humanidade.

Segundo Bittencourt (2008, p. 128) "os temas de ensino de História propostos pelos PCNs são, por outro lado, articulados aos temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo". É um desafio para o ensino de História, pois além de tratar de assuntos tradicionais relacionados a acontecimentos históricos tem que articular com novos temas relevantes como o meio ambiente.

Na escola o meio de estudo mais utilizado ainda é o livro didático, que é gestado pelo Programa Nacional de Livro e Material Didático (PNLD), que é muito importante para adentrar ao campo de estudo sobre o meio ambiente. Compreendemos que o livro didático é segundo Bezerra e Luca (2006, p. 37) "elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania".

O Programa Nacional de Livro e Material Didático (PNLD) é um conjunto de ações voltadas à distribuição de livros didáticos, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinadas a alunos e professores de escolas públicas de ensino, incluindo também a distribuição em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com convênios com o Poder Público.

As escolas envolvidas no programa do PNLD recebem materiais de forma rigorosa, regular e gratuita sendo, portanto, um programa que representa uma das principais ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

No contexto do município de Codó/MA a Educação Ambiental direcionada as escolas deve está presente em todos os níveis de ensino como está escrito na Lei n.º 1.567, de 22 de dezembro de 2011, na seção XI, Artigo 78:

> A Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino da rede municipal, e a conscientização pública para a preservação e conservação do meio ambiente, são

> instrumentos essenciais e imprescindíveis para a garantia do equilíbrio ecológico e da sadia qualidade de vida da população. (Codó. 2011, p. 24-25)

Em Codó o ensino municipal busca sensibilizar os alunos com o meio ambiente, pois ao ensinar sobre o meio ambiente nas escolas em especial na rede municipal, estamos ajudando a formar indivíduos que possam compreender a importância de preservar o meio ambiente para garantir um equilíbrio ecológico sustentável e uma vida saudável para as futuras gerações.

A Lei nos diz ainda que a Educação Ambiental deve ser direcionada não somente aos alunos mais toda a comunidade em sua seção II, ART. 3º, inciso XI sobre a – "promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive educando a comunidade com medidas voltadas à conscientização ecológica, para a defesa ambiental". Assim a Lei mencionada estabelece o acesso à educação ambiental em todos os níveis de ensino estendendo-se a comunidade em geral, destacando a importância da sensibilização ecológica para o cuidado com o meio ambiente.

É relevante entendermos como a Educação Ambiental está sendo abordada e integrada ao currículo escolar. A Escola Modelo Municipal Remy Archer, município de Codó/MA tem em seu Projeto Politico Pedagógico (PPP – 2023 a 2025) a seguinte colocação sobre a educação ambiental, que a escola anseia por uma Educação que torne os educandos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, uma educação preocupada com o desenvolvimento sustentável, juntamente com as inovações tecnológicas e cientificas.

Dito isso, é que nos propomos a pesquisar por meio do livro didático de "História sociedade & cidadania", tendo como autor Alfredo Boulos Júnior, do 6º ano do ensino fundamental anos finais da editora FTD, SP, do ano de 2018, sendo a sua 4ª edição, os aspectos da educação ambiental,

De acordo com a temática surgiram alguns questionamentos: Qual importância do livro didático no contexto de uma Educação Ambiental? Como a Educação Ambiental é integrada ao ensino de História no livro didático História sociedade & cidadania? O livro didático adotado na Escola Modelo Municipal Remy Archer, município de Codó/MA possibilita os princípios da educação ambiental numa abordagem integrada a História? De que maneira essa integração contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental e histórica dos alunos?

A escola desempenha um papel importante na formação do indivíduo dando uma compreensão da História e do meio ambiente, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Assim sendo é que nos colocamos a analisar metodologicamente a proposta do livro didático, "História sociedade & cidadania", 6º ano do ensino fundamental anos finais da editora

FTD, SP, do ano de 2018, sendo a sua 4ª edição, sobre os aspectos da educação ambiental, tendo como autor Alfredo Boulos Júnior, adotado em uma escola pública em Codó/MA, e tendo como aportes temáticos: Caçadores e coletores, Agricultores e pastores, Indígenas das terras onde hoje é o Brasil. A análise do livro didático é relevante para verificar se eles estão alinhados com as diretrizes educacionais e se abordam de maneira adequada as questões sobre os problemas ambientais.

A pesquisa é relevante para melhor compreender como a educação formal aborda a relação entre história e meio ambiente nos primeiros anos da educação fundamental, especialmente em um contexto específico como o município de Codó. Os resultados fornecem conhecimento valioso para o aprimoramento do currículo e práticas pedagógicas.

O Objetivo geral: analisar como a Educação Ambiental está sendo trabalhada no livro didático História sociedade & cidadania do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental na Escola Modelo Municipal Remy Archer, no município de Codó- MA. Objetivos específicos: contextualizar a História da educação ambiental no Brasil em seus aspectos legais; verificar as possibilidades pedagógicas que o livro didático de História do 6º ano aborda com relação à EA e compreender as possibilidades entre o ensino de História e o desenvolvimento da consciência ambiental e histórica dos alunos.

Ao analisar o livro didático, percebe-se que as questões ambientais não são apresentadas de maneira a estimular a reflexão e o debate entre os alunos. Essa abordagem é fundamental, pois "a sensibilização sobre as questões ambientais é essencial para o futuro do planeta". A educação ambiental integrada ao ensino de História permite que os alunos façam conexões entre eventos passados e suas consequências ambientais atuais.

2. METODOLOGIA

A Escola Modelo Municipal Remy Archer é uma instituição pública de ensino, funcionando as etapas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano e EJA (Educação para Jovens e Adultos). Ela está localizada na Rua Paraíba nº 474, bairro São Benedito no município de Codó, no estado do Maranhão. A Escola Modelo Municipal Remy Archer tem buscado desenvolver um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde cada aluno é valorizado e incentivado a atingir o seu potencial.

O Projeto Político Pedagógico se baseia em uma série de princípios onde busca criar uma escola democrática, ele orienta a construção de valores dentro do âmbito escolar. O Projeto Politico Pedagógico da Escola Modelo Municipal Remy Archer tem em sua filosofia de vida relacionar a educação básica juntamente com a Educação Inclusiva, Diversidade

Cultural, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais e temas contemporâneos de maneira interdisciplinar.

Para que o aprendizado não seja realizado de forma aleatória as escolas se orientam através de um documento elaborado por cada escola é o Projeto Político Pedagógico (PPP) que vem para dar um direcionamento nos trabalhos pedagógicos da escola, devendo ser criado de forma coletiva entre toda a comunidade escolar.

Com relação ao PPP e a Educação Ambiental na Escola Modelo Municipal Remy Archer, a escola cita em seu documento sobre a educação promovendo o desenvolvimento sustentável, o que demostra a preocupação com o meio ambiente. Seguindo esta margem de raciocínio os PCNs nos diz que:

> Nesse contexto fica evidente a importância de educar os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente. (Brasil. 1998, p. 181)

A pesquisa contará com métodos qualitativos, pois requer um estudo aprofundado do tema, tendo em conta todo o seu contexto e características da sociedade a que pertence. Segundo Minayo (2002. pag. 21): a pesquisa qualitativa responde questões particulares, assim ela se preocupa, dentro das Ciências Sociais de uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificada.

Segundo Ludke (1986) a pesquisa qualitativa tem cinco características básicas:

> a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dessa forma, toda pesquisa deve ter suas características fundamentais para que possa fornecer uma orientação de como deve ser realizado o trabalho, assim partindo para a descrição Minayo (2002, p. 18) descreve sobre a investigação de pesquisa “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

A pesquisa será organizada em três momentos: sendo uma revisão de literatura a partir das palavras chaves educação ambiental, livro didático e ensino de história, nos seguintes sites de pesquisa Google acadêmico, portal de periódicos da capes, Scielo, fazendo um recorte na grande quantidade de artigos encontrados foram selecionados três: Educação Ambiental

Através de Livros Didáticos de História do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (Soares, 2006), Livros Didáticos entre textos e imagens (Bittencourt, 1998), Educação Ambiental e ensino de História: limites e possibilidades (Rodrigues, Machado, 2023), os textos escolhidos ajudaram a construir uma discursão mais consistente sobre como a Educação Ambiental pode ser aplicada no ensino de História, abordando desde teoria até exemplos práticos e desafios a serem enfrentados. O segundo momento será pautado na organização do material para construção do trabalho, terceiro momento a construção do mesmo.

A integração entre o ensino de História e a Educação Ambiental pode ocorrer de diversas maneiras, todas visando desenvolver nos alunos uma consciência histórica e ambiental mais profunda.

3. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LIVRO DIDÁTICO

O surgimento da Educação Ambiental se deu através das preocupações que os ecologistas tinham a cerca dos problemas ambientais causados pelo desgaste desenfreado dos recursos naturais, como também o crescente desmatamento das florestas, poluição da água e do ar.

Em 1962 Rachel Carson publicou o livro “Primavera Silenciosa” onde alertava ao público sobre os perigos dos poluentes químicos e o que os pesticidas podem causar no ser humano e na natureza. No ano de 1968 nasce o Conselho para Educação Ambiental (Reino Unido), no mesmo ano foi criado o Clube de Roma onde cientistas se reuniram para discutirem sobre a crise atual e futura da humanidade e a natureza.

Conforme Sato (2004) a primeira definição internacional de educação ambiental é adotada pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), onde discutiram sobre os aspectos ecológicos da conservação. De maneira sucinta a educação ambiental está relacionada à conservação da biodiversidade e do sistema dos seres vivos. Entretanto foi em 1972 na Conferência de Estocolmo que surgiu a temática da Educação Ambiental. “O plano de ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a Educação Ambiental” (Pedrini, 2006).

No Brasil, a Constituição Federal (1988, p. 103) faz referência ao meio ambiente quando diz que Art. 225. “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservar para as presentes e futuras gerações”. Cabe a

sociedade como um todo em cuidar e preservar a natureza em que vive, não pensando no presente, mas nas gerações futuras.

Conforme Carvalho:

> A inclusão do meio ambiente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser entendida, em tal perspectiva reducionista, como um novo conjunto de informações que devem ser "repassadas" aos alunos [...] o trabalho com tal tema em sala é uma oportunidade de construção de novos valores e um incentivo à produção de modos de vida e racionalidades que sejam mais sustentáveis. (Carvalho, 2012, p.117)

O Meio Ambiente como tema transversal veio para sensibilizar a todos sobre as questões ambientais mudando o modo de vida e construindo novos valores acerca da sustentabilidade.

Dentre as possibilidades pedagógicas de desenvolvimento da EA no contexto escolar está o uso dos livros didáticos que são ferramentas educacionais que auxiliam os educadores na condução do plano pedagógico e oferecem suporte aos estudantes na compreensão e avaliação dos conteúdos.

De acordo com Bittencourt:

> O livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (Bittencourt, 1998. p, 72)

O que podemos observar é que o livro didático é essencial para a aprendizagem, pois ele contém toda uma estrutura que auxiliam no ensino-aprendizagem do aluno tanto com exercício como com sugestão de atividade a serem desenvolvidas.

Os livros didáticos veem adquirindo um espaço significativo, pois são elaborados por especialistas em educação e no assunto específico de cada disciplina, com o objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos contendo explicações, exercícios e atividades de aprendizado de forma transversalidade podem direcionar para os conteúdos sobre educação ambiental abordando temas como conservação da natureza, preservação dos recursos naturais, mudanças climáticas, reciclagem, biodiversidade, entre outros assuntos.

Assim, fica evidente a importância de se educar estudantes da Educação Básica para que, venham desenvolver responsabilidade, ética e sensibilidade, que valorize a conservação dos recursos naturais — e a necessidade vital de conservação do meio ambiente, explorando os recursos naturais de forma racional e não predatória e, sobretudo conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; ampliando a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social.

Os PCNs trazem essa preocupação em fazer com que o aluno tenha um olhar critico sobre a natureza ao seu redor, como também sensibilizá-los dos problemas ambientais que estão aumentando cada vez mais. Assim ao incorporar a Educação Ambiental nos conteúdos de maneira interdisciplinar (História, geografia, Ciências Naturais, Artes etc) as escolas estão educando seus alunos para questionarem sobre as crises ambientais nos dias de hoje, pensando no futuro.

O ensino de História tem um papel fundamental na formação da consciência crítica dos alunos, possibilitando uma compreensão mais profunda sobre as conexões entre o passado e o presente. Nesta perspectiva, a integração entre a História e a Educação Ambiental pode promover uma consciência histórica e ambiental mais robusta nos estudantes.

Segundo Peter Lee, um dos grandes desafios do ensino de História é desenvolver nos alunos uma consciência histórica que vá além da simples memorização de fatos e datas. Lee argumenta que "o ensino de História deve capacitar os alunos a entender como os contextos históricos influenciam e moldam os eventos e processos" (Lee, 2004). Dessa forma, os alunos podem desenvolver uma visão crítica e contextualizada do passado, percebendo as continuidades e mudanças ao longo do tempo.

Isabel Barca, por sua vez, destaca a importância da Educação Ambiental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na preservação do meio ambiente. Ela afirma que "a Educação Ambiental deve ser interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento para proporcionar aos alunos uma compreensão ampla e integrada dos problemas ambientais" (Barca, 2010). Essa abordagem permite que os alunos reconheçam a complexidade das questões ambientais e desenvolvam soluções sustentáveis.

Rüsen define a consciência histórica como a capacidade de interpretar o passado para dar sentido ao presente e orientar o futuro. Ele afirma que "a consciência histórica é essencial para a formação de uma identidade crítica e responsável" (Rüsen, 2001). Essa abordagem pode ser ampliada para incluir uma consciência ambiental, onde os alunos compreendem o impacto das ações humanas no meio ambiente ao longo do tempo.

Estudar como as atividades humanas, como a agricultura e a industrialização, alteraram o meio ambiente pode ajudar os alunos a reconhecer os impactos ambientais ao longo da história.

A colaboração entre História e Ciências Ambientais pode proporcionar uma educação mais holística. Rüsen sugere que "a interdisciplinaridade enriquece o ensino de História, permitindo que os alunos façam conexões significativas entre eventos históricos e suas consequências ambientais" (Rüsen, 2001).Ao investigar questões ambientais históricas, os

alunos são incentivados a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Segundo Rüsen, "esse processo é fundamental para a construção de uma consciência histórica capaz de abordar os desafios do presente com responsabilidade" (Rüsen, 2001).

O ensino de História, quando integrado à Educação Ambiental, pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da consciência histórica e ambiental nos alunos. A partir das perspectivas de Jörn Rüsen, essa abordagem interdisciplinar não apenas enriquece o currículo escolar, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica e consciente

Conforme destacam Russen, Lee e Barca, essa abordagem interdisciplinar pode preparar os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira mais informada e responsável. Ao entender as complexas relações entre passado, presente e futuro, os alunos podem se tornar agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo.

4. Reflexões sobre o livro didático “História Sociedade e Cidadania”

Será analisado no livro didático “História Sociedade e Cidadania” em seu capítulo 3 o sub tópico “Caçadores e coletores e Agricultores e pastores”, como também no capitulo 7 sub tópico “Indígenas das terras onde hoje é o Brasil”, de Alfredo Boulos Júnior. O livro busca de maneira ampla e contextualizada abordar conteúdos relacionados à história, à sociedade e à cidadania, com o objetivo de proporcionar uma visão abrangente de alguns eventos históricos e suas estruturas sociais e políticas, bem como os direitos e deveres dos indivíduos em uma sociedade.

No sub tópico sobre os Caçadores e coletores o autor nos conta que o principal sustento do homem vinha da natureza; “O Paleolítico foi um período muito longo da história da humanidade, no qual os homens sobreviveram da caça, da pesca e da coleta de frutas, sementes, raízes e folhas, por isso ficaram conhecidos como caçadores e coletores”. (Boulos Júnior, p. 42).

Caçadores e coletores são grupos humanos que obtêm o sustento por meio da caça de animais selvagens, coleta de plantas, frutas, raízes e outros recursos naturais. Esse modo de vida foi predominante na história da humanidade.

A relação existente entre a sociedade de caçadores e coletores com o meio ambiente demonstrar uma aproximação já que esses grupos dependiam diretamente dos recursos naturais para sobreviver. Eles tinham uma compreensão profunda do ambiente ao seu redor e começaram a desenvolver técnicas de subsistência que minimizavam o impacto no ecossistema.

No entanto, a transição para sociedades agrícolas e pastoris muitas vezes trouxe mudanças significativas na relação entre os seres humanos e o meio ambiente. A agricultura, por exemplo, muitas vezes levou ao desmatamento, erosão do solo e alterações nos ecossistemas locais para dar lugar aos campos cultivados e de pastagens. Essas podem ser algumas consequências que ocorreu na natureza a longo prazo na biodiversidade e na sustentabilidade do meio ambiente.

No livro o autor resume de forma sucinta como viviam o homem na era do paleolítico, demostra que o homem utilizava de materiais simples que encontrava na natureza para sobreviver, tais como a pedra e madeira para fazer flechas e a madeira também eram utilizadas para acender o fogo. Assim a relação do homem com a natureza já vem sendo observada há muito tempo. Tagliapietra e Carniatto (2019) nos fala sobre essa relação homem/natureza:

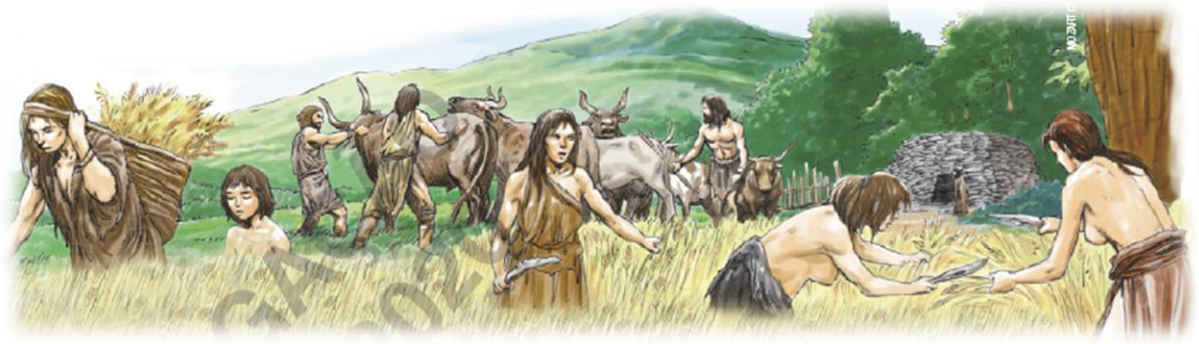
> A relação do homem com a natureza era, inicialmente, harmônica. Havia interação positiva com o meio ambiente, posto que o homem não interferia naquele de maneira indiscriminada, logo, o equilíbrio dos ecossistemas era mantido. No entanto, com o crescimento populacional, o surgimento dos mercados e os avanços tecnológicos, intensificou-se a interferência do homem sobre a natureza e, por conseguinte, o rompimento na relação de equilíbrio homem/natureza. (Tagliapietra, Carniatto. 2019. P. 76)

A sociedade humana dependia de maneira exclusiva dos recursos naturais para sobreviver, assim a relação do homem com a natureza muitas vezes acontecia de maneira sustentável. Os humanos se adaptavam aos ciclos naturais e retiravam da natureza, recursos necessários para a sobrevivência, onde muitas vezes utilizavam técnicas que não danificavam a capacidade de regeneração da natureza.

No sub tópico agricultores e pastores, o autor nos sugere que a agricultura tenha iniciado com as mulheres: “Acredita-se que a agricultura foi desenvolvida pelas mulheres. Por meio da observação, provavelmente, elas perceberam que as sementes transportadas pelos pássaros germinavam e davam origem a uma nova planta. Assim, tiveram a ideia de elas próprias semearem e regarem a terra para depois colherem os frutos”. (Boulos Júnior, 2018, p. 44).

O que nos sugere que a agricultura foi desenvolvida através das observações das pessoas da época. A agricultura foi se desenvolvendo de forma gradual, assim com o tempo o homem começou a aprimorar a área a ser plantada.

Figura 1



Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade e cidadania, 2018, p. 44.

Na figura acima podemos ver como a terra era cercada de áreas verdes, plantações, arvores e animais. Essa paisagem mudou muito ao longo dos anos, pois o homem vem destruindo a natureza e modificando o ambiente em que vive. Na página 51 do livro o autor faz referência entre a relação do homem com o meio ambiente quando diz “A agricultura, a domesticação dos animais e as técnicas de controle do meio ambiente permitiram ao homem permanecer num mesmo lugar por mais tempo”. (Boulos Júnior, 2018, p. 51)

Com relação aos indígenas no capitulo 3 do livro o autor nos diz que “Cada povo indígena possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com os outros povos. Rüsen argumenta que "compreender essas transformações é crucial para a formação de uma consciência histórica que inclua a dimensão ambiental" (Rüsen, 2001).

As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua etc.” (Boulos. 2018, p. 119). Barca enfatiza que "conhecer as políticas ambientais do passado pode inspirar os alunos a se engajarem em ações políticas e sociais em prol da sustentabilidade" (Barca, 2010).O que nos faz refletir que todos os povos têm suas diversidades, porém os indígenas demonstram uma relação de respeito e cuidado mútuo com a natureza.

Imagem 1

Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade e cidadania, 2018, p. 120.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil às terras já eram habitadas pelos indígenas. Nos livros de história vemos que as terras eram cobertas de matas verdes e que os indígenas cuidavam da natureza e os portugueses chegaram devastando as matas para construírem casas, o que piorou muito com o desenvolvimento da sociedade e a necessidade do homem de habitar novos territórios. No Brasil há áreas de preservação ambiental que são habitadas por indígenas onde eles mantêm a conservação da fauna e da flora, como nos diz Diegues:

> A maior parte das áreas ainda preservadas do território brasileiro são habitadas com maior ou menor densidade por populações indígenas ou por comunidades rurais "tradicionais" — caiçaras, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, caipiras — para as quais a conservação da fauna e flora são a garantia de sua perenidade. (Diegues. 2000, p. 287)

Muitas áreas preservadas no Brasil são habitadas por populações indígenas ou comunidades rurais tradicionais. Essas comunidades dependem dos recursos naturais para sobreviver, por isso, o cuidado deles na preservação da fauna e flora. Cultivando alimentos saudáveis sem a utilização de agrotóxicos, utilizando de técnicas agrícolas sustentáveis, pescando somente o necessário para a alimentação, coleta de frutas e plantas medicinais dentre outras atividades.

A colonização europeia modificou a relação entre os povos indígenas e o meio ambiente. Com a introdução de práticas agrícolas europeias, a exploração de recursos naturais e a expansão do agronegócio levaram à degradação ambiental e à perda de território tradicional dos povos indígenas. Isso teve consequências devastadoras não apenas para o meio ambiente, mas também para as culturas e modos de vida indígenas.

O autor deveria ter mencionado sobre as terras indígenas e as invasões e destruições nas terras, que sabemos que ainda hoje existem conflitos de terras indígenas mesmo aquelas

demarcadas pela INCRA. Seria um momento de enfatizar a importância da preservação da natureza para que o aluno comece desde cedo a perceber a importância na conservação e preservação do meio ambiente como nos fala Asano e Poletto.

> Educação Ambiental desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando uma nova mentalidade com relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento de forma comunitária e não individualista com habilidades e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente. (Asano, Poletto. 2017, p. 94)

Segundo Lee, "entender como as ações humanas no passado influenciaram o meio ambiente pode ajudar os alunos a pensar criticamente sobre as suas próprias ações no presente" (Lee, 2004). Quando a escola envolve o educando com a realidade de sua comunidade, ele passa a refletir sobre os problemas em que esta inserida. A educação ambiental vai estimular este educando para que ele pense de maneira critica sobre os impactos das ações do homem no meio ambiente, incentivando o educando a adotar um comportamento e ações mais sustentáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho apresentado observamos que no livro didático de História Sociedade & Cidadania do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental da Escola Modelo Municipal Remy Archer, no município de Codó-MA, que há capítulos que podem ser abordados temas com relação ao meio ambiente mais que o autor não os menciona no livro do estudante, contudo no livro do professor o autor faz menção ao meio ambiente. Há espaço nos conteúdos que podem ser abordados juntamente com a Educação Ambiente, pois a EA é aplicada de maneira interdisciplinar o que favorece a introdução dela em outras disciplinas.

O livro didático demonstra como as civilizações antigas interagiam com o meio ambiente, como as mudanças climáticas afetaram as suas sociedades e como essas sociedades moldaram o ambiente ao longo do tempo. O autor menciona a adoção de práticas sustentáveis pelos primeiros agricultores, como técnicas agrícolas tradicionais. Dessa forma, o livro poderia incluir atividades práticas que estimulassem os alunos a refletir sobre suas interações com o meio ambiente e tomar medidas para promover a sustentabilidade em suas vidas e comunidades.

A disciplina de História oferece oportunidades para o desenvolvimento da consciência ambiental e histórica dos alunos, permitindo uma compreensão mais ampla das interações entre as sociedades humanas e o meio ambiente ao longo do tempo, pois quando os alunos conhecem

os problemas ambientais da comunidade em que está inserido ele começa a ter um olhar mais crítico e um comportamento sustentável em relação ao meio ambiente.

Ao integrar o ensino de História na educação ambiental, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios ambientais e das estratégias para enfrentá-los, capacitando-os a se tornarem cidadãos conscientes e ativos em relação ao meio ambiente. A história nos mostra como as sociedades interagiram com o meio ambiente.

O trabalho trouxe resposta às questões imposta a sua realização, pois demonstrou a importância que a interação do livro didático com a Educação Ambiental e como ela está inserida de alguma forma no livro didático História sociedade & cidadania. O livro didático História sociedade & cidadania utilizado na Escola Modelo Municipal Remy Archer no livro do professor/a observamos que o autor em alguns capítulos menciona sobre a Educação Ambiental dando suporte ao professor para que faça a interação entre o ensino de história e a Educação Ambiental, o que contribui com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os impactos ambientes.

Ao analisar o livro didático questões ambientais foram problematizadas no ambiente escolar, a sensibilização sobre as questões ambientais é essencial para o futuro do planeta, e incluí-la no currículo escolar é uma forma de promover mudanças positivas. Incluir a educação ambiental no currículo escolar de forma integrada com outras disciplinas, como História, oferece uma visão holística dos desafios contemporâneos. Isso possibilita que os alunos compreendam a complexidade das questões ambientais e suas raízes históricas. Além disso, incluir essas questões no currículo escolar é uma forma de promover mudanças positivas, preparando as novas gerações para enfrentar os desafios ambientais com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ASANO, Juliete Gomes Póss. POLETTO, Rodrigo de Souza. Educação Ambiental: em busca de uma sociedade sustentável, e os desafios enfrentados nas escolas. Revista Caderno pedagógico, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 92-102, 2017. ISSN 1983-0882

BRASIL, Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Ambiental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Codó-Ma. Lei nº 1.567, de 22 de dezembro de 2011.

Barca, I. (2010). "Educação Ambiental e Cidadania". In Educação Ambiental: Teoria e Prática.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto. 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade e cidadania: 6º ano ensino fundamental: anos finais – 4 ed. São Paulo. FDT, 2018.

CARVALHO, Ely Bergo de. “A natureza não aparecia nas aulas de História”: lições de educação ambiental. História Oral, v. 1, n. 15, p. 107-129, jan.-jun. 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos, 2000. Lee, P. (2004). "Understanding History". In Teaching History for the Contemporary World.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21 ed., Petrópolis: Vozes, 2002

PEDRINI, Alexandre Gusmão. Educação Ambiental: reflexões e praticas contemporâneas. 5ª ed. Petrópolis; Vozes, 1997.

RODRIGUES, Cíntia Régia; MACHADO, Letícia Stiehler. Educação ambiental e ensino de História: limites e possibilidades. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 40, n. 2, p. 250-270, 2023. Rüsen, J. (2001). "Historiographical Consciousness and Historical Education". In Studies in Historical Thinking.

SATO, Michele. Educação Ambiental. São Carlos, RiMa, 2004.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa; NOVICKI, Victor. Educação ambiental através de livros didáticos de história do segundo segmento do ensino fundamental. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 29, p. 1-7, 2006.

TAGLIAPIETRA, Odacir Miguel. CARNIATTO, Irene. A Interdisciplinariedade na Educação Ambiental como Instrumento para a Consolidação do Desenvolvimento Sustentável. Revista Brasileira de Educação Ambiental. Revbea, São Paulo, V. 14, nº 3: 75-90, 2019.

MANDIOCA, FITOTOPÔNIMO RIBEIRINHO DO ITAPEUCRU

Sonia Maria Correa Pereira Mugschl[1]
Professora titular do Departamento de Letras da UFMA, pesquisadora em Descrição e Análise do Português Brasileiro
sonia.maria@ufma.br

Tiago de Oliveira Ferreira[2]
Prof.º Ed. Básica do Município de Itapecuru Mirim; Me. PPGLetras – UFMA
tiagouemanet2018@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho visa demonstrar os fatores linguísticos e extralinguísticos que motivaram a nomeação de um povoado ribeirinho do rio Itapecuru no Maranhão com o étimo Mandioca. Durante o percurso de construção da pesquisa é possível observar a presença, por meio dos termos encontrados das três principais etnias que formaram o Brasil - os nativos americanos, os portugueses e os africanos - utilizando-se dos mesmos conhecimentos em torno do vegetal mandioca para a sua cultura alimentar. Logo, é perceptível que foram os fatores da língua e da cultura alimentar que criaram a motivação necessária ou fundamental para a nomeação dos topônimos ribeirinhos. Outrossim, foi preciso tecer a descrição histórica da povoação das margens do rio Itapecuru, assim como as características geográficas da região a fim de localizar o leitor no espaço temporal e geográfico deste povoado. A fundamentação teórica baseou-se em autores da historiografia clássica do Maranhão, tais como: Assunção (2015), Coutinho (2005), e no que tange, aos autores fundamentais do ramo toponímico e da gramática propriamente dita o texto foi construído pelos preceitos de Dick (1990), Sampaio (1987), Lima (1998), Mey (1998) e Bechara (2011). Fundamentando-se assim, nas principais referências de estudos teóricos linguísticos das variações e valores semânticos, o principal objetivo foi compreender os traços sociolinguísticos, históricos e antropológicos que motivaram a nomeação do espaço geográfico, foco deste artigo. Os dados analisados foram embasados numa pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e multidisciplinar. Dessa forma, os resultados obtidos são relevantes para o saber linguístico sobre o léxico próprio da bacia do rio Itapecuru.

Palavras-chave: Toponímia; Mandioca; Motivação, Nomeação.

[1] Sonia Maria Correa Pereira Mugschl é Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras, da Linha Descrição e análise do Português Brasileiro; Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; poeta, membro da Academia Maranhense de Letras; membro do Conselho Diretor da UFMA.

[2]Tiago de Oliveira Ferreira é professor da Educação Básica do Município de Itapecuru Mirim; Professor do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA; Professor do Programa Caminhos do Sertão da Universidade Estadual do Sul do Maranhão -UEMASUL; Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Email: tiagouemanet2018@gmail.com

1. Introdução

Esta pesquisa de Mestrado em Letras investiga os fatores linguísticos e extralinguísticos próprios da nomeação dos povoados ribeirinhos do rio Itapecuru no Maranhão sob o étimo da Mandioca. Esse processo tornou possível observar a presença, por meio dos termos encontrados das três principais etnias que formaram o Brasil os nativos americanos, os portugueses e os africanos utilizando-se dos mesmos conhecimentos em torno do vegetal mandioca da cultura alimentar. Logo, é perceptível que foram os fatores da língua e da cultura alimentar relativos à mandioca que criaram a motivação necessária ou fundamental para a nomeação do topônimo ribeirinho.

Para isso, foi necessário fazer a descrição histórica da povoação das margens do rio Itapecuru e as características geográficas da região, a fim de localizar o leitor no espaço temporal e geográfico deste povoado. A fundamentação teórica constituiu-se das ideias de Assunção (2015), Coutinho (2005) e, no que tange aos autores fundamentais do ramo toponímico e da gramática propriamente dita, o texto baseou-se nos preceitos de Dick (1990), Sampaio (1987), Lima (1998), Mey (1998) e Bechara (2011). Foram essas as principais referências de estudos teóricos da Linguística sobre variações e valores semânticos. Buscou-se compreender os traços sociolinguísticos, históricos e antropológicos que motivaram a nomeação do espaço geográfico, foco da pesquisa.

Os dados analisados foram embasados numa pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e multidisciplinar. Dessa forma, os resultados obtidos serão relevantes para o saber linguístico e do léxico da bacia do rio Itapecuru.

2. As implicações do entorno de uma pesquisa sobre Toponímia

No que tange aos estudos deste campo da Linguística, ratifica-se que estudar a Toponímia tendo como foco a língua, a história, a geografia e a cultura de um povo é fazer um resgate do vocabulário antigo dos povos originários, do português brasileiro preexistente em um território, já que é possível conhecer nomes próprios deixados por grupos étnicos já extintos do Itapecuru, a saber: barbados, uruatis, guaxinarés; nomes ligados à mineração: Areias; nomes de propriedades rurais: fazenda Santa Rosa, São Roque; nomes ligados a flora local: Pequi, Timbotiba e Mandioca topônimo alvo da pesquisa embasado nos estudos onomásticos.

Para se chegar aos resultados, é preciso observar os aspectos da linguagem local. Verificamos que para Lyons (2009, p. 7): “A linguagem, portanto, pode ser legitimamente considerada sob um ponto de vista comportamental (embora não necessariamente

comportamentalista)", isto é, para o autor ela tem a ver com as relações diárias que os falantes fazem entre o meio social a que pertencem e o conjunto de fatores que o cercam. Nessa linha de pensamento, a experimentação humana e os usos da fala no cotidiano são essenciais para o entendimento e embasamento dos fundamentos toponímicos.

Desta forma, o lugar de habitação é especial, é o chão onde fixamos nossas raízes, é por isso que, se lançarmos um olhar despretensioso sobre sua denominação, pode ser que não vejamos os variados motivos que teve o nomeador ao adotar um étimo como individualizador de onde fixa moradia, de onde escolhe como endereço, de onde constituirá família e, sem muito nos alongar, de onde alimentará sentimentos de pertencimento porque aquele lugar lhe é caro, por conta dos bens ali postos. O que queremos dizer é que o topônimo não serve apenas como o nome de lugar, mas como o elemento que está na vida das pessoas assim como estão seus documentos oficiais de identificação.

Considerando esse caráter documental dos nomes dos lugares, nos vêm os questionamentos: (i) Por que nomear uma comunidade com um étimo indígena como mandioca? (ii) Por que usar uma palavra da flora sul-americana para perpetuar os usos e costumes locais de uma comunidade? (iii) Que importância local, municipal, estadual, regional, nacional ou continental teria um elemento da flora na gastronomia, na medicina popular, na língua, na história de vida das pessoas de um determinado lugar? Todas essas indagações perpassam pelo uso do termo *mandioca* para nomear uma comunidade localizada às margens do rio Itapecuru no município maranhense Itapecuru Mirim.

O Povoado Mandioca, assim como Javi e Pequi, é uma localidade ribeirinha de Itapecuru Mirim. Distante 12 km da sede do Município, podemos chegar a ele tanto acessando o rio Itapecuru em canoas quanto pela estrada vicinal, passando pelos Povoados de Campestre, Coqueiro, Barriguda, Campo Rio e Pequi. Além dessas duas vias, há outro caminho alternativo, vindo das povoações do município de Santa Rita, tendo como rota os povoados São Tiago, Veneza, Pirical, Santa Luzia e Maria de Fogo.

3. Fundamentação teórica

Como referencial tanto do uso toponímico, da descrição geográfica e da perpetuação histórica deste povoado, podemos citar, antes de adentrarmos nestes conceitos a miúde, o Mapa do Ministério do Exército – Departamento de Engenharia e Comunicações - Diretoria de Serviço Geográfico. Referência Itapecuru Mirim, nº MI 610. Ano de 1980. Nele aparece os nomes de todos os povoados supracitados, assim como o termo Mandioca, já com a grafia atual.

Quando nos perdemos, é no nosso lugar de origem que nos encontramos, encontramos traços de nossas histórias, de nossa remanência. Se por algum motivo o nome do lugar for mudado (alteração toponímica/toponomástica) ou o lugar deixar de existir, a história das pessoas, de igual forma, desaparece também, por isso, o topônimo tem valor documental e de preservação da memória coletiva e individual, além disso, tem valor sentimental, muito discutido pela Topofilia.

No que tange à etimologia da lexia mandioca, sabemos que é um étimo de origem Tupi, que para Sampaio (1987, p. 277) seria: *"many-oga,* procedendo de *manyba* ou *mandyba".* Nos dicionários gerais da Língua portuguesa, há registro de que mandioca se refere tanto à planta quanto ao arbusto. Para Maranhão, por exemplo, (2012, p. 183) "maniva é "arbusto semelhante no lenho à macieira nova, com folhas retalhadas a modo de mão aberta. São várias as castas*"*. Vale ressaltar, que castas para o autor refere-se as variedades de mandioca que temos na América do Sul, de onde a planta é procedente.

É no contexto histórico da doação e/ou ocupação das sesmarias das Belfort, com a presença de mão de obra escravizada (tanto de africanos quanto da população local), em que vamos ter acesso ao cultivo da terra e, a partir dele, o manejo de produtos da agricultura familiar e do comércio de subsistência, com a mandioca, arbusto nativo da América do Sul que é usado como topônimo de uma comunidade Remanescente Quilombola e ribeirinha itapecuruense, resgatando, dessa forma, um elemento de grande importância não só para os maranhenses, mas para os nordestinos, pois, da mandioca podemos usar todas as partes (raizes/tubérculos/batatas, caule, folhas).

Imagem 1: Início do Povoado Mandioca

Fonte – Acervo do Autor (2021).

O Povoado Mandioca é constituido de 22 moradias, onde habitam 41 famílias em casas de alvenaria[2] e também de taipa, isto é, feitas de barro e cobertas com palha de palmeira de babaçu. Esse lugar tem o título de Comunidade Remanescente Quilombola conferido pela Fundação Cultural Palmares (Santana, 2018), terras essas, vinculadas ao Território Quilombola de Santa Maria dos Pretos, uma vez que fazia parte da sesmarias[3] da família Belfort, respectivamente de Ana Rita e Maria Rita Belfort, que de acordo com Coutinho (2005) as doações destas terras, pela Coroa Portuguesa, datam dos primeiros anos do século XIX.

A respeito da motivação toponímica do povoado ribeirinho itapecuruense Mandioca, temos o registro histórico do início do século XX, no Jornal maranhense, A Pacotilha (1901, p. 3), que noticiava que:

> O individuo José Romão, que residiu algum tempo em localidade d'este termo, ultimamente chegado do Pará, procurou-me em minha alludida residência, a pretexto de haver de mim a importância de ordenados como ex-empregado de minha casa no lugar Mandioca, cargo que desempenhou com todo desleixo durante quatro ou cinco mezes, há aproximadamente nove annos (sic). (A Pacotilha, 1901, p. 3).

A partir dessa notícia do Pacotilha, podemos inferir várias informações sobre o Povoado Mandioca: (i) a contextualização geográfica do povoado, uma vez que ele é apresentado como *termo*, isto é, região ou território que se estende em torno de uma cidade, vila, neste caso, uma comunidade circunvizinha do Município e do Rio Itapecuru; (ii) a ocupação dessas terras por um donatário que a usufruía e que tinha posses, poder aquisitivo elevado; (iii) a existência documental do topônimo, comprovando, assim, seus mais de 2 séculos de nomeação, provavelmente sem alteração toponímica ao longo desse tempo.

A partir do que afirmamos, podemos perceber que o Povoado Mandioca tinha importância econômica no contexto do município de Itapecuru não só por ser uma sesmaria, mas porque lá havia intenso comércio fluvial entre 1840 e 1960, favorecendo com que Mandioca se tornacesse um porto ribeirinho de destaque, se consolidando como ponto de acesso a vários lugares da região, o que, acertadamente, serviu para consolidar a motivação toponímica, já referenciada tanto para os moradores, quanto para os transeuntes e comerciantes do lugar.

---

[2] Moradias construídas a partir de Programas Habitacionais federais, estaduais, municipais e da iniciativa privada?

[3] As sesmarias eram terrenos abandonados ou sem cultivos que os reis de Portugal cediam aos novos povoadores para que estes fixassem moradia e, consequentemente, cultivassem, dessa forma, a ocupação territorial poderia desenvolver-se com fazendas, criação de gado, engenhos, entre outros.

Vale a ressalva de que, mesmo que nosso estudo seja sobre o toponimo Mandioca, as variações do Tupis: *manyba*, *mandyba* e *maniva* também são usadas como topônimos nas áreas adjacentes ao Rio Itapecuru, a exemplo de Maniva, topônimo do município de Santa Rita, que por estar há mais de 2km da margem do rio Itapecuru, não foi inserido no locus desta pesquisa.

Nos países hispânicos sul-americanos onde percebemos a presença marcante da mandioca não só na gastronomia quanto nas lendas dos Impérios Incas, Maias e Astecas, a mandioca é chamada de *yuca* e é considerada como alimento presenteados pelos deuses, isto é, sagrado, enviado ao homem em período de extrema escassez de alimentos, em que os povos clamavam por ajuda, dos seus deuses e, forma atendidos com um alimento que poderiam plantar e se alimentar abundantemente.

De fundamental importância é frisarmos que o étimo mandioca, por vias do consumo (humano e animal) e comercialização de subprodutos (farinhas, tapioca, bolos, doces, bebidas), acabou se difundindo em outros continentes, chegando a ser cultivado em Angola, Moçambique, Índia, China, Espanha e Portugal. A respeito deste exportação da farinha de mandioca para Portugal, Lima (1998, p. 144) afirma que, já no século XVIII, em 1797, "D. Rodrigo de Souza Coutinho dirigiu-se ao governador do Maranhão D. Fernando de Noronha, transmitindo-lhe ordem régia de sua Magestade para que fose facilitado o cultivo da farinha-de-pau e sua remessa para o reino".

A partir da etimologia de *mandioca* podemos pereber a grande influência que têm as línguas indígenas na nomeação de lugares no Maranhão, neste caso, se trata da adoção e manutanção de uma palavra do tupi que, mesmo sendo proibido o uso com a Lei pombalina (1758), foi sobrevivendo nessas pequenas amostras de resistência, isto é: (i) no uso de indigenismos para nomeação de elementos antropoculturais e da Terra/flora; (ii) na literatua oral, com as lendas e relatos que sustificam o surgimento de seus minhos e elementos étnicos; (iii) de algumas técnicas agríciolas de plantio e colheita de produtos como o milho, mandioca, abóbora, feijão, batata doce; (iv) na gastronomia com elementos da fauna e da flora, no consumo de alimentos *in natura* ou cozidos, moqueados, assados; (v) na medicina popular com o manejo das ervas medicinais; em técnicas de caça e pesca; (vi) em usos, costumes e hábitos que incorporamos à nossa rotina, como comer de cócoar, fazer punhados de comida para levar à boca, dormir de rede, entre outros.

No que tange aos indigenismos, ou seja, às contribuições de palavras, construção ou locução das Línguas indígenas que foram tomadas de empréstimo pela Língua Portuguesa, muita foram mantidas, outras foram adaptadas à grafia lusitana, mas o certo é que, na Toponímia maranhense é significativa a presença de nomes de lugares/topônimos indígenas,

conforme podemos evidenciar na nomeação dos municípios do nosso Estado: Anajatuba, Bacabeira, Mirinzal, Itapecuru Mirim, Bacuri, Bacurituba, Peri-Mirin, Camboa, Anil, Bacanga, Itapiracó, entre outros.

4. A metodologia e os resultados esperados

A metodologia da pesquisa engloba a delimitação da área, o levantamento dos topônimos, a classificação e a descrição linguística por meio da classificação toponímica e da interpretação da nomeação do povoado como sinal discursivo do processo de identificação dos moradores ribeirinhos, que já estão consagrados na linguagem e cultura local. O foco é o espaço geográfico do topônimo ribeirinho, a beira do rio Itapecuru; a nomeação é o reflexo da prática discursiva ali operada que vai fazer com que o processo de identificação se manifeste pela historicidade local sinalizada na motivação dos topônimos.

No município de Itapecuru Mirim, essa regra que vale para o Estado, também se aplica, uma vez que temos muitos topônimos de origem indígena, caso do Povoado Mandioca, cujo étimo *mandioca* está entre as "plantas nordestinas mais significativas no contexto regional, ..., a pesar da sua generalidade por todo o território" (Dick, p. 164). O que a pesquisadora põe de relevo é que, entre os topônimos que são de origem física porque resgatam elementos da natureza, a planta da mandioca, figura como uma entre as principais que são usadas para nomear lugares no território nacional, essa é uma das importância desse fitotopônimo, memorizar no coletivo nacional, um elemento da flora nacional de fundamental importância na economia e cultura do brasileiro.

Além de valorizar a presença da mandioca na Toponímia nacional no norte, nordeste, centro-este, assim como das suas variações fitotoponímicas: Carimã, Croeira, Tapioca, Tapiti, Tipiti, Manituba e Maniva, Dick (p. 195-196) nos assegura que:

> A importância e a função motivadora da vegetação na toponímia estão, portanto, caracterizadas, não apenas na variedade de fatores determinantes, (...), como, também, no processo distributivos dos nomes das áreasespecíficas de referência, de acordo com o elemento predominante. De maior valiapara o estudo científico se torna, assim, o topônimo, quando a espécie por ele lembrada se encontra em conjunção com a área geográfica de sua ocorrência. (Dick, p. 195-196).

A partir dessa afirmativa da pesquisadora pontuamos que o Povoado Mandioca reflete exatamente isso, por ter sua nomeação motivada por fatores: (i) econômicos, por ter surgido em área de porto fluvial e de sesmarias; (ii) físicos-geográficos, por ser comunidade ribeirinha e rural, onde há a grande incidência da agricultura familiar e/ou de subsistência; (iii) étnico-cultural, por ser demarcada, delimitada como sendo parte integrante de uma Comunidade

remanescente Quilombola, comprovando, dessa forma, que o que assegura Mey (1998, p. 76-77), quando afirma que a

> Língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da 'alma' ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo, e é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca. (Mey, 1998, p. 76-77).

Na literatura cuja temática gira em torno do ameríndio, são abundantes as lendas ou mitos etiológicos, isto é, aqueles que explicam a origem de seres, coisas, técnicas, instituições da cultura indígena, dessa forma, destacamos a publicação de Savary (2016) e uma obra publicada pela Embaixada da Espanha que trata das lendas da Amazônia. No livro, de edição bilíngue (Português/Espanhol) Gómez Platero (2011) aborda 17 lendas, dentre elas encontramos a que trata da mandioca. tanto a narrativa de Savary (2016) quanto a de Platero (2011) conta que a filha do cacique de uma tribo tupi engravidou sendo virgem/sem namoro, pariu uma indiazinha chamada *mani*, que adoeceu misteriosamente e morreu antes dos dois anos de idade, após a morte de *mani*, as mulheres e todas as pessoas da tribo regavam diariamente a cova da cunhã com água do rio, ocorre que, um dia Gómez Platero, 2011, p. 31:

> Para gran sorpresa y alegría de todos los miembros de la tribu, del suelo donde estaba enterrada la bella Mani, brotaron algunas hojas y una majestuosa planta con fuertes raíces gruesas. Más tarde, se descubrió que las raíces, una vez cocidas, se convertían en un excelente alimento muy nutritivo y sabroso. Todos los indios se reunieron, (...), em que la bella india, madre nostálgica de la pequeña Mani, en memoria de su hija, le dio a aquella planta el sugerente nombre de maniva (Gómez Platero, 2011, p. 31)[4].

Na medicina popular maranhense, a mandioca ou seus subprodutos estão presentes nos mais diversos usos, a exemplo: (i) do mingau da farinha seca ou de puba que é usado para aumentar o leite das parturientes/mulheres paridas; (ii) do cataplasma da farinha seca ou farinha d'água que é usado para dores e inchaços; (iii) do costume de engolir punhados ou caroços de farinha d'água para desengasgar de espinhas de peixe; (iv) do uso da macaxeira dissolvida no vinho branco para curar/tratar sífilis; (v) do cataplasma da raspa da mandioca para curar/tratar erisipela; (vi) do uso da cachaça ou álcool misturado à tapioca com mel de abelha para tratamento de queimadura de sol.

[4] para grande surpresa e alegria de todos os membros da tribo, do chão onde estava enterrada a bela Mani, brotaram algumas folhas e uma majestosa planta com fortes raízes grosas. Mais tarde, descobriram que as raízes, quando cozidas, se convertiam em um excelente alimento muito nutritivo y saboroso. Todos os índios se reuniram, (...), a bela índia, mãe saudosa da pequena Mani, em memória de sua filha, deu à aquela planta o sugestivo nome de maniva (Gómez Platero, 2011, p. 31).

A respeito da lexia cataplasma que citamos duas vezes aqui, vale o esclarecimento oportuno para evitar incertezas, pois cataplasma nada mais é do que uma espécie de papa medicamentosa feita de farinhas, polpas ou pó de raízes e folhas que se aplica sobre alguma parte do corpo dolorida ou inflamada. Lima (1998, p. 126), explica que para fazermos um cataplasma é necessário triturar/amassar/socar/pilar as ervas até que virem um pó, misturar água e farinha de mandioca e aplicar quente no local doente, entre dois ou três pedaços de pano, medicina popular genuína!

Na gastronomia, os usos da mandioca são tão abundantes quanto os da medicina popular, uma vez que as guloseimas preparadas a partir dos subprodutos ou partes da planta/alimento, levam qualquer amante das farinhas, tapiocas ou bebidas, a cometerem o pecado da gula, dessa forma, temos duas espécies de mandiocas a amarga e a doce, o que difere uma da outra é que a primeira é venenosa e precisa de tratamento especial para expurgar o veneno, já a primeira pode ser consumida sem tratamentos especiais. Vejam na sequencia as partes das plantas que usamos, assim como seus subprodutos, que comprovam a polivalência desse alimento divino, a mandioca/yuca.

Quadro 1

PLANTA	PARTES	PRODUTOS
mandioca amarga, mandioca brava	Tubérculo, raiz, batata	farinha d'água ou amarela, farinha seca ou branca, grossa ou fina/mimosa, farinha carimã/massa-d'água ou puba, pirão, farofa, papas, mingau suco/molho tucupi, tiquira
mandioca doce, mandioca mansa, macaxeira, aipim	Tubérculo, raiz, batata	tapioca de caroço, tapioca fina polvilho, goma, bolo, pudim, beiju, *maniocaba*[5] consumida cozida, assada, frita, em forma de purês
Caule	usado como pedaços ou toras para plantio	Uma nova planta, nascida sem sementes
folhas da mandioca mansa	Folha inteira ou picada	usada como se fosse espinafre

No que se refere ao tucupi, Lima (1998, p. 147) explica que esse "suco é no começo venenoso[6], mas, depois de fermentado torna-se bastante inofensivo para servir de bebida." Acrescenta ainda que esse líquido pode ser "misturado com sal, pimenta e alho se transforma no tucupi simples e quando fervido ao fogo é chamado de tucupi cozido, excelente molho para caça ou pescado". Os bons glutões de plantão quando ouvem tucupi, o associam também ao

[5] Mingau feito com o suco da macaxeira e arroz.

[6]De certa qualidade de mandioca, a brava, extrai-se um líquido amarelo que, após ferver, torna-se um veneno perigosíssimo chamado curare (Gómez Platero, 2011, p. 26).

irresistível pato no tucupi, ao tacacá, iguarias paraenses! Já nós maranhenses não resistimos a uma garrafada de pimenta feita com o tucupi! Coisas de quem vive na região da Amazônia Legal (Lima, 1998, p. 149).:

> A farinha é sempre bem-vinda à mesa maranhense, d'água ou seca, escaldada como pirão, em farofa torrada ou molhada, no angu, engrossando o chibé, com café, leite, melado, socada com arne na paçoca, acompanhando a manga, o abacate, a melancia, encorpando a juçara, o buriti (Lima, 1998, p. 149).

Salientamos ainda, que poucas palavras representam tão bem a cultura e a língua dos nativos como mandioca, pois, desde os primeiros registros de que temos notícia, a mesma aparece atrelada aos hábitos alimentares dos aborígenes, além dos rituais sagrados da religião cristã na América do Sul, quando os seus derivados farinhas, beijus e bolos são produzidos durante as Ceias de Natal, Semana Santa e festejos tradicionais, sem esquecer é claro da *tiquira*[7].

> Há pelo menos 9 mil anos, os indígenas sul-americanos domesticaram a mandioca, raiz que hoje é um dos alimentos mais básicos da população brasileira. O estado de Rondônia foi o pioneiro no plantio da raiz, que se espalhou por todo o território brasileiro e foi recebendo diversos nomes, conforme a língua da tribo ou da variedade cultivada*"*. (Mendonça, Alves, 2020, p. 123).

Estudiosos das *coisas* do Maranhão, como Lima (1998), Maranhão (2012) e Mendoça e Alves (2020) fazem um arcabouço detalhado sobre a planta e o tubérculo. Esses pesquisadores são enfaticos em afirmar que há duas espécies de mandiocas: a amarga e a doce, como podemos evidenciar a seguir na afirmação de Maranhão (2012, p. 183) sobre a planta que:

> Produz na raiz uma espécie de batata denominada mandioca, comprida e grossa de casca áspera e grossa. Desta batata descascada, ralada, bem espremida, e depois torrada em grandes alguidares de barro ou cobre, chamados fornos e assentados sobre fornalhas, aqui se faz a farinha chamada da terra, e em Portugal, farinha-de-pau, e que serve de pão aos habitantes do país. (Maranhão, 2012, p. 183)

No que se refere à técnica de plantio e fabricação de farinhas da mandioca, tradicionalmente o processo dessa cultura, ainda é familiar ou de subsistência e obedece ao seguinte processo: (i) preparo do terreno/roça com queima, arrancamento de tocos, adubagem com as coivaras; (ii) abertura de covas, de tamanho regulares, de 5 a 6 polegadas para o plantio do caule; (iii) consorcio do plantio da mandioca com outros produtos alimentícios, como o milho, melancia, feijão, maxixe, quiabo, vinagreira, para otimizar o uso do terreno; (iv)

[7] Bebida, aguardente, obtida a partir da fermentação da polpa da mandioca, legada a nós pelos povos originários/indígenas.

arrancamento da mandioca ou colheita dos tubérculos/raízes/batatas, no período de 15 e 24 meses, a depender da terra, do clima e da necessidade do agricultor; (v) processo primitivo de industrialização caseira com a lavagem, descascamento, moagem, fermentação, prensa da massa e torragem na casa-de-farinha (*Cf.* foto 2).

Foto 2: Agricultor torrando farinha seca.

Fonte – Acervo do Autor (2021).

Quanto à técnica de fabricação da farinha de puba toda a carga de mandioca/bubérculos é posta num local chamado de pubeiro (*Cf.* foto 3), que pode ser em igarapés, fontes ou tanques de cimento, lá fica depositada de 2 a 3 dias para que possa amolecer ou mesmo apodrecer, para então, obter um tipo de massa de mandioca fermentada (a massa de puba), que pode ser usada para fazer iguarias gastronómicas, dessa forma, o processo é simples: (i) a mandioca é posta no rio para amolecer e é protegida das correntezas com palhas de babaçu; (ii) na sequência ela é retirada do rio e transportada em jacás, no lombo de jumentos para a casa-de-farinha; (iii) lá a mandioca é processada a partir da prensa no tapiti para enxugar a massa obtida; (iv) a massa obtida é torrada, transformando-se em farinha.

Foto 2: Pubeiro em Igarapé

Fonte – Acervo do Autor (2021).

Vale lembrar que, caso a farinha seja seca ou branca, o que difere desses dois processos de fabricação, acima descritos, é o ato de pôr no pubeiro, pois a farinha seca não precisa apodrecer as raízes na água para ser produzida. Outra curiosidade a respeito do manejo da mandioca para consumo, é muito comum, nas casas de forno/casa-de-farinha, os agriculotres fazerem um tipo de lanche com a farinha escaldada, isto é, quando ela não possui mais a toxina, que já fora extinta pelo calor do forno e ainda não secou o suficiente, eles a temperam com se sal, pimenta, limão, cheiro verde e se come com peixe assado, camarão, carne seca! Em algumas regiões do município de Itapecuru Mirim e Presidente Vargas, essa iguaria é chamada de cafofa, no vale do Itapecuru, é mais conhecida como macaco.

5. Análise dos dados

As pesquisas em Toponímia no Brasil, em nível de academia, têm fundamentalmente como objetivo macro: a coleta e a formação de um banco de dados em textos discursivos, que são arquivados e catalogados por meio das fichas lexicográficas-toponímica ou/e artigos científicos. Desta forma:

I - Analisamos qualitativamente as informações a fim de encontrar o que motivou a nomeação do topônimo selecionado dentro do que observa a onomástica toponímica e do que já fora descrito nesta pesquisa sobre a taxe de natureza antropocultural;

II - As informações toponímicas presentes nesta pesquisa partem de um período histórico do século XVII, que ficou conhecido, para a posteridade, como o da Fundação da França Equinocial ou simplesmente invasão francesa do Maranhão, uma vez que é das narrativas descritivas de D'Abville (2002), que remete ao ano de 1612, de onde tiramos o primeiro registro toponímico referente ao rio Itapecuru, ou seja, a zona de pesquisa do povoado;

III – Buscamos por meio da investigação dos fatores linguísticos e extralinguísticos traçar a origem do topônimo. Esse percurso pode ser visualizado pelo contexto histórico e na taxonômica do topônimo, que respectivamente apresentam os primeiros registros do termo e as suas alterações toponímicas.

Notadamente, houve buscas em outros momentos emblemáticos, perpassando pela expulsão dos franceses do Maranhão, pela invasão e expulsão dos holandeses, distribuição das cartas de sesmarias e datas pelos portugueses, assim como registros em mapas, documentos oficiais da administração pública, jornais antigos e autores consagrados da historiografia maranhense.

6. Considerações finais

Deste modo, com a conclusão dos dados, a formulação do *corpus* da pesquisa e após termos alcançado os resultados esperados, acreditamos que as informações produzidas por este artigo de natureza toponomástica podem contribuir na formulação de novos estudos acadêmicos sobre a toponímia ribeirinha do rio Itapecuru e, por conseguinte, da maranhense, assim como motivar os habitantes ribeirinhos a conhecerem as suas raízes linguísticas, tendo como parâmetro o resgate da linguagem dos topônimos, servindo de consulta para trabalhos escolares na Educação Básica do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, principalmente das escolas localizadas nos topônimos investigados. Assim, como possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. *De caboclos a bem-te-vis: formação do campesinato numa sociedade escravista*: Maranhão, 1800 – 1850 / Mathias Röhrig Assunção. – São Paulo: Annablume, 2015.

BECHARA, Ivanildo. *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa* / Evanildo Bechara (organizador). – São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2011.

COUTINHO, Mílson. Fidalgos e barões: uma história da nobiliarquia lusomaranhense/Mílson Coutinho; apresentação Sebastião Moreira Duarte. São Luís: Editora Instituto Geia, 2005.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. A motivação toponímica e a realidade brasileira. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado, 1990.

GÓMEZ PLATERO, Ana María Gómez; EHRICHS, Victoria Palma. *Leyendas de la Amazonia brasileña*. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España/Secretaría General Técnica, 2011. (Colección Orellana, 76). Edición bilingüe: Portugués/Español.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa / [Antônio

Houaiss e Mauro Sales Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa]. – 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LIMA, Zelinda Machado de Castro e. Pecados da gula: comeres e beberes das gentes do Maranhão. São Luís: CBPC, 1998.

MARANHÃO, Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres. Poranduba Maranhense ou Relação Histórica da Província do Maranhão / Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres Maranhão; apresentação Jomar Moraes. São Luís: AML, 2012.

MENDONÇA, T. A.; ALVES, C. C. B. MACAXEIRA, MANDIOCA MANSA OU AIPIM – o que dizem os maranhenses? Estudos da Linguagem: a variação linguística em foco: Volume 1 / Organização: Cibelle Corrêa Béliche Alves [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2020.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In.: SIGNORINI, INÊS (Org.). *Língua e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

Mapa do Ministério do Exército – Departamento de Engenharia e Comunicações - *Diretoria de Serviço Geográfico*. Referência Itapecuru Mirim, nº MI 610. Ano de 1980.

SAMPAIO, Teodoro. O Tupi na Geografia Nacional. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília – DF – INL, 1987.

SANTANA, Jucey. Sinópse da História de Itapecuru Mirim. Pesquisa histórica, autora: Jucey Santana. São Luís: AICLA, 2018.

SOUZA, Antônio Cândido. Informes. Pacotilha, Maranhão, n. ilegível na fonte. 14 març. 1901. Do Itapecurú, p. 3. http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx. Acesso em: 22 de out. de 2022.

TRADIÇÕES EM PROTAGONISMO, CIÊNCIAS HUMANAS E SAÚDE COLETIVA: RELATOS E CONSIDERAÇÕES PARA O TRABALHO DO SUS JUNTO A COMUNIDADES QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS, A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS NO MARANHÃO

István van Deursen Varga
Mestrado em Antropologia Social; Doutorado (pós-Doutorado) em Saúde Pública
istvan.varga@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Claudean Serra Reis
Mestrado em Saúde e Ambiente
claudean.reis@huufma.br
Universidade Federal do Maranhão

João Henrique Rabêlo Câmara
Mestrado em Saúde e Ambiente
joaonutri10@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Alice Pires Oliveira Van Deursen
Mestrado em Cultura e Sociedade
alicejevi@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão

Raimundo Luis Silva Cardoso
Mestrado em Saúde e Ambiente
railusca@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: Este trabalho se fundamenta, articula e se insere em discussões abertas por pesquisas sobre medicinas tradicionais, tanto no campo da antropologia da saúde, no da antropologia das religiões, da história social, da etnologia indígena e de comunidades quilombolas, como no da saúde coletiva, também ensejando uma reflexão sobre o importante (e ainda pouco valorizado) papel da extensão universitária neste último. Enfocando o papel da tradição (no caso, da pajelança) em uma comunidade indígeno-quilombola na Amazônia Maranhense, como articuladora e compatibilizadoras entre diversos sistemas, saberes e práticas de saúde a que essa comunidade recorre e/ou tem acesso, o objetivo deste trabalho é propor uma reflexão mais ampla sobre as possíveis e recomendáveis interlocuções do Sistema Único de Saúde (SUS) e da medicina acadêmica oficial com as demais tradições culturais, espirituais e práticas de saúde de comunidades tradicionais. No que se refere aos procedimentos metodológicos, traz relatos de experiências e depoimentos colhidos em pesquisas etnográficas de vários projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos, ao longo de uma década, em Embiral-Cabeça Branca, no município de Pedro do Rosário/MA, no período de 2015 a 2024. Dentre seus achados e resultados, traz informações significativas sobre a pajelança – uma das religiões de matriz africana menos pesquisadas no Brasil – suas práticas de saúde, seus possíveis protagonismos na integração com a rede de serviços de saúde do SUS, e sobre os desafios para a construção de uma política de atenção à saúde específica para comunidades quilombolas e de terreiro, no âmbito da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.

Palavras-chave: Pajelança, profissionais de medicina tradicional, medicina tradicional afro-brasileira, quilombolas.

1. Introdução

1.1 Comunidades quilombolas

Vigora ainda, atualmente, mais especialmente entre pesquisadores e profissionais de saúde não-familiarizados com essas comunidades, nem com a literatura histórica, sociológica e antropológica sobre o tema, um senso comum que considera que os quilombos foram e são constituídos exclusivamente por negros (somos testemunhas de projetos elaborados a partir deste pressuposto); senso comum que, por vezes, chega a considerar que, nessas comunidades, se concentrariam pessoas de genética mais "pura" (sic), menos miscigenadas e mais próximas à de seus ancestrais africanos.

Vários autores vêm demonstrando, entretanto, que este senso comum não corresponde à realidade, e que é necessário rever os próprios conceitos de quilombos e mocambos, como potenciais focos de resistência à sociedade envolvente (a suas frentes de expansão, a seus terratenentes), podendo ser formados por pessoas de vários segmentos raciais, inclusive indígenas e mesmo brancas.

GOMES (1997), por exemplo, menciona documentos e relatos de autoridades, a partir do século XVIII, enumerando e descrevendo dezenas de “mocambos de índios fugidos” (de aldeamentos), além de outros tantos “mocambos de negros e índios juntos”, pela Amazônia.

1.2 Colonialismo, relações interraciais, práticas tradicionais de saúde e a medicina oficial, no Brasil

Dos séculos XVI ao XVIII, a ausência quase absoluta de médicos era a regra, tanto no Brasil como no Maranhão-Grão Pará. O primeiro registro da chegada de médico ao Maranhão, por exemplo, data do final do século XVIII. As práticas de saúde a que a população urbanizada e/ou envolvida pelos projetos coloniais recorria, no período, baseavam-se, portanto, nos repertórios populares de origem portuguesa, nos procedimentos praticados por cirurgiões e cirurgiões-barbeiros, e em curandeiros indígenas, africanos e de parteiras, muito procurados e valorizados, inclusive por prestarem serviços mais eficazes (em função de sua familiaridade e domínio sobre as aplicações terapêuticas de plantas e produtos locais) e bem menos custosos que os dos raríssimos médicos eventualmente disponíveis.

Em 1808, a mudança da Corte portuguesa para o Brasil trouxe consigo boa parte do alto clero e dos médicos até então atuantes em Portugal, e resultaria na fundação das primeiras faculdades no país, inclusive as de Medicina, entre 1831 e 1832, tornando a presença médica no país mais significativa, especialmente nas capitais das províncias – assim como os processos

encaminhados ao Tribunal do Santo Ofício (órgão da Santa Inquisição, da Igreja Católica) e à Fisicatura (órgão da Coroa portuguesa destinado à vigilância e controle do exercício da medicina e demais ofícios do campo da saúde).

A partir dessa época, curandeiros indígenas e, sobretudo, africanos e afro-descendentes (então genericamente denominados "pajés"), embora valorizados e procurados, podiam facilmente se tornar alvos de denúncias, à Fisicatura e ao Tribunal do Santo Ofício, por médicos que os considerassem concorrentes, acusando-os de feitiçaria, em função da religiosidade não-católica de suas práticas. Eram, então, severamente punidos como heresia, o judaísmo, o protestantismo, a feitiçaria, a blasfêmia e o “pacto com o demônio”.

Ora, o século XIX foi o período em que se organizaram boa parte das religiões de matriz africana no Brasil (entre elas, a pajelança) que, assim, passaram a ser alvo de forte vigilância e repressão pela Igreja Católica e pelo aparelho de Estado – instrumentalizados, inclusive, por teorias eugenistas intensamente disseminadas e reificadas por essas faculdades de medicina e seus docentes (caso do maranhense Raymundo Nina Rodrigues, catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia, e outros), muito influentes também nas políticas demográficas, na importação de trabalhadores europeus, e no modo como se deu a abolição da escravidão no país – resultando num epistemicídio, em larga escala.

Com a proclamação da república, determinou-se a separação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro; segundo VARGA (2016: 146) entretanto, "dando continuidade e mesmo aprofundando e reforçando muito, [...] o caráter elitista e racista do aparelho de Estado brasileiro, o Código Penal de 1890 determinava a prisão por espiritismo, magia e cura", seguindo-se um período de sistemática repressão "sobretudo aos terreiros de pajelança e de religiões de matriz africana, por todo o país". Em 1904, era instituído o Juízo dos Feitos da Saúde Pública, que passaria a receber e examinar especialmente as denúncias contra curandeiros.

Essa repressão começaria a arrefecer a partir da década de 1950, com o fim da ditadura de Getúlio Vargas e de seu "Estado Novo".

Seria, no entanto, somente a partir da década de 1980, com a gestação do SUS e a concomitante constituição do campo acadêmico (interdisciplinar) denominado saúde coletiva – para o que concorreu, de maneira determinante, o diálogo entre as ciências da saúde e as ciências sociais, especialmente a antropologia – que os saberes e práticas tradicionais de saúde começariam a ser respeitados e mesmo valorizados, tanto no ambiente acadêmico como no âmbito das políticas públicas.

1.3 Povos e comunidades tradicionais, suas práticas de saúde, e o SUS

No âmbito já do SUS brasileiro em gestação, em 1986, a I Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio, capítulo da VIII Conferência Nacional de Saúde, estabelecia os princípios do respeito aos conhecimentos e práticas tradicionais de saúde dos povos e comunidades indígenas, e a busca de integração entre os serviços de saúde de nossa sociedade, e os atores e práticas tradicionais de cada povo e comunidade indígena, como relata VARGA (2016: 154).

Este autor comenta que, em 2000, o Ministério da Saúde (MS) instituiu o Programa Trabalhando com Parteiras, para atender as especificidades e necessidades de populações tradicionais rurais quilombolas e indígenas. Em 2006, o MS instituiu a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) do SUS, abrangendo a medicina tradicional chinesa-acupuntura (importante notar que a medicina tradicional chinesa é muito mais ampla que a acupuntura), a homeopatia, a fitoterapia, a medicina antroposófica e o termalismo-crenoterapia.

As Medicinas Tradicionais, Complementares e Integrativas (MTCI - TCIM, em inglês), tais como são designadas no âmbito do SUS (frequentemente no singular, o que nos parece um equívoco, dada sua diversidade), são reconhecidas oficialmente em vários países do mundo. Um levantamento realizado por GALLEGO-PÉREZ ET AL., acerca dos estudos disponíveis na base de dados Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), sobre os modelos interculturais para a eliminação de desigualdades em saúde para povos indígenas, afrodescendentes e demais grupos étnicos, identificou a pouca visibilidade das MTCI nos meios de comunicação científica e na literatura científica. Como exemplo, apenas nos 28,5 milhões de registros da MEDLINE, em junho de 2020, 4,6% eram relacionados às TCIM, e menos de 1% do total eram de periódicos latino-americanos.

Note-se, no entanto, que a acima mencionada Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares do SUS, no Brasil, não abrangeu as práticas de saúde de povos indígenas, de religiões de matriz africana e demais comunidades tradicionais.

Em 2007, o Decreto nº 6.040 instituía a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais que, em seu artigo 3º, assim definia seu objeto:

> Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução

> cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

O tópico VII do artigo 3º do texto da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, anexo ao Decreto nº 6.040, define seu objetivo de "garantir aos povos e comunidades tradicionais o acesso aos serviços de saúde de qualidade e adequados às suas características sócio-culturais, suas necessidades e demandas, com ênfase nas concepções e práticas da medicina tradicional". Já seu tópico IX, define o de "criar e implementar, urgentemente, uma política pública de saúde voltada aos povos e comunidades tradicionais".

Em 2009 era instituída a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), tendo como uma de suas diretrizes gerais, finalmente, a “promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matrizes africanas.”.

Em 2011, a Portaria n 2.866 do MS instituía a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF), assim definindo-as:

> As populações do campo e da floresta são caracterizadas por povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com a terra. Neste contexto estão os camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo. Estão ainda as comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, quilombolas e as que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas e ainda as populações atingidas por barragens, entre outras.

Dentre os objetivos específicos da PNSIPCF destacamos aqui, para a nossa discussão, o de "reconhecer e valorizar os saberes e as práticas tradicionais de saúde das populações do campo e da floresta, respeitando suas especificidades" e, nos processos de elaboração dos planos, programas, projetos e ações de saúde, o princípio e diretriz de "valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, com a promoção do reconhecimento da dimensão subjetiva, coletiva e social dessas práticas e a produção e reprodução de saberes das populações tradicionais".

Um dos objetivos deste trabalho é de, enfocando a importância e o papel central da tradição da pajelança – como "sinal diacrítico" (ALVES JÚNIOR et al. 2017) de uma comunidade quilombola na Amazônia Maranhense, reafirmador de sua identidade social e cultural/espiritual, e orientador de seu dia-a-dia – como articuladora e compatibilizadora entre diversos sistemas, saberes e práticas de saúde a que essa comunidade recorre e/ou tem acesso, propor uma reflexão mais ampla sobre as relações entre tradições culturais e espirituais de

comunidades tradicionais com os serviços oferecidos pelo SUS e, em seu âmbito, com a medicina acadêmica oficial.

1.4 A pajelança

A pajelança é considerada uma religião de matriz africana, no Brasil, sendo, contudo, das menos descritas e estudadas, em comparação com o candomblé, a umbanda e o tambor de mina, por exemplo.

Mesmo considerada de matriz africana, vários autores apontam fortes influências e proximidades da pajelança com tradições e culturas indígenas – embora, como FERRETTI (2004, 2015), por vezes relutando em fazê-lo – ora inserindo-a entre as formas de xamanismo (LANGDON, 1996), ora reconhecendo e ressaltando sua especificidade, enquanto sincretismo resultante do intenso convívio, ao longo de décadas e mesmo séculos, entre coletivos negros, indígenas e indivíduos da sociedade envolvente, em ambientes e circunstâncias especialmente favoráveis, como os mocambos e comunidades quilombolas em formação, ou em regiões de grande concentração dessas (FERREIRA 2003; FERRETTI 2015; AMARAL 2003; MOTA 2009; VARGA 2019):

> Radicalmente diferente dos outros rituais de terreiro, onde diversos médiuns dançam incorporados ao mesmo tempo, e em alguns casos com a mesma entidade, na Pajelança apenas o pajé canta e dança (sob pena de perder sua força espiritual se dividir o salão com outro pajé/médium), incorporando-se com dezenas de entidades espirituais ao longo da noite, numa sucessão impressionante de cantos e coreografias onde cada entidade incorporada modifica o timbre, a expressão e a corporalidade do pajé.
>
> Possuindo características que a aproximam do Catimbó amazônico e da Jurema nordestina, a Pajelança maranhense incorpora elementos do catolicismo, das práticas xamânicas indígenas, dos rituais afro-brasileiros, do espiritismo e da feitiçaria medieval européia, além dos conhecimentos fitoterápicos dessas diversas culturas.[...]
>
> Refletindo no plano espiritual a miscigenação étnica brasileira, na Pajelança convivem índios, princesas, boiadeiros, fidalgos, animais, personagens mitológicos e caboclos das mais diversas procedências (AMARAL 2003: 12-13).

Os autores que tratam da pajelança são unânimes, no entanto, em reconhecer-lhe essa outra característica marcante – o exercício da cura:

> De função extremamente prática – a cura física ou espiritual do consulente – a Pajelança prescinde de rituais internos ou preparatórios (exceto no caso de iniciação de um novo pajé), e de cultos periódicos regulares. (AMARAL 2003: 13).

1.5 "Extensionismo"

No meio universitário, identifica-se a extensão como um dos componentes do "tripé" das atribuições básicas das universidades: "ensino, pesquisa, extensão". À parte a intensa dedicação, resultando numa verdadeira militância de alguns docentes e estudantes (que, frequentemente, têm de cobrir com seus próprios recursos pessoais as despesas de transporte, alimentação, hospedagem e outros insumos necessários a essas atividades) – daí a expressão "extensionismo" – temos de reconhecer que se trata de um "pé" "atrofiado": pouco valorizado de modo geral (inclusive por órgãos governamentais), nos orçamentos das universidades, no âmbito das atividades docentes, em suas progressões funcionais, nas culturas internas dos departamentos acadêmicos, e nos editais de agências de fomento.

Mais recentemente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC) vem buscando reverter essa tendência, valorizando o registro de projetos e atividades de extensão nas avaliações do programas de pós-graduação no país.

Neste artigo nos remetemos a atividades de extensão planejadas e realizadas com comunidades tradicionais e, mais especificamente, quilombolas, que evocam uma concepção ainda mais específica de extensão universitária – a extensão popular:

> Por Extensão Popular, estamos nos referindo às realizações em Extensão Universitária orientadas pelo olhar da Educação Popular. No âmbito universitário, a Extensão Popular constitui, assim, um referencial ético, político, teórico e metodológico a partir do qual diversos grupos de estudantes, docentes, técnicos e outros atores sociais se mobilizam para construir trabalhos em um processo de comunicação intensa com o mundo concreto, e que se dá, tão somente, com o mergulho profundo nessa realidade social, com suas alegrias, dores, confortos, crises, contradições e processos dinâmicos e complexos. É também um símbolo para experiências universitárias onde, pelo trabalho compromissado com as classes populares, aprende-se a ser mais e a construir uma aplicação da ciência que seja edificante, consequente, dialógica e emancipadora.
>
> Nessa direção, podemos compreender a Extensão Popular como um trabalho, que é social e útil desenvolvido por meio de um agir crítico, pautado por um processo de construção participativa e compartilhada, com a intencionalidade de articular tanto o ensino como a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em meio a contextos de adversidade, para a superação de problemas sociais e de maneira compromissada com a mudança e o enfrentamento à exclusão social e à desumanização (PRADO, et.al. 2017: 14-15).

Ressaltamos a importância das atividades de extensão universitária inclusive como laboratórios de aperfeiçoamento do SUS, na medida em que permitem identificar, na prática, "gargalos" na execução dos serviços oferecidos a essas comunidades, e propor estratégias para superá-los.

1.6 Métodos

Neste artigo trazemos uma síntese, de caráter predominantemente etnográfico, subsidiada por pesquisas de campo[1] e bibliográficas, de alguns dos resultados de uma sequência de projetos de extensão e pesquisa realizados ao longo de cerca de nove anos junto à comunidade de Embiral-Cabeça Branca, localizada no interior do município de Pedro do Rosário/MA, na região denominada Baixada Ocidental Maranhense (parte da Amazônia Maranhense).

2. Desenvolvimento

2.1 Embiral-Cabeça Branca

A comunidade de "Imbiral" – como a denominam, coloquialmente, os habitantes do território de Embiral-Cabeça Branca – é de grande importância histórica, cultural e arqueológica, tanto para o Maranhão como para o Brasil, embora seja ainda relativamente pouco conhecida e mencionada na literatura acadêmica.

É formada pelos descendentes de grupos de escravizados fugitivos de seus algozes, das antigas fazendas da região, e de indígenas Akroá-Gamella, Ka'apor e Tenetehara, que se aliaram e se instalaram às margens do rio Turiaçu, fundando o quilombo de São Benedito do Céu, em meados do século XIX.

Em 1867, cientes de que a guerra do Paraguai estava em andamento e que boa parte das tropas da província se haviam deslocado para a região do conflito, atacaram e ocuparam conjuntamente fazendas próximas, a partir do lugar denominado Cabeça Branca, libertando seus escravizados. Reivindicando a abolição da escravidão na então comarca de Viana (que, à época, abrangia a maior parte da região atualmente denominada Baixada Ocidental Maranhense), ameaçavam atacar a própria cidade, caso não fossem atendidos. Foram reprimidos e dispersos. O episódio ficou conhecido como a insurreição de escravos em Viana.

Apesar de reconhecerem e cultivarem, ainda hoje, este passado (mantendo, inclusive, a guarda, em seu território, do antigo cemitério e das ruínas do quilombo São Benedito do Céu) e todas essas ancestralidades étnicas, os habitantes de Imbiral consideraram mais estratégico e oportuno, em função da conjuntura política à época (década de 1990), dar início ao processo de titulação de seu território como comunidade quilombola, por meio da Fundação Cultural

[1] Todos os depoimentos colhidos em campo, e aqui transcritos, provêm de pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Maranhão, sob o Parecer Consubstanciado n. 3.690.052 e CAAE: 23308719.7.0000.5087.

Palmares e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – e não da então Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como comunidade indígena.

Imbiral, onde residem, atualmente, quarenta e quatro famílias, situa-se a cerca de dezesseis quilômetros da rodovia MA 006, nas proximidades do assentamento de trabalhadores rurais denominado Santa Tereza, e a trinta e cinco quilômetros da sede do município. O acesso à comunidade se dá por uma estrada vicinal de terra que, no período sem chuva (chamado regionalmente de verão), apresenta grandes atoleiros de areia e, no período chuvoso (chamado regionalmente de inverno), grandes atoleiros de lama e corpos d'água, fatores que impõem que o translado no período sem chuva ocorra somente por veículos com tração 4x4 e, no período chuvoso, somente a pé (nem motocicletas conseguem atravessar os corpos dágua mais profundos).

Ali está assentado um barracão de pajelança, do Terreiro Santa Bárbara, muito afamado e procurado, para o qual acorrem pessoas de todo o Maranhão, e mesmo algumas de outros estados, em busca de tratamentos e aconselhamentos diversos.

2.2 A pajelança em Imbiral-Cabeça Branca: seu protagonismo na vida e na identidade da comunidade, e no campo da saúde

Nosso contato inicial com Imbiral se estabeleceu em 2017, em decorrência de informações levantadas durante a execução anterior (de 2013 a 2016) do projeto "Comunidades quilombolas e indígenas entre as bacias dos rios Turiaçu e Gurupi: construindo agendas comuns, pela qualidade de vida" (financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/FAPEMA), que nos trouxera a informação de que, nessa comunidade, vivia um idoso portador da memória de eventos de grande importância para os movimentos quilombolas e indígenas no estado.

Naquele ano, fizemos a primeira visita a Imbiral, fomos apresentados a seu pajé, a sua esposa e seus familiares, registrando em vídeo longas entrevistas. Fomos informados de suas grandes dificuldades no enfrentamento do constante assédio de fazendeiros e grileiros sobre seu território, e no acesso a serviços de saúde, uma vez que a agente de saúde da Estratégia de Saúde da Família (ESF), para lá designada, por ser evangélica, recusava-se a atender a comunidade enquanto ali estivessem ativos o pajé e seu barracão:

> Olha, a relação dela (agente comunitária de saúde) comigo não é boa, você tá entendendo? Agora as outras pessoas, ela já tentou muito que o pessoal se saísse de mim, tá me entendendo? Ela me chama aqui é de cavalo do cão.

> [...]porque eles sabem onde tem um pajé tem segurança, você tá entendendo? Os pajés são a defesa, é por isso que eles querem matar os pajés, porque assim que começou porque se for assim que minha bisavó escapou.

Também soubemos que o referido pajé era hipertenso descompensado (sua hipertensão era resistente a todas as medicações que já lhe haviam sido prescritas), e que padecia de uma cefaleia muito intensa e também resistente a quaisquer medicações.

Como o coordenador do projeto é médico, já naquela ocasião prescreveu a substituição dos anti-hipertensivos anteriormente prescritos e até então utilizados pelo pajé (maleato de enalapril e propranolol) por losartana potássica, também realizando várias consultas para idosos e outros membros da comunidade delas necessitados.

Estabeleceu-se, a partir de então, uma rotina de trabalho nas visitas posteriores que realizaríamos a Imbiral, que associa diversas atividades de atenção à saúde (incluindo consultas em clínica médica, enfermagem, pediatria, puericultura e ginecologia – realizadas na escola da comunidade, ou no próprio barracão de pajelança – atividades em educação em saúde, e em saneamento ambiental) e de apoio à educação e à proteção territorial, às atividades de pesquisa, propriamente ditas, entre as quais merecem destaque os longos trabalhos de elaboração, de forma inteiramente voluntária e com financiamento próprio, do "Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sociocultural do Território Quilombola Embiral Cabeça-Branca, Pedro do Rosário, Maranhão (acompanhado de outros subsídios auxiliares ao Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID)".

Em cerca de um mês de tratamento, com a troca da medicação, a hipertensão arterial do pajé foi compensada, mas suas cefaleias continuavam. Em nova consulta, um maior detalhamento de sua história pregressa fez o coordenador de nosso projeto recordar-se de uma paciente que tivera no passado, com quadro clínico muito parecido, que fora por ele tratada, com sucesso, com um medicamento homeopático, o que o fez decidir-se por encomendá-lo, em farmácia homeopática de São Luís, e levá-lo ao pajé em nossa próxima visita.

Na próxima visita à comunidade, cerca de dois meses após, este medicamento homeopático foi entregue ao pajé, com orientações de como utilizá-lo. O resultado foi excelente, com grande melhora da cefaleia após cerca de um mês de seu uso. Importante registrar e ressaltar, aqui, este detalhe, pois explica o contexto da introdução de mais um recurso e de mais um sistema terapêutico no universo daqueles a que a comunidade de Imbiral passou a ter acesso, como comentaremos adiante.

Em Imbiral, o pajé e sua esposa são os esteios da comunidade, tanto para a distribuição e organização das tarefas e trabalhos coletivos, cotidianos e sazonais, das festividades e rituais

religiosos, como para suas mobilizações no enfrentamento dos fazendeiros e grileiros que ameaçam continuamente seu território (e os de outras comunidades indígenas e quilombolas no estado: o pajé de Imbiral se tornou referência para o Movimento Quilombola do Maranhão – MOQUIBOM), no relacionamento e encaminhamento de reivindicações junto a autoridades constituídas, na organização e planejamento de atividades coletivas nos campos da cultura, da educação e da saúde, entre outras.

Além das práticas religiosas e de cura realizadas durante o chamado "brinquedo de cura", ritual realizado em seu barracão, o pajé de Imbiral realiza atendimentos individuais num espaço construído, nas proximidades do barracão, para acolhimento e atendimento de crianças, jovens, adultos e idosos, acometidos com diversos transtornos físicos e espirituais.

Seguindo as orientações de seu guia espiritual (o "encantado" boiadeiro Légua Boji), o pajé realiza um conjunto de atividades, como rezas, benzimentos e transes, e preparo de alguns chás, garrafadas e banhos, que são elaborados especificamente para cada pessoa e produzidos com plantas coletadas pelo próprio pajé durante um rito orientado por seu guia. Para a produção dos medicamentos fitoterápicos, submete-se a um rigoroso e sistemático processo de purificação física e espiritual. Conforme o distúrbio fisico ou espiritual do paciente, são necessários, por vezes, longos períodos de abstinência sexual, jejum, banhos e/ou momentos de reclusão, do pajé, na mata ou no barracão por vários dias, que também podem, eventualmente, se aplicar ao paciente.

As estadias dos pesquisadores na comunidade permitiram sua aproximação com o pajé e a parteira da comunidade, com eles estabelecer um diálogo e fortes laços de amizade. Quando indagamos ao pajé o significado da pajelança em sua vida pessoal e em seu território, este relatou que:

> Eu trabalho (a pajelança) não é porque eu quero trabalhar, você tá me entendendo? É um dom que eu tenho. Como sempre eu tenho falado muito, muito, muito para as pessoas. Ser pajé não é um trabalho pra ganhar dinheiro, mas tem pessoas que só faz por causa do dinheiro... porque o pajé ele tem duas opções na vida: se ele fizer o mal, ele perde o lugar, e se ele só fizer bem e receber o bem dele por dinheiro, vai ficar perdido. Quem não pode ser um pajé, que não seja. Porque o negócio é pesado (brinquedo de cura), você recebe muito mais de cem quilos para passar uma noite com ele (guia espiritual ou encantado) na costa porque não é leve.

Em seu depoimento é marcante a preocupação constante com a benevolência em seu oficio (no que são unânimes todos os autores que pesquisaram a pajelança). Note-se que o cuidado do outro é compreendido como um dom divino, que não deve trazer retorno financeiro para o pajé. Trata-se de uma atividade que ocasiona um desgaste físico durante as sessões de cura (brinquedo de cura), considerado um sofrimento inerente ao cargo.

Durante a permanência dos pesquisadores na comunidade, observou-se que é expressiva a procura pelos serviços do pajé. As pessoas buscam seu atendimento em qualquer horário do dia, além de existir grupos de duas ou mais pessoas que ficam hospedadas em sua residência ou no terreiro por vários dias, inclusive indígenas e quilombolas de outras comunidades, para purificação e curas espirituais ou físicas. Quando solicitado que informasse quais são os principais problemas de saúde das pessoas que buscam seus serviços, afirmou que:

> ... toda hora vem uma pessoa na casa da gente, mais mulher de quê homem, porque o sofrimento das pessoas mais é com mulher. É muito difícil ter um homem para vim procurar um remédio... todo dia elas vêm atrás de alguma cura, elas vêm atrás de um resguardo ou outro para fazer um serviço (intervenção religiosa conduzida pelo guia espiritual ou encantado).
>
> (...) As pessoas que mais eu cuido aqui sobre saúde é ajudar no encruzo, mas tem também muito problema de barriga (gravidez), garrafada de remédio, mioma, negócio de inflamação de barriga, hemorragia, gripe, catarro. Faço também rezas e benzimentos para as pessoas que estão quase morrendo dos outros fazer mal para eles... As ervas eu pego na floresta, que tão se acabando por aqui. Hoje as folhas e os frutos na floresta pra gente fazer os remédios já não tem mais, tá me entendendo? Só pra falar pra vc, a sucupira aqui na comunidade não tem mais. Aí eu tenho que pedir para os índios Gamella me ajudar. Eles mandam as folhas e frutas para mim quando me falta alguma coisa, aqui eu peço para eles me arrumar aroeira, casca de pau ferro, muito bom para dor no corpo.

O relato acima testemunha o acolhimento, conforto e assistência promovidos pelo pajé a sua clientela, majoritariamente feminina, com diversas necessidades de saúde, desde as intervenções espirituais até a busca de medicamentos, geralmente fitoterápicos. Percebe-se ainda, nos seus depoimentos, a preocupação com a escassez de matéria-prima para a produção de medicamentos no tratamento das enfermidades de sua clientela, pois é cada vez maior a carência de ervas e plantas medicinais na mata que circunda esta comunidade, o que também ocorre com outras comunidades tradicionais, como indígenas.

A parteira presente na comunidade é também integrante do barracão de pajelança, e compreende que suas práticas de saúde são um "*dom de Deus e dos santos*" e que não deve cobrar pelos trabalhos que realiza, pois está aqui na terra para servir e garantir a entrada dos "*anjinhos de Deus no mundo*".

O seu conhecimento sobre as práticas de saúde tradicionais foi herdado de parteiras antecessoras da comunidade. Possui habilidades e técnicas para a manipulação de ervas e plantas medicinais, e de práticas de massagem e manobras obstétricas que proporcionam o conforto a gestantes durante o pré-natal, parto e puerpério, sendo assim rotineiramente solicitada pelas mulheres quilombolas da comunidade e pelas demais do entorno.

Em sua residência ela mantém um horto medicinal, acondicionado num jirau. Neste local cultiva as ervas e as plantas medicinais, conhecidas também como "*matos-de-parteira*", que são fundamentais para a produção de chás, banhos, garrafadas e lambedores que auxiliam no seu ofício como, por exemplo, "*sete-sangria*" (utilizada para tratamento de lóquios); "*enxuga*" (eficaz no tratamento de corrimento em gestantes); "*algodão*" (tratamento de cólicas). Soma-se ainda ao ofício, o trabalho de rezadeira e benzedeira de crianças, jovens e adultos.

Em nossas visitas, os horários das refeições – preparadas, pela esposa do pajé e suas filhas, com os insumos que lhes trazemos da cidade, e com peixes, frutas e verduras que colhem nas imediações – partilhadas com todos os presentes (familiares, vizinhos, eventuais pacientes e demais visitantes) e realizadas no terreiro da casa do pajé, se constituem num momento estratégico para troca de informações e reinterpretações, pelo pajé e por nós, diante de todos os presentes, dos procedimentos e prescrições realizadas pelos integrantes de nossas equipes de saúde, durante as consultas: nesses momentos, somos testemunhas de sua admirável capacidade de abertura (apesar de iletrado) e compreensão das representações dos mais diversos sistemas explicativos sobre os sintomas dos pacientes, sobre nossa fisiologia humana, sobre as doenças que diagnosticamos, e sobre o modo de atuação dos medicamentos que prescrevemos. Mais admirável ainda é sua capacidade de promover integração entre todos esses nossos sistemas de representação e explicações (no caso, tanto os de nossa medicina oficial, como os da homeopatia, que lhe apresentamos como sendo outra medicina, diferente da que se ensina em nossas faculdades) – e a dimensão espiritual do que denominamos de "doenças": seu campo de atuação.

Diante de todos esses nossos depoimentos, sistemas e explicações, o pajé chegou à (brilhante) conclusão de que somos "o povo dos livros", e que nossos conhecimentos são de natureza muito diferente da de seus conhecimentos – por ele denominados de "territoriados", próprios da tradição local da pajelança, como de outras religiões de matrizes africanas ou indígenas.

3. Conclusão

3.1 Sobre o "binômio saúde-doença": por uma antropologia da saúde instrumentalizadora do SUS, de perspectiva decolonial e multicultural

Na perspectiva de uma antropologia da saúde, o por nós denominado "binômio saúde-doença" é uma representação e uma expressão derivada do paradigma biomédico, que se tornou largamente hegemônico no meio acadêmico ocidental, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX. Supõe que saúde e doença sejam conceitos inseparáveis, ao mesmo tempo

mutuamente necessários e excludentes para suas recíprocas definições (saúde como ausência de doença, doença como perturbação da saúde).

Ora, a compreensão do que venha a ser saúde e doença, pelo pajé e pela parteira de Imbiral, corroboram tanto as conclusões dos estudiosos da pajelança, como as de KLEINMAN (1980), sobre a compreensão dos saberes e as práticas de saúde como elementos da organização cultural, fundados na cultura e simbolismos locais, "territoriados", nas palavras do pajé.

Embora já decorridas três décadas das considerações de KLEINMAN acerca da invisibilidade de saberes e práticas tradicionais pelos profissionais de saúde, infelizmente, ainda são marcantes os desafios na operacionalização dos processos de atenção à saúde nos territórios quilombolas, como destaca SOUSA et al. (2021), que identificaram também este panorama num estudo acerca das práticas de cuidado de homens negros quilombolas. Os serviços de saúde prestados à comunidade pelos profissionais de saúde, em especial os de enfermagem, não permitiam práticas interculturais de atenção à saúde que valorizassem suas crenças e costumes, contribuindo para potencializar a vulnerabilidade dos quilombolas.

A assistência prestada pelo pajé e pela parteira da comunidade também comprovam os dados levantados pela pesquisa de CORDEIRO (2016) sobre práticas de saúde realizadas por curandeiros em terreiros de umbanda e candomblé na região amazônica, que identificou que, mesmo diante dos cânones da racionalidade médico-científica, com um fluxo intenso de informações sobre tratamento e prevenção de doenças da modernidade acadêmica, não foi possível suprimir os saberes e valores culturais de doença e de saúde nesses espaços. Os indivíduos inseridos nos terreiros ainda adotam concepções e práticas de cura tradicionais, associadas ou não aos novos métodos de saúde da modernidade, até mesmo nos espaços urbanos.

As plantas medicinais são utilizadas para a produção de medicamentos que comumente são a única possibilidade de acesso a tratamentos de distúrbios orgânicos e espirituais. Esse cenário também foi identificado na pesquisa de ABD EL-GHANI (2016) acerca das plantas medicinais utilizadas na Nigéria, que demonstrou a contribuição positiva das práticas das medicinas tradicionais desenvolvidas por curandeiros, que desempenham um papel importante na saúde da população africana, como uma sólida amálgama de conhecimento médico dinâmico e experiência ancestral.

Os princípios de integralidade e equidade do SUS deveriam condicionar uma mudança de postura das ações de planejamento e intervenção dos profissionais de saúde, em especial, nos gestores e operadores da atenção básica no território brasileiro, voltada a comunidades tradicionais, como as quilombolas. Para AYRES (2014: 18), tratar-se-ia de...

> ...um diálogo (cuidado) entre cuidador(es) e cuidando(s) nos quais os objetos da intervenção, os meios para realizá-la e as finalidades visadas são definidos com saberes e experiências científicos e não científicos, dos profissionais e dos usuários, de forma a identificar e mobilizar de modo compartilhado os recursos necessários para prevenir, tratar ou recuperar situações de saúde tidas como obstáculos aos projetos de felicidade de pessoas, comunidades ou grupos populacionais.

Na perspectiva da prática de implementação de políticas de saúde, entretanto, nossas experiências corroboram os achados de GUIMARÃES et al (2020) a respeito da invisibilidade das práticas de saúde das medicinas tradicionais dos povos afrodescendentes e indígenas. A incorporação de outras práticas de saúde pela PNPIC, nos anos de 2017 a 2018, não permitiu a visibilidade da diversidade cultural e não garantiu a incorporação das práticas de saúde das comunidades tradicionais indígenas, comunidades negras e população do campo, das águas e das florestas. Os saberes desses povos ainda permanecem invisíveis pela PNPIC.

Em última análise, os saberes tradicionais são formas de conhecimento, assim como o saber acadêmico é, também, uma outra forma de conhecimento. Se historicamente houve essa segregação entre o conhecimento científico e os tradicionais, compete verificar quais seriam as possibilidades dialógicas e alternativas contra-hegemônicas que promovam uma interação, tradução e hibridização de distintas formas de conhecimento, como uma ecologia de saberes (SANTOS 2014; 2018).

3.2 A população negra e as comunidades quilombolas, no âmbito do SUS

No interior do Movimento Negro, em grande medida, foi a articulação de um movimento de mulheres que trouxe à pauta o tema e o campo da saúde, no início da década de 1990, período em que também se articulava o movimento quilombola, em torno da pauta ambientalista e de reconhecimento de seus territórios.

Os primeiros movimentos e articulações do Governo Federal com vistas à definição de uma política específica de atenção à saúde da população negra ocorreram apenas em 1995, em resposta às demandas da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada em Brasília: em decorrência desta Marcha, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra que, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), publicaram o primeiro documento a esse respeito apenas em 2002, resultante do workshop realizado em dezembro de 2001, em Brasília, por iniciativa dessas instituições.

VARGA (2014) fez um relato interessante a respeito de experiências, nessa perspectiva, em São Paulo: o então Grupo de Trabalho (GT) em Práticas Alternativas de Saúde da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (SES-SP), realizou, em 1986, o o seminário “Medicina e

Cura", com o objetivo de iniciar um diálogo do sistema de saúde, ainda nos prelúdios do SUS, com as demais práticas culturais de saúde (então ditas "alternativas") presentes no cenário social do estado, e com seus atores.

> À época, já nos ficava patente que, à diferença de outras práticas "alternativas" de saúde (entre elas a homeopatia, a acupuntura, a medicina antroposófica, a fitoterapia, p. ex.), a perspectiva de diálogo do sistema com as práticas de cura de matriz africana, e com seus atores, sobretudo praticantes de religiões afro-brasileiras (notadamente do candomblé e da umbanda, no cenário de São Paulo), constituía um desafio ainda muito mais radical, e de mais difícil superação; nas palavras de uma médica homeopata, à época: "não misturem a homeopatia, que é ciência, com essas superstições" (VARGA 2014: 89).

Na segunda metade da década de 1980, os serviços para o controle da Aids, instituídos sob pressão e com o protagonismo de movimentos sociais, inauguraram uma nova cultura institucional, um novo modo de organização e planejamento de serviços de saúde. Foi no âmbito do Centro de Referência e Treinamento em DST/Aids, da Coordenação Estadual de DST/Aids de São Paulo, que se implantou o Grupo de Trabalho (GT) Etnias e Vulnerabilidade, em dezembro de 2002, com o objetivo de integrar as várias iniciativas em andamento junto às populações negra e indígena.

Outra iniciativa muito interessante foi a criação, também em seu âmbito, do GT Religiões que, em 2003, realizou o I Seminário Sexualidade e Espiritualidade, em parceria com várias entidades religiosas, objetivando o levantamento de ações de prevenção às DST, em andamento ou já realizadas, em seus espaços e dia-a-dia. As propostas resultantes deste evento desencadearam as providências para a ampliação do GT-Religiões, que passou a compor-se de representantes de religiões cristãs, de matrizes africanas, espíritas, ciganas, entre outras – estratégia importante no contexto dos conflitos envolvendo os então posicionamentos, sobretudo da igreja católica, contra o uso de preservativos, por exemplo.

Esses processos, portanto, se deram simultaneamente e se complementavam. Os trabalhos desenvolvidos por ambos GTs, além de vários projetos de pesquisa sobre o perfil dos usuários do CRT, trouxeram importantes subsídios, tanto, de imediato, para a melhoria de seu acolhimento por aquele serviço, para a interlocução deste com os movimentos negro e indígena no estado e mesmo no âmbito nacional, quanto para o processo de articulação e formulação da política de saúde para a população negra, do estado de São Paulo.

Em 2003 realizava-se II Seminário Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde, em São Luís/MA, durante o qual foi oficialmente criada a Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), que teria atuação fundamental, a partir de então, junto ao

SUS, no diálogo inter-religioso, e junto ao próprio Movimento Negro, vindo mesmo a se constituir num dos protagonistas coletivos mais expressivos na construção da PNSIPN.:

> Vimos como, embora viessem sendo gestadas [...] pelo menos desde 1986, iniciativas voltadas ao diálogo, por exemplo, de gestores e serviços de saúde com comunidades de terreiro, foi apenas a partir da iniciativa destas próprias comunidades [...] e do protagonismo de militantes de movimentos negros, que se desencadearam todas estas ações, que abriram tantas portas e oportunidades para políticas e práticas de efetiva promoção da igualdade racial (VARGA 2014: 97-98).

No que se refere, por exemplo, às práticas e instâncias de participação e controle social no SUS, tanto para o Movimento Indígena como para o Movimento Negro, podemos afirmar, categoricamente, que não vem sendo tratadas, pelos gestores, com o mesmo cuidado e respeito (discutíveis!) das destinadas ao restante da população, o que já se depreende do intervalo entre as Conferências Nacionais. Segundo a Lei 8142/90, o intervalo entre elas deveria ser de quatro anos: em 2013, entre as 14ª (2011) e a 15ª (2015) Conferências Nacionais de Saúde, realizou-se a 5ª Conferência Nacional de Saúde Indígena, sendo que a 6ª Conferência Nacional de Saúde Indígena só seria realizada quase dez anos depois, em 2023, quando se realizou a 17ª Conferência Nacional de Saúde, e também a 1ª Conferência Nacional Livre de Saúde da População Negra.

Outro problema que se arrasta, já por décadas, ainda sem solução efetiva, é o da interface e integração do trabalho das parteiras tradicionais com os serviços oferecidos pelo SUS, tanto entre comunidades indígenas quilombolas e demais comunidades tradicionais, quanto entre as que atuam nos ambientes urbanos.

Apesar dos avanços representados pelos documentos e portarias emitidos pelo Ministério da Saúde, desde 2000 (como vimos acima), tratando de providências a serem tomadas com relação à saúde de comunidades quilombolas, parece-nos provável que tenhamos de oficializar a necessidade de implementar serviços e estratégias de saúde específicos para essas comunidades, à maneira do "subsistema" dos que se promovem para a atenção à saúde de comunidades indígenas. O SUS ainda está longe de alcançá-las: também ocupam territórios predominantemente remotos, também praticam, se organizam e se orientam por conhecimentos tradicionais, radicalmente distintos dos que fundamentam a modernidade científica de nossa sociedade.

3.3 Reconhecer e promover o protagonismo das tradições como estratégia para o SUS junto a comunidades tradicionais

As informações e considerações acima convergem e reafirmam, a nosso ver, o que entendemos deva ser a primeira e principal estratégia de aproximação do SUS, e de suas políticas, serviços e atores sociais, junto a comunidades tradicionais em geral: o reconhecimento, respeito e fortalecimento das próprias tradições, e de seus "professores" (no sentido etimológico do termo), como eixo organizador e promotor da vida em qualidade nessas comunidades – sem nenhum prejuízo da especificidade e da cientificidade da medicina e demais ciências oficiais que o instrumentalizam.

A sensibilização e capacitação de gestores e profissionais do SUS no acionamento de princípios e na utilização de metodologias e técnicas próprias da antropologia da saúde e das religiões, para lidar e trabalhar com comunidades tradicionais, nos parece ser um dos caminhos para realizá-lo.

REFERÊNCIAS

ABD EL-GHANI, M. M. **Traditional medicinal plants of Nigeria: an overview**. *Agriculture and Biology Journal of North America*, Online, vol.7, n.5, p. 220-247, set. 2016.

ALVES JÚNIOR, G. F.; LISBOA, C. N.; LIMA, M. A. **Territorialidade, Sinais Diacríticos e Jurema: reflexões sobre a religiosidade e identidade Potiguara**. *Áltera Revista de Antropologia*. João Pessoa: vol. 2, n. 5, p. 230-258, jul./dez. 2017.

AMARAL, R. **Apresentação**. In: FERREIRA, E. M. *Pajelança*. São Luís: Estação Produções Ltda., 2003. p. 12-13.

ARAÚJO, M. **Insurreição de escravos em Viana – 1867**. 3ª edição. São Luís: Edições AVL, 2014.

AYRES, J. R. **Vulnerabilidade, direitos humanos e cuidado: aportes conceituais**. In: BARROS, S.; CAMPOS, P. F. S. e FERNANDES, J. J. S. *Atenção à saúde de populações vulneráveis*. São Paulo: Editora Manole (Série Enfermagem e Saúde), 2014. p. 1-25.

BRASIL. **Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. *Diário Oficial da União*. Brasília: 08 fev. 2007, p. 316.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária Brasil 2000/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.866 de 2 de dezembro de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CORDEIRO, M. C. S. **Doença de feitiço, ações terapêuticas e os percursos de cura em terreiros de umbanda e candomblé em Macapá-AP**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Fortaleza: 2016.

FERREIRA, E. M. **Pajelança**. São Luís: Estação Produções Ltda., 2003.

FERRETTI, M. M. R. **Pajelança do Maranhão no século XIX: o processo de Amélia Rosa**. São Luís: CMF/FAPEMA, 2004.

FERRETTI, M. M. R. **Um caso de polícia! Pajelança e religiões afro-brasileiras no Maranhão 1876-1977**. São Luís: Edufma, 2015.

GALLEGO-PÉREZ, D. F. et al. **Equity, intercultural approaches, and access to information on traditional, complementary, and integrative medicines in the Americas**. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Washington: v. 45, p. 1-6, 2021.

GOMES, F. S. **A Hidra e os Pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX)**. 1997. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Campinas: 1997.

GUIMARÃES, M. B. et al. **As práticas integrativas e complementares no campo da saúde: para uma descolonização dos saberes e práticas**. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2020.

HALL, S. **A Questão Multicultural**. In: HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 51-100.

KLEINMAN, A. **Patients and healers in the context of culture: an exploration of the borderland between anthropology, medicine and psychiatry**. Los Angeles: University of California Press, 1980.

LANGDON, E. J. M. **Introdução: Xamanismo - velhas e novas perspectivas**. In: LANGDON, E. J. M. (org.). *Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p. 9-37.

MOTA, C. F. S. **Pajés, curadores e Encantados**. São Luís: Edufma, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Política Nacional de Saúde da População Negra – uma questão de equidade (Subsídios para o debate)**. Brasília: OPAS, UNDP, DFID, UNFPA, UNICEF, UNESCO, UNDCP, UNAIDS, UNIFEM, 2002.

PRADO, E. V. et al. (Org.). **Caderno de extensão popular: textos de referência para a extensão universitária**. *Projeto de pesquisa e extensão VEPOP-SUS Vivências de extensão em Educação Popular e saúde no SUS*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

SANTOS, B. S. **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018.

SOUSA, A. R. et al. **Conceptions About Health and Care Practices of Black Men from a Quilombola Community**. *The Open Nursing Journal*. Ballarat: v. 15, n. 1, p. 335-342, 2021.

VARGA, I.V.D. **Religiões Afro-brasileiras e o campo da saúde: reflexões de um militante branco, médico e não-iniciado**. In: MONTEIRO, C. R.; SOUSA, P. O. e BATISTA, L. E. (Org.). *Religiões Afro-brasileiras, políticas de saúde e a resposta a epidemia de Aids*. São Paulo: Centro de Referência e Treinamento em DST/AIDS, 2014. p. 89-98.

VARGA, I.V.D. **Saúde o Brasil: história político-institucional x atores e práticas tradicionais**. In: OLIVEIRA, J. A. e SOUZA, G.A. (orgs). 2016. *Geografia da Saúde*: *ambientes e sujeitos sociais no mundo globalizado*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016, p. 139-159.

VARGA, I.V.D. **A Cabeça Branca da hidra, e seus pântanos: subsídios para novas pesquisas sobre comunidades indígenas, quilombolas e camponesas na Amazônia maranhense**. São Paulo: *Revista de História*, 2019,178: 1-34.

VARGA, I.V.D.; SANTOS, P.A.; VAN DEURSEN, M.A.P.O.; DEMBOSKI, P.; SÁ, A.M.A. e AMORIM, L.P. **Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sociocultural do Território Quilombola Embiral Cabeça-Branca, In Relatório Técnico de Identificação e Delimitação da Comunidade Quilombola de Embiral-Cabeça Branca**. São Luís: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2021.

EIXO 5 – EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CRÍTICA E EDUCAÇÃO: VINLAND SAGA ENQUANTO MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA FILOSÓFICA MEDIANTE O ESCLARECIMENTO KANTIANO

José Henrique Sousa Assai[1]
Doutor em Filosofia (PUCRS)
jhs.assai@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Danton Henrique de Melo[2]
Graduando em Ciências Humanas (Imperatriz)
danton.hm@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a narrativa épica de "Vinland Saga" como uma ferramenta de mediação pedagógico-filosófica sob a ótica da perspectiva do Esclarecimento kantiano. Visa-se aprofundar a compreensão dos estudantes da turma do terceiro ano de linguagens do Centro Educar Mais Nascimento de Morais em relação aos princípios filosóficos de autonomia de pensamento e uso da razão, tanto em situações públicas quanto privadas, com o intuito de promover a formação de uma consciência crítica nos estudantes. Através de uma abordagem bibliográfica e pesquisa-ação, pretende-se compreender a estrutura artística, literária e ideológica do mangá "Vinland Saga" de Makoto Yukimura, a partir dos dilemas ético-morais vividos pelo protagonista Thorfinn, estabelecendo relações com os temas do esclarecimento kantiano, como menoridade, maioridade e o uso público e privado da razão. O intuito básico é a tentativa de promover um ensino na área da Filosofia que seja mais prospectivo utilizando uma mídia acessível para despertar o interesse dos(as) discentes em relação a essa disciplina. Nesta pesquisa utilizamos de uma abordagem metodológica de caráter fenomenológico no qual incidiu no diagnóstico observacional e na acurada escuta discursiva do corpo discente da Escola supracitada.

Palavras-chave: Filosofia; Esclarecimento; Kant; Vinland Saga.

[1] Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFMA – PPGFIL). Curso de Ciências Humanas (UFMA – Campus Imperatriz).

[2] Graduando no Curso de Ciências Humanas (UFMA / Imperatriz).

Esta pesquisa resulta enquanto produto da orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Humanas), sob minha orientação, de Danton Henrique de Melo.

1. Introdução

De início, a presente pesquisa tinha como objetivo simplesmente fazer uma analogia filosófica e artística entre a obra Vinland Saga nas multimídias em que a história se apresenta: no anime, temporada 2, episódio 9, e no mangá, volume 10, capítulos 70 a 71; porém, após as orientações do prof. José Henrique Sousa Assai (orientador) para a elaboração do meu TCC, ficou a sugestão em circunscrever esta pesquisa no âmbito do campo escolar, aproveitando a minha participação discente feita junto ao Programa Residência Pedagógica no Centro Educar Mais Nascimento de Morais no currículo de Sociologia na matéria de Sociologia (UFMA / LCH – Imperatriz), e recepcionando também o saber filosófico enquanto constitutivo na área interdisciplinar das Humanidades. Essa sugestão foi bem-vinda, pois ofereceu a oportunidade de desenvolver uma ferramenta para o trabalho docente que condiz com a experiência do discente que escreve este artigo, referente à vivência do ensino médio, na prática de um professor específico que relacionava filosofia com obras de entretenimento, como animes e mangás, transformando uma disciplina antes cansativa e de difícil compreensão em algo atrativo e denso em conteúdo. Isso justifica a pesquisa na busca de elaborar uma ferramenta mediadora que equilibre esses aspectos supracitados.

A pesquisa parte do seguinte problema: (De que modo) Como a narrativa de Vinland Saga (temp. 2, ep. 9 / vol. 10, capítulos 70 a 71) pode explicitar o processo do Esclarecimento (Kant) para fins didático-pedagógicos? Nesse sentido, o objetivo geral é construir, a partir da narrativa de Vinland Saga, uma mediação possível à criatividade fundamentada na filosofia kantiana, tendo como objetivos específicos: **(a)** Caracterizar mangá e anime em sua forma literária, abordando aspectos como escrita e arte, como elemento de mediação formativa no ensino de filosofia, demonstrando a partir de pesquisa bibliográfica com o argumento de que a produção de animes e mangás se encontra em um estágio de "reprodutividade técnica da arte" (Benjamin, 1994, p. 165), referente à democratização do conteúdo. Em seguida, **(b)** analisar seus aspectos de escrita e artísticos dentro da definição de Will Eisner em "Quadrinhos e Arte Sequencial: estrutura artística e literária dos quadrinhos" e na definição de narrativa de Todorov (1979, p. 138). Por fim, no que se refere aos aspectos estruturais, **(c)** cabe reiterar o elemento ideológico no conceito de hegemonia, definido por Williams (1979) na luta de visões hegemônicas e contra-hegemônicas nas produções artísticas. Analisados os elementos estruturais, artísticos e ideológicos dentro do mangá e anime, busca-se juntar esses como possibilidade de inovação didática para os professores da área de filosofia, em conjuntura com o pensamento de Ferretti (1980, pp. 66-67), que define a inovação escolar em métodos e

técnicas de ensino e na relação dialógica entre docente e discente. Ao levarmos em consideração os itens **(a, b, c)**, abordaremos o mangá Vinland Saga em seu enredo, especificamente (temp. 2, ep. 9 / vol. 10, capítulos 70 a 71), para fazer uma relação com os princípios do Esclarecimento kantiano e, de modo específico, com os seguintes conceitos: menoridade, maioridade, uso público e privado da razão.

Para atingir esse objetivo, esta pesquisa foi desenvolvida metodologicamente no âmbito da pesquisa-ação e ancorando-se no estabelecimento de uma relação entre pesquisador e sujeitos (BALDISSERA, 2001). Mediante a fenomenologia husserliana, foi produzido um plano de aula a partir da relação filosófica do esclarecimento kantiano com a narrativa de Vinland Saga, e em seguida, ministrada a aula e organizada uma mesa redonda para se analisar as percepções dos alunos a partir do que foi apresentado.

Destacamos que a abordagem crítico-reflexiva junto ao corpo discente parte da premissa de que o saber enquanto estatuto epistêmico é produzido em conjunto no qual leva a sério a transcendência de si para afetar (CAMPELLO, 2022, 205p.) uma alteridade que, por sua vez, tem consciência de estar no mundo para agir de forma autônoma, e, portanto, tomar posição perante a sua própria autenticidade.

2. MANGÁ E ANIME EM SUA FORMA LITERÁRIA COMO ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO FORMATIVA AO ENSINO DE FILOSOFIA

A estrutura desta pesquisa visa desenvolver o uso do mangá e do anime como elementos de mediação formativa, buscando cativar o interesse dos alunos por meio de mídias populares, resultado de uma produção artística que, conforme Benjamin (1994, p. 165), está em um estágio de reprodutibilidade técnica, permitindo a democratização do conteúdo. Nesse sentido, esta pesquisa procura relacionar elementos filosóficos com elementos narrativos e artísticos presentes tanto no mangá, que segue a estrutura de quadrinhos como definido por Will Eisner em "Quadrinhos e Arte Sequencial", quanto no anime.

Sobre o ofício dos quadrinistas em realizar o entrelaçamento de escrita e imagem, processo que transforma as histórias em quadrinhos em forma literária, Eisner (1985, p. 8) afirma que “as regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente”. A forma imagética apresentada no quadrinho exige do leitor não apenas a expansão de suas habilidades cognitivas verbais e visuais, mas também seu esforço para concretizar, através da imaginação, as ações que acontecem no espaço “vazio” entre um quadro e outro, a sarjeta, de modo a representar uma ação contínua.

Na estrutura do anime, conforme Sato (2007), as histórias contidas no mangá são transformadas em uma estrutura audiovisual que desenvolve trilhas sonoras e animações, além de outros elementos inspirados no cinema norte-americano. Nessas estruturas, cabe ressaltar que o texto contém elementos ideológicos relacionados a uma determinada visão de mundo. Assim, a contribuição do conceito de hegemonia, definido por Williams (1979), se torna muito relevante. A hegemonia abrange uma série de elementos políticos, sociais e culturais presentes em diferentes espaços, relacionados à disputa de poder e à diferença de visão de mundo entre aqueles que têm e os que não têm poder. É nesse contexto da visão de mundo presente na obra "Vinland Saga" que extraímos elementos contra-hegemônicas nos quais usam o cenário dos vikings para denunciar a violência, especificamente em seu enredo, que é o mesmo no anime (temp. 2, ep. 8) e no mangá (vol. 10, capítulos 70 a 71).

Esta pesquisa utiliza a visão de mundo apresentada na obra "Vinland Saga", de Makoto Yukimura. A história se passa em 1013 d.C. e retrata a jornada do garoto Thorfinn após a morte de seu pai, Thors Snorresson, pelas mãos do mercenário Askeladd. Thorfinn cresce treinando incessantemente com o objetivo de um dia matar Askeladd e obter sua vingança. No entanto, essa busca por vingança é um pensamento imposto por terceiros, uma vez que, como homem nórdico, ele é obrigado a vingar a morte de seu pai, considerando a violência como a única prática de vida aceitável.

No decorrer da história, seguindo a estrutura narrativa descrita por Todorov (1979, p. 138), "uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos". Uma mudança nas relações éticas do personagem ocorre em um momento específico do anime e do mangá, alterando a visão de mundo de Thorfinn. Ele passa a ter uma nova perspectiva em relação à ideia de vingança, olhando para a vida de forma autônoma e avaliando criticamente a guerra e a violência. A partir desse posicionamento autônomo é possível identificar o elemento central do Esclarecimento kantiano: Thorfinn executa o êxodo de sua “menoridade”. Ele não se estabelece em um horizonte cuja liberdade autônoma se esvai; pelo contrário, utiliza-se exatamente da autonomia como métrica fundamental do seu pensar e agir. Thorfinn executa, por assim dizer, a gramática moral kantiana ao preconizar a subjetividade que se autocertifica em seu pensamento e ação. Daí o exercício da liberdade enquanto centro da ação moral.

É perante esse prisma supracitado que esta pesquisa propõe o uso do mangá como uma ferramenta/mediação para abordar a filosofia. Sob a ótica educativa, a intenção é inovar dentro

do campo escolar, seguindo os aspectos desenvolvidos por Ferretti (1980, pp. 66-67). Essa inovação envolve a aplicação de métodos e técnicas de ensino que engajem os alunos no uso do conhecimento filosófico. Além disso, busca-se promover uma relação mais próxima entre professores e alunos, com o papel do professor como facilitador do aprendizado, estabelecendo um contato mais efetivo e estimulante. Dessa forma, este artigo busca propor uma alternativa didático-pedagógica ao ensino da Filosofia no currículo escolar. Essa proposta que se estabelece enquanto "outro modo do fazer didático-pedagógico" é sair das "amarras conteudísticas" puramente abstratas esvaziando, por assim dizer, o saber filosófico e o caracterizando como "pouco útil".

3. VESTÍGIOS DE UMA 'AUFKLÄRUNG' (ESCLARECIMENTO) KANTIANA EM VINLAND SAGA

Como elemento central da filosofia, esta pesquisa tem como filósofo principal Immanuel Kant. Ele viveu uma vida modesta e nunca deixou sua cidade natal. Kant foi o quarto filho de uma família de nove filhos, e seu pai era fabricante de arreios de cavalo. Ele teve uma infância suburbana e, mesmo em condições econômicas desfavoráveis, devido ao desinteresse das elites pela vida intelectual, sempre esteve profundamente envolvido com o mundo do conhecimento. Ingressou na universidade e, depois de 15 anos, tornou-se professor, alcançando grande prestígio acadêmico.

Sua produção filosófica abrangeu múltiplos campos de interesse, como a área do conhecimento, trabalhada em sua obra "Crítica da Razão Pura" (1781), que visa entender como fazer um bom uso do entendimento e o que está mediado para o homem conhecer. Ele também abordou a perspectiva crítica em sua obra "Crítica da Razão Prática" (1788), buscando compreender o fundamento da ação humana, além de explorar diversas outras temáticas. Nesta pesquisa, especificamente, será trabalhada a obra "Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?" de Kant.

Kant apresenta o conceito de "menoridade" que se refere à falta de autonomia de pensamento. Segundo Kant, a menoridade é um estado mental, social, no qual as pessoas não conseguem usar seu próprio entendimento sem depender da orientação de outros. Kant argumenta que esse estado não é causado pela falta de capacidade intelectual, mas sim pela falta de determinação e coragem para pensar por si mesmo e tomar decisões independentes, sem a necessidade de orientação externa (KANT, 1784). De outro modo, Kant opta fundamentalmente por afirmar que devemos sair da "menoridade" para não cairmos nas armadilhas da metafísica-religiosa. Por isso que ele se inclina ao progresso da humanidade no qual deve ser lastreado

pelo saber científico e não pela religião. Aliás, esse aspecto científico fora iniciado antes, com Galileu e Descartes ao afirmarem que a ciência assumiria a autoridade epistêmica para a vida social.

Kant coloca a responsabilidade dessa menoridade diretamente nas mãos das próprias pessoas. Ele enfatiza que somos nós mesmos(as) os(as) culpados(as) por permanecer nesse estado, pois poderíamos superá-lo se tivéssemos a vontade e a coragem de nos emanciparmos intelectualmente. Em outras palavras, a menoridade ocorre quando optamos por não exercer nossa própria capacidade de pensar e agir de forma autônoma. Assim, a pergunta central abordada na sua obra é: "O que é o esclarecimento?" descreve a menoridade humana e oferece uma visão sobre a importância da autonomia intelectual como um caminho para o esclarecimento.

Em contraposição a essa condição de falta de pensamento próprio, existe o conceito de "maioridade" definido por Kant (1784). Através da coragem, o indivíduo busca se libertar da dependência dos outros e desenvolver uma opinião própria, assumindo o controle de sua própria vida por meio da autonomia de pensamento. Essa autonomia guiará suas ações tanto em espaços privados quanto públicos. Kant descreve o uso privado da razão como aquele em que o indivíduo, no exercício de uma determinada função ou cargo público, tem restrições em relação à liberdade de expressão. No entanto, como pessoa livre e pensante, ele possui total liberdade e até mesmo o dever de tornar suas ideias conhecidas publicamente. Em outras palavras, o sábio, ao exercer sua autonomia intelectual, tem o direito e a responsabilidade de compartilhar suas ideias com o público (KANT, 1784, p. 3-4). Esses quatro elementos diagnosticados no interior da filosofia kantiana sobre o esclarecimento se relacionam com situações narrativas em múltiplas passagens da história.

Fazendo um breve resumo sobre a narrativa principal da história "Vinland Saga", escrita por Makoto Yukimura. |O enredo se passa em 1013 d.C. e retrata a jornada do garoto Thorfinn após a morte de seu pai, Thors Snorresson, pelas mãos do mercenário Askeladd. Thorfinn cresce treinando incessantemente, visando um dia matar Askeladd e obter sua vingança. No entanto, essa busca por vingança é um pensamento imposto por terceiros, uma vez que, como homem nórdico, ele é obrigado a vingar a morte de seu pai, considerando a violência como a única prática de vida aceitável. Vingança essa que não é concretizada por Thorfinn, que, por interferir em relações políticas de poder nas quais está inserido, acaba sendo condenado à escravidão, preso em uma crise existencial por não conseguir cumprir a única coisa que guiava sua vida. É nesse prisma que se encontra a narrativa que será destacada para fazer o relacionamento com o esclarecimento kantiano.

O episódio/capítulo começa durante um sonho de Thorfinn, que, após desmaiar em uma briga contra os servos da fazenda onde trabalhava, por destruírem sua plantação pessoal de alimentos, acaba acordando em uma realidade em que toda sua experiência de violência, morte e vazio foram apenas sonhos. No entanto, ele encontra seu pai, que se aproxima e diz: "sinto cheiro de sangue", reconhecendo os períodos de batalha na busca de vingança. Esse período pode ser relacionado à menoridade, definida por terceiros, como forma de agir do homem nórdico para honrar sua família. Em seguida, o sonho passa para outro momento, em que Thorfinn é puxado por uma dúzia de cadáveres para um subsolo em um mar de sangue de batalhas eternas, onde o local é apresentado por Askeladd, responsável por matar seu pai e alvo de sua vingança. Askeladd argumenta que aquele lugar é o destino de todo guerreiro, e nesse local, um grupo de pessoas mortas começa a puxar Thorfinn, sendo aqueles que ele matou durante sua busca por vingança. Em meio a lágrimas, percebendo que não conhecia aquelas pessoas e nem mesmo o motivo que o levou a fazê-lo, Thorfinn entende que foram mortes sem sentido. Após isso, Askeladd fala que Thorfinn deve se tornar um verdadeiro guerreiro, possuindo consciência de todos que matou e buscando uma maneira de recompensar todo sofrimento que causou. Thorfinn acaba escalando até acordar no mundo real. Nesse ponto da história, está a relação com a maioridade, que se toma quando ele percebe que suas ações eram definidas por terceiros e busca agir de maneira autônoma na realidade. Acordado, ajudando seu amigo escravo, Thorfinn faz a promessa de abolir a violência de sua vida, sempre buscando o diálogo como a primeira opção. Ele não só decide compensar o mal que fez aos outros, mas também criar uma terra sem violência. Esses dois pontos, por fim, destacam a relação entre a razão privada, referente ao seu âmbito privado de não usar mais a violência como modo de se relacionar com os indivíduos, e a razão pública, referente à busca e planejamento de criar uma colônia organizada sem o uso da violência. Buscando renascer como indivíduo, Thorfinn reflete isso aos que estão ao seu redor.

4. ESFERA EDUCATIVA ‘ESCLARECEDORA’: AÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA EM ‘VINLAND SAGA’

Referente a pesquisa empírica, primeiro foi necessário organizar, em conjunto com a professora e a coordenação pedagógica, uma agenda na qual se poderia efetivar a pesquisa em sala de aula. Dia e horário foram definidos para o primeiro horário de sexta-feira, na turma do terceiro ano do Ensino Médio. A escolha da turma e do horário se deu conforme a disponibilidade ofertada pela coordenação pedagógica da Escola, além da vantagem de conseguir montar o equipamento de data show e organizar a sala antes de qualquer aula começar

poupando tempo que poderia ser gasto na transição entre outras aulas. A organização seguiu o prisma de (Bicuda, 2011), que destaca essa atividade como uma responsabilidade ética em relação aos alunos e ao campo onde se desenvolve. Assim, foi apresentada a metodologia para aplicar a aula, garantindo que estava de acordo com a escola e a professora, desenvolvendo dentro da pesquisa uma ação de estabelecer uma relação entre pesquisador e sujeitos (BALDISSERA, 2001), com uma abordagem educacional fenomenológica para obter o nível de criticidade dos alunos a partir de um debate em mesa redonda.

Sob o viés prático, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos. O primeiro foi a apresentação para a turma, no dia 3 de maio de 2024, fazendo uma breve introdução sobre o projeto, desde a apresentação do anime e entrega do mangá para introdução à narrativa até a exposição filosófica mediante a aula. Por fim, foi proposta a organização do debate para recolher dados e pontos de vista dos alunos. Essa proposta foi bem aceita pela turma, mas sugeriram, devido à preocupação com o pouco tempo de aula (sendo somente 50 minutos), falar com a professora do horário seguinte de português, que já estava com o plano de aula adiantado. Após negociação com a professora, foi conseguido mais 50 minutos de outro horário para aplicar o projeto.

O segundo momento se deu no dia 10 de maio de 2024, na aplicação do projeto em si. Tendo presentes 23 alunos, as duas primeiras fases ocorreram bem: a apresentação do episódio do anime e a exposição da aula de filosofia, relacionando os tópicos do esclarecimento com a história apresentada. Essas duas atividades primárias ocorreram em um horário de aula. Por fim, no debate, observou-se e descreveu-se o desenvolvimento da criticidade dos alunos, relacionando os elementos da fenomenologia educacional, amparada na fenomenologia educacional de (Libâneo, 2007) na obra didática. Observar e descrever como a criticidade se desenvolveu na turma a partir da descrição dos tópicos da obra sendo o primeiro de continuidade, referente a observar o desenvolvimento de um lugar de saber que soma o prático, envolveu principalmente a fala dos alunos. A temática da infância e como essa interfere no resto da vida adulta foi destacada nesses tópicos pelo menos dois alunos expuseram uma visão de que, no ambiente familiar onde estão inseridos, mesmo reconhecendo o amor do país, existem imposições de pensamentos que eles analisam como não benéficos para suas vidas. Relacionaram isso principalmente à questão da maioridade na história de "Vinland Saga" com suas questões de identidades gênero, situações essas que não é aceita nos ambientes onde estão inseridos. O segundo tópico e intencionalidade em ver como ocorre uma abertura de mundo que conecta ao real de forma crítica e a consciência em relação a compreender o seu lugar no mundo e como agir a partir disso se destacou principalmente no tópico da utopia. Houve

consenso na turma de que viver em uma sociedade sem violência, como proposto pelo protagonista de "Vinland Saga", era algo impossível. No entanto, um aluno destacou a citação de uma experiência chamada "unidade 25", onde ratos isolados em condições precárias acabam se matando, impossibilitando a organização. De acordo com esse aluno, os humanos devem se mostrar superiores aos ratos e usar sua razão, assim como o protagonista, agindo contrariamente às imposições feitas pela natureza e por outras pessoas.

Por fim, a temática da consciência em relação a compreender o seu lugar no mundo e como agir a partir disso foi refletida no tema do perdão, principalmente no exercício auditivo na comunicação dos(as) discentes sobre a ideia do cristianismo de amar o inimigo e saber perdoar o próximo como a si mesmo. Nesse sentido, pelo menos três alunos argumentaram que muitos indivíduos que se identificam como cristãos agem de forma contrária ao que Jesus pregava, agindo por meio da violência contra grupos que não se identificam como cristãos. Assim, mesmo tendo segurança em sua fé, eles buscam discordar daqueles que agem dessa forma, não só em palavras, mas em ações dentro da igreja e de outros locais públicos.

Todos esses pontos de reflexão crítica se desenvolveram efetivamente não somente porque foi possibilitada uma mediação pedagógica sobre o entendimento do esclarecimento, mas também porque, mediante o debate, houve uma soma desses elementos filosóficos à experiência cultural de cada indivíduo em sala de aula. De acordo com Freire

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas intrigas não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos (FREIRE, 1991, p. 22-23).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma pequena recapitulação, este artigo, que inicialmente pretendia desenvolver uma simples analogia entre arte e filosofia, evoluiu para o desenvolvimento ao campo educacional. O objetivo fora desenvolver um mecanismo didático para mediação pedagógica de filosofia, integrando elementos de mangá e anime através de suas narrativas com a premissa básica do Esclarecimento kantiano e seus desdobramentos visando desenvolver o pensamento crítico dos alunos. A atividade foi somada às vivências dos(as) alunos(as) a partir do debate. Os alunos também deram dicas sobre como melhorar esse tipo de trabalho, como abordar outras

temáticas além do esclarecimento, como a questão da escravidão ocorrida na Europa e a diferença dessa prática na África sob uma perspectiva racial retirada na dúvida de ver pessoas brancas escravizadas como mostrado na obrar. Além disso, sugeriram o uso de filmes ou animes com episódios fechados para realizar a atividade, pois, sendo um episódio específico, foi necessário fazer uma introdução que, embora compreensível pelos alunos, consumiu parte do tempo de aula. Utilizar episódios fechados ou filmes eliminaria a necessidade dessa atividade preparatória.

Por fim, cabe a reflexão sobre um grande medo que havia na escolha desse tipo de pesquisa: o receio de que as respostas dos(as) alunos(as) partissem somente daqueles que têm interesse em mídias de mangá e anime, o que, felizmente, não condiz com a realidade. Como argumentado pelo aluno que trouxe o último tópico em relação ao cristianismo, assim como Jesus trabalhava com parábolas, a ideia de trazer uma história, mesmo que em uma mídia específica que nem todos apreciam, ainda possui a estrutura de narrativa que é comum a todos em outros âmbitos da vida e outras mídias de interesse. Isso facilita a compreensão do conteúdo e o desenvolvimento da criticidade a partir do debate, condizendo com aquilo que o famoso escritor Neil Gaiman (2016) retrata sobre a importância das histórias em The View from the Cheap Seats: "As histórias que contamos têm um poder, podem transformar o mundo ao nosso redor. As histórias são importantes, as histórias importam. Elas podem mudar o mundo. Elas podem mudar nossa percepção do mundo, e se a percepção das pessoas do mundo muda, então isso significa que o próprio mundo está mudando".

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Filipe. Crítica dos Afetos. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 205p.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In GARCIA, Walter (Org). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1991, p. 21-45.

GAIMAN, Neil. **The View from the Cheap Seats: Selected Nonfiction**. New York: William Morrow, 2016.

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Idéias & Letras Aparecida, São Paulo, 2006

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: "Que é o iluminismo?" (1784). Tradução de Artur Morão. Disponível em: kant_o_iluminismo_1784.pdf (ispsn.org). Acesso em: 3 mai. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Fenomenologia educacional**. São Paulo: Cortez, 2007.

SATO, C. A. **Japop – o poder da cultura pop japonesa**. São Paulo: NSP-Hakkosha, 2007

TEDÉIA, Gilberto. Pequena biografia filosófica de Kant. Prisma Juridico, [S. l.], v. 3, p. 59–68, 2008. DOI: 10.5585/prismaj.v3i0.561. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/prisma/article/view/561. Acesso em: 3 jun. 2024.

TODOROV, I. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DO FEDERALISMO FISCAL BRASILEIRO

Silvana Maria Ribeiro Pereira[1]
Especialista em Direito Público
silvanamrpereira@ifma.edu.br
Facultad de Derecho, UBA

Amanda Gomes Pereira[2]
Doutora em Ciências Sociais PPCIS/UERJ
ag.pereira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Além de ser ela própria um direito humano, a educação também representa um meio estratégico para que sejam garantidos outros direitos básicos que deveriam ser assegurados a todos[3].

RESUMO: Examina os aspectos do modelo de Federalismo fiscal adotado pelo Brasil após a Constituição Federal de 1988 e o seu entrelaçamento com o exercício das competências constitucionais relativa à Educação pública – um direito humano e fundamental - a cargo dos entes federativos em uma perspectiva tridimensional e ímpar do federalismo brasileiro a envolver a União, os Estados-membros e os Municípios. Para tanto, utilizou-se a metodologia dedutiva, por meio de pesquisa bibliográfica e doutrinária especializadas sobre o tema, assim como a extração da base de dados oficiais do Estado brasileiro, notadamente, os resumos técnicos editados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativas ao Censo Escolar da Educação Básica e ao Censo da Educação Superior, em tempo anterior e posterior à COVID-19.

Palavras-chave: Educação; Estado Federal; Federalismo; Federalismo Fiscal.

[1] Estudante do Programa de Atualização em Ciências Jurídicas válido para o Doutorado em Direito Constitucional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Graduada em Direito, Centro Universitário do Maranhão, UNICEUMA. Especialista em Direito Público, ênfase em Direito Tributário, Universidade Potiguar (UNP). Graduada pelo Programa de Formação Docente. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA). Economista do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

[2] Docente de Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB/UFMA). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Bacharel e Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Sociologia UFMA (Mestrado Acadêmico) - Imperatriz como professora permanente. Coordenadora do Curso de Especialização em Cidadania, Inclusão e Diversidade UFMA- Centro de Ciências de São Bernardo. Coordenadora do Grupo de Estudos de Gênero e Educação Chita/ Gitã CNPq.

[3] Notícias. Projetos desenvolvidos no IFMA recebem Prêmio Magno Cruz de Direitos Humanos. Assessoria de Comunicação. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/2021/12/13/projetos-do-ifma-recebem-premio-magno-cruz-de-direitos-humanos/. Acesso em: 15 dez. 2021.

1. Introdução

Historicamente, o Brasil desde os idos de 1899, com a proclamação da República, adotou a forma federal de Estado. No mundo contemporâneo pós II Guerra Mundial, a Educação tornou-se um direito consagrado nos Tratados e Convenções de Direitos Humanos, sendo que, no Estado federal brasileiro, se concretizou como direito desde a Constituição de 1934 e com a Constituição Federal de 1988 a efetividade desse direito fundamental passou a ser de competência de todos os entes da Federação.

Em relação ao Federalismo fiscal brasileiro constata-se que há uma centralização de recursos pela União, ente federativo que concentra a maior parte da arrecadação das receitas tributárias, a despeito da recente reforma tributária advinda pela Emenda Constitucional nº 132, de 2023.

Nessa conjuntura, a temática sobre Educação pública e Federalismo fiscal torna-se um dos assuntos de grande relevância para pensarmos as complexidades, os processos e as dinâmicas que atravessam o financiamento da Educação pública no Brasil, assim como denotam, em especial, os estudos de Martins, Pontes Lima, Rezende e Torres.

Desse modo, em um primeiro momento, justifica-se a presente investigação em vista da necessidade de se proceder uma avaliação do modelo constitucional de Federalismo fiscal adotado pelo Brasil após a Constituição de 1988 e sua correlação com o desenvolvimento da Educação Pública a cargo dos entes federativos. Porquanto, nesse cenário em que o maior aporte de arrecadação tributária se encontra concentrado na União, há a necessidade de se analisar como isto poderá afetar o exercício das competências dos entes federativos no seu mister de concretizar os diversos níveis e modalidades de Educação pública a eles incumbidos constitucionalmente, o que poderá ensejar ou não aperfeiçoamento desse modelo constitucional.

2. Federalismo. Estado federal

Não é objeto deste artigo trazer debates ou teorizações a respeito do federalismo, seja na perspectiva de suas origens ou de contextos históricos donde se concretizou, ou ainda se concretiza. Assim, com essa percepção, responderemos de forma sintética: O que é Federalismo? O que é um Estado Federal?

Embora o embrião do Federalismo seja encontrado em *A República*, de Platão a sua concepção é inerente ao Estado Moderno e tem sua origem teórica nas ideias de *Montesquieu*, ainda que sem uma formulação empírica. (Ramos, 2000: 26).

Para Ferreyra, "En el federalismo, como forma de ordenacion juridica del Estado, se intenta descentralizar politicamente los poderes constitucionalizados. Desde el punto de vista juridico, su invencion em el siglo XVIII há sido, por certo, una ingeniosa idea". (Ferreyra, 2019:474).

Na concepção de Bastos e Val "[...] para que haja federalismo é necessário existir a vertente política, administrativa e tributária. É a junção desses elementos que diferencia um Estado Unitário do Federal". (Bastos; Val, 2016:937). Nesse sentido, essas três vertentes podem ser assim expressas: Poder Político Tributário (Autonomia Financeira), Poder Político Administrativo (Autoadministração) e Poder Político *Lato Sensu* (auto-organização, autogoverno e autolegislação). (Bastos; Val, 2016: 937-939).

Portanto, é de fundamental importância que os entes federativos possuam recursos financeiros para que cumpram o que lhes foi determinado constitucionalmente como competência. É o entrelaçamento entre o Poder Político Tributário (Autonomia Financeira) e o Poder Político Administrativo (Autoadministração). Com essa breve perspectiva sobre Federalismo, o certo é que pela sua complexidade conceitual é muito complicado definir o que seja o Estado federal, sendo que, atualmente, no mundo, existem 25 (vinte e cinco) países sob a forma federativa, correspondendo a 40% da população mundial[4]. Segundo a melhor doutrina, não existe uma resposta uniforme para tal questão, tendo em vista que a formação ou constituição de um Estado federal, historicamente, resulta das práticas políticas de cada país e, por consequência, não há um padrão de Estado federal. (Bastos; Val, 2016: 932).

Todavia, existem traços ou características para a sua identificação para que se tenha uma compreensão melhor do que seja ou como se caracteriza um Estado federal. Nessa linha, adotaremos, a visão de Zippelius.

> O Estado federal é uma união de Estados de natureza tal que também a própria associação organizada de Estados (ou seja, a federação) reveste a qualidade de Estado. Tenta-se enquadrar a relação entre federação e Estados membros num esquema, distinguindo-se ora dois ou três elementos. Uns defendem que no Estado federal existem os Estados membros e o Estado global; enquanto os outros dizem que no Estado federal estão reunidos o Estado global, os Estados membros e o Estado central (Nawiasky III, 158 ss.). Na verdade, a totalidade das competências do Estado global é assumida em parte pelos órgãos dos Estados membros e em parte pelos órgãos centrais da associação organizada dos Estados, não sendo possível materializar, num Estado central separado, as competências dos puros órgãos centrais. A distribuição das competências no Estado federal é equilibrada por forma a que nem os órgãos

[4] Forum of Federations – The Global Network on Federalism and Devolved Governance. Disponível em: https://forumfed.org/federal-countries/. Acesso em: 31 jul. 2024.

> centrais da federação, nem os órgãos dos Estados membros possuem, por si sós, a supremacia das competências. (Zippelius,1997: 510).

Dessa forma, denota-se que no Estado federal a partilha de competências entre a União (poder central) e os Estados-membros e os Municípios (poder local) é estabelecida pela própria Constituição Federal, ressaltando que não se deve confundir a federação com a figura da União.

> Estado Federal é o todo, dotado de personalidade jurídica de Direito Público Internacional. A União é a entidade federal formada pela reunião das partes componentes, constituindo pessoa jurídica de Direito Público interno, autônoma em relação aos Estados e a que cabe exercer as prerrogativas da soberania do Estado brasileiro. Os Estados-membros são entidades federativas componentes, dotadas de autonomia e também de personalidade jurídica de Direito Público interno. (Silva, 1997:102).

De certo, aos entes federados deve ser impressa constância a sua autonomia, portanto os mesmos terão ou gozarão de competências para regerem-se mediante normas e órgãos próprios para certos estados de coisas que lhes são próprias, porém outros estados de coisas constitucionais são potestades exclusivas do ente federal.(Ferreyra, 2019: 474, nossa tradução).

Feitas essas notas introdutórias acerca da concepção de Federalismo e Estado federal, a seguir adentraremos sobre Federalismo fiscal brasileiro.

3. Panorama do Federalismo fiscal brasileiro

Após a II Guerra Mundial, inicia-se o processo de desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social, sendo o sistema fiscal com a sua dupla vertente de ingressos de receitas e gastos públicos, com o pressuposto público de importância decisiva de promoção de um conjunto de direitos democráticos mínimos (políticos, civis e econômicos), propulsores da efetividade do princípio da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. (Yubero: outros, 2008:6).

Na seara do Federalismo fiscal, é despontado como um dos cernes centrais de qualquer regime federativo o processamento de repartição dos recursos fiscais entre os entes que compõem a federação "[...] de modo que todos disponham de uma capacidade de financiamento compatível com as respectivas responsabilidades. Disso trata o Federalismo fiscal." (Rezende, 2010: 71).

Nesse sentido, Bastos registra,

> Sem independência econômica e financeira, não pode haver qualquer forma de autonomia na gestão da coisa pública. Daí porque a nossa Constituição Federal esmerar-se em conferir tributos próprios às diversas entidades que a compõem (à União, aos Estados-membros, ao Distrito Federal e aos Municípios). (Bastos,1995: 125).

Como já expresso, no Estado federal destacam-se as figuras da União e dos Estados-membros, acrescida do Município no caso brasileiro – uma original experiência de federalismo tridimensional[5], – sendo o Município[6] é membro da Federação recebendo sua competência diretamente da Constituição Federal. (Bonavides, 2020: 364-365).

Insertos nessa realidade, o Estado federal brasileiro deve primar pelo equilíbrio ou compasso em relação ao binômio Autonomia Financeira (Poder Político Tributário) e Autoadministração (Poder Político Autoadministração) entre os entes federativo. Com efeito, *"*A autonomia financeira ou poder político tributário, por certo, é um dos principais elementos em uma federação, pois será a partir dele que a descentralização política se efetivará". (Bastos:Val, 2016: 932).

Em relação ao Brasil, o sufocamento fiscal em poder da União somente iniciou a sua reversão nos anos 80 em razão dos ares democráticos que se aproximavam. (Bastos; Val, 2016: 964).

Com razão, observa-se pela leitura do Texto constitucional de 1988 que a excessiva centralização fiscal na União foi combatida, em vista de criações das transferências governamentais para reequilibrar a relação Autonomia Financeira e Autoadministração, ou seja, foram apenas criadas "*válvulas de escapes*", com o fito de apaziguar a voracidade arrecadatória do poder central.

Porém, segundo Bastos e Val, essas ações descentralizadoras em nível tributário não se revestem de racionalidade.

> Diante de um cenário que esvaziou as finanças federais, a partir dos anos 90, a União passou a majorar e instituir contribuições sociais em razão do seu caráter não compartilhável. Sob a Constituição de 88, Estados e Municípios arrecadam até 33% do bolo tributário que chega a 43% quando se incluem as transferências constitucionais. Dados mais recentes elaborados pela Fundação Getúlio Vargas indicam que a receita dos Municípios tem aumentando significativamente desde 1988 (União teve seu percentual reduzido de 60,1% para 56,9%; Estado de 26,6% para 24,6%, mas o Município aumentou de 13,3% para 18,5%71). Mas o que se percebe, na verdade, conforme atesta Fernando Rezende, é que a constituinte de 1986 confundiu autonomia financeira com liberdade para gastar sem a equivalente

[5] Constituição, de 1988: "Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição." Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

[6] Ao longo de sua história, o Brasil viu o número de municípios saltar de 642 no ano de 1872 para 5.570, em 2019 (IGBE, 2019). Nesse período, após a promulgação da Constituição de 1988, o país se tornou uma das poucas federações do mundo a dar status de ente federativo aos municípios (ABRUCIO, 2010). Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/resultado/acordao-completo/2226020196.PROC/%20/%20. Acesso em: 27 dez. 2021.No Brasil, atualmente, existem 5.568 Municípios. Disponível em: https://cnm.org.br/municipios. Acesso em: 12 ago. 2024.

> responsabilidade de tributar, aumentando-se exageradamente, para atingir este objetivo, as transferências intergovernamentais. Em regra, a receita da grande maioria dos entes subnacionais cresceu em função do incremento destas transferências. Esse cenário, por si só, rompe com o fim precípuo desta técnica fiscal: perda de seu caráter compensatório para assunção de papel de principal fonte de recursos orçamentários dos Municípios e Estados. (Bastos; Val, 2016: 967).

O Estado federal brasileiro também adota um desenho fiscal irracional, que permite que os entes subnacionais criem despesas sem o correspondente aporte de receitas.

> O possível efeito negativo deste desenho fiscal é o desestímulo de uma gestão responsável pelos entes federados, já que terão o bônus de determinar gastos sem o ônus de gerar receita para cobri-los. Nesse sentido: O problema do federalismo fiscal no tocante às transferências intergovernamentais reside no fato de que tanto estado quanto municípios ficaram extremamente dependentes do repasse desses valores. Ora, se é verdade que tais transferências constituem elemento importante para a sobrevivência das entidades subnacionais e para a manutenção de sua autonomia, não menos verdade é que algumas esferas governamentais se sentem acomodadas nessa situação, deixando de instituir tributos próprios. Tal prática, na verdade, acaba por reduzir a autonomia desses entes, os quais se habituam a exigir cada vez mais repasse por parte do governo central. (Bastos; Val, 2016:965).

Essa centralização fomenta uma disputa por recursos na periferia federativa, gerando uma "*guerra fiscal*" que aniquila ou minimiza a Autonomia Financeira outorgada constitucionalmente pelo exercício do Poder Político Tributário. Isto posto, passa-se a expor sobre Educação pública no cenário do Federalismo brasileiro, tendo por paradigma os marcos regulatórios internacionais, a Constituição Federal de 1988 e a legislação infraconstitucional, concernente ao tema.

4. Educação: um direito humano e direito fundamental no Estado federal brasileiro[7]

A Educação é um direito humano recepcionado como direito fundamental pelo Estado brasileiro, porquanto a Constituição de 1988[8] em seu artigo 5º, parágrafo 3º, prescreve que os

[7] A expressão "Direitos Humanos" refere-se aos direitos pré-positivos essenciais e válidos moralmente, ao passo que "Direitos Fundamentais" são os direitos essenciais positivados nas ordens jurídicas de cada Estado (de forma geral em nível constitucional), ressaltando que em relação ao caráter da universalidade os Direitos Humanos são morais e universais, ao passo que os Direitos Fundamentais estão adstritos ao âmbito de validade jurídica donde se encontram positivados (universalidade relativa), assim como em relação à titularidade, os portadores dos Direitos Humanos são sempre para seres humanos, sendo que os Direitos Fundamentais podem ser direcionados, por analogia, também a pessoas jurídicas, quando possível e ao final, os Direitos Humanos uma vez positivados na ordem jurídica de cada Estado deixam de ser moralmente válidos, transformando-se em Direitos Fundamentais. In: TRIVISONNO, A. T. G. (2020: 11-14). Direitos Humanos e Fundamentais: Questões Conceituais. *Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL]*, *21*(1), 7–18. Disponível em: https://doi.org/10.18593/ejjl.24359. Acesso: 14 ago. 2024.

[8] Constituição, de 1988: "Art. 5º (...). § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais". (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

Tratados e Convenções internacionais sobre Direitos Humanos são equivalentes às Emenda Constitucionais, estando assim positivados como direitos fundamentais em nível interno, dentre eles o direito à Educação.

Mas qual o *status* da Educação na linha histórico-contemporânea dos Direitos Humanos? Antes de tudo, enfatizamos, que nos primórdios tem-se que "El Islam como posible generador del derecho a la educación"[9]. (Rabinovich-Berkman, 2013:289).A concepção dos Direitos Humanos nasce como fruto da internacionalização, após a segunda guerra mundial em resposta às atrocidades do nazismo, tendo como marco a Declaração Universal de 1948, reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. (Piovesan, 2019a:88)

A Declaração Universal de Direitos Humanos prescreve que a educação como um direito humano que deve ser "[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais"[10]. E para dar concretude à proteção aos direitos humanos instituídos existe o sistema global de proteção de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), o qual convive de forma entrelaçada com os demais sistemas continentais.

> Ao lado do sistema normativo global, surgem os sistemas regionais de proteção, que buscam internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais, particularmente na Europa, América e África. Consolida-se, assim, a convivência do sistema global da ONU com instrumentos do sistema regional, por sua vez integrado pelos sistemas interamericano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos. (Piovesan, 2019b:70).

Além de integrar o sistema global de Direitos Humanos, em nível de sistemas regionais[11], o Brasil também é integrante do sistema interamericano de promoção e proteção

[9] El primer libro en árabe, según toda evidencia, fue el Corán. [...] Es central al Islam la necesidad de que todo musulmán lea directamente el Corán y lo estudie, bajo la supervisión de maestros. Ello impuso la alfabetización en todo el enorme espacio de la expansión de la nueva fe. Es posible que deba reconocerse al Islam la primera campaña en ese sentido de toda la historia. Con resultados extraordinarios, además. In: RABINOVICH-BERCKMAN, 2013: 289.

[10]Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMI2smPl9Hr9AIVjAuRCh3o5w5mEAAYASAAEgI9bvD_BwE. Acesso em: 17 dez. 2021.

[11] No âmbito de sistemas regionais, coexistem, ainda, o árabe com a Carta Árabe de Direitos do Homem, de 1994 e, por último o do sudeste asiático com a Declaração de Direitos do Homem da Associação das Nações do Sudeste Asiático, de 2012. In: BALDÉ, Aua. O Sistema Africano de Direitos Humanos e a experiência dos países africanos de língua oficial portuguesa. Editora: Universidade Católica. Porto, 2017:10.

dos Direitos humanos como um dos Estados signatários[12] da Convenção Americana ou Pacto de São José da Costa Rica[13], com adesão ratificada em 07 de setembro de 1992[14].

A Convenção Americana trata do direito à Educação como compromisso dos Estados partes "[...]a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos [...]"[15]. O Brasil também se vincula à Agenda 2030[16] e, portanto, se encontra compromissado como o objetivo 4 que visa "Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, assim como promover oportunidades de aprendizagem permanente para todos".

Na seara nacional, o arcabouço jurídico a reger a concretude do direito à Educação é representado pelas diretrizes da Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº 8.069, de 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, de 1996, e ainda por um conjunto de normas infraconstitucionais, incluindo as Resoluções emanadas do Conselho Nacional de Educação-CNE. (Rezende, 2010:171).

No Brasil, a Educação, enquanto direito fundamental de natureza social se encontra prevista no artigo 6º da Constituição de 1988[17], expressando, em seu artigo 205, que: "A

---

[12] Atualmente existem 35 (trinta e cinco) Estados Soberanos no continente americano: 23 (vinte e três) são Estados signatários da Convenção Americana e 12 (doze) não são signatários. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/que_es_la_corte.cfm. Acesso em: 07 maio 2021.

[13] La Convención Americana, también llamada Pacto de San José de Costa Rica es un tratado internacional que prevé derechos y libertades que tienen que ser respetados por los Estados Partes. La Convención cuenta con dos protocolos adicionales. El primero, es el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o "Protocolo de San Salvador", adoptado el 17 de noviembre de 1988 y entró en vigor el 16 de noviembre de 1999. El segundo, Protocolo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos relativo a la Abolición de la Pena de Muerte, fue suscrito el 8 de junio de 1990. In: Corte IDH, 2020. Corte Interamericana de Derechos Humanos ABC de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: El qué, cómo, cuándo, dónde y porqué de la Corte Interamericana. pp. 6-7. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/ABCCorteIDH_2020.pdf Acesso em: 04 maio 2021.

[14] O Brasil acolheu a Convenção América com ressalvas, excepcionando "El Gobierno de Brasil entiende que los Artículos 43 y 48, letra D, no incluyen el derecho automático de visitas e inspecciones in loco de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, las cuales dependerán de la anuencia expresa del Estado". In: CNHD, 2018. Documentos básicos en materia de derechos humanos en el Sistema Interamericano, editado por la Comsión Nacional de los Derechos Humanos. p. 94. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/documentos_basicos/documentosbasicos2018.pdf.Acesso em: 04 maio 2021.

[15] Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

[16] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-09/paises-adotam-na-onu-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel . Acesso em: 17 dez. 2021.

[17] Constituição, de 1988: "Art.6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", ressaltando que é dever público a oferta obrigatória e gratuita da Educação Básica dos 04 aos 17 anos de idade. (Brasil. Constituição de 1988).

Conforme previsão do artigo 214[18] da Constituição de 1988, se encontra ainda em processo de execução as metas e objetivos constantes do Plano Nacional de Educação (PNE)[19], estando seu acompanhamento sob contínua fiscalização e controle do Tribunal de Contas da União (TCU)[20].

Por outro lado, para dar concretude ao direito fundamental à Educação os comandos do artigo 211 da Constituição de 1988 tratam da partilha de competências em regime de colaboração entre os entes federativos[21]. Vejamos.

---

desamparados, na forma desta Constituição. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

[18]Constituição, de 1988: "Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. V - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto." (grifamos). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

[19]O PNE está previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e foi institucionalizado por meio da Lei 13.005, de 2014. CF, de 1988: "Art.214.A Carta Magna atribuiu dois objetivos gerais a esse plano de Estado: articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) em regime de colaboração; e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para a política educacional brasileira". Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/resultado/acordao-completo/2226020196.PROC/%20/%20TCU. Acesso em: 17 dez. 2021.

[20]O processo de acompanhamento do PNE 2014-2024 teve início no Tribunal de Contas da União (TCU) em 2015 em atendimento à determinação constante no item 9.5 do Acórdão 528/2015-TCU-Plenário, Rel. Min. Bruno Dantas. Naquela oportunidade, instaurou-se o TC Processo 011.350/2015-6, que teve o objetivo de propor método e procedimentos a serem empregados pelo Tribunal no acompanhamento contínuo, regular e sistêmico do plano, de modo a permitir a identificação de eventos de risco que possam impactar negativamente o alcance dos compromissos e das metas e estratégias definidas no âmbito da Lei 13.005/2014 e orientar o planejamento de ações de controle em programas, ações e áreas afins. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/resultado/acordao-completo/2226020196.PROC/%20/%20. Acesso em: 17 dez. 2021.

[21] Item 38. A cooperação entre os entes federados no setor educacional é tão importante para o sucesso da educação no Brasil que o termo colaboração ou correlatos aparecem em estratégias relacionadas a todas as metas do PNE 2014-2024. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/resultado/acordao-completo/2226020196.PROC/%20/%20. Acesso em: 17 dez. 2021.

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
>
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Brasil. Constituição de 1988).

Como visto, as diretrizes constitucionais do artigo 211 e seus parágrafos conferem a competência para manter os programas de educação infantil aos municípios, mas compromete também a União e os Estados-Membros, atribuídos de cooperação técnica e financeira, ou seja, a governança da educação infantil é tema relativo a todos os níveis de governo.

Eis o sistema a conjugação das competências privativas comuns – outorgadas do Poder Político Administrativo (Autoadministração) que se enfeixam no conjunto do art. 211 da Constituição, de 1988 para a concretude do direito fundamental à Educação pública no Brasil.

De forma a complementar esses preceitos constitucionais, adveio a Lei nº 9.934, de 1996 (LDB), na qual se vislumbra, dentre outros, o detalhamento da composição da educação escolar no Brasil a englobar a Educação Básica e a Educação Superior[22].

Importante ressaltarmos que, atualmente, se encontra em tramitação o Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019 (em cumprimento ao parágrafo único, artigo 23[23] e ao artigo

[22] LDB,de 1996: "Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior. "Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 ago.2024.

[23] Constituição de, 1988: "Art.23. (...):Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

211, ambos da Constituição, de 1988, assim como ao artigo 13 do PNE)[24] visando a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que já deveria ter sido efetivado desde 2016[25].

Ademais, também em vista da pandemia de COVID-19[26], o cumprimento do dever do Estado federal brasileiro em ofertar educação aos seus cidadãos se tornou ainda mais desafiador, em especial para a rede pública de Educação Básica (ensino infantil, ensino fundamental e médio), na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, tendo em vista as desigualdades educacionais históricas que foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (Brasil. Ibge, 2021:73).

5. Educação Pública no contexto do Federalismo Fiscal brasileiro

Além das responsabilidades outorgadas pelo Poder Político Administrativo, há a divisão das responsabilidades financeiras própria da vinculação de impostos para o financiamento da educação como prevê o art.213[27] da Constituição, de 1988. (Rezende, 2010: 151). O autor já apontava que "A estrutura de financiamento da educação é mista e complexa, com a maior parte dos recursos proveniente de fontes do aparato fiscal, o caso típico dos recursos da vinculação de impostos". (Rezende, 2010:172).

Passada mais uma década, esse cenário persiste, pois no Brasil a relação entre Federalismo e financiamento público da Educação continua sendo um tema complexo que não

[24] Vide Nota 19.

[25] A necessidade ainda maior de instituir um Sistema Nacional de Educação (SNE), em razão do impacto da covid-19 sobre o ensino, foi unanimidade na sessão temática de debates desta sexta-feira (3) no Plenário virtual. Os expositores elogiaram o Senado pelo esforço para fazer avançar o SNE. O sistema deveria ter sido criado até junho de 2016, como previsto no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 2014). O Projeto de Lei Complementar 235, de 2019, do senador Flávio Arns (Podemos-PR), busca corrigir essa omissão. O relator é o senador Dário Berger (MDB-SC). Disponível em: Dário Berger: Sistema Nacional de Educação será a maior política educacional do Brasil — Senado Notícias . Acesso em: 03 dez. 2021.

[26] A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2.** Em 11 de março de 2020 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca e https://www.paho.org/bra, respectivamente. Acesso em: 12 maio 2020.

[27] Constituição, de 1988: "Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

tem sido totalmente equacionado ao longo da história da política educacional brasileira. (Torres, 2020:31).

Com efeito, essa conjuntura de excessiva centralização fiscal pelo poder central continua a perdurar nos anos de 2022 e 2023[28], ou seja, a arrecadação tributária dos governos subnacionais (Estados-membros e Municípios) continua a estar muito aquém daquela do governo central (União), ficando os primeiros a depender dos repasses para desempenhar suas competências constitucionais, dentre elas, a oferta do direito fundamental à Educação pública.

Outrossim, no aspecto de financiamento com vistas a dar concretude ao direito à Educação pública no Estado federal brasileiro vem requerer uma justa e equitativa (re)distribuição de recursos entre os entes federados subnacionais integrantes da Federação brasileira (Estados-membros e Municípios), assim como a ética e a solidariedade nas relações entre eles e a União (Poder Central). (Martins, 2009:28).

Nessa seara de competências derivadas do Poder Político Administrativo (Autoadministração) e do Poder Político Tributário (Autonomia Financeira) é fulcral destacar que, seja em 2019 ou 2022 (pós pandemia COVID 19), os estudantes brasileiros da Educação Básica (ensino fundamental e médio) foram atendidos majoritariamente pelas redes públicas de ensino, ao passo que o acesso à Educação Superior (graduação) foi predominantemente ofertada pela rede privada de ensino (72,6%) (Brasil. Ibge, 2021:76, 2023:111)

Como já evidenciado, o atual modelo do Federalismo fiscal brasileiro com concentração da arrecadação tributada centrada na figura da União propulsiona, inclusive, os financiamentos públicos para a Educação Básica a cargo dos demais entes federativos (Estado, Distrito Federal e Municípios) em vista do regime de colaboração previsto no art. 211 da Constituição, de 1988. Essa concentração arrecadatória da União também é evidenciada no contexto da COVID-19, que propiciou desequilíbrios no financiamento da educação.

> Além disso, a distribuição vertical apresenta muitos problemas, com excessos de recursos na União, em detrimento de Estados e Municípios, outra demonstração da centralização excessiva do federalismo brasileiro. A ajuda do governo federal, em decorrência dos efeitos da pandemia do Coronavírus, reproduziu as disparidades, com alguns Estados recebendo, por habitante, muito mais do que outros. (Pontes Lima, 2020: 229).

[28] Em 2023, a carga tributária bruta (CTB) em relação ao PIB: governo central (21,99%), dos governos estaduais (8,12%) e dos municipais (2,32%.). Tabela 1. Carga Tributária Bruta por esfera de governo - Brasil - Anual - 2022 e 2023. Informação disponível em: https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/carga-tributaria-do-governo-geral/2022/114. Acesso em: 05 ago. 2024.

Isto posto, com o intuito de observar o exercício das competências constitucionais relativas à Educação pública no Brasil, seja tempo anterior ou posterior à COVID-19, trazemos anotações extraídas da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[29] relativas ao Censo Escolar de Educação Básica 2019 e 2023) e ao Censo da Educação Superior (2019 e 2022).

5.1 Censo Escolar da Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio)[30]

No ano de 2019, o número de matrículas, segundo a rede de ensino (pública e privada), apresenta um total de 47,9 milhões de matrículas, sendo 38,4 milhões na rede de Educação pública (municipal, estadual e federal) e 9,1 milhões na rede privada. (Brasil. Inep, 2020:15).

Em 2023, foram registradas um total de 47,3 milhões de matrículas, evidenciando-se um decréscimo de matrículas na rede pública que passou para 37,8 milhões e um crescimento na rede privada para 9,4 milhões. (Brasil. Inep, versão preliminar, 2024:14-15).

No ano de 2019, o percentual de matrículas, segundo a dependência administrativa (municipal, estadual, federal e privada) tem-se que a rede municipal absorveu 48,1% das matrículas, a estadual foi responsável por 32,0%, a federal com uma participação inferior a 1% e, por último, a rede privada registrou 19,1% de matrículas para esse nicho. (Brasil. Inep, 2020:16).

Em 2023, por sua vez, a rede municipal continua liderando com 49,3% das matrículas, seguida pela rede estadual com 30,0% e a federal com 0,8%. A rede privada absorveu 19,9% das matrículas. (Brasil. Inep, versão preliminar, 2024:15).

No ano de 2019, o percentual de matrículas por cor/raça, os de cor/raça branca estão na creche (54,1%) e na educação profissional (48,5%). Os pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino da Educação Básica, notadamente, na educação de jovens e adultos (EJA) com 72,5% dos estudantes. (Brasil. Inep, 2020:18).

Em 2023, persiste na etapa de ensino creche a maior proporção da cor/raça branca (49,7%) cujo acesso ainda não é universalizado. O maior percentual de pretos e pardos também

[29]O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de "Instituto Nacional de Pedagogia", e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais. O Inep é referência nacional e internacional nas suas três áreas de atuação: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos educacionais. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/sobre. Acesso em: 20 dez. 2021.

[30] Vide Nota 22.

continua na educação de jovens de adultos (EJA) com 74,9% dos alunos.(Brasil. Inep, versão preliminar, 2024:20).

5.2 Censo da Educação Superior[31]

No ano de 2019, o número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa somava 2.608 Instituições de Ensino Superior (IES)[32], sendo que 302 (11,6%) são IES pública (11,6%) e 2.306 (88,4%) privadas. Dentre as IES públicas, tem-se que 5,1% são estaduais, 4,2% federais e 2,3% municipais. (Brasil. Inep, 2021:15).

Em 2022, a prevalência da rede privada persiste com 2.595 IES[33], das quais 312 (12,0%) são públicas e 2.283 (88,0%) são privadas. Registre-se, ainda, que mais da metade das IES são privadas com fins lucrativos, a saber: entre as privadas, são 1.449 (55,8%) com fins lucrativos e 834 (32,1%) sem fins lucrativos e, entre as públicas, são 133 (5,1%) estaduais, 120 (4,6%) federais e 59 (2,3%) municipais.(Brasil. Inep, 2024:11-12).

No ano de 2019, nos cursos de graduação, somam-se 3.633.320 vínculos de alunos ingressantes com os seguintes destaques: (i) 84,6% dos ingressantes estão em IES privadas e 15,4% em IES públicas, sendo que 10,0% em federais, 4,7% em estaduais e 0,7% em municipais; (ii) do total de ingressantes 76,8% concluíram o ensino médio em escola pública e 23,2% concluíram em escola privada. (Brasil. Inep, 2021:21-22).

Em 2022, o número de ingressantes de graduação por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica, informa um total de 4.756.728 ingressantes, dos quais 89,0% encontram-se em instituições privadas e os demais 11,0%, em instituições públicas. (Brasil. Inep, 2024:17).

No ano de 2019, em relação às declarações de matrícula nos cursos de graduação relativas à variável cor/raça, as de cor branca representam a maior parte (42,6%), seguidas da cor parda (31,1%), preta (7,1%), amarela (1,7%) e indígena (0,7%). O total não declarado atinge o percentual de 16,8%. (Brasil. Inep, 2021:39).

---

[31] Vide Nota 22.

[32]Quanto à organização acadêmica, em 2019, predominam as faculdades (2.076) , com 79,6%, seguidas dos centros universitários (294) , com 11,3%, universidades (198), com 7,6%, e (40) institutos federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), com 1,5% . In: Brasil. Inep, 2021:16.

[33] Quanto à organização acadêmica, em 2022, são 1.968 (75,8%) faculdades, 381 (14,7%) centros universitários, 205 (7,9%) universidades e 41(1,6%) institutos federais (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). In: Brasil. Inep, 2024:16.

Em 2022, participação das cores/raças dos alunos de graduação, propriamente ditas, têm-se: branca (1.560.096 ou 35,9%), parda (1.159.655 ou 26,7%), preta (280.241 ou 6,5%), amarela (58.562 ou 1,3%) e indígena (18.243 ou 0,4%). (Brasil.Inep, 2024:46).

No ano de 2018, em nível de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para matriculados e titulados "indicavam em 2018 a existência de cerca de 6.447 cursos de mestrado e doutorado no país, com 377 mil alunos entre matriculados e titulados, dos quais 140 mil em programas de doutorado". (Schwartzman, 2022: 229).

Em 2022, foram registrados 4.592 programas *stricto sensu* e 7.027 cursos com 325.311 alunos matriculados e 82.367 titulados, sendo 22.993 títulos de doutorado (Brasil. Capes, 2023:21)

6. Conclusão

Em se adotando a velha máxima de que "*Dinheiro é poder*", concretamente restou demonstrado quem o detém no Estado federal brasileiro é o poder central na pessoa jurídica da União. De acordo com as diretrizes constitucionais, nesse cenário de Federalismo fiscal centralizador é efetivado o exercício das competências constitucionais concernentes à Educação no Brasil – um direito humano e fundamental –, em regime de colaboração entre a União e os demais entes da Federação (Estados-membros e Municípios), como assim preceitua a Constituição de 1988. Contudo, até o momento ainda não foi implantado no país o Sistema Nacional de Educação-SNE.

Por outro lado, os dados educacionais coletados nas bases oficiais evidenciam que no sistema público educacional brasileiro: (i) o ente da Federação que tem maior dominância na oferta de matrículas para a Educação Básica é o Município; (ii) na seara da Educação Superior, dentre as IES públicas, a estaduais são em maior número e o maior número de ingressos para a Educação Superior, em nível de graduação, se efetiva no âmbito das IES privadas, cujos ingressantes são oriundos da rede pública.

No panorama derivado do Pacto federativo nacional, no qual se entrelaçam de um lado a Autonomia Financeira (Poder Político Tributário) e de outro a Autonomia Político-Administrativa (Poder Político Administrativo), podemos inferir que em vista do modelo fiscal adotado no Brasil, quer seja em tempo anterior ou posterior à COVID -19, os Municípios e os Estados-membros dependem financeiramente do poder central (União) para dar concretude ao direito fundamental à Educação pública à população brasileira,

Diante desse contexto, sem dúvida, merecem ser aprofundados estudos para aferir como o modelo constitucional do Federalismo fiscal, adotado pelo Brasil, impacta na efetividade da Educação pública, em todos os seus níveis e modalidades. É o que se pretende investigar e desvendar, sem prejuízo do processo de acompanhamento de cumprimento das metas e estratégias da Agenda 2030 e do PNE 2014-2024, sob a responsabilidade do Tribunal de Contas da União (TCU) e da sociedade, quer seja de forma direta ou por meio de organizações públicas ou não públicas, afim de analisar a efetividade da parcela do orçamento público destinado a propiciar o direito fundamental à Educação pública forjada no chão do Federalismo fiscal brasileiro a partir das diretrizes apostas na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Thiago Guerreiro; VAL, Eduardo Manuel. **FEDERALISMO FISCAL NA AMÉRICA LATINA:** os casos de México, Argentina e Brasil. REI - Revista Estudos Institucionais. Disponível em: https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/69/121 Acesso em: 19 out. 2021.

BASTOS, Celso Ribeiro, **Curso de Direito Financeiro e Tributário**. 3ª edição, São Paulo: Saraiva, 1995.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 35. Ed., atual. -São Paulo: Malheiros, 2020.

BRASIL (Constituição de 1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

_____.(Capes, 2023). **Relatório de Gestão 2023 CAPES**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/relatorio-de-gestao/01042024_Relatorio_de_Gestao_2023_CAPES_010424.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

_____. (Ibge, 2021). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101892. Acesso em: 1º ago. 2024.

_____(Ibge, 2022).**Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101979. Acesso em: 31 jul. 2024.

_____. (Inep, 2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 120 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 05 ago.2024.

_____. (Inep, 2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF : Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf Acesso em: 05 ago. 2024.

_____. (Inep, 2023, versão preliminar). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2023**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2023. 70 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 05 ago.2024.

FERREYRA, Raúl Gustavo. **Fundamentos constitucionales**.2ª ed. 1ª reimp.-Ciudad Autonóma de Buenos Aires:Ediar, 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis**: estratégia política para a eqüidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/6404. Acesso em: 03 ago. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Proteção dos Direitos Sociais**: Desafios dos Sistemas Global, Regional e Sul Americano. Estudos em homenagens ao Professor Ricardo Lobo Torres. In: Direitos Fundamentais e Estado Fiscal/coordenado por Carlos Alexandre de Azevedo, Gustavo da Gama Vital de Oliveira e Marco Antonio Ferreira Macedo. Ed. JusPodvm, 2019a.

_____. **Direitos humanos e justiça internacional:** um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano/prefácio de Celso Lafer. – 9. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva Educação, 2019b.

PONTES LIMA, Edilberto Carlos. **Desequilíbrios no Federalismo Fiscal Brasileiro**. Int. Públ. – IP, Belo Horizonte, ano 22, n. 122, p. 229-247, jul./ago. 2020. Disponível em: https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/10/klbbttthnxx0.6300433492782365.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

RAMOS, Dircêo Torrecillas. **O Federalismo Assimétrico**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Forense, 2000.

REZENDE, Fernando. **Federalismo fiscal**: em busca de um novo modelo. In: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade/organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010. 300 p.

RABINOVICH-BERCKMAN, Ricardo. **¿Cómo se hicieron los derechos humanos?** Volumen I. Derechos Existenciales. Ediciones Didol.

SCHWARTZMAN, Simon**.** Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda? Universidade de pesquisa • Estud. av. 36 (104) • Jan-Apr 2022 • https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011.**Disponível em:** https://www.scielo.br/j/ea/a/mM4ZbvgxfKYSjWv6bwL7fMg/?lang=pt#**.** Acesso em 27 jun. 2023.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 13ª edição, São Paulo: Malheiros, 1997.

TORRES, Ana Paula. **Financiamento da Educação:** desafios da governança na execução de programas educacionais no Brasil. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP, 2020 293 f.

ZIPPELIUS, Reinhold. **Teoria Geral do Estado**. Tradução de Karin Praefke-Aires Coutinho. 3ª edição, Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian, 1997.

YUBERO, F.D.; Lobo, M. L. D. & Garcia, M. L. V. **Los impuestos, instrumentos de solidaridad.** El Programa de Educación Cívico-Tributaria de la Agencia Tributaria española. Instituto de Estudos Fiscales. Madrid. Espanha, 2008.

ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE INDISCIPLINA: COMO ENFRENTAR ESSA PROBLEMÁTICA NA ESCOLA?

Doracy Gomes Pinto Lima
Doutoranda em Ensino
E-mail: doracy.pinto@ufma.br
Rede Nordeste de Ensino (RENOEN)

Poliana Andressa Costa Melonio
Doutoranda em Ensino
Rede Nordeste de Ensino (RENOEN)
E-mail: policaxiasma@hotmail.com

Íris Maria Ribeiro Rocha
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: porto.iris@gmail.com

RESUMO: O presente artigo de natureza teórico conceitual, busca discutir o desafio da indisciplina na escola e como se estabelece a relação professor-aluno num ambiente permeado por ações de indisciplina. A possível distinção entre violência e indisciplina é enfatizado nesse estudo no sentido de buscar alternativas conceituais que favoreçam essa diferença. Alguns estudiosos têm se preocupado com a presença da indisciplina e violência no espaço escolar e destacam a necessidade de se elaborar propostas de enfrentamento ou iniciativas que favoreçam a sua resolução. Autores como Camacho(2001), Sposito (1998), Gonçalves e Sposito (2002), Castro (1998), Foucault (2007), Debarbieux (2001), Gonçalves e Tosta (2008), em seusestudos, apresentam definições para a compreensão dos termos, Indisciplina e Violência, como termos distintos e que estão presentes no espaço da escola e influenciam o seu cotidiano. A indisciplina está diretamente relacionada à ruptura nas relações pedagógicas, sendo vista dentro de um arcabouço negativo, de ruptura com as ações e normas que regulam a escola. Ela se expressa nas transgressões ao regulamento da escola, quebrando o contrato social e as intenções pedagógicas da escola. A indisciplina se apresenta como um aspecto descontínuo e conflitante que acontece no espaço escolar. E ela tem como destaque as relações entre professor, aluno e escola, os quais sofrem sua influência, bem como a influenciam. Já a violência diz respeito ao descumprimento de regras sociais mais amplas, que podem ser enquadradas como atos infracionais. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de haver uma boa relação professor-aluno, para que se possa diminuir esse foco de indisciplina na escola, assim como também é desejável a flexibilidade da instituição educacional (escola) como uma forma de buscar soluções para os conflitos existentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Indisciplina, Violência, Escola, Professor-aluno.

1. Introdução

A temática da indisciplina tem estado muito presente nas discussões/debates na escola e tem adquirido um relativo destaque em pesquisas no Brasil. Sua importância nesse estudo está voltada mais precisamente para a possível distinção entre esse termo e a violência, como também reflexões acerca do seu enfrentamento no espaço escolar. Adiante discutiremos as distinções conceituais e as significações atribuídas aos termos "violência" e "indisciplina", a partir da compreensão de alguns teóricos e de pesquisas já desenvolvidas.

Também entendemos como aspecto importante nesse estudo evidenciar a relação entre Violência e Indisciplina, dois termos complexos que, na visão de autores como Sposito (1998) Gonçalves e Sposito (2002), Camacho (2000) e Castro (1998), podem gerar certa confusão de compreensão. Segundo eles, a violência apresenta uma variedade de concepções o que dificulta sua definição e a confunde com a indisciplina. Nesse sentido, destacaremos algumas noções do que vem a ser indisciplina.

De acordo com Garcia (1999, p.102), a indisciplina está relacionada às condutas dos alunos nas mais diversas atividades pedagógicas, como também no processo de socialização e nas demais relações que estabelece com outros alunos. Além disso, manifesta- se também na relação dos alunos com o espaço escolar (o ambiente), apresentando-se na forma de depredações do patrimônio, às estruturas físicas.

De acordo com Garcia (1999, p. 125)

> No ambiente escolar o termo indisciplina também recebe diferentes conotações. Entre os professores aquele termo pode se referir a determinadas contrariedades observadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, que decorreriam de rupturase tensões produzidas pelos alunos, tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e particularmente em sala de aula, quanto em relação às expectativas tácitas sobre a conduta na escola. A indisciplina reflete então desacordos em relação a contratos e expectativas sociais, na esfera das relações entresujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento.

Para Camacho (2001, p. 129), "o termo indisciplina não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo". Para esse autor a indisciplina passa a ser vista como instrumento de resistência à submissão e de busca da identidade.

Assim como Camacho (2001), Aquino (1996, p. 45) afirma que a indisciplina também pode ser considerada uma forma de resistência e que "a indisciplina seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida por um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro".

Desse ponto de vista, a indisciplina e/ou a violência dos alunos seria uma forma de resistência desses novos alunos às velhas formas institucionais.

O termo indisciplina possibilita uma infinidade de compreensões, de acordo com as diferentes perspectivas de quem o observa ou vivência. Nesse sentido, a dificuldade de defini-lo é que provoca certa confusão com as situações de violência. Autores como Camacho (2001), Sposito (1998), Gonçalves e Sposito (2002) e Castro (1998), em seus estudos, procuram apresentar uma definição para esse termo. Para uma melhor compreensãodo termo "indisciplina", devemos estudá-lo a partir do termo "disciplina", ou seja, o conceito"desta" nos ajudará a entender o sentido da "outra", bem como nos auxiliará a entender as significações que o termo "indisciplina" vem recebendo no decorrer do seu percurso histórico.

A palavra disciplina é de origem latina e vem sendo ao longo do tempo influenciada por uma grande polissemia. Porém, no seu sentido mais usual, ela é entendida como um conjunto de regras que regem a vida das pessoas em uma determinada instituição. No entanto, a disciplina não está exclusivamente voltada só para o cumprimento de regras, mas também, compreende as punições provenientes do seu não cumprimento.

Para Foucault (2007, p. 149) a disciplina possui uma forma punitiva específica, pois o não cumprimento das regras, do tempo, da atividade, discursos indesejáveis são passíveis de punição. Assim ele afirma que:

> Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa [...]. Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. (FOUCAULT, 2007, p. 149).

Foucault (2007) em sua obra "Vigiar e Punir" levanta aspectos importantes da disciplina associados à punição, onde ele diz que, para reduzir os desvios de conduta, tem-se aplicado o castigo disciplinar, sendo que o mesmo deve ser essencialmente corretivo. A punição na disciplina não vai além do sistema de gratificação-sanção. Para ele, esse sistema duplo visa "marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões. Ainda assim, visa castigar e recompensar". Tudo isso resulta em punição ao indivíduo, rebaixando-o e degradando-o.

A palavra "disciplina" está intimamente ligada à ideia de regra e de obediência; está associada ainda a uma determinada estrutura social na qual está inserida a disciplina na família,

na igreja, na escola, no Estado etc. Desse modo, a disciplina tem suas características próprias e se sustenta nos valores de um determinado grupo e nas relações de poder que lá existem. Assim a "indisciplina" passa ser a desobediência ou o não cumprimento de regras já estabelecidas.

Nos últimos anos tem se verificado um aumento de pesquisadores dedicados a estudar os comportamentos e as relações que ocorrem no espaço da escola. Diante dessa realidade, Gonçalves e Tosta (2008) fazem uso do termo "níveis de indisciplina", defendido também por outros autores, como uma forma de se fazer distinção das mais variadas formas de indisciplina. Como primeiro nível de indisciplina, eles destacam "o desvio às regras de produção", que diz respeito aos comportamentos que dificultam a realização das aulas e são traduzidos no não cumprimento das regras que viabilizam o trabalho pedagógico. O segundo nível é o "conflito interpares", ou seja, as relações conflituosas entre os alunos. O terceiro está relacionado aos "conflitos da relação professor-aluno", sendo composto por diversas formas de comportamento que coloca em causa a autoridade do professor.

Percebemos que a utilização desses níveis de indisciplina é importante, pois nos leva a compreender a diversidade dos acontecimentos conflituosos na escola, permitindo-nos distinguir a intensidade e a gravidade desses comportamentos que põem em causa o funcionamento da aula e da escola.

De acordo com Guimarães (2006), a escola não sabe trabalhar as diferenças e, pormeio de mecanismos disciplinares, exerce certa violência contra seus alunos ao procurar fazer uma homogeneização de seus agentes. A escola aparece como uma instituição planificada, como afirma Guimarães (1996), que busca tratar todos como se fossem iguais, de forma homogênea. E essa homogeneização se dá através dos mecanismos disciplinares que regem a vida das pessoas, dizendo-lhes o que é permitido ou não realizar, sendo, muitas vezes,passíveis de punição.

Os mecanismos disciplinares são as atividades que regem o espaço: os gestos e atitudes de alunos, professores, coordenadores, deixando-lhes numa situação de submissão e obediência a leis já estabelecidas. Ao se impor a disciplina não se está considerando muitas vezes o uso do espaço pelos agentes envolvidos e as relações que lá se estabelecem. Isso pode explodir naquilo que denominamos "indisciplina". O não reconhecimento do "outro" e o lugar que "ele" ocupa, pode ocasionar conflitos no espaço escolar.

Guimarães (2006) também ressalta que o princípio da homogeneização imposto pela escola não se instaura tranquilamente, pois os mecanismos disciplinares adotados pela instituição geram uma reação que explode na indisciplina ou na violência praticada pelos alunos contra a escola. O que se percebe hoje é a crescente transformação do sujeito, ou seja,à escola

é apresentado um novo tipo de aluno, um sujeito mais crítico, e a escola não está preparada para lidar com esse novo aluno, como afirma Aquino (1996,1998a). A escola ainda busca preparar o aluno submisso e temeroso, em contraposição ao aluno que questiona, debate, critica.

Desse modo, alguns autores, inclusive Aquino (1996), vão sugerir que uma das saídas para o problema da indisciplina está nos vínculos criados entre professor e aluno; nas relações afetivas e de respeito que são estabelecidas entre ambos. Acrescentam ainda que a forma de prevenir a indisciplina está voltada para a motivação do aluno e para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, Garcia (1999) fala sobre a importância de uma política disciplinar que contemple ações preventivas e interventivas.

> É importante, além disso, que essa diretriz disciplinar combine encaminhamentos preventivos e interventivos, na forma de práticas de sala de aula em particular (que incluem a introdução, no currículo, de elementos para o desenvolvimento moral e aprendizagem cooperativa, por exemplo), tendo por complemento disposições disciplinares de base mais ampla, relativas à escola como um todo, e que sejam conhecidas e reiteradas pelos diversos profissionais que nela estejam atuando. Ainda, escolas bem disciplinadas tendem a conjugar uma política de valorização da aprendizagem e uma disposição crítica diante das condições que a inibem. Um outro aspecto importante, então, reside no cultivo de expectativas elevadas quanto ao desempenho escolar, socialização e comportamento dos estudantes. Se desejamos uma escola bem disciplinada é importante compartilhar e comunicar, aos estudantes, expectativas que reflitam uma apreciação quanto a suas potencialidades e que expressem a visão de que eles devem assumir suas próprias responsabilidades junto à escola. (Garcia, 1999).

A noção de disciplina/indisciplina que enfatizamos neste trabalho vai muito além de regras a serem seguidas e de ações punitivas a serem executadas, além de ações de rebeldia e de comportamentos conflituosos. Essa noção diz respeito a acordos feitos entre aluno e professor, de abertura para o diálogo e flexibilidade para mudanças. Compreendemos que a indisciplina é um fenômeno complexo, como afirma Silva (2007), que está presente no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário dedicar uma atenção especial no sentido de buscar alternativas para lidar com esse problema.

2. INDISCIPLINA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A indisciplina escolar constituindo um dos principais desafios pedagógicos da atualidade. Ela afeta não somente as práticas de ensino exercidas pelos professores, mas as demais relações que se estabelecem na escola. Considerada um problema no cotidiano escolar, associada a um sentido negativo, no meio acadêmico ela tem sido produtiva, já que tem provocado debates, reflexões e busca de respostas para a solução do problema. (GARCIA, 2006). Destacamos como item indispensável neste estudo a relação professor- aluno, no intuito

de buscarmos elementos que ajudem no entendimento do problema e que possibilitem identificar as ações divergentes entre os dois elementos em foco.

Sabendo que a relação professor-aluno é marcada por ambiguidades, por sentimentos de dúvidas e incertezas, onde o professor aparece como aquele que ensina e o aluno o sujeito que aprende, buscamos refletir também acerca da postura do professor que muitas vezes se apresenta autoritária e sem abertura para o diálogo. Porém essa postura muitas vezes é resultante da própria formação docente e pode ser percebida em algumas ações da escola, em especial, na atitude do professor. Em lugar do autoritarismo, o educador deve exercer sua autoridade de tal forma que estabeleça com o aluno ações de reciprocidade, onde ambos possam se manifestar e agir com respeito e cooperação.

A indisciplina pode ser considerada como resultante do processo de interação professor-aluno, em que ambos possuem percepções e opiniões próprias, sendo que eles podem apreender as situações de formas diferentes, gerando um desencontro de expectativas. (AMADO, 2001). Dessa forma, os conflitos se desenvolvem em sala de aula, pois as expectativas dos alunos nem sempre são condizentes com a dos professores. E assim os estudantes, ditos indisciplinados, ferem as normas estabelecidas, numa espécie de descontentamento.

A indisciplina na escola não é algo estático e vem ganhando ao longo dos anos novas características, evoluindo e se apresentando com maior intensidade. É um fenômeno plural, tanto no conceito quanto em suas causas, expressões e implicações no universo escolar. Não apresenta uma causa única, e suas diferentes causas poderiam ser reunidas em dois grandes grupos gerais: um deles relacionados ao que se denomina causas internas, e um outro associado às causas externas à escola, conforme afirma Garcia (1999).

Guimarães (1996) vai dizer que a indisciplina é uma possível forma de resistência por parte dos alunos que não se submetem às normas impostas pela escola. E aponta alguns indicativos de que a indisciplina está relacionada a problemas oriundos da e na própria instituição, embora não negue a existência de que conflitos externos também intervenham na relação interpessoal na escola.

3. ALGUMAS QUESTÕES LEVANTADAS ACERCA DA INDISCIPLINA

A forma de entender o fenômeno da indisciplina passa por algumas questões que acabam reiterando preconceitos, utilizados como um modo de justificar os problemas existentes na escolar. Os falsos conceitos e as justificativas para o fracasso escolar estão permeados por essas questões. Aquino (1998b) destaca três, dentre elas: o aluno “desrespeitador”, o aluno “sem limites” e o aluno “desinteressado”.

As questões aqui apresentadas são tratadas por esse estudioso como hipóteses. Porém, por não concordarmos com essa definição, fizemos uso da expressão "questão" para a abordagem desses aspectos. Pois o enunciado aqui apresentado não dá para ser considerado uma hipótese, já que a mesma consiste em possíveis vias de investigação, suposição que se faz de alguma coisa.

A primeira questão levantada é a do aluno "desrespeitador". Essa explicação para a indisciplina que ocorre em sala de aula nos remete a uma afirmativa de que "o aluno de hoje é menos respeitador que o aluno de antigamente" e que a escola atual tornou-se mais permissiva em relação ao rigor e à qualidade na educação.

Aquino (1998b, p. 10) assegura que devemos repensar esse entendimento sobre a questão disciplinar e que a escola de antigamente talvez não fosse tão excelente quanto se pensa.

> Nossa memória costuma aplicar alguns truques em nós. Às vezes, é muito fácil incorrermos numa espécie de saudosismo exacerbado, idealizando o passado e cultivando lembranças de alguns fatos que não aconteceram ou que não se desenrolaram exatamente do modo com que nos recordamos deles. Portanto, se recuperarmos o modelo dessa escola do passado para cotejarmos nossos problemas pedagógicos atuais, precisamos recuperar também o contexto histórico da época, pelo menos em parte. Não é possível trazer de volta aquela escola sem o entorno sociopolítico de então. É muito comum nos reportarmos à escola de nossa infância com reverência, admiração, nostalgia. Pois bem, na verdade, essa escola anterior aos anos 70 era uma escola para poucos, muito poucos. Uma escola elitista, portanto. Exclusão, pois, é um processo que já estava lá, nessa escola de antigamente, hoje tão idealizada. Eram elas escolas militares ou religiosas, e algumas poucas leigas, que atendiam uma parcela muito reduzida da população. Perguntemo-nos, por exemplo, se ambos nossos pais tiveram escolaridade completa de oito anos. Lembremo-nos então de nossos avós, se eles sequer chegaram a frequentar escolas! Quanto mais recuarmos no tempo, mais veremos como escola sempre foi um artigo precioso, difícil de encontrar no varejo social. (Aquino, 1998b, p. 10).

Assim o autor vai enfatizar que estamos diante de um saudosismo exagerado,onde exaltamos o passado sem refletirmos a real situação da época, onde bem poucos tinham acesso à educação. E levanta a indagação sobre a que custo se tinha essa suposta disciplina nas escolas. Pois se sabe que elas tinham um funcionamento militarizado, com ameaças e coação, refletindo as relações que lá se estabeleciam. Sabemos que a relação de respeito é necessária para um bom trabalho pedagógico. No entanto, pode-se respeitar uma pessoa por admirá-la ou por temê-la. Antes o respeito do aluno vinha de uma submissão e obediência muitas vezes proveniente do medo. Hoje não se pode mais pensar nesse tipo de relação, mas sim da autoridade inerente ao papel do professor.

A segunda questão explicativa para a indisciplina na escola é do aluno "sem limites". Esta é muito comum no meio escolar. Por isso, Aquino (1998b) faz uso da seguinte suposição para esclarecer essa questão: "as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a

autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso seria dos pais,que teriam se tornado muito permissivos".

Esse entendimento da questão disciplinar do aluno "sem limites" coloca em ênfase dois aspectos, a ausência do limite e do respeito às regras e a suposta permissividade dos pais. Porém o que se sabe é que o sujeito ou a criança desde muito pequena já trabalha com a noção de regras e limites. Um bom exemplo disso seriam os jogos por elas desenvolvidos, onde quem não cumpre a regra será desclassificado ou expulso do jogo. Então nesse sentido não dá para falar de ausência generalizada de regras por parte das crianças e jovens. O que a escola deve fazer é buscar alternativas para trabalhar esses aspectos (ações de indisciplina) que estão em desencontro no espaço escolar.

Diante disso, Aquino (1998b, p. 15) afirma que:

> Um bom exemplo disso se encontra quando, num jogo ou brincadeira infantil, alguém não cumpre aquilo que foi acordado previamente entre os participantes, e este assim considerado "desviante" ou infrator é severamente punido ou mesmo expulso do jogo. No limite, pode-se afirmar que um "governo" infantil é nitidamentedespótico, porque não prevê jurisprudências, prerrogativas, maleabilidade. Nesse sentido, as crianças, quando ingressam na escola, já conhecem muito bem as regras de funcionamento de uma coletividade qualquer, mesmo porque elas são inerentes a qualquer tipo de atividade humana, a qualquer tipo de relação grupal. Podemos encontrar um outro exemplo concreto disso na língua. Quando escolhemos uma palavra ou uma construção linguística específica para narrar algo, estamos nos sujeitando automaticamente a um conjunto já dado de regras. E isso todos fazemos, queiramos ou não. A criança e o jovem também o fazem, talvez até com mais força eveemência do que os adultos. Desse modo, não se pode sustentar, nem na teoria nemna prática, que as crianças padeçam de falta generalizada de regra e de limite, embora esta ideia esteja muito disseminada no meio escolar. Ao contrário, a inquietação e a curiosidade infantis ou do jovem, que antes eram simplesmente reprimidas, apagadas do cotidiano escolar, podem hoje ser encaradas como excelentes ingredientes para o trabalho de sala de aula.

No que concerne à suposta permissividade dos pais, eles estariam criando problemas para os professores ao deixarem seus filhos sem limites, trazendo obstáculos ao exercício da prática docente. Pois, de acordo com boa parte dos professores, "a família, em certa medida, não estaria ajudando o trabalho do professor, pois as crianças seriam frutos da 'desestruturação', do 'despreparo' e do 'abandono' dos pais".

Não se pode afirmar que a criança "mal educada em casa" é o mesmo aluno indisciplinado da escola. O que precisamos recuperar é a função da família e da escola, evidenciando qual é o papel do professor e qual é o papel da família. A escola e a família não são a mesma coisa, e nem uma delas é a continuidade da outra. Por isso, é importante se fazer a definição de papéis para que cada uma possa agir no espaço e momento certo.

Em geral o que se pensa é que o trabalho de disciplinarização da criança é de responsabilidade dos pais. E que ao professor cabe trabalhar o conhecimento sistematizado. Se o professor abandona o seu foco para dedicar atenção a questões que não cabem necessariamente a ele, mas sim à família, ele terá o seu trabalho comprometido. Não queremos afirmar que o professor não deva se preocupar com essa questão, mas seu trabalho deve dar ênfase ao conhecimento. Se o professor abandona sua função, a indisciplina vai parecer uma clara resposta ao abandono dessas funções docentes em sala de aula.

A última questão é a do aluno "desinteressado". Esta explicação para a indisciplina mostra a escola como um local nada atrativo e que perde espaço para os meios de comunicação. Assim o aluno demonstra uma falta de interesse e apatia em relação à escola. Uma alternativa seria a escola se modernizar em recursos e tratar assuntos mais atuais, que despertassem o interesse do aluno.

Os meios de comunicação têm como objetivo, o lazer, o entretenimento. A escola, lugar de produção de conhecimento, nem por isso deve ser menos atrativa. Nesse sentido evidenciamos o trabalho pedagógico que vai muito além do que a simples difusão de informações. Pois se não obtivermos o acesso ao conhecimento como fazer para decodificar as informações veiculadas na mídia?

O conhecimento antecede a informação. É um requisito básico para a sua compreensão. A televisão ou os demais meios de comunicação podem veicular determinada notícia, mas se não tivermos disponíveis certos conhecimentos essa notícia pode acabar não sendo entendida ou esquecida. É a escola que proporciona ao sujeito a apreensão desse conhecimento.

Aquino (1998b, p. 20) diz que a informação é importante, mas, a seu lado, o conhecimento ocupa lugar de destaque. Assim ele se pronuncia a respeito:

> É fundamental, portanto, que tenhamos claro que, em sala de aula, o nosso ponto de partida é a informação, mas o ponto de chegada é o conhecimento. E essa é uma diferença nem um pouco sutil! Uma máxima pedagógica recente espelha e, aomesmo tempo, ameaça esse princípio básico, do conhecimento como alvo prioritário da intervenção escolar: "trabalhar com os dados de realidade do aluno". É possível, eaté desejável, que a ação pedagógica seja desencadeada a partir dos elementos informativos de que os alunos dispõem, mas o objetivo docente deve ultrapassar em muito esse escopo restrito, da disponibilidade cognitiva do aluno e sua pontualidade. O trabalho escolar visa, sem sombra de dúvida, à transformação do pensamento do aluno. Em certo sentido, ele se contrapõe aos "dados de realidade" discente. Antes, o mundo do conhecimento contrapõe os saberes sistematizados àqueles pragmáticos, do dia-a-dia. Por essas e outras, escola é lugar sempre do passado, no bom sentidodo termo. E deve continuar sendo! Muitas vezes conotamos o passado como velho, antiquado, ultrapassado, em desuso. Não é esse, em absoluto, o caso do conhecimento escolar. Pode-se afirmar com segurança que, de certo modo, o conhecimento sistematizado é a grande dádiva que os nossos antepassados noslegaram, a única herança que as gerações anteriores podem deixar para as gerações *default fonts*, para os "forasteiros" recém-chegados ao velho mundo. (Aquino, 1998b, p. 20).

Desse modo falar da indisciplina no contexto dessas três questões é repensar suas consequências. Pois o que parece às vezes muito evidente pode ser resultado da ausência de reflexão e da real compreensão e amplitude do problema. A indisciplina, como temática fundamentalmente pedagógica, pode ser entendida como um indício de que a intervenção docente não está acontecendo de forma eficaz e que os resultados esperados não estão acontecendo.

4. VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA: é possível distinguir?

Neste trabalho pensamos ser importante levantar a indisciplina enquanto uma temática bastante presente em sala de aula, dando ênfase aos limites e possibilidades de se fazer uma distinção entre Indisciplina e Violência. E esta distinção faz-se necessário diante do uso indiscriminado do termo violência a toda e quaisqueração de conflito presente na escola.

Dentre algumas pesquisas que levantam essa temática, temos o relatório nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que afirma que o clima disciplinar de uma escola contribui de forma bastante positiva para o desempenho do aluno. Outra pesquisa que também merece destaque foi realizada pela UNESCO (2003), junto com oMinistério da Educação em 13 capitais brasileiras, evidenciou que a indisciplina constituiu um verdadeiro problema para as escolas. Nesta pesquisa, 04 entre cada 10 alunos afirmaram que oproblema da escola são os alunos indisciplinados. Já no grupo de professores 05 a cada 10 afirmam ser a indisciplina a principal dificuldade ou empecilho para realização do seu trabalho.

Nesse quadro de indisciplina que envolve as escolas brasileiras buscamosentender os tipos de comportamentos que envolvem esse termo, sua conceituação e delimitação. Para isso vamos buscar alguns estudos nacionais e internacionais que envolvem Indisciplina e Violência, duas temáticas polêmicas, confusas e, sobretudo, distintas.

Falar em disciplina hoje abrange não apenas a obediência a regras, mas as sanções resultantes do seu não cumprimento. Para Gonçalves e Tosta (2008) a disciplina é um conjunto de regras que regulam a vida dos indivíduos em uma dada instituição. E a indisciplina é definida como a negação dessas regras estabelecidas onde se evidencia adesordem provocada pelo não cumprimento delas.

A compreensão acerca dos termos Indisciplina e Violência vai muito além da sua conceituação, pois a distinção tem sido uma preocupação de muitos autores como Amado (2004), Furlan e Reys (2003) e Debarbieux (2001), entre outros. Amado (2004) destaca que há uma tendência em abandonar a designação de certos comportamentos como indisciplina, em favor de uma conceituação mais geral desses comportamentos como “atos de violência”. Furlan

e Reys (2003) explicita que o amplo conceito de violência escolar tem sido foco de grandes discussões. A polêmica envolve tanto o uso ampliado do conceito de violência como o uso restrito.

Prairat (2003) critica o uso ampliado do conceito de violência na escola e defende que esse conceito deveria se limitar a partir do que prescreve o Código Penal. E enfatiza o perigo que se corre ao atribuir comportamentos de indisciplina como atos de violência. Outrosautores já dizem o contrário, o perigo pode ser inverso, os atos de violência serem confundidos ou camuflados como atos de indisciplina, como afirma Camacho (2001). Para Debarbieux (2001) o uso ampliado do conceito de violência permite compreender o que é entendido por violência pelos próprios agentes no contexto escolar. O ponto central da discussão é a polissemia que envolve os conceitos de indisciplina e o de violência.

Contudo, Gonçalves e Tosta (2008) dizem que o uso abrangente do conceito de violência constitui um dos aspectos que fazem com que o conceito de indisciplina se confunda, ou seja, absorvido pelo conceito de violência. É importante também enfatizarmos que a discussão acerca do conceito de violência escolar permanece aberta na comunidade científica como afirma Debarbieux (2001), devido aos inúmeros eventos considerados violentos pelos agentes escolares. Porém há um consenso, em todos os níveis, de que os atos que infringem o Código Penal sejam designados como violentos.

Muitos estudos como os de Araújo (2002), Camacho (2001), Lanterman (2002), utilizam-se do "binômio" indisciplina e violência para destacar os tipos de comportamentos perturbadores que ocorrem nas escolas, com o objetivo de diferenciá-los. Embora os estudiosos do assunto reconheçam a dificuldade na conceituação, destacam como definições de violência, o poder destrutivo, o caráter coercitivo e a existência de agressor e vítima. Já quando se fala em indisciplina destaca-se o rompimento das regras de ordem pedagógica e atos de pouca gravidade, com destaque para as conversas, os barulhos, os atrasos, as bagunças, as brincadeiras com os colegas etc.

A distinção entre os conceitos pode ser mais bem explicitada em estudos desenvolvidos em Portugal, país onde um grande número de autores tem feito uso do termo indisciplina para falar sobre ações comportamentais conflituosas no ambiente escolar. Num primeiro momento as pesquisas portuguesas trataram todos os comportamentos desviantes ocorridos na escola como indisciplina.

Nesse sentido afirma Gonçalves e Tosta (2008, p. 27):

> Tal designação cobria, portanto, desde comportamentos "menos graves" como as conversas clandestinas até as agressões entre alunos e a destruição de patrimônio,

> por exemplo. É importante ressaltar que, ao operar com o conceito de indisciplina, uma série de comportamentos considerados menos graves e que perturbam diretamente a atividade pedagógica, necessariamente excluídos do foco dos estudos sobre a violência escolar, são tomados como principal objeto de estudo e assumem grande relevância investigativa nessas pesquisas.

Atualmente trabalhar com o conceito de indisciplina, como uma forma de conceituar todos os comportamentos conflituosos no ambiente escolar é quase impossível, devido às pressões e críticas feitas a essa posição. De acordo com Gonçalves e Tosta (2008), alguns dos autores ao tentarem fazer a clarificação conceitual dos termos "indisciplina e violência", embora reconhecendo que tratam de termos variados e ou polissêmicos e enfatizando a raridade com que aparecem comportamentos mais graves no ambiente escolar, acabam incluindo no conceito de indisciplina os comportamentos de violência e delinquência. Ou seja, definem com o mesmo termo comportamentos que eles mesmos afirmam ser distintos. Eles utilizam o conceito de indisciplina de modo abrangente, semelhante, aos que eles criticam, que fazem uso amplo do conceito de violência.

Um aspecto importante a considerar nos estudos portugueses é que ao trabalhar com conceito de indisciplina, eles destacam um grupo de ações menos graves desconsiderado sem pesquisas que se dedicam exclusivamente a estudar a violência na escola. Porém, à medida que têm avançado as reclamações por parte dos professores e da sociedade, esses estudos começam a trabalhar também com o conceito de violência como ponto importante nas discussões.

Desse modo, percebe-se que o uso frequente do termo indisciplina nas pesquisassobre violência na escola demonstra a existência de certa confusão entre os conceitos, evidencia que eles são diferentes e que essa distinção não só é possível como é necessária. Diante dos perigos que cercam uma indistinção entre os conceitos de indisciplina e de violência escolar, os autores acharam necessário empregar o conceito de indisciplina apenas a comportamentos que violam as regras criadas com o objetivo de garantir condições necessárias à realização do trabalho pedagógico, como afirma Gonçalves e Tosta (2008). Na pesquisa realizada em escolas públicas de Belo Horizonte foram evidenciadas algumas distinções entre Indisciplina e Violência, conforme Quadro 1.

QUADRO 1- DIFERENÇAS OBSERVADAS EM RELAÇÃO AOS FENÔMENOS DA INDISCIPLINA E DA VIOLÊNCIA

Fenômeno	Natureza da regra violada	Motivo da condenação: suasconsequências imediatas	Reação ao evento	Frequência
Violência	Regras sociais mais amplas. Na maioria das vezes, os comportamentos podem ser enquadrados como atos infracionais.	Os danos que acarretam ou podem acarretar às pessoas ou à instituição. Danos físicos, morais, psicológicos ou materiais.	Forte condenação e intervenção imediata no âmbito da direção escolar	Pouco frequente
Indisciplina	Regras especificamente escolares: aqueles que vivam mais imediatamente a garantia das condições de trabalho na aula. Inclusive aquelas que se ligam à figura de autoridade do professor.	As dificuldades que geram ou podem gerar para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	Grande tolerância e ação corretiva circunscrita aos professores.	Muito frequente

Fonte: SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula:** uma perspectiva sociológica, 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

As diferenças entre os comportamentos de indisciplina e violência foram identificadas a partir de uma análise comparativa dos registros efetuados por meio da observação direta.

Estes dados dizem respeito aos comportamentos mais frequentes que são alvo de reclamação por parte dos professores e que interferem com bastante frequência no desenvolvimento da aula.

Para fazermos a distinção conceitual de Violência e Indisciplina neste estudo, nos apropriamos dos conceitos estudados por Gonçalves e Tosta (2008). Assim conceituamos a indisciplina como negação das regras estabelecidas, mais especificamente as regras definidas pela escola. E a violência são os atos infracionais, regras sociais mais amplas. Essa distinção é importante, pois favorece a sua identificação no espaço escolar.

5. PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR

As ações de indisciplina (Quadro 2) em meio escolar tem se tornado algo frequente suscitando iniciativas de prevenção e contenção. Muitos pesquisadores têm dedicado uma preocupação especial voltada para iniciativas que promovam ações que possam resolver a problemática da indisciplina. Essas ações estão relacionadas a medidas de cunho educativo e dizem respeito às transformações na relação professor-aluno, na escola e na família.

QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

Categoria	**Comportamentos de indisciplina dos alunos**
Desvios às regras da comunicação na aula	Conversas durante a aula. Gritar durante a aula. Fazer barulho durante a aula.
Desvios às regras da mobilidade na aula	Ficar em pé ou deslocar-se na sala de aula sem a permissão do professor. Sair da sala de aula sem permissão do professor.
Desvios às regras relativas ao cumprimento de horários na aula	Atrasar-se na entrada na aula. "Matar" aula.
Desvios às regras das atividades na aula	Não realiza as atividades demandadas pelo professor. Dedicar-se a atividades de outros professores durante a aula. Distrair-se com objetos ou atividades alheiras à aula.
Desvio às regras relativasà relação entre ambiente da sala de aula	Jogar lixo no chão da sala de aula.
Desvios às regras relativas à relação entre os alunos	Fazer gozações ou brincadeiras com os colegas. Discutir com os colegas.
Desvios às regras relativas à relação entreprofessores e alunos	Desobedecer às ordens do professor. Realizar réplicas à ação disciplinadora do professor. Fazer gozações ou brincadeiras com o professor.
	Efetuar ação disciplinadora no lugar do professor em tom de deboche.

Fonte: Silva (2007).

Com referência às mudanças na relação professor-aluno, Castilho (2001) e Zandonato (2004) defendem a existência do respeito mútuo entre os dois, possibilitando a construção da autonomia discente. Para Castilho (2001, p. 81), o "aluno deve sentir-se membro efetivo na organização das regras e das decisões da sala de aula e seja constantemente solicitado a trabalhar em grupo".

De acordo com Zechi (2008, p. 44):

> Nogueira (2000), ao analisar a utilização dos Parâmetros Curriculares – temas transversais – como ferramenta de superação dos problemas de relacionamento, aponta falhas na aplicação correta dos temas transversais (como a Ética) devido às escolas se utilizarem da repressão como meio de enfrentamento do problema. Segundo a autora, nos casos de indisciplina, as escolas, "ao invés de tentar negociar com os indivíduos envolvidos e compreender os porquês dos acontecimentos, tentam simplesmente evitar que ela ocorra de todas as maneiras possíveis" (NOGUEIRA, 2000, p. 145); porém isso não acaba com ela, apenas faz com que permaneça oculta, podendo ressurgir mais tarde.

Desse modo a autora vai evidenciar o uso da repressão pela escola como uma forma de enfrentar o problema da indisciplina. Como também destaca a necessidade de se compreender e discutir os porquês dessa problemática dentro da escola. Pois essa forma de enfrentar ou evitar

a indisciplina simplesmente só estará ocultando ou tardando o seu surgimento mais tarde. Nesse sentido, a autora vai colocar como meios para enfrentar essa problemática o diálogo, o respeito à diferença, a negociação com o aluno e a compreensão do que ele quer com determinados atos. De acordo com alguns autores a escola tem que buscar a forma correta de resolver conflitos.

Zechi (2008, p. 45) também destaca o importante papel da escola e suas ações no enfrentamento da indisciplina:

> Diante do exposto, acreditamos que a escola tem um importante papel na prevenção e enfrentamento de situações de indisciplina escolar; para isso é necessário que os agentes escolares (professores, diretores e demais funcionários) adotem novas atitudes deixando de usar medidas repressivas na superação do problema, gerando elas mesmas a indisciplina. É preciso negociar com a indisciplina vivenciada emsala de aula, buscando compreender o que os alunos querem transmitir com seus comportamentos. Conforme afirma Debarbieux (2006), apreender a violência e a indisciplina escolar como uma violência simplesmente importada para a escola não contribui de forma efetiva para o seu combate; é preciso buscar estratégias baseadas em situações cotidianas das escolas.

A autora também afirma o papel relevante que possuem professores, coordenadores e diretores no enfrentamento dessa problemática. (Zechi, 2008). Pois cabe à escola, além da responsabilidade didática, enfrentar o problema da indisciplina e não simplesmente ocultá-la. Ela também vai enfatizar que essa situação se agrava quando se leva em consideração a precariedade da formação docente, visto que os professores não são preparados para lidar com esses problemas.

De acordo com Tognetta e Vinha (2007, p. 10), os cursos de formação de professores pouco abordam a temática de como as crianças e adolescentes constroem entre si as regras de um bom relacionamento. Segundo as autoras, “tal conteúdo é imprescindível à formação do professor, mas na prática sobram os problemas de indisciplina, de agressividade e mesmo de violência entre alunos, sem que seus professores saibam lidar com eles ou se sintam seguros para isso”. E isso pode ser considerado um grande entrave no enfrentamento da indisciplina.

Nesse contexto de indisciplina, Fernández (2005, p. 27) apresenta uma proposta de intervenção dentro de uma perspectiva eclética:

> A nossa proposta é um modelo de intervenção, ou melhor, uma análise das estratégias de atuação nos diferentes âmbitos educativos a partir de perspectiva eclética. Por eclética queremos dizer que, sem aderir a nenhuma teoria em particular,a proposta é analisar e atuar por consequência. Isso implica não rejeitar nenhum procedimento que possa ser considerado eficaz em sua adoção por esta ou aquela escola.

Ela explica que a escola é um sistema e que a intervenção deve ter múltiplas facetas, da mesma forma que o próprio incidente, ou seja, deve ser tratado de diferentes maneiras, igual ou

semelhante ao que acontece com a indisciplina. Também afirma que se deve fugir dos conceitos fechados, pois eles consideram as causas do problema de forma unilateral.

A proposta de intervenção sugerida por Fernández apresenta cinco partes – conscientização, aproximação curricular, atenção individualizada, participação e organização também classificadas como âmbitos de atuação que podem ser trabalhadas de forma total (considerada a ideal), de forma parcial ou de forma isolada. A escolha da forma de desenvolvimento do trabalho deve ser feita pelos agentes da escola, já que melhor conhecem a realidade.

De acordo com Fernández (2005, p. 75), a escola deve tratar os conflitos de forma educativa e com ações preventivas.

> Conhecer e apresentar a possibilidade de implementar ações preventivas para a melhoria das relações interpessoais na classe e no centro de ensino significa começar a tomar consciência de que existe um problema que deve ser abordado junto à coletividade com caráter educativo e não somente punitivo.

Toda instituição escolar deve promover ações que favoreçam a convivência, pois esta é um valor inerente à própria instituição. Entretanto, a desordem e as agressões entre os membros da escola revelam desajustes e, por isso, não podem ser considerados atos normais no ambiente escolar.

Os cinco pontos da proposta de intervenção apresentada por Fernández (2005) podem ser assim resumidos:

a) Conscientização: envolve a coleta objetiva de dados, registro de incidentes, verificação de onde é necessário intervir e criação de normas de maneira compartilhada;
b) Aproximação curricular: nessa esfera de atuação se deve explicitar o "currículo oculto" como objetivo educativo;
c) Atenção individualizada: adverte para o fato de que, mesmo se considerando a boa atuação dos professores, haverá sempre um grupo de alunos que necessita de atendimento individual;
d) Participação: a comunidade escolar precisa encontrar momentos e caminhos que estreitem a convivência e que possam ser favorecidos com atividades de cooperação e participação;
e) Organização: os aspectos mencionados anteriormente não podem realizar-se plenamente sem uma organização. Precisam estar apoiados por uma organização

escolar que aceite as mudanças cooperando com elas e favorecendo momentos de encontros, revisão das formas de proceder.

f) A proposta de enfrentamento explicitada por Fernandez (2005) favorece o surgimento e a elaboração de outras formas de intervenção no espaço escolar de modo a reduzir a indisciplina. As medidas tomadas pela escola no sentido de prevenir e reduzir a indisciplina devem ser pensadas (ou executadas) levando em consideração a realidade da instituição.

A atuação da comunidade escolar, o papel do professor e a relação escola, família e comunidade também aparecem como aspectos importantes nessa prevenção, associados ao conhecimento da realidade escolar possibilitando um trabalho organizado e participativo onde todos os agentes estejam envolvidos e empenhados na resolução desse problema.

6. CONCLUSÃO

O estudo por nós desenvolvido investigou as formas de manifestação da indisciplina no espaço escolar, não tendo, entretanto, a pretensão de esgotar a explicação acerca dessa temática, mas trazer elementos que possibilitem a sua compreensão. Assim como também buscamos fazer adistinção entre Violência e Indisciplina, a partir dos aspectos adquiridos através do referencial teórico.

É importante enfatizar que a questão da indisciplina não se refere exclusivamente ao aluno, tampouco às ações do professor, assim como também não está diretamente relacionada somente à organização escolar. Há todo um contexto e uma diversidade de aspectos que, somados aos já mencionados, favorecem o surgimento da indisciplina.

É estranho se pensar que as escolas atuais tenham um funcionamento parecido em termos disciplinares com as escolas do passado. E a indisciplina escolar talvez seja a recusa do sujeito a esse modelo antigo de escola.

A atuação da comunidade escolar, o papel do professor e a relação escola, família e comunidade também aparecem como aspectos importantes na prevenção da indisciplina, associados ao conhecimento da realidade escolar possibilitando um trabalho organizado e participativo onde todos os agentes estejam envolvidos e empenhados na resolução desse problema.

Em síntese, o pensar acerca da prevenção e do enfrentamento da indisciplina significa criar um ambiente de clima relacional que seja justo, onde se previna as condutas antissociais e agressivas e se favoreça a função educadora da escola.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In:___. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas epráticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

_____. A indisciplina e a escola atual**. Revista Faculdade de Educação - USP**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-21, jul./dez. 1998b.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CASTILHO, T. C. **A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica:** um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2001.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p.163-193, jan./jun. 2001.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola*:* uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranense de Desenvolvimento,** Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA Sandra Pereira. **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar:** aspectos teóricos metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. Presidente Prudente: [s.n], 2008.

ESCOLA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM DEBATE COM CONTRIBUIÇÕES DOS CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO

Ideangledy Costa Rocha[1]
Estudante do sétimo período de Ciências Sociais (Bacharelado)
costaideangledy@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Arinaldo Martins de Sousa[2]
Doutor em Ciências Humanas (PPGSA/IFCS/UFRJ)
arinaldo.martins@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho examina as principais contribuições de três pensadores fundamentais para o debate sobre a educação pública no Brasil: Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Suas reflexões são analisadas em correlação com a realidade educacional do Maranhão, destacando como suas ideias podem ser aplicadas para compreender e enfrentar os desafios atuais da educação pública no Estado. O objetivo central é debater as condições educacionais no Brasil, propondo argumentos para a melhoria do sistema, principalmente ao seguir as discussões desses estudiosos sobre os investimentos realizados, os recursos disponíveis, as políticas públicas implementadas, as condições de segurança nas escolas, os currículos adotados e as filosofias de aprendizagem que orientam os processos de ensino-aprendizagem nas instituições públicas do país. Em particular, o estudo aborda a necessidade urgente de reverter o quadro de precariedade que marca o ensino público, especialmente no nível básico, no Maranhão e em outras partes do Brasil. A metodologia utilizada inclui uma análise das contribuições dos autores mencionados sob a ótica de historiadores da educação, complementada por dados estatísticos relevantes, que ilustram as condições atuais da educação no Brasil, além de uma análise da situação específica do Maranhão por intermédio de notícias jornalísticas e entrevistas com educadores. O estudo corrobora a ideia de que "a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto", sugerindo que as políticas educacionais vigentes enxergam a educação mais como um gasto do que como um investimento, com sérios prejuízos para a formação integral dos adolescentes e jovens do país. Nas escolas públicas do Maranhão, sobretudo naquelas que atendem a populações mais vulneráveis, observa-se que o descaso do Estado se reflete na atitude dos alunos, que frequentemente demonstram apatia em relação ao conteúdo transmitido pelos professores em sala de aula. Esse ciclo de desinteresse agrava o ambiente de aprendizagem, resultando em desestímulo não só para os estudantes, mas também para os educadores e demais colegas. O trabalho, portanto, defende a urgência de uma mudança de paradigma que valorize a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, especialmente em estados pobres como o Maranhão, onde as disparidades são mais acentuadas.

Palavras-chave: Educação; Pensadores influentes; Brasil; Maranhão.

[1] Bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Ciências Sociais (PET de Ciências Sociais).

[2] Professor do Departamento de Ciências Sociais e tutor do PET de Ciências Sociais.

1. Introdução

O presente texto explora as contribuições e influências de figuras proeminentes no campo da educação brasileira, pensadores ocupados com os dilemas educacionais do país e a crise da educação, refletida nos índices desanimadores historicamente apresentados. Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Florestan Fernandes, cada um desses intelectuais desempenhou um papel crucial na proposição e promoção de reformas educacionais que visavam democratizar o acesso ao ensino, melhorar a qualidade da educação e combater as desigualdades sociais no Brasil. Ao analisar suas trajetórias e legados, este texto oferece uma visão, na medida do possível, abrangente sobre como suas ideias e ações moldaram o sistema educacional do país ao longo do tempo, muito além do tempo de vida de cada um deles, continuando a impactar a sociedade brasileira e as diretrizes que orientam a educação nos diferentes níveis oferecidos aos estudantes até os dias atuais.

Objetivamos, portanto, debater a educação, ou, como diriam os patronos escolhidos, sua “crise”, ou melhor ainda, o projeto de inviabilização de uma formação educacional de qualidade, eficiente, propedêutica e promissora. Como é notório, a frase "A crise da educação brasileira não é uma crise, é projeto", atribuída a Darcy Ribeiro, importante antropólogo, educador e político brasileiro, reflete a forma leviana como a educação no Brasil foi, em sua visão, negligenciada e deliberadamente mantida em um estado de crise, servindo a interesses políticos e sociais que não priorizavam a inclusão e a qualidade educacional.

Podemos observar que as políticas educacionais implementadas pelos governos ao longo do tempo, especialmente após o regime militar, resultaram em uma oferta desigual na qualidade e no conteúdo do ensino, variando conforme as diferentes classes sociais no país. Nesse sentido, cumpre resgatar as vozes dissonantes, que já naquele período por meio de suas ideias, escritos e ações, como pensadores e gestores educacionais, trabalharam em prol de uma educação que tratasse os desiguais de forma desigual. Mas não da forma excludente como a voga empregada pelos governos federais vem fazendo, e sim considerando as desigualdades sociais e pensando a educação como veículo de superação dessa situação.

Com o intuito de discutir essas questões, dividiremos o texto em duas partes principais. A primeira discute as contribuições dos pioneiros do pensamento em educação no Brasil, cada um, a seu modo, um pioneiro de um ideal de educação propedêutica, de qualidade, inclusiva e como veículo de redução de desigualdades históricas. Na segunda parte, nos atemos à realidade da educação tal como é: dual, desigual e como veículo de sustentação do sistema de desigualdade, discutindo em particular, o caso do Maranhão.

2. Sobre duas visões sobre como oferecer a educação para os brasileiros: o *mainstream* estatal e as vozes dissidentes:

Reformulação autoritária e desigualdade educacional: a contribuição dos militares

Para nos ater a um período histórico relativamente recente, foi durante o regime militar no Brasil (1964-1985), por exemplo, que diversas reformas educacionais foram implementadas, com o objetivo de alinhar a educação aos princípios de modernização e desenvolvimento econômico preconizados pelos governos dos generais. De modo geral, foram reformas que transformaram o ensino, sobretudo para as classes populares, basicamente, em uma oferta de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (Martins, 1978; Romaneli, 1997; Catani; Oliveira, 2000; Saviani, 1984).

A Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540/1968, reorganizou o ensino superior, introduzindo o sistema de crédito, a organização em departamentos e a criação de cursos de pós-graduação, mas foi criticada por enfraquecer a autonomia universitária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 reformou o ensino primário e secundário, tornando o ensino de 1º grau obrigatório e gratuito, e integrando o ensino técnico e profissionalizante ao currículo escolar, apesar de desafios na sua implementação. O MOBRAL, criado em 1967, buscou erradicar o analfabetismo, mas enfrentou críticas por sua superficialidade e falta de continuidade educacional. A disciplina de Educação Moral e Cívica foi introduzida para promover valores patrióticos alinhados ao regime, enquanto a educação técnica foi fortalecida para atender às necessidades do mercado de trabalho, refletindo a visão tecnocrática do governo militar (Martins, 1978; Romaneli, 1997; Catani; Oliveira, 2000; Saviani, 1984).

Na prática, o legado educacional no país permaneceu um sistema de ensino bipartido. Podemos categorizá-lo, grosso modo, da seguinte forma:

- Técnico, profissionalizante, ruim na maioria dos casos, bom a excelente em estabelecimentos que são algumas exceções, ideológico e público para as classes populares;
- De formação geral, ligeiramente melhor em alguns casos e de excelente qualidade em outros, voltado para ingresso no Ensino Superior, ideológico e privado para as classes mais favorecidas.

Ao longo do tempo essa desigualdade só recrudesceu, vindo a culminar em anos recentes na indecente reforma implementada pelo Governo Temer (2016-2019), que, pela Lei nº 13.415/2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e introduziu mudanças

significativas na estrutura do Ensino Médio no Brasil, incluindo a flexibilização do currículo e a introdução de itinerários formativos. A BNCC sempre foi alvo de críticas, sobretudo por comportar uma proposta que não prevê melhorias significativas nos estabelecimentos, tornando a propalada flexibilização dos currículos e a liberdade de escolha dos estudantes uma espécie de Cavalo de Tróia com potencial de aumentar as desigualdades educacionais, dado que as escolas em áreas mais pobres apresentam dificuldades em oferecer uma ampla variedade de itinerários formativos. Além disso, a própria maneira como se dá a garantia de oferta de professores e a distribuição dos profissionais não obedece aos princípios da especialização mais adequada para ensinar os alunos, como veremos no final desse texto.

2.1 Darcy Ribeiro e o debate "gasto *versus* investimento"

A trajetória intelectual do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro é marcada por contribuições significativas para os debates sobre escola e educação pública no Brasil, especialmente no acesso ao ensino superior. Seu pensamento e suas críticas ao sistema de ensino no país, bem como sua atuação na política e como gestor em assuntos educacionais foram fundamentais para fomentar os debates que culminaram, anos depois da sua morte, na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, universidade que foi concebida com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior utilizando, como mecanismo facilitador, a educação a distância, funcionando através de uma parceria entre os três níveis de governo (federal, estadual e municipal), e utilizando tecnologias de comunicação.

Pensador da questão nacional, Darcy Ribeiro em sua obra principal (Ribeiro, 1995) apresenta um panorama abrangente da formação da identidade brasileira, bem como ali demonstra o mote da sua preocupação com a educação formal oferecida no país: a crítica sobre as desigualdades sociais, raciais e econômicas que marcam as relações sociais.

Darcy Ribeiro teve um papel essencial na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, que gerou intensos debates sobre a destinação de recursos públicos para instituições privadas ou públicas. Como diretor de estudos sociais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) do Ministério da Educação (MEC) entre 1957 e 1961, Ribeiro influenciou a criação e aprovação da LDB e participou ativamente no governo de João Goulart, tornando-se Ministro da Educação e Ministro Chefe da Casa Civil (Martins; Costa, 2011).

O nome de Darcy Ribeiro está vinculado ao de outro grande vulto da educação, Anísio Teixeira, que em 1953 organizou o Centro de Documentação Pedagógica no CBPE, com a

tarefa de sistematizar os trabalhos da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme) para apoiar a divulgação dos resultados. A biblioteca do CBPE, além de armazenar bibliografia sobre Educação e áreas afins, também mantinha documentação necessária para as pesquisas do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma coleção de Brasiliana[3], e registros de instituições e educadores. A biblioteca incluía ainda um Museu Pedagógico, além de uma filmoteca, discoteca, e arquivo de fotos e gravuras. Entre os instrumentos de divulgação do CBPE, destaca-se a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada desde 1944 (INEP, 2024).

Juntamente com Teixeira, Darcy Ribeiro criou a Universidade de Brasília (UnB), onde foi o primeiro reitor. Fundada em 1962, a UnB destacava-se e, nos dias atuais, continua a se destacar como uma instituição inovadora, promovendo o acesso ao ensino superior de forma inclusiva, procurando driblar as diferenças de acesso conforme as situações de classe e raça. O projeto da UnB foi impulsionado no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que convidou os dois pensadores a criar um modelo educacional inovador.

A preocupação com a questão da desigualdade refletida no acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, que marca o pensamento de Darcy Ribeiro, criou na UnB uma espécie de vocação para as preocupações sociais. A UnB foi pioneira na adoção de cotas raciais em 2003 e, em 2006, foi a primeira a promover um vestibular específico para indígenas. A universidade tem se destacado por seu compromisso com a educação democrática e a solução de problemas sociais.

Após o golpe militar de 1964, Darcy Ribeiro foi exilado, ocasião em que precisou suspender suas atividades no Brasil, mas não deixou de contribuir para a educação em outros países latino-americanos até retornar ao país em 1968, quando participou da histórica Passeata dos Cem Mil contra o regime militar[4]. Após um período de prisão e novo exílio na Venezuela,

[3] Brasiliana é um termo usado para se referir a uma coleção de obras, documentos, livros, mapas, gravuras e outros materiais que têm como tema o Brasil. Esses materiais podem abranger uma ampla gama de assuntos relacionados ao país, como história, cultura, geografia, literatura, artes e etnografia. Coleções brasilianas são valiosas para pesquisas sobre o Brasil, fornecendo uma visão abrangente do país em diferentes períodos e contextos. Elas são frequentemente encontradas em bibliotecas, museus e arquivos especializados.

[4] A Passeata dos Cem Mil foi uma grande manifestação popular ocorrida no Rio de Janeiro, Brasil, no dia 26 de junho de 1968, reunindo estudantes, artistas, intelectuais, trabalhadores e outros setores da sociedade civil. A passeata foi organizada principalmente por estudantes universitários, que já vinham realizando uma série de protestos e mobilizações contra a repressão e a censura imposta pelo regime militar. A gota d'água foi a morte do estudante Edson Luís, pela polícia militar durante uma manifestação no Rio de Janeiro, em março de 1968. Com a participação de aproximadamente cem mil pessoas, a passeata se destacou por seu caráter pacífico e pela adesão

ele retornou ao Brasil na década de 1980, filiou-se ao Partido Democrata Brasileiro (PDT), e tornou-se vice-governador no primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987) no estado do Rio de Janeiro. Durante este período, foi também Secretário de Estado da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação (PEE), onde trabalhou na criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), escolas em tempo integral que ofereciam educação e assistência social a crianças em situação de vulnerabilidade, talvez o primeiro projeto em que se viu, de fato, um investimento público sério em educação inclusiva e de qualidade. A proposta contemplava um ensino propedêutico, visto que, além dos conteúdos ministrados na sala de aula, também visava uma intervenção no corpo do estudante periférico voltada ao refinamento do comportamento, formação de novos hábitos, produção de novas sociabilidades e nova relação entre escola e comunidade, além de contar com uma estrutura adequada, refeição planejada por nutricionistas e serviços odontológicos (Moreira; Góis Júnior, 2019). Ou seja, contemplava um debate que só muito recentemente vem sendo travado por algumas vozes que procuram inserir a experiência do corpo periférico como parte do estar no mundo das crianças, adolescentes e jovens.

O CIEP foi idealizado por Darcy Ribeiro, com o intuito de garantir aos estudantes dos setores menos favorecidos uma educação que de fato produzisse uma transformação em suas vidas, com métodos especiais de aprendizado e práticas de esporte. A proposta era criar 500 escolas integrais com unidades especializadas em acolher crianças em situação de rua, proporcionando além do lar, comida, educação, esporte, artes, cultura e atividades de lazer.

Entrou para a história a forma como os idealizadores dessa iniciativa apresentaram dados para combater a visão de que os CIEPs eram caros demais. Segundo eles, os gastos eram baixos quando se levava em consideração os resultados. Em resposta àqueles que consideravam o investimento em educação inclusiva, um gasto desnecessário, Ribeiro afirmava que bastava imaginar como seria viver num país sem educação de qualidade, preconizando assim sua visão de que os recursos para a educação não são gastos, mas, sim, investimentos. O tempo terminou por mostrar que ele estava certo.

Atualmente, o projeto original encontra-se abandonado e, algumas das instalações estão sendo usadas como sedes de secretarias e outros órgãos públicos.

Em 1990, Darcy Ribeiro foi eleito senador e continuou a lutar por uma educação pública de qualidade, defendendo uma nova configuração para a LDB em 1997. Mesmo após sua morte

---

de diferentes grupos sociais, tornando-se um símbolo da resistência democrática no Brasil e marcando um momento importante na história das lutas sociais do país.

em 1997, Darcy Ribeiro continua sendo homenageado em várias instituições, incluindo a Academia Brasileira de Letras, e permanece uma figura central na história da educação brasileira (Martins; Costa, 2024).

2.2Paulo Freire: educação libertadora e o papel da formação crítica

Paulo Freire, nascido em Recife, proveniente de uma família de classe média e filho de um capitão militar, dedicou sua vida à reflexão e transformação do sistema educacional brasileiro. Sua trajetória é marcada pela preocupação com a educação no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação de professores e ao processo de ensino e aprendizagem. Essa preocupação é evidenciada em suas teorias e práticas pedagógicas, que visavam uma educação libertadora, crítica e profundamente conectada à realidade social (Schram, 2003).

Sandra Cristina Schram (2003), ao analisar os obstáculos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, destaca as contribuições de Freire e argumenta sobre o papel social vital da escola na sociedade civil. Ela aponta que as mazelas do ensino público, em grande parte, decorrem da má formação dos profissionais da educação, o que compromete a qualidade do ensino e, por consequência, a formação integral dos estudantes. Schram enfatiza que a reflexão sobre a presença e a ausência de instituições escolares na sociedade é essencial, destacando que a formação de professores é um pilar fundamental para a promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade. Segundo ela, sem uma base sólida na formação dos educadores, o sistema educacional não consegue cumprir seu papel transformador.

O pensamento de Paulo Freire (1987) sublinha a importância de os professores transmitirem os conteúdos de suas disciplinas de maneira correta e esclarecedora, mas sempre com uma postura crítica e politicamente consciente. Freire argumentava que os professores devem não apenas ensinar conteúdos específicos, mas também incentivar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade social em que vivem. Para ele, cada educador deve ter uma posição definida e crítica em relação ao contexto social, histórico e político em que está inserido.

Por intermédio da célebre frase "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor" Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*[5], elaborou a palavra de ordem para todos aqueles que acreditam no ideal de uma educação que esteja voltada para reconhecer de forma crítica e transformadora o cotidiano dos setores mais

[5] Publicada originalmente em 1970, Pedagogia do Oprimido é uma das mais importantes de Freire e explora a educação como um ato de liberdade e transformação social.

pobres e menos favorecidos. Trata-se de uma preocupação com a relação entre opressores e oprimidos e de como uma educação transformadora pode ajudar os oprimidos a reconhecer e superar as estruturas de dominação, em vez de reproduzi-las.

As instituições escolares, segundo Freire, são necessárias para formar e transformar os indivíduos de maneira igualitária e justa. O papel social dessas instituições está diretamente ligado ao investimento na formação de professores e alunos como seres sociais capazes de formular críticas construtivas sobre a realidade em que estão inseridos.

Schram (2003, p. 3) reforça essas ideias ao citar Freire: “o professor é capaz de coordenar a ação educativa no educando como agente sujeito participante, na escola como círculo de cultura, e na sala de aula como espaço de diálogo”. Ela também sublinha que “a escola deve ser um lugar de trabalho, ensino e aprendizagem. A escola é um espaço privilegiado para pensar". Dessa forma, fica evidente a necessidade de se investir nas escolas para que estas possam promover uma educação que não apenas reproduza conhecimentos, mas que possibilite a reflexão crítica sobre a realidade e promova mudanças nas estruturas sociais e econômicas da sociedade. A educação de qualidade, nesse contexto, é vista como um elemento essencial para a democratização e a promoção da equidade entre os participantes do corpo social.

A situação da educação brasileira era uma fonte de grande aflição para Paulo Freire. Em resposta a essa realidade, ele desenvolveu teorias educacionais voltadas para a promoção de uma educação acessível e de qualidade. Uma das principais características de suas propostas educacionais era o foco no desenvolvimento do diálogo entre alunos e professores, visando estimular uma postura crítica em relação às ações e acontecimentos da sociedade brasileira. Freire acreditava que o diálogo era um instrumento essencial para que os educandos se tornassem sujeitos ativos e críticos no processo de aprendizagem e na vida em sociedade.

Além disso, Paulo Freire dedicou grande parte de seus esforços à alfabetização de adultos, com um enfoque especial nas classes sociais mais baixas, que historicamente tinham sido privadas de acesso à educação. Freire desenvolveu métodos de alfabetização que visavam não apenas ensinar a ler e escrever, mas também conscientizar os adultos sobre sua própria realidade social e política, capacitando-os a lutar por seus direitos. Seu trabalho nessa área foi tão impactante que suas ideias e métodos transcenderam as fronteiras do Brasil, sendo aplicados em diversos países ao redor do mundo, como Estados Unidos, África e Portugal.

Freire também teve uma participação significativa no cenário político brasileiro. Ele foi o primeiro presidente da Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro, uma instituição criada em 1981 para apoiar o Partido dos Trabalhadores (PT). Posteriormente, Freire atuou como Secretário de Educação do Estado de São Paulo, onde criou o Movimento de

Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), um programa que continua a ser implementado em diversas escolas da rede municipal até os dias de hoje. Em 1946, Freire também exerceu o cargo de Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social em Pernambuco, seu estado de origem.

Durante o governo de João Goulart, Freire e sua equipe conseguiram alfabetizar um grande número de trabalhadores em um curto período de tempo, o que levou à aprovação da expansão do Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, com a intervenção do golpe militar de 1964, essas iniciativas foram interrompidas, e Freire foi forçado ao exílio. Durante seu exílio, ele passou por vários países da América Latina, como Bolívia e Chile, e também viveu nos Estados Unidos e na Suíça, onde continuou a desenvolver suas ideias e a colaborar com projetos educacionais.

Schram (2003, p. 4) enfatiza que, para Paulo Freire, "a educação é um ato de amor e coragem, sustentado no diálogo, na discussão e no debate". Isso significa que, seguindo o pensamento de Freire, é fundamental que a educação promova debates em sala de aula, envolvendo alunos e profissionais da educação, para que todos possam desenvolver uma compreensão crítica da realidade social, histórica e política. Segundo Freire, o pensamento crítico é uma ferramenta poderosa para libertar os indivíduos de forma racional e consciente, capacitando-os a buscar transformações e mudanças na realidade da sociedade brasileira.

Schram também aborda a visão de Freire sobre a relação entre oprimidos e opressores, um tema central em *Pedagogia do Oprimido*. Ao citar que "todo homem traz consigo uma forma de ver e pensar o mundo, a partir de suas experiências com o universo circundante, pela ideia que orienta sua presença no mundo" (Freire apud Schram, 2003, p. 6), a autora procura ilustrar a situação descrita por Freire, mencionando a obra *Cazuza*, do escritor e jornalista maranhense Viriato Corrêa, que retrata as dificuldades enfrentadas pelo protagonista para obter uma educação escolar, evidenciando as vulnerabilidades sociais e as deficiências do sistema educacional da época.

No trecho da obra *Cazuza* citado por Schram, a escola é descrita como um lugar precário: "A escola fica no fim da rua, no célebre de palha com biqueiras de telha, caindo por fora. Dentro, unicamente um grande salão com casas de marimbondos no teto o chão batido sem tijolo. De mobiliário, apenas os bancos e mesas estreitas dos alunos, a grande mesa do professor e o quadro negro arrimado ao cavalete" (Corrêa, 1984, p. 28). Essa descrição sublinha as condições caóticas das escolas públicas da época, que eram marcadas pela falta de recursos e pelas condições estruturais precárias.

Além disso, a obra menciona episódios de violência por parte dos professores, como o uso da palmatória, que refletiam a pedagogia autoritária vigente na época. As condições precárias das escolas e a violência institucionalizada criavam um ambiente de medo e opressão para as crianças.

Schram (2003) argumenta que trabalhos, contribuições e esforços de educadores clássicos como Paulo Freire visavam justamente lutar contra esses emblemas negativos do sistema educacional, presentes tanto em 1984, quando *Cazuza* foi publicada, quanto em muitas escolas do Brasil ainda hoje.

Em conclusão, Schram (2003, p. 52) cita o pensamento de Freire sobre o papel dos professores: “o papel do professor e professora é ajudar o aluno e aluna a descobrir que dentro das dificuldades há um momento de prazer, e de alegria”. Freire buscava, através de sua visão educacional, oferecer melhores condições de ensino, aprendizagem e, consequentemente, de vida social e política para todos. Ele lutava contra a exclusão e as situações de desigualdade retratadas por Viriato Corrêa, propondo uma educação que fosse capaz de transformar a realidade e promover a justiça social.

2.3 Florestan Fernandes e as desigualdades históricas refletidas na educação nacional

Florestan Fernandes, nascido em 1920, é considerado o maior sociólogo brasileiro, fundador de uma verdadeira sociologia crítica no país, além de antropólogo, escritor, político e professor. De origem humilde, ele era filho único e cresceu na periferia de São Paulo. Formou-se em Filosofia e, em 1941, ingressou no curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP). Durante o Golpe Militar de 1964, foi preso devido à sua atuação política e à sua atuação enquanto professor universitário. Exilado nos Estados Unidos e no Canadá por um longo período, retornou ao Brasil em 1977 (Leher, 2012).

Na política, Florestan Fernandes exerceu dois mandatos como deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O primeiro mandato foi de 1987 a 1991, e o segundo de 1991 a 1995. Durante esse período, ele foi um dos principais defensores de políticas voltadas para a educação e a redução das desigualdades sociais. Como outros autores de sua época, ele participou da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi reformulada em 1996 (Lei 9.394/96). Fernandes defendia firmemente que apenas o investimento na educação pública poderia promover a igualdade social e, assim, construir uma sociedade justa e igualitária.

Segundo Dermeval Saviani (1996, p. 73), a essência da educação, segundo Florestan, era "um processo que visa a transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos

que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente, mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais". Ou seja, defendia a educação como a incorporação de um verdadeiro *habitus*, raciocínio muito parecido ao de outro sociólogo importante, Pierre Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 2014).

Fernandes também participou da "Campanha em Defesa da Escola Pública" e, em seus trabalhos escritos durante a campanha, ele relembra momentos de sua juventude, afirmando: "Tudo se passou como se, de um momento para o outro, eu me transformasse num porta-voz da frustração e da revolta dos meus antigos companheiros de infância e juventude" (Fernandes apud Saviani, 1996, p. 73). Em suas análises sobre os obstáculos que impedem uma educação gratuita, laica e de qualidade no Brasil, Fernandes abordava questões como a dicotomia entre o ensino público e privado e o papel do Estado como interventor que deveria investir recursos nas escolas públicas.

Como parlamentar, Florestan Fernandes propôs uma série de medidas voltadas para a educação, destacando três prioridades: "assegurar a todos igual acesso às oportunidades educacionais", "confiar à escola a função de laboratório da sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática" e "a autoemancipação pedagógica na escola nacional" (Fernandes, 1989, p. 134-135).

Florestan Fernandes inaugurou uma Sociologia crítica no Brasil, baseada em pesquisas empíricas que interpretavam as peculiaridades da sociedade brasileira. Ele desenvolveu conceitos sobre a luta de classes e aspectos específicos do país, rompendo com a linha de pensamento de sociólogos como Silvio Romero, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que defendiam a ideia de uma democracia racial no Brasil, conceito do qual Florestan discordava. Suas principais pesquisas e trabalhos focavam nos indígenas, negros africanos e outras minorias esquecidas.

Fernandes acreditava que a transformação e melhoria das condições das escolas públicas no Brasil dependiam de uma prática política ativa, uma Sociologia crítica, que não se limitava a interpretar os problemas sociais, mas buscava as origens e aprofundamentos desses problemas dentro da sociedade para compreendê-los e resolvê-los. Ele se preocupava em estudar os principais problemas da formação do Brasil, como a situação das minorias étnicas, incluindo índios, negros e os pobres.

Toda a Sociologia crítica de Fernandes analisa um processo histórico violento que moldou o Brasil, incluindo o escambo, a escravidão, o colonialismo, o imperialismo, a industrialização e a urbanização, todos processos permeados por lutas e conflitos sociais. Uma de suas principais contribuições foi introduzir as reflexões de indução na Sociologia, usando

teorias, observações, métodos e pesquisas para explicar e compreender a realidade social brasileira.

Isso é evidente em suas principais obras: *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*, *A Revolução Burguesa no Brasil*, *A Integração do Negro nas Sociedades de Classes* e *A Organização Social dos Tupinambás*. Esses trabalhos mostram a preocupação do autor em interpretar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil.

Florestan Fernandes optou por apresentar como tese de mestrado o tema "A Organização Social dos Tupinambás" e, como tese de doutorado, "A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá". Ele analisava a sociedade de classes em relação à questão étnica e defendia que a democracia racial no Brasil era um mito, uma vez que, segundo ele, não havia igualdade entre brancos e negros, além de estudar profundamente a questão da mobilidade social.

Nos anos 1950, Fernandes ganhou notoriedade nacional ao participar da campanha em defesa da escola pública, defendendo um ensino de qualidade, gratuito e acessível a todos, independentemente de raça ou classe social. Ele também participou do Programa de Pesquisa sobre as Relações Raciais no Brasil, estruturando uma pesquisa que provava a inexistência de uma democracia racial no país, devido ao preconceito e à discriminação evidentes na sociedade brasileira. Fernandes defendeu firmemente a democratização geral da sociedade em diversos estados do país (Leher, 2012).

Além disso, ele propôs várias emendas educacionais para serem incluídas na Constituição de 1988, como o direito dos povos indígenas à educação bilíngue, a autonomia universitária e a gratuidade da educação para crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas.

Florestan Fernandes é lembrado como um dos mais importantes intelectuais brasileiros, cujas contribuições foram fundamentais para a compreensão e transformação da realidade social do Brasil.

3. A gestão da crise tal como projetada: a educação que nós temos para hoje

3.1 O caminho que vem sem percorrido no Brasil

A discussão até aqui apresentada traça um panorama abrangente sobre as contribuições dos pensadores Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Florestan Fernandes para a educação brasileira, enfatizando suas lutas contra as desigualdades históricas e sociais refletidas no sistema

educacional. Cada um desses intelectuais, com suas visões e práticas, contribuiu para repensar a educação como um instrumento de inclusão social e de emancipação crítica.

Em conjunto, esses três pensadores deixaram um legado fundamental para o pensamento educacional no Brasil, apontando caminhos para uma educação que seja inclusiva, crítica e transformadora. Suas contribuições continuam a inspirar debates sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a educação, segundo esses autores, vai além da mera transmissão de conhecimentos; ela é uma ferramenta poderosa para a formação de sujeitos críticos e para a transformação social.

Não obstante, como já discutimos para o caso do Brasil, a segunda metade do século XX assistiu a um processo de modernização autoritária em vários setores. Dentre eles, a educação é um dos que mais sofreram transformações. Na prática, as ações apontavam para um projeto educacional que terminaria por promover uma perspectiva muito mais alienante do que emancipadora na forma e nos conteúdos a partir dos quais eram formadas as gerações mais jovens desde então. Começava ali uma concepção de ensino voltado para as habilidades e competências necessárias ao exercício de uma futura profissão. Ou seja, educação vista pragmaticamente como a serviço da formação de uma mão de obra dócil e acrítica para o mercado capitalista, em desfavor do viés propedêutico (Mészáros, 2008).

A esse processo acrescentou-se outro, mormente a partir dos anos 1990: o das modificações estruturais do mundo do trabalho que nos dias atuais exacerbam uma situação de desemprego, subemprego, desemprego por desalento e formas sofisticadas de pauperização e superexploração da força de trabalho, tais como pejotização, uberização, trabalho por aplicativos, contratos temporários, intermitentes e outras formas de exacerbar direta ou indiretamente a extração dos excedentes trabalhistas. O intuito também é retirar do Estado a prerrogativa de gerenciar ou pelos menos fiscalizar as condições sob as quais os trabalhadores estão inseridos no mundo capitalista de produção e consumo (Antunes, 1995; 1999; 2018; 2020).

Aos efeitos do neoliberalismo no mundo do trabalho se juntam os efeitos desse mesmo neoliberalismo no mundo da educação, recrudescendo as desigualdades sociais pela via da oferta de uma educação ela própria marcadamente desigual. Para as classes mais pobres, a proposta é destinar o ensino técnico e com foco na formação para o trabalho, e para o atendimento das necessidades desse mercado (quais sejam: flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade). O desinvestimento numa formação crítica, geradora de um sujeito social consciente de si e de sua posição no mundo, desvirtua os sentidos e a proposta da educação como mecanismo de emancipação dos pobres, o que define uma formação mais curta, para

alguns encerrando nos últimos anos do Ensino Fundamental; para outros logo após o Ensino Médio. Para os pobres, seja a imensa maioria que só pode acessar as escolas públicas (em torno de 90% das crianças e jovens do país), seja para os que acessam o setor privado nas escolas menos prestigiadas dos bairros, o acesso à universidade fica cada vez mais difícil, limitado e com poucas margens de escolha, dado a falta de qualidade na maioria das escolas (Fagiani; Previtali, 2019).

A opção aberta da educação profissional, concorrente direta do Ensino Médio Tradicional, segue ditames de organismos internacionais, como os relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo Monetário Internacional e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), vinculando as reformas educacionais gestadas a partir dos anos 1990 às necessidade de adequação dos países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista as novas tecnologias informacionais. Aquela década foi a que apresentou o maior volume de transferência de recursos via empréstimos e cooperação técnica na área educacional entre o Brasil e o BID, desde a fundação do organismo no final dos anos 1950 (Fagiani; Previtali, 2019).

Desde então, os governos sucederam-se alinhados a essa perspectiva, culminando, já a partir dos 2000 no crescimento da curva ascendente das matrículas na chamada "Educação Profissional", que alcançou em 2014 perto de 2 milhões de adesões. Como consequência, o processo educacional no país vem sendo marcado por uma visão pragmatista da educação, com cada jovem assumindo sua formação como uma jornada individual pela busca de competências. Para os filhos dos pobres, o objetivo é o emprego, o que, no discurso governamental, será conseguido com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão (Fagiani; Previtali, 2019).

3.2 O Maranhão e os reflexos históricos da desigualdade

No artigo *A educação maranhense no limiar do terceiro milênio*, Conceição Raposo (2015) analisa a realidade educacional no Maranhão, abordando a questão da qualidade do ensino em relação aos indicadores sociais do Estado. Deste modo, faz uma reflexão sobre a necessidade de adoção de um modelo de educação que se coaduna com a realidade do estado, com todas as suas diferenças e especificidades. Além disso, aponta as dificuldades de infraestrutura que muitas localidades possuem para garantir o funcionamento regular e até mesmo o acesso dos estudantes à escola.

Ou seja, o problema da educação no Maranhão não diz respeito apenas aos baixos índices. Há também questões relacionadas à falta de adequação das localidades onde as pessoas moram, às condições mínimas de locomoção, saúde, bem-estar e segurança.

Nesse contexto, instruir e instruir-se despontam como desafios. Professores e alunos precisam de uma carga de heroísmo para demonstrar o apreço e o valor que dão ao processo educacional, sobretudo naquelas escolas que ficam em áreas de difícil acesso e nas quais se apresentam a insegurança, o risco do crime e da marginalidade, bem como o ambiente excludente e marginalizante a que estão submetidos.

Raposo (2015) argumenta que a simples expansão do sistema educacional não resolve os problemas, pois, sem políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino, as escolas não conseguem atender de forma equitativa nem oferecer um ensino de qualidade, o que contribui para a exclusão escolar. O objetivo do artigo é buscar soluções para os desafios enfrentados pelo sistema educacional do Maranhão.

A falha nesse sistema resulta na exacerbação dos altos índices de pobreza e exclusão social no Estado, que não tem demonstrado sinais significativos de melhora ao longo dos anos. Raposo apresenta diversas tabelas que evidenciam os problemas socioeconômicos do Maranhão, destacando os índices de desigualdade social, escolaridade, violência, pobreza e exclusão, entre outros, nos anos de 1960, 1980 e 2000. Todos os dados apontam para esse cenário desanimador. Para reforçar isso, basta atentar para o fato de que, já em 2019, havia 823 mil pessoas analfabetas com 15 anos ou mais no estado, o que representava uma taxa de analfabetismo de 15,6%, colocando o Maranhão como o quarto estado com maior taxa de analfabetismo no Brasil. Portanto, é essencial reverter essa realidade tanto no Maranhão quanto em outros estados brasileiros.

Apesar dos desafios, o artigo também aponta para algumas iniciativas que revelam perspectivas de mudanças positivas nas redes de ensino municipal e estadual, como a criação e expansão dos sistemas municipais de educação, impulsionada por pressões populares e pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela lei de 1996, que tornou o ensino fundamental mais acessível.

No Ensino Médio, houve uma expansão das matrículas em resposta à universalização do ensino fundamental. O estado criou e implementou o programa "Viva Educação", que promove a educação a distância. Raposo destaca que, em 2002, o Maranhão redirecionou sua política para o Ensino Médio, priorizando o ensino regular e expandindo o número de matrículas de 76.010 em 2001 para 218.698 em 2003, um crescimento de 288% em apenas dois anos (RAPOSO, 2015).

Essas iniciativas fazem parte de um processo de desenvolvimento e criação de políticas públicas para garantir uma educação acessível e de qualidade no Estado. Programas como "Expansão do Ensino Médio", "Programa Vamos Ler" e "Programa Maranhão nas Escolas" foram implementados com o objetivo de universalizar todos os níveis de ensino, desde o infantil até o superior, incluindo a educação de jovens e adultos no Maranhão.

Raposo também cita a preocupação dos renomados intelectuais brasileiros aqui já citados com o processo de exclusão escolar, especialmente no contexto da urbanização do país. Ela faz referência a Darcy Ribeiro, que, há vinte anos, já alertava para os efeitos negativos da urbanização caótica sobre a cultura brasileira, destacando que a escola, única porta de acesso à cultura urbana, estava fechada para a nova geração, que crescia nas favelas e baixadas, deserdada e de cultura rústica, não valorizada pela cultura dominante propagada na escola (RIBEIRO, 1983, p. 70-71).

Diante dos argumentos apresentados, fica clara a urgência de melhorar e facilitar o acesso ao sistema educacional, especialmente no Maranhão, que historicamente apresenta um dos piores índices de qualidade educacional, de trabalho, de habitação, renda etc.

4. Considerações finais

Este capítulo procurou examinar as contribuições fundamentais de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes para o debate sobre a educação pública no Brasil, e finaliza com uma atenção especial à realidade educacional do Maranhão. As ideias desses pensadores, educadores e gestores continuam extremamente relevantes para entender e enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente em regiões marcadas por profundas desigualdades sociais e econômicas.

As políticas educacionais implementadas ao longo das décadas, especialmente durante e após o regime militar, revelaram-se insuficientes para promover uma educação equitativa e de qualidade para todos os brasileiros. No Maranhão, esse quadro é agravado pela histórica negligência do Estado, que se reflete nas precárias condições de muitas escolas públicas, vias de acesso e condições de salubridade nas localidades nas quais os estudantes vivem e estudam.

Diante desse cenário, é imperativo repensar e reformular as políticas educacionais, não apenas em termos de investimento financeiro, mas também no sentido de adotar abordagens pedagógicas que valorizem a educação como um direito fundamental e como um pilar essencial para o desenvolvimento social e econômico. As reflexões de Freire, Ribeiro e Fernandes oferecem inspirações fecundas para essa tarefa, enfatizando a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva, crítica e transformadora.

Assim, concluímos que a superação da crise educacional no Maranhão e em todo o Brasil depende de uma mudança paradigmática que valorize a educação não como um gasto ou ferramenta útil às condições de trabalho na sociedade neoliberal, mas como um investimento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos críticos e conscientes das condições sociais que os englobam. É crucial que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas se comprometam com essa visão, para que possamos construir um sistema educacional capaz de atender às necessidades de todos os brasileiros, especialmente aqueles que mais dependem da escola pública para ter acesso a oportunidades reais de emancipação e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMARGO, A.; DIAS, M. J. de R. **Educação e autoritarismo**: reflexões sobre a Reforma Universitária de 1968. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1983.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Org.). **Políticas educacionais no Brasil**: Temas críticos. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, V. **Cazuza.** 2ª ed. São Paulo: IBEP Jovem, 2011.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FAGIANI, C. C.; Previtali, F. S. **O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário.** In: Antunes, R. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 347-362.

INEP. **Passado**: Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) – 1955. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-brasileiro-de-pesquisa-educacional-cbpe-1955/99>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a Defesa da Educação Pública. **Educação & Sociedade,** v. 33, n. 120, p. 941-964, 2012.

MAGOGA, P. M; MURARO, D. N. A escola pública e a sociedade democrática: A contribuição de Anísio Teixeira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e 236819, 2020.

MARTINS, L. **Ideologia e poder no Brasil**: ensaio sobre a situação da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARTINS, S. M.; COSTA, M. L. F. A contribuição do intelectual Darcy Ribeiro para o processo de democratização no Ensino Superior no Brasil. **V Congresso Internacional de História.** 21-23 set. 2011. Disponível em << http://cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/127.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, L. S.; GÓIS JÚNIOR, E. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 30, 2019. p. 1-27. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/VLvCkKxYzjgWDcxVpVF4hvN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 ago. 2024.

MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.

RAPOSO, C. (2015). A educação maranhense no limiar do terceiro milênio. **Revista De Políticas Públicas**, 8 (1), 2004. p. 7–26. Disponível em: << https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3750>> Acesso em: 14 ago. 24.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Florestan Fernandes e a Educação. **Estudos avançados.** 10 (26). 1996. Disponível em: << https://www.researchgate.net/publication/250982696_Florestan_Fernandes_e_a_educacao>>; Acesso em: 15 ago. 2024

SCHRAM, S. C; CARVALHO, M. A. B**. O pensar Educação em Paulo Freire:** para uma pedagogia de mudanças. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, A**. Educação no Brasil.** 3.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

IDENTIDADE AFRODESCENDENTE: REFLEXÕES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO QUILOMBO URBANO DA LIBERDADE E O SIGNIFICADO DO 13 DE MAIO

Sheila Cristina Costa Carreira
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
E-mail: sheila.carreiro@discente.ufma.br

Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
E-mail: marcelo.pagliosa@ufma.br

RESUMO: Este artigo explora a experiência desenvolvida no Programa Residência Pedagógica pelo subgrupo da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (Liesafro-UFMA), cuja escola-campo foi a Escola Quilombola Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira, localizada no Bairro Liberdade, o maior quilombo urbano da América Latina. A experiência, realizada entre novembro de 2022 e abril de 2024, destacou a importância de uma educação crítica e inclusiva que valorize a diversidade étnico-racial, com foco nas atividades comemorativas do 13 de maio, data que marca a abolição da escravidão no Brasil. Por meio da análise das contribuições de teóricos como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, o artigo reflete sobre as consequências históricas da abolição e o racismo estrutural ainda presente na sociedade brasileira. O Programa Residência Pedagógica promoveu um espaço de diálogo e reflexão crítica, buscando fortalecer a identidade afrodescendente dos alunos e preservar a rica herança cultural quilombola. A utilização de indicadores de qualidade educacional adaptados às especificidades da comunidade escolar quilombola revelou-se uma ferramenta essencial para promover a equidade racial e melhorar a inclusão no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Quilombo; Desigualdade Racial, Residência Pedagógica.

1. Introdução

A educação, ao longo do tempo, tem sido amplamente reconhecida como uma das principais ferramentas para a promoção da equidade social, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No Brasil, um país marcado por profundas desigualdades raciais e sociais, a educação é particularmente importante como meio de combater o racismo estrutural e promover a inclusão dos grupos historicamente marginalizados, especialmente a população afrodescendente. Nesse contexto, o presente artigo propõe compartilhar a experiência do Programa Residência Pedagógica do subgrupo da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (Liesafro-UFMA), realizada na Escola Quilombola Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira, localizada no Bairro Liberdade, o maior quilombo urbano da América Latina.

Essa residência ocorreu ao longo de 18 meses, entre novembro de 2022 e abril de 2024, com ênfase nas atividades desenvolvidas em torno do 13 de maio e na aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (CARREIRA; SOUZA, 2013). A residência representou uma prática pedagógica inovadora, reflexiva e transformadora, que buscou trazer à superfície, preservar e valorizar a rica herança cultural quilombola, ao mesmo tempo em que refletiu criticamente sobre o processo de abolição da escravidão e suas consequências para a população negra no Brasil.

O 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea, reconhecido por marcar o término oficial da escravidão no Brasil, resultou na emancipação (incompleta) de cerca de 700 mil pessoas. A experiência da Residência Pedagógica desenvolvida na Escola Quilombola Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira proporcionou uma contribuição significativa. Essa vivência incluiu uma série de atividades pedagógicas e culturais durante as comemorações do dia 13 de Maio. No entanto, essa experiência transcende o mero marco da abolição da escravidão, abordando aspectos cruciais da identidade e da cultura negra no Brasil. Este trabalho analisa as atividades realizadas a partir da rica memória cultural e histórica da influência africana na cultura brasileira, com especial atenção ao impacto prolongado da abolição da escravidão.

A Escola Quilombola Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira, situada no Bairro Liberdade, em São Luís-MA, é um exemplo emblemático de resistência e luta pela preservação da identidade e cultura afro-brasileira. O próprio Bairro Liberdade carrega uma herança histórica que remonta aos tempos de escravidão, abrigando uma comunidade que, até

hoje, luta por reconhecimento, respeito e igualdade de direitos. A residência pedagógica, conduzida por discentes do curso de Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, foi concebida como uma prática educativa dialógica e participativa, inspirada nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. Conforme Freire (1974, p. 79) afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Com base nessa filosofia, as atividades desenvolvidas durante a residência pedagógica foram cuidadosamente planejadas para promover uma educação que integrasse a história e a cultura dos quilombos no currículo escolar, contribuindo para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos e para a valorização de sua herança cultural.

O evento foi planejado com o objetivo de proporcionar uma reflexão crítica sobre o significado do 13 de maio, não apenas como uma data histórica, mas como um momento de reafirmação da luta pela igualdade e justiça social. As atividades desenvolvidas incluíram rodas de conversa, oficinas temáticas, apresentações culturais e a aplicação de um questionário composto por nove perguntas, com o intuito de desenvolver um indicador de qualidade educacional que refletisse as especificidades da comunidade quilombola.

Esse questionário, essencial para a avaliação da qualidade do ensino em uma escola localizada no maior quilombo urbano da América Latina, revelou-se uma ferramenta valiosa para promover discussões significativas sobre a luta antirracista e para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. O documento *Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola* (Carreira e Souza, 2013) foi a base para a aplicação, focando-se na Dimensão 1 “Atitudes e Relacionamentos”. Os Indicadores dessa Dimensão foram aplicados em sua totalidade com toda equipe escolar (profissionais da educação), estudantes e com uma breve amostragem de pais, mães e responsáveis das(os) estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e atento às questões raciais.

A aplicação dos Indicadores destacou a eficácia dessas medidas na luta contra a discriminação e na valorização da estética negra, evidenciando a importância da inclusão e da representatividade.

2. Contextualização Histórica e Identidade Afrodescendente: o 13 de Maio na Escola Quilombola

Embora a abolição seja frequentemente celebrada como o marco oficial do fim da escravidão no Brasil, é crucial reconhecer que a sua formalização não garantiu automaticamente

a inclusão social, econômica e política dos ex-escravizados. Apesar de representar um avanço significativo, a abolição foi um processo incompleto que não abordou as questões estruturais subjacentes ao sistema escravocrata, resultando na perpetuação das desigualdades raciais no país.

Conforme argumenta Fernandes (1978, p. 76), após a abolição, os negros e as negras herdaram uma situação de extrema vulnerabilidade:

> [...] sob a aparência da liberdade, herdaram a pior servidão que é a do homem que se considera livre, entregue de mãos atadas à ignorância, à miséria, à degradação social. Como deixaram de ser 'escravos' ou 'libertos', não contavam mais com a solidariedade universal dos brancos, nem com a solidariedade dos antigos senhores".

A emancipação incompleta resultante desse processo manteve a população afro-brasileira à margem do desenvolvimento econômico e social, reforçando a necessidade de políticas públicas efetivas e de uma educação crítica, libertadora e emancipatória que contribua para a superação dessas desigualdades. Nesse sentido, as atividades realizadas na escola-campo não apenas rememoraram o 13 de maio como um momento histórico, mas também promoveram um espaço de reflexão crítica sobre as condições de vida da população negra no Brasil contemporâneo.

O evento sobre o 13 de Maio que realizamos na escola-campo teve início com uma recepção acolhedora e um café da manhã especial em homenagem às mães, ressaltando a importância dessas mulheres, predominantemente negras e oriundas de comunidades periféricas, no contexto social e na educação de seus filhos. Subsequentemente, foi promovido um diálogo enriquecedor com pedagogos e psicólogos, abordando questões cruciais para a população negra, como o acesso à educação e os desafios relacionados.

Após essa fase inicial, os alunos foram organizados em grupos para participar de diversas atividades. Um dos momentos de destaque foi um Quiz, que explorou a obra do patrono da escola, o Professor Luiz Alves Ferreira, e a história do maior quilombo urbano da América Latina, o Bairro Liberdade. Paralelamente, um workshop de tranças e confecção de chaveiros representando bonecas foi oferecido aos alunos. Os chaveiros apresentavam uma variedade de cores alusivas a diferentes tons de pele, representando a riqueza da diversidade presente em nossa sociedade.

Durante o Quiz, muitos(as) estudantes demonstraram entusiasmo em responder e explicar as questões, evidenciando o interesse pela atividade. Um aluno, em particular, apresentou informações intrigantes sobre o Professor Luiz Alves Ferreira, destacando seu apelido de "Dr. Quilombola". Ele ressaltou o compromisso duradouro do professor em

promover o bem-estar e o progresso da comunidade negra. Em seguida, um estudante do segundo ano solicitou a palavra e expressou sua perspectiva, enfatizando a importância de valorizar a cultura quilombola e os cuidados com os cabelos afro. Ele destacou que essas ações desempenham um papel fundamental na promoção da autoestima e do respeito à própria cultura. Essa intervenção demonstrou uma compreensão profunda da importância da representatividade e do autocuidado. Conforme o diálogo avançava, os(as) estudantes mostravam uma excitação notável. Quando o assunto se voltou para a cultura dentro da comunidade quilombola, os estudantes destacaram manifestações folclóricas, como o Boi de Leonardo. Essa ênfase revelou o conhecimento deles(as) sobre as tradições e expressões culturais específicas da comunidade. A empolgação ao compartilhar essas informações refletiu um profundo senso de conexão com sua herança cultural.

O 13 de maio de 1888 é uma data icônica na história brasileira. Como destaca Abdias do Nascimento em sua obra *Quilombismo* (1980), a abolição formal da escravidão no Brasil não trouxe automaticamente igualdade e justiça para os(as) ex-escravizados(as). O autor aponta as deficiências do processo de abolição e enfatiza a necessidade contínua de abordar questões de desigualdade e discriminação racial para alcançar uma autêntica igualdade e justiça na sociedade brasileira. Essa herança histórica complexa e suas profundas origens nas identidades afrodescendentes foram aspectos centrais durante o evento realizado em 13 de maio. Segundo Nascimento (1980, p. 63),

> [...] Após a abolição formal da escravidão a 13 de maio de 1888, o africano escravizado adquiriu o status legal de cidadão; paradoxalmente, no mesmo instante ele se tornou indesejável, agredido por todos os lados. Excluído da sociedade,
>
> marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana. Se a escravidão significou crime hediondo contra cerca de trezentos milhões de africanos, a maneira como os africanos foram emancipados não ficou atrás como prática de genocídio cruel. Na verdade, aboliram qualquer responsabilidade dos senhores para com a massa escrava; perfeita transação realizada por brancos, pelos brancos e para beneficiários brancos[...]

Esse texto aborda uma questão profundamente relevante para os dias atuais, visto que as desigualdades raciais e sociais ainda persistem como consequências da abolição incompleta. As práticas subsequentes se refletem no cenário atual, onde a população negra frequentemente enfrenta barreiras no acesso à educação de qualidade, oportunidades de trabalho e cargos de liderança, além de serem alvos frequentes de violência policial e discriminação. A falta de políticas eficazes de inclusão contribui para a perpetuação dessas desigualdades, como confirmado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu levantamento de 2022. Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas,

mais do que o dobro da taxa encontrada entre pessoas brancas (3,4%). A diferença se torna mais gritante quando se analisa o grupo etário de 60 anos ou mais, onde a taxa de analfabetismo dos brancos chega a 9,3%, enquanto entre os pretos e pardos essa taxa chega a alarmantes 23,3%. Tais dados evidenciam que, apesar dos avanços, a alta taxa de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas, particularmente entre idosos, reflete a necessidade urgente de ações afirmativas, políticas inclusivas e investimentos em educação que promovam equidade racial e educacional no país. Autores como Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes* (2008), e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, em *Racismo e Anti-racismo no Brasil* (2009), analisam criticamente a questão racial no país, demonstrando a urgência de políticas públicas efetivas para promover a igualdade e a inclusão dos negros e das negras. Segundo Fernandes (2008, p. 29),

> [...] Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido sumário e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva[..].

O autor analisa a condição dos libertos no pós-abolição no Brasil, destacando a falta de preparação e suporte para sua integração como cidadãos livres. A abolição de 1888 liberou os antigos senhores de suas responsabilidades, deixando os ex-escravizados em uma transição abrupta para a liberdade sem o apoio adequado. Essa análise destacou a falta de um plano estruturado para garantir uma transição efetiva dos direitos para a liberdade, o que teve implicações para a equidade racial e o acesso à educação. A ausência de apoio institucional adequado à integração dos negros contribuiu para a persistência de desigualdades e injustiças raciais ao longo da história do Brasil.

3. Entrelaçando Perspectivas: Reflexões Críticas Sobre a Abolição e o Racismo no Brasil

As perspectivas de dois autores sobre a abolição de 1888, como Florestan Fernandes (2008) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, em sua obra *Racismo e Anti-Racismo no Brasil* (2009), estão interligadas de maneira significativa para a compreensão das dinâmicas raciais no país. Essas obras oferecem uma perspectiva crítica sobre como o racismo tem influenciado a sociedade brasileira ao longo do tempo, além de explorar as várias formas de resistência e luta contra esse racismo. Ao conectar essas análises com a comemoração do 13 de maio, que marca a abolição da escravidão no Brasil, podemos perceber como essas duas temáticas se entrelaçam

profundamente. Guimarães (2009) aborda de maneira incisiva a forma como a abolição de 1888, historicamente celebrada como um marco de liberdade para os negros, não resultou necessariamente em igualdade real entre as raças. Através de uma análise crítica, Guimarães (2009) destaca como a abolição, embora tenha formalmente encerrado a escravidão, não conseguiu erradicar as estruturas profundas de desigualdade e preconceito racial que persistem até os dias de hoje. Os libertos não possuíam recursos, habilidades e oportunidades necessárias para exercer plenamente sua liberdade. Isso os deixou sem meios financeiros, educação e suporte emocional para enfrentar a competição econômica no pós-abolição em uma sociedade extremamente competitiva. De acordo com Guimarães (2009, p. 60):

> Assim é o racismo brasileiro: sem cara, transvestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é racismo do vizinho (o racismo americano).

Essa abordagem disfarçada de racismo também se manifesta em discursos que se auto proclamam antirracistas, mas que, na prática, não questionam a profundidade das desigualdades raciais e sociais no Brasil. A citação sugere que esse tipo de racismo busca criar uma imagem de um país sem preconceitos, negando a realidade de exclusão que afeta as comunidades afrodescendentes e indígenas.

A experiência vivenciada pelos discentes durante o evento comemorativo do 13 de maio evidencia a necessidade de abordar questões cruciais de identidade, pertencimento e educação para os jovens negros. Através da reflexão crítica sobre a abolição formal da escravidão, foi possível compreender como a liberdade conquistada em 1888 não se traduziu automaticamente em igualdade e justiça para os ex-escravizados. As obras de Abdias do Nascimento (1980), Florestan Fernandes (2008) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2009) enriquecem a análise crítica desse cenário, ressaltando as deficiências e os desafios enfrentados pela população negra após a abolição.

Fernandes (2008) argumenta que a abolição foi um processo inacabado, uma vez que as políticas públicas não foram direcionadas para a inclusão social dos negros libertos. O autor destaca que a sociedade brasileira preferiu ignorar as demandas por reparação e inclusão, perpetuando um sistema de desigualdades raciais. Essa perspectiva é complementada pelas observações de Nascimento (1980), que denuncia a permanência de um racismo estrutural que marginaliza as populações afrodescendentes, relegando-as a posições subalternas na sociedade.

Ao considerarmos essas contribuições teóricas e refletirmos sobre as experiências práticas no ambiente escolar, torna-se evidente a importância de uma educação que não apenas

reconheça a história da escravidão e da abolição, mas que também promova ativamente a inclusão e a valorização da herança cultural afro-brasileira. Como Paulo Freire (2000, p. 67) nos lembra: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. No contexto das escolas quilombolas, essa pedagogia crítica é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

4. Indicadores de Qualidade da Educação e Relações Raciais: resultados do diagnóstico

O desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e igualitárias é essencial para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, a avaliação por indicadores de qualidade emerge como uma ferramenta estratégica para a comunidade escolar, fornecendo informações e orientando ações concretas na promoção da igualdade racial. A metodologia adotada para avaliar os indicadores de qualidade na Educação, com foco em relações raciais na Escola Quilombola foi abrangente e participativa. O público-alvo abarcou estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, profissionais da educação (equipe gestora, corpo docente e profissionais do quadro de apoio) e pais, mães ou responsáveis pelos estudantes. Utilizamos um questionário estruturado com escalas de avaliação e perguntas com base nos indicadores supracitados, com foco nas relações interpessoais na escola (Dimensão 1), seguindo as categorias de análise do documento em questão e a metodologia de autoavaliação participativa escolar, comprometida com o fortalecimento da gestão democrática e com a experiência formativa coletiva. Os Indicadores da Dimensão 1 abordam as interações entre alunos, percepções dos profissionais, práticas de gestão e experiências dos funcionários/as. O processo de aplicação contou com ótima interação dos participantes. Incentivou-se a honestidade nas respostas e a distribuição dos questionários foi anônima. Os resultados serviram como base para a construção de planos de ação para o combate ao racismo na escola, sobretudo ao propor estratégias que visam promover igualdade racial e inclusão no ambiente educacional quilombola. Os Indicadores perscrutados foram os seguintes:

QUADRO 1 – INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (DIMENSÃO 1)

Nº	Indicadores
1	Intervenção Imediata contra Xingamentos e Discriminação
2	Quebra de Silêncio e Desnaturalização do Racismo
3	Distribuição de Afeto e Fortalecimento de Relações
4	Reconhecimento do Corpo e da Estética Negra
5	Abordagem da Indisciplina sem Exclusão
6	Construção Positiva do Pertencimento Racial
7	Valorização de Meninas e Mulheres Negras
8	Democratização do Acesso aos Lugares de Poder
9	Superação da Intolerância Religiosa e Educação Laica

Fonte: CARREIRA E SOUZA (2013).

O quadro de avaliação proposto, elaborado a partir dessa experiência na residência pedagógica, estabelece padrões claros para categorias como “Bom”, “Regular”e “Ruim" , utilizando uma escala de 1 a 3. Essa abordagem permite uma análise detalhada dos Indicadores de Qualidade, levando em conta a relevância de cada aspecto relacionado às relações raciais na escola. Esse quadro não é apenas teórico: é fruto da vivência prática e da aplicação direta realizada durante a residência pedagógica, proporcionando uma compreensão aprofundada dos desafios e das oportunidades nas relações raciais na educação.

QUADRO 02 – QUADRO DE AVALIAÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PADRÕES NÍTIDOS DE "BOM", "REGULAR" E "RUIM"

Classificação	Valor Numérico	Critério
Bom	3	> 2,5
Regular	2	$2 \leq x < 2,5$
Ruim	1	<2

Fonte: Sheila Cristina (2024), elaborado a partir dos padrões da avaliação na residência pedagógica.

QUADRO 03 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE NAS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Nº	Indicador	Média	Classificação
1	Intervenção Imediata contra Xingamentos e Discriminação	2,0	Regular
2	Quebra de Silêncio e Desnaturalização do Racismo	1,8	Ruim
3	Distribuição de Afeto e Fortalecimento de Relações	1,8	Ruim
4	Reconhecimento do Corpo e da Estética Negra	2,0	Regular
5	Abordagem da Indisciplina sem Exclusão	2,2	Regular
6	Construção Positiva do Pertencimento Racial	2,2	Regular
7	Valorização de Meninas e Mulheres Negras	2,6	Bom
8	Democratização do Acesso aos Lugares de Poder	2,6	Bom
9	Superação da Intolerância Religiosa e Educação Laica	2,2	Regular

Fonte: Quadro elaborado a partir dos resultados coletados no 9º ano do ensino fundamental, no ensino médio, dentre os funcionários do colégio e pais, mães e responsáveis dos(as) estudantes.

A avaliação dos Indicadores da Qualidade nas relações raciais, no contexto do maior quilombo urbano da América Latina, instigou a reflexão sobre desafios complexos enfrentados pela comunidade educacional na promoção da igualdade racial. Os resultados, aplicados no colégio inserido nesse cenário singular, delineiam uma realidade multifacetada que demanda consideração cuidadosa. Os indicadores relacionados à construção positiva do pertencimento racial e à superação da intolerância religiosa revelaram médias classificadas como Regular (2,2). Isso apontou para desafios específicos na consolidação da identidade racial e religiosa dos estudantes, destacando a necessidade de abordagens mais assertivas para fortalecer esses aspectos, sobretudo em um ambiente culturalmente diversificado. A categoria de distribuição de afeto e fortalecimento de relações obteve uma média classificada como Ruim (1,8).

Esse resultado evidencia a urgência de se criar um ambiente escolar mais acolhedor, no qual as relações interpessoais sejam fortalecidas. Isso ressalta a importância de considerar as particularidades de uma comunidade quilombola, onde a construção de laços afetivos é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. A valorização de meninas e mulheres negras registrou uma média classificada como Bom (2,6), indicando êxito na promoção de igualdade de gênero e racial. Este dado encorajador destaca a importância de continuar e ampliar práticas que reconheçam a diversidade de experiências dentro da comunidade, promovendo assim uma atmosfera de respeito e de reconhecimento. Os Indicadores relacionados à democratização do acesso aos lugares de poder também obtiveram médias classificadas como “Bom” (2,6). Este resultado positivo sugere avanços na promoção da equidade, indicando que a comunidade está proporcionando oportunidades iguais para todos os estudantes. Ressalta, ainda, a importância da inclusão em processos decisórios e estratégicos dentro da instituição.

A aplicação desses indicadores em um quilombo urbano destaca não apenas desafios contemporâneos, mas também remete a um contexto histórico de discriminação e marginalização. O quilombo, enquanto símbolo de resistência, enfrenta desafios estruturais decorrentes de décadas de desigualdades raciais e sociais. A diversidade intrínseca ao quilombo urbano apresenta desafios únicos na promoção de relações raciais positivas. A interseção de identidades raciais, étnicas e religiosas demanda uma abordagem sensível e específica para garantir que as políticas e práticas educacionais sejam inclusivas e respeitosas. Os resultados apontam para a urgência de políticas e práticas educacionais sensíveis, que abordem as complexidades de uma comunidade quilombola urbana. A formação de educadores e o desenvolvimento de currículos que reconheçam e celebrem as diversas identidades são fundamentais para superar os desafios evidenciados. O quilombo urbano representa uma

oportunidade para transformar o sistema educacional, promovendo não apenas a inclusão, mas também o empoderamento de uma comunidade historicamente marginalizada.

Ações afirmativas e políticas estratégicas podem ser instrumentos poderosos para a realização de mudanças significativas. Em síntese, os resultados oferecem uma visão crítica sobre as práticas nas relações raciais na escola, refletindo desafios e possibilidades. É imperativo que as conclusões sirvam como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada, servindo de base para a implementação de estratégias que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária no maior quilombo urbano da América Latina.

5. Considerações Finais

A Residência Pedagógica na Escola Quilombola Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira destacou-se como um campo fértil para a reflexão e a transformação educacional a experiência evidenciou não apenas os desafios, mas também as oportunidades de promover uma educação que respeite e celebre a identidade cultural dos alunos. A interação direta dos residentes com a comunidade quilombola propiciou uma abordagem pedagógica inovadora e profundamente conectada com as realidades vividas pelos estudantes.

Os residentes, muitos dos quais pertencentes à própria comunidade quilombola, trouxeram uma perspectiva enriquecedora que transcende o ensino tradicional. Ao participarem das celebrações do 13 de maio e outras atividades culturais, os futuros educadores ajudaram a fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, proporcionando aos alunos uma compreensão mais robusta de sua história e identidade. Esta integração entre saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais permitiu uma aprendizagem mais contextualizada, essencial para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e um senso de pertencimento.

A aplicação das teorias de Abdias do Nascimento (1980), Florestan Fernandes (2008) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2009) revelou a persistência das desigualdades raciais e sociais, apontando para a necessidade urgente de políticas públicas que abordem essas questões. A análise crítica dessas obras sublinhou as lacunas deixadas pela abolição da escravidão e a importância de uma educação que vá além da mera formalidade para enfrentar as disparidades educacionais e sociais contemporâneas.

Os Indicadores de Qualidade Educacional aplicados no contexto do quilombo urbano destacaram tanto possibilidades e ações de sucesso quanto desafios a serem superados na construção de uma cultura escolar antirracista. Embora tenham sido observadas conquistas na valorização da identidade cultural e na democratização do acesso, outras áreas, como o fortalecimento das relações afetivas, mostraram a necessidade de abordagens mais específicas

e sensíveis às complexidades da comunidade quilombola. Essas avaliações indicam a urgência de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também integrem as diversas dimensões das identidades raciais e culturais das(os) estudantes.

A prática pedagógica na escola em questão evidenciou a importância de uma educação que se comprometa com a inclusão e a justiça social. Ao adotar uma abordagem colaborativa e dialógica, inspirada nas ideias de Paulo Freire, o subprojeto da Liesafro do Programa Residência Pedagógica demonstrou como a educação pode ser um poderoso veículo para a construção de uma educação emancipadora e socialmente referenciada. O intercâmbio de saberes entre residentes e estudantes da escola não apenas ampliou as perspectivas dos futuros educadores, mas também enriqueceu a experiência educacional dos estudantes, criando um ambiente mais inclusivo e reflexivo.

O legado deixado por essa experiência deve servir como uma ferramenta para futuras iniciativas educacionais que busquem superar as barreiras da desigualdade e promover uma verdadeira inclusão. Quando profundamente conectada com a realidade cultural e social dos(os) estudantes, a educação tem o potencial de transformar vidas e comunidades. Portanto, é fundamental que os aprendizados dessa residência pedagógica sejam utilizados para desenvolver práticas educacionais que continuem a promover o combate ao racismo, a equidade e a justiça social, assegurando que todas(os) as(os) estudantes, independentemente de suas origens, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. 112p. : il. ISBN: 978-85-86382-26-0.

FERNANDES , Florestan. A **integração do negro na sociedade de classe: O negro na emergência da sociedade de classe.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 439 p. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

OLIVEIRA, M. M. C. **Mas aqui ainda é favela, só mudou a alvenaria, a ética continua a mesma: condominização e vida social no PAC Rio Anil, em São Luís-MA.** 2022. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2022. Orientadora: Susana Soares Branco Durão. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1258776 Acesso em: 15 abr. 2024.

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste. Acesso em: 27 ago.2024.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista.** Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

INCLUSÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM IES PRIVADA NO RECIFE

Felipe Cazeiro
Doutor em Psicologia
felipe.cazeiro@upe.br
Universidade de Pernambuco-UPE

Sérgio Cordeiro
Graduando em Psicologia
sergio.cordeiro1@hotmail.com
Estácio do Recife

Jacqueline Travassos de Queiroz
Doutora em Psicologia
Jacqueline.queiroz@upe.br
Universidade de Pernambuco-UPE

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica e teve como objetivo compreender os desafios no acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior a partir de uma pesquisa qualitativa em psicologia social com utilização de formulário online e entrevistas-semiestruturadas com uma aluna indígena realizada em Instituição de Ensino Superior (IES) privada situada no Recife complementada por uma revisão de literatura. O material produzido foi analisado mediante análise de conteúdo de Laurence Bardin. Inicialmente, foi possível identificar a escassez de produção científica e de literatura no que tange à estudos relacionados à população indígena sendo uma lacuna a ser preenchida, especialmente no que tange à rede privada de ensino. Os resultados do levantamento bibliográfico mostram questões relacionadas à falta de autoria e representação indígena nas publicações brasileiras que se relacionam com as narrativas da entrevistada que trazem o preconceito velado vivenciado em IES e as dificuldades relacionadas ao domínio da norma culta da língua portuguesa que interferem em questões de permanência estudantil causando alguns desconfortos. Assim, sugere-se a criação de programas de apoio estruturados para acolhimento e apoio de estudantes indígenas. Destarte, pudemos perceber como se formula a estrutura de ingresso e permanência de indígenas na IES pesquisada. Nota-se que a falta de material que aborde essa temática e seus desdobramentos em instituições privadas foi uma lacuna encontrada dificultando a ampliação do corpus teórico da pesquisa. Com base nisto, se faz necessário ampliar as discussões sobre a temática e se vê como inestimável o aprimoramento do ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, público ou privado a fim de proporcionar melhor democratização da educação, bem como o investimento em pesquisas e estudos junto com esta população para identificar suas necessidades e demandas, bem como auxiliando na resolução dos dilemas que assolam a população indígena no Brasil e sua luta por educação.

Palavras-chave: Indígenas; Ensino Superior; Inclusão; Vivência.

1. Introdução

Dentre os contemplados com a criação da lei nº 12.711/2012, mais conhecida como "Lei de cotas", corpos indígenas ainda causam estranhamento e alheamento quando ocupam as instituições de ensino superior (IES). Ora, mesmo estando nesta terra antes mesmo de ser nomeada de Ilha de Vera Cruz, sua existência ainda é cercada de desconhecimento, preconceito e, por vezes, são tratados de forma folclorizada. De fato, o projeto de extermínio dos povos indígenas se iniciou com a chegada dos portugueses e logra êxito até os dias atuais, reduzindo mais do que vidas como sua língua, religiosidade, cultura, e todo tipo de conhecimento sobre a terra, florestas e meio ambiente sendo uma das marcas do racismo que também assola a população negra.

O psicanalista Jurandir Freire Costa (1983), ao refletir através de análises psicanalíticas sobre a violência destinada à população negra, denuncia sem ambiguidades a tendência impiedosa da violência racista em destruir a identidade do sujeito negro como do indígena, através do Ideal de Ego Branco em que precisa formular para si um processo identificatório destoante de suas características biológicas, fenotípicas e até mesmo histórico-culturais, negando-as e eliminando-as.

Desta forma, Lima (2007 p.18) questiona: Como poderiam os indígenas ansearem o ensino superior, se destinavam seus esforços em questões básicas de garantia de direitos? A luta pela posse de seus territórios, garantias de manutenção econômica, social, cultural, seja no âmbito de cada indivíduo, como em suas vidas coletivas são permanentes em suas vidas diante do genocídio indígena.

Percebe-se que tal questionamento ainda é condizente com a realidade quando, em matéria jornalística veiculada no dia 29 de janeiro de 2023, o programa Fantástico, da Rede Globo, denuncia as condições de vida de indígenas da etnia Yanomami, residentes em região demarcada do estado de Roraima. O cenário encontrado não é outro além do genocídio: Malária, pneumonia, desnutrição, contaminação por mercúrio (G1, 2023).

Porém, impressiona o fato que tal barbárie já havia sido denunciada há pelo menos um ano. A Hutukara Associação Yanomami, juntamente com a Associação Wanasseduume Ye'kwana divulgaram um relatório no ano de 2022 (Hutukara Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'kwana, 2022), com dados levantados no ano anterior, trazendo denúncias sobre a situação que o povo Yanomami enfrenta(va).

O documento elaborado, a partir de monitoramento realizado mensalmente através de imagens de satélites, atesta a presença de desmatamento associado ao garimpo; garimpos ativos;

áreas em que o garimpo abandonara recentemente em lagoas de rejeitos. O relatório reitera como o garimpo e o crime organizado influi para o aumento da insegurança de todos relacionados à comunidade indígena da região. A presença dos invasores incide em diversas violações, como cultural, direitos fundamentais, ambientais, dentre outros. O estudo recomenda ao poder público a retomada do controle da localidade e dos garimpos, bem como, das agências reguladoras como ANATEL e ANAC que, dentro de suas competências, atuem nas áreas a fim de sanar as problemáticas relativas às suas atribuições. E, por fim, indica a criação de um projeto que auxilie a renda das comunidades que tiveram suas vidas afetadas pelo garimpo, ficando incapacitados de praticarem pesca e agricultura (Hutukara Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'kwana, 2022).

Esta é só uma das muitas situações de dificuldades enfrentadas pela população indígena no Brasil e sua diversidade étnica. A Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) estipula que todos têm direito a educação gratuita, ao menos em seu grau fundamental, porém a educação de nível superior é tratada "baseada no mérito", abrindo margem para uma alta demanda de alunos com histórico de privilégios e pouca oferta de vagas em cursos gratuito, público e de qualidade para alunos de outros extratos sociais e desprivilegiados.

Desta forma a educação escolar indígena, criada originalmente no início do período colonial com a intenção de catequizá-los e civilizá-los, chega à modernidade com o projeto de levar educação de nível básico, fundamental e médio, de forma intercultural, bilíngue (português e língua materna) no seio da comunidade indígena, garantindo a manutenção da cultura, língua e civilidade de cada povo. (Bergamaschi; Leite, 2022). Uma das adversidades, como é de conhecimento público, acontece quando esses jovens indígenas optam por continuar a educação ingressando no ensino superior, que se localiza fora da sua comunidade.

Bergamaschi e Leite (2022), afirmam que há uma concepção de que "universitários indígenas contaminam o pensamento acadêmico com seus saberes ancestrais, com seus conhecimentos originários e suas disposições interculturais". Desta forma, cumpre-se questionar se estariam as Instituições de Ensino Superior (IES) abertas a receber essa pluralidade que contrasta com a educação branca e eurocentrada que majoritariamente se faz presente nos currículos e centros universitários?

Como traz o relato de Francineia Fontes (2019 p. 223):

> Para começar, nós indígenas temos que estar cientes de que a escola e a universidade não são espaços próprios de produção de pensamento e práticas indígenas. Sendo assim, não formará operadores do pensamento indígena, tais como os pajés[...] Por outro lado, a universidade pode oportunizar a pensar o pensamento indígena, na medida em que os mecanismos e métodos científicos podem servir como instrumentos

> para compreender as cosmologias e produzir os conceitos propriamente 'nativos', possibilitando um diálogo simétrico entre os modelos de conhecimento. Mas para isso acontecer é necessário que nós indígenas tenhamos bastante consciência de que o simples ingresso na universidade não assegura colocar nossa epistemologia e nossas ideias em pauta na sala de aula e nos programas de pós-graduação (Fontes, 2019. p. 223).

Assim, Sanchez e Leal (2021, p. 359), demonstram uma perspectiva de avanços e (re)existência quando trazem que "a educação intercultural é um projeto social e cultural que tem o compromisso de propiciar cenários à superação de estruturas de dominação colonial que impedem a emancipação e o exercício dos direitos coletivos dos povos indígenas". Mas, esse processo de melhoria não se cria através do nada, tampouco sem percalços.

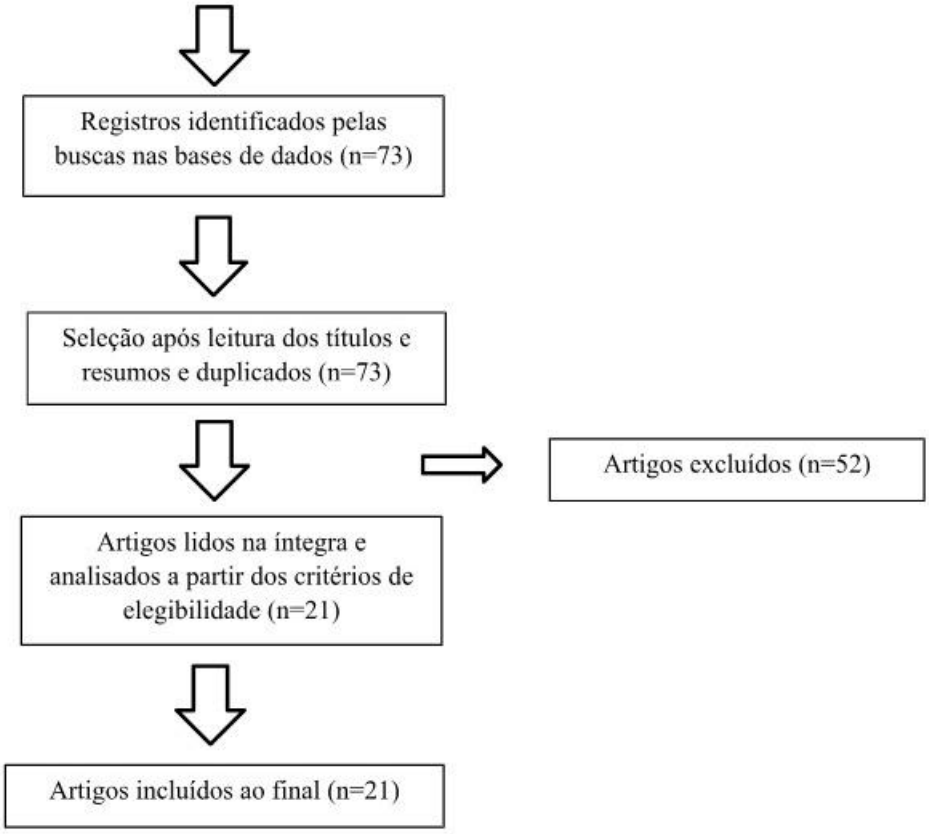
Sendo assim, este artigo, decorrente de iniciação científica, objetiva compreender quais desafios se apresentam para a vivência estudantil de indígenas no Ensino Superior através de uma pesquisa qualitativa exploratória em psicologia social com utilização de formulário online e entrevistas em um Centro Universitário Estácio do Recife (IES Privada).

2. METODOLOGIA

Foi realizado um estudo exploratório qualitativo por meio de revisão de literatura, formulário online e entrevistas em profundidade tendo análise de conteúdo (Bardin, 2011) para análise dos dados. A revisão de literatura foi realizada na base de dados da SciELO, PePSIC e BVS-Psi no período de Setembro/2022 à Fevereiro/2023 na página de cada banco de dados a partir do campo 'busca por assunto' com os descritores: 'Indígena ensino superior'; 'Indígena Faculdade'; 'Indígena universidade'; 'Indígena graduação'; 'Aborígene ensino superior'; 'Aborígene Faculdade'; 'Aborígene universidade'; 'Aborígene graduação'; 'Índio ensino superior'; 'Índio Faculdade'; 'Índio universidade'; 'Índio graduação'. Configuramos a pesquisa na plataforma online de modo que fossem explicitados todos os trabalhos científicos em que o termo destacado estivesse. Para tanto, utilizamos a marcação em 'todos os índices' que contempla o título, assunto e resumo.

A busca gerou 73 trabalhos (PePSIC (32), SciELO (38) e BVS-Psi (3) que, aplicados os critérios de inclusão previamente estabelecidos, passaram para 21. Foram posteriormente tabulados em planilha eletrônica elaborada pelos autores em adaptação ao instrumento para coleta de dados de Souza, Silva e Carvalho (2010).

Quadro 1. Fluxograma dos passos da seleção dos artigos



Fonte: Elaboração própria

A revisão de literatura auxiliou no entendimento de como está a produção científica sobre a temática de modo que pudesse nos dar pistas para aprofundar a investigação na coleta de dados pelo formulário online e entrevistas. Esta parte da coleta de dados foi realizada na base de dados de alunos da Estácio Recife. Os alunos receberam um formulário online via Google Forms com questões pré-definidas disponibilizado pelo e-mail cadastrado na instituição convidando-os a registrar suas respostas. O intuito foi compreender as percepções dos estudantes sobre o preconceito de gênero, sexual e étnico-racial, seus desafios e dificuldades para a permanência no Ensino Superior. A pesquisa aceitou apenas respostas daqueles estudantes que preencheram os requisitos do critério de inclusão da pesquisa: Estudantes Negros, LGBT e/ou indígenas.

Posteriormente, a partir dos estudantes que responderam ao questionário online, foi selecionado 1 estudante de cada categoria temática (1 para questões de Gênero, 1 para questões de Sexualidade, 1 para questões de Raça e 1 para questões de Etnia) para uma entrevista que teve como intuito compreender em profundidade suas percepções e perspectivas no que se refere as suas experiências em relação ao objeto de estudo. As entrevistas aconteceram no período de Novembro/2022 a Abril/2023.

Pela entrevista em profundidade abranger mais concretamente um tópico estudado, ela possuem importantes vantagens como (a) o favorecimento da livre expressão das perspectivas individuais, (b) a obtenção de maior taxa de respostas, pois os entrevistadores podem realizar acompanhamento mais próximo do entrevistado, (c) o alcance com mais facilidade a entrevistados com nível mais baixo de instrução, (d) os esclarecimentos imediatos às dúvidas levantadas pelos entrevistados, e (e) a obtenção de maior quantidade de dados por pessoa, se comparada à realização de outro instrumento de coleta de dados (Gil, 2002).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa se apresentou como a melhor metodologia para o projeto por trabalhar "com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". (Minayo, 2007 p. 21).

Neste recorte, concentram-se os dados relacionados à estudantes indígenas no ensino superior.

Durante análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir do formulário online e das entrevistas tendo como norte a revisão de literatura nas questões indígenas, foi possível organizar o material em 2 categorias:

1. Dificuldades institucionais, linguísticas, de permanência e inserção no ensino superior.
2. Experiências e Percepções na vivência do Ensino Superior

O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP – Comitê de Ética sob o número CAEE 58524422.0.0000.5640 e foi aprovado em 29 de junho de 2022, sob nº de parecer 5.498.824.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os estudantes que responderam à pesquisa, apenas 1 aluna se declarou como indígena. Assim, foi analisada descritivamente a narrativa da participante em relação ao que tinha a dizer sobre sua vivência acadêmica. Posteriormente, as respostas apresentadas foram relacionadas com a revisão de literatura procurando estabelecer aproximações e distanciamentos para o entendimento das relações institucionais, vivenciais e acadêmicas. A partir dessa produção de dados, foi possível dividir e trabalhar o material em duas categorias.

1) Dificuldades institucionais, linguísticas, de permanência e inserção no ensino superior;

2) Experiências e Percepções na vivência do Ensino Superior.

3.1. DIFICULDADES INSTITUCIONAIS, LINGUÍSTICAS, DE PERMANÊNCIA E INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Hur, Couto e Nascimento (2018) que, a partir de um grupo operativo, procurou conhecer seus discursos, dificuldades e desejos trazendo queixas comuns de alunos indígenas. Segundo tais relatos, a inserção destes alunos nas IES gera numa série de problemas que os afetam de maneira biopsicossocial, pois agem desde a forma como se vestem, suas características fenotípicas e o apagamento de sua língua materna. As altas cobranças também aumentam os níveis de ansiedade, causando episódios de apagões de memória e insônia.

Somando-se a isto, tem-se uma educação básica dos povos indígenas que se choca com as demandas acadêmicas da universidade, com alto volume e curto prazo de execução evidenciando a lacuna entre ambos os níveis educacionais (Fundamental, Médio e Superior) acarretando assim nas dificuldades no entendimento do conhecimento transmitido em sala de aula que atua numa pedagogia excludente, bancária e opressora e não libertadora como bem articulou nosso patrono da educação, Paulo Freire (Freire, 1987)

Ponso (2018, p. 1523), retrata que uma das queixas mais frequentes faz referência às altas demandas que os calouros enfrentam ao ingressarem no ensino superior. Reforçam que, por diversas vezes, os professores demandam uma aptidão que está além do seu conhecimento. Conforme o autor, essa exigência acarreta "uma vontade de desistir do curso [...] retorno às aldeias, crises de ansiedade e depressão". (Ponso, 2018, p. 1523).

Diante de tamanhas queixas, as IES têm enfrentado diversos desafios e alternativas para melhor acolher os estudantes indígenas. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) relatam que foi instituído um programa de apoio à permanência que age através de pagamento de bolsa para auxiliar nas demandas materiais. Já na esfera pedagógica, são designados professores orientadores e alunos monitores. Contudo, tal relato é discordante com a afirmativa de Klichowski, Cassandre e Amaral (2020, p. 359) que diz: “Os testemunhos revelam a percepção de que as universidades pouco se preocupam em promover estudos que atendam aos anseios dos povos indígenas, o que pode, de alguma forma, desmotivar ou não pautar as necessidades desses grupos originários”.

Porém, paradoxalmente, no que tange as demandas individuais, nossa entrevistada, Mulher Indígena 28 anos, enfatiza: “Sempre me senti bem acolhida” (Fasiska, indígena, 28 anos) tendo suas demandas atendidas, sempre com materiais e livros à disposição.

Outro obstáculo que os indígenas enfrentam ao ingressar no ensino superior é a cobrança pelo domínio da norma culta da língua portuguesa, escrita e falada. Que também foi vivenciado pela nossa entrevistada quando enfatiza que, “além do interior ter uma fala diferenciada, a gente

indígena também tem" (Fasiska, indígena, 28 anos) (referência ao fato da aldeia estar localizada na região do agreste pernambucano, acarretando em um, suposto, sotaque indígena e interiorano) e pondera dizendo que "no começo é difícil", mas com o hábito da leitura, tal dificuldade é superada: "hoje mesmo eu não encontro a dificuldade que eu tinha quando entrei na faculdade". (Fasiska, indígena, 28 anos). Como sugestão de enfrentamento, Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 49) apontam apoio à permanência como programas de monitoria e professor orientador para auxiliar os estudantes indígenas.

Nesse momento, de acordo com Braz (2016) fica evidente a violência que esses povos enfrentam e que segue se perpetuando: Indígenas sendo obrigados a silenciar sua língua materna pela força do contato com não indígenas, estando livres apenas em suas aldeias. Os autores ainda trazem que "quando os estudiosos, a partir de conceitos enrijecidos, afirmam que as línguas adormecidas são consideradas línguas extintas, reafirmam e impõem a continuidade do silenciamento sofrido" (Braz, 2016) e de uma colonização que se mantém.

Hur, Couto e Nascimento (2018, p. 108) complementam que esses alunos "enfrenta(m) uma dificuldade com a língua portuguesa na Universidade. Deste modo, além de ter que aprender os conteúdos ministrados em seu curso, também tem que compreender os significantes em que são escritos os textos". Ainda mais, Lisboa e Neves (2019, p. 11) reiteram que:

> Não dominar práticas de linguagem é decisivo para a desistência dos alunos, [...] manifesta-se também na falta de preparação desses calouros para lidar com o ambiente acadêmico, ambientação esta que requer conhecimentos de informática, do funcionamento burocrático e da linguagem acadêmico-científica (Lisboa; Neves, 2019, p. 11).

Adicionalmente, Cavalcanti e Maher (2018) reiteram que a língua não é neutra, mas marcada pela economia, política, questões ideológicas e sociais. Assim, o citado silenciamento também não é isento, mas age de acordo com as pautas dominantes que perdura desde o final do século XVIII, quando a língua portuguesa foi imposta como língua oficial sob a prerrogativa de um estado, uma nação, uma língua, mas com a real intenção de exterminar as demais línguas faladas em todo território nacional. (Cavalcanti; Maher, 2018).

Em contrapartida e em cena inédita, o hino nacional foi entoado na língua indígena Tikuna na posse das ministras Sonia Guajajara e Anielle Franco, que comandam os ministérios dos Povos Indígenas e da Igualdade Racial, respectivamente. A cerimônia aconteceu no dia 11 de janeiro de 2023, no Palácio do Planalto em Brasília onde estiveram presentes o Presidente da República, ministros, governadores e lideranças políticas (UOL, 2023). Assim, tal ato demonstra uma aproximação da gestão com as causas dos povos indígenas, para além da representatividade definida por D'Angelis (2005) "É preciso que falantes de línguas

minoritárias vejam suas línguas sendo utilizadas em espaços de prestígio, normalmente ocupados pelas línguas majoritárias (escolas, universidades, materiais didáticos, livros, dicionários, dentre outros)".

A inserção desses alunos indígenas no campus universitário se revela com uma série de dificuldades adicionais em comparação com um aluno não indígena, principalmente devido ao fato de estarem migrando de um contexto de aldeia, onde vivem em comunidade, para o ambiente acadêmico que é atravessado pela individualidade.

Em sua pesquisa, Luna, Pereira e Lima, (2021, p. 12) expõe que "as dificuldades iniciais mais retratadas foram financeiras e relacionadas à moradia [...] Foi destacada, complementarmente, a impossibilidade de desempenharem atividade remunerada concomitantemente ao curso, devido à necessidade de dedicação integral".

Aqui se reconhece as principais queixas trazidas pela estudante entrevistada: A distância da aldeia para a IES "seis horas de relógio" (Fasiska, indígena, 28 anos), além do preço da passagem impossibilitando-a de estar na aldeia, constantemente. Assim, as principais possibilidades dizem respeito a residir, em casa compartilhada, no mesmo município do campus.

Não suficiente, Ames e Almeida (2021, p. 256) nos apresentam uma síntese produzida a partir de uma pesquisa realizada com estudantes indígenas da UFRGS onde foi manifestado três principais dificuldades enfrentadas nesta IES: "relativo a compreensão e uso da língua acadêmica" o fato de não dominar a norma culta da língua escrita e falada compromete a vivência desses estudantes, a falta de conhecimento acerca de termos técnicos transmitidos pelos professores, encontrados nos materiais de apoio e provas se tornam um entrave na garantia de absorver os assuntos.

Já a segunda dificuldade mencionada "compreensão dos conteúdos ensinados" foi trazida principalmente pelos estudantes dos cursos de maior prestígio, Medicina, Odontologia e Direito. Tais queixas se embasam no fato de que, de acordo com os estudantes, alguns de seus professores não aprofundam as explicações a fim de sanar definitivamente todas as dúvidas. Espera-se que todos os alunos tenham tido a mesma educação de base e estejam em mesmo nível de conhecimento técnico e acadêmico. E finalmente, também foi citado as dificuldades relativas "o domínio das habilidades práticas necessárias para a realização do trabalho intelectual" que seria, em termos práticos, o "saber estudar" captar quais são as principais partes do texto de apoio, quais assuntos são mais relevantes para fazerem parte do relatório, como direcionar sua atenção para o estudo até que toda a demanda tenha sido resolvida. Questões

que, aparentemente, são simples para os demais alunos se tornam um desafio para os indígenas principalmente por não serem de seus costumes. (Ames; Almeida, 2021)

Ademais, garantias de permanência também são fundamentais para que possamos diminuir as desigualdades e contribuir para a formação e diplomação desses estudantes. Cássio Knapp (2018) traz alguns dos pontos cruciais que dizem respeito (1) na dificuldade de garantia de concessão de bolsas para indígenas, (2) nas dificuldades de adaptação, bem como de socialização destes estudantes foras de suas comunidades em contextos urbanos e (3) na ausência de sensibilidade docente que demonstram desinteresse ou que não possuem atuação com grupos marginalizados reproduzido práticas estereotipadas ou preconceituosas.

Com a chegada da pandemia do COVID-19 ao Brasil, em fevereiro de 2020, a população indígena se encontrou novamente diante de uma nova batalha, visto que são extremamente suscetíveis a doenças respiratórias e já perderam grande parte de seus povos para outros vírus como sarampo, varíola, influenza (H1N1), e o vírus Sincicial Respiratório. A proximidade de Terras Indígenas a grandes centros urbanos facilitou a chegada destes vírus às aldeias (FIOCRUZ, 2020). Assim,

> A pandemia [...] expõe um racismo institucional, [ambiental] e estrutural com os povos indígenas, quanto ao processo de decisão do estado ficamos fora da política de atendimento essenciais básicos dentro das comunidades, o que é garantido a sociedade não indígenas, no caso de auxílios emergenciais e demandas assistenciais, por exemplo" (Aurora *et al*, 2020 p.60).

Desta forma, percebemos o quanto os estudantes indígenas foram prejudicados com a pandemia. Com os decretos regionais de lockdown, que visavam diminuir a proliferação do vírus, coube a cada estudante que morava em contexto urbano decidir se permanecia só ou retornava à aldeia, mesmo com o risco de levar o vírus consigo.

Sobre o momento pandêmico, durante a entrevista, foi relatado o medo do vírus que desencadeou no trancamento da matrícula da aluna. Diante do momento de incerteza, mesmo após o falecimento de sua tia por conta da COVID-19, foi preferido o retorno à aldeia. Momento em que se evidencia o impacto do adoecimento mental causando, sobretudo, um grande número de casos de depressão, pânico e ansiedade: "esse tipo de doença mental (sic), que tá vindo cada vez mais por conta da pandemia" (Fasiska, indígena, 28 anos). Isso porque "as políticas de combate à pandemia priorizam pessoas brancas e não periféricas, [...] não foram estruturadas políticas governamentais voltadas à proteção das comunidades indígenas, que se auto organizaram para resistir e se proteger" (Nogueira; Palmiere. 2021 p. 220).

> A maior parte dos indígenas inseridos em instituições educacionais vivem em aldeias, rurais ou urbanas. De acordo com pesquisa recente (Carrara, 2020), 43% dos brasileiros que vivem na zona rural não possuem acesso à internet e apenas 19% das famílias com renda inferior a um salário mínimo possuem acesso a celular ou computador. A maior parte dos estudantes indígenas se insere nesses números e não possuem condições de acesso à internet e ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas online. (Nogueira; Palmiere, 2021 p. 218).

Em mais de um momento o governo em exercício durante a pandemia demonstrou sua falta de compromisso com os indígenas. Talvez, a ocasião em que tal afirmativa se comprovou tenha sido quando o presidente atribuiu vetos ao PL 14.021/2020 que incumbia ao Governo Federal o dever de garantir água potável, kits de higiene, pontos de internet na aldeia e material informativo bilíngue sobre os riscos de contágio da COVID-19 e como se prevenir (Aurora, et al, 2020). Nota-se que o Projeto de Lei buscava apenas garantir o básico para uma população já muito abandonada pelo poder público. Não sendo diferente dos estudantes, coube as IES definirem estratégias para auxiliar os alunos indígenas, pois nenhum direcionamento oficial foi emitido pelo MEC.

3.2. EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES NA VIVÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

A falta de autoria indígena também é um grande fator de descontentamento dos discentes, sobretudo aqueles que estudam áreas como ciências da natureza e áreas ambientais. Tal exposto endossa a fala da entrevistada quando responde categoricamente “não” (Fasiska, indígena, 28 anos) quando questionada se, em algum momento na graduação, se sentiu representada ou estudou algum assunto que se aproximasse a sua cultura e hábitos e modo de vida. Como também Ames e Almeida (2021) expõe que “segundo alguns estudantes indígenas, os conteúdos expostos em sala de aula e presentes na bibliografia de apoio introduziam informações e autores até então desconhecidos e distantes de suas realidades indígenas, nos quais disseram não se reconhecer”.

Como analisa Baniwa (2012, p. 122), as bibliografias e produções acadêmicas e literárias dos próprios indígenas são desconsideradas até mesmo para complementar os textos clássicos de referência, “servindo mais para disparar algumas reflexões ou para motivar possibilidades interpretativas, porém carecem de qualquer valor para a academia”. É por isso que Boaventura Santos (2002) propõe uma sociologia das ausências em contraposição ao “desperdício das experiências”, dos conhecimentos, das histórias, das culturas (Kawakami, 2019, p. 7)

Tal problema é centro em muitas IES brasileiras. O estudo eurocêntrico vem sendo pauta de diversas pesquisas e teses, afinal, qual o motivo dos centros universitários não se abrirem à

novos pesquisadores, ampliando, assim, os nomes de referência de cada área do conhecimento. Estaria o corpo docente disposto e preparado para essa mudança?

Ames e Almeida (2021 p. 270) expõe a violência vivenciada por uma aluna do curso de Medicina que narra ter ouvido do professor, em sala de aula, que povos indígenas possuem uma "mordida mais forte, porque vivem comendo farofa com pedra". Este comentário foi recebido pela discente indígena como uma clara mensagem de que aquele espaço não lhe pertencia. Desta forma, podemos ansiar por mais profissionais indígenas que tensionem a estrutura dominante de professores universitários, assim, proporcionando pluralidade, pois "a presença de professores indígenas na universidade, também teorizando saberes e conhecimentos próprios, impõe uma reflexão profunda sobre interculturalidade, interaprendizagens e, quiçá, interepistemologias" (Bergamashi; Leite, 2022, p. 66).

Com base nisso, podemos compreender a experiência universitária de indígenas como um grande desafio para os jovens, que, muitas vezes, deixam suas comunidades a fim de se tornar o especialista que falta em sua comunidade. Destacamos os avanços das relações universitárias que foram mencionados de acordo com a Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe (CRES, 2018). A educação intercultural tem propiciado uma série de ricas experiências de formação universitárias, como: 1. Programas de apoio acadêmico como cotas e bolsas de estudo; 2. Projetos de docência, pesquisa, e vinculação social. 3. Cooperação entre IES e organizações indígenas; 4. IES interculturais com características diversas, de acordo com seus contextos; e 5. Programas de formação específicos para a comunidade indígena (Sanchez; Leal, 2021, p. 359).

Um outro ponto que chama a atenção são as relações formadas entre os alunos indígenas e não indígenas na graduação. Tal vínculo é, muitas vezes, o que motiva o estudante a continuar com seus estudos. Mas, infelizmente, muitos estudantes não indígenas perpetuam preconceitos, pois não percebe e legitima aquele espaço como sendo de direito do indígena, sobretudo por terem acesso através de política de ações afirmativas, os vendo como inferiorizados e não em igualdade intelectual, mas também pelo perfil desviante do imaginário de 'índio folclorizado'. Ademais, também existe a quebra desse vínculo, pois muitas vezes os indígenas precisam trocar de turma durante seu percurso acadêmico por conta de dificuldades em algumas disciplinas, mas também por conta de suas próprias características, visto que muitos se percebem como tímidos e introspectivos, o que dificulta as aproximações, sobretudo quando existe comportamento indiferente e hostil por parte de alguns colegas (Ames; Almeida, 2021).

Para além das relações disfuncionais, a experiência acadêmica pode fomentar sofrimento de diversas naturezas nesses universitários. Existe uma autocobrança por parte dos

alunos indígenas, por se verem insuficientes e incapazes que faz com que se crie um ambiente de "instabilidade afetiva" que finda em sintomas físicos como apagões de memória, insônia e aumento nos níveis de ansiedade. (Hur; Couto; Nascimento, 2018).

Sendo essa ansiedade motivada, em muitos casos, nos primeiros momentos de aula no ensino superior, quando se nota a citada discrepância entre o ensino intercultural de nível médio entre indígenas e não indígenas. Tal falha na formação é internalizada e se assume a culpabilidade, não se percebendo que esse é um problema institucional e não individual (Hur, Couto, Nascimento, 2018). Todavia, acima de todas as dificuldades e problemas que se instauram e perpetuam no meio acadêmico, além de todas as oportunidades de melhorias institucionais e de não indígenas e legais, a fim de melhor acolher seus corpos e singularidades, percebamos especialmente, que "o ingresso dos povos indígenas na universidade significa um caminho para o fortalecimento efetivo dessa diversidade e das lutas principais no seio da constituição histórica dos movimentos de resistência a qualquer tipo de subserviência e dominação" Ferreira (2015, p. 7).

Para além da vivência acadêmica, que em determinados momentos pode ser hostil, os indígenas que acessam o ensino superior se deparam com uma série de discriminações. Hur, Couto e Nascimento (2018) levantam esse tema quando questionam o motivo de que, no imaginário popular, o indígena não pode se vestir como jovens do espaço urbano. Sempre se espera que os indígenas se apresentem com suas vestimentas festivas ou folclóricas: "Isso expressa que subsiste o imaginário do indígena como ser alteritário e estereotipado, que fantasiosamente habita um lugar distinto, com vestimentas características" (Hur; Couto; Nascimento, 2018, p. 105).

Em adição, os autores ainda nos trazem a reflexão quando afirmam que "a personificação de um jovem que é indígena e branco de olhos verdes gera um estranhamento aos colegas, que têm o estereótipo do indígena moreno cristalizado em seu imaginário" (Hur; Couto; Nascimento, 2018, p. 106). E assim, acaba por ser alvo de zombaria por parte dos colegas por não apresentar o fenótipo esperado de um "índio". Fica evidente que a zombaria direcionada ao referido aluno encobre o preconceito e perpetua a exclusão. "Assim, a diferença não é integrada, mas sim rejeitada, marginalizada e vista de forma negativa, pois ela constantemente traz uma novidade que desafia a compatibilidade já estabelecida." Deleuze, (2006). Adicionalmente, revela-se uma das brutais formas de preconceito que um indígena pode sofrer. O apagamento de quem se é, sua singularidade, sua língua, costumes e tradições:

> Além de apontarem os estereótipos que foram capazes de invisibilizar a diversidade dos mais de 305 povos, com 817.963 falantes de pelo menos 274 línguas distintas,

> como indicam os dados do Censo Demográfico de 2010, reduzindo essa diversidade cultural, em "um ente único e genérico, que todos [...] supomos conhecer — o índio" Lima, (2007, p. 271).

Assim, vemos a necessidade de ampliação da Lei Federal que dispõe sobre a Educação Indígena, uma vez que atualmente ela se concentra exclusivamente no nível fundamental. "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Constituição Federal, 1988, Art. 210 § 2º). Ampliando assim o número de vagas aos indígenas interessados em ingressar ao ensino superior.

Aos não indígenas, cabe a cobrança para que seja colocado em prática a alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na Lei n.º 11.645 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", tendo por pretensão a ampliação do conhecimento sobre a temática indígena sobre todos os discentes a nível nacional, buscando assim diminuir o preconceito direcionado a esse grupo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, podemos perceber como se formula a estrutura de ingresso do calouro indígena nas IES pesquisadas. Nota-se a falta de material que aborde essa temática e seus desdobramentos em instituições privadas. Ademais, podemos perceber uma sutil adequação estrutural de instituições públicas que recebem esses alunos e buscam apresentar um espaço plural e agradável. Também se percebe a pouca referência a comportamentos negativos e discriminatórios de discentes. Isso se dá também pelo pouco material e pesquisas disponíveis.

Certamente, há espaço para avanços nas matrizes curriculares e questões burocráticas institucionais, a fim de se aproximar da realidade desses alunos. Assim, se vê como inestimável o anseio do povo indígena em ingressar o ensino superior e ocupar esse espaço, bem como a necessidade de melhores ações para a permanência desses alunos.

REFERÊNCIAS

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/15174522-98065. Acesso em: 29 set. 2022.

ANCESTRALIDADE: hino nacional é entoado na língua indígena Tikuna em posse de ministras. **UOL**. 12 de jan. de 2023. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/cenarium/2023/01/11/209051_ancestralidade-hino-nacional-e-entoado-na-lingua-indigena-tikuna-em-posse-de-ministras.html. Acesso em: 01 fev. 2023

AURORA, Braulina; VERISSIMO, Fêtxawewe Tapuya Guajajara; JURUNA, Flávio de Carvalho; MONTEIRO, Suliete Gervásio. O impacto de uma doença colonial que chega de caravela e de avião: Reflexão de quatro estudantes indígenas. **Vukápanavo: Revista Terena**. Mato Grosso do Sul. V. 3, 2020. Disponível em: http://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/handle/bvs/4179. Acesso em: 28 fev. 2023

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337. Acesso em: 29 set. 2022

BERGAMASCHI, María Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência. **RUNA, archivo para las ciencias del hombre**, v. 43, n. 1, p. 57-75, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9990. Acesso em: 29 set. 2022

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRAZ, Uilding Cristiano. **O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha: uma proposta de material didático específico**. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Habilitação em Línguas, Artes e Literatura). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha. (orgs.) **Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. London: Routledge. 2018.

DELEUZE, G**. Diferença e Repetição**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 437 p.

D'ANGELIS, Wilmar (2005). **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: CEFIEL - Centro de Formação Continuada do IEL-UNICAMP; Brasília: Ministério da Educação.

FERREIRA, Luciete de Souza. (2015). **História da Educação superior indígena em Alagoas: uma construção coletiva em contextos diferenciados** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Alagoas. Palmeira dos Índios, AL, Brasil.

FIOCRUZ. **Risco de espalhamento da Covid-19 em populações indígenas: considerações preliminares sobre vulnerabilidade geográfica e sociodemográfica**. Relatório de 18 de abril de 2020.

FONTES, Francineia Bitencourt. **Hiipana, Eeno Hiepolekoa: construindo um pensamento antropológico a partir da mitologia baniwa e de suas transformações**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Altas, 2002.

GORETE NETO, Maria. Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318138653506433861. Acesso em: 29 set. 2022

HERBETTA, Alexandre Ferraz. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. **Horizontes Antropológicos**, v. 24, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-71832018000100011. Acesso em: 29 set. 2022

HUR, Uhng Hur; COUTO, Maria Luiza Bitencourt Silva; NASCIMENTO, Joab Silva do. Estudantes indígenas na Universidade: uma sessão de grupo operativo. **Vínculo**, São Paulo, v. 15, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902018000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2022

HUTUKARA Associação Yanomami; ASSOCIAÇÃO Wanasseduume Ye'kwana. **Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami e propostas para combatê-lo**. Instituto Socioambiental, 2022. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/yal00067.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023

KAWAKAMI, Erica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/yal00067.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

KAWAKAMI, Erica Aparecida. Relações étnico-raciais e a produção acadêmica na Educação de Jovens e Adultos em 10 anos de ANPEd. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1679/pdf. Acesso em: 13 jan. 2023

KAWAKAMI, Erica Aparecida; JODAS, Juliana. Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro e o Acesso de Povos Indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100013. Acesso em: 13 jan. 2023

KLICHOWSKI, Renan Carlos; CASSANDRE, Marcio Pascoal; AMARAL, Wagner Roberto do. O que é ser um acadêmico indígena de administração?. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1679-395177916. Acesso em: 29 set. 2022

LIMA, Antonio Carlos De Souza. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: Brandão, A. A. (Org**.). Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 253-279.

LISBÔA, Flávia Marinho; NEVES, Ivânia dos Santos. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es0101-73302019219239. Acesso em: 29 set. 2022

LUNA, Willian Fernandes; TEIXEIRA, Karla Caroline; LIMA, Giovana Kharfan de. Mapeamento e experiências de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.200622. Acesso em: 29 set. 2022

MALÁRIA**,** pneumonia, desnutrição, contaminação por mercúrio: Fantástico mostra a tragédia humanitária na Terra Indígena Yanomami. **G1**. 29 de jan. de 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/01/29/malaria-pneumonia-desnutricao-contaminacao-por-mercurio-fantastico-mostra-a-tragedia-humanitaria-na-terra-indigena-yanomami.ghtml. Acesso em: 31 jan. 2023

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019, 371-380. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106 . Acesso em: 10 mai 2022.

NASCIMENTO, Vagner Ferreira do; HATTORI, Thalise Yuri; TERÇAS-TRETTEL, Ana Cláudia Pereira. Desafios na formação de enfermeiros indígenas em Mato Grosso, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28952020. Acesso em: 29 set. 2022

NOGUEIRA, José Francisco Sarmento; PALMIERE, Júlia Arruda da Fonseca. Relações Multi/interculturais em tempos de pandemia: reflexões identitárias com acadêmicos indígenas no ambiente universitário. **Revista Polis Psique**, Porto Alegre, v. 11, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2022

PELLEGRINI, Diana de Paula; GHANEM, Elie; GÓES NETO, Antônio Fernandes. O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236118188. Acesso em: 30 set. 2022

PONSO, Letícia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57,

2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652021000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2022

RENAULT, Claudia Regina Nunes dos Santos; SANTOS, Debora Barros dos; ALMEIDA, Jessica Gillian de. Os enfrentamentos dos estudantes indígenas em uma universidade pública em tempos de pandemia do COVID-19. Vukápanavo: **Revista Terena. Mato Grosso do Sul**. V. 3, 2020. Disponível em: https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/handle/bvs/4182. Acesso em: 28 fev. 2023

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446. Acesso em: 30 set. 2022

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, 8(1), 102-106. 2010. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134. Acesso em: 20 ago. 2024

MULHERES NEGRAS PRODUTORAS DA CULTURA DO REGGAE NA PERIFERIA DE CODÓ-MA

Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira[1]
Graduanda em Ciências Humanas/História
carolyne.moreira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Jascira da Silva Lima[2]
Doutora em Ciências Sociais/Sociologia
jascira.lima@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar as práticas regueiras de mulheres negras nas periferias da cidade de Codó-Ma. Estas ao longo dos anos foram excluídas e/ou invisibilizadas dentro do movimento regueiro, todavia as mesmas sempre realizaram inúmeras atividades dentro da cultura regueira, seja na administração de clubes e bares, cantando, organizando-se em coletivos, promovendo eventos ou outras atividades, o fato é que elas produzem cultura, mesmo que precisem enfrentar preconceitos. A pesquisa dedica-se a observar as práticas desempenhadas por elas, destacando aquelas que contribuem para a manutenção da cultura regueira, e a realização de entrevistas, em que identificamos formas de valorização da identidade das mulheres negras. Em ambas as situações foi possível perceber formas de resistência quanto aos preconceitos na família e na sociedade codoense.

Palavras-chave: Mulheres negras; reggae; identidade cultural; resistência.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Centro de Ciências de Codó - CCCO. Participante do Grupo de Pesquisa e Ensino de Ciências Humanas – PenCiH, na linha de pesquisa sobre Identidade e Cultura, Gênero e Diversidade. Bolsista PIBIC/FAPEMA (Cota 2023-2024, 01/09/2023 a 31/08/2024).

[2] Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Codó - CCCO. Doutora em Ciências Sociais/Sociologia pelo PPGCSoc/UFMA. Mestre em Ciências Sociais/Sociologia e Especialista em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGCS/UFCG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Ensino de Ciências Humanas – PenCiH.

1. Introdução

Segundo Stuart Hall (p. 47, 2006), no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, ou seja, as culturas nacionais continuam a ser uma das principais fontes de construção da identidade cultural, mas esse processo é complexo e multifacetado. A identidade cultural é formada por uma combinação de fatores, como língua, tradições, religião, valores e história, todos os quais são profundamente influenciados pela cultura nacional.

A cultura nacional fornece um senso de pertencimento e coesão social. As pessoas se identificam com símbolos, narrativas e práticas culturais que são compartilhadas por uma comunidade mais ampla, como a bandeira, o hino, as festas nacionais e a memória histórica coletiva. Embora a cultura nacional seja uma fonte significativa da identidade, ela não é monolítica. Muitas nações são compostas por diversas culturas regionais, étnicas e sociais. No Brasil, por exemplo, a identidade nacional inclui uma variedade de influências africanas, indígenas, européias e asiáticas, refletindo a riqueza e complexidade do país.

Nesse percurso, manifestações culturais regionais representam formas de expressar os elementos das particularidades históricas de determinadas áreas geográficas em contexto nacional. São uma expressão da diversidade cultural dentro de uma nação. Elas enriquecem a identidade nacional ao acrescentar contribuições nas danças, músicas, culinária, festas e dialetos que são específicos de uma região. No Brasil, exemplos disso incluem o frevo e o maracatu em Pernambuco, o bumba-meu-boi e o reggae no Maranhão. Cada uma dessas manifestações culturais acrescenta camadas à identidade brasileira, mostrando a multiplicidade da cultura nacional.

O reggae é uma expressão cultural com presença marcante no Maranhão. Segundo Morias e Araújo (P. 3, 2008) o reggae "[...] é um gênero musical de origem jamaicana resultante da mistura de ritmos africanos, indígenas e europeus misturados desde a colonização da Jamaica". O reggae roots, ou reggae de raiz, é um subgênero do reggae que se concentra em temas sociais, políticos e espirituais, refletindo as dificuldades enfrentadas pelo povo jamaicano, especialmente após a independência da Jamaica em 1962. Esse estilo musical surgiu como uma forma de protesto e resistência, expressando as frustrações e as lutas diárias da população.

Após a independência, muitos jamaicanos tinham grandes esperanças de melhoria nas condições de vida e na justiça social. No entanto, a realidade pós-independência trouxe desafios como o desemprego, a falta de moradia, e condições de trabalho precárias. A modernização,

que prometia progresso, muitas vezes resultou em desigualdades sociais e econômicas, deixando muitos jamaicanos desiludidos.

O reggae roots aborda essas questões nas suas letras, usando a música como uma plataforma para denunciar as injustiças e fazer ecoar a voz dos marginalizados. As canções frequentemente falam sobre pobreza, desigualdade, a luta pela sobrevivência, e a busca por dignidade. Além disso, o reggae roots também está fortemente ligado ao movimento rastafári, que adiciona uma dimensão espiritual e cultural à música, reforçando a mensagem de resistência e esperança em meio às adversidades. Assim, o reggae de raiz não é apenas um estilo musical, mas também um movimento cultural que documenta e reage às consequências sociais e econômicas de um povo.

Na história recente, a relação do Maranhão com o reggae se fortaleceu nos anos 1980 e 1990, quando fitas cassete e discos de reggae jamaicano começaram a circular pelas cidades, trazidos por marinheiros e comerciantes, popularizando o gênero principalmente na capital São Luís. Devido a compatibilidade sonora do reggae com outros elementos culturais encontrados pelo estado, como por exemplo as batidas do tambor de crioula, foi facilmente aceito, assimilado e incorporado como parte da cultura Maranhense.

Ao passo em que se consolidava e se espalhava por outras cidades do estado, como Codó, o reggae maranhense desenvolveu uma identidade própria, com danças características como o "agarradinho", um estilo de se vestir influenciado pela cultura rastafari e ainda as "radiolas" (sistemas de som eletrônico potente). Originadas do sistema de som jamaicano, as radiolas maranhenses são poderosas estruturas de som, formadas por grandes caixas acústicas e amplificadores, que embalam a cena do reggae local e têm uma importância cultural significativa.

Além disso, o reggae no Maranhão não é apenas um estilo musical; é uma forma de expressão cultural e social, que envolve questões de identidade, resistência e pertencimento. O reggae, tanto na Jamaica quanto no Maranhão, tem sido uma forma de resistência cultural e social. É utilizado como instrumento para dar visibilidade a questões sociais e raciais, especialmente entre a população negra. A música serve como uma plataforma para expressar as lutas por igualdade e justiça social, reforçando a identidade de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres negras.

Nesse sentido, o reggae em Codó mostra-se como expressão cultural de raízes negras que celebram a cultura afrodescendente. Os bailes, as vestimentas e os frequentantes constantemente exaltam o orgulho racial, a identidade cultural e as tradições locais. Nesta cidade comumente os eventos de reggae são chamados de bailes pelas produtoras mais antigas,

como a dona do Carmo, e de festas pelas produtoras mais jovens, como as mulheres do coletivo Mulheres Roots

Dentro desse cenário, é válido destacar que mesmo se inserindo no movimento regueiro as mulheres negras compõem o grupo minoritário mais invisibilizado e estereotipado dentro dessa cultura. Para desmistificar essa ideia este estudo dedica-se a observar e descrever experiências de mulheres negras que enfrentam a desigualdades de gênero e resistem aos preconceitos relacionados à prática da cultura do reggae na cidade de Codó, no Estado do Maranhão.

1.1 As periferias são os palcos delas.

As periferias, como áreas das cidades menos privilegiadas de ações do poder público, são marginalizadas e até criminalizadas, porém são nesses locais onde movimentos culturais, como o reggae, se manifestam de forma mais intensa e autêntica. É nas comunidades da periferia de Codó, como Codó Novo, São Sebastião, São Francisco, São Vicente Pallotti e Mutirão que ocorrem os encontros entre as mulheres negras e o reggae, tornando-se expressão de resistência contra diversas formas de preconceito como o gênero e classe.

Como grupos culturais da periferia da cidade, os grupos de reggae que as mulheres negras organizam não recebem nenhum tipo de subsídio dos governos, cabendo a elas manter financeiramente as atividades, criar seus símbolos e potencializar o interesse das futuras gerações pela cultura do reggae, manifestando resistência frente a esta dificuldade. Assim os eventos de reggae na periferia são ricos em cultura e criatividade, tornando-se poderosa ferramenta de expressão dos grupos de mulheres negras, para enfrentar o preconceito social.

A relação das periferias com movimento regueiro sugere uma conexão entre o reggae e a resistência cultural, onde o gênero musical serve como uma voz para aqueles que vivem nas periferias, expressando suas lutas, aspirações e identidade. O reggae, conhecido por suas conexões com temas de justiça social, liberdade e espiritualidade, se alinha naturalmente com as realidades vividas nas periferias, que frequentemente subvalorizadas, são os verdadeiros centros de produção e vivência cultural. Codó é um município brasileiro do estado do Maranhão localizado à 219 quilômetros da capital, na região leste do estado. Possui uma área de 4.361,606km², e sua população foi estimada em 114.269 habitantes. Quanto a caracterização étnico-racial, mais de 80% da população se identifica como preta ou parda (IBGE, 2022). Este marcador faz com que a cidade seja reconhecida como terra de pretos/as, terra da Macumba, terra da Magia Negra. Atualmente existem na cidade 315 salões de Umbanda, Candomblé e

Terecô, destes 201 estão na Zona Urbana, em sua maioria na periferia da cidade, e 114 Zona Rural. (PEREIRA, 2019, p. 162).

A cidade de Codó concentra grande quantidade de bares, clubes, cantores, dj's, coletivos, que organizam e mantêm vivo o cenário regueiro da cidade, estes por sua vez traduzem a força expressiva que a cultura do reggae tem no lugar.

Em breve mapeamento no município foram localizados 12 estabelecimentos que desenvolvem eventos voltados para o público regueiro, valorizando e garantindo a difusão dessa cultura. Alguns destes estabelecimentos, considerados mais tradicionais na periferia da cidade, fecharam, como o Bar Apollos Clube, localizado no bairro Codó Novo. Este bar foi gerenciado por uma mulher chamada de dona Vitória até o seu falecimento, quando o clube passou a ser administrado pelo filho. Esta história nos foi relatada por uma de suas amigas e ex-funcionária do local, conhecida como dona do Carmo.

> [...] finada vitória que começou a negociar, falava com os homem que tocava nas radiolas, ela que fazia tudo acontecer, magnata que só ela, mas de primeira ninguém dava nada, só tirava ela de doida, abestalhada e tudo quanto é nome, queriam passar a perna nela, mas esperta que só já via a malandragem de longe, eles achavam que tava enganando ela, mas tava era assinando negócio com gente sabida (CARMO,2023)

O clube em questão ficou ativo desde o final do ano de 1999 até 2009 quando fechou as portas. Era um espaço muito requisitado pela juventude de todos os bairros. A entrevistada relembra que seus filhos frequentavam o ambiente, e que gostavam bastante. Nos conta que, por vezes, o clube lotava ao ponto de abrirem as portas e colocarem uma parte da radiola contratada para o baile do lado de fora do clube, para que quem estivesse de fora também pudessem curtir o reggae, e que de longe podia-se ver os adolescentes dançando.

Ao abrir as portas e colocar parte da radiola na rua para que os frequentantes que não puderam entrar no clube curtirem o reggae, dona Vitória expressa que seu interesse pelo reggae não se limitava ao econômico, através do lucro, mas também estavam relacionados aos princípios por igualdade e justiça social que essa cultura fomenta, pois ao democratizar o acesso aos brincantes que estão de fora do estabelecimento ela abre mão do lucro para reforçar a identidade regueira dos grupos marginalizados da cidade.

Dona Vitória e dona do Carmo são duas mulheres negras periféricas que mantiveram o reggae presente no bairro. As atividades do reggae que corajosamente foram mantidas por elas foram responsáveis pelo repasse dessa cultura para geração mais jovem. Com o falecimento de dona Vitória, seguida da má administração do estabelecimento por parte do filho, o clube foi vendido, demolido e atualmente o terreno deu espaço para a construção de uma casa residencial.

Outros estabelecimentos como o Ninho do Urubu (imagem 01) e Toca do Cachorro (imagem 02) realizam eventos de reggae onde mulheres negras, sejam elas parte de coletivo de reggae ou não, se encontram para dançar, cantar e socializar ideias sobre a vida.

Imagem 1 NINHO DO URUBU

Fonte: Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira, 2024

Imagem 13: TOCA DO CACHORRO

Fonte: Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira, 2024

O reggae na cidade também é difundido através de veículos de comunicação como as redes sociais e rádios comerciais e comunitárias, a exemplo da Voz Santa Helena, nas imediações da tenda de Umbanda Santa Helena, no bairro Codó Novo (imagem 03).

A exemplo do Bar Apollos Clube, esta rádio foi criada por uma mulher negra da periferia, a Mãe de Santo “Tereza Cega”. A rádio funciona das 06:00 às 7:00 e das 17:00 às 18:00, comunicando aos moradores promoções, inaugurações, notas de falecimentos e desaparecidos. Além dos serviços de utilidade pública a rádio toca músicas, principalmente reggae e forró.

IMAGEM 03: TENDA SANTA HELENA

Fonte: Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira, 2023

Em Codó a presença e participação de mulheres negras no cenário regueiro é marcante, seja como organizadoras de eventos, seja como cantora e dj's nos bailes de reggae. Para manifestar e praticar o interesse que tem pelo reggae muitas mulheres tiveram que enfrentar preconceitos na família, por não ser uma prática cultural aceita para as mulheres, ou mesmo de alguns estabelecimentos que não admitiam que as mulheres tinham habilidades para promover bailes, cantar, discotecar, entre outras funções.

> [...] no salão São Raimundo, me disseram que eu tinha que puxar saco de um velhote lá [...], aí eu conversei com ele e ficou de boa, no domingo de noite, subi lá morrendo de medo, cantei no no no já pra amolecer o coração do maloqueiro, todo mundo gosta. Depois de lá nem esperei nada, peguei minha bike, fui pra casa, contei pra mãe, passei a noite feliz demais. O povo passava na porta de casa e dizia pra mãe: Eita[3] mermanzinha[4]' tem cantora na família (MELO, 2022).

Este episódio exitoso relatado pela entrevistada ilustra o tipo de enfrentamento que as mulheres regueiras de Codó precisam fazer para que seu gosto e suas práticas regueiras sejam respeitadas. Pois em anos anteriores estas tentativas foram marcadas pela decepção e o desânimo uma vez que, em muitos ambientes não recebia autorização para cantar, visto que se privilegiava a atração dos dj´s com radiolas eletrônicas para tocar nos clubes. Em outras ocasiões se via molestada em virtude do que era pedido em troca de oportunidade para se apresentar como cantora. Por ser do lugar, também foi enganada algumas vezes, pois lhe era assegurado um momento nas atrações programadas para os bailes, mas na data marcada era dispensada, ou trocada por artistas mais conhecidos vindos da capital.

[3] Interjeição correspondente a espanto, surpresa ou admiração.

[4] Mermanzinha: Diminutivo da palavra "mermã" que corresponde a uma expressão Maranhense. Junção de duas palavras "minha" e "irmã".

IMAGEM 04: SALÃO SÃO RAIMUNDO

Fonte: Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira, 2023

Na maioria das sociedades os espaços públicos foram reservados aos homens e o privado às mulheres, desse modo a presença de Dayanne, bem como de outras mulheres, em ambientes festivos noturnos, com bebidas alcoólicas, regados por música marginalizada como o reggae, não era aceita pela sociedade. No Maranhão o reggae é dançado em pares e agarradinho[5], onde há frequente contato físico dos corpos dançantes. Este modo particular de dançar simboliza ruptura com as dicotomias que correspondem aos corpos masculino/feminino, porém impõe às mulheres criminalização quanto a perca da pureza e da inocência, características exigidas para as mulheres serem bem-vistas e aceitas na sociedade codoense.

Os padrões de comportamentos morais recaem de maneira mais rigorosa sobre as mulheres, delas se exige maneiras de agir específicas para garantir sua inserção na vida social de maneira plena. É comum no imaginário social codoense as dicotomias “Mulher de respeito” e “mulher da vida”. Este último estigmatiza aquelas que ousam praticar quaisquer manifestações culturais que não estejam estabelecidas dentro dos padrões moralmente aceitos, na cartilha social do comportamento feminino, de boa moça e do lar.

De acordo com Carneiro (2003) a mulher negra sofre de múltiplas opreções em espaços como mercado de trabalho, serviços de saúde, meios de comunicação, e etc., existem diversas situações em que a mulher negra se encontra em condição de inferioridade. Carneiro (2003) argumenta que a opressão da mulher negra é resultado de uma interseção entre racismo e sexismo, o que a coloca em uma posição particularmente vulnerável e inferiorizada em relação a outros grupos.

Essa opressão multifacetada leva à inferiorização da mulher negra em vários aspectos da vida social. Elas são frequentemente desumanizadas e tratadas como cidadãs de segunda classe, o que afeta sua autoestima, sua expectativa de vida e sua capacidade de desenvolver suas

[5] Nomenclatura utilizada para denominar o modo de dançar o reggae no Maranhão.

potencialidades. O racismo e o sexismo quando afetam as mulheres criam experiências únicas de marginalização. Para a mulher negra, essas opressões não são apenas aditivas, mas trabalham juntas para criar uma realidade de exclusão e violência que é específica e profunda.

O processo de classificação e estigmatização das mulheres pautado em seus comportamentos em sociedade tem constância na história, assim como suas formas de resistir e enfrentar este problema. Mesmo que em menor número as mulheres negras frequentam os bailes de reggae em ação subversiva ao pensamento conservador ainda vigente na cidade, que determina que as mulheres devem ser recatadas e reservadas ao espaço da casa.

As interlocutoras da pesquisa relataram que enquanto elas precisavam se esgueirar pelas janelas de seus quartos, pular muros para se fazerem presente nos bailes, desobedecendo as ordens dos pais, os homens gozavam da autorização para transitar com liberdade nesses lugares, assim como participar do movimento regueiro. A autorização para a figura masculina de ser, estar e agir com liberdade em determinados ambientes valida o imaginário construído socialmente de que o homem deve sair e dominar espaços, ao passo que as mulheres pertencentes ao sexo frágil devem ser tuteladas.

Estar nesses espaços para elas é romper com a lógica do aprisionamento das mulheres em espaços restritos como a casa. Hoje ocupam os bailes de reggae e desempenham diversas atividades, são cantoras, dj´s, dançarinas, produzem artesanato, como pintura de bandeiras com as cores jamaicanas, tocam os mais variados reggaes em programas de rádio, ou em seus coletivos, além das mídias sociais, a fim de descriminalizar a cultura do reggae.

O Mulheres Roots é um coletivo de reggae formado somente por mulheres negras existente na cidade. Foi criado no ano de 2019, e é liderado pela criadora de conteúdo digital Célia Maria, é composto, segundo a própria organizadora, por mais de 80 mulheres, que juntas trabalham na realização de eventos de reggae por toda cidade há mais de 5 anos.

> O reggae para o nosso grupo é de suma importância, representa cultura, uma dança e um estilo de música que nos traz alegria!. As nossas ações são muito importantes para a cultura da nossa cidade, e vale ressaltar que nós somos um grupo de mulheres que foram um dos primeiro em nossa cidade a levantar esta Bandeira [...] Foi criado pela falta de mulheres organizadas levantando essa bandeira tão importante que é o movimento reggae em nosso Maranhão principalmente na nossa Codó (CÉLIA MARIA, 2024).

A luta dessas mulheres para serem reconhecidas dentro da cena do reggae simboliza não apenas a mudança na dinâmica de gênero dentro da música, mas também a luta contínua por igualdade nas relações do gênero, pois a paixão, o talento, a persistência estão tornando os

espaços do reggae mais equitativo quanto a participação de homens e mulheres. A seguir apresentamos imagens de alguns dos eventos promovidos pelas Mulheres Roots.

IMAGEM 05: ENCONTRO MULHERES ROOTS

Fonte: Redes sociais do coletivo, mulheres roots, 2024.

IMAGEM 06: CONFRATERNIZAÇÃO MULHERES ROOTS

Fonte: Mídias sociais Mulheres Roots, 2023

FIGURA 01: FLYER CONVITE ENCONTRO MULHERES ROOTS

Fonte**:** Mídia social mulheres Roots, 2023.

O coletivo Mulheres Roots realiza trabalhos sociais nas comunidades empobrecidas da cidade de Codó. Além da distribuição de cestas básicas e brinquedos para crianças das comunidades, o coletivo de reggae desempenha um papel social significativo em várias outras

dimensões, desde a criação de identidade e coesão comunitária até a promoção de mensagens de justiça social e equidade de gênero.

O reggae é uma poderosa ferramenta de construção de identidade, e descriminalização de comunidades afrodescendentes e marginalizadas. Ele oferece meios de afirmar a negritude, resistir à opressão e expressar orgulho com a cultura negra. O movimento regueiro carrega consigo uma filosofia com combinação de valores, crenças e ideais que se refletem tanto nas letras das músicas quanto nos elementos das cores vibrantes (amarelo, vermelho, verde), pulseiras, colares e o cabelo trançado ou "black power" que são caracterizadores dos consumidores desse gênero. A soma desses elementos resulta em mais conexões entre a comunidade negra do município de Codó e o reggae, resultando em uma almejada valorização da negritude.

> [...] o reggae é criado por preto para preto, a gente sente as batidas, a gente sabe o que cada letra que fala sobre resistir, sobre olhar pra trás e não esquecer de quem você é, sobre nunca esquecer o que fizeram com seu povo quer dizer, é o que dá força pra lutar pelo que a gente é, pra que as futuras gerações possam ter mais liberdade do que a gente tem, tenham mais facilidade de identificação, de aceitação e possam amar quem eles são. Fazer parte de um movimento preto como o reggae é primordial principalmente pra uma cidade pequena como a nossa e que tem uma grande quantidade de pessoas pretas que se olham no espelho e se acham feios simplesmente porque são pretos. É muito importante pra gente se olhar no olho e conversar mesmo que através da música sobre pertença, sobre quem somos e tudo que a gente pode ser, e ter a certeza de que não somos feios (MELO, 2023).

Jovens negras como Dayane, que militam em movimentos regueiros, adquirem autoestima com relação a pele que habitam e o contexto social ao qual pertencem. Em ambiente hostil para com as mulheres negras, o reggae é visto como um meio de libertação e reeducação racial. Sendo assim as mulheres negras codoenses que no passado foram invisibilizadas e estigmatizadas por fazerem parte do movimento, hoje lutam para ser pilar de sustentação da cultura regueira de Codó.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reggae tem um papel significativo na vida de muitas mulheres negras, tanto do ponto de vista cultural quanto social. Para muitas mulheres negras, o reggae é uma forma de expressar e afirmar sua identidade. A música e a cultura do reggae são fortemente enraizadas na história e nas lutas da diáspora africana, oferecendo uma plataforma para a autoexpressão e a celebração das heranças culturais. No reggae, há artistas mulheres que se destacam e representam as potencialidades das mulheres negras. Estas estão sendo figuras inspiradoras, mostrando que as

mulheres têm um lugar significativo no cenário do reggae, ao passo que são as produtoras, bem como parte da história cultural viva da cidade de Codó.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, v. 17, 2003.

CARDOSO, Marco Antonio (org.). **A magia do reggae.** São Paulo: Martin Clarett, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais/Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... let all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023

MORIAS, Maria do Carmo Lima, ARAÚJO, Patrícia Carla Viana de**. O reggae, da Jamaica ao Maranhão:** Presença e evolução. IV ENECULT, Bahia, 2008.

PEREIRA, Ilka Cristina Diniz. **Pelas Mãos de Mãe Nilza: mulheres negras e religião em Codó-MA. 2019.** 224f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ. 2019.

SILVA, Tatiana Dias. **Mulheres Negras, Pobreza e Desigualdades de Renda**. In: MARCONDES, Mariana Mazzini. eat al.Dossiê mulheres negras:retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

FONTES ORAIS

CARMO, Maria do Carmo (Dona do Carmo). Ex funcionária do Bar Apollos Clube. Entrevista concedida a Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira em: 21/02/2024.

MARIA, Célia. Idealizadora do coletivo Mulheres Roots. Entrevista cedida a carolyne de Jesus Cantanhede Moreira em: 05/08/2024.

MELO. Dayane Vitória de. Ex cantora de reggae. Entrevista concedida a Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira em: 10/04/2023.

SILVEIRA, Maria Alexandra da Silveira. Participante do movimento regueiro. Entrevista concedida a Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira em: 30/12/2022.

O CABELO: SÍMBOLO DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA

Bruna de Jesus Lopes
Doutora em Psicologia Social
E-mail: bruna.lopes@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Maria Natalina de Jesus Silva
Graduanda em Psicologia
E-mail: marianatalinapsi@gmail.com

Layla Muniz Lima Vieira
Graduanda em Psicologia
E-mail:laylamuiz7@gmail.com
Centro Universitário Maurício de Nassau-Parnaíba-Pi

RESUMO: As mulheres negras, ao longo do tempo, sofreram pressões estéticas que acabaram atingindo sua autoestima, influenciando na forma delas lidarem com seus cabelos, o que as distanciaram de sua identidade negra. No entanto, elas foram buscando novas formas de se aproximarem dessa identidade, a exemplo da aceitação dos seus cabelos afro, usando-os como ferramenta de luta e liberdade. O presente estudo objetivou investigar como a sociedade influência na expressão da identidade da mulher negra diante dos seus cabelos. Utilizou-se de uma Revisão Integrativa da literatura, com base em artigos, do ano de 2016 a 2024, disponibilizados pelas plataformas digitais: *Scielo* (Scientific Electronic Library), *Lilacs* (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), *e PePsic* (Periódicos de Psicologia). Foram incluídos a) artigos científicos na íntegra; b) publicados em revistas; c) língua portuguesa e d) publicações entre 2016 e 2024. Encontrou-se 31 trabalhos referentes à temática; destes, 18 foram excluídos por não estarem disponíveis na íntegra ou eram trabalhos de conclusão (monografia, tese ou dissertações), não contemplando os critérios de inclusão; restando apenas 13 artigos. Estes apontaram que o cabelo é uma ferramenta que carrega muitos símbolos e histórias da mulher negra, compreendendo que a aceitação da sua forma "natural" significa luta e liberdade. O movimento social e a inserção de políticas públicas influenciaram o fortalecimento da identidade do cabelo afro, seja por meio do uso dele livre ou pela vivência da transição capilar. Assim, diante do exposto, percebe-se que a busca identitária da mulher negra começa pela quebra dos paradigmas introjetados socialmente ao longo da sua história. Ou seja, o cabelo negro reflete um aparato de luta e história, que merece ser reconhecido e divulgado.

Palavras-chave: Identidade; Mulher Negra; Cabelo Afro; Revisão Integrativa.

1. Introdução

A construção da identidade das mulheres negras sofre influência direta dos contextos sociais, históricos, culturais e políticos. Na África pré-colonial o cabelo era símbolo que beleza e poder (OMOTOSO, 2018); além de possuir um grande significado cultural e espiritual (YARBROUGH, 1984). Porém, com o advento do colonialismo e da escravidão, o cabelo negro passou a ser ridicularizado (LE ROUX; OYEDEMI, 2023), sendo atribuído a ele cognições de inferioridade e opressão (GANCHOS, 1992).

Nessa contextualização, o cabelo tornou-se marca do assujeitamento aos padrões elitistas e preconceituosos; constituindo-se, portanto, como um elemento simbólico, que recebeu influência da lógica dos padrões estéticos brancos (ARANTES, 2018). Freitas (2018) compreende a estética como um campo em que o racismo opera, o qual tem como fator norteador a crença de que tudo que se diferencia do padrão eurocêntrico deve ser marginalizado.

Para Pacheco (2013), às representações em relação às características do corpo das mulheres negras se expandiram nos continentes; concepções ligadas às suas características físicas e biológicas implicaram nas relações sociais, afetivas, culturais e históricas nos dias de hoje.

Nesse sentido, a formação subjetiva e a identidade da mulher negra se desenvolveu diante de caracterizações estereotipadas. Segundo Souza (2008), os traços identitários da mulher negra, os quais refletem seus padrões estéticos e culturais, foram *"descaracterizados e ridicularizados*" (p. 116), recebendo uma influência direta do padrão de beleza da mulher branca, dificultando sua identificação.

Pacheco (2013), em seus estudos, aponta que no contexto brasileiro, a visão sobre a mulher negra sofreu influência de teorias racistas, criadas por intelectuais que buscavam descrever a realidade brasileira. Souza (2008) compartilha do mesmo pensamento, afirmando que as teorias racistas buscavam o branqueamento da população brasileira, principalmente após a abolição da escravatura. Assim, teorias como o do branqueamento, no qual o contato das mulheres negras com os brancos refinaria suas características, ou seja, ressaltando as características étnicas do branco; sendo a meta final o estilo branco europeu, como aponta Pacheco (2013 p.55): "*o processo de seleção eugênica levaria a um clareamento evolutivo da cor dos mestiços brasileiros*".

Todo o processo histórico, marcado pelo patriarcado e as relações escravocratas, vivenciado pela mulher negra, a levou a se sujeitar aos padrões de beleza ditados socialmente. Tal fato, silenciou seu corpo frente as relações de poder do branco sobre o negro;

reverberando na elaboração de conceitos do "belo", perpassando, principalmente, nas características de cabelo, comportamento, linhas do rosto, formato da boca e dos corpos (RINCON, 2016).

> A mulher negra, ao recusar sua aparência, gerava, muitas vezes, uma crise de identidade étnica, buscando se descaracterizar na busca pela supressão dos traços afro. O cabelo cacheado e crespo remete a essa ancestralidade muitas vezes suprimida, e ainda é atravessado por estigmas e pela pressão a se enquadrar a padrões estéticos do corpo branco, dito conforme – o que revela o quão conflituoso ainda é a relação das mulheres negras com padrões de beleza hegemônicos (ARANTES, 2018, p. 06).

Ser bonito significa um corpo magro, nariz fino, pele branca, olhos claros, cabelo liso e loiro, o contrário se refere as características de povos descriminados, escravizados e explorados, como no caso de índios e negros. Isso se tornou tão forte na sociedade que os tons de pele também ficaram associados às situações sociais e de criminalidade (ARANTES, 2018).

O cabelo se torna um símbolo de identidade étnica. As relações da mulher negra com seu cabelo possibilitam a ressignificação de reconhecimento e inserção social, o que ao longo do tempo foi discriminado. É um símbolo de luta e liberdade, assim como também um posicionamento político, quebrando paradigmas enraizados e cristalizados (QUINTÃO, 2013).

Estudos, de Silva e Braga (2015), apontaram que nos últimos anos houve um aumento gradativo de pesquisas *online* pelos termos: cabelo crespo, cabelo cacheado, transição capilar, cuidados com cabelos cacheados. As autoras afirmam que esse fenômeno se deve ao acesso às informações e às lutas políticas. Tal mudança instigou empresas a fabricarem produtos de cuidados estéticos específicos para a beleza negra, visando contemplar o público crescente que a procura.

Matos (2016) ressalta que a identidade negra vem se firmando pelo crescimento dos movimentos sociais negros, os quais surgiram com o objetivo de fortalecer os laços étnicos e a relevância da identificação; influenciados pelo movimento *Black Power,* da década de 60, o qual visava denunciar a forte segregação racial existente.

Segundo Gomes (2017), nos últimos anos, houve uma procura expressiva pela transição capilar por parte das mulheres negras. Esse fenômeno é marcado pela busca da identidade negra, de se reconhecer, verdadeiramente, dentro de uma sociedade que recriminou a estética negra. Assim, ela é realizada por etapas, as quais são permeadas pelas dificuldades de iniciativa e incertezas da aceitação social, e pelo anseio de autodescobrimento.

Partindo do questionamento sobre como o cabelo da mulher negra é visto como símbolo de sua identidade, o presente trabalho buscou compreender melhor esse símbolo de luta e resistência. Para tanto será realizado uma pesquisa bibliográfica como forma de

aprofundamento teórico que possibilitará respostas e indagações sobre a temática. A relevância do presente estudo se dá pelas discussões frente à simbologia criada socialmente ao longo da história sobre o cabelo da mulher negra, fazendo com que formas de discriminação e preconceito fossem perpetuados, controlando as relações profissionais e pessoais da população feminina negra.

2. Método

A presente pesquisa é uma revisão integrativa de literatura. Esse tipo de estudo é considerado secundário, por possuir como fonte de dados os estudos primários (GALVÃO; PEREIRA, 2014). Ele seguiu-se as seguintes etapas: (a) delimitação do problema a ser pesquisado; (b) escolha das fontes de dados; (c) eleição dos descritores para a busca; (d) busca e armazenamento dos resultados; (e) seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; (f) extração dos dados dos artigos selecionados; (g) avaliação dos artigos; e (h) síntese e interpretação dos dados (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

A pesquisa foi realizada em plataformas *online* científicas, a saber: *Scielo* (Scientific Electronic Library), *Lilacs* (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), *e PePsic* (Periódicos de Psicologia), tendo o recorte temporal: 2016 a 2024. Como critérios de inclusão terá: a) artigos científicos na íntegra; b) publicados em revistas; c) língua portuguesa e d) publicações entre 2016 e 2024. Serão excluídos aqueles que não abarcam os critérios de inclusão. Os descritores que auxiliarão na busca são: Cabelos *AND* Mulher Negra, Cabelos Negros *AND* Identidade Negra. Os artigos selecionados serão lidos, visando identificar como que eles têm apresentado e discutido sobre o cabelo da mulher negra, sendo este apresentado como símbolo de sua identidade.

3. Resultados

Diante da busca em Plataformas Digitais como: *Scielo, Lilacs e PePsic,* foram encontrados, inicialmente, 31 trabalhos referentes à temática. Destes, 18 foram excluídos por não estarem disponíveis na íntegra ou eram trabalhos de conclusão (monografia, tese ou dissertações), não contemplando os critérios de inclusão; restando apenas 13 artigos.

Em relação aos anos de publicações, é possível verificar que os anos com maiores publicações acerca da temática são: 2020 (5 artigos), 2019 (4 artigos) e 2023(2 artigos). Percebe-se que nos anos de 2017, 2018 e 2021 não foram encontrados estudos que abordavam a temática especificamente. As principais informações, acerca dos artigos retidos na pesquisa, podem ser encontradas na Quadro 1.

Quadro 1: Delineamento dos Estudos

ID	AUTORES	ANO	TÍTULOS	OBJETIVOS
01	PIRES, K. T; MOCELLIN, M.C.	2016	Manipulando cabelos e identidades: um estudo com mulheres negras em Santa Maria-RS	Abordar sobre o cabelo da mulher negra na cidade de Santa Maria/RS, como um sinal diacrítico de negritude.
02	PEQUENO, A.	2019	História sociopolítica do cabelo crespo	Descrever a história sociopolítica do cabelo ao longo do tempo
03	RODRIGUES, T.R.B.	2019	O cabelo da mulher negra como signo ideológico - reflexos racistas versus refrações empoderadas	Investigar a construção da identidade pessoal/social de 10 mulheres afro-brasileiras, estudantes de pós-graduação em Educação, relações étnico-raciais e sociedade na cidade de São Paulo.
04	LIMA, C. M.	2019	Professora negra em formação ou professora em formação negra? infâncias do cabelo crespo...	Refletir sobre infâncias que atravessam a experiência do corpo negro no cotidiano de uma escola de educação infantil e parte do cabelo crespo como possibilidade de perguntar pelas raízes e tessituras de uma formação docente que se faça na relação com a negritude
05	PAULINO, S.C.; PAULINO, S.C.	2019	Trançando identidades: o cabelo da mulher negra em esse cabelo de Djaimilia Pereira de Almeida e Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie	Discutir a identidade e necessidade de descolonização do pensamento na construção e desconstrução da autoimagem da mulher negra.
06	FRÓES, K.R.F; ÁVILA, A.P.S.	2020	Meu cabelo não nega: uma reflexão sobre a (inexistência da) participação da mulher negra na política	Provocar reflexão sobre o racismo, o preconceito, a negação aos privilégios atribuídos aos homens brancos e a falta de participação das mulheres negras na política brasileira.
07	ALVES, M.S.; REIS, M.C.	2020	Identidade da mulher negra e literatura infantil: entre os cabelos de Lelê e os de Cora	Compreender como a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira traz elementos pertinentes para abordar a temática do cabelo como elemento do processo de construção da identidade da mulher negra.
08	ROCCO, A.T.	2020	As interações entre os	Abordar a visão antropológica do

			produtos estéticos para cabelos crespos e as mulheres negras	consumo buscando um maior entendimento dos processos de consumo da população negra.
09	COELHO, D. M. B; MENDONÇA, V. M.	2020	Corpos das mulheres negras: cabelos crespos e a heteronormatividade	Analisar como a heteronormatividade afeta os corpos negros e, de modo mais específico, os corpos das mulheres negras que são atrizes.
10	LIMA, C. M.	2020	"*O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo*": por uma formação docente infantil e denegrida	Descrever e narrar relatos de experiência que atravessam vivências particulares e coletivas inscritas no corpo-negro-mulher.
11	SANTOS, L.L.	2022	A inquestionável beleza do cabelo afro: diálogos e (des)conexões sobre o impacto do racismo na construção da identidade da mulher negra no Brasil.	Analisar o impacto do racismo na construção da identidade da mulher negra. Expandindo esforços para investigar o porquê de o cabelo afro ser visto e tratado com adjetivos pejorativos e refletir sobre os conflitos das relações raciais no Brasil.
12	ROMERO, M. S.; SILVEIRA, E. F.; GEDRAT, D. C.	2023	Cabelo, identidade e bem-estar subjetivo da mulher negra	investigar a relação entre o uso do cabelo natural por mulheres negras e seu bem-estar subjetivo.
13	MOREIRA, V. S. A. *et al.*,	2023	As vivências urbanas da mulher negra com o seu cabelo: indícios de dificuldades para o cumprimento dos ODS da agenda 2030 brasileira?	Identificar como a experiência de consumo nos salões étnicos caracteriza o cenário da exclusão racista e como isso afeta os ODS da Agenda 2030 brasileira.

Fonte: Elaboração Própria

Os estudos de Pires e Mocellin (2016), teve como norte "*investigar mulher negra na cidade de Santa Maria/RS, como um sinal diacrítico de negritude*". Seus resultados apontaram que mulheres mais velhas possuem dificuldade de aceitação ao uso natural do cabelo, já as mais jovens (20 e 30 anos), realizaram em sua maioria a transição capilar. Em relação a aceitação do cabelo natural, a pesquisa mostrou que a opção pela transição se dá pela praticidade de ter um cabelo natural, e não necessariamente aos movimentos negros que incentivam o processo de mudança capilar.

Ainda conforme o estudo, os resultados revelaram, ainda, que as crespas são as que mais sofrem preconceito diante da sociedade; no entanto, os movimentos negros auxiliam na minimização das consequências geradas pelo preconceito. Os resultados chamam atenção pela

diversidade de posicionamento dentro do movimento negro; alguns exercendo forte pressão para a transição e manutenção do cabelo natural, criticando simultaneamente o cabelo alisado, enquanto outros defendem a liberdade de escolha.

O cabelo ideal, apontado pela pesquisa são "*cachos definidos*". Nesse sentido, a pesquisa aponta que essa opção se dá pelo fato de ser um tipo de cabelo, dentro dos padrões afro e de beleza, o qual agrada tanto a sociedade como os movimentos negros. Em relação a aceitação no mercado de trabalho, as participantes da pesquisa apontaram que os cabelos alisados são os mais aceitos.

Nas relações amorosas é possível observar que as participantes que realizaram a transição capilar são em sua maioria casadas com negros; as mulheres com cabelo alisado, frequentemente, são casadas com homens brancos; e as mulheres solteiras, em sua maioria, entre 20 a 30 anos, com escolarização, queixam-se em relação a solidão; pois, segundo a pesquisa, homens buscam por relacionamentos com mulheres de pele clara. Diante dos resultados de Pires e Mocellin (2016), é possível compreender que o cabelo influencia na vida social e individual das mulheres, desde a aceitação nos grupos, na vida profissional e amorosa.

O estudo de Pequeno (2019), intitulado "*História sociopolítica do cabelo crespo*" teve por objetivo "*Descrever a história sociopolítica do cabelo ao longo do tempo*". Os resultados apontaram que a construção do discurso sobre cabelo crespo tem raízes escravocratas, o qual arrasta até a atualidade; refletindo em uma naturalização do preconceito, o qual afeta a vida das pessoas negras. Fruto, segundo a pesquisadora, de um "*projeto histórico de hegemonia racial dos brancos*" (p. 10).

A pesquisa de Rodrigues (2019), teve como objetivo "*Investigar a construção da identidade pessoal/social de 10 mulheres afro-brasileiras, estudantes de pós-graduação em Educação, relações étnico-raciais e sociedade na cidade de São Paulo*". Os resultados, dessa produção, vão ao encontro dos achados do artigo anterior. A pesquisadora, a partir da contextualização histórica, pontuou que os cabelos crespos se tornaram símbolo étnico devido à história que acompanha sua exposição. O que influenciou de forma negativa nas relações amorosas, interpessoais e na autoestima.

O artigo de Lima (2019) foi realizado por meio de uma cartografia narrativa conduzida pela experiência de docentes negras e da própria pesquisadora. Por meio de uma narrativa poética, o estudo apresenta os sentidos tecidos pela mulher negra e a percepção do corpo nos contextos educativos. Segundo a autora, a educação é permeada pelas singularidades e coletividades do meio social; no entanto, a população branca enraizou a segregação de acordo com os tons de pele, traços físicos e cabelos.

Paulino e Paulino (2019), em sua obra intitulada: "*Trançando identidades: o cabelo da mulher negra em: esse cabelo de Djaimilia Pereira de Almeida e Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie*", buscaram por meio da literatura das autoras Djaimilia e Chimamanda discutir a identidade e necessidade da descolonização em meio a construção e desconstrução da autoimagem da mulher negra. As obras trançadas nesse trabalho, *Esse Cabelo: A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras* e *Americanah*, se encontram enlaçadas pelas histórias de cabelos e identidades. São obras que devem ser lidas, sobretudo, por um viés de concepção identitária e resistência. Muito embora se coloque em destaque o cabelo crespo, a questão tratada ultrapassa o viés estético, vinculando ao cabelo uma série de significados.

A personagem Mila traz em seu escopo um teor de autobiografia da autora Djamilia Pereira de Almeida, e através de sua autoanálise é possível observar um indivíduo da pós-modernidade, que imprimi com clareza a rigidez de sua identidade nacional. "*Americanah",* uma obra que flerta com a autobiografia, traça um embate da acomodação e resistência da protagonista diante das tensões sofridas na sociedade estadunidense. O cabelo acaba servindo de metáfora para a condição da mulher negra tendo que se "*embranquecer*" para ascender socialmente.

Por meio da análise, percebe-se pontos importantes que trazem além da ausência de identidade da personagem, as influências de questões pós-colonial e de uma sociedade racializada que enseja a anulação dos traços não eurocentrados. Pode-se observar, ainda, a ação de anulação como um ato de silenciamento dos grupos subalternizados.

Em *Americanah* explicita a forma como uma cultura busca se sobrepor a outra, apagando os traços identitários das culturas oriundas de sociedades marginalizadas, como as vindas do continente africano. A partir das presentes obras, percebe-se o cabelo não como um mero traço fenótipo, mas, principalmente, como um instrumento identitário, sobretudo, de resistência.

Fróes e Ávila (2019) tiveram por objetivo provocar reflexões sobre o racismo, privilégios brancos e a participação da mulher negra na política. As autoras apontam as provocações existentes na sociedade diante dos estereótipos voltados aos negros; como por exemplo o cabelo, sendo este usado como objeto de ataque para inferiorizar a mulher negra nos discursos políticos. O ambiente político é uma ferramenta que oportuniza a manutenção dos debates; espaço que deve ser ocupado por mulheres negras, garantindo o desenvolvimento de projetos de leis que possam amenizar a realidade racista. As autoras pontuam:

> No Brasil é inconcebível a ideia de uma candidata negra que profissionalmente seja ligada à mulher negra, ao recusar sua aparência, gerava, muitas vezes, uma crise de

> identidade étnica, buscando se descaracterizar na busca pela supressão dos traços afro. O cabelo cacheado e crespo remete a essa ancestralidade muitas vezes suprimida, e ainda é atravessado por estigmas e pela pressão a se enquadrar aos padrões estéticos do corpo branco, dito conforme – o que revela o quão conflituoso ainda é a relação das mulheres negras com padrões de beleza hegemônicos (Arantes, 2018, p. 06). artes, ao desporto, à comunicação, contudo os candidatos homens têm o privilégio de, simplesmente por serem homens, lograrem êxito em suas candidaturas e alcançarem a diplomação em cargos eletivos. É por isso que temos políticos comediantes, comunicadores, jogadores de futebol, judocas etc., em contraponto às poucas mulheres negras políticas que, por exemplo, precisam apresentar currículo acadêmico com formação superior (FRÓES; ÁVILA, 2019, p. 256)

Nesse sentido, segundo as autoras, a verdadeira representatividade, da maioria da população, depende do impulsionamento e encorajamento das mulheres negras dentro de seus partidos políticos. Visando a igualdade de oportunidades na disputa eleitoral e preservação do estado democrático.

Alves e Reis (2019) buscaram compreender a temática africana e afro-brasileira na literatura infantil, como pontos relevantes para a discussão referente ao cabelo negro e a construção da identidade da mulher negra. O livro escolhido foi o "*Cabelo de Lêle e o cabelo de Cora*", em seus achados pontuaram que a maior representatividade na literatura infantil, de crianças do sexo feminino e negras, é o cabelo; sendo este, portanto, a maior marca identitária. As obras problematizam poeticamente os conflitos existentes com a identidade, assim como os padrões que são impostos, permitindo reflexões sobre as estratégias de enfrentamento que as personagens desenvolvem. O estudo indica que a escola tem o papel humanizador, e que ao trabalhar com a literatura, representativa, dos negros, permite a edificação de posturas críticas positivas sobre a diversidade.

Rocco (2020) traz uma visão antropológica diante da ressignificação da identidade negra em relação ao consumo de produtos voltados para essa população, principalmente os desenvolvidos para os cabelos e a estética. Como pode ser observada no seguinte trecho: "*Os cuidados e manuseios deste cabelo, nas escolhas de consumo, na autoaceitação e elevação da autoestima das mulheres negras, nas astúcias diárias e práticas de resistência capazes de ressignificar os produtos capilares*" (ROCCO, 2020, p. 560). Com isso, o estudo esclarece que essa ressignificação faz com que as mulheres negras politizem as mercadorias; e que ao consumir produtos que se identificam, geram empoderamento e fazem com que as marcas criem estratégias para atender a necessidade delas. Tal olhar vai além da massificação do consumo, expressando a luta por representatividade e resistência.

Os estudos de Coelho e Mendonça (2020) envolveram o conceito da heteronormatividade como instituição que regimenta, regula os corpos na sociedade e produz normas de gênero que são introjetadas e naturalizadas. As mulheres negras reportaram, na

entrevista, que por meio do cabelo crespo elas lutam pela ressignificação dos contornos conceituais direcionados a eles e a elas. Nomear a resistência e os enfrentamentos da mulher negra é parte de um movimento de luta por transformação da realidade. O cabelo crespo é um grito. Ele conta sobre as questões que envolvem a experiência dessa mulher; sendo, portanto, um grande símbolo contra os ditames de uma sociedade racista e heteronormativa.

Lima (2020) pontua que essa luta deve ser travada em todas as fases do desenvolvimento, a começar pela infância. O seu artigo reflete essa ideia, o qual faz uso da cartografia, voltada para a infância do cabelo crespo, na insurgência de um cabelo que conta histórias, que narra processos e que se encrespam, assumindo uma dinâmica espiralada, volumosa, forte e resistente.

Em Rodrigues (2019) comenta que o cabelo da mulher negra tem sido historicamente carregado de significados ideológicos, funcionando como um campo de batalha onde reflexos racistas e refrações empoderadas se confrontam. Em muitas sociedades, os cabelos crespos e cacheados são vistos como não profissionais, desarrumados ou até mesmo sujos. Esses estereótipos perpetuam a marginalização das mulheres negras em diferentes esferas, desde o mercado de trabalho até o cotidiano social.

Santos (2022), em sua produção intitulada “A inquestionável beleza do cabelo afro: diálogos e (des)conexões sobre o impacto do racismo na construção da identidade da mulher negra no Brasil”, pontua que as experiências das mulheres negras são moldadas pela interseccionalidade de raça e gênero. Além disso, enfatiza que a discriminação que elas enfrentam é amplificada pela combinação de racismo e sexismo, tornando a luta pela aceitação do cabelo afro ainda mais desafiadora.

A autora destaca que a aceitação e o uso do cabelo natural são formas de afirmação de identidade para muitas mulheres negras. Rejeitar os padrões de beleza eurocêntricos e abraçar o cabelo natural pode ser um ato de resistência contra o racismo e a opressão, ajudando as mulheres negras a se sentirem mais conectadas e orgulhosas de suas origens (SANTOS, 2022).

Moreira *et al*. (2023), em sua obra, comentam que as vivências urbanas da mulher negra com o seu cabelo estão profundamente entrelaçadas com questões de gênero, raça e classe social. Essas experiências são significativas para a constituição da identidade e, ao mesmo tempo, refletem e reforçam as desigualdades presentes na sociedade brasileira. O cabelo da mulher negra, muitas vezes visto como um marcador de identidade, está sujeito a diversas pressões sociais e culturais que podem influenciar desde a autoestima até as oportunidades econômicas e sociais.

Em relação a saúde mental, por exemplo, Romero *et al*. (2023) pontuam que a discriminação e o racismo frente ao cabelo podem ter impactos negativos na saúde mental das mulheres negras. Experiências de discriminação capilar podem levar a estresse, ansiedade e depressão. Por outro lado, a aceitação e celebração do cabelo natural podem promover bem-estar e empoderamento.

E por fim, os atores destacam, que a representatividade de mulheres negras com cabelo natural na mídia, moda e cultura popular tem um impacto significativo no bem-estar subjetivo. Ver figuras públicas e influenciadoras abraçando seus cabelos naturais proporciona modelos positivos e inspira outras mulheres negras a fazerem o mesmo (ROMERO *et al*., 2023).

4. Discussão

O cabelo é um elemento central na construção da identidade das mulheres negras. Ele é uma fonte de orgulho e resistência, mas também de conflito interno e pressão externa. A aceitação do cabelo natural, por exemplo, tem sido um movimento de afirmação e empoderamento, mas que ainda enfrenta barreiras significativas em espaços públicos e privados.

Para Caldwell (2010) o desenvolvimento de políticas públicas e o aumento de discussões voltadas para as questões raciais oportunizou o crescimento de pesquisas sobre a mulher negra. Segundo a autora, é histórica a omissão acadêmica sobre pesquisas voltadas ao fortalecimento do movimento das mulheres negras, o que poderia ter gerado mais estratégias que influenciam na produção intelectual sobre raça, gênero, classe e sexualidade.

Pacheco (2013) afirma que é imprescindível que a mulher afro-brasileira seja categoria analítica, pois permite a compreensão da cultura nacional e social, assim como as relações de poder; para tanto, deve ser articulado com o uso de conceitos-estruturantes como: raça, cor, gênero, classe e geração. Nesse sentido, os estudos encontrados durante a pesquisa apontam a necessidade do aumento de estudos sobre a temática. A identidade negra foi um fator presente nos achados. Essa identidade, segundo Sodré (1999), não é algo que se desenvolveu de forma natural, mas que surgiu mediante atos discriminatórios e da cultura racista, fomentada pela população branca.

Ferreira e Camargo (2011), afirmam que a população negra é desvalorizada constantemente, durante todo processo histórico da humanidade. No Brasil, há o cultivo de uma concepção democrática racial constituída por mentiras e crueldade, o que atinge a subjetividade; além de alimentar a falsa ideia de uma harmonia igualitária. Para tanto, nos trabalhos citados,

os resultados apresentaram o quanto a subjetividade da mulher se tornou vulnerável aos ideais brancos e como a identidade negra foi se moldando.

Para Porto *et al.* (2018), a mulher negra, enquanto ser do sexo feminino, tem uma experiência de vida marcado por sofrimento, lutas e opressões sociais. A pressão estética, vivida por elas, forçam-nas a buscarem se encaixarem em um padrão delineado pelos brancos, resultando na não aceitação da sua própria identidade. Segundo os autores, a própria sociedade oferece subsídios para desconstruir a identidade negra; um exemplo, são as ofertas de cosméticos disponíveis em salões de beleza que alisam cabelos, as cirurgias plásticas voltadas para afinar o nariz, e os filtros que indicam beleza na internet, os quais clareiam a pele e os olhos.

Nardes *et al.* (2019) ressaltam que é uma luta constante a construção da identidade negra pelas mulheres, não podendo se fazer sozinha. É a partir da coletividade que se formam ideologias e políticas; assim, sempre, há a influência do outro, e a partir disso se toma consciência das diferenças. Com isso, para se construir uma identidade fazem-se necessários: (1) fatores históricos que apresentem o que somos, por meio dos acontecimentos ao longo do tempo; (2) Fatores linguísticos que usam da comunicação para afirmarem determinados discursos, isso pode ser usado não apenas por palavras, mas por símbolos, códigos, expressões corporais; e (3) Fatores psicológicos, que indicam comportamentos a serem moldados; um exemplo, é a comparação de temperamentos, colocando o branco em um patamar de calmo e o negro de violento. Ainda conforme as autoras, esses fatores citados influenciaram em todos os setores da vida de uma mulher negra, motivando-as a lutar pela igualdade.

Ribeiro (2017) expõe que mesmo diante das adversidades, há uma parte das mulheres negras que lutam para serem sujeitos políticos e vão contra os discursos hegemônicos. Os esforços resultam no questionamento de estereótipos, oportunizando, assim, debates sobre a construção das identidades dentro de contextos não brancos.

> Linda Alcoff, novamente, nos prevê uma reflexão muito interessante sobre isso, a filósofa panamenha chama atenção para o fato de que para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2017, p. 18).

Uma das ferramentas de luta da mulher negra é a aceitação do seu cabelo afro. Segundo Gomes (2002), desde cedo a mulher negra tem seu cabelo posto à prova. Não é a exposição de produtos químicos ou alisamentos, os primeiros métodos para "*disciplinar*" os cabelos. Na infância são realizadas técnicas de manipulação do mesmo, a exemplo de, tranças ou coques,

visando esconder o volume. Nesse sentido, a autora afirma que essa manipulação se torna uma extensão do racismo, pois como as crianças estão numa fase de desenvolvimento, elas já começam a se aproximarem de suas identidades. Como o cabelo afro desde cedo é denominado de "*cabelo ruim"* a criança passa a não aceitar aquela identidade; assim há a busca de estratégias que a faça ser aceita.

Moura (2021) reflete sobre isso, e pontua que o esforço contínuo para se enquadrar nos padrões de beleza eurocêntricos pode levar a um conflito de identidade significativo. Pessoas negras que cresceram alisando seus cabelos ou alterando suas características naturais podem sentir-se desconectadas de suas raízes culturais e étnicas, resultando em uma identidade fragmentada (MOREIRA, 2021).

Para Lody (2004) o cabelo é referencial de identidade para o negro, quando ele assume seu cabelo afro, também assume seu papel na sociedade. Para as mulheres é a negação da estética branca. Nesse sentido, o reconhecimento do seu cabelo natural como força e símbolo de luta, faz com que o corpo, antes dominado, seja livre. É, portanto, uma quebra do racismo que perpetuou a ideia de que o cabelo afro é feio, ruim, sujo, rebelde, *etc*, mostrando que o cabelo negro é luta, resistência, identificação e liberdade.

Matos (2016) aponta a transição capilar como um movimento de passagem que gera empoderamento à mulher. É um movimento em que suas adeptas são mulheres jovens, em sua maioria negra e que usam das mídias sociais para se fortalecerem, difundirem suas experiências e o discurso mediante a aceitação do cabelo natural. Tal fato refletiu na repaginação de muitos cosméticos para cabelos, que agora apresentam mais opção para os cuidados com os cabelos cacheados e crespos. Nesse sentido, a autora direciona à globalização, como responsável pelo fortalecimento dos movimentos sociais, da organização de políticas, ativismo dos cabelos e afirmações identitárias sobre a aceitação do cabelo natural, o que promoveu novas concepções e comportamentos.

O cabelo da mulher negra é frequentemente visto como um símbolo de identidade cultural. Penteados tradicionais como tranças, dreads e afros carregam significados históricos e culturais profundos, conectando as mulheres negras às suas raízes africanas e heranças ancestrais (SANTOS, 2022).

Portanto, diante das discussões realizadas percebe-se que a identidade da mulher negra ao longo do tempo foi influenciada por fatores históricos de assujeitamento do seu corpo aos padrões definidos socialmente; os quais estavam baseados nos padrões da pessoa branca, o que afetou seu comportamento social, cultural e político. O cabelo, parte do corpo da mulher negra, também sofreu as pressões, recebendo estigmas que afetaram a autoestima das mulheres; no

entanto, o cabelo se tornou significado de luta e de reconstrução de identidade, quando os movimentos sociais começaram a apoiar o uso deles de forma natural.

5. Considerações Finais

O presente estudo partiu do questionamento: Como o cabelo da mulher negra é visto como símbolo de sua identidade? Além desse, outros questionamentos secundários se fizeram presentes, a saber: Como a sociedade influencia na expressão da identidade da mulher negra diante dos seus cabelos? Quais são os impactos das devolutivas sociais acerca do cabelo afro no comportamento e na saúde mental das mulheres negras?

A partir da revisão da literatura, compreende-se que o cabelo é visto como símbolo de resistência e de identidade das mulheres negras; representando suas lutas ao longo da história. Os resultados apontaram, ainda, que a sociedade afetou a percepção da mulher negra quanto ao seu cabelo, enquadrando-o fora dos padrões de beleza propagado pela branquitude; portanto, estigmatizado. Tal fato levou muitas mulheres negras buscares formas de ser aceita socialmente, usando de técnicas capilares que moldassem o cabelo e o "disciplinasse".

Com isso, por meio da investigação, os estudos apontaram que a identidade negra é simbolizada pelas características individuais do corpo. A mulher negra por sofrer pressões estéticas acabou se submetendo aos procedimentos desde os tempos da escravidão; sendo possível observar a modernização das ferramentas de repressão, com o passar dos anos.

Porém, tais pressões não impediram que o movimento de aceitação, liberdade e igualdade ocorresse. Esse movimento foi fortalecido pelo acesso das mulheres ao ensino superior que permitiu a elas problematizarem suas vivências atuais e realizarem movimentos sociais, os quais buscam a afirmação da negritude. Nesse processo, o cabelo, antes estigmatizado, se tornou símbolo de liberdade e de luta.

Assim, diante do exposto, pode-se perceber que a busca identitária da mulher negra começa pela quebra dos paradigmas introjetados socialmente ao longo da sua história. O cabelo negro, por exemplo, reflete um aparato grande de luta e história que merece ser reconhecido e divulgado; assim como a colocação das experiências individuais de mulheres negras são essenciais no processo de descolonização dos corpos negros. Nesse sentido, o presente estudo sugere pesquisas futuras que possam evidenciar, ainda mais, a importância de a mulher negra reconhecer sua beleza, luta e força.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Dariane Lima. **Ninguém se mete com o meu cabelo:** comunicação, consumo e sentidos em negociação nas narrativas de transição capilar de Rayza Nicácio. Escola Superior de Propaganda e Marketing. 7º Encontro de GTs de Pós-Graduação – Comunicon, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALDWELL, Kia Lilly. **A institucionalização de estudos sobre a mulher negra:** Perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. Revista da ABPN, v. 1, n. 1, 2010.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática.** In: KOLLER, M. C. P. P. C.; HOHENDORFF, J. V. (Org.). Manual de produção científica. Porto Alegre, RS: Penso, 2014. p. 55-70.

FREITAS, Geisiane Cristina de Souza. **Cabelo crespo e mulher negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemática da literatura:** passos para sua elaboração. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 23, n. 1, 2014. DOI: 10.5123/S1679-49742014000100018.

GANCHOS, Bell. 1992. **Black Looks: Race and Representation**. Boston: South End Press.

GOMES, Larisse Louise Pontes. **"Posso tocar no seu cabelo?" Entre o "liso" e o "crespo":** Transição capilar, uma (re) construção identitária. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 40-51, 2002.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras.** 2. ed. Estudos Feministas, v. 2, p. 464-478, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LE ROUX, Janell; OYEDEMI, Toks Dele. Entrenched Coloniality? Colonial-Born Black Women, Hair and Identity in Post-Apartheid South Africa. **African Studies**, v. 82, n. 2, p. 200-214, 2023.

LODY, Raul. **Cabelos de axé:** identidade e resistência. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004.

MARTINS, A. Identidade negra. **Revista Aú**, v. 1, n. 3, p. 34-36, 2020. Disponível em: https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/identidade-negra. Acesso em: 10 de julho 2024.

MATOS, Lídia. **Transição capilar como movimento estético e político.** Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS, Sergipe, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12871/2/TransicaoCapilarMovimento.pdf. Acesso em: 13 de julho 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOREIRA, Vanessa Suellen Arcoverde et al. As vivências urbanas da mulher negra com o seu cabelo: indícios de dificuldades para o cumprimento dos ODS da agenda 2030 brasileira? **Revista Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, SP, v. 14, n. 2, p. 1808-1831, 2023.

NARDES, Katiucia da Silva; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; BOTELHO, Denise Maria. **Raízes:** colonialidade do ser e identidade negra. Identidade!, v. 24, n. 1, p. 137-152, 2019. Disponível em: http://ism.edu.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/3598/3164. Acesso em: 28 de julho 2024.

OMOTOSO, Sharon Adetutu. Gender and hair politics: An African philosophical analysis. **Africology: The Journal of Pan African Studies**, v. 12, n. 8, p. 5-19, 2018.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra:** afetividade e solidão. Coleção Temas Afro. Salvador: ÉDUFBA, 2013.

PAULINO, Silvia Campos; PAULINO, Simone Campos. Traçando identidades: o cabelo da mulher negra em Esse Cabelo de Djaimilia Pereira de Almeida e Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 215, set./dez. 2019.

QUINTÃO, Adriana Maria Penna. **O que ela tem na cabeça? Um estudo sobre o cabelo como performance identitária.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é o lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RÍNCON, Omar. **O popular na comunicação:** culturas bastardas + cidadanias celebrities. Revista Eco Pós, v. 19, n. 3, p. 27-49, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/5420. Acesso em: 08 de agosto 2024.

RODRIGUES, Tânia Regina Barreira. **O cabelo da mulher negra como signo ideológico - reflexos racistas versus refrações empoderadas.** Identidade, São Leopoldo, v. 24, n. 2, p. 159-177, jul.-dez. 2019. ISSN 2178-437X. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/identidade. Acesso em: 16 de agosto 2024.

ROMERO, Michele da Silva et al. **Cabelo, identidade e bem-estar subjetivo da mulher negra.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 14, n. 1, p. 01-22, 2023.

SANTOS, Leide Laura dos. A inquestionável beleza do cabelo afro: diálogos e (des)conexões sobre o impacto do racismo na construção da identidade da mulher negra no Brasil. **REP's -**

Revista Even. Pedagóg., Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 757-777, ago./dez. 2022. ISSN 2236-3165. DOI: <10.30681/2236-3165>. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps. Acesso em: 20 de julho 2024.

SILVA, Paula Camilla Soares; BRAGA, Ângela Márcia da Silva. **Transição Capilar:** O cabelo como instrumento de política e libertação através da identidade e suas influências. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. Anais. Uberlândia, 2015. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2015/resumos/R48-0059-1.pdf. Acesso em: 16 de julho 2024.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros:** Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

YARBROUGH, Camille. Female style and beauty in ancient Africa: A photo essay. **Journal of African Civilizations**, v. 6, n. 1, p. 89-97, 1984.

O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Danilo Tavares dos Santos
Mestre em Descrição e Análise do Português Brasileiro pela UFMA.
E-mail: danilo.tavares@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Sonia Maria Correa Pereira Mugschl
Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras, da Linha Descrição e análise do Português Brasileiro; Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; poeta, membro da Academia Maranhense de Letras; membro do Conselho Diretor da UFMA.
E-mail: sonia.maria@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: A partir das décadas de 1980 e 1990 o ensino de gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa tem se redefinido com a ascensão da análise linguística no currículo de Língua Portuguesa nacional. Desde então, as atividades desse componente curricular passaram a contemplar as habilidades dos alunos de refletir sobre a língua em suas práticas de uso real. O ensino com base na análise linguística sugere, assim, uma alternativa ao modelo de ensino de gramática normativa, cujo foco eram os conteúdos gramaticais abordados de forma isolada e repassados por meio de uma metodologia transmissiva, pautada na repetição. A análise linguística demanda, dessa maneira, que o professor trabalhe, nas aulas de Língua Portuguesa, tanto atividades metalinguísticas, quanto epilinguísticas, ou seja, tanto atividades que se valem de conceitos e classificações para falar da própria língua, quanto atividades que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos, empregados em um texto, em vista de uma intenção comunicativa. Nessa nova perspectiva de trabalho com a língua, o ensino com base na prática de análise linguística vem ganhando destaque nos documentos oficias que norteiam o ensino nas escolas do país, passando a constituir, inclusive, um eixo temático do componente curricular de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), assim como nos documentos regionais que orientam o ensino da língua materna. Diante desse cenário, este estudo foi proposto com o objetivo de realizar uma análise quali-quantitativa dessas atividades de análise linguística dispostas no referido Documento Curricular para os anos finais do ensino fundamental. Com isso, radiografamos o modelo de ensino que o Documento Curricular do Território Maranhense propõe com base na prática de análise linguística para os anos finais do ensino fundamental, valendo-nos dos modelos de ensino de língua definidos por Halliday *et al.* (1974): prescritivo e produtivo. Como resultados, identificamos um predomínio de atividades epilinguísticas, constituindo quase o triplo das metalinguísticas, o que nos indica um modelo de ensino produtivo, alinhado às propostas de renovação do ensino, porém incorrendo no risco de ter suas bases comprometidas em razão desse expressivo desequilíbrio entre as atividades. Fundamentamos nossas discussões nos conceitos teóricos discutidos nos trabalhos de Geraldi (2006), Halliday *et al.* (1974), dentre outras produções que versam sobre o tema.

Palavras-chave: Análise Linguística; Ensino; Documento Curricular do Território Maranhense.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo nasce do interesse de saber como a Análise Linguística (AL) é levada em consideração no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) ou se é desconsiderada no documento, tendo em vista os conteúdos selecionados para os anos de ensino em análise. Para ancorar nossas análises, utilizaremos o conceito de *análise linguística* apresentado por Geraldi (2006).

Lançar mão desse conceito é relevante enquanto alternativa ao modelo de ensino de gramática normativa, cujo foco eram os conteúdos gramaticais abordados de forma isolada e repassados por meio de uma metodologia transmissiva, pautada na repetição. A AL exige, dessa maneira, que o professor trabalhe, nas aulas de LP, tanto atividades metalinguísticas, quanto epilinguísticas, ou seja, tanto atividades que se valem de conceitos e classificações para falar da própria língua, quanto atividades que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos empregados em um texto.

Para a definição desses modelos de ensino, recorremos a Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 257-287) que propõem três tipos de ensino de língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. No entanto, dos três modelos de ensino expostos acima, adotaremos dois deles como pontos de articulação com as atividades de AL: o prescritivo e o produtivo. Essa polarização se justifica pelas características das atividades (metalinguísticas e epilinguísticas) que em si implicam em um ou outro tipo de ensino: prescritivo se a ênfase é dada às atividades metalinguísticas, ou produtivo se a ênfase é dada às atividades epilinguísticas.

Atendendo, então, ao propósito investigativo apresentado, organizamos este estudo em duas partes. Em um primeiro momento, apresentaremos a fundamentação da prática de análise linguística, conforme Geraldi, destacando as características das atividades **metalinguísticas** e **epilinguísticas**. Ainda na primeira parte serão trabalhados os conceitos de ensino prescritivo e produtivo, que estarão relacionados ao ensino de AL proposto do DCTM.

Na segunda parte, abordaremos de que maneira tais atividades de AL estão dispostas no DCTM, interpretando tal disposição à luz dos modelos de ensino prescritivo e produtivo. Com efeito, este trabalho buscará abordar, conforme os conceitos apresentados, o ensino com base na prática de análise linguística proposto pelo DCTM para os anos finais do ensino fundamental.

2. ANÁLISE LINGUÍSTICA

A prática de análise linguística (AL) centra-se na reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido presentes nos textos, oferecendo ao aluno um caminho diferente de se apropriar dos conhecimentos linguísticos em uma aula de Língua Portuguesa (LP). Tal prática, no entanto, só teve uma adesão mais robusta nas instituições de ensino do Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, quando se passou a discutir, de maneira mais crítica, o ensino de LP com ênfase na gramática normativa que até então era realizado.

O termo **análise linguística** foi cunhado pelo linguista João Wanderley Geraldi, em sua renomada obra *O texto na sala de aula*, publicada em 1984. Desde então, o ensino com base na prática de AL vem ganhando relevante impulso nas escolas e nos currículos oficias, passando a constituir, inclusive, um eixo temático do componente curricular de LP na Base Nacional Comum Curricular.

O ensino com base na AL surge como uma alternativa ao modelo de ensino de gramática normativa, cujo foco eram os conteúdos gramaticais abordados de forma isolada e repassados por meio de uma metodologia transmissiva, pautada na repetição. A AL exige, dessa maneira, que o professor trabalhe, nas aulas de LP, tanto atividades "metalinguísticas" quanto "epilinguísticas", ou seja, tanto atividades que se valem de conceitos e classificações para falar da própria língua, quanto atividades que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos empregados em um texto.

Considerar, porém, que Geraldi abominava o uso de gramática(s) em aulas de LP seria um grande equívoco. O que o linguista propõe com a AL é valer-se também dos conhecimentos acerca dos fatos gramaticais e ampliá-los em favor da construção de sentidos com base na leitura e produção de textos. Nesse sentido, Geraldi não cria uma dicotomia entre as atividades, como podemos observar:

> Com a expressão "Análise Linguística" pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões 'atividades epilinguísticas' ou 'atividades metalinguísticas' (GERALDI, 2002, p. 191).

Dessa maneira, uma vez adotadas em sala de aula, as atividades metalinguísticas ocupam os alunos de provarem seus conhecimentos sistemático e classificatório acerca dos fatos da língua. São atividades repassadas, tradicionalmente, por meio de uma metodologia transmissiva, em que as regras, descrições e classificações já foram previamente formuladas por gramáticos, cabendo aos alunos apenas aplicá-las a exemplos práticos nas aulas.

Nesse trabalho com atividades metalinguísticas seria então oportunizado, ao aluno, o trabalho com atividades relacionadas à denominação, classificação e sistematização dos fatos da língua (ao molde de uma aula tradicional de gramática). Dessa forma, as atividades metalinguísticas são aquelas "que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua." (GERALDI, 1997, p. 25).

Já a partir do ensino com atividades epilinguísticas é assegurado ao sujeito o trabalho com questões mais amplas acerca da língua e da linguagem e suas apropriações. Ambas, língua e linguagem, quando trabalhadas de maneira articulada, fazem emergir as condições necessárias a um ensino produtivo[1] em que os alunos operam sobre seus textos (orais ou escritos) e dali refletem sobre as formas escolhidas dentre as disponíveis no sistema linguístico. Tal metodologia de trabalho com a língua nos remete, assim, a Possenti (1996, p. 92) quando afirma que "aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas".

É nesse sentido que Geraldi (1997, p. 24) caracteriza as atividades epilinguísticas destacando que ao tomarem "as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando". Assim, Geraldi prossegue na sua explanação sobre as atividades epilinguísticas e detalha que essas ganham espaço nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, dentre outras situações.

Interessante ressaltar que Geraldi não descarta a(s) gramática(s) da aula de LP, mas deixa claro que a AL pode prescindir de palavras e frases isoladas, ou seja, que não estão a propósito do texto. A(s) gramática(s), na visão de Geraldi, são insuficientes para contemplar as múltiplas reflexões que podemos fazer acerca da língua e do seu uso: "Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as gramáticas (tradicionais ou não), mas considerando-as fonte de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas." (GERALDI, 2002, p. 192, grifo do autor).

Entretanto, poderá haver nessa relação entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas, talvez, um equívoco se elas se distribuem de maneira caótica e desordenada nas propostas de ensino de AL. É pertinente, pois, que ambas as atividades mantenham uma relação quantitativa harmônica na propositura do ensino com base na prática de AL, reconhecendo, assim, que as atividades epilinguísticas representam uma virada de chave no ensino de língua

[1] As bases desse ensino serão apresentadas na próxima seção.

materna, mas que as metalinguísticas são fundamentos para se poder refletir acerca dos usos dos recursos expressivos da língua.

3. ENSINO: PARA CADA ATIVIDADE LINGUÍSTICA UMA CONCEPÇÃO

Uma vez que definimos as bases teóricas que sustentam o trabalho com AL em sala de aula, conforme apresentado na seção anterior, trataremos de relacionar, nesta seção, os tipos de ensino de língua que podem ser realizados segundo Halliday *et al.* (1974). Conforme esses autores, o fenômeno da língua/linguagem pode ser ministrado por três vias distintas: ensino prescritivo, ensino descritivo e ensino produtivo.

O primeiro tipo de ensino, o prescritivo, tem por objetivo levar o aluno a substituir as habilidades linguísticas que ele já domina por outras que pertençam à variedade de prestígio da língua. Significa, dessa forma, que o aluno precisa apropriar-se de uma modalidade da língua que tem na gramática normativa o cabedal necessário ao ensino das normas, classificações e prescrições dos fatos linguísticos. Halliday *et al.* (1974, p. 261), a respeito desse modelo de ensino, conclui que

> o ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões.

Percebemos, a partir disso, que a eleição de uma determinada variedade linguística como sendo de prestígio, portanto parâmetro para o ensino prescritivo, perpassa por questões de cunho social, uma vez que essa modalidade da língua provém de um grupo social que detém um certo poder econômico e status dentro da estrutura de uma sociedade. Nesse sentido, a única variedade a ser levada em consideração no ensino prescritivo da língua é a variedade escrita, culta, que conforme aponta Travaglia (2009, p. 38) tem como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem, pautada na dicotomia certo/errado, assumindo assim um caráter prescritivo, uma vez que a cada “faça isso” se pressupõe um “não faça aquilo”.

A título de ilustração, podemos localizar cenas de ensino prescritivo em aulas de língua materna quando, no nível fonológico, o professor ensina que os ditongos -ei e -oi das palavras paroxítonas não são acentuados (ex.: ideia, jiboia); no nível morfológico, ensina que o plural de cristão é cristãos e não cristões; no nível sintático, ensina que o verbo deve concordar com o seu sujeito (exceto os casos de oração sem sujeito) e no nível semântico ensina que se deve

evitar construções que apresentem ambiguidade de sentidos como em “Ama o povo o bom rei e dele é amado"[2], em que o complemento e o sujeito do verbo amar se confundem.

Não obstante, esses temas relacionados à natureza formal da língua têm sido historicamente associados ao ensino prescritivo, o que pode criar, em alguma medida, uma atmosfera de rejeição em contextos de ensino e aprendizagem da língua materna. Em vista disso, convém ressaltarmos que o ensino prescritivo não constitui em si um problema, carecendo, no entanto, de uma ponderação da sua amplitude sob pena de ter seus efeitos comprometidos como alerta Halliday *et al.* (1974, p. 264) em menção ao ensino de língua inglesa:

> Se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino de língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem de natureza da linguagem. [...] Se ademais disso, o ensino for prescritivo, só devemos culpar a nós mesmos se criamos gerações de analfabetos e de pessoas que pronunciam as palavras de modo errado. [...] Não é culpa deles se sua imagem principal de língua inglesa é esta: “indique o que está errado nas seguintes frases”.

Já o ensino descritivo tem como foco a língua em seu aspecto funcional, ou seja, objetiva que o aluno desenvolva a habilidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). O ensino descritivo busca, dessa forma, descrever a língua em suas atualizações, conforme seus estados de uso, encontrando, para isso, aporte teórico nas pesquisas em Linguística que se debruçam sobre as descrições de uma língua em um ponto de vista sincrônico.

Nesse sentido, é razoável destacarmos, ainda, o fato de que o ensino descritivo, por contemplar todas as variedades da língua, não deve ser considerado a partir de uma “anarquia” teórico-metodológica, pois, como exposto acima, bebe em fontes teóricas robustas e afasta, com efeito, a impressão de que na língua “tudo pode, tudo vale”. Em uma sucinta distinção entre o ensino descritivo e o prescritivo, podemos afirmar que, enquanto esse se vale de terminologias como recurso para alcançar os fins propostos, aquele prescinde de tais terminologias, pois “muita coisa pode ser feita com o mínimo de terminologia. Não é necessário dar os nomes das categorias linguísticas com o fim de mostrar como funcionam.” (HALLIDAY, 1974, p. 271)

É pertinente também compreendermos que o ensino descritivo, por contemplar todas as variedades existentes em uma língua, pode lançar mão de gramáticas descritivas e também da gramática normativa no seu desenvolvimento, uma vez que a variedade padrão da língua também está contida no campo de trabalho do ensino descritivo, conforme aponta Travaglia:

[2] Exemplo extraído de Travaglia (2009, p.38).

> O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 39)

O terceiro modelo de ensino denomina-se ensino produtivo e se caracteriza por acrescentar novas habilidades linguísticas sem, no entanto, desconsiderar as que o aluno já possui. Esse tipo de ensino proporciona ao aluno, portanto, maiores possibilidades de utilizar sua língua nos mais diversos contextos comunicativos, pois ao contrário do ensino prescritivo não busca "alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas." (HALLIDAY, 1974, p. 276)

É nítido, portanto, o contraponto existente entre o ensino produtivo e o prescritivo, haja vista que nesse há o alijamento das demais variedades linguísticas, focalizando somente as variedades culta e escrita da língua, enquanto naquele todas as variedades são contempladas, desenvolvendo no aluno uma maior potencialidade de uso da língua nos seus mais diversos contextos de uso. Já o ensino descritivo apresenta uma relação de complementaridade com o produtivo, pois ao tempo em que o ensino de língua materna pode se valer dos estudos descritivos como suporte didático para o professor em contexto de sala de aula, os estudiosos da língua pelo viés descritivo encontram no ensino produtivo uma oportunidade de reconhecimento e divulgação dos seus trabalhos.

Importante ressaltar que esses três tipos de ensino de língua materna não são excludentes entre si, podendo o professor optar por qualquer um deles a depender dos objetivos, dos tópicos de estudo e do estágio em que se encontram os alunos nos estudos da língua. Os ensinos descritivo e produtivo têm sido os mais defendidos pelos estudiosos do fenômeno da linguagem, principalmente o produtivo, por ampliar as competências comunicativas dos alunos. A despeito disso, o ensino prescritivo ainda parece continuar sendo o mais realizado nas aulas de LP, conforme afirma Travaglia:

> [...] o ensino prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Diante do exposto, e para os fins a que nos propomos neste trabalho, os tipos de ensino que serão relacionados à ênfase nas atividades metalinguísticas, ou nas epilinguísticas, serão o

prescritivo e o produtivo, respectivamente, tendo em vista que suas características estão diretamente associadas àquelas atividades. Em outras palavras, o ensino de AL, centrado nas atividades metalinguísticas, de cunho classificatório e sistemático dos fatos linguísticos, é potencialmente realizado por meio de um ensino prescritivo; na outra mão, o ensino de AL que se sustenta nas atividades de cunho epilinguístico encontra viabilidade no ensino produtivo, já que esse tipo de ensino visa desenvolver, no aluno, novas habilidades comunicativas e as atividades epilinguísticas favorecem o trabalho com os recursos linguísticos em uma perspectiva também comunicativa, contemplando aspectos atinentes à dimensão enunciativo-discursiva da linguagem.

4. DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL NO DCTM

Realizaremos, nesta seção, a descrição das habilidades do eixo de AL do DCTM. Conforme apresentado na primeira parte deste trabalho, a descrição das habilidades baseou-se na criação de categorias: atividades metalinguísticas e epilinguísticas, identificadas nas habilidades do referido eixo do documento. Em face disso, procedemos à aplicação das categorias aos dados de que dispomos, conforme exposto na Tabela 1, a título de exemplificação:

TABELA 1: CATEGORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 6º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
Pontuar textos adequadamente.	Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Fonte: o autor (2021)

Dessa maneira, conforme explicado nas especificações metodológicas, a definição das categorias deve enquadrar todo o conteúdo a ser analisado. No nosso caso, as habilidades encontram par categorial correspondente em uma das atividades da AL, de maneira que, após um criterioso levantamento das habilidades previstas para o trabalho com AL no 6º ano, obtivemos o seguinte panorama:

Tabela 2: Distribuição das atividades de AL para o 6º ano

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
40%	60%

Fonte: o autor (2021)

Como podemos perceber, para o 6º ano, o que prevalece nas sugestões de AL são propostas voltadas para o trabalho com atividades epilinguísticas, ou seja, atividades que produzem no aluno uma reflexão acerca dos usos que ele faz da língua. Em números absolutos, totalizaram-se 18 habilidades de caráter epilinguístico e 12 habilidades de cunho metalinguístico, o que evidencia uma diferença não muito acentuada na distribuição dos dois tipos de atividades da AL.

Após levantamento das propostas de habilidades de AL para o 7º ano chegamos aos dados indicados na Tabela 3, para reconhecimento da natureza das atividades de AL que essas habilidades apontam:

Tabela 3: Distribuição das atividades de AL para o 7º ano

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
35,5%	64,5%

Fonte: o autor (2021)

Observamos que, para o 7º ano, o ensino de AL é orientado com ainda mais ênfase em habilidades que envolvem um tratamento epilinguístico nos conteúdos sugeridos. Em valores absolutos foram identificadas 11 habilidades de teor metalinguístico e 20 de caráter epilinguístico, ou seja, a predominância das habilidades epilinguísticas representam quase o dobro das metalinguísticas.

Em face desses números, percebemos que o DCTM tem acatado, até aqui, as propostas de ensino de língua materna oriundas dos estudiosos do fenômeno da linguagem, conforme abordado na seção anterior. Há, portanto, certa ênfase nas habilidades que contemplam a dimensão epilinguística da linguagem, o que culmina em um modelo de ensino que tende a ser produtivo.

No levantamento das habilidades do eixo de AL, realizado para o 8º ano, observamos a predominância, ainda mais acentuada que nos anos anteriores, das atividades epilinguísticas mobilizadas a partir dessas habilidades, conforme é apresentado na Tabela 4:

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA O 8º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
18,7%	81,3%

Fonte: o autor (2021)

Como podemos observar, o quantitativo de habilidades de teor epilinguístico foi consideravelmente elevado para o 8º ano, sendo que das 32 habilidades propostas, 26 favorecem o trabalho com atividades epilinguísticas e 6 sinalizam para questões que envolvem aspectos meramente classificatório e sistemático da língua. Dessa forma, conforme exposto até o 8º ano, o DCTM tem se mostrado alinhado à tendência à renovação do ensino de LP, endossada pelos horizontes teórico-metodológicos da AL.

Para o último ano do ensino fundamental, o DCTM mantém a predominância de habilidades que potencializam o trabalho epilinguístico, conforme podemos visualizar na Tabela 5:

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA O 9º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
7,1%	92,9%

Fonte: o autor (2021)

Desse modo, diante dessa expressiva diferença quantitativa entre as atividades, observamos que as atividades epilinguísticas, de fato, ocupam um espaço relevante nas habilidades do eixo de AL do 9º ano, constando em 26 das 28 habilidades desse eixo. Por outro lado, foram identificadas apenas 2 habilidades que orientam um trabalho metalinguístico, as quais estão dispostas abaixo:

1. Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
2. Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

As habilidades listadas acima abordam, portanto, questões que, embora contemplem a superfície do texto, permanecem no terreno das normas gramaticais, das classificações e sistematizações das estruturas sintáticas das orações.

Em um panorama geral, podemos visualizar o cenário apresentado até aqui a partir da totalidade dos dados analisados, conforme se verifica na tabela a seguir:

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

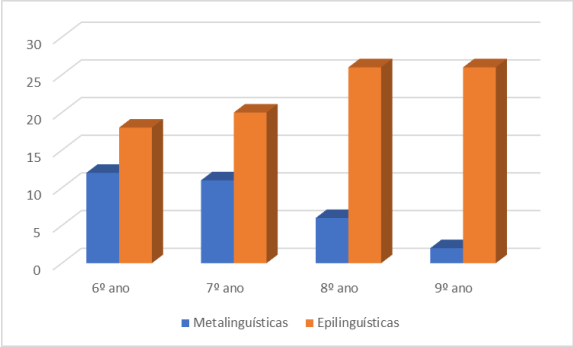
Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
25,6%	74,4%

Fonte: o autor (2021)

Conforme podemos constatar na Tabela 10, o que predomina nas propostas de ensino de AL para os anos finais do Ensino Fundamental são as atividades epilinguísticas. Em valores absolutos, foram identificadas 31 habilidades de teor metalinguístico e 90 habilidades de cunho epilinguístico, ou seja, quase o triplo das sugestões de habilidades do eixo de AL orientam para o ensino de conteúdos que contemplam a reflexão acerca dos usos da língua nas diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que o DCTM se encontra na esteira da renovação do ensino, conforme apresentado na primeira parte deste trabalho, e traz em seu bojo uma propositura para o ensino de AL que privilegia a dimensão enunciativo-discursiva da linguagem. Assim, nesse cenário em que a AL é levada do currículo à sala de aula, também podemos visualizar a distribuição dessas atividades por ano de ensino, conforme nos mostra o Gráfico abaixo:

Gráfico 01 - Distribuição das atividades de AL por ano do Ensino Fundamental



Fonte: o autor (2021)

O Gráfico acima nos apresenta o detalhamento da distribuição das atividades de AL, evidenciando uma concentração maior das atividades metalinguísticas no 6º e 7º anos. Observamos, assim, que as propostas de atividades metalinguísticas tendem a diminuir, chegando a constituir apenas duas no 9º ano. É nítida, ainda, a paridade existente entre 6º e 7º anos e 8º e 9º, haja vista que enquanto naquele primeiro par há uma quantidade considerável de atividades metalinguísticas, no segundo par já se observa uma redução em detrimento do crescimento das sugestões de atividades epilinguísticas.

Importante ressaltarmos que a expressiva manifestação de atividades metalinguísticas no 6º e 7º anos pode ser justificada pela natureza dos conteúdos desses anos de ensino que, em grande parte, está relacionada à fonologia, morfologia, e sintaxe da língua, demandando,

portanto, conceitos, classificações e sistematizações para o estudo da língua materna. Por conseguinte, nos anos finais desse ensino o aluno é convocado a refletir, de maneira mais enfática, sobre esses recursos linguísticos, a ele apresentados nos anos anteriores, e a empregá-los em favor de uma intenção comunicativa.

Diante disso, com base no que nos mostram os dados e as análises realizadas, podemos situar o modelo de ensino de AL, proposto pelo DCTM, no que Halliday *et al*. (1974) denomina de ensino produtivo. Alinhado, portanto, às bases desse ensino, e do que preconiza a AL, o referido documento traz para o seio da sala de aula a oportunidade de o professor trabalhar temas e conteúdos que agreguem novas habilidades linguísticas àquelas que já fazem parte do repertório do aluno. Convém ressaltar, contudo, que o modelo de ensino produtivo não abdica da gramática normativa e do ensino de metalinguagem, mas os toma enquanto pontos de partida para a discussão de temas mais profundos do ponto de vista pragmático.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir de um entusiasmo e também de certa curiosidade quanto à elaboração do primeiro documento oficial que norteia as práticas pedagógicas no estado do Maranhão, que nos dedicamos a investigar a realidade de ensino de AL que esse documento propõe. Assim, após as discussões apresentadas neste trabalho, acerca do modelo de ensino priorizado pelo DCTM, com ênfase na prática de AL proposta por Wanderley Geraldi, em 1984, chegamos às conclusões que se seguem.

Com a descrição e análise das propostas de ensino de AL que o DCTM exara, buscamos por em relevo os traços dessa propositura que nos revelassem, além de um modelo de ensino de língua, a multidimensionalidade dos processos que conduzem a essa realidade de ensino de LP encontrada. Dessa forma, o que apareceu, na maioria das ocorrências das habilidades de AL, sinalizou para o que Geraldi sugere para o trabalho com a língua: a ênfase em atividades epilinguísticas, o reconhecimento do texto como unidade básica de análise do ensino e a reflexão acerca dos usos da língua e dos recursos expressivos nela existentes.

Percebemos aí um intenso exercício de afastar o DCTM da visão tradicional, e melindrosa, do ensino de gramática, tendo em vista que, na composição total do eixo de AL examinado, a quantidade de atividades epilinguísticas constituem quase o triplo das metalinguísticas. Nesse sentido, a pesquisa aponta para um risco gerado pelo desequilíbrio: a atividade epilinguística pode se perder na metalinguagem e a atividade metalinguística também pode se perder nos objetivos epilinguísticos.

Nessa distribuição das atividades de AL, observamos ainda uma clara correlação entre 6º e 7º anos, que registraram as maiores quantidades de atividades metalinguísticas, como resultado da natureza dos conteúdos previstos para esses anos: fonologia, morfologia, pontuação, sintaxe, etc.; assim como o 8º e 9º anos apresentam afinidades em relação à expressiva quantidade de atividades epilinguísticas e à baixa incidência de atividades metalinguísticas. Está aí o que consideramos desequilíbrio, pois também consideramos produtivo o ensino que relacione atividades metalinguísticas e epilinguísticas como parte de um mesmo processo, em todos os anos de ensino.

Na nossa ótica, no entanto, é relevante que o ensino produtivo, que identificamos como o que é priorizado nas sugestões de habilidades de AL no DCTM, não mitigue, em grande medida, as atividades metalinguísticas no afã de atender aos novos horizontes de trabalho com a língua. A orientação oficial que percebemos na análise do DCTM é, pois, de um discurso epilinguístico que sugere um melindre quanto às atividades metalinguísticas. Até que ponto, portanto, é possível acatar o percentual epilinguístico para afirmar uma mudança no ensino de LP no DCTM?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sonia. **A singularidade nas produções universitárias:** impressão de uma escrita. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: São Paulo. **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, João Wanderley. (Org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula. 5.** ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa no 1º grau – 5ª a 8ª séries**, Cadernos Fidene 18. Ijuí: Fidene, 1981.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Petrópolis: Vozes, 1974.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís: FGV Editora, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Danilo Tavares dos. **A Análise Linguística no Ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano:** uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ESPAÇO ESCOLAR INFANTIL EM BREVES, ARQUIPÉLAGO DE MARAJÓ: APONTAMENTOS SOBRE A ARQUITETURA E MOBÍLIA

Lucas Souza dos Santos
Graduando em Pedagogia
lucas.santos@breves.ufpa.br
Universidade Federal do Pará

Ranylle Pinheiro Maciel
Graduanda em Pedagogia
ranylle.maciel@breves.ufpa.br
Universidade Federal do Pará

Eliane Miranda Costa
Doutora em Antropologia
elianec@ufpa.br
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O texto tem como objetivo discutir a arquitetura e a mobília de duas escolas de educação infantil na cidade de Breves, Estado do Pará, arquipélago do Marajó. Especificamente, busca-se caracterizar o ambiente escolar considerando as condições infraestruturais; identificar a mobília disponível no interior das escolas para uso de docentes e discentes nas atividades escolares; analisar a relação dos aspectos físicos e arquitetônicos com a qualidade do processo formativo das crianças da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao programa institucional de iniciação científica (PIBIC) que, para ser desenvolvida, adotou como bases metodológicas a pesquisa qualitativa, utilizando a História Oral e a pesquisa documental. As fontes orais e documentais foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Entre os resultados, destaca-se que os prédios escolares apresentam problemas em sua estrutura física e a mobília não é suficiente para atender às demandas de docentes e discentes, o que dificulta o trabalho pedagógico e, por conseguinte, o desenvolvimento integral dos/das alunos/as que fazem parte da educação infantil e que necessitam de um ambiente estimulante. Em suma, também destacamos a importância de pesquisas que destaquem a cultura material escolar como parte essencial para fomentar a garantia de uma educação de qualidade, sendo organizada e ofertada de modo que seja favorável e propicia para o processo de ensino e aprendizagem, está que tem sido temática pouco oportunizada do âmbito cientifico na região amazônica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arquitetura escolar; Mobília; Aprendizagem.

1. Introdução

O texto apresenta reflexões acerca da Educação Infantil na cidade de Breves, Estado do Pará, a partir da realidade de duas escolas desse nível de ensino, tendo por base de análise as seguintes categorias: a arquitetura e a mobília escolar. A discussão engendrada aqui resulta de uma investigação de iniciação científica apoiada pela Universidade Federal do Pará, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e realizada entre 2022 e 2023 na Creche de Educação Infantil Dilurdez, a primeira escola infantil criada em Breves, e na escola de Educação Infantil Girassol, segunda escola criada e a maior em termos estruturais. Tais características justificam a escolha dessas escolas como lócus da pesquisa.

A educação infantil como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 é a primeira etapa da educação básica destinada às crianças de até cinco anos de idade. Segundo a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, esse nível de ensino deve ser rico em fatores sociais e culturais, considerando que a criança é um sujeito histórico. Na ótica da Base nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil deve vincular-se a concepção do educar e cuidar, levando a criança ampliar suas experiências, conhecimentos e habilidades, de maneira diversificada e inovadora (Brasil, 1996; Brasil, 2009, Brasil, 2017).

Para que essa educação se efetive com qualidade entendemos ser importante considerar juntamente com seu currículo a arquitetura e a mobília escolar enquanto elementos educativos, pois, assim como Frago e Escolano (1998) entendemos que a materialidade escolar não é neutra, ao contrário carrega sentidos e significados diversos, operados por cada sujeito/a envolvido/a. A materialidade está, desse modo, comprometida com uma forma dos sujeitos perceberem e inserirem-se no mundo. A arquitetura e a mobília, portanto, não se restringem a produção material, mas, abarca o uso e a percepção dos/as sujeitos/as que fazem a escola, bem como abrange a concepção que orienta a política educacional.

Diante disso, envidamos esforços para apresentar aqui reflexões acerca da materialidade escolar da educação infantil em Breves, tendo por base os seguintes questionamentos: Qual a relação da arquitetura e da mobília escolar com o desenvolvimento e o processo ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil, em Breves? Que concepção de espaço e de ensino orientam as relações pedagógicas costuradas entre docentes e discentes?

Nossos objetivos voltam-se, então, para caracterizar o ambiente escolar considerando as condições infraestruturais; identificar a mobília presente nos ambientes das escolas, especialmente aqueles utilizados em sala de aula; e, refletir acerca da concepção de espaço e ensino que orientam a relação da prática docente com o desenvolvimento das crianças. Guiados

pela abordagem qualitativa coletamos dados por meio de entrevistas e análise documental. A leitura e interpretação desses dados contou com a colaboração de autores do campo da história da educação, que se dedicam a cultura material escolar.

Toda discussão está organizada da seguinte forma: no próximo tópico contando com a literatura apresentamos uma breve abordagem acerca da arquitetura e mobília da educação infantil no país. Avançamos com o texto, exploramos a história, a arquitetura e mobília das escolas pesquisadas. Ao finalizar destacamos a necessidade dessa discussão no contexto da educação local, tendo em vista a materialidade ter relação direta com a qualidade do processo educativo.

1.1 ARQUITETURA E A MOBÍLIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS TEÓRICOS

No estado brasileiro conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade a integração da criança na sociedade. Esta lei juntamente com a Constituinte de 1988, determinam que os municípios são responsáveis por disponibilizar creches e pré-escolas através das prefeituras, que devem oferecer o terreno para a construção (Brasil, 1988; 1996) dos prédios escolares.

Antes, de abordar a arquitetura dessas unidades escolares, cabe lembrar da origem histórica delas para melhor entender sua finalidade no contemporâneo. Segundo Kuhlmann (2000), por meados do final do século XIX, as instituições de educação infantil surgem no Brasil influenciadas pelas mudanças vinculadas revoluções ocorridas no século passado, essas como a revolução industrial e a revolução francesa, que modificaram todo o estilo de vida das famílias, principalmente das classes populares. Nesse contexto, segundo Didonet (2001), as instituições de educação infantil surgem interligados ao trabalho extradomiciliar da mulher. A instituição de educação infantil no Brasil tinha por objetivo, nesse contexto, prestar assistência, abrigo e educação para crianças em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, algumas iniciativas voltadas à educação de crianças pequenas surgiram, voltadas principalmente para as camadas mais pobres da população.

> As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche. A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as

> crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequenininhos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles. (Didonet, 2001, p. 12)

No início do século XX, apesar de ainda apresentar limitações, a educação infantil no Brasil começou a ganhar força. Como indiciado por Guimarães (2012), que nesse período começa a ganhar apoio de grandes setores, sendo: a filantropia, a medicina e a religião. E esses setores prestavam assistência de diversas formas, como indicado por Guimarães (2012, p.94):

> A iniciativa religiosa atravessou o primeiro modo de atendimento às crianças pequenas no Brasil: a Roda, que acolhia especialmente bebês filhos das escravas e ex-escravas, sob a marca do abandono. O movimento das mulheres burguesas, esposas de médicos e industriais buscava apoiar as mulheres pobres trabalhadoras, na perspectiva do favor e da benevolência. Os médicos higienistas, vindos da Europa, tendo em vista garantir a saúde e a purificação no país, combatiam a mortalidade infantil e defendiam a creche como espaço da assepsia, garantia de nutrição e saúde.

Na década de 1930, no Brasil, acorreram muitas modificações na configuração da educação infantil, influenciado principalmente por Anísio Teixeira, que foi uma figura importante no avanço da educação infantil, defendendo a necessidade de uma educação que começasse desde os primeiros anos de vida, e destacando as contribuições diretas que implica no desenvolvimento integral da criança. E dessa forma, enfatizando que essa deveria ser organizada de forma que fossem levados em consideração aspectos psicológicos, sociais e lúdicos (Kuhlmann, 2000).

Em 1961, a educação infantil passa a ser reconhecida como uma etapa educacional, sendo consolidada pela Lei n. 4.024 de 1961, de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), consolidando a educação infantil e outros níveis de educação como obrigatórios. Dando ênfase para a educação sendo um “direito de todos e será dada no lar e na escola” (Artigo 2º); “O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei” (Artigo 3º) (Brasil, 1961). Contribuindo, dessa forma, para a educação infantil — e outros níveis de ensino — ser vista como parte fundamental da formação integral dos indivíduos (Kuhlmann, 2000).

No dizeres de Kuhlmann (2000) essa lei influenciou para que em 1967 o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, surgisse como uma forma de dar assistência na organização, financiamento e perspectiva de desenvolvimento para educação infantil, no intuito de suprir a alta taxa de reprovação no 1° grau na época. E em 1977, através da Legião Brasileira de Assistência (LBA), surge o Projeto Casulo, pretendendo ampliar o atendimento na educação infantil com a “criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, ‘a baixo custo’, nas creches Casulo” (Kuhlmann, 2000, p.10).

E futuramente, como afirma (Didonet, 2001) a educação infantil é firmada de maneira definitiva como parte fundamental da vida formativa dos alunos, a priori com Constituição de 1988, que define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo direito público subjetivo que passou a considerar a educação infantil aquele nível de ensino destinado a crianças de até cinco anos de idade. (Brasil, 1998).

E mais tarde é consolidada a lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que foi decisiva para a consolidação da educação infantil no Brasil como uma etapa formal da educação básica, onde segundo Guimarães (2012, p. 92) "além de estabelecer a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, considera este segmento educacional como complementar à família". A educação infantil passa a ser vinculador ao educar e cuidar em todo o seu processo (Didonet, 2001), que segundo o Artigo 30, passou a ser dividida em creche para crianças bem pequenas de até 3 anos e na pré-escola para crianças pequenas de 4 a 5 anos, sendo obrigatória para essa faixa etária. (Brasil, 1996).

A partir disso a educação infantil passa a ter como objetivo central o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Contudo, esse processo de consolidação não garantiu a verdadeira construção de uma política de valorização e acolhimento cultural, que geravam lacunas para o pertencimento da criança nesse ambiente (Guimarães, 2012).

Contudo, esse tem sido um processo que existe a busca por ser sanado no Brasil nas últimas décadas, como ênfase na consolidação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), essas que organizam e pensam a educação infantil de modo que a compreenda como um processo complexo e propõe propostas pedagógicas de forma que "as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (Brasil, 2017, p.37).

Mas, assim como a Educação Infantil necessita de uma proposta curricular que valorize a criança como sujeito de direito, também requer um espaço e mobílias que corrobore a tal propósito. Assim, em 2007 o governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), com a perspectiva de garantir a construções de creches e pré-escolas e fornecer mobília e equipamentos à Educação Infantil, visando a melhoria da qualidade dessa educação no país.

O Proinfância configura-se enquanto política articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, cuja proposição consiste na ampliação de vagas em creches visando atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade até este ano de 2024, o que seguramente não aconteceu, embora se verifique nas regiões a construção e ampliação de creches que segundo Melo e Gomes (2022, p. 2126) "marca um importante movimento em direção à uma educação mais justa, sobretudo nessa etapa de ensino ainda marcada por uma ampla desigualdade de acesso". E para que possa acontecer uma efetivação na prática, esses espaços para educação infantil devem ser pensados levando em consideração toda a diversidade e especificidades do Brasil, para que seja possível representar um movimento em busca de alcançar o objetivo central do Proinfância (Melo e Gomes, 2022).

O Proinfância propõem dois projetos arquitetônicos, a saber: o tipo B, que prevê a construção de 8 salas pedagógicas, cozinha, refeitório, sala de informática, pátio coberto, entre outros ambientes, com a capacidade para 240 crianças em período integral. O tipo C prevê 4 salas pedagógicas e demais espaços mencionados no projeto B, além de capacidade para 120 crianças nos dois turnos. A apresentação do projeto se dá através de arquivos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), onde se encontram todos os detalhes dos projetos arquitetônicos estruturais, elétricos, hidráulicos e as tabelas orçamentárias.

Ressalta-se que a arquitetura escolar como prevê a LDB (9.394/96) visa à formação de pessoas autônomas e solidárias. Para isso sugere a lei a busca pela identidade da escola, o que exige o diálogo entre a arquitetura e a pedagogia, aliás, entre materialidade e currículo. De acordo o projeto arquitetônico do FNDE via MEC as escolas de educação infantil podem ser de dois tipos: B e C. O tipo B o terreno precisa ter dimensões de 40 por 70 metros para uma área construída de 1.323,58 m^2 para comportar 240 crianças em dois turnos ou 120 em um único turno. Em geral o prédio deve ter cinco blocos, abarcando as funções administrativas, de serviços e multiusos e blocos pedagógicos, pátio coberto, área com *playground*, torre de água e estacionamento. Conforme descrito na página do MEC, esse modelo de escola deve conter os seguintes espaços nos determinados blocos:

> **Bloco administrativo**: secretaria, sala dos professores, diretoria, almoxarifado e sanitários masculino e feminino para adultos.
>
> **Bloco de serviços**: rouparia, lavanderia, copa para funcionários, depósito de material de limpeza, vestiários masculino e feminino, despensa, cozinha, bufê e lactário.
>
> **Bloco da creche, para crianças até três anos de idade**: fraldário, sanitário e áreas de atividades, repouso, alimentação e solário.

> Bloco da pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos: espaço de atividades, repouso e solário.
>
> **Bloco multiuso**: sala, sanitários para meninos e meninas, sanitários para adultos e para pessoas com deficiências, sala de informática e telefone.

As escolas do tipo C devem ser construídas em terreno com dimensões mínimas de 45 por 35 metros, com uma área construída de 781,26 m^2 para atender 120 crianças em dois turnos ou 60 em tempo integral. O prédio deve ser composto por quatro blocos: administrativo, de serviços e dois pedagógicos, com pátio coberto. Deve ainda ter uma área externa coberta com playground, caixa d'água e estacionamento. Os blocos seguem o padrão do tipo B.

Quanto ao mobiliário da creche e da pré-escola verifica-se uma preocupação com o bem-estar das crianças e profissionais que com elas lidam, pois leva-se em conta a projeção ergonométrica dos móveis, isto é, considera-se o uso conforme a idade e capacidade física, tamanho, força física, conforto e mobilidade das crianças, como indicado no guia do Proinfância.

1.2 CAMINHO DA PESQUISA: LÓCUS, ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

A pesquisa foi realizada em duas escolas de educação infantil do núcleo urbano de Breves, a escolha dessas unidades levou em conta dois principais critérios: a origem histórica e a arquitetura. Ambas estão identificadas no texto com nome fictícios, o que se justifica pela necessidade do respaldo ético. Esta investigação adotou a abordagem qualitativa, pois procurou apreender o fenômeno estudado em seu ambiente natural e privilegiou uma reflexão analítica da subjetividade dos/as sujeitos/as envolvidos/as (Minayo,2016). Como procedimentos recorremos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Lidando com fontes que já passaram por tratamento analítico (Gil, 2009), a pesquisa bibliográfica foi constituída por artigos científicos, teses e dissertações. A pesquisa documental, por sua vez, contou com os seguintes documentos: planta das escolas pesquisadas, fotografias e o Projeto Político Pedagógico. Esses documentos por não terem passado por um tratamento analítico prévio, configuram-se como fontes primárias, submetidas a análise segundo os objetivos da pesquisa (Gil, 2009).

A coleta desses dados foi ampliada com seis entrevistas semiestruturadas realizadas com dois docentes, uma gestora, dois coordenadores pedagógicos e uma secretária escolar. As fontes orais foram produzidas sob os postulados da metodologia da História Oral (HO). No dizer de Portelli (1997) a HO não tem um sujeito unificado, ao contrário resulta de uma multiplicidade

de ponto de vista, o que permite a pesquisa e ao pesquisador/a revelar aspectos desconhecidos/subalternizados e ocultados por outras fontes. Sob tal perspectiva as entrevistas foram realizadas presencialmente, conforme acordado com as interlocutoras, as quais estão identificadas no corpo do texto pela respectiva função, acrescido de um numeral no caso de interlocutores com a mesma função, a exemplo, Docente 1, docente 2 e assim sucessivamente.

Cabe dizer que para realizar as entrevistas fizemos uso de roteiro flexível com 10 perguntas evidenciando o objeto estudado. Antes das entrevistas fizemos contato com os/as interlocutores/as, momento que acordamos com eles/elas o local e horário de cada entrevista. No início de cada entrevista entregamos aos interlocutores/os o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como estabelece a Resolução 510/2016. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. As gravações foram feitas em aparelho de celular do/a entrevistador/a, mediante autorização.

A análise dessas fontes deu-se a partir da perspectiva da técnica da análise de conteúdo. Tal técnica no entendimento de Bardin (1977) privilegia atitude de vigilância crítica e permite ao pesquisador/a fazer inferências sobre o fenômeno, incluindo às condições de produção e apropriação do conhecimento. Nessa dinâmica realizamos a organização, sistematização e análise considerando as categorias, a saber: espaço, estrutura e mobília.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM BREVES NO MARAJÓ: HISTÓRIA, ARQUITETURA E MOBÍLIA

A História da Educação Infantil na cidade de Breves, no arquipélago de Marajó, Estado do Pará tem sua origem no ano de 1982, quando surgiu a Creche Dilurdez, à época, chamada de casulo Cebolinha, fruto do projeto de escolas casulo em âmbito nacional, sob a tutela da extinta Legião Brasileira de Assistência (LDA). Nessa mesma perspectiva, em 1984, foi criado o Casulo Girassol, que nos dias atuais é a maior escola de educação infantil de Breves. Quando criadas, as escolas pesquisadas eram vinculadas à secretaria de Assistência Social, pois, como Melo (2020) argumenta, as escolas criadas por meio do projeto de escolas casulos no país, tinham como principal objetivo uma educação de caráter assistencialista (Kuhlmann Jr., 2000), característica que perdurou até a aprovação da Lei Nº 9.394/1996, quando a educação infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica.

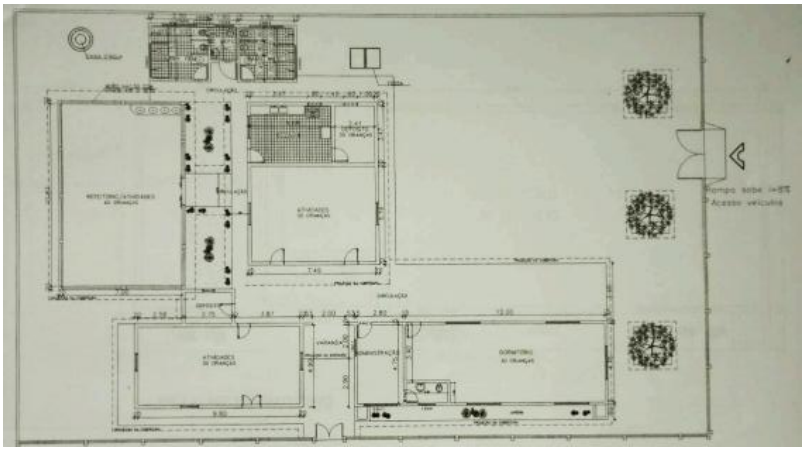
Tem-se assim uma mudança de concepção de criança e educação. A criança deixou de ser vista apenas como um sujeito que precisava de assistência para ser vista e entendida como sujeito de direito. A partir de então as creches passam a ter caráter educativo, com isso, cuidar e educar tornaram-se elementos indissociáveis, o que exigiu mudança no quadro de

profissionais das creches e pré-escolas, com destaque para a formação do professor. Outra mudança diz respeito ao currículo, o qual deve reconhecer a criança como potencial sujeito de aprendizagem (Oliveira; Donelli; Charczuk, 2020).

Quando criado, o casulo Cebolinha contava com um espaço físico pequeno, o qual continha uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro. Com esse espaço atendia 60 crianças de 02 e 03 anos nos turnos da manhã e tarde. Essa arquitetura passou por uma primeira ampliação no ano de 1984, quando ganhou mais uma sala de aula, uma cozinha, um depósito, uma sala administrativa e quatro banheiros. Com essa ampliação passou atender 120 crianças entre manhã e tarde.

No final dos anos de 1990, já sob orientação da atual LDB, passou a atender o maternal, sendo reconhecida como Creche Dilurdez e em 1998, foi anexada a Escola Girassol, tratada como uma espécie de escola sede, como veremos mais adiante. Em 2000, a Creche Dirluz começou a contar com coordenação pedagógica e, em 2009, com outra reforma, ganhou mais um espaço de secretária, um dormitório, um refeitório, um almoxarifado e banheiros adaptados para a faixa etária das crianças, como se verifica na figura 1. Cabe pontuar que desde essa época trabalha com duas turmas no formato do tempo integral.

Figura 1 - planta baixa da escola Dirludez



Fonte: PPP. Creche Dilurdez, 2021.

Com a pesquisa verificamos que as salas de aula dessa creche, caracterizam-se como dois espaços relativamente amplos, como sugere a figura 2.

Figura 2 - Interior de uma sala de aula

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Nessas salas há mesas, cadeiras, brinquedos, material didático usado pelas docentes e discentes nas atividades curriculares. Todavia, não há nesses espaços mobiliários, como armários ou estantes, para guardar/armazenar materiais dos/as alunos/as e docentes, fato visto como problemático conforme se verifica na narrativa abaixo.

> **Docente 1 (2023):** [...] Se nós tivéssemos um espaço só nosso, eu sempre falo assim com as meninas, poxa, a gente confecciona, e não tem onde guardar, entendeu? [...] eu levo as vezes pra casa, as meninas também levam já guarda. Quando um dia [...] a gente vai trabalhar tal coisa a gente traz, entendeu? Se a gente tivesse, nosso espaço não era necessário.

Além da falta do mobiliário verifica-se que a escola enfrenta problemas com a conservação do espaço. É um espaço que, como indica a narrativa abaixo, precisa de uma boa reforma, com direito a construção de outros espaços como brinquedoteca e pátio amplo.

> **Docente 2 (2023):** [...] a gente pede já muito tempo, [por] reforma. Porque é uma creche, que tá com 41 anos. Nesse prédio, só foi feito mesmo, agora o dormitório né, que melhorou e, um pouco também porque se vir as 30, as 60 crianças não têm como acomodar, não vai ter como acomodar as 60 crianças, 30, 30 né, das salas. Não vai ter como acomodar então. [...] O refeitório [...] também ele é bom. [...] Deveria ter um escovódromo né, longe do refeitório. Era pra ter então uma reforma, séria e adequada [...]. Acho que uma construção né, derrubar tudo, construir assim uma creche [...] padrão, porque criança precisa, [...] ela fica 8 horas aqui, então, ela precisa ter outros espaços pra brincar, pra se desenvolver mais, porque ela fica só lá dentro da sala. Da sala a gente vai pro refeitório fazer as refeições, vai pro banheiro tomar um banho né, fazer a limpeza da criança. E então, aí depois vem pro dormitório né, quando vem descansar um pouquinho, então não têm uma brinquedoteca né, que seria necessário, uma área assim com brinquedos acessíveis pra eles, eles não tem isso, então era necessário que houvesse.

A narrativa revela que o espaço da escola é limitante, isto é, não possibilita que os alunos circulem com liberdade, condição fundamental para exercitar a corporeidade. Essa limitação é

possível ser observada também no dormitório (Figura 3), embora seja visto pelos/as entrevistados/as como um bom espaço para as crianças. Porém, eles entendem que pode melhorar com uma reforma e assim atender com qualidade as crianças. Verifica-se que neste pequeno espaço, há 22 camas, colocadas bem próximas uma da outra. Com isso resta pouco espaço para as crianças circularem e interagirem entre si e com os docentes. Daí dizer que é um espaço que não favorece a interação educativa e afetiva, logo caracteriza-se como um espaço limitante para o movimento corporal das crianças.

Figura 3 - Dormitório da escola Dirludez

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Outro fator identificado e expressado pelas professoras e é falta de espaços recreativos na escola, o que restringe as atividades recreativas à sala de aula. As docentes entrevistadas mencionaram que na medida do possível procuram diversificar essas atividades para que a jornada de 8 horas diárias não se torne cansativa e improdutiva às crianças. As docentes foram enfáticas na defesa de um espaço adequado para o lazer das crianças, como se verifica:

> **Docente 2 (2023)**: Precisa ter outros espaços pra elas brincarem, pra elas se desenvolverem mais, porque elas ficam só lá dentro da sala [...] então não têm uma brinquedoteca né, que seria necessário, uma área assim com brinquedos acessíveis pra elas, elas não têm isso, então era necessário que houvesse[...].

O convívio com diferentes ambientes e pessoas permite à criança uma melhor interação e socialização com o mundo. Em outras palavras, despertam na criança a curiosidade e ampliam sua percepção sobre o ambiente e os demais sujeitos.

Apesar das limitações arquitetônicas dessa unidade, é possível perceber o esforço do corpo docente para oferecer às crianças um ambiente agradável e atrativo, com a diversificação das atividades pedagógicas como a Contação de histórias, atividades impressas de pintura com lápis de cor e giz de cera, recorte, colagem e outras. No decorrer da pesquisa verificamos o uso de objetos como televisão, caixa de som para projeção de vídeo e músicas cantadas, além de

diferentes brinquedos e material didático. Essas mobília e ferramentas contribuem para envolver todos e desenvolver os aspectos físicos e cognitivos das crianças (Nascimento, 2021)

A Escola de Educação Infantil Girassol, por sua vez, de acordo com o seu PPP (2016) foi criada em 1984, como casulo, no espaço de um antigo galpão, usado como depósito de arroz, chamado de silos, por isso, a escola era, à época, chamada de "Silos" ou casulo, funcionando pela manhã e tarde, atendo 60 crianças de 03 a 06 anos, 30 em cada turno. Em 1985, com duas turmas, por turno, passou atender 120 crianças. Contudo, neste mesmo ano em função de problemas com o espaço voltou a atender somente 60 crianças pela manhã.

O crescimento da cidade e, consequentemente, o aumento da demanda de crianças provocou a construção de um novo espaço, assim, em 11 de novembro de 1995 inaugurou-se o novo prédio do Pré-escolar Girassol. E no ano de 1998, por meio do Decreto n. 610/1998 foi finalmente decretada a criação da Escola Girassol, e desde então até o ano 2013, constitui-se como principal escola, anexando ao seu organograma pedagógico e administrativo mais três escolas infantis, localizadas em outros bairros, a partir da Portaria n. 244/98.

Em 2005, a Escola Girassol passou por uma rápida reforma e, em 2009, além de reforma contou com ampliação de seu espaço, isto é, novas dependências foram construídas, com destaque para o depósito de merenda, almoxarifado e o muro. Juntamente a reforma verifica-se a presença de mobílias e equipamentos novos como computadores, impressora, armário arquivo e ventiladores. A escola em questão, conta com 10 salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de vídeo, copa, depósito de merenda, almoxarifado, banheiros masculinos e femininos para os alunos/as, inclusive com adaptações para alunos/as com deficiência. Há ainda uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra poliesportiva coberta (construída em 2011), salão coberto para a recepção das crianças, área livre, sala para os/as professores/as e banheiros masculino e feminino para os/as funcionários/as.

Com essa arquitetura a escola Girassol atende nos dias de hoje, o quantitativo de 475 crianças distribuídas em 20 turmas, nos turnos manhã e tarde, na faixa etária de 03 a 05 anos, isto é, da creche à pré-escola. É uma escola estruturalmente grande, caracterizada como a maior escola de educação infantil da cidade de Breves. Todavia, embora o espaço seja amplo verificamos que esta unidade enfrenta sérios problemas em relação a ventilação, uma vez que as salas não são climatizadas. Verifica-se a presença de ventiladores, caracterizados como barulhentos pelos entrevistados. Fato que de acordo com eles/as em algumas atividades precisam ser desligados. Com isso as crianças ficam agitadas por causa do calor, especialmente,

no período da tarde, quando a temperatura se eleva com o sol forte, típico do verão amazônico, como se verifica na narrativa do coordenador pedagógico e da secretária escolar.

> **Coordenador Pedagógico (2023)**: as salas de aula hoje elas são bem maiores [...] mas eu ainda vejo uma dificuldade estrutural que mexeu muito comigo no começo que eu comecei a trabalhar aqui, porque eu trabalho à tarde como professor, que é a questão das salas não serem climatizadas e a gente tem ventiladores dentro das salas, e eles são bem barulhentos, então a gente precisa fazer a rodinha de conversa que a gente faz todos os dias com as crianças, [...] e a gente precisa desligar esses ventiladores porque quando a gente liga eles fica muito barulho e as crianças ficam muito agitadas.
>
> **Secretária escolar (2023**): no verão é horrível aqui de quente, principalmente o turno da tarde, então tá faltando sim nessa parte de estrutura central de ar.

As narrativas deixam claro que a estrutura tem implicação direta no desenvolvimento educacional das crianças e na prática docente. No percurso da pesquisa verificamos que algumas salas de aulas passaram por pequenos reparos como a instalação de PVC nas vistas laterais para impedir a entrada do sol. A coordenação destacou que antes dos PVC as cadeiras das crianças precisavam ser mudadas de local todos os dias como forma de se protegerem do sol.

Embora a dificuldade com a ventilação cabe destacar que na escola Girassol as salas contam com mobílias que atende as crianças em suas atividades pedagógicas, como sugere a leitura das figuras 5 e 6.

Figura 5 - interior de sala de aula

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Figura 6 - interior de sala de vídeo

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Como mencionado a escola conta com vários ambientes de aprendizagem, incluindo o pátio e a quadra coberta onde as crianças fazem atividades de educação física. As salas são decoradas pelas docentes com a finalidade de tornar mais alegre e atrativa para os alunos. Entendemos que essa organização e cuidado das docentes favorece a comunicação entre as crianças e as docentes, facilitando desse modo a relação entre elas e com o ambiente, fundamental para desenvolver a interação educativa e afetiva.

A qualidade da educação também depende do ambiente organizado e de mobiliários adequados a cada fase de aprendizado. Como fica evidente nos dados coletados o ambiente e os mobiliários influenciam no desenvolvimento educacional das crianças, sendo por meio do contado direito com as mobílias (mesas, cadeiras, armários) e/ou no convívio diário com os diferentes ambientes e pessoas. Daí concordar com Funari e Zarankin (2005, p. 5) que “a escola constitui junto a casa um dos lugares centrais da socialização das pessoas”. Logo, configura-se como um espaço importante para promover e cultivar a integração e socialização dos sujeitos. Em outras palavras a escola é veículo de sociabilidade, pois é, os circuitos de interações entres os alunos se efetivam, por isso ser fundamental voltar atenção para sua fisicalidade.

Essa fisicalidade como se verifica não se resume ao padrão arquitetônico e a questão ergonômetrica da mobília, também se estende aos objetos manejados na configuração das aulas. Falamos dos brinquedos, da TV, dos materiais confeccionados pelos/as docentes e aqueles comprados pelos pais como bolsas, produtos de uso pessoal, caderno, lápis, etc. Esses objetos incorporam diferentes significados e também biografias, pois como comenta Ciavatta (2009) tais objetos assumem no interior da sala de aula o papel de mediador das relações pedagógicas.

No que concerne à prática pedagógica verificamos que os desafios enfrentados dizem respeito as limitações infraestruturais, o que ajuda ressaltar a implicação da materialidade do desenvolvimento educacional. Porém, em que pese os desafios percebe-se que os docentes

recorrem a estratégias para desenvolver um trabalho e uma prática que se faça salutar para o aprendizado de seus/suas alunos/as. Cabe lembrar que:

> A prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo(a) professor(a), com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, ela está sempre situada em um contexto específico e é indissociável do Projeto Político Pedagógico, das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do campo de trabalho do professor, da organização do trabalho da creche ou da pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas (Barbosa, 2010, p. 2 apud Carneiro *et al*, 2022, p. 8).

Essa extrapolação do trabalho e prática docente da qual fala o autor é observada tanto nas atividades em sala como fora da sala de aula, especialmente nos eventos escolares. Isso representa em certa medida uma espécie de ressignificações da prática e da materialidade escolar, embora o espaço ainda não seja algo tão considerado ao pautar o processo ensino e aprendizagem.

2. Considerações finais

Nos resultados da pesquisa identificamos que as questões arquitetônicas das escolas apresentam problemas especialmente com a qualidade de cada espaço. Na Creche o espaço limita o desenvolvimento das crianças. Isso porque apenas as salas de aula são amplas, mas os demais espaços são pequenos e em quantidade insuficiente. Como pontuado pelas docentes não há brinquedoteca e outros espaços como pátio, quadra poliesportiva que possibilitem a realização de atividades recreativos, bem como uma maior integração entre as crianças e os adultos. Pelo que se verificou a circulação das crianças se limita a três espaços, sala de aula, dormitório e refeitório. Na escola Girassol, por sua vez, embora o espaço seja considerado amplo, também se enfrenta problema com o ambiente, isso porque não há ventilação adequada. Como denunciado nas entrevistas o calor, ocasionado por falta de ventilação, interfere no desempenho dos/as alunos/as, sobretudo, no turno da tarde com a temperatura elevada.

São problemas arquitetônicos que em nossa leitura causam desgastes, físico e psicológico, e afeta negativamente o aprendizado do aluno e a prática do professor. Como asseguram Ziliani e Sebastián-Heredero (2021, p. 5) “o espaço não pode lutar contra o ensino, mas sim tornar-se apoio do mesmo, todo esforço deve ser reunido na intenção de formar o melhor possível a criança, minimizando ou de preferência excluindo as barreiras ao aprendizado”. Daí concordar com Frago e Escolano (1998) que o espaço não é neutro, por isso defender a construção de espaços escolares que valorize a criança como sujeito de direito. Isso

significa garantir aos pequenos melhores condições para o aprendizado e o desenvolvimento social.

Os resultados possibilitam dizer que as escolas pesquisadas enfrentam dificuldades em relação a sua estrutura, questão essa que vem sendo minimizada pelo esforço dos servidores no sentido de manter um mínimo de padrão de qualidade. As dificuldades estruturais implicam na realização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, no desenvolvimento dos aspectos físicos e cognitivos dos/as alunos/as. Todavia, embora as dificuldades, é válido pontuar sua contribuição na formação escolar na sociedade brevense. Outrossim, ressalta-se pautando-se em Ciavatta (2009) ser a materialidade escolar importante ferramenta teórica e metodológica para entender as relações entre escola e sociedade, visto agregar diferentes elementos que dão forma, contornos, curvas e performances nos ritos e práticas escolares.

Em nossa leitura, a materialidade influencia no desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais. Daí dizer que a cultura material tem implicações direta no desempenho escolar de docentes e discentes e, por conseguinte, na qualidade da educação. Isso significa dizer que a cultura material escolar cria sentidos e significados diversos, bem como responde a interesses e necessidades singulares.

Contudo, é importante destacar que a arquitetura escolar ainda é uma temática pouco aproveitada no âmbito científica na região amazônica. Sendo que atualmente, não foi possível constatar nenhuma publicação na área voltada para a educação infantil, sendo algo constatada pela pesquisa bibliográfica feita durante as atividades de pesquisa. Essa realidade, como ressalta Bencostta (2019), é um problema recorrente na região Norte do Brasil, que no ano de 2018, não havia nenhuma publicação sobre o tema na região. Destaca-se, portanto, que iniciativas que discutem essa temática são importantes, uma vez que a arquitetura escolar, como exposto, está intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurense. **Análise de Conteúdo:** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: 1990

BRASIL, Governo Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. In: **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. p. 33-53

Carneiro, F. F., Rigotto, R. M., Augusto, L. G. S., Friedrich, K., & Búrigo, A. C. (Eds.). Dossiê Abrasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: **Expessão Popular,** 2015

CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul. /dez. 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. v. 18, n. 73. Brasília: **Em aberto**, 2001. p.11-28.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Proinfância**. Portal FNDE, n.d. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia. Acesso em: 20 ago. 2024.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade:** A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1998.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-posições**, 2005. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643759 . Acesso em 24 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In:* VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado(orgs.). **Educação Infantil e Sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 05-18, jul. 2000 . Disponivel em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=es&nrm=iso . acesso em 27 de agosto 2024.

MELO, José Carlos. O projeto Casulo e a assistência a criança pequena na educação infantil contemporânea**. Revista Humanidades e Inovação**. Tocantins, v.8, n.32, p. 9-19, 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, p:1-18, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/.Acesso em 18 ago 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p: 9-28.

NASCIMENTO, Stéfanie Ribeiro do nascimento. **Musicalidade e materialidade sonora na educação infantil**. Universidade de Brasília. DF: Brasília, 2021.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida; DONELLI, Tagma Marina Schneider; CHARCZUK, Simone Bicca. Cuidar e educar: O sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional,** vol, 24, p: 2-10, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/dD9SFJKWFqd9sZVc4pyT7vb/ Acesso em 20 ago 2024.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente? **Proj. História**, São Paulo, (14),fev, 1997.

Ziliani, Vicente & Sebastián-Heredero, Eladio. O espaço escolar e a qualidade da educação: Uma revisão pela legislação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. 2022

O IMPACTO DO FUNK CARIOCA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MULHERES AFRODESCENDENTES

Jhenifer Nayara de Alencar Silva[1]
13.11.05j@gmail.com
Centro Universitário Mauricio de Nassau Aliança Redenção – UNINASSAU

Amanda de Sousa Duarte[2]
amanda.duartedsd@gmail.com
Centro Universitário Mauricio de Nassau Aliança Redenção – UNINASSAU

Tatiane Maria Chaves[3]
tm917831@gmail.com
Centro Universitário Mauricio de Nassau Aliança Redenção – UNINASSAU

Prof. Me. Pedro Wilson Ramos da Conceição[4]
pedro_wilson_ramos@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RESUMO: Introdução: Ao longo da história, a música se mostra como um instrumento poderoso na formação e expressão cultural para as representações sociais de grupos distintos. Nessa conjuntura do Funk carioca, a representação das mulheres afrodescendentes provoca reflexões sobre as dinâmicas sociais, destacando tanto os aspectos de empoderamento quanto os desafios da estereotipação. A pesquisa contribui para um entendimento mais profundo das interseções entre música, gênero e raça, a fim de promover um diálogo mais sensível e inclusivo, que reconheça e valorize as diversas vozes e experiências dentro da sociedade. **Objetivos:** Analisar a representação social do funk carioca para mulheres afrodescendentes na atualidade. **Método:** Trata-se de uma pesquisa de campo descritiva de caráter qualitativo. Para coleta de dados organizou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada a qual foi analisada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Participaram do estudo 4 mulheres afrodescendentes. **Resultados e Discussões:** Os resultados indicaram que o contexto histórico das mulheres afrodescendentes permeou por bastante tempo, influenciando suas representações na sociedade. Essa estigmatização ainda se dimensiona nas expressões artísticas como no gênero do funk carioca. Contudo, com a inclusão dessas mulheres como compositoras e Mc´s nesse cenário, essa autoimagem foi se moldando como um ícone de domínio e influência para outras. **Considerações Finais**: O estudo apontou a relevância da compreensão histórica do Funk carioca, na sua expressão artística e como as consequências desse gênero permeiam ainda as representações sociais das mulheres afrodescendentes. Dessa forma, este estudo não apenas incita discussões sobre os preconceitos ainda latentes na sociedade, mas também serve como um ponto de partida para outras análises e pesquisas acadêmicas acerca da representação dessas mulheres.

[1] Graduanda de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau-UNINASSAU.

[2] Graduanda de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau-UNINASSAU.

[3] Graduanda de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau-UNINASSAU.

[4] Psicólogo pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Doutorando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Palavras-chave: Representação social, Funk, Mulheres Afrodescendentes, Estereotipação.

1. INTRODUÇÃO

O Funk carioca é um gênero musical fortemente influenciado pelo funk norte-americano. O ritmo altamente dançante com batidas envolventes se consolidou no país na década de 80, principalmente nas áreas periféricas, adquirindo uma identidade única e tornando-se manifestação cultural ao frequentemente abordar questões sociopolíticas e da vida cotidiana. No entanto, as mulheres negras sempre foram retratadas nas letras de Funk de forma estereotipada, evidenciando a bagagem histórica do período colonial, reforçando preconceitos e comportamentos sociais discriminatórios.

A música, ao longo da história, desempenha um papel poderoso na expressão cultural e na formação das representações sociais de diferentes grupos. No contexto do funk carioca, a representação das mulheres afrodescendentes é frequentemente explorada e desafiada.

Portanto, o trabalho busca evidenciar a representação social do funk carioca para as mulheres afrodescendentes na atualidade, visto que a presença e o envolvimento desse gênero proporcionam impactos multidimensionais, ao fortalecer a autoestima e representatividade, à medida que reforça a objetificação e hiperssexualização estereotipada.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a representação social do funk carioca para mulheres afrodescendentes, a partir de uma abordagem quantitativa. Dentre os objetivos específicos estão: explicar o contexto histórico do funk carioca e sua expansão no país; discorrer sobre a representação social do funk para as mulheres afrodescendentes; sistematizar as consequências da representação social do funk na construção da identidade da mulher afrodescendente.

A pesquisa propõe-se a investigar como o funk carioca influencia no empoderamento ou na estereotipação de mulheres afrodescendentes. A música, como instrumento de expressão, enriquece o estudo sobre como o funk carioca contribui para discussões políticas, de gênero e raciais, promovendo debates de conscientização, identificação cultural e pertencimento às mulheres afrodescendentes, além de desconstruir estereótipos associados a esse público.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DO FUNK E SUA EXPANSÃO NO PAÍS.

“A raiz de todo o movimento funk que hoje se apresenta como tradução cultural da periferia do Brasil, não é brasileira.” (Viana, 2010, p.3). O funk carioca surgiu na década de 80 na cidade do Rio de Janeiro, pela apropriação do hip-hop norte americano e o estilo Miami Bass, o gênero agitado de batidas fortes e freestyle levava a juventude da classe trabalhadora,

em sua maioria negra, para bailes que aconteciam na antiga casa de show, Canecão, localizado no bairro da Urca. No entanto, após alguns anos a casa de show passaria a ser "casa do MPB" e os bailes funk migraria para as áreas periféricas da cidade, onde se consolida, dando origem ao funk carioca. A origem do termo está associada fortemente ao sexo, pois "tratava-se de uma gíria dos negros americanos para designar o odor do corpo durante as relações sexuais" (Medeiros, 2006).

No fim da década de 80, DJ Malboro inicia a nacionalização do funk com produções cantadas em português, criando lentamente a identidade própria do gênero no país, fazendo do funk o movimento da massa para a massa, produzido nos subúrbios da sociedade carioca. Logo, como afirma a antropóloga e pesquisadora Mylene Mizrahi (2020), foi propriamente nas favelas que houve a ressignificação do ritmo, que foi associado aos jovens populares das periferias. Após o período de consolidação nacional e com o início dos festivais nos anos 90, a mídia brasileira descobre a existência do funk e seus bailes, e o gênero adentra em espaços jamais cogitados, se expandindo de maneira gradativa pelo país e em movimentos locais, "essa década também rompe o silêncio da mídia em relação ao funk." (Bonfim, 2015, p. 29).

A sua primeira aparição para o grande público brasileiro foi em junho de 1994 no quadro infantil da apresentadora Xuxa Meneghel, em uma das maiores emissoras e de maior influência no país.

> [...] Xuxa inaugurou em seu programa de todo sábado, o quadro Xuxa Park Hits, com a participação, em carácter experimental, do DJ Malboro. Era mais ou menos como se o funk entrasse pela porta da frente da TV, com tapete vermelho. (Essigner, 2005, p. 135,136).

Nesse contexto, as mídias não foi só um grande aliado na popularização do gênero musical, mas na desvalorização e estigmatização do funk, ainda na sua fase de expansão nacional que o funk produzido nas periferias enfrentou de maneira escancarada o preconceito. Isso se deu pela difamação que ocorreu por parte dos "meios midiáticos, da polícia e dos "formadores de opinião" que acenaram reiteradamente com os argumentos do pânico para analisar o fenômeno". (Sá, 2009, p. 09). Nesse sentindo, para a mestre Leticia Bonfim, a mídia foi só um instrumento usado para revelar o grande incomodo em relação a propagação do gênero e à ascensão de vozes marginalizadas.

> O funk incomoda por diversos motivos, sobretudo quando a sua sonoridade invade espaços mais prestigiados do ambiente urbano, como praias da zona sul carioca, shoppings centers ou palcos de casas noturnas prestigiadas. Em certas medidas, ele pode ser pensado como uma síntese de diversos incômodos sociais que são muitas vezes condensados e processados pela experiencia musical, nem sempre de modo amigável. (Trotta, 2016, p.3).

O “arrastão” ocorrido na praia de Ipanema de 92, inicia o processo que Herschman chama de demonização do funk, por mais que todo o tumulto ainda seja um episódio não esclarecido, a mídia noticiava como uma invasão de “funkeiros” (e negros) que só iam às praias para roubar e vandalizar, dessa publicação o gênero fica comumente conhecido como música de jovens delinquentes. Dentro desse contexto, nas enunciações jornalísticas era designado o termo “funkeiro” como substituto do termo “pivete” e usavam para representar a juventude “perigosa” das favelas e frequentadores dos bailes. "O baile, depois do arrastão, passou a ser visto como fenômeno, antes de qualquer coisa, violento. A violência, e não a diversão, se transformou na sua principal marca.” (Vianna, 2006).

Além disso, existia uma forte movimentação midiática em publicar e especular fatos violentos associados aos bailes funks. Para Herschmann (1995) apud Cymrot (2011), o fator decisivo para a proibição dos bailes funks de comunidades em 95, não era o barulho ou congestionamentos, mas a proximidade do funk com o crime organizado, a apologia ao crime e o livre consumo de drogas que circulava nesses bailes. Foi através da Lei Estadual 3.410, de 29 de maio de 2000, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, que os bailes funks passaram a ser regulamentados e ainda nesse ano o funk começava a adentrar nos espaços políticos, com a candidata a vereadora, Verônica Costa, pelo Partido Liberal (PL), em busca de defender os direitos e interesse do funk.

Em, 2008, o cumprimento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) nas favelas cariocas explicitou o estigma do funk, a proibição dos bailes e as apresentações públicas foram uma das primeiras atitudes tomada pelos comandantes, que gerou revolta entre os produtores, cantores e a população que consumia o gênero. Para Lopes e Facina (2012), essas ordens dadas pelas UPP´s fazem parte de um amplo processo de criminalização que atinge o Funk desde o seu início. Em setembro de 2009, ocorreu novamente uma reunião na Assembleia Legislativa no Rio de Janeiro que buscava reconhecer o ritmo como movimento cultural e musical de caráter popular, criando a Lei Estadual do Funk de nº 5543.

Com o funk aparecendo em cenários político-sociais como um vetor sonoro de tensão em divisões sociais de classe, econômicas, raciais e se tornando pauta de debates em Assembleias, foi visível a sua força política (Trotta, 2016, p.6). Foi, então, próximo ao ano de 2010 pela gestão de Sérgio Cabral e Eduardo Paes que se evidencia o interesse da Secretarias de Cultura e de Educação em incorporar o funk carioca como instrumento mediador na implementação de políticas públicas, ainda como manifestação privilegiada da cultura carioca e abrindo então caminhos para institucionalizar o funk no país (Mizrahi, 2020, p.5). Mas foi em

2012 que o novo conjunto de leis trouxe o benefício de reconhecer o funk carioca como "movimento cultural".

Por mais que o funk tenha percorrido uma longa caminhada para ser reconhecido institucionalmente como cultura, a sociedade ainda resistia em reconhecer como movimento cultural sendo taxado como "cultura do lixo", mas para a antropóloga Mylene Mizrahi (2020), a cultura não é uma coisa ou algo que possa ser controlado, e sim um processo em grande movimento e transformação. Do mesmo modo, Trotta (2016) identifica o Funk como um forte componente de pertencimento social, racial e cultural, taxado popularmente como música de "pobre, preto e favelado", aparecendo sempre como debate sociais de jovens das periferias em festas, disputando espaços com setores da elite do país.

Portanto, a cultura é um conjunto de valores, expressão artísticas, protesto entre outros elementos compartilhados em comunidades, que desempenham um papel na construção da identidade e "voz" do seu povo ao mundo. Para Mizrahi (2020), o funk é um fenômeno ainda complexo e se representa como cultura, e afirmação de múltiplas identidades e opera por muitas vezes pelo choque.

3. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA MULHER AFRODESCENDENTE NO PAÍS

Ao longo da evolução histórica tem-se observado o papel da mulher negra em uma comunidade racista e patriarcal de valores enraizados há várias gerações (Ferreira, 1986). Segundo Giacommi (1988), as mulheres afrodescendentes eram exploradas e submetidas ao trabalho de empregadas, mães-pretas e tratadas como "objeto sexual" – também como papel primordial na reprodução biológica de escravos. "Além disso, eram criadas justificativas natural/biológica, social/moral, religiosa, intelectual e legislações, que serviam para inferiorizar as mulheres negras escravizadas, para a manutenção de uma economia escravista" (André, 2007, p.17). Confirmando, dessa forma, a percepção do corpo negro como um "ser selvagem", "mobília" e exposto desde cedo as práticas de hiperssexualização e adultização.

Segundo a escritora e ativista Simone de Beauvoir (2012), a mulher era definida pela perspectiva humana do homem e não possuía autonomia sobre si. Dessa maneira, entende-se que o machismo é a percepção ideológica da superioridade do homem alimentando a desigualdade e retendo os direitos das mulheres. Ao decorrer da história as mulheres têm lutado pela igualdade de gênero e pelo combate à violência, criando movimentos sociais como o feminismo. Para Sonia Álvarez (1990) "O movimento feminista, [...] distingue-se por defender os interesses de gênero das mulheres, por questionar os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres [...]".

No início do século XIX, surgia o que se chama de "primeira onda" do movimento feminista no Brasil, tendo como temática principal a busca pelo direito do voto e a vida pública. No entanto, foi somente em 1922 que a Federação Brasileira Pelo Progresso foi criada com objetivos que incluíam a luta pelo sufrágio e a defesa do direito das mulheres ao trabalho sem a autorização do marido.

Entretanto, para a filósofa e militante Djamila Ribeiro o feminismo não é dito como universal, já que as especificidades das mulheres negras não são consideradas dentro do movimento, tal como a fala da ex-escravista Sojourner Truth no discurso feito em 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, "Ain´t I a Woman" que fala:

> E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendidos para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851 apud Djamila, 2018).

Em conformidade com a filósofa, a Mestra Benilda de Brito (2003), relata que por muito tempo as imposições e lutas do movimento feminista eram mescladas entre as mulheres negras e as não negras, como se as opressões sofridas por elas, fossem apenas a misoginia. Nesse cenário, o movimento negro feminista pôs essa ideologia em pauta, uma vez que suas angústias ultrapassavam a misoginia e adentrava na luta de classe social e racial.

De acordo com a pesquisadora Gicele Santos (2005), a prática de subjugação das mulheres afrodescendentes vem muitas vezes, desde sua infância quando lhe são atribuídos apelidos agressivos que gradualmente minam sua autoestima. Em concordância com a pesquisadora, Djamila Ribeiro (2018) acredita que o racismo vai muito além de injúrias, pois todo o processo de racismo faz parte de um sistema de opressão que privilegia um grupo, em detrimento de outro.

Segundo a pesquisadora Leticia Bonfim (2015),

> A discussão sobre como o corpo mestiço é constituído em nossa cultura passa pela casa grande e pela senzala [...], submetida ao poder e ao desejo sexual do homem branco. O corpo, através do sexo, torna-se mediador das relações hierárquicas constituídas nesse contexto. A relação estabelecida entre senhor e escrava no Brasil colonial está associada ao discurso de enaltecimento da mulata, presente, sobretudo, na poesia romântica e no cancioneiro popular brasileiro (Bonfim, 2015, p.49).

Para a pesquisadora, a representação da mulher afrodescendente no cenário musical brasileiro, contribui para o fortalecimento de estigmas e estereótipos sociais que essas mulheres carregam desde a colonização. A mulher afrodescendente é usualmente apresentada pela visão

masculina nas músicas de maneira hierárquica, possuindo um restrito papel social limitado de trabalho braçal e sexual.

A perceptiva, portanto, é que as mulheres afrodescendentes se defrontam em uma realidade cruel e desafiadora, seja pelo racismo, sexismo ou preconceito de classe, todos esses aspectos intervêm nas suas experiências de vida e social. De acordo com o pesquisador Moita Lopes (2002), “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”.

4. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER AFRODESCENDENTE NO FUNK

Em 1961, o psicólogo social Serge Moscovici adotou pela primeira vez o conceito teórico de representação social e introduziu-o no discurso acadêmico com seu artigo "La psychanalyse, son image et son public". Para o autor, as Representações Sociais – RS são um:

> sistema de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se no contexto social e material (...) um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças à qual os homens tornam inteligível a realidade física e social, integram-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios (Moscovici, 1978).

Em outras palavras, são conjuntos de ideias do senso comum que possibilita a interpretação da realidade, podendo afetar a identidade e coesão de grupos sociais.

Há dois elementos fundamentais para o estabelecimento das RS: a objetificação e a ancoragem (Moscovici, 1984). O primeiro consiste em simplificar ideias abstratas de forma tangível, familiarizando os indivíduos dentro da ordem social que, sem ela, seria difícil compreender o imaginário social. Por outro lado, a ancoragem busca tornar os processos socioculturais normais, fazendo com que sejam percebidos como algo “natural”. Um exemplo disso é a ideia de que as mulheres são naturalmente mais sensíveis, sendo utilizadas para manter os valores culturais dominantes nas sociedades patriarcais. Isto é, a imagem da mulher é instrumentalizada pelo poder masculino como objeto de dominação (Álvaro & Fernández, 2006).

É essencial enfatizar, portanto, que as RS não são fixas, podendo sofrer transformações por meio de movimentos políticos, por exemplo. Moscovici (2011) identificou esse fenômeno ao estudar o papel das minorias ativas, quando grupos com uma identidade específica exercem sua influência social para reinterpretar algo, afetando as representações sobre esse objeto. Um exemplo disso é a representação social das mulheres no Funk. Nesse prisma, a música tem sido capaz de retratar o lugar que as mulheres ocupam na sociedade e sua marginalização ao longo dos diferentes períodos históricos. No que diz respeito as mulheres, historicamente, na música

popular brasileira, eram geralmente limitadas ao papel de intérpretes, reproduzindo discursos sexistas que frequentemente enaltecem o masculino ao passo em que se autodepreciam (Beltrão, 1993). Todavia, no funk, elas têm conquistado um papel de destaque, assumindo mais o controle de suas carreiras, sendo mais valorizadas pelos meios de comunicação.

O funk desafia normas e tabus ao abordar questões de gênero e sexualidade. Um aspecto crítico da representação social da mulher afrodescendente no gênero musical é a constante sexualização, que vai além das letras das músicas e estende-se às imagens visuais e performances. A sexualização das mulheres negras no funk muitas vezes esconde a realidade da violência de gênero que elas enfrentam, podendo influenciar as percepções socioculturais do público em relação às mulheres negras, moldar as suas atitudes e estereótipos, além de ter um impacto negativo a autoimagem e a autoestima das mulheres afrodescendentes (Lopes, 2011).

Os anos 2000 trouxeram mudanças significativas para o gênero musical funk, sendo uma das principais a presença de letras que abordam a temática sexual sob a perspectiva feminina. Em 2001, Tati Quebra-Barraco, nome artístico de Tatiana dos Santos Lourenço, surge como uma figura importante no cenário do funk carioca ao trazer uma nova abordagem com músicas interpretadas por mulheres (Bonfim, 2015). Conforme mencionado pela autora, tanto Tati quanto as demais cantoras e produtoras periféricas não se enquadrava nos padrões estéticos imposto pela sociedade, carregavam, ainda, o estigma de “faveladas”, no entanto traziam em suas músicas uma nova perspectiva no funk de empoderamento feminino, liberdade sexual e independência financeira.

De acordo com Souza, “na construção da imagem de si, é tomado como referência o estatuto dos sujeitos e ainda a sua posição social. Essas imagens que o público constrói se apoiam em certas representações sociais que circulam no imaginário” (Souza, 2018, p. 433). Logo, ao utilizar a história da cantora Tati Quebra-Barraco como exemplo, é possível estabelecer uma conexão com outras mulheres que vivem em comunidades periféricas. Além disso, tal representatividade também pode ser vista como uma forma de identificação corporal para mulheres negras e gordas, uma vez que ter uma figura pública que representa as mulheres de maneira ampla ajuda a romper com os estereótipos machistas e estigmas associados à imagem “promíscua”, e a dominação masculina presentes na sociedade.

Quando se trata de hierarquia de gênero e afetividade das mulheres afrodescendentes, a música de Tati empodera as mulheres negras ao se posicionar como provedora e com liberdade para reivindicar a sua feminilidade (Bonfim, 2015, p.62). A autora também argumenta que a música de Tati, assim como as de outras funkeiras que surgiram posteriormente a ela, desafia especificamente o público masculino.

> Tati Quebra-Barraco se apropria do discurso utilizado em representações femininas para subvertê-lo e para tratar o homem, representativamente, com a mesma "cortesia" com que ele tem tratado a mulher. Com essa lógica surgem músicas que objetificam o homem, que zombam da masculinidade e da hiperssexualização da mulher e que, sobretudo, dão voz à mulher negra (Bonfim, 2015, p.10).

As artistas do funk feminino associam o conceito de empoderamento em suas composições à mudança do papel social da mulher, passando de uma posição de submissão para um lugar onde podem se expressar livremente e agir como protagonistas, inclusive através de expressões consideradas vulgares por parte da sociedade, adotando uma postura de resistência e lutando por igualdade de gênero (Borges Júnior et al, 2018, p. 273).

O funk interpretado por essas vozes busca "contribuir para as mulheres abandonarem o papel de figurante em suas vidas e tomarem a liderança nas diversas situações. É nesse sentido que o funk tem se afirmado como instrumento de empoderamento feminino" (Borges Júnior et al, 2018, p. 27). Portanto, quando as artistas negras tomam controle de suas próprias narrativas e desafiem as normas culturais e opressivas, elas podem inspirar o público, principalmente os mais jovens, a questionar estereótipos prejudiciais e a valorizar a diversidade da experiência negra no Brasil.

5. MÉTODO

A partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa, esse estudo foi baseado em uma pesquisa de campo descritivo de natureza qualitativa. O estudo de campo envolve a coleta direta de dados junto à população pesquisada. Normalmente, os métodos utilizados para a pesquisa incluem observações diretas das atividades do grupo ou fenômeno estudado, entrevistas ou aplicação de questionários no local, proporcionando ao pesquisador uma compreensão mais profunda do assunto em seu contexto real (Gil, 2002).

Com base nessas informações, o estudo descritivo pode contribuir para esse processo ao permitir que o pesquisador tenha uma compreensão mais completa de como essas variáveis se relacionam ou se manifestam em determinado contexto. Para Antônio Carlos Gil (2002), o objetivo principal da pesquisa descritiva é descrever fenômenos, eventos ou características de forma objetiva e sistemática, sem a interferência do pesquisador.

Para uma análise mais precisa do fenômeno em estudo, priorizou-se a abordagem qualitativa na qual envolve uma interpretação dos elementos em seus cenários próprios, permitindo entender esses fenômenos através de suas evidências atribuídas pelos indivíduos envolvidos.

O estudo contou com a participação de 4 mulheres afrodescendentes residentes do Estado do Piauí, considerando estudos anteriores sobre a temática e a possibilidade de representatividade social do funk nas mulheres afrodescendentes. Vale ressaltar, ainda, que a amostra teve seu qualitativo modificado levando em consideração as necessidades do estudo quando em andamento.

Os critérios de inclusão para esta pesquisa referiam-se a aceitar participar de forma voluntária, ser mulher afrodescendente com idade igual ou maior que 18 anos, residindo no estado do Piauí e que possuem o segundo grau completo. Os critérios de exclusão foram mulheres de outras etnias, idade inferior a 18 anos, residir em outros Estados e não ter a formação do segundo grau completo.

Na coleta de dados foi organizado um roteiro de entrevista semiestruturada através de um questionário online pela plataforma Google Forms, nele cada participante respondeu 7 questões, sendo 2 questões objetivas e 5 subjetivas.

Segundo Gil (2002), a entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador mais flexibilidade para explorar tópicos adicionais e permite que os entrevistados expressem livremente suas opiniões e experiências. Em concordância com o autor, a Mestra Taísa Guarzin (2021), considera a técnica da entrevista semiestruturada altamente flexível, devido ao seu amplo uso em diversas áreas de conhecimento.

Antes de encaminhar o formulário da entrevista, apresentou-se aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento que fornecia todas as informações relevantes sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo. Após o consentimento e assinatura dos participantes e pesquisadores, o formulário online foi enviado via WhatsApp contendo questões sobre as perspectivas individuais das entrevistadas em relação à influência do funk carioca nas representações de mulheres afrodescendentes.

Para a análise dos questionários utilizou-se o método de Análise de Conteúdo proposto pela professora Laurence Bardin, na qual trata-se de “um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, p.44, 2016). O objetivo principal dessa abordagem metodológica é identificar padrões, temas e significados dentro do conteúdo analisado, permitindo os pesquisadores compreenderem melhor o material coletado e tirar conclusões sobre os temas ou questões de interesse em suas pesquisas. (Bardin, 2016). Godoy (1995) alega que essa interpretação vai além do que é evidente nos documentos, concentrando-se no conteúdo latente, ou seja, no significado que está oculto por trás do que é imediatamente percebido.

Bardin (2016) propõe algumas etapas fundamentais para a realização de um estudo: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A fase de pré-análise, no início do processo, envolveu a preparação e organização dos dados, definição dos objetivos da pesquisa, seleção das unidades de análise e criação de um sistema de categorias ou códigos. Essa estrutura permitiu também a formulação de hipóteses e indicadores que guiaram a interpretação dos materiais coletados.

A segunda etapa correspondeu à exploração do material, na qual os analisamos em uma perspectiva ampla e aberta. Assim, buscamos padrões, tendências e temas emergentes presentes nos dados. A terceira fase é considerada a mais importante da pesquisa, pois representa o tratamento e interpretação dos dados coletados. Nesse momento, estabeleceu-se uma conexão entre as informações obtidas com os objetivos da pesquisa e o contexto teórico que fundamenta a análise, permitindo uma análise mais estruturada e sistemática dos dados (Bardin, 2016).

Considerando o conhecimento da Análise de Bardin e com base no objetivo da pesquisa de estimular a percepção individual de cada participante em relação aos temas discutidos durante o projeto, é significativo reconhecer que cada participante possui uma vivência singular influenciada por sua própria trajetória de vida e, consequentemente, uma perspectiva única sobre como o funk impacta na representação social de mulheres afrodescendentes.

Os aspectos éticos e legais utilizados, está inserida na Resolução no 501/16, art.2º, parágrafo I, na qual resguarda o assentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa.

6. RESULTADO E DISCUSSÃO

Mediante a análise de conteúdo das entrevistas, derivaram-se três categorias apresentadas a seguir: a influência do contexto histórico do funk carioca, a representação social do funk para as mulheres afrodescendentes e as consequências da representação social do funk na construção da identidade da mulher afrodescendente. O perfil das entrevistadas referente à idade, estado civil, etnia e escolaridade é apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES ENTREVISTADAS, ESPECIFICANDO IDADE, ESTADO CIVIL, ETNIA E ESCOLARIDADE

Entrevistada	Idade	Estado Civil	Etnia	Escolaridade
1	24 a 29	Casada	Preta	Graduação em andamento/ incompleta
2	24 a 29	Solteira	Preta	Graduação em andamento/ incompleta
3	18 a 23	Outros	Preta	Graduação em andamento/ incompleta
4	18 a 23	Solteira	Preta	Graduação em andamento/ incompleta

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

7. A influência do contexto histórico do funk carioca

As leituras apontaram que existe um estereótipo criado em torno da imagem da mulher negra, perpetuando a crença na sua inferioridade ao longo dos anos. As entrevistas evidenciaram que a história das mulheres negras no Brasil, especialmente durante o período da escravidão, destaca como o sistema colonial moldou e ainda molda as relações sociais, resultando na exclusão e estereotipação feminina e no tratamento diferenciado. Esses fatos foram reforçados pela Entrevistada 3:

> "[...] Se pararmos para analisar as letras das músicas, desde as antigas até as mais atuais, podemos ver que os estereótipos são os mesmos, só que colocados de forma diferente [...]" (Entrevistada 3)

A presença das mulheres sempre teve destaque nos vários estilos musicais, especialmente nas letras dedicadas à temática feminina. Todavia, ao analisar essas composições, percebemos que muitas refletem uma ideologia enraizada no patriarcado, que, apesar das mudanças sociais em relação às mulheres, ainda persiste, muitas vezes de forma inconsciente.

> "[..] Muitas delas comentam que precisavam se vestir de homem para serem aceitas naquele contexto". (Entrevistada 1)

Ao analisar o discurso da Entrevistada 1, observa-se uma complexa dinâmica das mulheres em contornar as limitações impostas por uma sociedade ainda permeada por estereótipos de gênero. A necessidade de alterar a aparência para se adequar ao contexto musical ressalta a persistência de normas tradicionais de gênero, mesmo em ambientes aparentemente progressistas.

Colaborando com essa colocação, Beltrão (1993) argumenta que essa dinâmica evidencia a interseção entre a expressão artística e normas sociais, enfatizando a importância de uma reflexão crítica sobre o papel da mulher na música e na sociedade como um todo.

> "O funk em si tem sua visão que somente homem pode cantar, com isso a presença de mulher no funk foi ficando constante e hoje praticamente quem domina o funk é as mulheres". (Entrevistada 1)

A perspectiva intrínseca do funk sobre a expressão musical de homens e mulheres destaca uma mudança significativa, pois, como apontado pela Entrevistada 1, a presença dominante das mulheres nesse cenário desafia as ideias tradicionais de gênero associadas a esse estilo musical. Em consonância com a entrevistada, a pesquisadora Luciana Ferreira (2018) enfatiza que o gênero feminino sente necessidade em redefinir os símbolos de poder tradicionalmente utilizados pelos homens, transformando objetos anteriormente associados à opressão, em um movimento conhecido como ‘’empoderamento’’. Isso torna o funk não apenas um reflexo, mas também um agente de transformação social, ampliando narrativas e consolidando-se como uma expressão rica e impactante.

8. Representação social do funk para as mulheres afrodescendentes

Todas as mulheres entrevistadas falaram sobre a representação social do funk para elas, pois esse processo desenvolvido em grupo influencia a maneira como cada uma interpreta e reproduz suas interações nos meios sociais.

Como retratado anteriormente pelas entrevistadas, as mulheres afrodescendentes sempre se encontraram em um cenário racista e misógino. Essa concepção idealista, apresenta o corpo negro nos meios de cultura artísticas - e fora dele - de modo sexualizado, devasso e fetichista, tal como a fala da Entrevistada 2:

> "O meu ponto de vista sobre o funk é que muitas vezes traz letras bem fortes como se a mulher fosse um produto. [...] As músicas que ouvi tem letras bem ruins em relação a mulher afrodescendente." (Entrevistada 2)

Em concordância com a Entrevistada, a mestre Leticia Bonfim (2015) afirma que a mulher negra sempre foi representada como importante em contextos específicos, como nas músicas populares brasileiras, onde a figura da mulher afrodescendente é um símbolo de brasilidade e preferência entre os compositores. No entanto, essa figura não ocupa essa posição de privilégio na cultura.

Os compositores por meios de sua visibilidade e influência no funk carioca, estabeleceram um padrão para as mulheres afrodescendentes no cenário musical do funk, nas

quais elas eram comumente estigmatizadas. Todavia, a inclusão de mulheres como MC´s no funk carioca ressignificou essa imagem e deu um novo ponto de vista aos seus consumidores, pois agora o foco das letras conversava diretamente com o público feminino e as mulheres se consolida como compositoras, trazendo em suas músicas uma perspectiva mais empoderada, tal como acredita a Entrevistada 4:

> "Acredito que a mulher negra na sociedade pode desempenhar todos os papéis que ela quiser para sua inclusão." (Entrevistada 4)

Em acordo com a Entrevistada, a antropóloga e pesquisadora Mylene Mizrahi (2020), acredita que o funk é uma tradução da sociedade em que se vive e se elabora. Desse modo, a mulher no funk como artista se torna o espelho e referência para as demais mulheres afrodescendentes e marginalizadas, pois as suas letras compartilham da mesma realidade, lutas e angústia pois passa de ser somente ela o objeto de desejo e se torna o sujeito de sua própria escolha.

Contudo, para o Pesquisador Borges Júnior, essa representação não se mostra somente como um instrumento de autonomia, mas também de vulgaridade, pois a imagem da mulher ainda é desvalorizada e, por muitos, criticada. Assim como concorda as Entrevistadas 2 e 4:

> "Para mim o Funk é um estilo musical que muitas vezes leva a mulher para um lado mais sensual, sensualizando a mulher negra." (Entrevistada 2)

> "[...] No entanto, alguns podem desviar o sentido de se sentir poderosa e identificá-las apenas como um objeto de uso." (Entrevistada 4)

Entretanto, para a filósofa Djamila Ribeiro (2018) "Uma mulher negra ainda incomoda muita gente [...] quando saímos do lugar que a sociedade acha que é nosso.", visto que está desnaturalizando o lugar de subordinação que lhes foi atribuído, mesmo que esse incômodo seja sentido pelas mesmas que estavam neste lugar de subversão.

9. Consequências da representação social do funk na construção da identidade da mulher afrodescendente.

Em relação às consequências do funk sobre a formação da identidade feminina afrodescendente, as entrevistas apontaram opiniões diversas destacando a importância desse gênero musical na manifestação cultural e na representatividade, além dos riscos de estímulo ao preconceito e objetificação sexual.

Quando debatido sobre a estereotipação das mulheres negras nas letras e clipes de funk, as entrevistadas 1 e 3 negaram que essa prática ocorre, argumentando que o funk é um recurso

de empoderamento e influência positiva entre as mulheres, pois contrapõe-se às expectativas dos homens.

> "Não!" (Entrevistada 1)

> "Como somos a maioria da população, o funk tem um grande poder de influenciar como a menina/mulher negra se vê [...] e acredito que o funk tem, sim, muito poder pra desmistificar esses estereótipos em relação a raça e gênero." (Entrevistada 3)

Em concordância com as entrevistadas, Borges Junior (2018) acredita que a presença feminina no funk expressa a liberdade aos desejos, prazeres e desinibição das mulheres negras. Dessa maneira, elas estabelecem uma divergência nesse cenário, não só reforçando a liberdade sexual que lhe foi atribuída pelos homens.

Contrapondo os relatos acima, as entrevistadas 2 e 4 argumentam que o funk contribui, sim, para a objetificação e sexualização do corpo feminino, principalmente entre as mulheres afrodescendentes:

> "[...]O Funk faz com que a mulher seja vulgar ou um produto mesmo". (Entrevistada 2)"

> "É notório que letras e videoclipes apresentando mulheres afrodescendentes passa uma imagem de objetificação, levando em conta o uso da imagem sexual, principalmente, da mulher afrodescendente". (Entrevistada 4)

Conforme mencionado por Bonfim (2015), às discussões que estão em torno da representação da mulher afrodescendentes, as colocam em espaços inferiorizados e de opressão, sendo que tais representações estereotipadas trazem consequências para essas mulheres nas esferas psicossociais. Portanto, é perceptível que o funk é um originador que provoca um posicionamento do público e debates que permeiam a construção da identidade de mulheres afrodescendentes.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo a análise da influência do funk carioca na representação social de mulheres afrodescendentes, explorando como esse gênero atua como agente de transformação social. A análise dos dados coletados revela que a relação entre o funk carioca e a representação dessas mulheres é bastante complexa, uma vez que a presença e envolvimento desse gênero podem ter impactos multidimensionais.

Os resultados obtidos com a pesquisa possibilitaram uma compreensão mais profunda de como as mulheres afrodescendentes são representadas no cenário do funk, conforme o ponto de vista do "homem branco" e de acordo com a estrutura de gênero. No entanto, há uma notável

ambivalência, em virtude que o Funk se tornou um instrumento de independência econômica, social e empoderamento, ao passo em que ainda usa a mulher como objeto de desejo e submissão, contribuindo para a manutenção da desigualdade de gênero e racial.

Enfrentamos bastantes desafios diante das nuances da influência do funk carioca na representação social de mulheres afrodescendentes, devido à complexidade da relação entre tais representações e a expressão artística. Durante esse processo, tivemos obstáculos referentes à análise crítica e contextualizada dos dados coletados, pois as respostas frequentemente eram incompletas, dificultando, assim, a sua interpretação.

Portanto, nossa pesquisa é significativa pois evidencia a relevância de compreender o papel do funk carioca na transformação das representações sociais de mulheres afrodescendentes, já que seu repertório sociocultural aborda as vivências dessa população marginalizada e subjugada. Sendo assim, reconhecemos a necessidade de mais pesquisa sobre o tema, uma vez que há uma escassez de estudos que põe as pessoas responsáveis pela produção e inspiração desse gênero como os verdadeiros protagonista, pois muitas vezes são elas que refletem essa representação social, especialmente às mulheres afrodescendentes. Este estudo não apenas incita discussões sobre os preconceitos ainda latentes na sociedade, mas também serve como um ponto de partida para outras análises e pesquisas acadêmicas acerca da representação dessas mulheres.

Em suma, acreditamos que essa pesquisa seja somente um ponto de partida para a compreensão dessa complexa temática que ainda se mostra distante, pois os amplos debates que circunda o gênero, Funk carioca, e sua influência ainda causa na sociedade intrínsecas hostilidades e preconceitos. Por conseguinte, há uma perspectiva esperançosa no encerramento dessa discussão, à medida em que é possível presenciar nessa e nas futuras gerações não apenas julgamentos sobre a influência desse gênero e suas consequências na representação às mulheres afrodescendentes, mas também buscar questionar os padrões postos sobre elas e criar uma consciência em direção a uma sociedade mais equitativa.

REFERÊNCIAS

ÁLVARO, J. L. E. & Fernández, B. R. (2006). **Representaciones sociales de la mujer.** Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 1(9), 65–77.

BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016

BARTOLOMEU, Joyce Vasconcelos; OLIVEIRA, Analucy . **Construção de ser mulher negra em um País Dominado pelo Machismo e Racismo** ,2, 2, p. 17, 2021.

BELTRÃO, S. J. (1993). **A musa-mulher na canção brasileira.** Estação Liberdade.

BONFIM, Letícia Laurindo de. **Funk carioca, voz feminina e o caso Tati Quebra-Barraco.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis - SC, 2015.

BORGES JÚNIOR, A. N. **O movimento funk e sua influência no empoderamento feminino**. ANAIS – 21ª SEMOC, Salvador, 22 a 26 de outubro de 2018.

BRANDÃO, Maria Luíza Carvalho Meireles; BUENO, Juliana Dourado. **Território Conquistado: música de protesto e conscientização**. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, n. 7, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016.** Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O movimento feminista no Brasil:** dinâmicas de uma intervenção política. Revista Gênero, v. 5, n. 2, 2005.

CYMROT, Danilo. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica.** Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

DA COSTA TROTTA, Felipe. **O funk no Brasil contemporâneo: uma música que incomoda.** Latin American Research Review, v. 51, n. 4, p. 86-101, 2016.

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** 2014.

DOS SANTOS, Giceli Ribeiro. **O não-lugar da mulher negra na sociedade brasileira: em busca de uma nova perspectiva**. IX Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação–Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, p. 1.053-1.055, 2005.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org..). ***O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ESSINGER,'S.'(2005).**'Batidão..Uma História do Funk Rio de Janeiro** 'Record.

FERREIRA, Luciana Rodrigues Resende. **O funk brasileiro como ferramenta de empoderamento feminino.** 2018.

GIACOMINI, Sônia Maria. **Mulher e escrava, uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil.** Local: Vozes, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4° edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet; DUTRA, Gabrielle Scola. **A Pura corporeidade das mulheres negras nas favelas da cidade do Rio de Janeiro:** um retrato do metacódigo inclusão/exclusão sob a perspectiva da teoria sistêmica**.** Revista Húmus, 2021

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais**.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUAZI, Taísa Scarpin. **Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, 2021.

HERSCHMANN, Micael. **As imagens das galeras funk na imprensa.** PEREIRA, Carlos Alberto Messeder et al. Linguagens da violência. Rio de Janeiro: Rocco, p. 163-196, 2000

LOPES, Adriana Carvalho; FACINA, Adriana. **Cidade do funk:** expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, v. 6, p. 193-206, 2012.

LOPES, Adriana. **Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade**. Campinas, SP: [s.n.], 2011. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

LOPES, Luiz P. da M. **Identidades fragmentadas:** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002. Marcuschi, LA. A ação dos verbos introdutores de opinião. INTERCOM, v. 64, p. 74-92, 2002.

MEDEIROS,'J.'(2006).**'Funk.Carioca:.crime. Ou. cultura?'**São'Paulo:'Terceiro'Nome.

MIZRAHI, Mylene. **Funk é cultura? arte, racismo e nação na criminalização de um ritmo musical.** METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos, v. 3, n. 1, p. 40-59, 2020.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public.** Paris: PUF, 1976. Conforme impressão de 1961.

MOSCOVICI, S. (1978). **Representação social da psicanálise.** Zahar.

MOSCOVICI, S. (1984). **The Phenomenon of Social Representations.** Cambridge University Press, 369.

MOSCOVICI, S. (2011). **Psicologia das minorias ativas.** Vozes.

PEREIRA, Lilian. **A construção da identidade da mulher negra no Brasil**, Santiago de Chile, p. 16, outubro, 2012.

PRADO, Carol. **Funk cresceu mais de 3.000% no streaming fora do Brasil desde 2016.** 2018. Disponível em :<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/pop-arte/musica/noticia/funk-cresceu-mais-de-3000-no-streaming-fora-do-brasil-desde-2016.ghtml> Acesso em: 3 set. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Editora Companhia das Letras, 2018.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei nº 3.410, de 29 de maio de 2000.** Dispõe sobre a realização de Bailes tipo Funk no território do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislação/203029/lei3410-00> Acesso em:14 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei nº 5.543, de 22 de setembro de 2009.** Define o Funk como Movimento Cultural e Musical de caráter popular. Disponível em: <http://govrj.jusbrasil.com.br/legislacao/819271/lei-5543-09.> Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, Maria Nilza da. **A mulher negra.** Revista Espaço Acadêmico – Ano II – Nº 22 – março de 2003 – Mensal – ISSN – 1519.6186. Disponível em: <http://espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm > Acesso em: 14 set. 2013

SOUZA, L. F. **Corpo e moda com glamour: imagens sobre a adolescência.** Letras de Hoje. Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa, v. 53, n. 3, p. 430-439, jul.-set. 2018. Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.

VIANNA,' H.' (2006).' **O' Funk' Como' Símbolo' da' Violência' Carioca.**' In:' G.' VELHO,' &' M.' ALVITO,' Cidadania.e. Violência.'Rio'de'Janeiro:'Editora'FGV.

VIANA, Lucina Reitenbach. **O Funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura.** Sonora, Unicamp, SP, v. 3, n. 5, 2010.

ZANELLA, L. C.H. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração – UFSC, 2013.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA(PARFOR) PEDAGOGIA DO CAMPUS UFMA GRAJAÚ-MA E A EDUCAÇAO ESCOLAR INDÍGENA EMANCIPADORA

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde
Doutora/UECE
ana.psrv@ufma.br
UFMA

Cristina Torres da Silva Ferreira
Mestra
cristinatorresferreira@gmail.com
UFMA

RESUMO: O objetivo deste estudo é identificar possíveis implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) do Curso de Pedagogia do Campus Grajaú/MA em relação a uma educação emancipadora, considerando o contexto da modalidade de educação escolar indígena. Utilizamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, fundamentada na pesquisa qualitativa. Os resultados indicam que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) do Curso de Pedagogia do Campus Grajaú/MA, enquanto formação inicial docente, permite entrelaçamentos direcionados tanto à educação formal quanto à cultura indígena local, promovendo uma educação emancipatória. Esse processo tem implicações significativas, como o fortalecimento da identidade profissional dos professores, a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes/docentes e o empoderamento das comunidades indígenas. Ampliando essa análise, podemos observar que o Parfor, ao integrar a formação docente com a cultura indígena, cria uma ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais. Isso se traduz em uma prática pedagógica que valoriza e respeita as especificidades culturais dos povos indígenas, promovendo uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas também preserva e valoriza as identidades culturais. Esse processo é essencial para a criação de uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas também promove a justiça social, a equidade e a valorização das culturas indígenas. A continuidade e o fortalecimento de programas como o Parfor são fundamentais para garantir que essas conquistas sejam mantidas e ampliadas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora para todas as comunidades indígenas do Brasil.

Palavras-chave: Educação indígena; Parfor; identidade profissional; educação emancipadora

1. Introdução

Nos últimos anos do séc. XX e no início deste século a formação do professor (a) vem sendo amplamente discutida nas instituições escolares e acadêmicas, visto ser um fenômeno essencial para a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

A Universidade como um local de construção por excelência para o ensino, pesquisa e extensão e consequentemente para a construção do conhecimento, tem o compromisso social de contribuir com a oferta de uma formação inicial e continuada articulada com a sociedade contemporânea e com a existência de profissionais qualificados, competentes, compromissados e valorizados, na perspectiva de uma educação emancipatória, justificando-se assim a adesão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Parfor é um programa do governo federal sob a chancela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oferece formação inicial para docentes não licenciados, e que estejam no exercício da docência redes públicas de ensino.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor no município de Grajaú no estado do Maranhão tem um Projeto Político Pedagógico que que visa cumprir com o compromisso social junto à sociedade maranhense, contribuindo para suprir as carências do ensino básico no estado do Maranhão, o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede pública do estado do Maranhão para formar professores capazes de exercer atividade de docência, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, ética, criatividade e responsabilidade para atuar na Educação Básica da rede pública dos Municípios do estado do Maranhão.

Tendo em vista a acentuada presença de indígenas no município de Grajaú, é necessário refletir sobre a formação inicial docente, para uma educação escolar indígena potente e emancipadora que responda às características culturais e sociais regionais. No município de Grajaú no estado do Maranhão segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população do município em 2022 foi estimada em 73.872 (setenta e três mil e oitocentas e setenta e duas) pessoas, sendo que, 4.135 (quatro mil e cento e trinta e cinco) *pessoas* se declararam indígenas, apresentando em destaque duas etnias são predominantes nesse espaço geográfico: Guajajara ou Tenetehara, povos do tronco Tupi e Canela Apanyekrá, povos do tronco Jê (CUSTÓDIO, 2021). Com isso, observa-se a necessidade de formar professores/as para escolas indígenas e para o quadro geral do município.

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor/a sem a habilitação necessária diante da legislação e no desenvolvimento de suas ações, dado que justifica sua

relevância e continuidade, em uma perspectivas de formação inicial de professores/as para desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da identidade e autonomia das comunidades indígenas, assim como na promoção de uma educação emancipatória que respeite e valorize a diversidade cultural e promova a justiça social.

A educação escolar indígena é muito mais do que apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ela é um instrumento essencial para a preservação das culturas, línguas e identidades dos povos indígenas, além de ser uma ferramenta poderosa para o empoderamento e o desenvolvimento das comunidades. Nesse contexto, a formação inicial de professores/as desempenha um papel crucial na garantia de uma educação de qualidade e respeitosa para os povos indígenas.

Para uma educação emancipatória desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da das comunidades indígenas a formação inicial de professores/as deve estar assentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) que devem garantir a orientação das escolas indígenas de Educação Básica e do sistema de ensino

da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos.

Orientar os processos de construção de instrumentos normativos do sistema de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, garantido assim as especificidades dos processos educativos indígenas que fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais assegurando um modelo de organização e gestão das escolas indígenas levando em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, processos próprios de ensino e de aprendizagem reverberando em projetos societários dentre outros objetivos.

A formação inicial também deve promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações de poder e colonialismo que permeiam a educação escolar indígena. Os futuros professores/as precisam ser sensibilizados para as questões de dominação cultural, discriminação e exclusão que muitas vezes afetam as comunidades indígenas, e estar preparados para agir como agentes de transformação social e defensores dos direitos indígenas.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma iniciativa do governo brasileiro que visa a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica, incluindo a educação escolar indígena. Sua importância para esse contexto específico é significativa por várias razões: fortalecimento da identidade profissional dos professores/as que atuam na educação escolar indígena, proporcionando-lhes oportunidades

de reflexão sobre sua prática pedagógica, troca de experiências com outros profissionais e reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento das comunidades indígenas.

Assim, problematizamos: quais implicações a formação inicial de professores(as) do Parfor Pedagogia do Campus Grajaú/MA tem no âmbito da educação escolar indígena na promoção de uma educação emancipatória?

O objetivo do artigo é apresentar as implicações que a formação inicial de professores(as) do Parfor Pedagogia do Campus Grajaú/MA tem na promoção de uma educação emancipatória no âmbito da educação escolar indígena.

Como pesquisadores e educadores indígenas, reconhecemos a profunda importância da formação inicial de docentes para a promoção de uma educação de qualidade e contextualizada nas escolas indígenas. A formação dos professores que atuam nessas escolas desempenha um papel fundamental na garantia de uma prática pedagógica sensível às necessidades, culturas e línguas dos povos indígenas.

A formação inicial de docentes para a escola indígena deve ser concebida como um processo dinâmico e intercultural, que vai além do mero domínio de conteúdos acadêmicos. Ela deve englobar uma compreensão profunda das realidades socioculturais e territoriais das comunidades indígenas, bem como o reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais e das práticas pedagógicas ancestrais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, com a realidade situada e concreta e que não pode ser quantificado, ou seja, significados, sentidos, crenças, identidades valores e atitudes, o que corresponde a relações, processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, pp. 21-22).

Minayo (1994) conclui que a "pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação". A investigação parte de uma problemática real da vida prática e se consubstancia na práxis que é capaz de gerar inquietações sobre a realidade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação de professores formadores do Parfor, é pensar a formação como a efetividade da qualidade, isto é, uma perspectiva de integração entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes/professores(as), a partir de suas vivências profissionais e pessoais e os conhecimentos acadêmicos.

Nesse contexto convém, que se observe, o Plano Nacional de Educação que reafirma e estabelece que seja assegurada a todos os professores da Educação Básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014) e que nesse contexto contraditório, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), expressa em quatro Metas (15, 16, 17 e 18) das vinte que o compõem.

Em conformidade com a LDB 9.694/1996, em seu Art. 62. a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Para tanto, o Projeto Pedagógico do Parfor Pedagogia (2010) ressalta que a formação deve possibilitar a esses profissionais obter posturas compromissadas com um projeto social, político e ético numa relação entre os saberes construídos enquanto sujeitos sociais e trabalhadores da educação possibilitando a reflexividade necessária, a qual só será possível mediante a superação do paradigma conteudista ao qual fomos ensinados e nos imbuir da ideia de que ensinar pela pesquisa possa ser o caminho que fará a diferença de um processo educativo que nos transporte do conforto da construção de conhecimentos para o campo emancipador da produção de saberes.

Sendo assim, entendemos que o desafio do Parfor-Pedagogia/UFMA em Grajaú- MA, no atual contexto, está para além de questões puramente técnicas, mas no seu desenvolvimento em sua totalidade, considerando suas necessidades, características e objetivos, portanto, política e pedagógica que valorize os saberes docentes, novas práticas educativas e intervenções político-sociais emancipadoras, conhecimentos de educações, sociedade, mulher e homem.

A formação do professor/a deve estar pautada em realidade concreta, numa relação dialógica, superando as exigências do racionalismo instrumental, numa perspectiva reflexiva, mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do contexto que atua e, sobretudo, à luz de um conceito mais amplo da educação, pautado numa atividade humana transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva Moura; Silva e Silva (2016) discutem sobre a trajetória do professor-formador no Curso de Pedagogia da UFMA em um artigo publicado em uma coletânea, sob a chancela da UFMA no município de Imperatriz-Maranhão, concluindo que “a atividade docente não pode ser vista como qualquer ação, mas que exige observância sobre seus atos, comportando intencionalidade e reflexão”.

Nascimento, Moraes e Melo destacam em um artigo intitulado "Parfor: sobre formação de professores-cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia" (2017) que sob a ótica dos alunos-cursistas existe limitações reais que são identificadas nos questionários aplicados a 12 cursistas, ficando evidenciado na pesquisa que algumas condições materiais como disponibilidade de tempo para estudar, domínio de conceitos básicos necessário para apropriação de uma linguagem acadêmica e cientifica são insuficientes para que estes acompanhem as atividades letivas do curso, somadas as condições estruturais do Programa doravante questões familiares, o que afeta o rendimento desses alunos professores.

McLaren e Silva (1998:55) sobre Paulo Freire num fórum apontam que "[...] para construir uma nova narrativa de esperança através do desenvolvimento de uma pedagogia capaz de unir aqueles dos quais a subordinação racial, de gênero e de classe parece ter excluído a possibilidade de uma luta ativa para a subjetividade emancipada a formação inicial docente deve ser direcionada para práticas pedagógicas de relações de respeito e diálogo intercultural. Proporcionando-lhe ferramentas e habilidades necessárias para estabelecerem uma relação de parceria e colaboração com as lideranças comunitárias, os anciãos e os membros das comunidades, reconhecendo-os como parceiros legítimos no processo educacional.

Além disso, a formação inicial de docentes para a escola indígena deve ser conduzida de forma participativa e colaborativa, envolvendo as próprias comunidades indígenas no planejamento, implementação e avaliação dos programas de formação o que requer o envolvimento das comunidades, visando à construção de uma educação intercultural e bilíngue de qualidade.

Conforme Cohn (2005) que afirma que a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, e, a discussão sobre projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas são reivindicações de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade.

O Referencial Curricular Nacional Indígena (2002) reconhece e valoriza os conhecimentos, saberes e práticas culturais dos povos indígenas, promovendo assim a preservação e revitalização das suas tradições ancestrais. Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais diversa, plural e inclusiva, que reconheça e respeite a multiplicidade de culturas que compõem o tecido social do país.

Além disso, o Referencial Curricular Nacional Indígena (2002) tem implicações importantes para a escola, fornecendo orientações e diretrizes para a construção de currículos escolares que sejam sensíveis à diversidade étnica, cultural e linguística dos alunos indígenas. Ele promove uma educação intercultural e bilíngue, que reconhece a importância das línguas

indígenas como veículo de transmissão de conhecimento e identidade, e que valoriza os saberes locais e as práticas pedagógicas tradicionais.

Cunha (2008) corrobora quando afirma que a formação inicial de professores para a educação escolar indígena é essencial para garantir uma prática pedagógica sensível às diversidades culturais, linguísticas e territoriais das comunidades indígenas, promovendo assim uma educação de qualidade e inclusiva.

Para as escolas não indígenas, o Referencial Curricular Nacional Indígena (2002) também oferece subsídios para a promoção da diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial. Ele convida os educadores e gestores escolares a repensarem suas

práticas pedagógicas e a incorporarem uma perspectiva intercultural em seus currículos e projetos educacionais, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes, críticos e comprometidos com a justiça social.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva do Referencial Curricular Indígena requer um compromisso genuíno por parte das instituições de ensino e dos órgãos governamentais, bem como o envolvimento e a participação ativa das comunidades indígenas no processo educacional. Isso implica em investimentos em formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e adequação da infraestrutura escolar, visando garantir uma educação de qualidade e relevante para todos os alunos indígenas.

O Referencial Curricular Nacional Indígena (2002) representa um instrumento poderoso para a promoção da diversidade cultural, o respeito aos direitos indígenas e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua implementação efetiva nas escolas é essencial para a construção de uma educação escolar verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize as múltiplas vozes e identidades que compõem o nosso país.

Munduruku (2014) alerta que a formação inicial de professores para a educação escolar indígena deve ir além do domínio técnico-pedagógico, engloba o respeito pelas culturas, línguas e cosmovisões dos povos indígenas, sendo um investimento essencial para o fortalecimento das comunidades e, a promoção da diversidade cultural e linguística.

4. IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR EMANCIPADORA PARA OS POVOS INDÍGENAS

A formação continuada de professores/as é um aspecto fundamental para garantir uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas. Uma política de formação continuada bem estruturada e eficaz pode ter uma série de implicações positivas para a educação escolar

indígena, que vão desde o fortalecimento da identidade cultural até a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Aqui estão algumas das implicações mais significativas:

Segundo os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002) ao sistema de ensino, responsável pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consenso da educação escolar indígena no Brasil. Ou seja, uma política de formação continuada pode proporcionar aos professores indígenas e não indígenas oportunidades de aprofundar seu conhecimento sobre as culturas, línguas e tradições dos povos indígenas. Isso contribui para a valorização e preservação da identidade cultural dos alunos indígenas, promovendo um ambiente escolar emancipador e respeitoso.

Freire (2003) coloca que a formação de professores/as que atuam na educação escolar indígena deve ser pautada pela valorização dos saberes dos povos indígenas, promovendo uma educação que respeite e dialogue com as especificidades de cada comunidade.

Somente os professores indígenas bem formados podem desenvolver práticas pedagógicas que estejam mais alinhadas com a realidade e as necessidades das comunidades indígenas. Isso inclui o uso de materiais didáticos contextualizados, o ensino bilíngue e intercultural, e o uso de metodologias que valorizem os conhecimentos tradicionais e a oralidade. Em conjunto com as suas comunidades, construir processos educativos que levem em conta as realidades e os interesses dos povos indígenas. (LUCIANO, 2012)

No Maranhão, segundo censo escolar indígena de 2013, há 283 escolas indígenas, mais de quinze mil alunos matriculados, com 954 professores, sendo 497 indígenas e 457 não indígenas. Aproximadamente 15 desses professores indígenas possuem curso superior; destes, somente 01 foi custeado pela Secretaria Estadual de Educação.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas fortalece a identidade profissional, proporcionando-lhes oportunidades de troca de experiências, reflexão sobre sua prática pedagógica e reconhecimento da importância do seu trabalho para o desenvolvimento das comunidades e a melhoria do desempenho acadêmico oferecendo uma educação de maior qualidade, o que pode resultar em um melhor desempenho acadêmico dos alunos indígenas. Isso pode contribuir para reduzir as taxas de evasão escolar, aumentar os índices de conclusão do ensino fundamental e médio.

A formação inicial de professores(as) do Parfor Pedagogia no Campus Grajaú pode ter várias implicações significativas no fortalecimento da identidade e autonomia das comunidades indígenas, assim como na promoção de uma educação emancipatória, dentre elas: a valorização

da cultura indígena ao incorporar conteúdo e práticas pedagógicas que valorizam e respeitam a cultura, línguas e tradições indígenas, os professores/as podem colaborar no fortalecimento da identidade cultural das comunidades indígenas, a partir do ensino da História, Literatura, Arte e cosmovisão indígena de forma autêntica e respeitosa; parcerias colaborativas e respeitosas com as lideranças e membros das comunidades indígenas, incorporando seus conhecimentos e práticas tradicionais no currículo escolar e envolvendo os pais e familiares no processo educacional.

A educação para emancipatória propõem que os futuros professores possam ser formandos para possibilitar uma educação que forme estudantes indígenas para processos de mudança em suas próprias comunidades, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, tomada de decisão e resolução de problemas. Isso pode contribuir para a construção de comunidades mais autônomas, capazes de enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais de forma sustentável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma política de formação continuada que valorize a participação e o protagonismo das comunidades indígenas no processo educacional pode contribuir para o fortalecimento da autonomia e do empoderamento dessas comunidades. Ao envolver os líderes comunitários, os pais e os próprios alunos no planejamento e na implementação das ações de formação, é possível garantir que estas estejam entrelaçados com as necessidades e expectativas das comunidades.

As implicações que a formação inicial de professores(as) do Parfor Pedagogia do Campus Grajaú/MA tem no fortalecimento da identidade e autonomia das comunidades indígenas, e na promoção de uma educação emancipatória reverbera em uma educação Indígena que reconheça e valorize a diversidade cultural, linguística e étnica das populações indígenas do Brasil. Ela respeita os conhecimentos, tradições e práticas culturais dessas comunidades, promovendo o respeito à sua identidade e autonomia e visa garantir o acesso à educação de qualidade para os povos indígenas, contribuindo para reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social dessas comunidades historicamente marginalizadas.

O empoderamento e protagonismo indígena, promovendo o seu protagonismo na gestão e no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que atendam às suas necessidades e demandas específicas e a contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e plural quando reconhece e valorizar a diversidade cultural e étnica do país, para a construção de uma

sociedade mais justa, inclusiva e plural, onde todos os indivíduos são respeitados em sua identidade e diferenças.

Por isso, a formação inicial docente não pode estar reduzida a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do formador se reduza a escolha certa dos meios e procedimentos para aplicação dos conteúdos, pois pode ter implicações profundas e positivas para a educação escolar indígena, contribuindo para a valorização da cultura indígena, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas, o fortalecimento da identidade profissional dos professores, a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes/docentes e o empoderamento das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Governo Federal: Brasília, 2009. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília, 2014. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em 17.03.2024. _____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. CAPES. Disponível em: . Acesso em 22.05.2024. _____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL - manual operativo. CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL OPERATIVO-PARFOR.pdf. Acesso em 15/05/2024.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "A educação e a diversidade cultural". In: Cadernos de Educação Escolar Indígena — 3o. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, 2002.BRASIL. Constituição Brasileira de 1988: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso 15/05/ 2024.

Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996. BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores indígenas. Brasília:MEC/SEF, 2002._____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa parâme-tros em ação educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002._____. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2001. In: VALENTE, Ivan. Plano Nacional de Educação. São Paulo, DP&A, 2001._____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricu-lar Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena. Série Institucional, Vol. 2, 2ª Ed, Brasília, 1994.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, 2005, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 3, set./dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LEITE, Lúcia H. A. **Com um pé na aldeia e um pé no mundo: desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. Currículo sem fronteiras**, 2010, v. 10, n. 1, pp. 195-212, Jan/Jun.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, K. M. de P.; SILVA, A. de A.; SILVA, W. dos S. **O professor formador no curso de Pedagogia do Parfor: caracterizando saberes, dificuldades e desafios.** In: MOURA, K.; REINO, L.; BUENO, T. (Orgs.). **Identidade, experiência e reflexão**: a formação de professores no contexto do Parfor. Imperatriz, MA: EDUFMA, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Tempo de histórias: antologia de contos indígenas de ensinamento.** São Paulo: Moderna, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória.** In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (organizadores). Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O PROTAGONISMO DOS NEURODIVERGENTES: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE AEE DA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ÁREA ITAQUI BACANGA, EM SÃO LUÍS- MA.

Wlisses Figueiredo Matos[1]
Mestre em Cultura e Sociedade
wlissesfmatos@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: A educação de crianças neurodivergentes é uma problemática da atualidade com eixos muito complexos, além de ser um tema amplamente discutido e debatido na contemporaneidade. Em muitos países anglófonos, esta questão já vem sendo discutida com um pouco mais de sustentação teórica e metodológica dado o avanço do Movimento Social da Neurodiversidade, protagonizado por pessoas neurodivergentes objetivando principalmente um entendimento de suas condições neurológicas como uma diferença humana, a religião desempenha um papel central na gerando debates públicos sobre políticas públicas para esta minoria em específico. Este artigo se compõe de uma análise da perspectiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE das salas de recursos multifuncionais das Unidades de Educação Básica – UEB's localizados na área Itaqui Bacanga, periferia do município de São Luís – MA. O cerne do debate é o enfoque dado para a perspectiva das metodologias aplicadas pelos docentes na educação de crianças neurodivergentes e a gestão da aplicabilidade destas no cotidiano escolar. A proposta também intenciona analisar a prospecção do discurso da Neurodiversidade nestas práticas metodológicas e de como se dá o protagonismo das crianças no planejamento de metodologias educacionais que possibilitem o acesso que respeite a diferença destes indivíduos e suas particularidades. Esta pesquisa utilizou como instrumento, um roteiro semiestruturado de entrevistas aplicados com os docentes das UEB's.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Crianças; Atendimento Educacional Especializado; Escola.

[1] Mestre em Cultura e Sociedade (Universidade Federal do Maranhão) e Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais (Universidade Federal do Maranhão); Graduado em Direito (Universidade CEUMA); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade EducaMinas) e Especialista em educação em Ciências Humanas (Universidade Federal do Piauí).

1. Introdução

O Movimento Social da Neurodiversidade surgiu a partir de mobilizações sociais, estudos e pesquisas relacionados às pessoas neurodivergentes, com destaque para os autistas dentro desse grupo. O termo "neurodiversidade" foi cunhado em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, que é neurodivergente (está no Espectro Autista - TEA). O conceito refere-se às diferenças humanas, especialmente aquelas ligadas às diversas formas de funcionamento neurológico dos indivíduos, enfatizando a importância do respeito e da inclusão das pessoas neurodivergentes.

Este artigo intenciona discutir a valorização da diferença no ambiente escolar com o protagonismo dos estudantes neurodivergentes, um tema que se torna evidente nas discussões sobre inclusão no espaço educacional. Tal abordagem ressalta a relação frequentemente naturalizada entre diagnóstico clínico e a educação especial que se propõe inclusiva. No entanto, questiona-se até que ponto a crescente supervalorização do diagnóstico reforça práticas capacitistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A discussão se apoiará em autores como Jim Sinclair (1993), Tiago Abreu (2021), Judy Singer (1999), Lorna Wing (1981), entre outros.

O artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado do autor e se baseia em uma pesquisa realizada com docentes do AEE em salas de recursos multifuncionais de cinco Unidades de Educação Básica (UEB's) na região Itaqui Bacanga, periferia do município de São Luís - MA. Os dados para análise foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do AEE, visando captar a percepção desses docentes sobre a viabilidade de aplicar os princípios do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes nessa região e de como o protagonismo destes influencia nestes processos educacionais.

Neste artigo, serão discutidas algumas argumentações sobre a relação entre inclusão e as pautas do Movimento da Neurodiversidade, destacando problemáticas e explorando caminhos para construir e implementar metodologias que sejam verdadeiramente inclusivas e menos capacitistas na educação de crianças neurodivergentes.

2. Metodologia

Os percursos metodológicos que orientaram esta pesquisa seguem as diretrizes de uma investigação exploratória, descritiva, com uma abordagem qualitativa (Creswell, 2010; Minayo, 2014). A escolha pela abordagem exploratória se justifica pela flexibilidade em lidar com as

diversas variáveis que podem surgir, considerando os múltiplos aspectos relacionados ao fenômeno estudado (Gil, 2017). Já a abordagem descritiva foi empregada com o objetivo de descrever as características de uma determinada população (neurodivergentes) e/ou fenômeno (o ambiente escolar de algumas escolas do município de São Luís) ou, ainda, estabelecer relações entre variáveis, como as práticas docentes aplicadas durante o AEE.

A opção pela metodologia qualitativa se fundamenta na consideração de Yin (2016), que destaca a valorização da significação subjetiva dos indivíduos sobre o cotidiano em que estão inseridos, permitindo uma compreensão mais profunda desses contextos, incluindo as interações, os grupos, as pessoas, comunidades e/ou organizações. Gil (2017) também ressalta que a pesquisa qualitativa possibilita uma melhor definição do problema e um diagnóstico mais preciso de determinadas situações.

3. Referencial Teórico

Uma das ações mais marcantes dos primórdios do movimento da Neurodiversidade é o ato emblemático de protagonismo neurodivergente representado pela carta-manifesto *"Don't Mourn for Us*", escrita pelo ativista neurodivergente Jim Sinclair em 1993. Esse texto foi lido durante a Conferência Internacional sobre Autismo, realizada em Toronto, Canadá, e confronta o capacitismo e as visões negativas que ainda prevalecem sobre a neurodiversidade ao redor do mundo. Sinclair aborda, entre outros aspectos, a percepção limitante de muitos cuidadores, pais e responsáveis, e critica a busca incessante pela cura. Tiago Abreu (2021) cita um trecho dessa carta em seu livro sobre Neurodiversidade, que se segue:

> "Não é possível separar a pessoa do autismo. Por conseguinte, quando os pais dizem: 'gostaria que meu filho não tivesse autismo', o que eles realmente estão dizendo é: 'gostaria que meu filho autista não existisse, e eu tivesse uma criança diferente em seu lugar'. Leia isto novamente. Isto é o que ouvimos quando vocês lamentam por nossa existência. É o que percebemos quando vocês nos falam de suas mais tenras esperanças e sonhos para nós: que seu maior desejo é que, um dia, nós deixemos de ser [...] os estranhos que vocês possam amar[...]" (Abreu, 2021, p. 17-18)

A estranheza destacada por Sinclair nos leva a explorar algumas percepções científicas relacionadas aos estudos sobre neurodivergentes, com ênfase no grupo mais representativo da comunidade: os indivíduos com TEA. O sociólogo e antropólogo Leonardo Campoy (2017) ressalta, ao referenciar o estudo do psiquiatra Leo Kanner, um dos mais renomados na área, que os pais de crianças autistas eram frequentemente considerados pessoas de alta estirpe intelectual. Esses pais, dedicados à disseminação de conhecimentos científicos e artísticos para seus filhos, costumavam interagir socialmente de maneira formal e mantinham um certo

distanciamento afetivo dos outros. No Manual de Psiquiatria Infantil de 1948, o próprio Kanner enfatizava a elevada intelectualidade dos pais e avós, que em sua maioria eram médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos.

Conforme Orrú (2012) relata, à medida que as pesquisas de Kanner avançavam, começou-se a identificar uma possível conexão entre o desenvolvimento da síndrome na criança e a sua gestação. Situações perturbadoras e conturbadas vivenciadas pelo feto durante a vida intrauterina, bem como privações de afeto durante a gestação e após o parto, poderiam resultar na perda completa da capacidade de comunicação da criança. Essas mães foram rotuladas como "mães geladeiras", pois o distanciamento emocional em relação aos filhos era visto como um fator que promovia uma hostilidade inconsciente nas crianças, posteriormente refletida em dificuldades de convivência social.AEE das redes públicas e de todos os colaboradores das UEB's, bem como suscitam problemas ainda latentes na educação pública brasileira como uma estrutura básica de ensino e valorização do corpo docente, abrindo caminhos para se construir e implementar metodologias evidentemente inclusivas e menos capacitista para educação das crianças neurodivergentes.

O estigma associado às mães de crianças atípicas e sua ligação com o TEA ganhou novas perspectivas com a divulgação dos estudos de duas mães de neurodivergentes. A psiquiatra britânica Lorna Wing (1981) observou que indivíduos neurodivergentes tinham interesse em contato social, mas enfrentavam dificuldades para estabelecer conexões com outras pessoas. Embora fossem capazes de formular pensamentos e opiniões de maneira aparentemente precisa, muitas vezes se expressavam de forma complexa, inadequada à sua faixa etária ou ao contexto. Essas observações levaram Wing a estudar o trabalho de Hans Asperger e a identificar a Síndrome de Asperger, hoje compreendida dentro do espectro do TEA.

As pesquisas do médico austríaco Hans Asperger, conforme relatado por Campoy (2017), saíam do eixo anglófono e propunham um cuidado especializado para indivíduos autistas, utilizando uma reformulação neurológica. O objetivo era a conversão e/ou ajustamento de comportamentos específicos, com o autismo sendo visto como uma condição provocada por mutações poligenéticas. É importante destacar que a formulação do espectro nos anos 80, baseada no cognitivismo de Lorna Wing e seus colaboradores, aliviou o peso histórico de se considerar o autismo como uma "patologia dos afetos." Isso ofereceu suporte acadêmico às famílias que, por décadas, se culpabilizaram devido às sanções e práticas psicanalíticas, sendo esse fardo carregado principalmente pelas mães dessas crianças.

A outra mãe atípica de destaque é a ativista e socióloga australiana Judy Singer, que foi a primeira a utilizar a terminologia "neurodiversidade". Sua tese de 1998, intitulada “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença” (Singer, 1999), também foi publicada como um capítulo no livro “Disability Discourse” (1999). Este texto é considerado fundador do movimento da neurodiversidade, sendo fundamentado nos estudos do campo da deficiência e amplamente difundido entre ativistas por promover políticas de acessibilidade para a diversidade neurológica.

A ideia central da neurodiversidade é que as diferenças neurológicas não são necessariamente disfuncionais ou problemáticas, mas sim variações naturais da diversidade humana. Esse conceito busca promover uma abordagem mais inclusiva em relação às diferenças neurológicas, como TEA, TDAH, Dislexia e Síndrome de Tourette (Mendonça, 2019).

Abou-Zahra (2017) explica que deficiências cognitivas e neurológicas podem afetar qualquer parte do sistema nervoso, influenciando a maneira como as pessoas assimilam informações, ouvem, se movem e falam. No entanto, é importante destacar que essas deficiências ou transtornos não implicam necessariamente em uma redução da inteligência de um indivíduo.

A perspectiva da neurodiversidade desafia os mitos associados às capacidades cognitivas e sociais desses indivíduos, promovendo uma diversidade atitudinal. Anteriormente, esses indivíduos eram limitados por categorizações clínicas que sustentavam compreensões superficiais e discriminatórias, reduzindo-os a laudos clínicos e objetificando suas humanidades, perpetuando o capacitismo em diversos espaços.

Nas últimas décadas, houve uma variedade de percepções sobre o conceito de neurodiversidade, pois cada pesquisador traz suas próprias interpretações. Segundo Abreu (2021), há pontos consensuais que incluem TEA, TDAH, Dislexia, Discalculia e Síndrome de Tourette.

As particularidades diagnósticas frequentemente influenciam o ambiente escolar, levando à patologização de comportamentos, como observa a docente pesquisadora Juslaine Nogueira (2015). Ela aponta que muitos professores são influenciados por um ideal dogmático do “bom” aluno—aquele que segue um padrão submisso, atento e alinhado às expectativas docentes. A divergência desse comportamento normalizado muitas vezes leva à associação com desvios, resultando em indicações de medicamentos ou diagnósticos.

A Neurodiversidade oferece uma abordagem integrativa no ambiente escolar, trazendo à tona elementos psicossociais, culturais e políticos que visam romper com a categorização sistemática das modalidades neurológicas e cognitivas. Essas diferenças são frequentemente rotuladas como distúrbios que precisam ser "tratados, curados e treinados por meio de intervenções comportamentais implementadas em sala de aula" (Acevedo; Nusbaum, 2020, p. 12). A partir das experiências de pessoas neurodivergentes, o movimento da Neurodiversidade propõe uma representação e incorporação das diferenças neurológicas, indo além dos discursos e práticas convencionais da educação especial. Ele defende que as metodologias sejam adaptadas às demandas dos alunos, em vez de forçar os alunos a se ajustarem ao padrão de normalidade estabelecido pela sociedade.

Historicamente, a educação especial brasileira foi por muito tempo limitada a uma perspectiva metodológica focada na alfabetização, “sem maiores perspectivas uma vez que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal” (Glat; Fernandes, 2005, p.2). No entanto, o surgimento de discursos em prol da inclusão nos espaços escolares, impulsionados pela Declaração de Jomtien (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), trouxe à tona o paradigma da inclusão, que defende o direito universal à aprendizagem e destaca a escola como o principal local para acolher a diversidade.

Os pressupostos inclusivos indicam que as escolas devem reconhecer e valorizar as diversas diferenças presentes na sociedade (Mantoan, 2015). Nesse contexto, é essencial que os professores flexibilizem seus recursos e estratégias pedagógicas, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de aprender e se desenvolver em seus próprios ritmos. Afinal, “inclusão não se trata somente de ensinar de forma eficaz, mas sim de atitude do querer fazer, de compreender a complexidade humana” (Senra, 2015, p. 81). Dessa forma, entende-se que condições neurológicas divergentes do “normal” são variações naturais da humanidade, e não sintomas de uma anomalia que precisa ser corrigida ou tratada por profissionais de saúde e educação (Singer, 2017; Ortega, 2008; Mantoan, 2015).

Nesse sentido, Mantoan (1993) destaca que o ambiente escolar deve ser visto como um espaço social de promoção da diversidade, onde as trocas intelectuais, sociais e culturais ocorrem naturalmente. A escola deve ser um lugar de inclusão, onde as diferenças entre os indivíduos são compreendidas e respeitadas dentro do ensino regular. Mantoan enfatiza a necessidade de uma mudança de perspectiva em relação ao processo escolar.

> Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser

> desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (Mantoan, 2006, p.60).

As problematizações que circundam os processos educativos e a inclusão são complexos, dado partirem da perspectiva de igualdade de tratamento, numa uniformização didática, sem evidenciar a diferença, numa espécie de busca por padrões de normalidade a serem seguidos. Qual o padrão de igual a ser obedecido? Na educação especial, as pautas da Neurodiversidade sobre a compreensão das multiplicidades neurocognitivas dos indivíduos seria o ponto de partida, pois apesar de diferença ser um fator que revela a humanidade, o acolhimento do aluno a partir de sua diferença, ainda é o maior desafio na educação brasileira.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE da Rede Municipal de São Luís apresenta experiências no contexto educacional, mesmo não tendo ciência das pautas da Neurodiversidade, que destacam estratégias baseadas na individualidade do aluno neurodivergente, como por exemplo: a elaboração de um Plano Educacional Individualizado – PEI. Este movimento experiencial a partir do encontro com a diferença é inovador no contexto educacional e é pauta do Movimento da Neurodiversidade, que o indivíduo neurodivergente seja acolhido nos mais diferentes contextos em sua diferença e que esta seja entendida como algo inerente a sua humanidade (Singer, 1999; Ortega, 2008; Abreu, 2021).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A área de estudo, a macrorregional Itaqui-Bacanga, é composta por 33 Unidades de Educação Básica (UEB's) das 252 escolas do município, sendo entrevistados 9 professores atuantes em salas de recursos. O primeiro questionamento da entrevista foi voltado para sondar a compreensão dos docentes sobre a Neurodiversidade e suas pautas: "O que você entende por Neurodiversidade? E por discentes neurodivergentes?". É importante destacar que o debate sobre a Neurodiversidade ainda está em fase de evolução no país, e muitos conceitos ainda estão sendo integrados ao cotidiano escolar e ao ambiente acadêmico-científico, como será evidenciado nos relatos a seguir.

Dos 9 professores entrevistados, nenhum foi capaz de definir com precisão o que seria a Neurodiversidade. No entanto, os professores A, B, E, D e G estabeleceram uma relação direta com os conceitos de neurociência ou de atipicidade neural, o que, embora não seja uma definição completa, está conectado ao tema. Já o professor I associou sua resposta ao

entendimento do respeito às diferenças humanas, uma das principais demandas do movimento da Neurodiversidade.

Para uma melhor compreensão dos resultados apresentados, destacamos algumas falas dos docentes:

> **Professor A**: Eu entendo que a nossa sociedade está dotada de pessoas diferentes. Apesar de serem neurotípicos, eu vejo o aluno como crianças, que têm essas (...), posso dizer "limitações", e que a sociedade precisa compreender essas limitações e precisa pensar na possibilidade de trabalhar com este alunos para que eles se sintam integrados dentro da sociedade.
>
> **Professor B**: Já ouvi falar mas não sou muito aprofundada no assunto. Mas neuro vem (pausa), eu creio que sejam algumas doenças relacionadas ao psicológico, ao neurológico da pessoa, da cabeça popularmente dito, da pessoa como autismo, pessoas com TDAH, eu acho que engloba todas essas "doenças" (entre aspas foi ditado).
>
> **Professor D**: São as pessoas, as crianças que possuem alguma alteração (né?), alguma diferença (né?). Algo que já nascem com esta diversidade cerebral (pausa) neural.
>
> **Professor E**: São variações do cérebro (né?) com relação à sociabilidade, entendeu?
> **Professor G**: Não. Crianças típicas e atípicas sim, mas neuroatípicas não.

Os professores A e B trazem evidenciam em suas falas acima a latência do discurso clínico na perspectiva docentes, pontuando limitações a partir da ideia advinda de um construto social de normalidade, elaborado ao longo do tempo e reiterado pela educação escolar binária entre o normal e o patológico, o bom aluno e o mau aluno, entre outras tantas.

No transcorrer das entrevistas tiveram duas perguntas relacionadas ao processo de inclusão, a primeira "O que você acha do processo de inclusão de crianças neurodivergentes na rede municipal de São Luís?" e a segunda "O que você tem a dizer sobre a expectativa e a realidade da inclusão de discentes neurodivergentes na instituição em que trabalha? Por quê?". O Professor I, ressaltou sobre a formação de professores mas também destaca uma das principais pautas do movimentos sociais das minorias ao longo dos séculos e, principalmente o da Neurodiversidade: a complexidade de se incluir para a diferença numa sociedade acostumada a padronizar comportamentos (Singer, 1999; Ortega, 2008; Abreu, 2021).

> **Professor I:** A inclusão, ela é muito complexa, a gente não pode partir da ideia do simplismo. A inclusão, de toda forma, ela vai ser complexa porque, o ser humano, ele não está acostumado a lidar com o que é diferente, com o que sai daquilo que eu tenho como perfeição na minha cabeça, como valores. E aí, a escola, ela não está isolada, então ela faz parte deste mundo que a gente se acostumou a entender, a padronizar. E a inclusão, dentro deste contexto de sociedade que não lida bem com a diversidade, com o que é distinto, a escola ela sofre com isso também, e eu entendo que a gente enfrenta muitos desafios, principalmente atitudinais e isso tem a ver, claro, com a formação, infelizmente, que ainda é muito ineficiente.

A compreensão do outro a partir da diferença, junto à falta de conhecimento de muitos docentes sobre a Neurodiversidade, revela que, embora o debate ainda não seja amplamente perceptível, ele já está em curso, mesmo que de forma gradual. O tema está em construção tanto no Brasil quanto na América Latina, e ainda necessita de maior disseminação em termos de pautas, contextualizadas nos aspectos sociais, culturais e identitários de cada povo (Abreu, 2021). Além disso, é crucial a criação e a difusão de literaturas específicas sobre o tema, bem como a implementação de programas de formação voltados para essa temática.

Conforme De Andrade Viana e Manrique (2020, p. 92), "A Neurodiversidade é um novo paradigma que emerge de mobilizações sociais, estudos e pesquisas relacionados principalmente ao grupo das pessoas autistas, alcançando diferentes esferas de discussão". Dessa forma, é essencial difundir as perspectivas do movimento, promovendo novos conhecimentos e estimulando a mobilização dos círculos sociais em prol da aceitação da diferença como um elemento humano enriquecedor. Isso está alinhado à proposta desta pesquisa, que busca ser um elemento propulsor das ideias do movimento, especialmente na promoção de um ambiente escolar menos capacitista e mais inclusivo.

Nesse contexto, é relevante trazer à tona a compreensão de Paulo Freire (1989, p. 39) sobre a necessidade de o professor estar disposto a novos aprendizados e aberto a novos saberes, pois "aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito". De acordo com as respostas fornecidas, os professores têm demonstrado interesse em adquirir novos conhecimentos relacionados ao entendimento dos alunos que são o público-alvo da educação especial, dentre os quais os discentes neurodivergentes representam o maior percentual.

Neste contexto o PEI se destaca como uma ferramenta já utilizada para se identificar as demandas educacionais específicas de cada discente com deficiências ou transtornos, fazendo uso de recursos e estratégias pedagógicas necessários para atendê-los. Em vias de regra é elaborado pela equipe multidisciplinar da escola, em conjunto com os pais ou responsáveis pelo aluno, e deve ser revisado e atualizado periodicamente para garantir que as necessidades do aluno sejam atendidas de forma adequada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a Neurodiversidade propõe novas abordagens sobre a diversidade e a inclusão, ao questionar a ênfase excessiva em laudos e pareceres dos alunos, que muitas vezes remetem a uma abordagem clínica e psicológica, focada em processos cognitivos e comportamentais. Ao questionar esses padrões, a Neurodiversidade parte do

pressuposto de que todos os seres humanos são diferentes e que a sociedade deve aprender a lidar com essas diferenças. Em outras palavras, a diversidade é uma característica intrínseca da condição humana, como os ativistas enfatizam, e não uma patologia que necessita de cura.

No que tange ao espaço escolar, é fundamental que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja visto como um espaço pedagógico, e não clínico, permitindo a reconfiguração das práticas voltadas para as necessidades educacionais dos alunos da educação especial, em que eles sejam os protagonistas das práticas educacionais a serem desenvolvidas. A Neurodiversidade oferece uma perspectiva valiosa nesse sentido. A própria elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) muitas vezes está vinculada a uma percepção clínica, o que, embora não seja necessariamente um problema, precisa ser complementada por outros olhares e abordagens que levem em conta as diversas dimensões da experiência humana na educação.

REFERÊNCIAS

ABOU-ZAHRA, S. **Diversas Habilidades e Barreiras**. 2017. Disponível em: https://www.w3.org/WAI/people-use-web/abilities-barriers/ Acesso em: 05 out. 2023.

ABREU, T. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Cânone Editorial, 2021.

ACEVEDO, S. M.; NUSBAUM, E. A. **Autism, neurodiversity, and inclusive education**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 2020.

AMPOY, L. C. **Sociedade do autismo, etnografia de vida**. 2017. Tese (em Ciências Humanas - Antropologia Cultural) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE ANDRADE VIANA, Elton; MANRIQUE, Ana Lúcia. **A neurodiversidade na formação de professores**: reflexões a partir do cenário de propostas curriculares em construção no Brasil. Boletim GEPEM, n. 76, p. 91-106, 2020.

DECLARAÇÃO **de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Arquivos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à pratica educativa. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Inclusão, v. 1, n. 1, 2005, p. 1-6.

MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP, 1993.

_____. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MENDONÇA, S. **Neurodivergentes**: autismo na contemporaneidade. Manduruvá Edição Especiais, 2019.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2014.

NOGUEIRA, J. de F. de A. **Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola**: entre cifras de resiliência e acordes de resistência. 2015. Tese (Doutorado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORTEGA, F. **Sujeito Cerebral e o movimento da neurodiversidade**. Mana, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

SENRA, M. de S. **Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI**: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. Interlúdio, v. 3, n. 4, 2015, p. 80-85

SINCLAIR, Jim. **Don't mourn for us**. Our voice, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-5, 1993.

SINGER, Judy. **Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference"**. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). Disability discourse. Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SINGER, J. **Neurodiversity**: the birth of na idea. Kindle Amazon, 2017.

WING, L. **Asperger's syndrome**: a clinical account. Psychological medicine, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

O RACISMO NO TRAÇO: REPRESENTAÇÕES CARICATURAIS DA POPULAÇÃO NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO CARIOCA

Pablo Augusto Santos Teixeira
Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História
pablo.augusto@discente.ufma.br
UFMA

José Carlos Aragão Silva
Doutor em História
jose.aragao@ufma.br
UFMA

RESUMO: As caricaturas são um recurso humorístico que permite compreender como os caricaturistas e a sociedade em que estavam inseridos percebiam as questões sociais vigentes. Este capítulo traz uma análise da forma como a população negra foi representada através de caricaturas nas revistas ilustradas do Rio de Janeiro, tendo como recorte temporal o período de 1890 a 1920. Partindo da discussão sobre "representação" (Hall, 2016), foram analisadas sete caricaturas extraídas das revistas O Malho, Tagarela, O Tico-tico e o Mercúrio, disponibilizadas pela Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional.

Palavras-chave: Negros; Caricatura; Representação; Racismo.

1. INTRODUÇÃO

A virada do século XIX para o século XX foi marcada por uma série de transformações no Brasil, como a Abolição do regime escravista e a instauração da República. Esses dois eventos históricos impactaram diretamente a então capital, Rio de Janeiro, que sentiu o peso de ser o epicentro do novo país republicano.

Visando acompanhar a tendência mundial de outras capitais europeias (principalmente Paris), o Rio de Janeiro aderiu à construção de sua própria *Belle Époque*, um movimento de transformação social e urbanística baseado na ideologia do progresso e da modernidade. Silva (2015, p. 27) apoiando-se nos termos de Lustosa (2000, p. 121) concorda que modernizar era "a palavra de ordem do Rio de Janeiro para se igualar aos europeus. Buscando um novo ideal de civilização, novas avenidas, novos prédios são construídos e derruba-se, em contrapartida, tudo que lembre o atraso colonial".

Se de um lado havia o luxo e a pompa da *Belle Époque*, do outro existia as camadas populares que ainda conviviam com a sujeira do cotidiano da cidade e com os problemas sociais, sendo a população negra a principal atingida pela desigualdade econômica e social da época.

No período de Pós-abolição não houve nenhuma política pública de reparação para a população negra em geral, no que diz respeito à moradia, educação, saúde, empregos, etc. A transição do trabalho escravizado para o assalariado não anulou ou diminuiu as relações hierárquicas brasileiras, mas sim às atualizou para um novo contexto marcado pela difusão das teorias raciais (Silva, 1015). Os negros foram relegados às situações de penúria e dificuldades materiais, além de uma complexa teia de discriminações e violências físicas e simbólicas.

A sujeição, a subordinação e a desumanização que eram marcantes no processo de dominação do negro durante o cativeiro, foram requalificadas no período do Pós-Abolição, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder, ainda mantiveram as características de senhor-escravo (Cunha, 2007). Essa manutenção do racismo pela continuidade da ordem escravocrata era reforçada e validada através da linguagem e dos discursos advindos da consolidação de visões estereotipadas (Silva, 2015).

"No final do século XIX e início do XX, há uma tensão entre a imagem do negro na escravidão e na liberdade, a permanência de antigos estereótipos e o surgimento de novos" (Almeida; Silva, 2013, p. 321). Foram os caricaturistas e chargistas que ficaram a cargo de retratar a imagem dessa parcela da população brasileira, utilizando as revistas ilustradas como palco para expressar suas perspectivas.

As revistas humorísticas ilustradas adquiriram "alto poder comunicativo, conquistando seu público leitor tanto entre as elites como entre as camadas populares" (Velloso, 1997, p. 270), sendo assim o veículo de maior alcance para a circulação de informações e opiniões. Os caricaturistas que publicavam nesses periódicos eram "verdadeiros formadores de opinião da época" (Velloso, 1997, p. 271), responsáveis por retratar as mudanças do novo século, as inovações tecnológicas, a aceleração do progresso, além da vida urbana carioca.

Mesmo que esses letrados modernos frequentassem espaços da elite carioca, também tiveram contato com bairros mais modestos e distantes, dialogaram e conviveram com o povo, com destaque para a parcela negra. "O vínculo com a vida boêmia e com a marginalidade frequentemente configura-se como condição da própria existência do artista moderno" (Velloso, 1995, p. 274). Protegidos sob a bandeira do "fazer rir", os caricaturistas frequentemente representavam esses personagens presentes no cotidiano da vida carioca, geralmente recorrendo a esteriotipação dos sujeitos negros para provocar o riso dos leitores (Silva, 2015).

Assim, o presente capítulo tem como finalidade interpretar as representações da população negra através das caricaturas veiculadas nas revistas ilustradas, uma vez que elas "nos contam muito a respeito das disputas e dos entendimentos sobre ser negro naquela sociedade" (Silva, 2015, p.143). O recorte temporal escolhido foi de 1890 a 1920, período em que as caricaturas aqui analisadas foram publicadas, sendo marcado pelo contraste entre o luxo da *Belle Époque* carioca e as desigualdades econômicas e sociais que acometiam os negros desamparados e reprimidos pelo poder público.

Como já mencionado, serviram de fontes, sete caricaturas extraídas das revistas O Malho, Tagarela, Tico-tico e o Mercúrio, disponíveis na Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional. Para compreender as diversas formas de "representação" nos apoiamos nas ideias de Hall (2016) e outros autores, sendo abordadas inicialmente alguns estereótipos ligados a subalternidade e em seguida as interpretações da figura do negro que ascendia socialmente.

2. PERMANÊNCIAS E ESTEREÓTIPOS

A população negra que se espalhava pelas ruas e pela cidade constantemente tinha suas representações desvalorizadas. Durante a campanha abolicionistas do final do século XIX, o negro era retratado como vítima por artistas como Ângelo Agostini e Artur Azevedo, despertando a pena e os sentimentos cristãos das elites. Porém, no Pós-abolição, até esse espaço de vítima foi perdido pela invisibilização que sofreu em alguns momentos (Lustosa, 1991).

A figura do Zé-povo, ou Jeca, personagem símbolo do povo brasileiro, nunca foi apresentado com características de um homem negro, mesmo que essa população já fosse a maior parte do contingente populacional (Lustosa, 1991). Esse silenciamento demonstra como o Brasil ao se basear no darwinismo social, rechaçou a ideia da figura do negro como representante simbólico desse novo e moderno país republicano.

Quando os negros apareciam na imprensa ilustrada, a forma visual como foram representados era decorrente da institucionalização de imagens pejorativas e de um racismo estrutural, retratando-os com demarcações caricatas de suas feições, seu gestual e seu linguajar (Gorberg, 2022). Os caricaturistas tinham na ponta do lápis o poder de criar e difundir representações do povo negro que iam desde os salões de baile das elites até os bares do povo mais pobre. O ato de representar pode ser entendido como:

> [...] a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre os conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo "real" dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (Hall, 2016, p. 34).

As caricaturas escancaravam a estigmatização do ser negro limitado por esquemas corporais e comportamentais, sendo produtos da idealização de intelectuais brancos sobre as vivências negras e destinadas para leitores brancos (Gorberg, 2022, p. 64).

Elas tinham o poder simbólico da representação, com a capacidade de atribuir significados e classificar indivíduos negros em tipos sociais, utilizando antigos estereótipos de forma atualizada ou criando de acordo com o discurso racial vigente. A construção dos estereótipos ou estereotipagem é um processo no qual:

> [...] se apossam das poucas características "simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas" sobre uma pessoa: tudo sobre ela é reduzido a esses traços, que são, depois, exagerados e simplificados [...] a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a "diferença." [...] implanta uma estratégia de cisão, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, exclue ou expele o que não cabe, o que é diferente (Hall, 2016, p. 191).

"Em grande parte das revistas ilustradas, era comum se encontrarem representações que acentuavam distinções econômicas, culturais e sociais perpassadas pela noção de raça e suas implicações excludentes" (Gorberg, 2022, p. 83). As caricaturas tinham uma "polifonia quanto ao lugar do negro" (Almeida; Silva, 2013, p. 340), sendo retratados em posições diversas: subalternas, de servidão a indivíduos brancos, como pobres, favelados, além de associações com a criminalidade e marginalidade. A associação do negro com o estigma da pobreza pode ser percebida na Imagem 1, intitulada POBRE GENTE.

IMAGEM 1: POBRE GENTE!

Fonte: O Malho, 1906, ed. 179, p. 15

De autoria do caricaturista Rocha, a obra apresenta três figuras centrais: a *creoula*, o *creoulo* (cujo nome é Chico) e o *moleque*. Na discussão, a personagem feminina informa que o personagem Chico saiu do Rio de Janeiro devido a ausência de moradia, de São Paulo devido não poder ingressar na polícia, de Juiz de Fora e de Campos, concluindo que o melhor seria ficar no Rio de Janeiro.[1]

A conversa continua com um trocadilho com a expressão "a coisa tá preta", expressão popular que significa que a situação está ruim, sendo respondida pela mulher que " tá preta, tá ingual a nosso", além de ressaltar que eles estavam na terra de "seu Monteiro Lopes". O assunto é concluído com a complementação da criança sobre o Rio de Janeiro também ser um lugar com um "Carnaval muito bonito".[2]

Tendo em vista a data da publicação da caricatura em 1906, é possível compreender o tema central da discussão ser "*farta di casa*" no Rio de Janeiro, levando ao personagem Chico viajar por várias cidades em busca de moradia. De 1904 a 1906, o prefeito Pereira Passos

[1] O Malho, 1906, ed. 179, p. 15

[2] Idem.

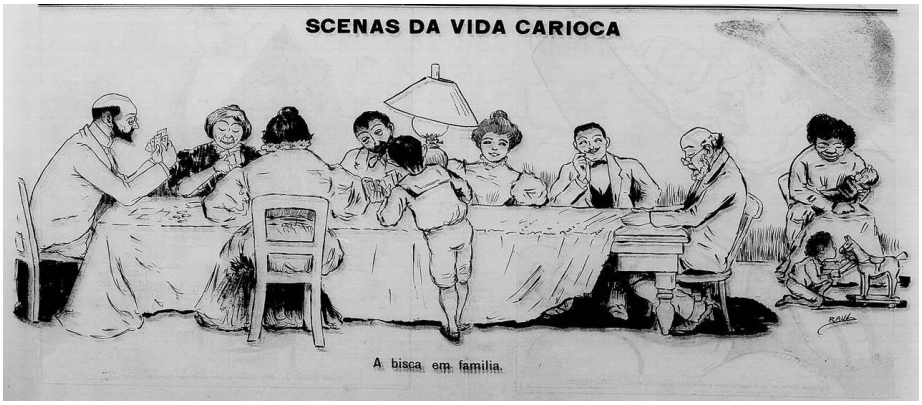
empreendeu uma série de reformas urbanas buscando transformar o Rio de Janeiro em Paris. Esse processo "arrasou as moradias ocupadas pelos setores populares, condenando e colocando abaixo os cortiços, casarões, porões e pardieiros situados nas áreas centrais da cidade" (Silva, 2014, p. 39).

Pela imagem é possível perceber como a representação de negros estava vinculada ao recente passado escravista, sendo frequente o uso de roupas velhas e rasgadas, o uso de termos pejorativos como "creoulo" e o enfoque às suas feições exageradas e desumanizadas.

Na caricatura do começo do século, além da marca da cor, a pronúncia incorreta da língua nacional delimitava o discurso do negro como inferior (Lustosa, 1991). Era comum no humor textual e visual a utilização de uma fala modificada com traços fortes da oralidade e da africanidade do português, retratando uma dificuldade para o domínio culto da língua (Lopes, 2006; Almeida; Silva, 2013). Esse recurso linguístico será recorrente em outras caricaturas analisadas no decorrer do trabalho.

Como já foi mencionado, na virada do século havia uma tensão entre a imagem do negro na escravidão e após ela, com a permanência de alguns estereótipos e a construção de outros. As caricaturas de mulheres negras como empregadas eram uma das mais frequentes, sempre estabelecendo um vínculo desse trabalho com a figura da mucama oriunda do período escravista.

IMAGEM 2: SCENAS DA VIDA CARIOCA - A BISCA EM FAMILIA



Fonte: O Mercúrio, 1898, ed. 38, p. 2

Inserida na seção SCENAS DA VIDA CARIOCA, que visava retratar o que seria momentos da vida urbana da capital, a caricatura de autoria do caricaturista Raul Pederneiras intitulada "A bisca em familia", representa um jogo de cartas em uma mesa rodeada por homens e mulheres brancas sentados, além de um menino em pé, que riem e se divertem com o jogo. No canto direito do corriqueiro jogo, encontra-se uma mulher negra sentada segurando um bebê enquanto vigia outra criança brincando.

Localizada no canto da imagem, o trabalho é desempenhado de cabeça baixa e de roupas simples em comparação com aos vestidos de mangas bufantes das mulheres que estão à mesa, o que demonstra uma posição de inferioridade atribuída às empregadas domésticas pelo caricaturista, refletindo também a sociedade daquele momento.

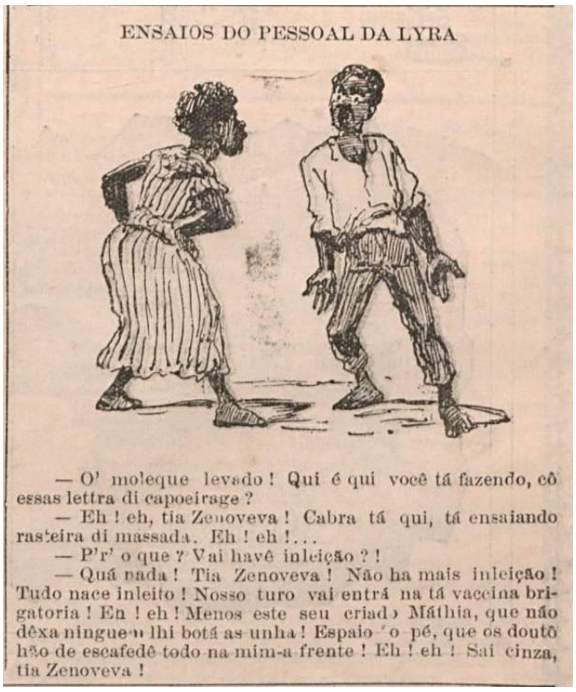
Mesmo que a imagem retrate um momento em família, a figura negra no canto não faz parte desse conjunto afetivo ao centro, demonstrando assim o lugar reservado à mulher negra, que está em posição subalterna e de servidão, que era fixada no imaginário social, principalmente naquele produzido pela publicação de 1898, quando havia apenas 10 anos que a Lei Áurea tinha sido sancionada.

O trabalho doméstico feminino era desempenhado em sua maioria pelas ex-escravas que não tinham para onde ir e acabavam ficando com seus ex-senhores, exercendo a mesma função do cuidado da casa e da família patriarcal (Pereira, 2011). O trabalho doméstico desempenhado por mulheres negras reunia “a síntese da dominação, na medida em que articulava a tríplice opressão secular de gênero, raça e classe” (Silva, 2014, p. 158).

A marginalidade e a violência eram outros designativos associados à população negra, através da figura de homens negros ligados a capoeira. Na Primeira República, a ação punitivista do Estado brasileiro tinha como foco a desarticulação de expressões culturais que aglutinavam pessoas negras, como o samba, o candomblé e a capoeira. Todavia, essas articulações encontraram brechas para sobreviver à perseguição, como a chamada “velha arte" que não desapareceu e se manteve de forma sinuosa e cuidadosa, encontrando formas de desviar dos golpes da repressão (Dias, 1997).

Importa mencionar que desde o Império, as eleições no Rio de Janeiro já eram marcadas pela presença de capoeiristas contratados pelos candidatos para garantir os resultados. Mesmo com a perseguição na República, foi pelo contexto eleitoral que os capoeiristas conservaram a prática ao atuarem como capangas de candidatos (Carvalho, 2000).

IMAGEM 3: ENSAIOS DO PESSOAL DA LYRA



Fonte: O Malho, 1904, ed. 107, p. 24

Na caricatura intitulada "ENSAIOS DO PESSOAL DA LYRA", a personagem *tia Zenoveva* questiona o personagem *Mathia* sobre o motivo de estar fazendo "*lettra di capoerage*", sugerindo que poderia ser para a eleição. O personagem *Mathia* responde que na verdade o ensaio de passos de capoeira era para a defesa da imposição da vacina obrigatória. Novamente representados com roupas simples, descalços e com falas carregadas de informalidade e maneirismos, é retratado no contexto a associação entre a capoeira e seu uso pelo "pessoal da lyra".

O povo da lira eram grupos de "negros e mulatos capoeiristas e apreciadores, em muitos casos, de violão e cantoria" (Dias, 1997, p. 331). Os capoeiristas da "lira" eram retratados na imprensa ilustrada "muito mais como guarda-costas do que como seresteiros" (Dias, 1997, p. 331), sendo presentes durante as eleições como capangas dos candidatos, fato citado na caricatura[3] analisada.

3. OS INCÔMODOS COM A ASCENSÃO NEGRA

Para além de representações em posições subalternas, com estereótipos ligados a pobreza, subserviência e marginalidade, emergiu no campo do imaginário social a figura do

[3] "Não há dúvida de que a imagem do malandro carioca, transformada em estereótipo e transmitida à caricatura, está ali colocada, misto de questionamento social, por meio da ausência de uma "ética do trabalho", de masculinidade negra e habilidade física da capoeira" (Almeida; Silva, 2013, p. 325).

negro que ascendia socialmente e ocupava espaços sociais que se convencionou a considerar exclusivos para brancos.

Assim, é importante destacar:

> A batalha pela (re)configurações dos lugares a serem ocupados pelos negros na sociedade da república e do trabalho livre situava-se também (e talvez principalmente) no campo ideológico. Ela se localizava na disputa por outros olhares, outras falas, outras perspectivas a respeito do negro e que possivelmente se traduziriam em formas concretas de superação das muitas barreiras encontradas pelos negros (Silva, 2015, p. 135).

Mas, de maneira geral, a ascensão social dependia "da aparência (quanto mais 'negroide', menos mudança social) e do grau de 'brancura' cultural (educação, maneiras, renda)" (Skidmore, 2012, p. 82). Havia um movimento de negros que começavam acumular riquezas e adentrar espaços brancos, de assumirem traços e códigos sociais da elite, como a moda europeia, o linguajar formal, o consumo produtos culturais europeus e outros.

Convém destacar que mesmo aqueles indivíduos negros que conseguiram acessar à educação formal, ocuparam posições de prestígio e honorabilidade, estavam marcados pelas chagas da escravidão e imersos num universo social em que estereótipos eram atrelados a seus traços raciais, como a cor da pele (Silva, 2015). Ou seja, adesão de signos da modernidade não significava a blindagem dos mecanismos de opressão:

> Nesse meio, evidenciada como marca da diferença, a cor dos poucos negros que conseguiam ocupar um lugar na cena pública se superpõe a qualquer outra de suas caracteristicas. Culto ou influente, com qualidades ou defeitos, o negro é antes de tudo um negro e, se em destaque, fora do seu lugar (Lustosa, 1991, p. 167).

"As caricaturas de negros ilustres que apareciam em patamares sociais mais elevados tinham também como característica comum uma ênfase nas roupas de grande luxo" (Almeida; Silva, 2013, p. 330). Esse destaque para o vestuário nos moldes europeus pode ser observado a seguir na imagem a seguir.

IMAGEM 4: CARICATURA DE CASAL NEGRO

Fonte: O Tico-tico, 1909, ed. 176, p. 20

A caricatura sem título e sem assinatura de autor representa um casal preto com traços físicos exagerados (principalmente os lábios e o formato do rosto), ambos vestidos com roupas da moda eduardiana, característica da *Belle Époque*. No texto, os personagens *Mãi Maria* e *Pai João* estão rindo e se divertindo, mas o humor textual está na rima entre "tamancos" do segundo verso e o último trecho em que afirma "Vão se mascarar de… brancos". Uma interpretação do texto é a tentativa de ironizar pessoas negras que ascenderam socialmente e passaram a trajar um vestuário considerado mais elegante, mais sofisticado de acordo com a moda europeia, ou seja, mais "branco".

O deslocamento da imagem do negro do lugar de subalternidade para contextos mais abastados, pode ser observado com maior clareza quando se analisa a representação de indivíduos negros que se constituíram como intelectuais. A seguir será analisado o caso de dois importantes letrados negros: Hemetério José dos Santos e Monteiro Lopes.

O professor Hemetério José dos Santos[4] foi uma figura pública recorrente nos jornais e revistas ilustradas. Nascido em Codó (MA) em 1858, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1875 e construiu uma longa trajetória no campo da educação, trabalhando no Colégio Pedro II (1878), Colégio Militar do Rio de Janeiro (1898) e Escola Normal. Além disso, publicou uma série de livros, artigos em jornais e realizou conferências educacionais, sempre abordando temáticas como educação pública, gramática, hierarquias raciais e antirracismo através da valorização do negro.

[4] Alguns estudos já abordaram parte da vida e obra de Hemetério José dos Santos, podendo ser citados: "Pretidão de amor", de Maria Lúcia Rodrigues Muller (2006); "Etymologias preto: Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1888-1920)", de Luara dos Santos Silva (2015); "A Arma da educação: cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos", de Aderaldo Pereira dos Santos, entre outros.

O fato desse homem retinto se posicionar ativamente na imprensa sobre diversas questões e dialogar horizontalmente com outros intelectuais, disputando narrativas e discursos, era sinônimo de muitos incômodos e suspeitas, sendo traduzidas em piadas, ironias e ofensas públicas (Silva, 2015). Essa representação humorística pode ser vista na caricatura intitulada DE CORPO E ALMA.

IMAGEM 5: DE CORPO E ALMA

Fonte: O Malho, 1921, ed. 1000, p. 14

Na imagem é retratada uma conversa entre o Zé-povo e o professor Hemetério diante da notícia que o Presidente do Conselho Municipal teria promulgado um decreto, tirando a obrigatoriedade do estudo da psicologia pelas estudantes da Escola Normal. O personagem Zé inicia a conversa de maneira irônica com: "*V. S., que vê claro nestas cousas difíceis*", podendo ser interpretado como um trocadilho entre "vê claro" com a cor escura da pele do professor; em seguida pergunta o porquê de as normalistas não quererem estudar psicologia, sendo respondido pelo professor que não havia tempo para "estudar o corpo, quanto mais a alma".

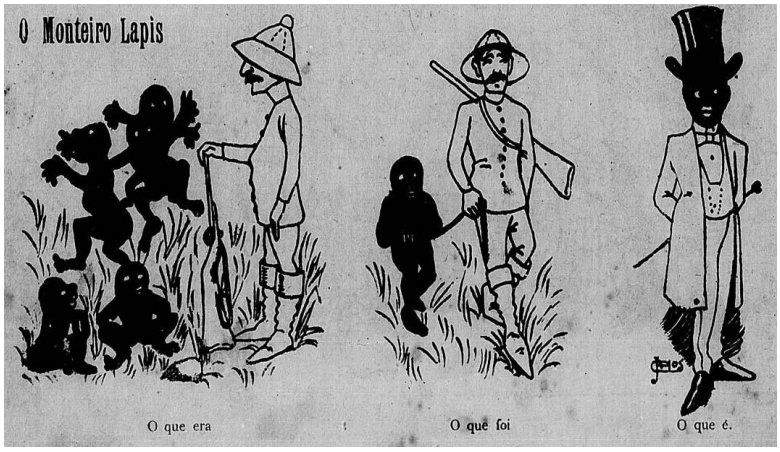
É possível que essa representação de Hemetério dos Santos siga a estética blackface, com o rosto uniformemente preto, olhos grandes e boca branca proeminente. Todavia, ao se observar a imagem mais de perto, pode-se perceber a presença de seu nariz e de um bigode[5] acima da boca, complementando assim a composição das feições faciais. Assim, cabe ressaltar que mesmo estando todas as caricaturas dentro do discurso humorístico, nem sempre elas eram feitas de forma desumanizante e grotesca.

[5] O bigode era uma das características marcantes do professor, destacado em várias imagens e descrições nos jornais. As caricaturas sobre Hemetério José dos Santos em geral seguem uma estética padrão, tendo algumas modificações: um homem preto retinto, de fraque/sobrecasaca, cartola/chapéu coco, charuto, guarda-chuva/bengala, bigode, óculos de aro de ouro, colete e gravata slim/borboleta. Em algumas específicas há a presença de livros, geralmente a gramática portuguesa.

De qualquer forma, era difícil a aceitação de pessoas negras nos círculos da política, em lugares de poder e de prestígio social e financeiro que historicamente eram ocupados pelos homens brancos e de elite. Frequentemente as revistas ilustradas reforçavam os traços fenotípicos dos intelectuais negros, associando-os à África ou a outros elementos relativos ao universo negro; situando-os no lugar do "risível" (Silva, 2015). Essa ênfase extremamente racista era até mais recorrente com seu amigo e aliado na luta antirracista: Monteiro Lopes.

Manoel da Motta Monteiro Lopes[6] foi um advogado, abolicionista, e político republicano, que se elegeu como o primeiro deputado negro eleito no Brasil, em 1909. Atuou principalmente na defesa dos direitos dos trabalhadores, especialmente os "trabalhadores de cor", além de ser associado à Irmandade de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário (Silva, 2015, p. 140).

IMAGEM 6: O MONTEIRO LAPIS



Fonte: Tagarela, 1903, ed. 84, p. 8

O contexto inteiro da caricatura se pauta no riso e no racismo, podendo ser um resumo de um discurso darwinista social. Começando pelo maneirismo do título "Monteiro Lápis" ao invés de "Lopes", o combativo deputado é apresentado num "processo" que tem três etapas: primeiro ele aparece em um grupo de seres humanos nus totalmente animalizados, no que talvez seria África, sendo encontrado por um soldado trajando roupas símbolos do imperialismo ("o que era").

Em seguida sendo levado amarrado pelo colonizador ("o que foi"); e por último surge vestindo roupas elegantes em sua composição atual ("o que é"). O discurso do darwinismo

[6] Sobre a trajetória desse importante deputado negro, a pesquisadora e historiadora Carolina Viana Dantas desenvolveu algumas obras, como "Manoel da Motta Monteiro Lopes, um deputado negro na I República" (2008), "Monteiro Lopes e Eduardo da Neves: Histórias não contadas da Primeira República" (2020), etc. Podem ser citados trabalhos de outros pesquisadores, como "Um negro de poder no Amazonas da primeira República: Monteiro Lopes, o jurista e deputado (1892-1910), de Juarez Clementino da Silva Junior (2016); "Vai ficar tudo preto: Monteiro Lopes e a cor na política", de Petronio Domingues (2013), etc.

social é gritante nessa imagem, uma vez que retrata o que seria o processo de "evolução das sociedades" guiado pela Europa, como se os africanos não fossem oriundos de grandes civilizações.

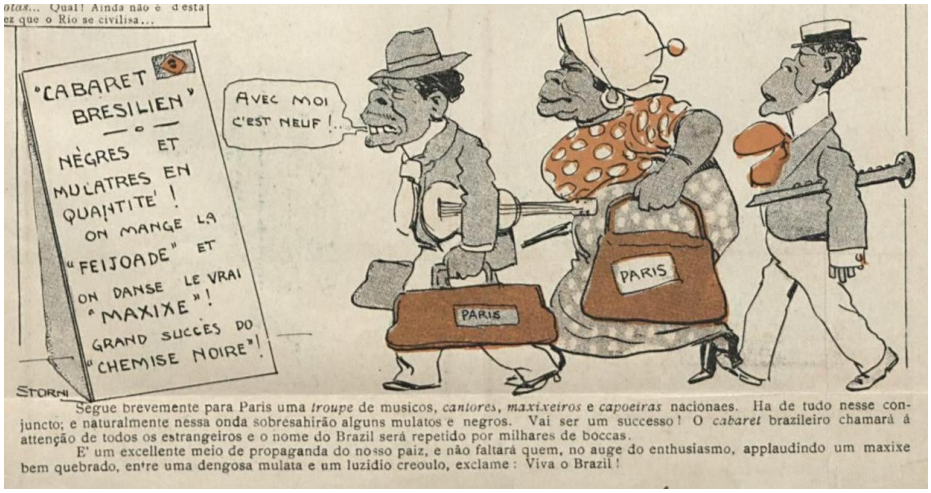
Levando em consideração como a imagem é agressiva e racista, cabe destacar que segundo estudos mais recentes da obra de J. Carlos (autor da caricatura), mostram que frequentemente esse caricaturista retratava "figuras negras brutalizadas, bestializadas, animalescas" (Cardoso, 2019 apud Gorberg, 2022, p. 82), como é possível perceber nesta representação de Monteiro Lopes.

Os anos 1920 foram um ponto de virada na forma como a imagética negra era vista pela sociedade branca, pelo menos dentro do contexto musical e da dança. Ritmos como maxixe, *cakewalk* e ragtime ganharam popularidade nos palcos das grandes capitais ocidentais, como Paris, Londres, Nova Iorque, e Rio de Janeiro (Abreu, 2017;Gorberg, 2022).

A cultura de matriz africana foi vista como uma forma de contracultura, sendo celebrada como manifestações "exóticas", ao mesmo tempo que evidenciava a própria modernidade europeia. Existia, assim, uma negrofilia, ou seja, a tendência de glorificar a cultura afrodescendente como uma "moda" a ser consumida (Archer-Straw, 2000; Gorberg, 2022).

Essa aceitação da música negra pode ser percebida na caricatura Salada da Semana (Imagem 7), em que é retratado um grupo de maxixe carioca viajando para Paris.

IMAGEM 7: SALADA DA SEMANA



Fonte: O Malho, 1912, ed. 505, p. 27

Assinada por Storni, a caricatura retrata três músicos negros (dois homens e uma mulher) trajando roupas de luxo e portando instrumentos, indo fazer um show em Paris, destino evidenciado pelo nome da cidade nas malas, na placa ("Cabaret Bresilien") e na fala do primeiro personagem em francês. O grupo era composto por "músicos, cantores, maxixeiros e capoeiras

nacionais"[7], cuja apresentação na cidade-luz era vista pelo autor como algo positivo e criando a expectativa que "o nome do Brasil será repetido por milhares de bocas"[8]. Assim, fica perceptível que a "imagem social do negro brasileiro valorizou-se a partir das suas manifestações culturais, notadamente através de sua música" (Lustosa, 1991, p. 170).

Convém destacar que o interesse das elites pela cultura negra e a presença de bandas de jazz ou maxixe nos grandes salões parisienses, não significava uma anulação ou diminuição das hierarquias raciais vigentes na época, como afirma Gorbeg (2022):

> Não se pense, contudo, que o triunfo encontrado nos palcos estaria livre de manifestações do racismo endêmico que há séculos permeia o tecido social; os artistas afrodescendentes e o tipo de música que tocavam enfrentam fortes preconceitos que reiteraram aspectos negativos a eles identificados, perceptíveis nas elaborações de caricaturas do período (Gorberg, 2022, p.76).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população negra foi marginalizada e relegada a posições desprestigiadas na sociedade brasileira do Pós-abolição, tendo as atribuições simbólicas como componentes importantes da permanência dessa desigualdade social e econômica. As representações visuais dos afrodescendentes seguiam uma série de estereótipos oriundos do recente período escravista, além de outros criados no Pós-abolição que eram importantes para manter os negras e negras numa condição de inferioridade, como as imagens caricaturadas e estigmatizadas produzidas para esse fim.

As caricaturas em geral representavam o negro em alguns lugares sociais inferiorizados, em posições subalternas e ligadas a pobreza; associando-o ao trabalho doméstico, resquício de uma vida de escravidão; além de fazer sua relação com a capoeira e a criminalidade; entre outros aspectos negativos que demonizavam os negros na sociedade carioca e no Brasil.

Outro aspecto abordado foi a representação de pessoas negras que ascenderam socialmente, ocupando espaços antes exclusivos de pessoas brancas. O fato de assumirem todos os códigos sociais para serem aceitos e se legitimarem nesses lugares, não significava que deixariam de sofrer a opressão racial ligada a cor da pele, pois muito mais que o dinheiro e o prestígio que poderiam ter esses negros, os traços fenotípicos que carregavam, sempre os ligariam a condição social de afrodescendentes. Assim, como já foi afirmado, o negro é antes de tudo um negro e, se em destaque, estava fora do seu lugar (Lustosa, 1991).

---

[7] O Malho, 1912, ed. 505, p. 27

[8] Idem.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Da senzala ao palco:** canção escrava e racismo nas Américas, 1870- 1930 [eBook]. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

ALMEIDA, S. C.; SILVA, R. S. **Do (in)visível ao risível:** o negro e a "raça nacional" na criação caricatural da Primeira República. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, pp. 316-345, dez. 2013.

BARBOSA, Marialva. **Os donos do Rio**: Imprensa, Poder e Público. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a república que não foi. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000, p.87.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. **Criadas para servir:** domesticidade, intimidade e retribuição. In: _____; GOMES, Flávio (Org.). Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DIAS, L. S. **A turma da Lira:** sobrevivência negra do Rio de Janeiro. Revista do IPHAN, n. 25. Rio de Janeiro: IPHAN, 1997.

GORBERG, M. **Entre a negrofilia e a negrofobia:** caricaturas dos anos 1920 em perspectiva transnacional. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 42, nº 89, 2022 http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-05

HALL, S. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

LOPES, A. H. **Um forrobodó da raça e da cultura.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 21, n. 66, outubro de 2006, p. 69-83.

LUSTOSA, I. **Negro humor** - A imagem do negro na tradição cultural brasileira. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 9, p. 161–170, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i9p161-170. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25564.. Acesso em: 08 ago. 2024.

PEREIRA, B de P. **De escravas a empregadas domésticas** - A dimensão social e o "lugar" das mulheres negras no pós- abolição. Anais eletrônicos da ANPUH, 2011. P.1-7. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308183602_ARQUIVO_ArtigoANPUH-Bergman.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

SILVA, L. F. P. **O povo no imaginário dos letrados:** as representações dos setores populares nas páginas da revista o Malho (1904-1908). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

SILVA, L. de S. **Etymologias preto:** Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1888-1920). Dissertação. 152f. (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – CEFET/RUJ, Rio de Janeiro, 2015.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco:** Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VELLOSO, M. **A modernidade carioca na sua vertente humorística.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, DO 16. 1995. p. 269-278.

PLURALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO: EXPLORANDO AS FILOSOFIAS AFRICANAS COM APPIAH E MBEMBE

Jaime Sousa da Silva Júnior[1]
Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
jaimesilvajunior@hotmail.com

RESUMO: O trabalho em questão explora a filosofia africana, destacando as contribuições de Kwame Anthony Appiah e Achille Mbembe. A proposta é entender a diversidade de pensamentos e saberes africanos, levando em conta o impacto do colonialismo e das diásporas. O texto critica a visão reducionista da África e propõe uma abordagem mais plural e descentralizada dos conhecimentos africanos. Kwame Anthony Appiah argumenta contra a ideia de uma África monolítica, enfatizando que o continente é composto por múltiplas culturas e línguas. Ele critica o trabalho de Alexander Crummel, que via a língua inglesa e o cristianismo como veículos para a ascensão dos africanos, sugerindo que Crummel contribuiu para uma visão racista e essencialista do pan-africanismo. Appiah também discute a influência europeia na formação das filosofias africanas e propõe que essas filosofias devem reconhecer a herança colonial enquanto buscam novas formas de conhecimento. Achille Mbembe aborda a filosofia africana de maneira crítica, rejeitando a ideia de uma essência racial fixa e apontando que as concepções europeias de raça são construções que perpetuam a desigualdade. Ele sugere que o racismo e o colonialismo moldam a percepção da negritude e defende a descolonização através da transformação da linguagem e da cultura. Mbembe vê a possibilidade de renovação e resistência na multiplicidade das experiências africanas e destaca a necessidade de uma revolução que desafie as hierarquias raciais e os discursos dominantes. O trabalho enfatiza a necessidade de uma visão mais inclusiva e complexa da África e das filosofias africanas, destacando a importância de superar as limitações impostas pelos discursos coloniais e racistas.

Palavras-chave: África; Raça; Filosofias africanas; etnofilosofia

[1]Técnico municipal em Psicologia no Serviço de proteção social especial de Média complexidade, atuando no Centro de referência especializada em Pessoas em situação de rua – Centro Pop Centro de São Luís-MA; Psicólogo clínico em consultório particular. Membro do Grupo de estudos e pesquisas Teorias da afetividade na idade moderna, filosofia das psicologias e psicanálises (CNPQ/UFMA); membro do Grupo de estudos e pesquisas Epistemologia da Antropologia, Etnologia e política, linha de pesquisa estudos sobre gênero e feminismos (CNPQ/UFMA)

1. Introdução

A ideia do presente trabalho é abrir uma discussão introdutória aos pensamentos das filosofias africanas. O caminho escolhido para traçar tal objetivo é a partir dos autores Kwane Anthony Appiah e Achille Mbembe. Acreditamos ser importante situar o contexto de alguns pensamentos da produção de saberes nas Áfricas, no que diz respeito à sua diáspora, o colonialismo e genocídio histórico das pessoas negras, e considerar as influências nefastas de tais acontecimentos em modulações nas teorias africanas que surgem daí então.

Através de uma pesquisa bibliográfica, é possível chegarmos a algumas análises importantes e que nos fazem escrever. Uma delas e compreender a África em sua diversidade de povos, línguas, saberes e conhecimentos. Percebemos ser essencial fugir da ideia limitadora da África como um átomo coisificado, e afirmarmos que não existe uma África apenas. Fazer esse movimento libertador é necessário para pensarmos nas possibilidades de formas de conhecimento e de produção de conhecimentos descentrados do ocidente.

Queremos também pensar o próprio filosofar, a linguagem e os afetos como passíveis de outras topografias senão às que estamos acostumados nas filosofias ocidentais. A saber: existem outras formas de filosofar. Passando por essas discussões, queremos nos debruçar sobre as formas africanas de falarem por si e de se falarem africanos, a partir de suas bases e em seus devires; e qual o destino disso em teorias filosóficas africanas, num contexto onde os estudiosos se voltam para as vozes outrora olvidadas vindas dessas nações.

2. O nascimento da filosofia africana com Crummel e a crítica de Appiah

Alexander Crummel, considerado o pai da filosofias africanas, foi um padre afro-americano, formado na Universidade de Cambridge. Curiosamente, defendia com afinco a língua inglesa como um presente divino a ser recebido pelos africanos como um caminho fundamental para a sua ascenção como filhos de deus. Ou seja, o povo africano deveria aderir ao cristianismo.

> Crummel, considerado por muitos como um dos pais do nacionalismo africano, não tinha a menor dúvida de que o inglês era uma língua superior às 'várias línguas e dialetos' das populações nativas africanas; superior em sua eufonia, seus recursos conceituais e sua capacidade de expressar as 'verdades mais elevadas' do cristianismo. APPIAH, 1991/1997, p. 19.

Sabemos que o processo de colonização dos povos africanos passa, entre tantos caminhos, por uma violência linguística significativa. A linguagem é algo de suma importância para a cultura dos povos, devido a ser o código de comunicação entre si, a forma de perpetuação

de seus modos de vida, arte, religião, regras sociais, e mais que isso: a linguagem é o reflexo direto da cultura de um povo e um produto deste. Falar de linguagem e cultura é falar da dinâmica e da construção de um povo, e também é falar de identidade.

Como disse Fanon (1952/2020), falar é existir para um outro. Isto é, estar incluído em determinado idioma ou língua, é estar submetido e fazer parte de uma sociedade, com todos esses símbolos e nuances da existência singular em grupal. Ser obrigado a dominar um idioma do colonizador é ter que suportar a condenação de se submeter à sua civilização.

Entre várias marcas dos processos coloniais, a predação dos idiomas pareceu avançar, sendo que metade dos países africanos tem como o inglês sua principal língua. Isso sem contar os tantos outros que tem como principais outras línguas europeias, como o francês ou o português. Appiah (1991/1997) descreve então um contraste que chama a atenção: embora poucos africanos realmente dominem as línguas européias, obras intelectuais, literárias e de outros tipos precisavam e precisam ser traduzidas para essas línguas para obter algum tipo de visibilidade.

O pensamento de Appiah passa pela ideia de que não há um dono da verdade, seja africano ou europeu, mas que há verdades contextuais que precisam ser compreendidas no contexto do montante de carga hermenêutica vinda do ocidente e na possibilidade de analisar e discutir esses conhecimentos a partir de pontos de vistas outros e diversos.

Quer dizer, a construção de conhecimentos que possam ser chamados de africanos precisa passar (e nisso talvez falemos infelizmente) pela sapiência de que há marcas européias deixadas em suas culturas. Passa também por entender que os saberes africanos não são a verdade e os europeus a mentira. Achille Mbembe, por exemplo, é um filósofo camaronês que domina precisamente às filosofias ocidentais, mas não somente; as usa para a construção de saberes não-hegemônicos em diálogo e dialética constantes com as filosofias africanas, em par de igualdade.

Uma ideia central na filosofia de Crummel é a raça. Era uma ideia essencialista e identitária, que entendia o povo africano como dotado de características que compunham sua essência e justificava o pertencimento a uma raça e sua constante necessidade de união. “Crummel foi uma das primeiras pessoas a falar como negro na África, e seus textos efetivamente inauguraram o discurso do pan-africanismo” (APPIAH, 1991/1997, p. 22).

Porém, mesmo com a massiva colonização em seus mais diversos nuances, Appiah (1991/1997) nos diz que, através de inúmeras demonstrações culturais, essa dominação nunca foi completa. As tradições religiosas, artísticas, familiares, sobreviviam apesar da tentativa constante de pejorativização empreendida pelos brancos.

Muitos dos intelectuais e líderes de movimentos africanos só entraram em contato com a cultura europeia quando lá foram. Estavam totalmente cercados de suas próprias culturas antes de fazerem essa visita. Ainda assim, as teorias raciais influenciaram os afro-americanos e afro-brasileiros a pensar em si mesmos como um grupo coeso, ou pelo menos eu deveria buscar coesão. O conceito de raça é, nesse contexto, uma base estabelecedora fulcral.

Então, para Crummel, a raça como um definidor de características que determinam a essência de certo grupo que se conserva. Em outras palavras, as pessoas negras teriam uma essência do que seja essa negritude, que as mantém unidas e colocam um imperativo que beira o biológico. Um imperativo de união.

Existiram teorias mais antigas do que as de Crummel apontando diferenças entre as raças, relacionando à descendência ou a características fenotípicas. De fato, a experiência de alteridade entre povos sempre acabava resultando em elaborações vastas sobre o que cada grupo tinha de semelhante entre si, e as diferenças em relações a outros grupos. Isso frequentemente resultava em hierarquizações entre esses. Appiah (1991/1997) cita como exemplo os gregos e os hebreus, que se achavam superiores aos povos que estavam em seus arredores.

No entanto, enquanto as diferenças que apontavam hebreus e gregos como superiores a outros povos fossem baseadas em contextos religiosos, ou mesmo ambientais, o conceito de raça elaborado por Crummel e que influenciou diretamente o pan-africanismo é diretamente ligado ao zeigeist moderno de um homem universal.

Ou seja, Alexandre Crummel, como padre afro-americano fruto de sua época, o século XIX; pensou uma filosofia africana e um pan-africanismo que são diretamente influenciados pelo sujeito moderno universal. Este conceito foi a grande matriz criadora de várias versões contemporâneas de preconceito e racismo que temos hoje.

Adiante, Appiah (1991/1997) propõe um organicismo dos conceitos de racismo. Define o racialismo; entende que há traços que constituem uma essência racial, sendo esses traços suficientes para entender a qual raça pertence cada pessoa. Esta teoria em si não propõe necessariamente uma segregação, portanto não é em si, perigosa. Há o racismo extrínseco, que justifica tratamentos diferenciados para pessoas de raças diferentes por acreditar que existem características psicológicas e de caráter que justificam isso. Já o racismo intrínseco acredita piamente que existem raças inferiores e superiores, mesmo que se prove que tal afirmação não possui comprovação científica.

Partindo dessas ideias, aponta que o discurso de ódio parte geralmente do racismo intrínseco; e afirma que, apesar de Crummel nunca ter cogitado fazer mal a pessoas negras, pode-se dizer que suas teorias eram racistas. E que a base do pan-africanismo é racista. “Os

pam-africanistas reagiram à sua experiência de discriminação racial aceitando o racialismo que ela pressupunha" (APPIAH, 1991/1997, p. 38). O sentimento de que devemos ser amáveis uns com os outro, só porque somos pessoas negras. O tão falado instinto gregário, o sentimento de família tão pregado nos movimentos negros.

O racismo intrínseco presente no mundo ocidental foi herdado pelo pan-africanismo, através das obras de Crummel e de sua grande influência na produção de conhecimento entre pensadores negros. Ironicamente o racismo presente no mundo ocidental contemporâneo a Crummel foi absorvido pelo pan-africanismo em seu início, especialmente a visão de que a cultura africana era pobre, demoníaca e que carecia de uma elevação que só poderia ser concedida pela adesão completa ao cristianismo. Crummel era um herdeiro da visão que se tinha dos negros e da África difundida na cultura responsável pela sua educação e formação intelectual.

Appiah (1991/1997), por sua vez, aponta para a impossibilidade dos pan-africanistas da África absorverem essa concepção, pela concretude da vasta e complexa gama de culturas e modos de vida que existem na África. Há uma clara ideia de que não há nada de inferior, carente de redenção ou vazio nessas culturas.

E por isso mesmo há uma virada no pan-africanismo. Não existe o negro. Não existe a África. Existem várias e inúmeras formas de 'ser' negro, e inúmeras Áfricas dentro do continente africano. A realidade de seus povos, nações e localidades africanas era algo que contrastava enormemente com a noção da África como sendo nuclearmente infértil e abandonada por deus.

3. A filosofia africana de Achille Mbembe

A proposta da filosofia africana de Achille Mbembe é uma que não tenha única forma de pensamento, nem que aspire alguma pureza de qualquer tipo. É um estudo que pode abrir novas clareiras, ainda que através da descoberta de novos problemas. Em contrapartida, coloca o pensamento europeu sempre enviesado como algo puro, voltado para si. Ponto de vista esse que faz uma leitura da pessoa negra sempre como raça. Ou seja, igualando-nos a essa percepção nuclear de que a raça negra é de determinada forma, e tem essa aura imutável. O pensamento europeu forja a ideia de raça, definindo o que é negro para depois definir o que é o branco.

Os conceitos de 'negro' e de sujeito da modernidade surgem no mesmo horizonte. A mesma panaceia de conhecimentos que deram a luz ao homem como senhor do conhecimento e pleno de capacidade de saber, verdade e justiça; tem como porão a certeza de que existem formas subhumanas de existência.

O negro como é criado, como um conceito, uma razão, 'razão negra', é um símbolo daquilo que conseguimos ver, e acredito que, sobretudo, o que não se consegue ver. Psiquicamente falando, o negro é o retorno do recalcado, um sintoma da dificuldade radical e estrutural da criatura humana de lidar com a diferença. Diferença sexual, mas sobretudo diferença.

O branco, quando olha o negro, olha para tudo o que foi criado sobre o negro. Sua feiúra, sua inferioridade intelectual, sua propensão à desonestidade, criminalidade e sexualidade doentia. Olha, sobretudo, o que não compreende, o que não cabe em seu sistema explicativo. Por isso a raça negra, enquanto conceito, nasce como tudo de ruim, tudo o que a branquitude não é. É como uma imagem em preto e branco, um filme em negativo. O negro é o fracasso da sociedade moderna, e por isso, e tantos outros motivos, é alvo de destruição. Destrói-se o que mais teme, destrói-se o que não se entende. Diria Mbembe, o negro subverte a razão moderna

> ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e de cor, outorgando à pele e a cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura: a da loucura codificada. MBEMBE, 2013/2018, p. 13.

Para olhar qual o momento no qual as pessoas negras se encontram hoje, é importante pensar o momento de espólio do XV ao XIX no qual as pessoas negras foram escravizadas; o momento do século XVII no qual os negros conseguem a articulação de linguagem que lhes dá uma posição de existentes; e o momento do século XXI, que é um ato de exacerbação da tecnologia e da fluidez da existência humana. O ser humano precisa se adaptar à tecnologia e se esforçar para ser visto como necessário. Há, nessa contemporaneidade, uma equivalência dos seres humanos à códigos e dados.

Nesse ínterim, Mbembe aponta que o negro sempre se encontrou em um lugar dúbio, que diz respeito à uma inferioridade e ao mesmo tempo da possibilidade de uma diferença existencial redentória. Para além de todo o trauma e sangue derramados e que ainda assombram a humanidade, o negro torna-se a possibilidade de vida, de criação, do novo. E como temos vivido nos últimos anos, há um movimento reacionário que é obviamente uma resposta a isso. Quais são então as possibilidades de superação desses obstáculos, as barreiras do nosso horizonte histórico, para pensarmos em algo novo ou renovado no que tange à nós, pessoas negras?

> Além do mais, da obstinação colonial em dividir, classificar, hierarquizar, sobrou ainda algo: cortes e lesões. Pior ainda, a clivagem criada permanece. Será mesma verdade que somos capazes hoje em dia de estabelecer com o negro relações distintas das que ligam o senhor ao seu criado? MBEMBE, 2013/2018, p. 22.

O processo de colonização, muito embora não se tratasse de ideias de comprovações científicas, ou de um grande sistema paradigmático inquestionável, perpetuasse como um conglomerado de afirmações que condenavam as pessoas negras a estarem sempre erradas, como falhas de ortografia em um grande e cruel livro.

A analogia linguística é totalmente cabível, visto que o nosso mundo cultural é basicamente um mundo constituído de linguagem e discurso, e esses discursos são produzidos e legitimados em toda uma trama necropolítica que é, necessariamente, racista. Em outras palavras, as pessoas negras estão em um opróbio e anti-ontologia eternos. Eles são o não ser.

Pensando assim, quais são as possibilidades de mudança desse quadro, quais são as chances de uma revolução? Se o mundo em que vivemos é, sobretudo um mundo de cultura, logo linguagem, o necessário processo de descolonização é, quase que obrigatoriamente, uma revolução da ordem da linguagem.

Veja bem, o racismo enquanto organismo alojado em cada meandro da trama de novas sociedades e seus sustentáculos; só pode ser dissolvido ou combatido através de uma guerra que desenrolar-se-á (ou já se desenrola) no plano da linguagem. “Nesse sentido, a descolonização representa, na história de nossa modernidade, um grande momento de desligação e de bifurcação das linguagens” (MBEMBE, 2010/2019, p. 18).

A finalidade é quebrar as hierarquias raciais, e contrariar os termos nos quais existem separações entre quem enuncia os discursos e quem é dito e definido nestes discursos. Essa velha história, na qual existem os que estão, hipoteticamente aquém e além da linha de giz colonial, precisa ser desconstruída, ou recontada.

Assim, pensa-se um novo modelo vivencial no qual não há raças e hierarquias. O pensamento único não existirá mais, nem apenas uma ideia de humanidade. Quebrar-se-á a relação entre sujeito e objeto. Mbembe (2010/2019) refere-se a isso como sair da grande noite.

Como fazer isso? Trata-se de levar em conta que somos muitos, multiplicidades que só podem ser contempladas em suas diferenças e singularidades, a partir da quebra do ideal de uma europa universal. O conceito apodítico de ser humano reside aqui, no fato de que não há só um ser humano. E o desvelamento dos sentidos só é possível a partir da razão de destruição que queima e que permite a criação do novo.

Achille Membe se debruça sobre o terror enquanto fenômeno estrutural das sociedades em que habitamos atualmente. “Esse osso, essa caveira e esse esqueleto tem nomes: o repovoamento da Terra, o abandono da democracia, a sociedade da inimizade, a relação sem desejo, a voz do sangue, o terror e o antiterror enquanto remédio e veneno da nossa era” (MBEMBE, 2020, p. 11). A guerra se tornou a tônica nos séculos XX e XXI. Mbembe busca

descrever uma força que visa separação e ao mesmo tempo, dominação. As democracias abraçam o chamado estado de exceção, através do uso da força bruta dentro e fora destes.

Nesse contexto, vai apontar para o surgimento de uma ‘angústia de aniquilamento’, ou seja, um medo do desaparecimento, medo do fim da identidade, o que os leva a multiplicarem a violência contra quem não é igual. Assim, há a criação de um inimigo que precisa ser destruído. Essa angústia de aniquilamento é um eco dos processos de colonização.

> Possuídos pelos gênios malignos que incessantemente inventaram e que, numa espetacular reviravolta, hoje os assolam, eles agora se colocam questões mais ou menos similares àquelas com que tiveram de se deparar, não muito tempo atrás, tantas sociedades não ocidentais apanhadas nas malhas de forças muito mais destrutivas: a colonização e o imperialismo. MBEMBE, 2020, p. 13

Podemos pensar a partir do que Mbembe coloca aqui, a ascenção do reacionarismo em vários países do mundo, inclusive no Brasil. O discurso reacionário teme ou relata temer a destruição dos seus tradicionais modos de vida, suas ideologias, filosofias morais e religiosas e suas visões de mundo preconceituosas descritas como bons costumes.

Essa postura defensiva é observada como sendo uma resposta ao avanço das políticas públicas de combate ao preconceito, à discussão crescente de modos de vida não ocidentais, avanços dos direitos de pessoas nã-brancas, mulheres, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiência e discussões sobre a necessidade de uma relação diferente com a natureza e o meio-ambiente.

Esses avanços despertaram comoção social como reação (por isso chamar reacionários) que proporcionou o avanço da extrema-direita em vários países, inclusive no Brasil. Nesse contexto, fica a pergunta: que humanidade é possível? Se o eu só pode ser compreendido a partir de um outro, o que ainda vale a pena nas sociedades em que esse outro tornou-se um oponente a ser destruído?

A tônica é colocada, então, nas fronteiras como separação, e não mais como contato. É renegado então o princípio da igualdade, em nome de uma pureza que é herdeira do espólio racial. A guerra é a grande manifestação da tentativa de manutenção da unidade de cada nação, sendo necessária enquanto prática, e enquanto discurso e cultura.

Onde se encontra o oprimido nesse contexto? Se vê obrigado a internalizar o discurso do dominador.

> A dificuldade não era somente ter sido designada a uma raça, mas ter interiorizado os termos dessa designação, chegando ao ponto de desejar a castração e de se tornar seu cúmplice. Pois a ficção que o Outro havia fabricado a seu respeito, em tudo ou quase tudo, incitava o colonizado a habitá-la como sua própria pele e sua verdade. Mbembe, 2022, p. 16-17

Mbembe vai apontar que a cura poderá vir através de experiências de comunhão, que comumente nos acostumamos a chamar de *aquilombamento*, e pela violência contra o colonialismo. O processo de descolonização se trata de atribuir movimento a um corpo negro, cheio de potencialidade, mas que estava impedido de se apropriar de si mesmo.

Esse conceito de raça é herdado pelas sociedades atuais, que se apegam ao que lhe é semelhante e afastam o que é diferente. Há um adoecimento essencial que condena o encontro com seres humanos de outras origens. Na atualidade, temos, segundo Mbembe uma relação forte entre democracia, nacionalismo e violência. Nesse contexto, a política ordena o mundo em processos de morte

> perdura entre nós nos meandros do antissemitismo ressurgente e de seu correlato mimético, a islamofobia. perdura entre nós sob a forma do desejo do apartheid e de endogamia que atormenta a nossa época, mergulhando-nos num sonho alucinatório, o da 'comunidade sem estrangeiros. Mbembe, 2022, p. 18-19

4. Conclusão

O estudo das filosofias africanas, à luz das contribuições de Kwame Anthony Appiah e Achille Mbembe, revela uma rica tapeçaria de pensamentos que desafiam as narrativas monolíticas e eurocêntricas sobre o continente africano. Appiah e Mbembe oferecem perspectivas críticas que desconstroem as visões reducionistas e essencialistas frequentemente associadas à África e à negritude.

Kwame Anthony Appiah, ao criticar o trabalho de Alexander Crummel, destaca a falácia de tratar a África como um monólito cultural e racial. Sua análise desmascara a visão de Crummel, que via a adesão ao cristianismo e à língua inglesa como caminhos para a ascensão dos africanos, como um reflexo de um racismo intrínseco. Appiah defende que a África é um continente de infinita diversidade, com uma multiplicidade de culturas e línguas que desafiam a noção de uma identidade africana uniforme. Ele sublinha a necessidade de reconhecer a complexidade e a pluralidade dos saberes africanos, ao mesmo tempo em que lida com as marcas do colonialismo europeu.

Por sua vez, Achille Mbembe contribui com uma abordagem crítica ao explorar como os conceitos de raça e negritude foram construídos e perpetuados no contexto colonial e pós-colonial. Mbembe rejeita a ideia de uma essência racial fixa e sugere que a compreensão da negritude e da experiência africana deve ser moldada por uma crítica profunda ao colonialismo e à racismo. Ele propõe que a descolonização passa pela transformação da linguagem e da cultura, desafiando as hierarquias raciais e os discursos dominantes. Mbembe enfatiza a

necessidade de uma revolução cultural e linguística para superar as barreiras impostas pelo colonialismo e criar um novo espaço de identidade e saberes.

Ambos os filósofos, através de suas análises críticas e inovadoras, revelam a importância de se afastar de narrativas simplificadas e essencialistas sobre a África. Eles defendem a construção de um conhecimento que respeite a diversidade interna do continente e que reconheça o impacto duradouro do colonialismo, ao mesmo tempo que busca formas de resistência e renovação cultural.

Portanto, a conclusão deste trabalho reforça a necessidade de uma visão mais inclusiva e complexa da África e das filosofias africanas. Ao superar as limitações impostas pelos discursos coloniais e racistas, é possível abrir espaço para uma compreensão mais rica e justa das realidades africanas. A filosofia africana, com suas múltiplas vozes e perspectivas, oferece uma contribuição essencial para o pensamento global, desafiando as narrativas dominantes e oferecendo novas formas de entender a experiência humana.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwane Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura (1991). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas (1952). Salvador: Ed. Ubu, 2020.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. São Paulo: N-1 Edições, 2018

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Sâo Paulo: N-1Edições , 2020.

MBEMBE, Achille. Políticas da inimizade. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MBEMBE, Achille. Sair da grande noite**: ensaio sobre África descolonizada. Petrópolis: Vozes, 2019.**

PROTORRACISMO: AS REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA NO IMAGINÁRIO EUROPEU NA ANTIGUIDADE E MEDIEVO E[1]

Jardel Rufino Ferreira
Mestrando em História
jardelferreiira@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Karla Larissa da Silva de Jesus
Mestra em História
karlalarissa05@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo visa discutir o processo de construção imagética sobre a África, que resultou na desvalorização das contribuições intelectuais africanas nas mais diversas esferas. O foco de interesse encontra-se em torno da questão de que as origens do racismo teriam continuidade substancial entre as formas antigas, e não apenas surgiriam na modernidade. Apesar de a ideia de um racismo na Antiguidade contrariar argumentos sobre a História Antiga/Medieval e suas relações internas, há um movimento crescente de revisitação dessas questões. Entre os autores desse movimento, apresentamos as concepções de Fabiola Salcedo e Isaac Benjamin. Com base nessas proposições, apresentamos o conceito de protorracismo, elaborado por Isaac Benjamin, por meio do qual ele entende que as formas de discriminação e preconceito que existiam na Antiguidade, apesar de não serem estruturadas e sistemáticas como na modernidade, possuem elementos suficientes para serem caracterizadas como construções iniciais e responsáveis por qualificar as construções raciais posteriores. Nessa mesma perspectiva, revisitamos as representações da África elaboradas no Medievo, nas quais se percebe que, na Idade Média, essas representações passaram a ser mais detalhadas. Para além das construções com repertórios visuais, há também discursos escritos que embasam essa visão da África, tais como relatos de viajantes e personagens literários, como negros retratados como estúpidos, cruéis e intelectualmente inferiores, enriquecendo o olhar europeu com seus estereótipos sobre o continente africano. Como resultado, foi possível verificar, em ambos os períodos, Antiguidade e Medievo, diversos elementos iconográficos e textuais apontam para construções imagéticas inferiorizantes da África. Dessa forma, entendemos ser necessário retomar as discussões sobre o racismo nesses recortes temporais, de forma a ampliar a compreensão dos elementos que pavimentaram a sistematização do racismo na modernidade.

Palavras-chave: Protorracismo; Representações de África; Racismo na Antiguidade; Iconografia Medieval.

[1] Este artigo faz parte da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento pelo autor Jardel Ferreira.

1. INTRODUÇÃO

Ao adentrar-se numa sala de aula de níveis de ensino da Educação Básica, ou seja, do Infantil, Fundamental e Médio, ou até mesmo do Curso de Licenciatura em História e questionar - Quais foram as contribuições de povos e culturas do continente africano para a história humana e, em particular, a brasileira? - Entre expressões de incompreensão, em geral, talvez surjam alguns poucos atentos ao conteúdo de cultura afro-brasileira que digam - "A capoeira, o tambor, a culinária". Estas variáveis culturais são significativas e relevantes.

No entanto, não fazem parte do horizonte de expectativas que alguém ouse mencionar centros de saberes, intelectuais antigos e atuais ou, até mesmo, literatos e obras produzidas no continente devido à força, ainda hoje, da tentativa do apagamento da memória africana no mundo. Quando muito, lembra-se apenas do processo de escravização e do tráfico internacional que por mais de três séculos conectou o continente africano com Europa ocidental e o considerado Novo Mundo. Hoje, os noticiários limitam-se a evidenciar as guerras civis que lá aconteceram, a epidemia da AIDS, a fome e a miséria que assola muitos africanos.

Assim sendo, compreende-se que é crucial situar os paradigmas coloniais e a ideologia dominante do Norte global (NG) sobre os entraves perpetuados a respeito do processo da construção imagética e estereotipada acerca da África, Cláudio Furtado (2016), doutor em sociologia e professor da Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, sublinha que esse fenômeno está relacionado com a consolidação do campo científico e na definição de objetos e paradigmas de estudos necessários para a sua legitimidade e, por conseguinte, na distribuição geográfica das áreas onde esse conhecimento é valorizado e produzido (Furtado, 2016).

Nesta perspectiva e concordando-se com o referido autor, compreende-se que a gênese da problemática das representações da África baseadas em estereótipos, se encontra no contexto da configuração do Eurocentrismo com a sua epistemologia acerca do sentido da História definido no princípio "ordem e progresso" e se expressa no tempo linear e teleológico da pré-história à modernidade, no qual se verifica as sucessivas eras: antiga, medieval, moderna e contemporânea com a exclusão de certos espaços, como a África e as Américas considerados sem historicidade ou não suficientemente complexos.

Assim sendo, não é demais destacar conforme o historiador inglês Peter Burke[2] , que a produção do conhecimento é uma ferramenta de dominação de uns sobre outros, ao contemplar

[2] BURKE, Peter. 2012

só um lado da historicidade gerada por povos em contatos. Este procedimento é o que a romancista nigeriana Chimamanda Adichie chama de "perigos de uma história única"[3].

2. ÁFRICA NA ANTIGUIDADE

Por Antiguidade, situamo-nos entre os conceitos de Antiguidade Oriental (aproximadamente 4.000 a.C. - 600 a.C.), voltando aos registros das antigas civilizações e suas representações sobre o continente africano. Da mesma forma, também perpassamos pela Antiguidade Clássica (aproximadamente 800 a.C. - 476 d.C.), ao analisar as recorrentes representações da África na Grécia e em Roma. [4]

A historiadora e professora da Universidade do Zimbábue, Jessie Maritz chama-nos atenção para os primeiros relatos geográficos sobre África na antiguidade, citando o documento mais antigo conhecido e escrito em Papiro de Turim. Nele, consta a referência a uma mina de ouro egípcia datada por volta de 1320 a.C. sugerindo, assim, que a presença da África em registros cartográficos remonta a mais de três mil anos a.C.[5]. Da mesma forma, Homero menciona a Líbia (a África grega) e os etíopes do Oriente e do Ocidente (Od. 1.22-24), indicando que a África já era conhecida desde os primeiros escritos ocidentais.

A autora Jessie Maritz (2019) salienta que as representações da África na antiguidade, não se limitavam, apenas, a mapas do local; mas, também, em diversas outras formas como paisagens, produtos agrícolas, animais ou personificações. A este respeito, Fabiola Salcedo, especialista em iconografia clássica e na história da África Romana, apresenta em seu livro *África: iconografia de una província romana* um vasto conjunto de moedas, esculturas, mosaicos e pinturas relativas à historicidade africana[6]. Os romanos utilizavam personificações, as quais, segundo estudos iconográficos da época, são compreendidas como alusivas à África, tal como uma cabeça com um escalpo de elefante conforme apresentada na figura 1.

[3] ADICHIE, Chmamanda. O perigo de uma história única. 2019.

[4] GRIMAL, Pierre. 1969.

[5] MARITZ, Jessie. 2019.

[6] SALCEDO, Fabiola. África: iconografia de una província romana. 2019.

FIGURA 1: PERSONIFICAÇÃO DE ÁFRICA – BUSTO USANDO ESCALPO DE ELEFANTE.

Fonte: Salceno, 1996.

FIGURA 2: PERSONIFICAÇÃO DE ÁFRICA AJOELHADA PARA IMPERADOR ROMANO.

Fonte: Salceno, 1996.

Outra representação é a figura de um indivíduo com um escalpo de elefante na cabeça e envolvendo espigas de milho, como mostrado na figura 2, onde se tem o Imperador Adriano, trajado com toga, de pé, e a representação da África, ajoelhada, adornada com uma pele de elefante, segurando espigas com a mão esquerda e entre eles um campo de espigas. A ideia dessas representações é de subjugação e inferioridade africana. Nessa perspectiva Maritz em suas análises iconográficas acerca dessas imagens do período sublinha o seguinte,

> Uma joia mostra uma figura masculina com seu pé em cima de tal cabeça. Isso foi identificado como Augusto subjugando a África. Outro exemplo antigo está em uma taça de Boscoreale. Ela mostra um soldado de uniforme trazendo um grupo de prisioneiros para o imperador – um deles usa um adorno de cabeça feito de escalpo de elefante. A cena é comumente descrita como Agripa trazendo nações derrotadas para Augusto (MARITZ, 2019, p. 338).

Na mesma perspectiva, se tem os discursos escritos fortalecendo essa visão de África, sendo Heródoto um dos possuidores de discursos sobre a África e que foram alvo de controversas porque, apesar de oferecer uma das primeiras tentativas sistemáticas de descrever a região para uma audiência grega, por outro lado, suas observações frequentemente misturavam fatos com elementos estereótipos baseados em preconceitos culturais das épocas. Heródoto (484 a.C. - 425 a.C.) batizado como "pater historiae" (pai da história) pelo filósofo romano Cicero e reconhecido como tal, posteriormente, tem sua obra denominada de “Histórias” composta por nove volumes. No prefácio do seu primeiro volume temos alguns indícios pejorativos sobre os outros povos, onde Heródoto escreve: “eis a exposição das investigações de Heródoto de Halicamasso, para que os feitos dos homens se não percam no tempo, e para que não fiquem sem renome as grandes e admiráveis empresas, *tanto dos bárbaros quanto dos gregos;* e, sobretudo, a razão por que guerrearam uns contra os outros”[7].

O prefácio de Heródoto evidencia uma realidade da Antiguidade grega e romana, onde é possível identificar elementos que sugerem a presença de preconceitos enraizados na sociedade da época. Um exemplo significativo é o conceito de *autoctonia*, muito utilizado em Atenas, que valorizava certos grupos de atenienses como descendentes legítimos da região, tornando-os superiores a qualquer outro povo que tivesse migrado para a cidade. Essa compreensão não apenas fortalecia um senso exclusivo de identidade entre os atenienses, mas também excluía aqueles que não podiam reivindicar essa ascendência mitológica específica.

A xenofobia era uma atitude prevalente na Antiguidade grega, caracterizada pela desconfiança e, por vezes, hostilidade em relação aos estrangeiros. A maneira como os estrangeiros eram tratados e percebidos nas cidades gregas revela um preconceito enraizado contra aqueles que não compartilhavam da mesma origem étnica e cultural, sendo muitas vezes vistos como "outros" a serem mantidos à margem da sociedade.

No contexto do movimento relativo à compreensão dos sentidos das construções imagéticas sobre África, o historiador Benjamin Isaac, israelense, especializado em história grega e romana antiga, em seu livro intitulado *A invenção do Racismo na Antiguidade Clássica*

[7] HERÓDOTO. Histórias. Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

defende a tese de que por esse tempo os conceitos de raça e racismo já eram utilizados para explicar os preconceitos verificados nas sociedades de Grécia e Roma antigas denominando-o de *protorracismo*.

Apesar de a ideia de um racismo na antiguidade contrariar argumentos sobre a História Antiga e suas relações internas, há um movimento crescente de revisitação à estas questões, tal como as reflexões apresentados nos estudos de Félix Jácome Neto, brasileiro e doutor em Estudos Clássicos e da historiadora americana Denise McCoskey[8]. Para esta última,

> aplicar conceitos como etnicidade e relações étnicas para explicar as conexões e os conflitos culturais entre os grupos humanos, como se tem feito na História antiga nos últimos 25 anos, não é suficiente. Ela advoga "um retorno ao conceito de raça. Minha recomendação [é] que revivamos o uso do termo específico raça para conotar as operações de organização e essencialização da identidade (McCOSKEY, 2002, p. 30-31).

O movimento de revisão promovido por Denise McCoskey não está isolado; pois, o seu trabalho dialoga com os estudos de Isaac Benjamin e os da historiadora americana Susan Lape em cujo livro estuda o período clássico grego[9]. O seu argumento é que o conceito de autoctonia servia como o fundamento ideológico do racismo ateniense, enquanto a legislação de cidadania constituía sua manifestação legal e prática. Essas obras representam um desafio significativo à visão tradicional dos estudos culturais antigos, que geralmente considera "raça" e "racismo" termos inadequados para descrever as atitudes antigas em relação aos estrangeiros.

A partir deste novo prisma, a questão das origens do racismo teria continuidade substancial entre as formas antigas e não apenas se daria na modernidade. Com base nas proposições das obras mencionadas nos parece pertinente a proposição de *protorracismo* de Isaac Benjamin por meio do qual ele entende que as formas de discriminação e preconceito que existiam na antiguidade, apesar não serem estruturadas e sistemáticas como na modernidade, possuem elementos suficientes para serem caracterizadas como construções iniciais e responsáveis por qualificar as construções raciais posteriores.

3. ÁFRICA NO MEDIEVO

Por período medieval compreende-se as delimitações partilhadas pelo historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014), onde tem como tese que a Idade Média se estendeu desde o declínio do Império Romano no Ocidente, por volta do século IV ou V, até o século XVIII,

[8] McCOSKEY, Denise. Race Before 'Whiteness': Studying Identity in Ptolemaic Egypt, 2002.

[9] LAPE, Susan. "Race and Citizen Identity in the Classical Athenian Democracy. 2010.

quando as mudanças culturais, econômicas e sociais que levariam à modernidade estavam se consolidando. Dessa forma, se distanciando da convenção posta que o medievo teria fim com a descoberta das Américas, pois compreende que os elementos medievais continuaram a influenciar a sociedade europeia até bem posteriormente.[10]

Como evidenciado anteriormente, o conceito de *protorracismo* é considerado pertinente, e, com base nele, examina-se a lógica das representações da África na Idade Média a partir da obra *Racismos: das Cruzadas ao Século XX*, de Francisco Bethencourt, português e doutor em história[11]. Nessa obra, o seu autor tece um enredo a partir da crise do Império Romano até o final da Idade Média tratando de questões perpassadas pelas invasões Germânicas, os preconceitos contra mulçumanos e o que ele nomeia de racismo religioso. O referido autor sublinha que neste percurso desenvolveram-se percepções complexas e distintas em relação aos povos considerados os "outros". As consideradas invasões germânicas que estão na gênese do declínio do Império Romano contribuíram, significativamente, para a emergência de estereótipos em relação aos povos godos, francos e lombardos rotulados como "bárbaros" pelos romanos por serem lidos como portadores de características culturais e comportamentais inferiores e que os distanciavam do padrão greco-romano. Esse estigma, embora não fosse indicador de uma questão racial, significava uma visão depreciativa a respeito deles porque os associava a condição de "bárbaros" e, assim sendo, à crueldade e à destruição.

A partir do século VIII d.C., com a expansão muçulmana pela Península Ibérica, surgiram novos desafios de convivência e identidade. Os termos "sarraceno" e "mouro" passaram a compor o vocabulário ocidental para descrever os muçulmanos. Estes vocábulos carregam consigo um sentido pejorativo, discriminatório e segregacionista. A criação do reino cristão de Jerusalém, durante as cruzadas, expressa de modo significativo a segregação explícita e as perseguições levadas a cabo contra aqueles considerados "infiéis" evidenciando preconceitos e discriminações baseadas em diferenças religiosas e culturais entre cristãos e judeus. Nesse contexto, a influência do "universalismo" da Igreja Católica na formulação dessas hierarquias também foi crucial. A distinção entre cristãos e não cristãos não apenas delineava uma fronteira religiosa, mas também servia como justificativa para a exclusão e a marginalização de grupos considerados estranhos ao padrão normativo[12].

---

[10] LE GOFF, Jacques.1994.

[11] BETHENCOURT, Francisco. Racismos: das Cruzadas ao Século XX. 2013.

[12] BETHENCOURT, Francisco. Op. Cit. 2013.

Foi neste contexto que foram formuladas as construções imagéticas de inferioridade associadas a África no período medieval. A este respeito, Bethencourt sublinha que elas foram difundidas por meio de pinturas, xilogravuras, esculturas etc.

> Em 1517-8, as xilogravuras de Hans Burgkmair de diferentes povos do mundo para a marcha triunfal do imperador Maximiliano I renovaram a tradição, iniciada na Europa Ocidental por Rogério II e desenvolvida por Frederico II, de representar os africanos e os asiáticos como povos derrotados para elevar o status imperial. Em 1520, a entrada de Carlos V em Antuérpia contou com a exibição de África e Ásia ajoelhadas perante o soberano, representado abraçando a Europa. A imagem estava ladeada por troféus de cabeças empaladas de muçulmanos e otomanos norte-africanos (BETHENCOURT, 2013, p. 99).

A gravura (figura 3) de Hans Burgkmair (1473-1531), pintor alemão e impressor de xilogravuras, é uma representação da África elaborada com base nos relatos de viajantes portugueses contemporâneos a Hans, durante suas passagens pelo continente africano. Nela, os povos não europeus são apresentados com vestimentas simples ou até mesmo seminus, rodeados por uma variedade de animais como cabras, ovelhas, papagaios e macacos — Enfim, uma composição deliberada que servia para dificultar a distinção entre os macacos e as crianças que eram seguradas pelas mulheres.

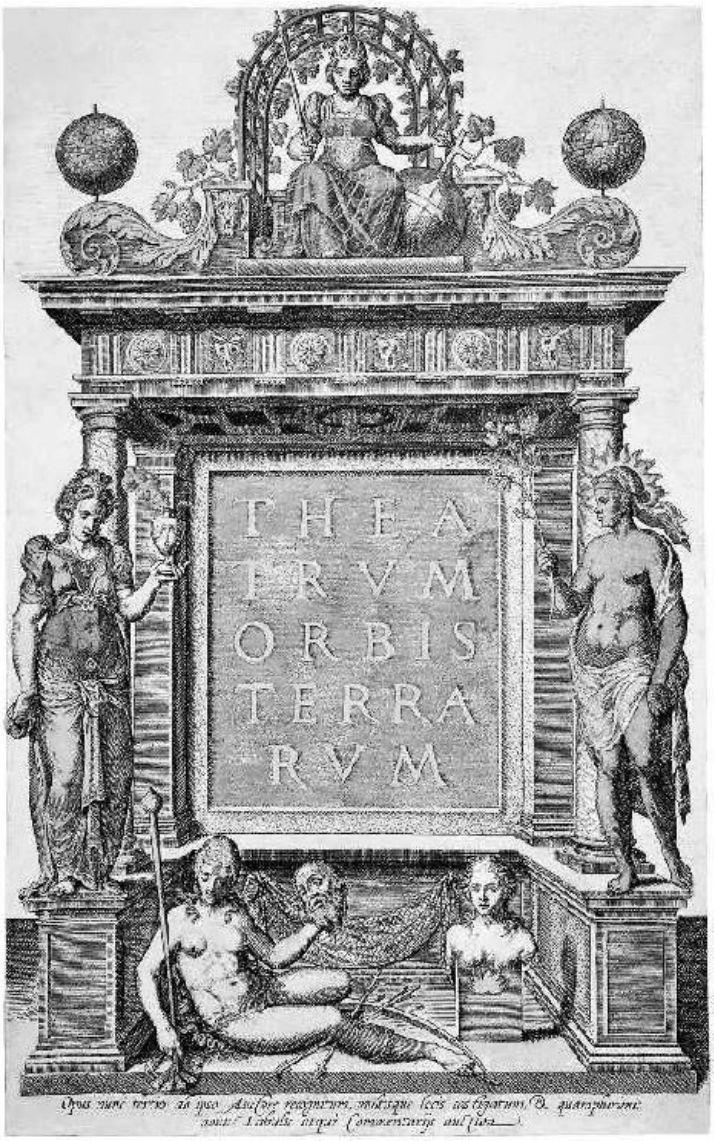
FIGURA 3: REPRESENTAÇÕES DE INDIVÍDUOS DE ÁFRICA

Fonte: Bethencourt, 2013.

A gênese dessas representações remonta à Antiguidade quando o continente africano já era visto sob uma perspectiva de inferioridade e bestialidade. Entretanto, na Idade Média, passaram a ser elaboradas de forma mais detalhadas, enriquecendo o olhar europeu com os seus estereotipos para os continentes africano, asiático e americano, tal como se pode verificar no enredo da figura 4. Aqui, se trata de um frontispício, cuja função era servir como uma

introdução visual e informativa à obra "Theatrum Orbis Terrarum" (Teatro do Mundo), lançada em 1570, de Abraham Ortelius (1524-1598), geógrafo e cartólogo conhecido como o pioneiro na compilação e publicação de um atlas moderno. Esta obra é considerada como o primeiro atlas verdadeiro, pois reuniu uma coleção de mapas encadernados, acompanhados de textos explicativos, estabelecendo um novo padrão para a cartografia servindo como referência para futuras publicações geográficas

FIGURA 4: FRONTISPÍCIO REPRESENTANDO A PERSONIFICAÇÃO DE QUATRO CONTINENTES



Fonte: Bethencourt, 2013.

A obra de Ortelius não só serviu como referencia para posterioridade por suas contribuições geograficas, mas, também, como embasamento e perpetuação de esteriótipos relativos às populações dos continentes africano, asiático e americano. Ao analisá-lo vê-se que o seu autor colocou no topo uma mulher branca representando a Europa coroada e sentada destacando-se das outras representações. Em sua mão direita ela segura um cetro e uma cruz sobre um grande globo na esquerda simbolizando sua autoridade, ou melhor, em outras

palavras, o colonialismo e o imperialismo europeu por sobre outros povos do globo. Atrás dela, uma treliça arqueada enfatiza sua riqueza. A Europa é a única figura inteiramente vestida e calçada reforçando su posição de domínio. Em paralelo horizontal com a figura da Europa, a América é representada quase nua e deitada, segurando uma cabeça decapitada em uma das mãos. Sua única vestimenta é um conjunto de penas ao redor da cabeça. Sob seu corpo, um arco e duas flechas indicam sua natureza guerreira, similar a uma amazona. Ao seu lado, há o busto nu de uma mulher sobre uma coluna, que exibe uma chama. A cena ganha um toque exótico com uma rede pendurada na parede, situada atrás das figuras da América e da Austrália[13].

Na parte esquerda do frontispício, encontra-se representada a África como uma figura feminina quase sem vestimentas, adornada com uma fita na cabeça e um pedaço de tecido ao redor dos quadris. A cabeça é cercada por raios solares. Conforme Bethencourt remete à etimologia grega da palavra "etíope" significando "rosto queimado". A representação da África em perfil segue a tradição romana de personificar o Egito como o perfil de uma mulher em moedas e medalhas. De uma perspectiva geral, a obra sintetiza a visão que se tinha e que perduraria por séculos do continente africano até hoje.

Para além das construções com repertórios visuais tem-se, também, discursos escritos embasando essa visão de África, tais como relatos de viajantes; personagens literários como negros retratados como estúpidos, cruéis e intelectualmente inferiores. Em resposta a essas construções surgiu um movimento literário conhecido como *comêdia de negros*, onde os personagens negros destoam do normalmente produzido como uma crítica aos preconceitos estabelecidos na época.

Uma das obras que vale ser citada é *El valiente negro en Flandes* do dramaturgo espanhol Andrés de Claramonte (1580-1626). Nela acompanha-se a trajetória de Juan de Mérida, um soldado negro e corajoso que conseguiu galgar espaço de prestígio na sociedade espanhola em reconhecimento de seus feitos pelo rei. Em uma das passagens críticas ditas pelo personagem principal, lê-se o seguinte - “só a região ou o clima os diferencia; se os brancos ultrapassam os infelizes pretos em perfeição, isso é porque aqueles têm jurisdição sobre estes; da mesma forma, os brancos seriam oprimidos e imperfeitos se vivessem submetidos aos pretos”. Apesar desse tom crítico, o negro só foi valorizado e prestigiado quando se enquadrou nos parâmetros da sociedade branca europeia convertendo-se ao cristianismo ou, como é o caso

[13] BETHENCOURT, Francisco. Op. Cit. 2013.

de Juan de Mérida, tendo como sua consagração máxima a permissão de se casar com uma aristocrata branca.

Essa obra reflete um contexto mais amplo de intensificação das construções sobre o continente africano e seus indivíduos, especialmente, no período medieval. É possível notar que essas construções se intensificam nesse período, diferente do que se percebe na Antiguidade, onde o protorracismo encontra-se de forma mais embrionária. Aqui, tem-se, claramente, questões centrais no que se refere aos pertencimentos culturais e étnicos. Os preconceitos verificados seguiram de forma cada vez mais racializados, pois, o termo "mouro" ganhou uma carga pejorativa e a tez da pele tornou-se o seu signo na vida cotidiana, tal como pode ser lido na fala de Juan de Mérida: “se os brancos ultrapassam os infelizes pretos em perfeição, isso é porque aqueles têm jurisdição sobre estes”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a busca desenfreada para justificar a suposta inferioridade da África e dos indivíduos negros remonta a tempos antigos, atravessando diversas esferas argumentativas, desde as religiosas, místicas, documentais até as artísticas. Não pretendemos esgotar todas essas esferas, mas sim oferecer um panorama geral, destacando que essa visão possui raízes milenares. Isso indica a complexidade envolvida na superação desses paradigmas que foram construídos e perpetuados ao longo do tempo.

Esforços contemporâneos estão sendo feitos para superar essas concepções, com o objetivo de legitimar e valorizar o continente africano e seus descendentes na diáspora. Para tanto, essa superação deve destacar não apenas os esforços de africanistas em prol dessa causa, mas também a própria intelectualidade africana, que busca legitimar seu continente e sua produção intelectual perante os países do eixo norte e as barreiras impostas à legitimação do conhecimento produzido na África.

Compreende-se que, entre os caminhos necessários para romper com o paradigma vigente sobre a África, é essencial entender os elementos que, ao longo dos séculos, foram reproduzidos pelas culturas europeias. Portanto, é importante direcionar os estudos sobre racismo para além do período da modernidade, identificando os modos operantes do protorracismo vigente. Isso deve fazer parte da agenda de estudos, a fim de compreender as raízes históricas que segmentam a visão do Norte global.

REFERÊNCIAS

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao Século XX**. Companhia das letras, 2013.

COOPER, Frederick. **Conflito e conexão: repensando a História Colonial da África** - (Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p.21-73, jul. 2008).

CURTIN, P.D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

EDMONDSON, L. A África e as regiões em vias de desenvolvimento. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (Eds.). **História Geral da África - VIII: A África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

FERRETI, Federico. **Geopolíticas da descolonização: As diplomacias subalternas da África lusófona (1961-1974)**. Terra Brasilis, 17 | 2022.

FERRETTI, Sérgio. Repensando o sincretismo. 1995.

GRIFFTH, S. **The Madrasa in Asia: Political Activism and Transnational Linkages**. University of Indiana Press, 1995.

GRIMAL, Pierre. **O Mundo Mediterrâneo na Antiguidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX, 1914-1991**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

JÁCOME, Félix. **A recusa da interação: um ensaio historiográfico sobre etnocentrismo e racismo na Grécia Antiga.** Revista Brasileira de História, vol. 40, núm. 84, 2020.

LE GOFF, Jacques**. O Imaginário Medieval. Tradução de Arnaldo Marques**. Lisboa: Estampa, 1994.

MARITZ, Jessie. **Colocando a África no mapa. Heródoto: Revista Do Grupo De Estudos E Pesquisas Sobre a Antiguidade Clássica E Suas Conexões Afro-asiáticas**, 3(2), 334–347. (2019).

MCCOSKEY, Denise E. **Race Before 'Whiteness': Studying Identity in Ptolemaic Egypt**. Critical Sociology, v. 28, p. 13-39, 2002.

MBEMBE, Achile. **As formas africanas de auto-inscrição.** Estudos Afro-asiáticos. Ano 23, nº1, 2001. Pp 171-209.

MENEZES, A. J. B. de. **O Brasil e o Mundo Ásio-Africano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1956.

MILANI, C. R. S. **Evolução Histórica da Cooperação Norte-Sul**. In: SOUZA, A. de M. (Org.). Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento. Brasília: IPEA, 2014.

MORAIS, E., S. **Heródoto e o Egito: Tradução e Comentário do Livro II das Histórias**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Lingüística). Orientador: Trajano Augusto Ricca Vieira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NOGUEIRA, Léo Carrer. **Superando o sincretismo: por uma história das religiões afro-brasileiras à luz dos conceitos pós-coloniais**. Elisée, Rev. Geo. UEG – Goiás, v.10, n.2, e102219, jul./dez. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações de no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico.** 2007. 415f. (Doutorado em História) – Universidade de Brasília – UnB.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgard (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

REIS, R. B. dos; RESENDE, T. A. G. **Bandung, 1955: ponto de encontro global**. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 309-332, maio/agosto 2019.

SALCEDO, Fabiola. **Africa: iconografia de una provincia romana**. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 2ª edição. Série Conhecimentos e Instituições. Coimbra, PT: Almedina/CES. 2010.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo na Terra de Santa Cruz**. São Paulo, Companhia das Letras. 1989.

VAINFAS, Ronaldo. **As mil faces do racismo**. Revista Tempo, v.20, 2014.

VIREY, Julien-Joseph. **Histoire naturelle du genre humain** [1801]. ed. rev. reimp. Paris: Crochard, 1824.

RACISMO RELIGIOSO, INTOLERÂNCIA E PERSEGUIÇÃO CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE COMBATE NO MEIO EDUCACIONAL

Evelyn Sabrina Macedo Rocha
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
sabrina.evelyn@discente.ufma.br
UFMA

Layla Thais da Silva Ferreira
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
layla.thais@discente.ufma.br
UFMA

Maiza Pereira Pinheiro
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
maiza.pinheiro@discente.ufma.br
UFMA

Giovanni Boaes
Doutor em Sociologia
giboaes@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados pelas religiões de matizes africanas na sociedade brasileira. Embasado teoricamente em autores como Sidney Nogueira (2020), Rodney William (2019), Silvio de Almeida (2019), que abordam temáticas como racismo e intolerância religiosa, destacamos a contribuição positiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no estabelecimento de uma igualdade dentro dos currículos escolares como ferramenta de combate ao racismo religioso como também o artigo 5 da Constituição Brasileira de 1988, que estabelece a laicidade do país. Sobre a metodologia da pesquisa, ela se caracteriza como delineamento quanti/qualitativo descritivo. Dessa forma, o trabalho foi elaborado por meio de um estudo teórico sobre a diversidade religiosa no Brasil e as raízes do racismo religioso, bem como foi feita análise de reportagens que denunciam casos de racismo religioso e dos dados disponibilizado no *II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe*. Diante disso, concluímos que apesar de as leis 10.639, 11.645/2008 e o artigo 5 da Constituição representarem grandes avanços para o combate do racismo e intolerância religiosa, as redes de ensino ainda possuem inúmeros desafios para a execução de um ensino laico, de formações contínuas a respeito das diversidades religiosas e da composição do país. Sendo assim, permanece a luta em busca de uma legislação vigente que garanta na prática direitos presentes na Constituição.

Palavras-chave: Religiões de Matriz Africana; Racismo Religioso; Educação Antirracista; Intolerância Religiosa.

1. Introdução

O processo de colonização do Brasil foi um acontecimento que conteve diversas problemáticas. É necessário destacar que após colonização, mais especificamente, se refere a um projeto de modificar/embelezar a realidade amarga de alguns grupos que aqui viveram servindo ao reino de Portugal. Com a transferência do Governo português em 1808 para o Brasil, começa um projeto de reconstruir a colônia brasileira semelhante à corte de Portugal. A colônia necessitava, então, ser esteticamente agradável, pois o que se tinha no país eram pessoas escravizadas que não eram bem-vistas pela sociedade e que constantemente sofriam com a repressão. Dessa forma, é durante esse processo de modificação que a cultura dessas pessoas, que até hoje estão à margem da sociedade, passa a não ser respeitada. No entanto, mesmo diante desse desrespeito e repressão a tudo o que se remetia à população afrodescendente, muitos foram os que resistiram e mantiveram suas culturas firmes e praticáveis diante de tanta retaliação. O sincretismo presente nas religiões afro-brasileiras evidencia esse fato.

Com a forte influência da Igreja Católica ao longo da história, estando presente não somente na Europa como em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, acontecimentos antes normalizados começam a ser questionados, causando um certo incômodo, fato que propicia a iniciação da chamada “Reforma Protestante”, momento que causou grande impacto na Europa no século XVI, dando margem para o surgimento de diferentes templos religiosos, todos com base no Cristianismo. Nesse sentido, vale destacar a magnitude desse segmento religioso que permanece durante anos, em que seus fiéis, sejam católicos ou evangélicos, por meio de uma interpretação equivocada e preconceituosa do chamado “evangelho”, tornam-se os principais perseguidores das religiões de matrizes africanas. Desta forma o Cristianismo é visto como crença universal e superior indo de encontro com outras religiões, o que acaba causando perseguições religiosas ao longo dos anos a outras religiões, principalmente as de matrizes africanas.

Diante disso, é imprescindível destacar as origens históricas dessa perseguição. No período em que o Império português esteve a comandar a sociedade brasileira, por exemplo, o catolicismo fixou-se no país, contendo o poder de influenciar até mesmo as decisões do rei. No período republicano, no entanto, o estado brasileiro passaria a ser laico, fazendo com que existisse uma separação entre Estado e religião, fato que possibilitaria, em tese, a liberdade religiosa entre todos os cidadãos. Contudo, mesmo adquirindo esse avanço significativo durante o século XX, as perseguições às religiões de matriz africana no Brasil continuam se perpetuando, ficando assim presente até os dias atuais.

Deste modo, apesar de constitucionalmente o território brasileiro ser laico – onde deve-se respeitar as diversidades religiosas existentes entre todos os indivíduos –, é perceptível que a estrutura social do país, juntamente com demais instituições religiosas, apresenta-se como forte oponente às religiões de matriz africana, potencializando a prática de ações que acometem a intolerância e o racismo religioso contra elas, em que a demonização de seus ritos, símbolos e crenças reforçam a narrativa da existência do Bem e do Mal.

O escritor Silvio Almeida, em seu livro "Racismo Estrutural" (2019), destaca conceitos de raça e racismo que levam a melhor compreensão a respeito da teoria social e como a composição estrutural brasileira pode ser melhor entendida através dessas definições. Almeida (2019) considera como sendo estrutural o racismo que marca a sociedade brasileira, classificando-os em três formas: individualista, institucional e estrutural. O racismo individualista é aquele praticado por uma ou mais pessoas e que pode ser visto como um ato irracional e punido por meio de indenizações. O institucional remete-se à diferenciação feita pelas instituições a partir da raça, concedendo privilégios ou desvantagens, pois como o próprio autor aponta:

> A desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (Almeida, 2019, p.30)

O que há em comum entre o racismo individualista e institucional é que ambos são baseados no racismo estrutural, o que não os anula nem justifica, mas traça a raiz do problema. Neste caso, o racismo estrutural é algo que vem da construção da sociedade, seguido por instituições e indivíduos. Desta forma, por meio da visão de Silvio Almeida (2019), ficam compreendidas as problemáticas existentes até hoje sobre a estruturação de formação da sociedade brasileira e o quanto isso impacta para que a intolerância religiosa atrelada ao racismo contra a população negra continue presente no território brasileiro.

No livro "Intolerância Religiosa", do babalorixá Sidnei Nogueira (2020), o autor expõe o histórico completo de casos de intolerância religiosa no Brasil, contextualizando como essas práticas ocorrem a partir da colonização no país, permanecendo até os dias atuais. Muitas dessas práticas de intolerância religiosa estão presentes em templos religiosos, nos meios de comunicações e até mesmo na esfera política. Nessa obra, Nogueira possibilita que o leitor compreenda que essas práticas realizadas com o intuito de agredir povos negros, mesmo em caso extremo de violência, sejam inviabilizadas. Desse modo, o autor aponta que

> O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado "eu" em detrimento de "outrem", sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo, e atualmente, pelo por político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. (Nogueira, 2020, p. 19)

Aprofundando nossa discussão, Rodney William (2019), em sua obra "Apropriação Cultural", também apresenta uma perspectiva que nos faz compreender o processo de construção de inferioridade sobre as religiões de origem africana. Dessa forma, o autor demonstra o quanto a cultura europeia desde o período colonial foi a que se sobressaiu ao longo da história, apagando e se apropriando de elementos de outras culturas, entre elas, as de matriz africana. Tudo isso, evidencia o contexto social no qual elas se encontram no país, fator que buscaremos abordar no trabalho, destacando assim a educação como um dos caminhos para o combate das tensões religiosas de caráter histórico, abordadas até aqui.

2. O contexto das religiões no território brasileiro

Devido à forma de composição do país, que se deu através da invasão e colonização europeia com auxílio da Igreja Católica, tráfico negreiro e sistema escravista que perdurou por mais de trezentos anos, é possível encontrar no Brasil uma diversidade religiosa que condiz com a pluralidade social. Dessa forma, as religiões de matriz africana seriam uma hibridização, um encontro dos componentes culturais africanos, europeus e de povos originários. Algumas de suas principais características são a pluralidade, a descentralização e a singularidade entre elas, portanto todas terão elementos e aspectos semelhantes, mas formas diferentes de atuar. Algumas das mais conhecidas na extensão do país são candomblé, umbanda, catimbó, jurema o tambor de mina, terecô, o batuque, entre outras, e seus principais aspectos são o transe, incorporação, ligação com a natureza, não maniqueístas, a proximidade com seus deuses e entidades, sacrifícios, iniciação entre outros.

> Conservam traços da oralidade e não são centralizadas por uma doutrina institucionalizada e nem por uma organização geral. Os pais e mães de santo são os depositários legítimos da autoridade, respaldada em saber iniciático e cotidiano aprendido por imitação e repetição no seio da comunidade religiosa. (Gonçalves, 2014, p. 2).

Nota-se, porém, que juntamente com essa diversidade tem-se também desigualdades de classe, raça e gênero, acompanhando também o campo religioso. Visando diminuir tal desigualdade, a Constituição Brasileira estabelece o Estado laico do país garantindo de forma

legal a liberdade religiosa, conforme o seu artigo 5. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (Brasil, 1988).

> Percebe-se, no entanto, ao analisar dados como os expostos pelo *II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe*, que este direito tem sido colocado em risco. É possível notar através dos números do relatório que a colonização religiosa deixou marcas profundas na sociedade, e que apesar de leis que determinam a liberdade da sociedade, há diálogos entre o campo político e religioso que tendem a favorecer religiões específicas, fortalecendo um determinado discurso hegemônico. (dos Santos, Ivanir, Bruno Bonsanto Dias, Luan Costa Ivanir dos Santos. 2023)

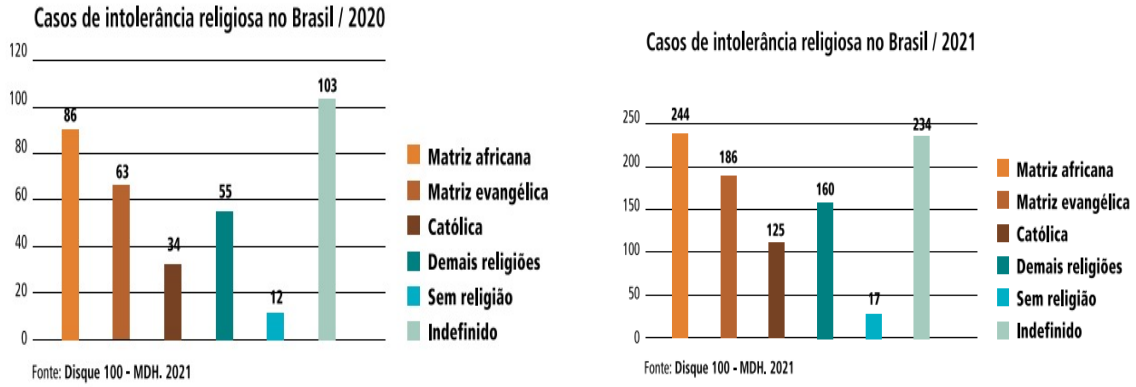
É necessário frisar que as religiões com forte presença no Brasil são a católica, sendo a mais predominante desde a colonização, seguida do protestantismo, espiritismo, religiões de matriz africana, judaicas, entre outras.

Figura 1: porcentagens das religiões no Brasil

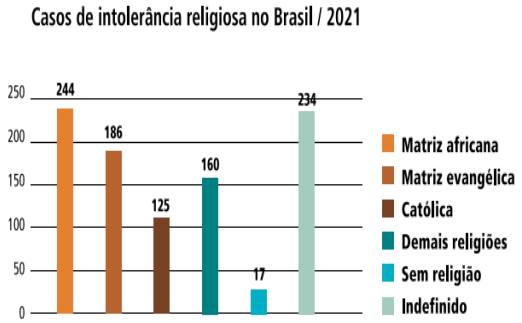
Fonte: g1, 2020

Segundo o site G1, "50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião". É perceptível que as religiões de matriz africana, ou seja, religiões que tiveram como base as divindades, rituais e cultos que nasceram em África e tomaram vertentes semelhantes no Brasil, em 2020, correspondiam a apenas 2% da população brasileira, no entanto, os números de ocorrências de intolerância religiosa registradas no disque 100 por essas religiões, são declaradamente superiores as de qualquer outra religião, ficando abaixo apenas das religiões não identificadas. Devemos, no entanto, destacar que o medo de novas violências pode ser um dos fatores que levam os acusadores a optarem pelo anonimato, não identificando suas religiões, estas, portanto, podem ser de matriz africana ou qualquer outra religião inclusive as judaico-cristãs. Estes números aumentam consideravelmente em 2021.

Figura 2:Casos de intolerância religiosa no Brasil 2020/2021



Fonte: II Relatório sobre intolerância religiosa, 2023



Fonte: Disque 100 – MDH, 2021

É importante lembrar que, no ano de 2020, a pandemia de covid-19 tomou proporções mundiais, alcançando o Brasil e fazendo com que as atividades sociais ficassem restritas por meses, fator imprescindível para a queda no número de casos de intolerância religiosa. O relatório ainda destaca vários índices de pesquisas, dentre eles os meses de maiores ocorrências e o estado onde ocorreram. Dessa forma, é possível perceber que o estado de São Paulo foi líder em casos de acusação no ano de 2019, sendo responsável por 119 dos 477 casos no país.

Ao analisar o levantamento de casos e dados de intolerância religiosa no Rio Janeiro no ano de 2021, e voltar-se para a descrição dos violadores, é possível perceber que a maioria das violências partem de pessoas pertencentes às denominações cristãs, principalmente evangélicas. E apesar de os números apontarem “vizinhos” como maiores violadores, é grave ter indícios de que figuras públicas que representam o Estado, como prefeitos, senadores e deputados, portanto, representantes da legislação que defende a liberdade religiosa, estejam dentre os acusados.

Figura 3: Descrição dos violadores religiosos

Violador	Especificação	Subtotal	Religião	Total
Figuras Públicas	Prefeito	03	Evangélico (2)	09
			Sem especificação (1)	
	Deputado	02	Evangélicos	
	Vereador	02	Católico Evangélico	
	Cantor	01	Evangélico	
	Membros de um programa	01	Variados	
Vizinhos		11	Evangélicos (10)	11
			Católico (1)	
Autoridades Religiosas	Pastor	04	Evangélicos	06
	Padre	01	Católico	
	Grupo Missionário	01	Evangélico	
Narco Tráfico	-	05	Sem especificação	05
Outros	Pai da vítima	01	Evangélico	09
	Hacker	01	Evangélico	
	Empresa	02	Sem especificação (1)	
			Evangélico (1)	
	Proprietária imóvel	01	Evangélico	
	Motorista aplicativo	01	Sem especificação	
	População em redes	01	Sem especificação	
	Funcionário de prefeitura	01	Evangélico	
	Funcionário do Gov. Fed.	01	Sem especificação	
Indefinido		07	Sem definição	07
Total				47

Fonte: II Relatório sobre intolerância religiosa, 2023

Ademais, é necessário frisar que embora a expressão “tolerância” não seja algo que a parcela da população pertencente às religiões de matriz africana se agrade em ouvir, uma pequena parte das pessoas continuam em reproduzir o termo enfatizando a importância de obter o respeito das demais religiões. Essa resistência em aceitar a palavra muito se dá pelo próprio significado dela. Afinal, por que tolerar algo diferente da sua realidade que pode inclusive ir contra a hegemonia de sua crença? O correto, nesse sentido, seria a prática do respeito, afinal toda banalização da cultura e religiosidade de pessoas pretas se torna um grande empecilho para termos enfim uma sociedade antirracista. Nesse sentido, considerando que a Constituição Federal garante o estado laico e, portanto, a liberdade religiosa, é notória a necessidade de medidas que garantam a segurança destas religiões e o incentivo ao respeito religioso. Desse modo, destaca-se, no campo educacional, a necessidade de melhorias no processo de conscientização e aplicação de um ensino democrático, emancipatório e principalmente antirracista, avançando para que a diversidade religiosa seja cada vez mais representada e respeitada dentro e fora do ambiente escolar.

3. A educação como um campo de combate ao racismo religioso: desafios e possibilidades

Como já mencionado, o *racismo religioso* se faz presente na sociedade brasileira, que é, desde sua formação, estruturalmente preconceituosa e desigual com a população negra, considerando-a de forma negativa e inferiorizando seu modo de viver, falar e se relacionar entre si. Essa negatividade à forma não somente de viver, mas de existir do povo negro brasileiro se dá pelo simples fato de esse mesmo povo ir contra a lógica colonial hegemônica e eurocêntrica branca, uma lógica que invisibiliza, "mata" e segrega toda uma população considerada como "outros", assim como as suas crenças. Sendo assim, religiões como umbanda, candomblé, tambor de mina, entre outras, que são de origem africana e que, ao chegar ao Brasil, passaram a ser praticadas por uma grande parcela da população negra do país, são, não somente perseguidas, como demonizadas em diferentes âmbitos da sociedade, inclusive na educação.

Dessa forma, casos de alunos que são discriminados por conta da sua religiosidade são constantes em inúmeras escolas, onde essa discriminação é praticada não somente por colegas de turma, como também por professores, diretores (as), pela própria instituição escolar de maneira geral. O que acontece é que o próprio meio educacional é discriminador, elitista e principalmente racista. É esse mesmo meio de ensino que fere o princípio da laicidade do estado, prevista na Constituição Federal, e que deve ser aplicado nas instituições. É frequente a presença de imagens de santos católicos nos estabelecimentos escolares. Outro aspecto diz respeito à disciplina de "Ensino Religioso", que, frequentemente, privilegia ensinar sobre religiões consideradas "majoritárias" (catolicismo e protestantismo), "pecando" dessa forma no sentido do reconhecimento da diversidade do corpo discente, o que acaba os prejudicando. Considerando a importância de o meio educacional promover uma pluralidade no ensino e reconhecer as inúmeras diferenças, entre elas religiosa, dos alunos, Tessarole destaca que

> No contexto escolar é necessário, independente de credo ou convicções, que a pluralidade cultural das sociedades seja exercida de forma democrática e que abranja uma expressão de acolhimento, inclusão e respeito a todos, o que caracteriza a diversidade religiosa (Tessarole, 2021, p. 26).

Nesse sentido, é evidente que o fato de o âmbito educacional, juntamente com os indivíduos que dele fazem parte, ser racista é um ponto que faz com que a diversidade religiosa e o respeito às diferenças seja algo distante em inúmeras escolas. No entanto, o fato de essas mesmas instituições não seguirem o princípio da laicidade, como já mencionado, baseando-se em um ensino sem qualquer viés ou tendência religiosa, também se torna um grande empecilho para que uma nova forma de educação seja aplicada.

De acordo com o artigo 19 da Constituição Federal do Brasil, é "vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" o estabelecimentos de cultos religiosos ou igrejas (Brasil, 1988). Nesse sentido, uma educação laica seria aquela que mesmo não se baseando em nenhum dogma religioso promoveria um amplo respeito a qualquer crença, como também àqueles que não possuem uma. Por meio dessa educação todos os alunos se sentiriam respeitados, não estando sujeitos a ensinamentos que não fazem parte da realidade da grande maioria. Com relação à importância de se adotar a laicidade do Estado, Muller e Costa (2016) enfatizam a necessidade dessa adoção destacando que

> Um Estado laico tem como princípio a imparcialidade em assuntos religiosos, não podendo apoiar ou discriminar nenhuma religião, mas embora defenda a liberdade religiosa a todos os seus cidadãos, não pode permitir a interferência de correntes religiosas em matérias sociopolíticas ou educacionais (Muller; Costa, 2016, p. 25).

Desse modo, o racismo estrutural na sociedade brasileira, que inferioriza e considera negativo tudo que está atrelado à população afrodescendente, juntamente com o racismo religioso que se caracteriza principalmente pela perseguição e demonização das religiões praticada por esse mesmo povo, e o fato das instituições escolares não se adequarem a um modelo de ensino laico que não privilegia determinadas religiões em detrimento de outras, são alguns dos desafios encontrados no âmbito educacional e que dificultam que esse mesmo ambiente se torne um local necessário para o combate à intolerância religiosa. Sendo assim, considerando o número de casos frequentes de racismo religioso no âmbito da educação, destacaremos algumas notícias que remontam a essa temática, a fim de deixar mais evidente a motivação desses eventos.

O primeiro caso a ser analisado (Imagem 1) aconteceu no ano de 2021, em Salvador, onde uma jovem foi impedida de entrar na sua própria escola por estar vestida com roupas que remetiam a sua religião. A mãe da jovem, ao questionar a diretora e os porteiros da escola sobre o porquê daquela situação, teve como resposta o fato de a aluna estar passível a sofrer *bullying* por seus próprios colegas de turma. Nesse sentido, a escola estaria evitando que uma situação mais constrangedora acontecesse. No entanto, o que fica perceptível ao analisar essa notícia é que a aluna não estaria sendo afetada por *bullying* caso entrasse na escola, e sim por algo muito maior, o racismo religioso, tendo início pela própria diretora e porteiros daquele local.

Além disso, é evidente que a falta de conhecimento das escolas e da gestão escolar sobre alguns momentos que são essenciais nas religiões afro-brasileiras interfere para que isso se agrave, visto que a aluna em questão estava em um período de iniciação no candomblé, sendo as roupas brancas algo que deveria ser mantido durante aquele momento. Esse fato destaca a

importância da afirmação de Silva (2019) quando evidencia o quanto a educação, juntamente com o acesso à informação, é grande aliada na luta contra a intolerância e o racismo.

Figura 4: Escola barra aluna por roupa de candomblé

Fonte: Uol, 2021

O segundo caso a ser analisado (Imagem 2) ocorreu ainda nesse ano no Distrito Federal, em uma escola cívico-militar. Nele, assim como no caso anterior, uma jovem de 14 anos foi impedida de entrar em sala de aula, dessa vez por estar usando um fio de conta, um tipo de colar que representa os orixás e que é característico nas religiões de matriz africana. Nesse caso específico, a estudante enfatizou que foi questionada por uma tenente da escola sobre o motivo de estar usando o acessório e foi "convidada" a retirá-lo. A estudante destacou a importância de comunicar ao seu líder religioso antes de removê-lo.

Por meio dessa notícia fica claro o incômodo que muitas escolas possuem a tudo que remete às religiões afro-brasileiras, sejam vestimentas, acessórios, e enfatiza o quanto essas mesmas instituições desrespeitam tudo aquilo que está fora do que é visto como "tradicional" ou "normal" no que se refere a manifestações religiosas. Para além disso, o caso possibilita que reflitamos sobre o seguinte ponto: *Será que, se essa mesma aluna fosse uma jovem católica e, que em vez de estar com o fio de conta, estivesse com um terço nas mãos, ainda assim seria barrada ao entrar na sala de aula?*

Figura 5: Estudante é vítima de racismo religioso em escola no DF

Fonte: NP- Notícias Pretas, 2023

As duas notícias destacadas enfatizam o que já foi dito anteriormente: o racismo por parte das instituições escolares, juntamente com a falta de informação que essas instituições possuem sobre as religiões afro-brasileiras, é um grande empecilho para que um ensino diversificado e de respeito às diferentes manifestações religiosas seja aplicado. No entanto, uma outra questão deve ser mencionada e que também se torna um grande desafio. O fato de existirem professores comprometidos com uma nova forma de ensino, que promovem saberes sobre todas as religiões, mas que são "barrados", seja pela gestão escolar, seja pelos responsáveis dos discentes, que por conta de um preconceito enraizado, falta de conhecimento e uma religiosidade discriminatória, desaprovam qualquer tentativa de ensinar sobre aquilo que consideram como "demoníaco".

Foi o que aconteceu em março deste ano em uma escola em Salvador (Imagem 3), onde o livro infantil *Amoras*, do rapper Emicida (2018), foi alvo de intolerância religiosa por parte de uma mãe de determinado aluno de uma rede particular de ensino. O livro que possui trechos que demonstram sobre conhecimentos, culturas e religiões diferentes, foi repassado por uma professora para fazer parte de um projeto chamado "Ciranda Literária".

No entanto, ao ser levado de volta para a escola, foram encontrados na obra trechos preconceituosos escritos à mão, além de versículos bíblicos que remetiam à religião da autora do crime, deixando evidente o incômodo, intolerância e preconceito a tudo aquilo que se distingue do viés "tradicional", destacando, dessa forma, o ódio constante às religiões afro-brasileiras, que durante anos e até os dias atuais são perseguidas, demonizadas e invalidadas por diferirem da lógica colonial.

Figura 6: Livro infantil do rapper Emicida é vandalizado

Fonte: g1 Bahia, 2023

De acordo com o artigo 4 da *Declaração de Princípio sobre a Tolerância*, a "educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância" (Unesco,1995). Nesse sentido, para além dos desafios elencados para se combater a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana no ambiente escolar, torna-se necessário elencar algumas possibilidades para que esse combate seja efetivado nesse meio de ensino. Sendo assim, destaca-se dois pontos principais para que essa "transformação" nas redes de ensino possam ser aplicadas de maneira plena, visando o respeito às diferenças.

Entre eles está a efetivação da legislação, o que inclui a aplicação da lei 10.639, como também o princípio da laicidade do Estado previsto na Constituição Federal e a importância de se ter professores aptos a aplicarem um ensino antirracista e emancipatório com conhecimentos de África e afrodiaspórico, visando demonstrar uma outra visão sobre o continente, suas culturas, conhecimentos e religiões, não diminuindo ou menosprezando outras epistemologias.

A lei 10.639, aprovada em 2003 (Brasil,2003), tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as redes públicas e particulares de ensino fundamental e médio. Apesar de a lei existir a mais de 20 anos é perceptível que ela não é aplicada na prática nas redes de ensino, fato que contribui para que uma falta de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira continue presente na sala de aula, assim como o preconceito constante às religiões presentes no Brasil que possuem como origem a África.

Desse modo, a aplicação da lei de maneira plena poderia contribuir para que um ensino não discriminatório e plural fosse aplicado, além de possibilitar uma representação por parte de todos os alunos. Além disso, ao levar conhecimento de África e afrodiaspórico para as redes de ensino, as visões preconceituosas e excludentes a tudo que remete ao continente pode ser

alterada, oportunizando um olhar decolonial para opiniões que são repassadas socialmente. Sendo assim, é notório que a lei é imprescindível no combate ao racismo religioso ao destacar novas formas de epistemologias, as epistemologias pretas, e promovendo – ou buscando promover – uma mudança de pensamento. Fato bem pontuado por Nogueira (2020) quando destaca a importância desses saberes, afirmando que

> O racismo religioso quer matar existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens. É a existência dessas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou (Nogueira, 2020, p. 63).

Para além das redes de ensino aplicarem a lei 10.639/2003, é importante que elas compreendam a necessidade de se ter professores aptos a aplicar os conhecimentos de África e afro-brasileiros, seja promovendo formação continuada para esses docentes, seja contratando professores específicos nessas áreas. Visto que a não efetivação da lei ocorre, muitas vezes, por falta de docentes preparados para temas que envolvam cultura, saberes, história e religiões africanas e afrodiaspóricas. Diante disso, cabe então mencionar a importância da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (Liesafro), a primeira licenciatura no Brasil voltado a essa temática, e que propicia a formação de docentes apropriados na efetuação de um ensino igualitário, plural, antirracista e que valoriza as inúmeras diferenças presentes na sala de aula, entre elas a religiosa.

Por fim, como já mencionado anteriormente a laicidade do Estado sendo realmente praticada no âmbito educacional também se torna uma possibilidade indispensável de combate ao racismo religioso nas redes de ensino. Visto que sua aplicação não valorizaria determinadas religiões em detrimento de outras, muito menos as colocaria como universais. O ensino laico seria, então, aquele que promoveria o respeito às diferentes religiões, que compreenderia a importância de cada uma delas e que não criaria distinções hierárquicas entre elas.

4. Considerações finais

Diante dos fatos mencionados, ficou evidente que o processo histórico de construção do país iniciado com a colonização religiosa deu base a um pensamento hegemônico dentro da sociedade brasileira. Por meio desse pensamento, religiões que fugiam da lógica colonial judaico-cristã, entre elas as de matrizes africanas, passam a ser constantemente perseguidas, marginalizadas e consideradas demoníacas por não seguirem os dogmas dominantes. Nesse

sentido, diante dos dados e gráficos sobre intolerância religiosa no Brasil, é inegável a perpetuação desse processo nos dias atuais, em que o ódio às religiões afro-brasileiras continua presente, negando direitos que são garantidos constitucionalmente, dificultando assim que os praticantes dessas religiões possam ocupar de maneira plena espaços na sociedade com relevância, fato que destaca o quanto o racismo estrutural afeta de forma prolongada uma das bases da sociedade, o meio educacional.

Por fim, concluímos que as redes de ensino possuem inúmeros desafios para a execução de um ensino laico, de formações contínuas a respeito das diversidades religiosas e da composição do país. No entanto apontamos também que, apesar desses entraves, muitas são as possibilidades para que uma nova forma de ensino seja aplicada contendo inclusão, respeito e reconhecimento da pluralidade existente nos espaços escolares. Sendo assim, permanece a luta em busca de uma legislação vigente que garanta na prática direitos presentes na Constituição, efetivação de leis como 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a laicidade do Estado. Com isso, mudanças podem ser construídas dando enfoque para narrativas que foram apagadas no decorrer da história e garantindo que as religiões tradicionais de matrizes africanas no Brasil possam enfim ser respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em 11.dez.2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br) Acesso em: 11 dez.2023

TESSAROLE, Cristina de Lacerda. Contextos do ensino religioso que potencializam o racismo religioso. **UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 9, n. 2, p. 25-45, 2021

SANTOS, Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; DOS SANTOS, Luan Costa Ivanir. **II Relatório sobre intolerância religiosa**: Brasil, América Latina e Caribe. Disponivel em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250 Acesso em: 11 dez.2023

G1, 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml Acesso em: 12 dez. 2023

GONÇALVES, A. Giovanni Boaes. Do Catimbó ao Candomblé: circularidades nas religiões afro-brasileiras na Paraíba/Brasil. IN: CONFERENCIA INTERNACIONAL ANTROPOLOGIA 2010, 2012, 2014., 2014, Habana. **Anais** [...]. Habana: Instituto Cubano de Antropologia, 2014. v. 1. p. 1-20.

MELO, Monica. Livro infantil do rapper Emicida é vandalizado por mãe de aluno com críticas às religiões de matriz africana. **g1 Bahia**, 07. Març.2023. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghtml Acesso em: 11. dez. 2023.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COSTA, Ana dos Anjos Santos. Laicidade e religiões de matrizes africanas na escola: percepções docentes. **Laplage em Revista,** v. 2, n. 3, p. 23-37, 2016.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo; Pólen Produção Editorial LTDA, 2020.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo; Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo; Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

PITA, Jerson. Estudante é vítima de racismo religioso em escola cívico-militar do DF. **Notícia Preta**, 1. mar. 2023. Disponível em: Estudante é vítima de racismo religioso em escola do DF (noticiapreta.com.br). Acesso em: 11. dez.2023.

SILVA, Carolina Rocha. Racismo, religião e educação no brasil: desafios contemporâneos. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, edição especial, p. 283-296, 2019.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível em: UNESCO. General Conference; 28th; Declaração de princípios sobre a tolerância; 1995 (oas.org). Acesso em: 11. dez.2023

ESCOLA barra aluna por roupa do candomblé e mãe de santo chama a polícia. **Uol**, São Paulo, 27. jul.2021. Disponível em: Escola barra aluna por roupa religiosa e mãe de santo chama a polícia (uol.com.br). Acesso: 11. dez.2023.

ROCHA, Carolina. Religião e poder. Disponível em: Racismo Religioso - Religião e Poder (religiaoepoder.org.br). Acesso em: 10 dez. 2023.

PINTO, Tales. Brasil Escola. Disponível em: A Igreja Católica. As influências da Igreja Católica no Brasil (uol.com.br). Acesso em: 11 dez. 2023.

NEVES, Daniel. Brasil Escola. Disponível em: Reforma protestante: o que foi, contexto, causas - Brasil Escola (uol.com.br). Acesso em: 11 dez. 2023.

REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS E BREVE ANÁLISE SOBRE A RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA OCUPAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA CONTRA A PEC DO TETO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM 2016.

Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia
Doutoranda em Ciências Sociais
garcia.andreajoana@gmail.com
SEDUC/MA/PPGSoc/UFMA

Ana Carolina Torrente Pereira
Doutoranda em Ciências Sociais
anacaina79@gmail.com
SEDUC/MA/PPGSoc/UFMA

Karlene Carvalho Marinho de Araújo
Doutoranda em Ciências Sociais
karlenecarvalho@ufma.br
Colun/PPGSoc/UFMA

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o movimento de ocupação do Colégio Universitário (COLUN-UFMA) realizado por estudantes do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano) e estudantes do Ensino Médio, que ocorreu em outubro de 2016 e se estendeu até dezembro do mesmo ano. Na referida época o Brasil passava por transformações políticas e econômicas desencadeadas, também, pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Naquele momento, Michel Temer, vice-presidente na chapa da ex-presidente, toma posse da presidência e inicia seu governo com a proposta de limitação dos gastos por 20 anos, através da hoje aprovada Emenda Constitucional 95 (a PEC do teto). Além dessa proposta houve também a Medida provisória 746/2016 que culminou com a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017. Essas emendas e propostas geraram uma série de movimentos sociais por todo país, que objetivavam a revogação destas, para que não houvesse perda de direitos. Dentre os objetivos deste artigo estão a análise do discurso dos estudantes e professores sobre suas motivações da ocupação e quais os resultados deste movimento, mesmo diante da aprovação das propostas do governo. O método utilizado durante a pesquisa foi de natureza documental, qualitativa e quantitativa, além da utilização de ferramentas tais como questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados por meio do *Google Forms e Google Meet.* Assim, o artigo está dividido em 4 partes: introdução, contexto nacional e local, análise das falas sobre motivação e resultados do movimento, que apesar de não ter atingido a meta principal da não aprovação do NEM, conseguiu mobilizar os estudantes em torno de uma causa coletiva e educacional, além de permitir, a criação de grupos e movimentos voltados para a educação.

Palavras-chave: Educação; Ocupação; Movimentos sociais; Reforma do Ensino médio.

1. Introdução

> Por que as pessoas aceitam amiúde a condição de vítimas de suas sociedades enquanto, em outras ocasiões, elas se tornam tão iradas e buscam, com energia e paixão, fazer alguma coisa para mudar suas condições? (Moore Jr., 1987; p. 09)

A ideia dos movimentos sociais é algo que nos instiga e nos faz refletir sobre os motivos que levam os atores de uma sociedade a lutar, ou não, a fim de garantir objetivos que podem ser individuais e/ou coletivo. Dentre as várias teorias existentes, temos as que nos levam a reflexão a partir de questões ideológicas (Marx, 1997; Gramsci, 2011), mas também há aquelas que aguçam nosso olhar às inquietações que mesmo ocultas não deixam de refletir sobre a situação no qual se encontram (Scoot, 1990). Uma visão criticada por Olson (1999) discute a ideia de que existe no senso comum e na própria academia uma tendência que levaria à uma organização natural das pessoas para a ação coletiva interessada, principalmente aquelas com objetivos econômicos. Para este autor, o que temos, em se tratando de grupos maiores, são "indivíduos racionais e centrados nos próprios interesses, que não agem para promover seus interesses comuns" (Olson, 1999, p.14).

Já para Tarrow (2009), a história, a partir de vários exemplos, mostra que a política de confronto tem sido uma característica das sociedades humanas desde o seu surgimento. Inicialmente, de forma direta, através de pessoas comuns que lutavam contra outros grupos ou elites políticas e num segundo momento (século XVIII) desenvolveu-se um repertório novo e mais geral de ação coletiva, voltado mais para o nacional autônomo e modular realizados por atores sociais que passam a pressionar o poder (Tarrow, 2009).

O ano de 2016 entrou para a história do nosso país por conta de vários acontecimentos políticos, dentre eles o impeachment da então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, que ocorreu em 16 de abril do mesmo ano, na qual foi acusada pelo crime de responsabilidade fiscal. Seguindo a Constituição Federal, Dilma Rousseff foi afastada e no dia 12 de maio de 2016, tomou posse em seu lugar, o vice-presidente Michel Temer. Logo que tomou posse Michel Temer adotou providências que destoavam daquelas propostas pela chapa na qual foi eleito em 2014. Dentre as medidas amplamente criticadas estão: Reforma da Previdência (aprovada somente em 2019); Reforma Trabalhista (aprovada em 2017); PEC do Teto[1](aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal em 2016) e a proposta da Reforma do Ensino Médio por meio de uma medida provisória (aprovada em 2017).

[1] Essa PEC recebeu a numeração 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal. Foi aprovada nas duas casas e em dezembro de 2016 foi promulgada pelo Congresso e tornou-se Emenda Constitucional 95. Essa EC congela os gastos do governo por 20 anos, uma vez que limita seu aumento apenas à inflação

Aqui, no presente texto, coube a nós pensarmos um pouco mais sobre as duas últimas propostas do presidente Michel Temer, pois foram estas fontes de motivações das manifestações de estudantes e professores ocorridas em 2016.

A proposta inicial da Reforma do Ensino Médio – estabelecida a partir da MP 746/2016 - tinha como objetivo mudar a dinâmica das aulas tendo como justificativa, dados do IBGE que apontavam um grande índice de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos (1, 3 milhão de estudantes evadidos). De acordo com o Portal do MEC, o Censo Escolar 2016 apresenta dados sobre a evasão escolar no qual: 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola entre os anos de 2014 e 2015. Já a 3ª série do ensino médio, possui evasão de 6,8%. Em se tratando do ensino fundamental, mas não menos preocupante, temos uma evasão de 7,7% dos alunos do 9º ano[2] (Brasil, 2016).

Dentre as propostas da MP 746/2016 do Ensino Médio estavam: a) aumento da carga horária[3], b) divisão do ensino em duas fases: a primeira com conteúdos obrigatórios, definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocupará 60% da carga horária; e a segunda, formada pelos chamados itinerários formativos, ocupará os 40% restantes e, c) retirada de algumas disciplinas da base curricular tidas como obrigatória[4]. O aumento da carga horária e a retirada de disciplinas obrigatórias, como sociologia, desencadeiam e/ou aumentam problemas já existentes nas escolas públicas, tais como a falta de estrutura física e a precarização do trabalho dos professores que passaram a ministrara aulas de outros componentes para preencher a carga horária de trabalho. Além disso a remuneração de professores é baixa e as disparidade entre efetivos e contratados é muito desigual. A precarização dos contratados, que não possuem alguns direitos trabalhistas, além de salários menores, torna-se pior diante da falta de concursos públicos para professores (Boutin e Flach, 2017). Dessa forma

[2] Fonte: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206

[3] O ano letivo, por série, no Ensino médio tem, de acordo com a LDB 9394/95, 800 horas anuais e 200 dias letivos. Com a reforma proposta passaríamos a ter 3.000 horas no total (todo ensino médio) divididas em: 1.800 horas para disciplinas da base comum (obrigatórias) e 1.200 horas para parte diversificada. Entretanto, após ser aprovada em 2017, por meio da Lei 13.415, recentemente, diante de várias manifestações, o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Sila, reformulou a referida Lei, e a partir de 2025 a proposta é que a distribuição ocorra da seguinte maneira:2400 horas para a base comum e 600 horas para a parte diversificada.

[4] Inicialmente a disciplina de sociologia tinha sido excluída e só depois foi inserida novamente, assim como educação física, filosofia e arte.

pergunta-se como aumentar a demanda de alunos nas escolas e sua carga horária sem trabalhar as melhorias mínimas para uma educação de qualidade?

A outra pauta que nos interessou, neste primeiro momento, foi o Projeto de Emenda Constitucional 241/2016, conhecida também como "PEC do Teto", que tinha por objetivo estabelecer um **limite para os gastos** do governo federal durante 20 anos, a partir de 2017, tendo como base o orçamento do governo em 2016. Na época, o governo justificou sua proposta dizendo que o teto era necessário a fim de **controlar os gastos públicos,** que estariam em uma trajetória ascendente e de certa forma insustentável. Todavia, antes da aprovação da referida PEC, o plenário da câmara de deputados havia aprovado o aumento do salário dos Deputados Federais e senadores, dos ministros do Supremo Tribunal Federal, do procurador geral da República, do presidente e vice-presidente, além dos ministros de Estado. Essa manobra foi duramente criticada, mas ainda assim foi aprovada (Blume, 2016).

Diante desse cenário de mudanças ocasionadas por meio de medidas provisórias, PECs e propostas de reformas, verificamos retrocessos no que tange a retirada de direitos conquistados, principalmente das classes de baixa renda, pois são as que mais sofrem com a nova conjuntura política, social e econômica imposta.

Ao analisar os motins ocorridos na Inglaterra no século XVIII, Thompson (1998) entendeu que "o ressentimento popular podia explodir quando mudavam as antigas práticas do mercado" (p.159), ou seja, a luta social se dava quando havia uma quebra de contrato social, gerando assim protestos. O que descreveremos nas linhas seguintes é um estudo das manifestações realizadas por estudantes, que interpreto como motivadas pela quebra de um contrato ocorrida com a retirada de direitos e diminuição em investimentos na qualidade do setor público, como a educação.

Este artigo, incitado pelas leituras sobre ações coletivas, tem a pretensão de analisar as experiências, motivações e resultados com a ocupação do Colégio Universitário em 2016, por estudantes do Ensino Médio e Fundamental e para um melhor entendimento está dividido em três momentos: o primeiro traz o contexto brasileiro e local (COLUN) das ocupações nas escolas e uma reflexão sobre as lutas dos jovens envolvidos; no segundo momento traz análise das motivações e por fim um apanhado dos objetivos alcançados pela ocupação.

2. O contexto da mobilização contra a reforma do ensino médio: a luta dos jovens em São Luís e no Brasil.

No ano de 2015, ocorreram manifestações de estudantes do Ensino Médio nos estados do Paraná e São Paulo. Ambas tratavam de manifestações contrárias as decisões dos respectivos governos estaduais de fechar escolas públicas. No caso de São Paulo a proposta era fechamento de mais de 200 unidades escolares, além do remanejamento de mais de 310 mil estudantes e 74 mil professores. Essa proposta do governo gerou protestos em mais de 60 cidades paulistas (BOUTIN; FLACH, 2017).

Em 2016, diante das propostas de Michel Temer e sua equipe de ministros, principalmente no que tange a PEC do Teto e a Medida Provisória 746/2016 (reforma do Ensino Médio), partiu também dos estudantes o início a uma série de manifestações e ocupações das escolas do Ensino Médio. As ocupações tiveram início no Estado do Paraná, o qual concentrou o maior número de escolas ocupadas (848 escolas de acordo com a UBES)[5]. A nível nacional, foram ocupadas no total: 1073 escolas, 123 universidades, 03 Núcleos Regionais de Educação[6] e participação de 22 estados e do Distrito Federal (site da UBES).

No Maranhão, dentre as escolas públicas estaduais foram ocupadas o Liceu Maranhense e o Centro Integrado Rio Anil (CINTRA). No que tange às escolas públicas federais foram ocupados alguns campi do Instituto Federal do Maranhão (IFMA): Monte Castelo, Açailândia, Centro Histórico, Codó e Chapadinha; e o Colégio Universitário[7] (COLUN) da UFMA. Além das escolas do ensino médio, tivemos também ocupações nos campi da Universidade Federal do Maranhã e no prédio do curso de história da Universidade Estadual do Maranhão.

As escolas acima citadas são grandes em sua estrutura e no número de alunos, historicamente são reconhecidas como espaços de lutas; possuem grêmios ativos e também formam redes sociais ativas, que exploram novas formas de mobilização e organização que podem culminar manifestações de pessoas nas ruas a fim de pressionar as autoridades (JASPER,2016).

---

[5] União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

[6] Fonte: https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/

[7] Trata-se de um colégio aplicação e escola técnica vinculado à Universidade Federal do Maranhão, criado através da Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968, pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão. A escola oferece Ensino Fundamental Anos Finais (5º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular (1ª, 2ª e 3ª série), além de Ensino Médio e Técnico Integrado (Cursos de Administração e Meio Ambiente) e Curso Técnico Subsequente (Enfermagem)

As redes sociais são importantes mobilizadores no que tange às ações coletivas, como bem nos diz Tarrow (2009):

> "O fato de poderem recorrer a redes sociais existentes lhes possibilitavam mobilizar rapidamente os apoiadores e pressionar o Estado através de instituições estabelecidas. Quando as reformas eram realizadas a mobilização decaía, os ativistas desapareciam em estruturas como igrejas e fraternidades; quando surgia um novo ciclo de confrontos, contatos informais serviam para reviver os velhos laços" (Tarrow, 2009, p. 166).

As ocupações que ocorreram no Brasil nos remetem a importância dessas articulações pelas redes sociais que aproximam as escolas, unidas na luta contra as propostas do Governo Federal. O presente artigo faz uma análise do processo de ocupação do COLUN e para tanto realizei entrevistas com professores e alunos da escola, a fim de entender as motivações e como se deu essa manifestação organizada pelos jovens estudantes.

De acordo com nossos entrevistados, em setembro de 2016 foi realizada uma Assembleia Geral dos Discentes do Colégio Universitário (Foto 01), na qual foi deliberado por maioria presente a ocupação da escola. De acordo com o Rommel Botafogo (ex-presidente do Grêmio do COLUN) a ocupação esteve dividida em dois momentos: 1) ocupação de três dias, na qual os estudantes participaram de atos na UFMA, de rodas de conversa e organizaram a logística dos dias de ocupação.

O professor do COLUN, Micael Santos, nos revelou também que houve uma organização muito grande por parte dos alunos e que alguns professores da escola, pais, além da gestão escolar, estiveram presentes para ajudar na organização, não só na logística, mas também na construção de momentos culturais, atividades lúdicas e políticas (ver em anexo prints dos atos realizados durante a ocupação, retirados da página Instagram Oficial - *OcupaCOLUN*) como debate sobre ensino médio e sobre a PEC do teto (Foto 02).

Para Jasper (2016) a estratégia é uma dimensão cultural de protesto que culminam em decisões sobre os objetivos e os meios para atingi-los. Evidente que sua construção, segundo o autor não é algo simples, pois os manifestantes precisam negociar os vários dilemas que aparecem, tais como custos e riscos; promessas e benefícios (Jasper, 2016)

Foto 01: Assembleia Estudantil do COLUN

Fonte: prof. Micael Santos

Foto 02 – Debate com estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio

Fonte: prof. Micael Santos

Os estudantes encontraram algumas resistências por parte de professores, alunos, pais e comunidade escolar que eram contrários a ocupação. Essa resistência foi maior por conta da proximidade do período da aplicação das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois, além dos(as) alunos(as) da 3ª série que realizariam a prova, a escola era um polo de aplicação. Foi realizada nova Assembleia estudantil que deliberou a continuidade da ocupação, e organização da estrutura física a fim de garantir aos estudantes a participação no ENEM. Aqui inicia o segundo momento da ocupação que se estende até dezembro de 2016.

Segundo informações dos participantes, a primeira Assembleia Geral dos Discentes contou com a participação de mais de 200 estudantes do Ensino Médio e Fundamental. Destes ocuparam a escola inicialmente entre 50 e 100 alunos e no mês de

dezembro (mês que findou a ocupação) participavam da ocupação entre 15 a 20 alunos[8]. Segundo relatos dos professores e ex-alunos, a diminuição dos participantes se deu também mediante a pressão para que as aulas retornassem, tanto por parte dos estudantes e seus responsáveis, quanto pela própria comunidade que gira em torno da escolar, muitas vezes guiada pela mídia que mostrava a ocupação como espaço de desordem.

Para Tarrow (2009), "a influência da mídia sobre a percepção das ações dos movimentos é uma faca de dois gumes", ou seja, para o autor a mídia está interessada na notícia e em como esta pode lhe render ganhos. Dessa forma de um lado, se interessa pelas atividades dramáticas realizadas pelos movimentos e à medida que este esfria, a mídia perde também seu interesse" (Tarrow, 2009, p. 151).

Mesmo com as pressões para que a ocupação findasse, o movimento durou dois meses. Vale ressaltar que outra dificuldade encontrada pelos estudantes foi a financeiras (para manter o movimento), porém os alunos puderam contar com a colaboração dos pais, professores e gestão da escola, que além do apoio logístico, cultura e nas atividades político/pedagógicos, também contaram com doações de alimentos e materiais higiênicos.

Por fim, outra dificuldade foi o próprio desgaste com o passar dos meses, mediante a desistência de alguns alunos que retornavam para suas residências. No dia 16 de dezembro foi realizada Assembleia Geral Discente na qual foi deliberado o encerramento oficial da ocupação e a volta às aulas.

3. Motivação: entre o coletivo e o indivíduo.

Os movimentos sociais sempre existiram historicamente e as suas motivações são as mais diversas. Todavia é preciso entender e se desvincular da ideia de que essa participação se dá apenas por um único viés (ideológico) ou ainda que só existe uma forma de demostrar as indignações diante daquilo que é visto e vivido como injusto nas sociedades, mediante quebras de contratos (MOORE Jr, 1987).

Jasper (2016) diz que *"os movimentos sociais são a forma que o protesto assume com maior frequência no mundo de hoje. Eles dão a pessoas comuns uma oportunidade de explorar, articular e vivenciar suas intuições e princípios morais fundamentais".* Dessa maneira busca-se nessa sessão entender e analisar as motivações dos alunos e professores em participar da ocupação no COLUN.

[8] Alunos do ensino fundamental passavam o dia na escola, mas dormiam em suas residências. Já os alunos do Ensino médio, dormiam, com a permissão dos pais, na escola.

Dentre os alunos entrevistados, nenhum tinha envolvimento ou já tinha participado de movimentos sociais anteriormente, sendo a ocupação a primeira experiência desses alunos, que se sentiram motivados a demostrar uma posição diante das situações de retrocessos a qual o país passava.

Perguntados sobre a motivação que os levou a participar, todos apontam as propostas federais sugeridas na época (EC95 e Reforma do Ensino Médio) como vetor principal para a decisão de participar da ocupação.

> "Toda conjuntura que implicava nas condições daquele momento. O teto de gastos que afetava de forma direta no nosso ensino educacional e contribuindo mais ainda para o sucateamento do ambiente escolar" (Perla Carreiro, estudante)

> "A conjuntura política de ataques a educação pública e de qualidade que se manifestou através de medidas como a EC 95, a reforma do Ensino Médio, o movimento Escola Sem Partido e o reconhecimento de que houve um golpe de Estado que impeachmou a ex presidenta Dilma, queríamos portanto o #ForaTeme" (Louyse Silva, estudante)

Para Sidney Tarrow (2016), o confronto político surge "quando pessoas comuns, sempre aliadas a cidadãos mais influentes, juntam forças para fazer frente às elites, autoridades e opositores. (...) ele é desencadeado quando oportunidades e restrições políticas em mudança criam incentivos para atores sociais que não tem recursos próprios" (2016, p.18). Tais incentivos, tornam-se e são mobilizados a partir de interações sustentadas por densas redes sociais que são estimuladas pelos símbolos socializados culturalmente que orientam para a ação.

Todavia, é importante ressaltar que para Tarrow (2016) essa reação não acontece só pela ideia da injustiça ou por um rompimento entre indivíduos de uma determinada sociedade. É preciso também que as oportunidades estejam favoráveis, bem como as restrições políticas, para só então ocorrer o engajamento das pessoas aos confrontos.

Os alunos articularam-se e organizaram-se coletivamente por meio de redes sociais e buscaram aproveitar o momento favorável, na medida em que crescia o número de escolas ocupadas e aproveitando ainda os destaques dados pela mídia. O então presidente do grêmio, Rommel Botafogo, disse ter sido instigado por alguns alunos sobre qual seria a posição do COLUN diante das propostas do Governo Federal e se os mesmo não fariam também a ocupação da escola. Para tanto, além da Assembleia buscou junto a estudantes do IFMA (Instituto Federal do Maranhão) informações sobre como organizar a ocupação de uma escola.

Outra questão que se percebe nas falas além da indignação, é a ideia de que a luta era necessária e válida. "*A indignação, emoção que combina a raiva com o ultraje moral, é o cerne*

do protesto, o primeiro sinal de que sentimos haver no mundo algo errado que precisa ser consertado. Também nos dá a energia para consertá-lo" (Jasper, 2016, p. 65).

Ao participar pela primeira de uma ocupação percebe-se que a crença no movimento estudantil cresce e estes passam ase perceber como formadores de opinião e detentores de uma força que só é possível quando estão juntos

> Encontramos na Ocupação uma forma justa e viável de protesto (Suzana Almeida - estudante)
>
> A vontade de demonstrar a força do movimento secundarista. E o sonho de conseguir influenciar de alguma forma a opinião dos políticos que votariam a PEC 246 (Carlos Alberto – estudante)

A fala dos estudantes aponta para uma vontade e crença na coletividade como meio para sensibilizar e pressionar as autoridades e ao mesmo tempo percebe-se uma satisfação pessoal na contribuição do ato coletivo. A ocupação é vista como algo justo diante das retiradas de direitos e medidas impostas sem nenhum diálogo com a população e instituição escolar (no caso da Reforma do Ensino Médio).

A euforia de participar de um movimento aos 17 anos, destacada pelo aluno Iago, nos faz ainda refletir sobre como as motivações estão ligadas aos grupos dos quais participamos e nas crenças de que através das lutas coletivas, conseguimos alcançar direitos, mas também protegê-los. E mesmo quando essa proteção não acontece, há a sensação e uma consciência de que algo foi feito em prol dos direitos coletivos.

> Início de um entendimento sobre a política brasileira, necessidade e possibilidade de ação (Brian – estudante) .
>
> Com 17 anos, as motivações são frutos ainda de uma enorme euforia movida pela vontade de lutar por direito(Iago –estudante)

Esse protesto é visto também como uma proteção da instituição, pois os estudantes reconhecem esse espaço como um lugar de aprendizagens curriculares, mas também como espaço de libertação, reflexão político-social que contribuem para a formação de cidadãos mais participativos e reflexivos socialmente.

O comportamento social bem-sucedido implica numa consciência das suas próprias atitudes que auxiliam no controle do comportamento de outros. Aqui há uma consciência do indivíduo sobre si, a partir da interação com o outro. É nessa conjuntura que o movimento ganha força à medida que entendem os reais motivos que os unem naquela situação específica., havendo dessa maneira um reconhecimento mútuo (Honnett, 2003).

Ser reconhecido como uma pessoa de direitos pelos membros da comunidade dar ao indivíduo uma atitude positiva de si mesmo. No entanto, esse auto respeito só se efetiva de fato quando o sujeito é reconhecido com a pessoa diferenciada que se distingue dos outros nas relações: é preciso uma forma de reconhecimento jurídica que expresse positivamente a diferenças individuais entre os cidadãos de uma coletividade (Honnett,, 2003).

Alguns professores que participaram da ocupação da escola reconhecem, segundo suas falas, a luta e o protagonismo dos jovens estudantes, bem como suas causas. O professor Micael Santos indica que para além das questões dos desmontes que se colocaram a partir das propostas do governo federal, houve também "a solidariedade dos professores em relação aos alunos que protagonizaram o processo de lutas". Essa participação deu-se através da contribuição nas organizações das atividades culturais, político-pedagógico.

4. O objetivo nem sempre é alcançado: os resultados do processo de ocupação

Quando pensamos os movimentos sociais, pensamos também o porquê eles acontecem, ou seja, suas motivações e suas metas. Todavia, mesmo em contextos controversos, com quebra de contratos sociais, violações morais e injustiças, não há certezas de que haverá confrontos mais diretos. Para entender melhor o contexto que leva ao confronto é preciso levar em consideração sua diversidade nos tempos e espaços sociais, bem como o tipo de Estado (TARROW, 2016).

Na sessão anterior tratamos das motivações que levaram alunos e professores a ocuparem o COLUN durante dois meses. Nessa sessão, entretanto, começo com uma inquietação: Qual a percepção dos indivíduos diante das conquistas ou não de seus objetivos enquanto movimento social? A partir dessa inquietação chego a última sessão desse artigo, na qual busco analisar a partir das falas dos estudantes e professores suas visões a respeito do legado da ocupação após seu encerramento.

Mesmo com as movimentações e protestos que aconteceram em todo território nacional, tivemos no mesmo ano (2016) a aprovação da PEC do Teto, que se tornou Emenda Constitucional número 95, aprovada no dia 15 de dezembro e mais tarde, em 2018, houve a aprovação da Reforma Curricular do Ensino Médio, que entrou em rigor a partir da Lei nº 13.415/2017. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/95) no que tange a estrutura do ensino médio, através da ampliação do tempo mínimo do estudante na escola que passou de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), além de definir uma nova organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PORTAL DO MEC).

Diante desse cenário, nos pareceria óbvio afirmar que a ocupação não atingiu seus objetivos de paralisar as reformas e propostas de emendas. Todavia, as respostas nos apontam informações contrárias a esse pensamento, mas fundamentais para entender as ocupações do COLUN.

a) Reconhecimento da perda política

No recorte das falas a seguir é possível perceber o reconhecimento dos alunos em não alcançar o objetivo principal que era parar as reformas mediante a pressão dos alunos que ocuparam várias escolas.

> "Não. Um dos principais objetivos foi barrar a reforma do ensino médio. Usamos muito tempo e esforço para entendermos os problemas do novo ensino sem pensar em contra propostas mais radicais". (Brian Tavares – estudante)
>
> "Não, pois a proposta de emenda foi sancionada" (Suzana Almeida - estudante)
>
> "A PEC foi aprovada, então não houve sucesso". (Caros Alberto - estudante)
>
> Não. As ocupações estudantis daquele ano eram um movimento de reação contra uma Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016. Acontece que a emenda foi aprovada em plenário e instaurou um nome regime fiscal no país. Portanto, foram semanas de lutas e um resultado negativo e frustrante em vista do empenho que os alunos tiveram (Iago - estudante)

Alguns estudantes entendem ainda que houve um insucesso e fracasso do movimento devido as aprovações que aconteceram posteriormente, bem como entendem que faltou contrapropostas e até ações mais radicais que pudessem de forma mais violenta conquistar os objetivos. A sensação de frustração também esteve presente, pois os mesmos pensam nos dias que foram passados na ocupação da escola, onde tiveram dificuldades e fizeram sacrifícios para permanecer com o movimento.

Dessa maneira, há a percepção inicial da perda e do insucesso cravadas pelas aprovações das emendas e medidas e desocupações posteriormente dos alunos.

b) Formação e articulação politica

Apesar das situações apontadas de insucesso anteriormente, os estudantes consideraram também aspectos positivos, que vão desde a resistência diante da reitoria que cobrava a desocupação da escola até a ideia de uma formação política apreendida a partir da experiência vivenciada.

> "(...) a ocupação teve enorme importância nas vidas de cada ocupante, pois, enquanto secundaristas, pudemos ter uma experiência extremamente nova acerca de aprendizagem, de posicionamento político, de maneira de ver o mundo enquanto sistema no qual estamos inseridos. (Suzana Almeida – estudante)

> (...) foi bom para uma formação política existente hoje. (Brian Tavares – estudante)
>
> Muitos alunos que participaram da ocupação continuaram na militância e seguiram a carreira da docência no Ensino Superior, assim como eu, com o desejo de subverter a ordem. (Louyse – estudante)
>
> Mas ao decorrer da ocupação tivemos algumas vitórias menores. Uma delas foi resistir à pressão da reitoria para que o prédio do COLUN fosse desocupado devido a realização da prova do Enem. Nós reiteramos que não haveria desocupação naquele momento e conseguimos continuar. (Carlos Alberto – estudante)
>
> Foi possível sentir como é sair da zona de conforto e lutar pela busca dos nossos direitos. Mostramos que os estudantes têm sim voz dentro da sociedade. (Perla – estudante)

A formação política aparece como algo forte e de grande relevância na vida dos estudantes, como se fosse um divisor de águas. É preciso considerar que os estudantes entrevistados nunca tinham participado de grupos ou movimentos sociais e que a experiência da ocupação fez com que o estes fossem inseridos numa reflexão política e social que os permitiu desnaturalizar as situações de injustiças, ou seja, a ideia de "sair da zona de conforto".

Essa experiência ficou marcada na vida destes alunos que passaram posteriormente a participar e se engajar em grupos políticos, partidos políticos, Centros Acadêmicos, Diretório Central dos Estudantes, grupos de estudos universitários, entre outros.

Vale ressaltar que 15 estudantes do COLUN viajaram para Brasília, num ônibus articulado pela APRUMA (Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior ANDES-SN) a fim de participar de uma manifestação contra a PEC 241, que aconteceu no dia 29/11/2016 (Foto 03). Segundo relatos a experiência de participar de uma manifestação de nível nacional foi importante para pensar o contexto maior, a união e a luta de vários grupos, bem como para se perceber como indivíduo reflexivo sobre a situação política e social do Brasil.

Foto 03: Manifestação em Brasília contra a PEC 241

Fonte: Micael Santos, professor do Colun - 2016

c) Para além das questões políticas

Por fim, os alunos reiteram ainda como positivo o "senso de comunidade", a organização e cooperação entre os alunos e o fortalecimento da escola como espaço de aprendizagem, mas também de formação política. Essas ideias são percebidas nas falas a seguir, e nos fazem pensar também sobre a importância de vivências como essa da ocupação, para o fortalecimento de posturas e ações mais reflexivas

> acredito eu que o maior sucesso da nossa ocupação foi a aprendizagem do senso de comunidade, cada participante tinha sua tarefa designada e todos tinham que trabalhar em harmonia e ter empatia pelo próximo. Foi uma escola da vida. Sou muito grato. (Carlos Alberto – estudante)

> Reconhecemos que a escola também poderia ser um espaço de articulação e formação política. (...) a ocupação fez com que a comunidade escolar se fortalecesse e com que os alunos criassem um sentimento de zelo maior com o espaço da escola. (Louyse Silva – estudante)

Apesar de não conquistarem o objetivo principal, as falas revelam a sensação de dever cumprido e a satisfação de terem feito parte desse movimento, que segundo os estudantes, foi de aprendizagens, ou seja, as reflexões sobre a sociedade.

5. Conclusão

Este trabalho se propôs a refletir sobre a ocupação do Colégio Universitário - localizado no Campus da Universidade Federal do Maranhão, pois trata-se de um colégio aplicação dessa IES - pelos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, durantes os meses de outubro a dezembro de 2016. Este ano foi marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff e consequentemente da posse do vice Michel Temer, como presidente. Tão logo sua posse aconteceu, deu-se início a uma série de medidas e propostas de reformas, dentre elas a Reforma do Ensino Médio e a PEC do Teto, que foram alvos de protestos e manifestações de professores e alunos em todo o Brasil.

Houve por parte do movimento estudantil, as ocupações das escolas em todo o Brasil, como forma de pressionar o governo federal a retroceder nas propostas apresentadas.

Apesar da derrota política do movimento, buscou-se um entendimento sobre as motivações dos estudantes em participar desse movimento. Motivados pelos ideais de luta coletiva contra os abusos do Estado, percebe-se também uma busca pessoal em querer e se permitir conhecer /participar das manifestações, reconhecendo esse espaço e momento como propício a reflexão e ações.

Outro ponto importante é sobre o protagonismo dos jovens que participaram e organizaram a ocupação, que apesar de contar com professores, pais e gestão, tomaram a maior parte da responsabilidade e elaboraram atividades culturais, artísticas, políticas e pedagógicas durante os dias de ocupação. Para Zinet (2016) os jovens presentes no movimento de ocupação mostraram que é possível um modelo de educação que "ultrapasse as partes da sala de aula e os muros da escola"(p.23).

A experiência de participar de movimentos sociais contribui não só com quem vivencia o movimento e toda a reflexão proposta que este traz, mas também com os estudantes que estão de fora, pois passam a reconhecer os participantes como líderes estudantis, além de sentirem-se estimulados a participar. O significa da vida pública ganha outras proporções, embasando possibilidades de vida política para a coletividade

REFERÊNCIAS

BOUTIN, Aldimara C.D.B. e FLACH, Simone de F. **O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana.** Revista Inter-Ação Coletiva, v42; nº02; p. 429-446 – 2017.

GIMENES, C, I. Ocupar e resistir: entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas. Blog da Boitempo. São Paulo, 02 nov. 2016. Disponível em:< https://blogdaboitempo. com.br/2016/11/02/ocupar-e-resistir-entre-o-politico-e-o-pedagogico-nas-escolas- -ocupadas/>. Acesso em

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. V.6

JASPERS, James. ***Protesto:*** *uma introdução aos movimentos sociais*. Zahar: Rio de Janeiro, 2016

HONNETH, Axel. ***Luta por reconhecimento***: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003. HONNET

MOORE Jr., Barrington. ***Injustiça****: as bases sociais da obediência e da revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLSON, Mancur. **A Lógica da Ação Coletiva**: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais. São Paulo: EDUSP, 1999.

PORTAL DO MEC:; http://portal.mec.gov.br/ . Acesso em: 05 de março de 2021

SCOTT, James C. ***A dominação e a arte da resistência****: discursos ocultos*. Lisboa: Letra Livre, 2013.

TARROW, Sidney. O **Poder em Movimento:** *movimentos sociais e confronto político.* Petrópolis: Vozes, 2009.

THOMPSON, Edward P. ***Costumes em Comum***. *Estudos sobre a cultura popular tradicional.* São Paulo, Cia das Letras, 1998

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. UBES divulga a lista das escolas ocupadas e pauta das mobilizações. 11 out. 2016. Disponível em: . Acesso em: 05 de março de 2021.

ZINET, C. Centro de referências em educação integral. Escolas ocupadas mostram que outra educação é possível e necessária. 08 jun. 2016. Disponível em: < http://educacaointegral.org.br/reportagens/escolas-ocupadas-mostram-que-outra-ducacao-e- -possivel-e-necessaria/>. Acesso em: 02 mar. 2017 Link da página **ocupacolun** no Instagram: https://www.instagram.com/ocupacolun/?hl=pt-br

SEGREGAÇÃO URBANA DOS ESPAÇOS DE TERREIRO: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO ESTABELECIMENTO DO EGBÉ AFEFE ORUN OMO DARA ALA OKAN EM SÃO LUÍS/MA.

Amanda Lourêdo Marinho
Graduanda em Direito
amand-am@hotmail.com
UFMA

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
j_serejo@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho apresenta o fenômeno da segregação urbana dos espaços de terreiro, analisando o processo de estabelecimento da casa de candomblé ketu Ilê Asé dos Ventos – Egbé Afefe Orun Omo Dara Ala Okan em São Luís/MA, levando em consideração os óbices enfrentados por esta espacialidade negra sob a perspectiva do referido fenômeno como mecanismo de manutenção da intolerância religiosa contra os povos de terreiro. A pesquisa traça um panorama histórico da presença dos povos africanos escravizados no Maranhão provincial, em especial na capital São Luís/MA, enfatizando a importância destes enquanto sujeitos históricos e políticos ativos, e protagonistas na construção da identidade sociocultural do Brasil**.** Empreende uma análise acerca da participação dos povos africanos escravizados e seus descendentes na formação e dinâmica do cenário urbano colonial da capital ludovicense, bem como se deu a ocupação desses indivíduos neste espaço, através das mais variadas formas de resistência que oportunizaram a constituição das espacialidades negras. Nessa conjuntura, tratar-se-á da religião como um valioso recurso de resgate identitário-ancestral e de resistência ao regime escravista, de como se deu o surgimento das religiões afro-brasileiras e de sua correlação com as noções de território, territorialização e desterritorialização, ensejando sistematicamente na concepção de terreiro. Ao abordar acerca das lógicas excludentes e segregacionistas, o estudo investiga como o poder hegemônico promove o afastamento de corpos e territorialidades negras do espaço urbano, impactando suas influências, existências e ressignificações histórico-culturais. A partir da experiência do Ilê Asé dos Ventos, a pesquisa busca refletir sobre a intolerância religiosa como um dos sustentáculos da segregação, que se manifesta na negação de direitos básicos como a liberdade de crença, a proteção dos locais de culto e o livre uso da cidade.

Palavras-chave: Segregação urbana; espaços de terreiro; intolerância religiosa; povos de terreiro.

1. INTRODUÇÃO

As dinâmicas socioespaciais e práticas culturais presentes no espaço urbano desenvolvem uma multiplicidade analítica no tocante ao reconhecimento de identidades, direitos e garantias para diferentes segmentos da sociedade, dentre outros tópicos, que atualmente tem recebido um olhar mais sensível e questionador. Levando em conta essa reflexão, partir-se-á da crítica aos processos de produção desse espaço e da inserção das espacialidades sacras das religiões de matriz africana na cidade de São Luís/MA.

A partir da permutação de um complexo de "geossímbolos[1]" visíveis e invisíveis, reevoca-se a "África mítica", esteando-se na construção da vida intrinsecamente conectada à comunidade da qual o sujeito está inserido, sem se enquadrar numa disposição individualizada, fazendo com que haja o afloramento de uma identidade coletiva desse grupo, almejando assim, a garantia dos direitos culturais e religiosos que integram sua comunidade. Para além de uma identidade cultural e religiosa, contempla-se uma identidade interligada a uma respectiva porção do espaço que tal comunidade considera sagrado.

Estudos acerca das espacialidades do "sagrado negro" orientados sobre tais perspectivas se organizam levando em consideração diálogos e análises interseccionais em que as estruturas simbólicas (materiais e imateriais) de poder que norteiam as dinâmicas socioespaciais desses *locus* são versadas de perspectivas contra-hegemônicas que recorrem a debates sobre cultura, natureza, corporeidade, gênero, raça e sexualidade, entre outros, delineados sob a lógica da (r)existência dos próprios sujeitos.

Por conseguinte, concebem-se estudos que discutem o conceito de lugar para entender a relação do homem com o terreiro e demais espacialidades de culto que se ampliam para além dele, além de estudos que ratificam o território e a territorialidade, partindo de abordagens dialético/fenomenológicas dispostas numa perspectiva "relacional, multidimensional e interescalar", na qual as estruturas de poder são/estão fundadas sobretudo em fatores culturais, políticos e econômicos.

---

[1] O conceito de "geossímbolo" foi proposto pelo geógrafo francês Joël Bonnemaison (2012), concebendo que "geossímbolo pode ser um lugar, um itinerário, uma extensão, que por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade" Bonnemaison (2012, p. 292). Tal conceito pode ser associado a qualquer parte do espaço geográfico. Diante dessa fundamentação, as espacialidades e territorialidades negras constituem-se, por si só, como geossímbolos, advindos de variadas noções para os sujeitos – sujeitos religiosos ou não religiosos. Assim, sua importância geossimbólica atesta as relações sociais no/do lugar. Bonnemaison (2012) discorre que território se constrói a partir de dois pontos, o primeiro sendo por um sistema e o segundo pelo símbolo. De acordo com o respectivo autor, o sistema incide sobre a hierarquização, para assim, atender as necessidades e funções que são reconhecidas pelo grupo no território. O símbolo incide sobre instituições de valores políticos e religiosos e, a partir da sua importância, caracterizam-se como polos geográficos.

A composição de territórios se estabelece como um processo estratégico em que a reprodução e sobrevivência do grupo estão intrinsecamente ligadas àquele espaço. O território, portanto, transcende a mera localização geográfica, sustentando a prática de direitos culturais, econômicos e sociais. O terreiro, especificamente, emerge como um espaço multifacetado, imbuído de significados sociais, econômicos, políticos, místicos e simbólicos, representando a liberdade e a reconstrução étnica. A territorialização, nesse contexto, ultrapassa a afirmação religiosa, consolidando a identidade do grupo em suas múltiplas dimensões: religiosa, étnica e social.

O presente trabalho tem como escopo compreender o fenômeno da segregação urbana dos espaços de terreiro, enquanto espacialidades negras, como sustentáculo da intolerância religiosa, a partir dos óbices enfrentados por uma casa de candomblé ketu em seu processo de estabelecimento na cidade de São Luís/MA, considerando a garantia do direito à liberdade de consciência e crença, à proteção dos locais de culto, ao livre exercício dos cultos e à cidade, assegurados no ordenamento jurídico brasileiro, direitos que são corriqueiramente suprimidos aos povos e territorialidades/espacialidades de terreiro.

2. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS ESPAÇOS DE TERREIRO NA CIDADE DE SÃO LUÍS/MA

A transição do século XV para o século XVI foi marcada pela invasão colonial da África e da América, ensejando uma extensa e multifacetada disputa entre as nações europeias, tendo Portugal e Espanha como nações pioneiras no páreo para o domínio destes novos territórios e das novas rotas marítimas que alimentavam o comércio entre o continente europeu, africano e americano. Assim, emergia o colonialismo histórico eurocêntrico[2], que se legitimava pela força e supremacia político-militar do Estado colonizador, através da usurpação de recursos

[2] Conforme fundamenta Quijano (2005), colonialismo relaciona-se ao controle de uma área geográfica, que, para ser legitimada, submete-se à colonialidade, processo que expressa uma nova categoria de poder que se apoiava na articulação dos novos sistemas de hegemonia social e de exploração do trabalho que se estabelecia e se ajustava como um segmento central da relação colonial imposta na América, onde passou a rotular a diversidade humana em raça como forma de submissão e domínio.

naturais/hierarquização racial[3] dos territórios/povos colonizados, refletindo assim, o fenômeno da colonialidade do poder[4] na Idade Moderna.

Conforme aponta Sales Jr. (2011), os povos africanos escravizados e seus descendentes foram figuras importantes no mundo do trabalho e da cultura urbana no século XIX, visto que instituíram "territórios urbanos e diásporas, redefinindo identidades". Destaca o autor que em várias sociedades escravistas, e mesmo naquelas onde havia africanos escravizados, surgiram espaços sociais bastante concentrados de afrodescendentes, que incluía livres, libertos e escravizados. Nesta perspectiva, conceber-se-á a senzala, seguidamente do quilombo, como berços da recriação de uma identidade cultural africana no Brasil, balizando o que se entende por espacialidades negras.

2.1 A diáspora africana e o desenvolvimento do tráfico negreiro no Maranhão colonial: uma análise acerca da inserção dos povos africanos escravizados na cidade de São Luís/MA

A colonização[5] do território brasileiro valeu-se de um processo avassalador e hediondo, descrito como "diáspora africana" (Hall, 2003; Gilroy, 2012), no qual, por mais de trezentos anos, resultou no domínio, expropriação, genocídio e exploração de mais de cinco milhões de africanos, vitimados pelos interesses imperialistas da coroa portuguesa em terras brasileiras. Nesse sentido, acerca da colonização europeia, Henriques (2014) concebe que:

> [...] as colonizações levadas a cabo pelos europeus apresentam sempre uma articulação íntima entre três planos essenciais à concretização da operação colonizadora: o econômico (o colonizador procura um enriquecimento rápido

[3] A hierarquização racial simboliza o racismo que, segundo Fanon (2010), é uma hierarquia global de superioridade e inferioridade na linha da humanidade que tenha sido politicamente arranjada e rearranjada sob a lógica estrutural de dominação, durante séculos pelo "sistema imperialista ocidental, cristão, patriarcal, moderno, colonial. Sendo assim, os indivíduos que estão acima da linha da humanidade são reconhecidos socialmente na sua humanidade como seres humanos com a subjetividade e com acesso aos direitos humanos / cidadãos / civil / trabalhista. Em contraposição, os indivíduos abaixo da linha do humano são considerados sub-humano ou não humano, isto é, a sua humanidade é questionada e, portanto, negada (Fanon, 2010).

[4] Quijano (2005) concebe a colonialidade do poder como a organização de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado fundada na construção da ideia de raça, que foi biologicamente pensada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. A partir dessa postulação, desencadeou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que permanece em vigor apesar da sobrelevação geopolítica conquistada pela descolonização.

[5] De acordo com Henriques (2014), os processos de colonização apresentam dois aspectos comuns evidentes: a desigualdade da relação entre o país colonizador (que domina/submete) e o país colonizado (dominado/submetido), e a descontinuidade territorial e cultural entre os dois grupos em presença. Para o indígena/africano ou o colonizado, o colonizador trata-se de um estranho, um estrangeiro, um usurpador, um dominador, ainda que essa generalização teórica não reflita as múltiplas variáveis históricas, a diversidade dos agentes envolvidos, as estratégias de "cumplicidade" dos povos colonizados (Henriques, 2014, p. 48-49).

> explorando os homens e as terras colonizados); o ideológico (o colonizador necessita de uma legitimação para os seus atos — a "salvação" dos colonizados, primeiro através da propagação do cristianismo, depois da "missão civilizadora" que só pode emanar de seres superiores, como o prova a ciência europeia); e o plano político, que se manifesta através da organização de uma panóplia de instrumentos administrativos, legislativos, judiciais indispensáveis à dominação do território e das populações, e que pretende também sublinhar o poder do colonizador, a sua hegemonia, como um objetivo autônomo, sendo a dominação dos espaços colonizados a prova/consequência e não a causa, da força da nação colonizadora [...] (Henriques, 2014, p. 49).

Sob a ótica de Mbembe, "o nascimento da questão da raça – e portanto do negro – está ligado à história do capitalismo" (Mbembe, 2014, p. 299), por conseguinte, a história do capitalismo é compreendida como um dos fatos instauradores da modernidade, através do estabelecimento e fortalecimento de sua expansão, explorando a mão de obra do povo africano como mercadoria para produzir riquezas na Europa e no Novo Mundo, e, nesse contexto, se valendo dessa abundância de recursos resultante do "Atlântico Negro" (Gilroy, 2012), produziu-se um lucro inédito, jamais visto antes da comercialização de seres humanos como escravizados.

A ampliação do tráfico negreiro foi um fator de suma importância para o crescimento na dinâmica socioeconômica maranhense, em especial entre os séculos XVIII e XIX. consolidando o Maranhão, até o início do século XIX, como a quinta província em destaque e riqueza no Brasil, e São Luís como a quarta capital mais importante do Brasil colônia, considerando sua população e riqueza.

Portanto, a utilização dos povos africanos escravizados como força de trabalho fomentou um maior dinamismo no processo de desenvolvimento econômico do Maranhão, impulsionando o crescimento de lavouras de algodão, arroz, café e cana-de-açúcar, e consequentemente provocando um aumento populacional significativo na província, tanto pela chegada de africanos escravizados quanto pela de imigrantes europeus, com destaque aos portugueses.

Além do trabalho nas lavouras, a escravidão também se fez presente em áreas urbanas como São Luís, onde os cativos realizavam trabalhos diversos, como serviços portuários e venda de produtos nas ruas, sendo conhecidos como escravizados "de aluguel" ou "de ganho". Assim, evidencia-se, portanto, como o sistema escravagista permeou diferentes aspectos da sociedade maranhense no século XIX. Segundo Gomes (2017), "um aspecto que pode ser considerado comum em todas as sociedades escravistas foi o papel dos escravizados na economia e na sociedade, constituindo-se em agentes ativos no processo de transformação da ordem social" (Gomes, 2017, p. 16).

Essa dinamicidade do cotidiano urbano experienciada pelos cativos os proporcionou múltiplas possibilidades de se sobreporem para além da condição de meros "objetos de sujeição" e de mão de obra que proporcionava renda a seus senhores, possibilitando que estes se despojassem como seres humanos que sofriam, odiavam, alimentavam discórdias, mas que também amavam, divertiam-se, constituíam família, laços de amizades e solidariedades, em redes de relacionamento que não estavam restritas ao círculo dos escravizados.

Nesse panorama, pode-se compreender a importância dos povos africanos escravizados enquanto sujeitos históricos e políticos ativos, haja vista que a história não passou por eles de maneira imaculada. Pelo contrário, desenvolveram uma consciência crítica da sociedade escravocrata e vislumbravam um futuro diferente do presente que lhes era imposto. Essa visão ia além das manifestações religiosas, representando uma forma de resistência ativa contra a opressão.

2.2 R(existir): o resgate do "sagrado negro" e a formação dos espaços de terreiro em São Luís/MA

O movimento diaspórico africano culminou no ceifamento de milhares de vidas humanas, que tiveram suas existências banalizadas, além de terem sido expostas ao terror de serem arrancadas de sua terra mãe, acometidas pelo apagamento sociocultural, e atiradas num jazigo flutuante rumo a uma jornada onde a morte se fazia como certeza quase absoluta.

Mbembe (2014) discorre que a trajetória de utilização da mão de obra escrava africana serviu como catalisador do capitalismo, ao passo que o indivíduo transformado em um corpo-objeto, vendido como mercadoria, mercadoria que é transformada em corpo-máquina para gerar riquezas, e que ao ser destituído de tudo o que lhe garantia a sua humanidade, esse indivíduo - o negro - perde o seu território, a sua cultura, a sua dignidade, e o seu corpo, que agora, à mercê do seu proprietário, está submetido a toda a forma de submissão e degradação. Quiçá, a única coisa que tenha restado a este indivíduo tenha sido a sua memória, e o conhecimento que carregava consigo. Isto posto, pontua Mbembe (2014) que:

> O corpo propriamente dito não possui, no entanto, nenhum sentido intrínseco. Por outras palavras, no drama da vida, o corpo em si, nada significa. É um entrelaçamento ou, ainda um conjunto de processos que, em si, não tem qualquer sentido imanente. A visão, a motricidade, a sexualidade, o toque não têm qualquer significado primordial. Assim, existe sempre uma parte de coisidade em qualquer corporeidade. O trabalho para a vida consiste precisamente em evitar que o corpo caia na coisificação absoluta; consiste em evitar que seja por completo um simples objeto (Mbembe, 2014, p. 244).

Apesar dos inúmeros cerceamentos e atrocidades nas quais foram submetidos, bem como mediante a condição de seres subalternizados na qual foram reduzidos no processo de

escravização europeia nas Américas, os povos africanos nunca se deixaram abalar, preservando um profundo sentimento de revolta e valentia que ultrapassou gerações. O movimento de luta e resistência desses indivíduos sempre se fez presente, moldando e construindo símbolos permanentes de combate e autoafirmação. A chama da resistência ardia intensamente em seu íntimo, transcendendo gerações e manifestando-se em formas de luta e símbolos de empoderamento, visto que essa resistência inata e o anseio por liberdade se inflamava já nos navios negreiros.

No Brasil, a resistência dos povos africanos escravizados e seus descendentes assumiu diversas formas, como a desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas, que eram os principais meios de autolibertação nos quais estes indivíduos se firmavam. Foi a partir das fugas que surgiram os chamados "quilombos" ou "mocambos", que se tratavam de grupos organizados de negros fugidos reunidos nos arredores de engenhos, fazendas, vilas e cidades, em lugares conhecidos por seus senhores e autoridades (Albuquerque, 2006, p. 118). Outrossim, Albuquerque (2001) menciona que, "além disso, um grande número de quilombos reunia não só escravos em fuga, mas também negros libertos, indígenas e brancos com problemas com a justiça" (Albuquerque, 2006, p. 120).

Igualmente ao ocorrido em todo o território da América portuguesa, as fugas também foram uma das formas de resistência mais utilizada pelos negros escravizados no Maranhão colonial, culminando na formação de quilombos nestas terras. Santos Neto (2004) destaca que nas fugas ocorridas no território maranhense, os negros escravizados buscavam refúgio nas matas próximas as vilas ou fazendas, inclusive na capital São Luís, os fugidos procuravam a proteção da brenha que cobria a Ilha[6].

Ao arrebatar esta população da sua terra *mater*, eram arrebatadas também suas instituições religiosas, que foram reformuladas, tornando-se referenciais onde a família negra foi (re)criada com os padrões vigentes em uma África de eminente magnitude territorial e significativa pluriculturalidade, e com concepções próprias e completamente alheias à nova realidade socioespacial experimentada, que careciam de uma inserção no translado afrodiaspórico, e com isso, "recriavam a família extensa por meio do ritual de apadrinhamento" (Karasch, 2000, p. 391). Assim, verifica-se o surgimento das noções primordiais de "terreiro".

[6] O autor acrescenta que, "no livro "O cativeiro", Dunshee de Abranches descreve embates entre escravizados e senhores rurais nos grotões do Maranhão e aponta a existência de quilombos até mesmo na área suburbana da capital da Capitania" (Santos Neto, 2004, p. 125).

O termo "terreiro" trata-se de uma denominação comumente utilizada para se referir aos locais destinados à prática dos cultos afro-brasileiros, bem como à preservação histórico-cultural da herança africana ancestral no Brasil. Para Sodré (2002), o terreiro constitui-se como a forma social negro-brasileira por excelência, tendo em vista que além de englobar uma diversidade existencial e cultural, trata-se de um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais. Assevera Sodré (2002) que, "através dos terreiros e de sua originalidade diante do espaço europeu, obtêm-se traços fortes de sua subjetividade histórica das classes subalternas no Brasil" (Sodré, 2002, p. 20).

Desta maneira, foi através dessa configuração do terreiro como associação litúrgica organizada (*egbé*), que grande parte do patrimônio cultural negro africano foi transferido para o Brasil. O patrimônio simbólico do negro brasileiro, ou seja, a memória cultural da África se estabeleceu em terras brasileiras como território político-mítico-religioso, para sua transmissão e preservação (Sodré, 2002, p 52).

Os saberes dos terreiros (vocabulário, cura, tecnologias artesanais, comidas, crenças e etc.) entre africanos e descendentes pautavam-se na convivência e observação. Com o passar dos tempos, esse modo de transmitir e aprender conhecimento configurou-se como uma herança cultural ancestral, uma tradição importante para a cultura religiosa e a manutenção de valores, mas, principalmente, para a sobrevivência do povo negro no Brasil.

Durante quatro séculos (XV ao IX), os africanos que desembarcaram no Brasil, no processo violento de escravização, além de seus corpos, trouxeram seus deuses, estes se misturaram aos santos católicos, numa espécie de camuflagem, comumente chamada de sincretismo religioso. Neste prisma, Sérgio Ferretti (2012) aponta que:

> As relações entre sincretismo e correspondências simbólicas derivam do fato que símbolos são coisas que, por analogia, substituem, evocam ou aparenta coisas. Trata-se de uma representação convencional, alguma coisa que significa outra como a cruz em relação ao cristianismo. Correspondências simbólicas são muito frequentes nas representações religiosas. Nas religiões afro-brasileiras, quando se diz, por exemplo, que São Pedro representa Xangô, que Santa Bárbara representa Iansã ou que São Jorge ou Santo Antônio representam Ogum, está se fazendo uma comparação ou uma representação simbólica, ou um paralelismo de uma entidade africana com outra católica (Ferretti, 2012, p. 290).

Destaca-se que o grande fluxo de africanos da África Ocidental influenciou fortemente na origem dos cultos religiosos de matriz africana na Bahia e no Maranhão. Os povos reunidos no antigo reino do Daomé (atual República do Benim), conhecidos como jejes na Bahia e minas no Maranhão, cultuavam deuses a quem chamavam de voduns. Já os povos de língua iorubá, conhecidos como nagôs na Bahia, cultuavam os orixás. Apesar dessa notável categorização

étnico-religiosa, não havia exclusividade de uma ou outra tradição religiosa africana em nenhum local do Brasil, da mesma forma que, embora houvesse da pretensão ao purismo em alguns grupos, a religiosidade africana praticada em solo brasileiro abrigava deuses e crenças de diversas regiões da África (Albuquerque, 2006).

No Maranhão, as denominações (práticas) religiosas mais encontradas em terreiros são: o tambor de mina, a mais antiga e conhecida na capital ludovicense; o terecô, a mais antiga no interior; a cura (pajelança de negros), bastante antiga na capital e no litoral do estado, principalmente na região de Cururupu; a umbanda, mais difundida no Maranhão após 1960, com a fundação em São Luís da "Federação de Umbanda e Cultos Afro-brasileiros"; e o candomblé, de inserção mais recente, comparada às demais (Ferretti, M. 2008).

Dentre as supracitadas manifestações afro-brasileiras mais frequentes no Maranhão, o tambor de mina se configura como a principal. Tal prática afro-religiosa, de acordo com a tradição oral, surgiu no Maranhão, com a Casa das Minas-Jeje e a Casa de Nagô, e apesar de ter sido disseminada por migrantes para outras regiões brasileiras, continua a ser mais praticada no Maranhão, assim como o candomblé na Bahia, sendo estruturada a partir de modelos identificados com "nações" ou diversas tradições culturais africanas (jeje, nagô, cambinda, fanti-ashanti), modelos estes que são seguidos com bastante rigidez por alguns terreiros e que são fundidos, reformulados, ou até mesmo deixados à mercê do abandono por outros (Ferretti, M. 2008).

Portanto, pode-se afirmar que, em São Luís/MA, a Casa das Minas, a Casa de Nagô e a Casa Fanti-Ashanti, consideradas de grande tradição no Brasil, construíram sua identidade, tomando especialmente como referência uma "nação africana." Mundicarmo Ferretti (2001) aponta que, sob a ótica da tradição oral, as duas primeiras casas foram fundadas num período consideravelmente anterior à promulgação da "Lei Áurea" (em 1888), que aboliu a escravidão no Brasil, e teriam quase a mesma idade: a Casa das Minas-Jeje, por Maria Jesuína (Nã Antigomé), daomeana que teria entrado no Maranhão como contrabando; e a Casa de Nagô, por duas africanas: Josefa (nagô) e Joana (cambinda ou "agrono") que, segundo alguns, era de Angola (Ferretti, 2001, p. 76 apud Oliveira, 1989, p. 32). Mais contemporânea, a Casa Fanti-Ashanti, a primeira de candomblé do estado, foi aberta com o nome de "Tenda de São Jorge Jardim de Oeira" em 1958, por Euclides Ferreira, cuja história se liga ao antigo Terreiro do Egito.

3. A SEGREGAÇÃO URBANA DOS ESPAÇOS DE TERREIRO EM SÃO LUÍS/MA

A origem das religiões afro-brasileiras, criadas a partir de uma agregação de diversas estruturas litúrgicas africanas, é fruto de uma estratégia de sobrevivência árdua dos africanos escravizados desterritorializados, trazidos para o Brasil na condição de escravizados. Dentre as suas mais variadas formas de culto, de identidade própria, estas se distribuem pela cidade sob a forma de terreiros - sua forma de assentamento característica -, e apresentam domínios territoriais demarcados através de simbolismos. Apresentam variações no espaço urbano, visíveis em temporalidades determinadas por relações sociais, e são constantemente submetidas a processos de segregação que caracterizam a cidade. Nessa toada, os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização sofridos pelos espaços de terreiros em São Luís/MA são recorrentes ao longo da sua existência, notadamente com relação à sua espacialização na cidade.

3.1 A cidade e produção do espaço urbano: um olhar histórico acerca da segregação urbana dos espaços de terreiro

Conforme leciona Corrêa (2001), o espaço é fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, ou seja, apresentado em um conjunto de símbolos e também um "campo simbólico de lutas". Ao empregar este termo, o autor faz referência a um leque de relações de poderes aplicado nas relações cotidianas que salvaguardam, vigiam, controlam e punem as práticas que não atendem aos padrões imputados pelas ideologias dominantes. O espaço acaba por assumir a metodologia dinâmica dessas lutas, estruturando representações simbólicas hegemônicas e representações simbólicas encobertas, que são aprimoradas de modo a revelar as desigualdades bem como o direito e o acesso aos espaços na cidade.

Nesse contexto, examinar a apropriação territorial dos espaços urbanos por determinados grupos, possibilita trazer à tona o significativo questionamento sobre a influência das hierarquias sociais na promoção, e consequentemente, na formação de padrões de territorialização urbana, onde atesta-se a existência de sujeitos dominadores em posições privilegiadas e sujeitos dominados marginalizados, segregados e estigmatizados, em constantes embates, em prol da resistência para detenção de acesso às ferramentas urbanas ou apenas pelo direito de se manterem no espaço urbano.

A perspectiva teórica em comento pode ser associada à crítica epistemológica empreendida por Quijano (2005), que ao conceber o conceito de "colonialidade do poder", com a inquietação de reavivar criticamente debates em torno das heranças coloniais, que ainda são vigentes nas sociedades contemporâneas, principalmente nas nações subdesenvolvidas. Tal

conceito resgata o pensamento foucaultiano, destacando o poder disciplinar, como aquele que se refere à existência de um poder geral, ditado ou não por leis, que condiciona a vida do indivíduo na sociedade.

Dessarte, as ações de colonialidade do poder apresentadas por Quijano (2005) se definem a partir das relações de dominação, nos locais onde as hierarquias sociais foram definidas originalmente partir das lógicas de dominação envolvendo construções étnicas, raciais e socioculturais. Contudo, os critérios formadores desse padrão não possuem uma lógica definida. Afirma Quijano (2005) que:

> A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2005, p.107).

Por esse motivo, verifica-se a ocorrência de políticas elitistas ainda em vigor, no decorrer dos processos históricos de desenvolvimento das cidades brasileiras, que privilegiam grupos hegemônicos que possuem o domínio sobre o urbano e o controle sobre as formas de territorialização ali estabelecidas, sejam elas ligadas ao acesso à terra ou a elementos urbanos imateriais como as práticas culturais, e assim, moldam os espaços e as paisagens de acordo com seus interesses.

As expressões culturais, como as manifestações religiosas, moldam os espaços e paisagens urbanas. Essas manifestações, presentes nas cidades desenvolvem estratégias de sobrevivência, resistência, difusão e dominação (ou não), bem como refletem as dinâmicas de poder, influência e objetivos entre diferentes grupos religiosos. Nesse contexto, pode-se verificar a existência de grupos hegemônicos, majoritariamente cristãos, em contraste com grupos subalternizados e marginalizados, como as religiões afro-brasileiras, ilustrando a influência da religião na configuração do espaço urbano.

Em verdade, nota-se que no decorrer da história da sociedade, foram estabelecidos meios de categorizar e atribuir características ao ser humano, e fundamentando-se nesses aspectos atribuídos, foram transformadas expectativas normativas, ou seja, faziam-se exigências acerca de quem o indivíduo é ou deveria ser, menosprezando assim sua identidade social e sua cultura. Nessa perspectiva, observa-se a existência do conceito de “estigma”, que caracteriza uma relação entre atributo e estereótipo, o estigmatizado torna-se desacreditado ou

não conhecido devido a sua condição, acarretando em restrições que serão enfrentadas ao longo de sua vida (Goffman, 2017).

Em suma, o espaço urbano se caracteriza como meio reprodutor e articulador de processos invisibilizadores, em que, a vivência da/na cidade é dada por um intrínseco vínculo dialético entre os segmentos hegemônicos e os hegemonizados. Enquanto igrejas cristãs, geralmente monumentais, servem como pontos de referência, os templos de religiões afro-brasileiras não recebem o mesmo destaque. Essa disparidade, exemplificada na paisagem urbana, evidencia a relação desigual de poder entre grupos hegemônicos e marginalizados.

Outrossim, a necessidade de ambientes externos aos terreiros para realização de rituais específicos é historicamente reivindicada pelos praticantes dos cultos afro-brasileiros. Os chamados "territórios descontínuos" (Souza, 1995), ou seja, os territórios externos, são aqueles que perpassam os limites dos espaços de terreiro, e que são utilizados pelos integrantes desses cultos para ações ritualísticas que não podem ser realizadas no interior destes espaços e/ou não se limitam a eles. São considerados territórios descontínuos, por exemplo, as matas, os rios, os lagos e o mar, que, ao serem considerados o evocativo do espaço físico, são concebidos como espaços sagrados, se tornando uma "extensão" das espacialidades do "sagrado negro". Nesse sentido, Barros (2008) aponta que:

> Os limites do terreiro não se resumem ao espaço fechado entre os muros. Todavia, os limites do terreiro são os limites espaciais de um grupo social. Isso é, as fronteiras desse espaço sagrado simbolizam também os espaços "naturais" ou de "natureza construída" que lhes estão mais próximos, tais como praias, cachoeiras, matas, ruas, cemitérios e encruzilhadas, dentre outros, onde também se realizam cerimônias religiosas. Cada um desses espaços "naturais" ou de "natureza construída" estão relacionados a um grupo de orixás ou guias (Barros, 2008, p. 57).

Os processos de urbanização não se conciliam com a organização dos "espaços negros", que se estrutura tanto pela forma como pela condição subalterna que a população negra foi e é submetida ao longo de séculos. Ademais, as teorias urbanísticas e as metodologias de estudo sobre o espaço urbano não levam em conta as características étnico-raciais dos africanos e seus descendentes, e as especificidades geradas pelo seu histórico e pela sua cultura, criadores de seu espaço urbano, desconsiderando a questão da integração dos "espaços negros" nas cidades.

No que tange aos espaços ocupados por estes povos, o "terreiro" é a denominação genérica dos territórios em que promovem suas tradições, um local sagrado de culto, que historicamente constituía em grande parte também a morada dessas populações, mas que, a partir das dinâmicas da modernidade, assume multiformas. Embora possuam uma íntima conexão com o chamado "chão" de seus próprios terreiros, essas populações costumam

desenvolver uma concepção de territorialidade expansiva, sobretudo em referência à ligação com rios, mares, matas, pedreiras e a natureza de uma forma geral. Sendo assim, Marcio Goldman (2015) argumenta que as religiões de matriz africana resultam de um criativo processo de "reterritorialização":

> [...] que se seguiu à brutal desterritorialização de milhões de pessoas no movimento de origem do capitalismo com a exploração das Américas pela utilização do trabalho escravo. Em face dessa experiência mortal, articularam-se agenciamentos que combinaram, por um lado, dimensões de diferentes pensamentos de origem africana com aspectos dos imaginários religiosos cristãos e do pensamento ameríndio e, por outro, formas de organização social tornadas inviáveis pela escravização com todas aquelas que puderam ser utilizadas, dando origem a novas formas cognitivas, perceptivas, afetivas e organizacionais. Tratou-se, assim, de uma recomposição, em novas bases, de territórios existenciais aparentemente perdidos, do desenvolvimento de subjetividades ligadas a uma resistência às forças dominantes que nunca deixaram de tentar sua eliminação e/ou captura (Goldman, 2015, p. 643).

Orientando-se a partir da noção singular de identidade coletiva, territorialidade e autoidentificação, associados a saberes ancestrais e orais, práticas e modos de vida inerente a esses agrupamentos religiosos fazem com que o viés comunitário que incorporam justifique o uso do termo "povo" ou "comunidade" para designá-los, "haja vista que os espaços onde se perpetuam traduzem-se em lugares em que a liberdade de ser e pertencer às tradições africanas é possível" (Guimarães, 2014, p. 9).

Dessarte, é imprescindível estabelecer a concepção sacra de território das espacialidades do "sagrado negro" para depreender que, a identidade desses grupos, vai além do caráter religioso, sendo também de cunho cultural. Assim, a utilização dos espaços sagrados, nos quais são reproduzidos saberes tradicionais de uma cosmovisão fundamentada na tradição, acarreta um processo de territorialização que afirma a identidade coletiva étnica e social para além da noção de indivíduo e povo comumente presente nos textos legais (Serejo, 2017, p. 38).

Lopes, Silva e Bogéa (2008, p. 27) classificam o processo urbanístico ocorrido em São Luís como higienista, tendo em vista as vastas obras de adaptação dos prédios públicos aos padrões de "estética e higiene" vigentes a época e estabelecidos pelo Estado, numa espécie de saudosismo aos tempos coloniais. Por conseguinte, experimentou-se a expansão da mancha urbana, com a construção dos primeiros conjuntos habitacionais, implantados através do sistema de financiamento das Cooperativas Habitacionais (Cohab), em áreas afastadas do Centro, em função da ampliação do sistema viário urbano com o prolongamento da projeção do corredor Centro-Anil, para ligar bairros mais afastados - Liberdade, Monte Castelo, Fátima, João Paulo, Caratatiua, Jordoa e Sacavém, situados na periferia – à área central (Montreuil, 2020, p. 18 apud Lopes; Silva; Bogéa, 2008, p. 27).

Observa-se que modelo de construção de conjuntos, originaram grandes bolsões de vazios urbanos, atenuando a situação de informalidade da construção de moradias no espaço urbano vizinho aos conjuntos, numa espécie de favelização (LOPES; SILVA; BOGÉA, 2008). Compartilhando de tais características, destaca-se a Rua Militar, localizada no bairro Cruzeiro do Anil, em São Luís/MA, região do Grande Anil, nas proximidades da Vila Isabel Cafeteira, que é uma via que dá acesso não somente às casas em situações precárias, encostas e lixões, mas também à Casa Fanti-Ashanti, um dos mais tradicionais e importantes terreiros de tambor de mina e candomblé da capital maranhense (Montreuil, 2020, p. 18-19 apud Lopes; Silva; Bogéa, 2008, p. 27).

Historicamente, o acesso dos povos de terreiro ao território e à sua ancestralidade foi limitado pelas relações de produção e apropriação do espaço social, físico e simbólico. Restavam as áreas de risco, os alagados, os terrenos insalubres, pouco férteis, sem qualquer interesse econômico ou político, áreas arrendadas ou alugadas, especialmente, em terras com alta densidade demográfica, de acelerada e desorganizada urbanização nas cidades.

As religiões de matriz africana, assim como as demais, possuem direito à autodeterminação, à auto-organização, ao livre funcionamento, de celebrar reuniões sem necessidade de autorização do Estado, a fundar e manter espaços de culto, a não ter suas atividades suspensas ou interditadas pela Administração Pública, a confeccionar, adquirir e utilizar em quantidade suficiente os artigos e materiais necessários para os ritos e costumes, a escrever, publicar e difundir publicações pertinentes a essas esferas, a de capacitar, nomear, eleger e designar por sucessão os dirigentes de acordo com normas da sua religião, a observar dias de descanso e de comemorar festividades e cerimônias, à imunidade tributária, dentre outros diretos.

Todavia, inúmeros são os obstáculos e as negações de direitos que as religiões afro-brasileiras vêm enfrentando, porém o respectivo trabalho elencou alguns exemplos de direitos que estão previstos no art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, sendo estes o direito à liberdade de consciência e crença, à proteção dos locais de culto, ao livre exercício dos cultos e à cidade, ou melhor, ao uso fruto das espacialidades urbanas, que vêm sendo aviltados dos povos de terreiro em São Luís/MA, ao se discutir acerca da problemática da segregação urbana das espacialidades do “sagrado negro”.

4. A SEGREGAÇÃO URBANA DOS ESPAÇOS DE TERREIRO: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO ESTABELECIMENTO DO EGBÉ AFEFE ORUN OMO DARA ALA OKAN EM SÃO LUÍS/MA

A presente pesquisa buscou abordar três itens mediante à experiência investigativa-teórica realizada no Ilê Asé dos Ventos – Egbé Afefe Orun Omo Dara Ala Okan, espacialidade na qual a autora faz parte como membro da comunidade, visando demonstrar o fenômeno estudado e sua repercussão histórica-sociológica-jurídica fidedignamente. No primeiro tópico, abordar-se-á sobre as origens da respectiva casa de candomblé ketu e de seu surgimento. Continuamente, no segundo tópico, será abordado sobre os óbices enfrentados pelo Ilê Asé dos Ventos para seu estabelecimento em São Luís/MA, e no terceiro tópico, será tratado sobre a trajetória terreiro em comento mediante o fenômeno da segregação urbana de sua espacialidade em São Luís/MA como reflexo da intolerância religiosa.

4.1 Os óbices enfrentados pelo Egbé Afefe Orun Omo Dara Ala Okan para seu estabelecimento em São Luís/MA

Desde o seu estabelecimento em São Luís/MA, o Egbé Afefe Orun vem atuando como espaço de acolhimento, culto ao sagrado, além de fomentar a preservação da ancestralidade africana e da atuação social para com a comunidade além dos muros deste local. Entretanto, não tem sido uma tarefa fácil diante do contexto social ludovicense, ainda fortemente contaminado pelas influências e concepções colonialistas luso-europeias. Dentre os principais óbices enfrentados por esta espacialidade de terreiro, destacam-se os atos de intolerância religiosa cometidos por transeuntes e pela vizinhança dos locais onde o Egbé se estabeleceu, e sobretudo, o fenômeno da segregação urbana intrinsecamente ligado ao cenário histórico-social, e abordado neste trabalho com reflexo da intolerância religiosa.

Nessa conjuntura, após incessantes buscas e diversos “nãos” recebidos, o Egbé Afefe Orum abriu suas portas inicialmente no endereço situado na Rua Rio Branco, nº 14, bairro Araçagi, em Paço do Lumiar/MA, um dos municípios que compõe a Grande Ilha de São Luís. O bairro em questão onde o referido terreiro se localizava, situa-se em uma área conhecida como Vila Rio São João, caracterizada como zona de subúrbio, onde nitidamente se observa a falta de infraestrutura básica como calçamento de ruas, saneamento básico e segurança.

Apesar da amplitude do terreno colaborar para as práticas religiosas, os fatores distância/localidade/segurança/acessibilidade precárias ao terreiro começaram a afetar o fluxo dos visitantes e clientes, inclusive de filho de santo. Muitas pessoas não frequentavam, deixaram de frequentar, se desvincularam como membros do Egbé Afefe Orun, e até mesmo

deixaram de integrar esta comunidade religiosa por conta dos motivos supracitados, tendo em vista que as "giras[7]" geralmente acabavam (acabam) tarde e muitas dessas pessoas dependiam (dependem) de transporte público e/ou serviços de aplicativos, alternativas de mobilidade que foram completamente inviabilizadas a estes indivíduos por conta do cenário em questão.

O ponto de ônibus mais próximo se localiza na Avenida Conselheiro Hilton Rodrigues, levando em torno de dez minutos de caminhada do antigo endereço do terreiro até a citada avenida, trajeto este de extrema periculosidade, o que acaba por se agravar durante o período noturno, pois a Rua Rio Branco se situa num local ermo, como pouquíssima movimentação de pessoas, além de ser uma área de disputa entre facções criminosas. Outrossim, o local era extremamente evitado pelos motoristas dos serviços de aplicativo, pelos motivos já mencionados, sobretudo no período noturno.

Então, iniciaram-se as buscas por um espaço em que o terreiro pudesse se estabelecer, que fosse financeiramente viável, visto que a casa estava recente e dispunha de poucos recursos financeiros, e que fosse mais próximo da zona urbana e com uma melhor acessibilidade aos filhos de santo, clientes e visitantes. Novamente, após um árduo processo de buscas e vários "nãos", o novo endereço conquistado se situava na Rua Feliciano Ribeiro, nº 36, bairro Anil, em São Luís/MA, sendo o Anil um dos bairros mais antigos da capital ludovicense e relativamente centralizado na zona urbana de São Luís/MA.

O endereço em questão dispõe de uma acessibilidade mais "propícia" aos usuários de transporte público e/ou serviços de aplicativo, por localizar-se em uma área popular e mais "movimentada", porém, para os filhos de santo, clientes e visitantes que dependem do transporte público, era necessário que realizassem uma caminhada considerável do ponto de ônibus mais próximo, localizado na Avenida Santos Dumont, até o espaço mencionado, sendo o referido trajeto considerado perigoso, principalmente no período noturno, pelo fato da área em questão ser próxima de bairros dominados por facções criminosas.

O primeiro mês de estabelecimento do terreiro neste local foi tranquilo. Contudo, após esse período, alguns vizinhos começaram a reclamar do barulho entoado nas giras e demais atividades ritualísticas ali realizadas. Comumente, os vizinhos "de muro" costumavam colocar músicas evangélicas enquanto aconteciam giras ou ritualistas internas do terreiro como uma

[7] O termo "gira" refere-se ao ritual litúrgico umbandista. As "giras" são sessões públicas realizadas no interior do "barracão", em seu recinto sagrado, na área do "congá", em que os "guias" "descem" em seus "cavalos" para atender ao público.

forma de afronta ou insatisfação com o que estava acontecendo ali no momento. Mais uma vez observa-se a prática da intolerância religiosa.

Mais uma vez, ressalta-se a pungente incompatibilidade daquele local para sediar um espaço de terreiro, principalmente por se situar numa área residencial, e diante das manifestações de intolerância religiosas continuamente praticadas por vizinhos e transeuntes, além do número de filhos da casa ter aumentado subitamente neste período, foi necessário a realização de mais uma mudança de local, desta vez priorizando um "espaço de sítio", mas amplo, num local relativamente afastado da zona urbana, mais ainda sim "acessível", que proporcionasse um maior conforto e segurança aos membros, visitantes e clientes, e que se aproximasse dos ideais de uma espacialidade de terreiro.

Em meados do mês de julho de 2023, o Ilê Asé dos Ventos iniciou suas atividades em um novo espaço localizado na Rua Peru, nº 22, no bairro Divinéia, em São Luís/MA, área de subúrbio, porém não tão longínqua quanto o primeiro local onde o terreiro foi inaugurado, e popularmente conhecida pelos ludovicenses. O terreno caracteriza-se como um "espaço de sítio" amplo, ficando a poucos metros da feira do Mangueirão, e apesar de situar-se numa área de vizinhança, a amplitude do espaço colabora para que o barulho se disperse e não afete as residências vizinhas.

Até então, os únicos problemas que o terreiro enfrentou em consequência da segregação urbana se tratava da difícil acessibilidade aos filhos, visitantes e clientes que dependiam (dependem) de ônibus e dos serviços de aplicativo para chegar até o local, tendo em vista a distância do ponto de ônibus em relação à nova sede do Egbé, sendo este situado no começo da Avenida Brasil, e da periculosidade do bairro, por se tratar também de um local considerado como subúrbio e zona com altos índices de criminalidade. Diante disso, nota-se que os problemas supramencionados, ocasionados pela segregação urbana em São Luís/MA, sempre acompanham o terreiro nos espaços em que este se estabelece.

4.2 A trajetória do Egbé Afefe Orun Omo Dara Ala Okan mediante o fenômeno da segregação urbana de sua espacialidade em São Luís/MA como reflexo da intolerância religiosa

Desde a sua fundação, o Ilê Asé dos Ventos - Egbé Afefe Orun Omo Dara Ala Okan tem sido intrinsecamente afetado pelo fenômeno da segregação urbana dos espaços de terreiro na capital ludovicense, não somente no quesito acessibilidade à sua sede, mas, principalmente, em decorrência dessa problemática em sua essência contemplar questões profundas que

acentuam a manutenção das violências, racismos, e da intolerância religiosa para com os povos de terreiro, suas subjetividades e espacialidades sacras.

Em aproximadamente 1 ano e 10 meses em plena atividade, a referida casa de candomblé ketu já mudou 3 (três) vezes de endereço: de 03 de fevereiro de 2022 a 05 de julho de 2022 localizou-se na Rua Rio Branco, nº 14, bairro Araçagi, em Paço do Lumiar/MA; de 08 de julho de 2022 a 14 de julho de 2023 localizou-se na Rua Feliciano Ribeiro, nº 36, bairro Anil, em São Luís/MA; e de 18 de julho de 2023 até o presente momento localiza-se na Rua Peru, nº 22, bairro Divinéia, em São Luís/MA.

Nessa trajetória de mudanças, percebe-se um padrão de óbices presentes nos três locais de estabelecimento do Ilê Asé dos Ventos: a morosa e perigosa acessibilidade ao Egbé experimentada pelos membros, visitantes e clientes que dependem do transporte público urbano e o risco eminente no qual a comunidade de axé e seus simpatizantes como um todo estão sujeitos, no que tange às consequências e atuação da criminalidade nas localidades em questão.

Os imbróglios pertinentes à ausência de condições básicas de mobilidade e infraestrutura urbanas, bem como de segurança pública, enfrentados pelos membros e simpatizantes do Egbé Afefe Orun, além das paulatinas violências, preconceitos e violações nas quais estão sujeitos e/ou sofrem/já sofreram, refletem escancaradamente a omissão de um Estado Democrático de Direito contaminado por resquícios hegemônicos, que através da invisibilização dessa e de muitas outras territorialidades negras, atesta a manutenção dos processos de exclusão, segregação e violação dos direitos humanos destes cidadãos.

A experiência segregacionista espacial-urbana vivenciada pelo Egbé Afefe Orun pode ser vista como um mecanismo social de perpetuação do poder hegemônico sob o corpo negro afrodiaspórico, suas identidades e ressignificações, poder este que constitui o sistema colonial, capitalista, genocida, racista, sexista, capacitista, dentre outras estruturas de hierarquização.

Portanto, é imprescindível refletir sobre a sobre a indissociabilidade entre mente e corpo na construção do pensamento, ao conceber, através da cosmovisão africana, a concepção de "corpo" como um lugar de memórias, no qual se carregaram (e carregam) gerações, tradições e a história dos povos africanos escravizados que formaram a cidade de São Luís/MA, mediante o emprego de seus corpos no trabalho, mas também na dança, na arte, na cultura, na música e na religião. Assim, pode-se conceber também o terreiro como uma manifestação corpografada da re(existência) negra diante das lógicas excludentes e segregacionista que expulsam estes corpos e seus territórios do centro para as margens da cidade.

Buscando se fortalecer diante das lógicas excludentes e segregacionistas vigentes no espaço urbano da cidade, o Ilê Asé dos Ventos vem utilizando sua espacialidade, através da

promoção de eventos culturais beneficentes, frequentes rodas de conversas entre seus membros, pesquisadores e demais colaboradores, ações sociais, ações filantrópicas pelas ruas de São Luís/MA e como sediador de pesquisas científicas, a exemplo desta pesquisa, constituindo-se como um *locus* plural de resistência do "sagrado negro", de participação social, de referencial acadêmico e de "subjetivação política[8]".

Dentre as intervenções supracitadas, destaca-se a "Ação Okan" – 1ª Ação Social de promoção à saúde realizada pelo Ilê Asé dos Ventos, enfatizando a importância do Egbé, que para além de uma casa de candomblé, também é um espaço de promoção à saúde da comunidade ludovicense. A referida ação teve por objetivo promover o acesso a serviços de saúde, por meio de atendimentos que visem o bem-estar coletivo.

Sua primeira edição ocorreu no dia 25 de novembro de 2023 e ofereceu diversos serviços, dentre eles: acolhimento e triagem com equipe de enfermagem; aferição de pressão, medição de glicose, oximetria e biompedância; teste rápido para HIV, Sífilis e Hepatites B e C; vacinação preventiva contra Hepatite B, Influenza e Covid-19; plantão psicológico; sessão de alongamentos; orientações sobre diabetes e hipertensão; e orientações sobre saúde mental, além de orientações farmacêuticas e médicas.

A Ação Okan foi um momento de extrema importância para o Ilê Asé dos Ventos e para aqueles que foram alcançados por esta mobilização, por proporcionar um rico debate sobre saúde e políticas públicas para povos de terreiro e comunidades. O evento evidenciou a necessidade urgente de combate ao racismo e à intolerância religiosa por parte do poder público. Além disso, a Ação Okan buscou aproximar esses sujeitos aos serviços de saúde mental, como atendimentos psicológicos e rodas de conversa. Essa ação reconhece o terreiro como um espaço de suporte psicológico e valorização identitária, crucial para a promoção da saúde mental, sobretudo às pessoas em situação de vulnerabilidade social que são cotidianamente vitimadas por práticas racistas.

[8] Rancière (2006) conceitua o termo em comento, referindo-se às cenas, sujeitos e espaços que provocam uma reconfiguração na partilha do sensível ao provocar fissuras na lógica hegemônica. Melhor dizendo, a subjetivação política ocorre quando as práticas sociais começam a ser problematizadas e desnaturalizadas, trazendo à tona novas formas de inteligibilidade e sensibilidade na partilha da vida coletiva. Conforme enfatiza o autor, "os sujeitos políticos são potências de enunciação e de manifestação do litígio que se inscrevem como algo a mais, algo sobreposto, em relação a qualquer composição do corpo social" (Rancière, 2006, p. 377) produzindo atos disruptivos à ordem vigente.

5. CONCLUSÃO

A presença de religiões de matriz africana em espaços urbanos brasileiros é marcada por apagamentos, perseguição e resistência, refletindo a segregação e invisibilização que essas comunidades enfrentam. Para entender essa dinâmica, buscou-se recorrer a conceitos como alteridade, identidade e território, analisando o contexto histórico e geográfico da diáspora africana no Brasil e a formação do espaço diaspórico sob a lógica colonial. No mais, destacou-se como essa herança colonial contribuiu (e contribui) para a invisibilização identitária e territorial dessas religiões e seus povos, perpetuada pelo Estado, sociedade e religiões hegemônicas.

A marginalização espacial, exemplificada pela segregação histórica em São Luís/MA, reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a legitimidade territorial e identitária dessas comunidades. Por fim, pôde-se concluir reiterando o reconhecimento da importância dessas religiões como forma de preservação, ressignificação e resistência africana-ancestral, e a necessidade de engajamento acadêmico, social e político para garantir sua visibilidade e respeito no espaço urbano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARROS, Sulivan Charles. Geografia e territorialidades na Umbanda: usos e apropriações dos espaços urbanos. **RA'EGA-Espaço Geográfico em Análise. Curitiba**, n. 16, p. 55-64, 2008.

BONNEMAISON, Jöel. Viagem em Torno do Território. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeni (Org.). **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012, p. 83-131.

CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. **"Para o aumento da conquista e bom governo dos moradores": o papel da câmara de São Luís na conquista, defesa e organização do território do Maranhão (1615-1668)**. Tese de Doutorado, UFF – Rio de Janeiro, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRETTI, Mundicarmo. Pureza nagô e nações africanas no tambor de Mina do Maranhão. In: **Ciencias Sociales y Religión**, Campinas, São Paulo, v. 3, nº 3, p. 75–94, 2001. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/csr/article/view/8669436>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERRETTI, Mundicarmo. **A Mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras**. 2008. Disponível em:< https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/1/281/1/Mina%20e%20outras%20denominacoes.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. Sincretismos, amálgamas e correspondências simbólicas. In: CARREIRO, G.; FERRETTI, S.; SANTOS, L. (Orgs.). **Missa, Culto e Tambor: os espaços da religião no Brasil**. São Luís: EDUFMA/FAPEMA, 2012, p. 281-294.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2012.

GOLDMAN, Marcio. **Quinhentos anos de contato: por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem.** Revista Mana. v. 21, nº 3, p. 641-659, 2015.

GOMES, Danilo Frazão. **Burlar a lei e zombar da ordem: estratégias de resistência do sujeito escravizado em São Luís, década de 1870**. Monografia (Curso de História Licenciatura), UFMA - São Luís, 2017. Disponível em:<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2224/1/DaniloGomes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GUIMARÃES, Andréa Letícia Carvalho. **I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana: análise da sua abordagem conceitual de povo, comunidade e tradição**. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cda79cef5b3d69e4>. Acesso em: 01 dez. 2023.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HENRIQUES, Isabel Castro. Colónia, colonização, colonial, colonialismo. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). Dicionário crítico de ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.Salvador: EDUFBA, 2014, p. 45-58

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1805-1850)**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

MONTREUIL, João Vitor Meira de. **De terreiros a encostas: uma análise acerca do racismo e injustiças ambientais presentes no cotidiano de moradores da Rua Militar**. Monografia (Curso de Direito), UNDB - São Luís, 2020. Disponível em:< http://repositorio.undb.edu.br/bitstream/areas/364/1/JOAO%20VITOR%20MEIRA%20DE%20MONTREUIL.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. 1ª ed. Lisboa: Antígona, 2014.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina: dossiê América Latina. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 19, nº 55, 2005.

RANCIÈRE, J. O Dissenso. In: Novaes, A. (Org.). **A Crise da Razão**. São Paulo: Cia. das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. O Terreiro e a Cidade: ancestralidade e territorialidade nas políticas de ação afirmativa. **Ariús**, Campina Grande, v. 17, nº 2, p. 106 123, jul./dez. 2011. Disponível em:<https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v17n2/00_arius_v17_n2_2011_edicao_completa.pdf#page=107>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS NETO, Manoel. **O negro no Maranhão: a trajetória da escravidão, a luta por justiça e por liberdade e a construção da cidadania**. São Luís: Clara; Guarice, 2004.

SEREJO, Jorge Alberto Mendes. **Direito dos povos e comunidades tradicionais de terreiro: reflexões sobre a discriminação racial às religiões de matriz africana em São Luís do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Direito), UFMA - São Luís, 2017. Disponível em:< https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2161/2/JorgeSerejo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOUZA, Marcelo L. de. Sobre o espaço: Território Autonomia e Desenvolvimento In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 77-116, 1995.

SER PESSOA PARA O DIREITO: *A REIVINDICAÇÃO DA EXISTÊNCIA JURÍDICA COMO ESTRATÉGIA DE LUTA POR DIREITOS DE PROFISSIONAIS DO SEXO*

Natália Pires
Graduada em Direito
nataliapirees43@gmail.com
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça (UFMA)
jorge.serejo@undb.edu.br
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Este artigo analisa os limites e as possibilidades do direito como instrumento estratégico na luta pelo reconhecimento das demandas sociais de profissionais do sexo. A partir de concepções teóricas de Marx e Foucault, são apresentadas críticas à noção tradicional do sujeito de direitos e suas implicações na dinâmica política dos movimentos sociais de trabalhadoras sexuais. Além disso, os estudos de Marx (2013; 2004), Mauro Iasi (2011) e Silvia Federici (2012; 2017) são utilizados para fundamentar a discussão sobre o não reconhecimento do trabalho sexual. Por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, busca-se demonstrar como o direito pode ser um instrumento importante na consolidação dos direitos de profissionais do sexo. Com base nos estudos de Butler (2013; 2015; 2018) e Foucault (1999a; 1999b; 1988; 1996; 1995), argumenta-se que, apesar das limitações do sistema jurídico, este permite que os atores sociais, orientados pela concepção de sujeito de direitos, reivindiquem reconhecimento jurídico, criando assim uma gramática no direito que contemple suas necessidades. Conclui-se que o direito pode ser utilizado de forma estratégica para a efetivação das demandas relacionadas aos direitos de gênero e sexualidade. O estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Prostituição; Movimentos Sociais; Direitos Sexuais; Sujeito de Direitos.

1. Introdução

Teorias marxistas sobre o direito afirmam que a concepção do sujeito de direitos idealizada pelo direito liberal é uma ficção construída com o intuito de atender às demandas do capital; sob a ótica de que o homem somente é detentor de direitos no ato da troca de mercadorias. Nesse sentido, poder-se-ia concluir que, o fim do capitalismo suprimiria todos os problemas sociais. No entanto, nas sociedades modernas, as relações sociais são mais complexas, ultrapassando a esfera econômica. Diante disso, urge questionar a eficácia do direito como um mecanismo de luta pelos direitos sexuais, em especial, direitos de profissionais do sexo[1].

Objetivando uma análise teórica sobre os limites e as possibilidades que o sistema jurídico oferece na luta política por reconhecimento de direitos de profissionais do sexo, este trabalho parte da seguinte questão: É possível, por meio do direito, promover mudanças que assegurem uma liberdade plena para os sujeitos da prostituição, ou seria o direito apenas mais um instrumento que se apropria da luta por direitos sexuais em favor do capital? Para responder a essa questão, busca-se discutir o não reconhecimento da prostituição como trabalho, bem como as possibilidades de atuação dos sujeitos na prostituição e os limites do direito na luta pela consolidação das demandas sociais de prostitutas.

A metodologia do estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. Como fundamentação teórica, são utilizadas as formulações de Marx (2013; 2004) e Pachukanis (1988), em diálogo com Foucault (1999a; 1999b; 1988; 1995; 1996) e Butler (2018; 2015; 2013). O trabalho está estruturado em três capítulos. Inicialmente, aborda-se as concepções de direito e sujeito em Marx e Foucault. No segundo momento, discute-se o não reconhecimento do trabalho sexual, com base em autores como Marx, Mauro Iasi (2011) e Silvia Federici (2012; 2017). Por fim, no último capítulo, analisam-se os limites e as possibilidades do direito, com enfoque na discussão sobre a reivindicação da concepção do sujeito de direitos como estratégia de luta por parte dos movimentos sociais de profissionais do sexo.

[1] Neste trabalho, são adotados os termos "prostituta", "puta", "trabalhadora sexual", "profissional do sexo", "prostituição" e "atividade sexual" para se referir às mulheres e à atividade, uma vez que esses são os termos utilizados pelos diversos movimentos sociais de profissionais do sexo no Brasil.

2. Sujeito de direitos ou sujeito ao direito?

Karl Marx, ao analisar o sujeito dentro das relações capitalistas, rompe com a tradição filosófica centrada no sujeito. O homem passa a ser pensado como um ser social, produto e criador da realidade. É através das relações econômicas que o filósofo examina o sujeito e todas as demais dimensões da vida social. “Para Marx, a análise da forma do sujeito tem sua origem imediata na análise da forma da mercadoria” (Pachukanis, 1988, p. 70). O sujeito é, portanto, um produto histórico e criador da história.

Em Marx (2013), o trabalho é uma prática essencialmente humana. É por meio da atividade laboral que o homem se diferencia dos outros animais. O trabalho, enquanto produtor de valor de uso, isto é, trabalho concreto que atende às necessidades humanas, é condição de existência do homem, independentemente de qualquer modelo societal. Entretanto, com a ascensão do capitalismo, como lembram Vitor Figueiredo e Agemir Bavaresco (2021), o trabalho em Marx perde seu caráter emancipador e libertador, tornando-se uma atividade aprisionadora e degradante.

Para Marx (2013; 2004) a materialização do trabalho do sujeito ganha uma existência externa e estranha a ele, isto é, o trabalho “não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz” (Marx, 2004, p. 82). Por sua vez, o trabalhador no capitalismo torna-se mera mercadoria. Perde-se de si mesmo, ele existe somente como trabalhador, pois somente como trabalhador ele pode se manter como sujeito físico. Assim, o trabalho não produz somente mercadoria, mas o próprio homem como mercadoria.

O capital produz o sujeito, melhor dizendo, o trabalhador, tal qual a sua desumanização. O trabalhador, por sua vez, produz o capital. Segue-se que “o homem nada mais é que trabalhador e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital” (Marx, 2004, p. 91). O trabalho, que deveria proporcionar realização e liberdade ao homem, passa a ser, na lógica do capital, sua própria degradação. Assim, não é mais possível que o sujeito “alcance a verdade de si e seja capaz de tornar-se, de fato, livre” (Figueiredo; Bavaresco, 2021, p. 5).

O sujeito em Marx está intimamente ligado às relações de trabalho, pois é por meio dessas relações que o sujeito é formado. Não apenas formado, como observa Moura (2013), mas limitado dentro de uma funcionalidade econômica do poder. Nessa perspectiva, a função do sujeito é manter as relações de troca no sistema capitalista. Relações essas que se materializam por meio de atos jurídicos. Diante dessa lógica econômica, surge o direito como

o mecanismo que faz funcionar esses vínculos, cujo principal objetivo é a troca de mercadorias. O direito dita as normas, disciplina e controla os sujeitos e suas relações em sociedade.

O direito é, nessa concepção marxiana, a instância máxima de poder. Michel Foucault (1999a) acentua que Marx faz uma análise econômica do poder, uma vez que "o papel essencial do poder seria o de manter relações de produção" (Foucault, 1999a, p. 20). Ante o exposto, Foucault (1999a, p. 19) questiona: "a análise do poder, ou a análise dos poderes, pode, de uma maneira ou de outra, ser deduzida a economia?". Diferentemente de Marx, porém, com os elementos teóricos oferecidos pelo marxismo, Foucault expande a análise do poder para além do âmbito econômico. O autor analisa as relações de poder na sociedade para compreender a formação do ser humano enquanto sujeito.

O ponto crucial na análise do poder em Foucault (1999a) é que o poder é, antes de tudo, um exercício. O poder não é apenas a manutenção de relações econômicas, mas uma relação de força que se exerce. O poder funciona, circula. Não é passível de posse, não se localiza em nenhum ponto específico, não está nas mãos de uma única classe. O poder se exerce em rede, perpassa por todos os indivíduos que estão sempre em posição de submissão ao poder, mas também de exercício desse poder. É a partir dessa construção teórica que se pensa o sujeito foucaultiano. O sujeito é um efeito do poder, ao passo que é, "ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita o indivíduo que ele constituiu" (Foucault, 1999a, p. 35).

Moura (2013) argumenta que, diante da concepção foucaultiana acerca do exercício de poder sobre o sujeito - e através dele -, o sujeito pode ser entendido como sujeito a algo, em outras palavras, um sujeito sujeitado. À medida que esse sujeito somente figura como tal, isto é, é reconhecido como sujeito, a partir do cumprimento de determinadas normas e condições sociais. Condições essas determinadas por fatores históricos, políticos, sociais e econômicos. Sendo assim, o sujeito não se figura em si mesmo; é efeito, é uma situação, é uma forma. O sujeito é o resultado dos poderes de uma dada sociedade, por condições sócio-históricas particulares.

Ademais, Moura (2013) esclarece que, a concepção do Estado em Marx é muito próxima de sua crítica ao direito. Com o surgimento do Estado e por meio dele, a classe dominante detém e manipula as instâncias de poder para atender aos seus interesses. A análise de Marx objetiva descobrir quem detém o poder. Por outro lado, compreende-se através de Foucault que essa concepção é um tanto reducionista. Entretanto, como bem observa Moura (2013), apesar da crítica de Foucault a Marx, ambos os autores concluem que há, sobre o sujeito, um exercício de poder.

Segundo Figueiredo e Bavaresco (2021), o projeto de Foucault oferece ferramentas para analisar as práticas que assujeitam os indivíduos. Na sociedade capitalista, essa sujeição ocorre, sobretudo, por meio das relações de trabalho. Todavia, Foucault difere de Marx, tendo em vista que o trabalho, para Foucault, não é uma atividade natural do homem. Como pontuam Figueiredo e Bavaresco (2021), para Marx é possível visualizar, com o fim do capitalismo, uma sociedade livre onde o trabalho retome seu estado natural de força emancipadora. O poder, nessa suposta realidade social, não mais existiria. Em contrapartida, para Foucault, não existe uma atividade puramente natural.

O direito desempenha um papel crucial na manutenção das relações de poder. É ele o instrumento que legitima e mantém o poder. Nas palavras de Foucault (1999a, p. 31): “o papel essencial da teoria do direito, desde a Idade Média, é o de fixar a legitimidade do poder”. O direito em Foucault não se refere somente às normas positivadas, mas a todos os aparelhos e instituições que o direito utiliza para a execução da dominação. Dominação essa que não se faz por meio de um poder soberano, do qual uma classe “superior” exerce sobre outras, mas que se concretiza no interior da sociedade, por meio de suas infinitas formas de dominação. Por essa razão, Foucault entende que o direito deve ser examinado por meio de seus procedimentos de sujeição e não como um instrumento apto a legitimar a soberania de uma única classe.

Na análise foucaultiana, o direito emerge como o mecanismo que legitima e reconhece o que, na modernidade, se denomina "sujeito de direitos". O direito estabelece as normas de reconhecimento social, de modo que aqueles que não atendem a essas normas pré-estabelecidas não são considerados sujeitos de direitos. Judith Butler (2018) segue essa mesma linha argumentativa, afirmando que o sujeito de direitos é constituído por meio de objetos de legitimação social. Assim, o sujeito legítimo e socialmente reconhecido é aquele definido pela lei, sendo este sujeito produzido e regulado conforme as exigências legislativas.

Através da teoria marxista, Pachukanis (1988) desenvolve uma crítica ao direito moderno. Para o autor, o homem somente é detentor de direitos no ato de troca de mercadorias. Esse ato se materializa por meio de uma relação jurídica. Assim, o direito, tal qual o sujeito de direitos, origina-se de um mesmo fenômeno: a circulação de produtos. Nessa perspectiva, as relações sociais na modernidade tomam uma forma coisificada. Isso significa que, no sistema de produção e troca de mercadorias característico do capitalismo, o homem nada mais é do que uma coisa.

Pachukanis (1988) afirma que, para a efetiva circulação de mercadorias, é necessário um indivíduo dotado de direitos, liberdade e autonomia. Daí se origina o sujeito de direitos. Portanto, o sujeito de direitos surge da necessidade de manter as relações de troca na sociedade

capitalista. Nas palavras do autor: "a categoria de sujeito jurídico é estabelecida no ato de troca que ocorre no mercado. E é justamente neste ato de troca que o homem realiza na prática a liberdade formal da autodeterminação" (Pachukanis, 1988, p. 75). O sujeito não é detentor de direitos em razão de suas características naturais; ao contrário, o sujeito de direitos é uma construção conformada pelo contexto sócio-histórico da modernidade.

A perspectiva sobre a formação do sujeito de direitos em Pachukanis (1988) está intimamente ligada à formação do capitalismo. O direito existe somente para regular a liberdade necessária para aquisição e transferência da propriedade privada. Seguindo o pensamento do autor, poder-se-ia concluir que um novo modelo econômico suprimiria todos os problemas sociais. É nessa esteira que Silva e Rodriguez (2019) argumentam que, para Pachukanis sustentar essa ideia é necessário partir da premissa de que as únicas demandas dos indivíduos em sociedade são demandas de caráter econômico. Diante disso, Pelt (2023) questiona: é viável pleitear por novos direitos sexuais de forma a não incorporar os anseios do capital? Desenvolver-se-á essa discussão nos capítulos seguintes.

3. Sexo é trabalho?

Retornando a Marx (2004), no capitalismo, o ser humano é, em si, uma mercadoria. O trabalho, na dinâmica do capital, torna-se um trabalho alienado, pertencente ao outro, no qual o trabalhador não encontra satisfação. "O trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório" (Marx, 2004, p. 83). Moura (2013), com base nos estudos de Marx, explica que, no capitalismo, o indivíduo que não possui os meios de produção busca algo para servir de troca. O que resta a ele é apenas a sua força de trabalho. Portanto, essa força de trabalho é colocada à disposição do capitalismo. Isso leva a alguns questionamentos que impulsionam a presente discussão: em uma sociedade cujo modelo econômico é o capitalismo, existe liberdade de escolha em relação ao trabalho? Se no capitalismo tudo se torna mercadoria, inclusive o próprio sujeito, por que algumas formas de venda de força de trabalho não são legitimadas? Em outras palavras, por que o sexo, enquanto atividade laboral, não é reconhecido como tal?

Mauro Iasi (2011) destaca que Marx diferencia o processo de trabalho em três formas: o trabalho em seu sentido geral, ou seja, trabalho como necessidade humana; o processo de produção de valor, que caracteriza uma sociedade que produz mercadorias; e, por fim, o processo de produção de mais-valia, típico das sociedades capitalistas. Se para gerar o que Marx chama de mais-valia, isto é, a valorização do valor da mercadoria, é necessária a venda da força de trabalho, conclui-se que a manutenção do capitalismo somente é possível se a força de

trabalho for mantida e reposta. Seguindo os questionamentos de Iasi (2011, p. 128): qual trabalho concreto produz o valor incorporado na manutenção e reposição da força de trabalho?

A resposta, como o próprio autor afirma, é simples: é o trabalho doméstico. Surge, então, outro questionamento: a manutenção e reposição da força de trabalho satisfaz apenas a necessidade dos indivíduos no seio da família ou responde à necessidade de mais alguém? (Iasi, 2011, p. 130). O pilar do capitalismo é o trabalho doméstico. O trabalho de cuidar e reproduzir realizado no âmbito familiar, majoritariamente por mulheres, é o que produz a mercadoria fundamental ao capital: a força de trabalho. Podemos, então, questionar: por que o trabalho doméstico não é reconhecido como trabalho?

No sistema capitalista, o objetivo do trabalho é agregar mais valor à mercadoria, um valor excedente à satisfação das necessidades humanas. Esse processo é conceituado por Marx como mais-valia. O trabalho doméstico gera valor, mas não gera mais-valia, ou seja, não valoriza o capital e, portanto, na lógica capitalista, é considerado um trabalho improdutivo (Iasi, 2011). No entanto, o que o trabalho doméstico e suas implicações têm a ver com o não reconhecimento do trabalho sexual?

Segundo Silvia Federici (2017), a discriminação contra prostitutas tem fundamento no trabalho doméstico não assalariado. Em suas palavras: “podemos relacionar a proibição da prostituição e a expulsão das mulheres do espaço de trabalho organizado com a aparição da figura da dona de casa e da redefinição da família como lugar para a produção de força de trabalho” (Federici, 2017, p. 188). A autora relata que, entre os séculos XV e XVII na Europa, o Estado passou a controlar a reprodução feminina. A principal consequência disso foi a desvalorização do trabalho doméstico. A partir desse momento, a mulher foi retirada do espaço público e confinada ao ambiente privado. Como resultado, a vida pública se distingue da vida privada por uma divisão do trabalho baseada no gênero, que, como afirma Iasi (2011, p. 137): “implica, além do sexo biológico, papéis sociais culturalmente aceitos e ideologicamente reproduzidos”.

A maternidade e todo o trabalho relacionado aos cuidados no ambiente privado passaram a ser considerados “trabalho doméstico”. Sendo, portanto, sem valor, fundamentado em um ideal de amor romântico. Essa nova configuração social resultou na massificação da prostituição. À medida que as mulheres foram confinadas à esfera privada, a prostituição tornou-se uma possibilidade de ganho de renda. Nesse sentido, Federici (2012) afirma que o sexo é trabalho para as mulheres. “O sexo é trabalho para nós, é um dever. O dever de agradar está tão embutido em nossa sexualidade que aprendemos a ter prazer em dar prazer, em deixar os homens excitados” (Federici, 2012, s.p). Na mesma linha argumenta Simone de Beauvoir

(2016, p. 364): “entre as que se vendem para a prostituição e as que se vendem pelo casamento, a única diferença é o preço e a duração do contrato”.

As relações entre homens e mulheres nas sociedades ocidentais são, predominantemente, relações contratuais que se traduzem, sobretudo, em trocas monetárias. O dinheiro é o elemento mediador das relações jurídicas nas sociedades modernas. Soares e Castro (2023) observam que, enquanto se prega a liberdade de mercado, a moral burguesa reprime os indivíduos, especialmente mulheres e suas sexualidades. Argumenta-se contra a prostituição em nome da família e dos bons costumes, mas esse debate se restringe ao campo discursivo. Na prática, a prostituição é tolerada, desde que controlada. Nas palavras de Federici (2012, s.p): “o contato sexual com mulheres é proibido porque, na moralidade burguesa, tudo o que é improdutivo é obsceno, antinatural, pervertido”.

Federici (2012) argumenta que a liberdade sexual, embora importante, resulta em mais trabalho para as mulheres. Ela não desconsidera a importância de lutar pela liberdade sexual, mas ressalta que, tanto no confinamento doméstico quanto fora dele, a sexualidade feminina continua a ser um dispositivo de controle. O que Foucault chamou de "disciplinamento do corpo" foi, segundo Federici (2017), uma das condições que possibilitaram o desenvolvimento do capitalismo. Esse disciplinamento consistiu na tentativa do Estado e da Igreja de transformar as potencialidades humanas em força de trabalho. Em qualquer sociedade, o corpo está imerso em relações de poder, e esses poderes atuam sobre os sujeitos por meio de técnicas de disciplinamento que "permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (Foucault, 1999b, s.p).

O corpo é disciplinado acima de tudo para ser útil aos interesses econômicos. No entanto, em uma perspectiva de gênero, a prostituição ultrapassa a esfera econômica. Como observa Federici (2017), a opressão da mulher não resulta apenas do capitalismo, mas também de uma racionalidade patriarcal. Moura (2013) sinaliza a crítica de Foucault à teoria marxista sobre o tema. Na teoria marxista, o corpo é analisado dentro da perspectiva do seu papel na mecânica do capital. O corpo é o objeto alienado na relação de trocas de mercadorias. Nessa esteira, o corpo não é observado para além das relações de trabalho, assim como a sexualidade é estudada puramente sob a ótica da divisão sexual do trabalho.

No campo dos estudos de gênero, análises que se pautam exclusivamente em uma perspectiva marxista apresentam falhas. A teoria marxista não oferece suporte suficiente para uma análise que abarque toda a complexidade das relações de gênero e sexualidade nas sociedades atuais. No entanto, como bem aponta Moura (2013), o marxismo serve de apoio

para os estudos de gênero. Em complemento com os pressupostos foucaultianos, vê-se que o corpo e suas potencialidades são moldados, transformados e aperfeiçoados pelos mecanismos de poder e saber. Nesse sentido, a sexualidade assume o papel de uma das formas de controle disciplinar sobre o corpo.

Para Foucault (1988), a sexualidade possui um caráter político. O autor recusa a ideia de que o sexo foi sujeito ao silenciamento, à interdição e à repressão. Em contrapartida, afirma que a sexualidade foi alvo de uma gama de discursos em um dado momento histórico, quando, por condições políticas e sociais, as dinâmicas de poder se transformaram e o corpo aparece como um mecanismo de controle eficaz. Nessa direção, o autor afirma que a sexualidade é um dispositivo de controle social, e esse controle se exerce por meio do discurso, especialmente discursos de cunho moral e religioso.

Um exemplo significativo é a legislação brasileira. O Código Penal de 1940, ainda em vigor, não criminaliza a prostituição, mas penaliza atividades correlatas[2]. Segundo Corrêa (2006), a inclusão da prostituição no campo da criminalidade não tem o objetivo de coibir a atividade sexual, mas sim de estabelecer uma ordem baseada em critérios morais. A pesquisa de Villela *et al.* (2013), que visava mapear o cenário nacional das ações implementadas pelo poder legislativo e executivo em relação à garantia de direitos das prostitutas, revelou que a maioria das iniciativas legislativas visa punir a atividade sexual e combater o tráfico internacional de pessoas. Os pesquisadores também apontam uma negligência no debate sobre a cidadania de mulheres prostitutas.

Diversos projetos de lei para regulamentar ou criminalizar a prostituição foram apresentados no Brasil. O Projeto de Lei nº 98/2003[3], de autoria do deputado Fernando Gabeira, propunha a regulamentação da prostituição, com a exigência de pagamento por serviços sexuais, contribuição previdenciária, trabalho autônomo e a formação de cooperativas, além de revogar os artigos 228, 229 e 231 do Código Penal. No entanto, foi arquivado sob a alegação

[2] É tipificado como crime o Lenocínio - Art. 228. Induzir ou atrair alguém à prostituição ou outra forma de exploração sexual, facilitá-la, impedir ou dificultar que alguém a abandone; Casa de prostituição - Art. 229. Manter, por conta própria ou de terceiros, estabelecimento em que ocorra exploração sexual, haja, ou não, intuito de lucro ou mediação direta do proprietário ou gerente; Rufianismo - Art. 230. Tirar proveito da prostituição alheia, participando diretamente de seus lucros ou fazendo-se sustentar, no todo ou em parte, por quem a exerça; Tráfico de pessoas para fins de exploração sexual - Art. 231. Promover ou facilitar a entrada, no território nacional, de alguém que nele venha a exercer a prostituição ou outra forma de exploração sexual, ou a saída de alguém que vá exercê-la no estrangeiro (Brasil, 1940).

[3]Projeto de Lei nº 98/2003 disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=104691.

de violar a moralidade. Da mesma forma, o Projeto de Lei Gabriela Leite (PL nº 4.211/2012)[4], proposto pelo deputado Jean Wyllys, que visava regulamentar o trabalho sexual autônomo ou em cooperativas, foi rejeitado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados. Este projeto buscava diferenciar exploração sexual de prostituição, algo que o ordenamento jurídico brasileiro ainda trata como sinônimos.

Alguns questionamentos foram apresentados no início desta seção; no entanto, o objetivo não foi oferecer uma resposta concreta, mas sim refletir sobre as implicações que recaem sobre a prostituição. Dito isso, pensar a prostituição a partir de um viés dicotômico da livre escolha versus a ideia da prostituição forçada é suficiente para compreender as complexas relações que se traduzem na prática? É possível escolher o trabalho pautado simplesmente em um ideal de liberdade?

Como acentuam Soares e Castro (2023), no capitalismo, a exploração está presente em todo e qualquer trabalho laboral, bem como a relação de dominação, mesmo que em menor grau. Não há o que se falar em prostituição forçada quando exercida por pessoas civilmente capazes, ao passo que não é possível discutir a prostituição como uma escolha puramente livre e individual. Estamos envolvidos em uma rede de relações de poder; essas estruturas sociais moldam nossas subjetividades. Mesmo havendo espaço para escolhas, essas escolhas são determinadas pelas estruturas nas quais estamos imersos.

No capitalismo, as relações contratuais são vistas como naturais, inerentes à própria sociedade. Daí que, como observa Moura (2013), o sistema capitalista impõe uma espécie de contralógica no tocante à prostituição. Tendo em vista que se trata da prestação de serviços sexuais, logo, de uma relação contratual - mesmo que não haja um contrato físico -, a prostituição não é reconhecida como trabalho, não é legitimada em termos jurídicos formais, ao mesmo tempo em que toma corpo de ato jurídico, pois é uma relação mediada pelo dinheiro. A prostituição se faz fora das normas disciplinares e se fixa em relações contraditórias. Nas palavras do autor: “por um lado, é um serviço desejado pelo seu agente pela presença do dinheiro, e desvalorizado pela sociedade justamente porque impõe dinheiro em uma relação de algo sagrado” (Moura, 2013, p. 93).

O debate sobre o trabalho sexual envolve intensos embates e reflexões, tanto na esfera acadêmica e legislativa quanto nas lutas travadas pelos movimentos organizados de prostitutas. Enquanto essas discussões ocorrem, os direitos dos sujeitos na prostituição continuam a ser

[4] Projeto de Lei Gabriela Leite nº 4.211/2012 disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=551899.

negligenciados. No contexto das demandas por direitos sexuais e da construção de novos direitos, os movimentos sociais de profissionais do sexo emergem como instâncias políticas fundamentais, buscando inserir a prostituição no campo da cidadania e reconhecer profissionais do sexo como sujeitos de direitos. Diante disso, surgem questões cruciais: reivindicar o status de sujeito de direitos é eficaz para garantir direitos sexuais? O direito oferece ferramentas capazes de assegurar um processo de emancipação plena para os sujeitos na prostituição? Esses são os questionamentos centrais que orientam a análise a seguir.

4. Explorando os limites do direito: *em busca da existência jurídica*

Segundo Pachukanis (1988), o surgimento do sujeito de direitos está intimamente relacionado à necessidade de manter o processo de trocas de mercadorias no contexto de produção capitalista. Nesse sentido, a concepção de igualdade perante a lei é interpretada como uma ilusão criada pelo direito burguês para garantir a efetividade das relações contratuais no capitalismo. Silva e Rodriguez (2019) argumentam que a teoria de Pachukanis não oferece suporte adequado para uma análise precisa das sociedades contemporâneas, pois restringe a compreensão das relações sociais ao âmbito econômico, ignorando outras dimensões da vida social. A íntima ligação entre a circulação de mercadorias com a formação do sujeito de direitos não permite compreender outras formas de relações sociais para além do âmbito econômico. Se a liberdade do sujeito se restringe à liberdade de mercado, não há como pensar em processos de emancipação social dentro do sistema capitalista.

No campo dos estudos de gênero e sexualidade, vertentes marxistas sustentam que, em sociedades cujo modelo econômico é o capitalismo, não é possível construir uma sociedade plural que abarque toda a diversidade das formas de vida e, ante o exposto, reiteram a necessidade de um processo revolucionário. Nesse contexto, Pelt (2023) questiona a viabilidade de instituir um novo modelo econômico, político e jurídico no presente e discute quais medidas devem ser adotadas para remediar os problemas enfrentados pelos sujeitos que sofrem as consequências de um modelo econômico sustentado na desigualdade social.

O autor destaca que, em meio à incontestável dependência a ordem jurídica e econômica, é ingênuo, no momento, depositar esperança na dissolução do capitalismo. Além disso, empenhar esforços nesse objetivo não se revela uma estratégia eficaz para remediar os problemas imediatos. Sem descartar a importância das críticas marxistas e dos suportes que elas oferecem para a mudança social, ele argumenta que, diante da realidade em que se encontra, é necessário pensar em medidas que garantam a proteção dos grupos minoritários. Pelt (2023) discute, ainda, a possibilidade de alcançar as promessas de igualdade e liberdade do direito

liberal por meio de uma luta estratégica utilizando os mecanismos que estão à disposição. Isso significa utilizar os instrumentos jurídicos, desde que haja consciência dos limites impostos pelo direito e de sua insuficiência nessa luta.

Por meio da leitura de Franz Neumann, Silva e Rodriguez (2019) afirmam que a própria lógica do direito liberal abre espaço para que os sujeitos reivindiquem seus interesses. A forma jurídica, ao proclamar uma liberdade que, em sua totalidade, é inalcançável, compromete-se com a construção de normas voltadas para o bem-estar social. Quando esse compromisso não é cumprido, os sujeitos - ao se reconhecerem como sujeitos de direitos - são incentivados a reclamar seus interesses e contestar as normas por meio de narrativas de injustiça e privação de direitos. Dessa forma, "ao propor uma igualdade impossível e, portanto, uma universalidade, o direito liberal abre um espaço para além de si mesmo e permite a disputa por inclusão em sua gramática" (Silva; Rodriguez, 2019, p. 2984).

Diferentes grupos sociais lutam constantemente pela construção de normas que atendam aos seus interesses. Bourdieu (1989) discute o confronto entre as normas positivadas e aquelas criadas na prática, no cotidiano social. Da mesma forma, Neto (2008; 2013) observa que, em um mesmo espaço, coexistem diferentes formas de organização social que ultrapassam a esfera estatal. O direito não está restrito apenas ao âmbito legislativo e judiciário, uma vez que as regras são redefinidas constantemente à medida que as normas positivadas se contradizem com as relações sociais estabelecidas nos espaços coletivos.

Butler (2015) elucida que, no relato foucaultiano da constituição do *eu*, as condições que possibilitam o reconhecimento do sujeito são dadas de antemão por um regime de verdade. Isso significa que o sujeito social se constitui a partir de normas pré-estabelecidas. São essas normas que determinam o que se pode ser, como se deve agir e quais os limites do próprio reconhecimento. Portanto, é o direito, por meio de sua legitimidade, que determina quem será reconhecido como sujeito.

Silva e Rodriguez (2019) argumentam que, para Butler, o direito define quais vidas importam, isto é, quais vidas são dignas de reconhecimento e proteção. Isso ocorre porque o direito cria um “dentro” e um “fora” em sua linguagem, excluindo dessa maneira os grupos minoritários. No entanto, o regime de verdade não pode ser entendido como um dado fixo, absoluto e incontestável. Ele fornece um quadro de reconhecimento, um horizonte a ser seguido, e é no ato de buscar esse reconhecimento que esse regime revela suas próprias falhas e incoerências. Quer dizer, ao buscar reconhecimento e não o ter, abre-se espaço para questionar o horizonte normativo em que o reconhecimento acontece, possibilitando, assim, questionar aquilo que fundamenta os códigos de conduta. “Na visão de Foucault, essa abertura põe em

questão os limites dos regimes de verdade estabelecidos e, com isso, pôr em risco o si-mesmo torna-se sinal de virtude" (Butler, 2015, s.p).

O ato de buscar reconhecimento surge não apenas de uma aspiração individual, mas também do desejo de ser reconhecido pelo outro. A impossibilidade desse reconhecimento possibilita uma relação crítica com as normas, ou seja, leva à busca pela modificação dessas normas. Isso requer uma ação coletiva, que é resultado do próprio ato de reconhecimento. Afinal, "as normas pelas quais eu reconheço o outro ou a mim mesma não são só minhas. Elas funcionam uma vez que são sociais" (Butler, 2015, sp). É a atitude crítica que expõe os limites da ordem que condiciona o *eu*, e essa crítica ocorre na medida em que os sujeitos não se conformam com a ordem estabelecida.

A capacidade de ação dos sujeitos é exemplificada nos movimentos sociais de profissionais do sexo que, baseados no conceito de sujeito de direitos, demandam reconhecimento por parte do Estado. Gabriela Leite (2009) relata que as organizações políticas de trabalhadoras sexuais surgiram no Brasil no final da década de 1970, com o objetivo de combater a atuação autoritária e violenta das instituições estatais contra prostitutas, além de promover a construção de políticas públicas que garantam a autonomia dessas mulheres. Essas entidades buscam inserir a discussão sobre a prostituição no campo da cidadania, reivindicando o reconhecimento de profissionais do sexo como sujeitos de direitos.

A pesquisa realizada por Rezende (2016) destaca que, a partir dos anos 1990, os movimentos de profissionais do sexo começaram a construir novas identidades e a demandar novos direitos, sobretudo nos anos 2000, reivindicando direitos sexuais, direito ao corpo e à profissionalização, inserindo assim a prostituição no campo da cidadania. Diniz e Mayorga (2018) correlacionam a afirmação da autonomia com a resistência. Resistir é uma forma de transgressão à norma, é negar a sua legitimidade. Os estudos revelam profissionais do sexo afirmando suas autonomias, proclamando suas demandas, construindo novas identidades coletivas e reivindicando sua existência no direito. Esse processo só é possível por meio da compreensão de si enquanto sujeito político-social.

Os movimentos de profissionais do sexo, em conjunto com instituições estatais, articulam-se na luta por direitos, enfatizando que a prostituição deve ser tratada como uma questão de direitos sexuais e trabalhistas, e não como uma questão criminal/penal (Rodrigues, 2009). Nesse sentido, uma conquista importante no tocante aos direitos de trabalhadoras sexuais foi a inclusão da prostituição como ocupação pelo Ministério do Trabalho na Classificação

Brasileira de Ocupações (CBO)[5], resultado da atuação dos movimentos de prostitutas em parceria com o Ministério do Trabalho.

Para Foucault (1995), as lutas contra as formas de poder nas sociedades contemporâneas "[...] são lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...]. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária" (Foucault, 1995, p. 234-235). Em outras palavras, as lutas nas sociedades atuais são voltadas contra as formas de subjetivação, contra os saberes que determinam o que se pode ser; e é por meio de uma relação crítica com as normas que a resistência se constrói.

Vianna (2013) aponta que os movimentos sociais utilizam a "gramática dos direitos" como uma estratégia política para denunciar a violência estatal e reivindicar a inclusão de novas formas de subjetivação. A autora observa que a linguagem do direito sustenta dimensões morais, oferecendo, assim, espaço para contranarrativas, especialmente para denunciar a violência e a negligência estatal. Isso permite a disputa e a inclusão de outras formas de subjetivação. O estudo de Rezende (2016) exemplifica essa dinâmica nos movimentos de prostitutas, que ressignificam termos considerados pejorativos, como "puta", "prostituta" e "trabalhadora sexual", para afirmar-se como sujeitos de direitos.

Essa perspectiva contrapõe as teorias marxistas. Em Pachukanis (1988), o poder do sujeito de direitos limita-se à liberdade de mercado, desconsiderando assim os demais aspectos da vida social. Junto a Silva e Rodriguez (2019), argumenta-se que o poder do sujeito é também o poder de ação, de defender e reivindicar seus interesses e necessidades, seja por meio do direito ou fora dele. Os autores afirmam que a possibilidade de ser pessoa no direito abrange relações sociais não pautadas na troca de mercadorias. Segue-se que os vários outros aspectos da existência coletiva e subjetiva podem ser parte do direito. Ainda que o poder do sujeito e o direito sejam insuficientes para satisfazer completamente as necessidades sociais, a possibilidade de mudança social por meio dos instrumentos jurídicos não pode ser ignorada.

Tornar-se um sujeito ético, ou melhor, estabelecer uma relação crítica com as normas, não é um ato voluntário ou uma simples questão de autoconhecimento. Tanto Butler quanto Foucault ensinam que o indivíduo é efeito das relações de poder. Todas as condições que possibilitam sua formação enquanto sujeito lhe são dadas de antemão. Decerto, os autores também argumentam que a liberdade e autonomia são possíveis, mas ressaltam os limites nesse

[5]A CBO é um documento do Ministério do Trabalho que reconhece as ocupações laborais, quanto a categoria "profissional do sexo" se encontra sob o número 5198-0523. Mais informações disponível em: https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/home.jsf;jsessionid=0s4V9nWF28i4jL8kZzUwWKyB2BaX8yTYVIHjVCW3.CBO-SLV03:mte-cbo. Palavra-chave: "profissionais do sexo.

processo de recriar a própria existência. "O *eu* delimita a si próprio e escolhe o material a ser utilizado para a sua criação. Todavia, a delimitação que o *eu* realiza dá-se por normas que, invariavelmente, já estão dadas" (Butler, 2013, p. 178). Dito de outro modo, os regimes de verdade não produzem o sujeito por completo, ao passo que o sujeito não é totalmente livre para contestar as normas que o condicionam.

Silva e Rodriguez (2019) afirmam que a teoria crítica também se fundamenta na busca pela superação do capitalismo. O que não significa a busca por uma sociedade perfeita, idealizada por perspectivas teóricas. Mas antes, a concretização de uma sociedade possível, através do diagnóstico de seus potenciais emancipatórios, bem como de suas limitações; que, para a teoria crítica, estão inscritos nas estruturas da sociedade. Da mesma forma, mostra Butler (2015) que uma teoria da formação do sujeito e seus limites de reconhecimento garante autonomia, responsabilização e uma concepção ética da vida. Mas para isso, é preciso existir para o direito; reivindicar a concepção do sujeito de direitos; ser pessoa no direito. Para então, a partir da própria existência, subverter as normas que tornam possível ser uma pessoa.

Pelt (2023) entende que é viável aliar perspectivas marxistas nas lutas operadas por meio do direito. Mesmo com todas as críticas levantadas pelo marxismo, sua contribuição para uma análise das lutas sociais é inegável. O autor atenta para o fato de que as lutas operadas através do direito não são capazes de erradicar por completo as desigualdades e violações estatais, mas apenas conseguem aliviar essas violações. Daí que é importante pensar em processos de emancipação que não dependam exclusivamente do direito. Mas, de todo modo, o direito é um dos mecanismos de luta à disposição. Portanto, como afirmam Silva e Rodriguez (2019), abandonar a possibilidade de ser pessoa no direito significa renunciar ao poder de transformação das normas.

Apesar das limitações do direito, ele abre espaço – mesmo que limitado – para a autonomia e o agenciamento coletivo. Dada a dependência incontestável dos sujeitos ao sistema normativo, negligenciar sua importância é negar a viabilidade de garantir direitos e remediar as implicações sociais enfrentadas pelos grupos minoritários. Reivindicar o reconhecimento pelo direito, isto é, afirmar-se como sujeito de direitos e, dentro do arcabouço jurídico, criar uma gramática não contemplada pelas normas estabelecidas, representa uma postura crítica que permite a reconfiguração das normas e a reconstrução da própria identidade.

Os movimentos sociais de prostitutas demonstram que, em um contexto de violência e exclusão social, o direito oferece instrumentos importantes para a proteção de grupos historicamente marginalizados. A concepção de sujeito de direitos, embora apresente limitações e contradições, pode ser reivindicado de forma estratégica a fim de demandar proteção e

reconhecimento jurídico. Ao questionar e contestar as normas de reconhecimento, esses movimentos abrem caminho para a construção de novas subjetividades e para a inclusão de novas formas de vida na gramática do direito.

5. Considerações finais

Ao longo deste estudo, discutiu-se os limites e as possibilidades do direito como instrumento de luta pelos direitos de profissionais do sexo, fundamentando-se nas teorias de Marx, Foucault e Pachukanis. A análise revelou que o direito desempenha um papel crucial na construção e na manutenção das relações de poder na sociedade, influenciando a constituição dos sujeitos e suas lutas por reconhecimento e participação social. Diante disso, pode-se afirmar que o sujeito é também um sujeito sujeitado, reconhecido como tal a partir do preenchimento de diversas normas sociais.

Apesar de Foucault atentar para as formas de submissão do sujeito às relações poder, o autor esclarece que o sujeito não é formado completamente por essas relações. O sujeito também é dotado de autonomia - mesmo que limitada - frente às instâncias de poder. Em contrapartida, a análise de Marx acerca do sujeito está intimamente ligada ao processo de trabalho. Para o autor, o sujeito é formado pelas relações de trabalho e, nessa dinâmica, o sujeito é ele mesmo uma mercadoria. O trabalho, na lógica do capital, tem o objetivo de agregar valor à mercadoria, processo que Marx conceituou como mais-valia. Portanto, todo trabalho que não gera mais-valia é considerado improdutivo.

Por conseguinte, o trabalho doméstico é visto como um não trabalho, assim como o trabalho sexual, que, como afirma Silvia Federici, é um trabalho para as mulheres. Nesse sentido, a autora afirma que a discriminação contra prostitutas fundamenta-se no trabalho doméstico não assalariado. À medida que as mulheres são confinadas ao âmbito doméstico e a organização societal é redefinida, o ambiente privado torna-se o local de produção de força de trabalho. Assim, o sexo só é legitimado quando visa à reprodução. Porquanto, é o dinheiro que media as relações entre homens e mulheres nas sociedades ocidentais. Poder-se-ia afirmar, então, que pleitear por liberdade sexual, assim como pela profissionalização do trabalho sexual, seria mais uma maneira de agregar valor ao capital. Nesse interim, Federici argumenta que a sexualidade da mulher, em todo caso, é um objeto de controle, seja confinada ao lar ou fora dele.

Michel Foucault e Judith Butler apresentam a atitude crítica como uma alternativa para reivindicar as demandas sociais por meio do direito. O direito estabelece as normas que formam a subjetivação e determina quem é o sujeito digno de reconhecimento e participação social.

Assim, buscar o reconhecimento pelo direito é necessário, pois é preciso ser uma pessoa para o direito para então pleitear por mudanças nas normas que tornam possível a própria existência, acionando a gramática do próprio direito.

A diversidade nas formas de vida presentes nas sociedades atuais torna ainda mais importante o reconhecimento pelo direito, possibilitando questionar, resistir e construir novas formas de vida não contempladas pelas normas de conduta. Para isso, é importante estar ciente de que alcançar plenamente ideais de justiça, liberdade e autonomia dentro do sistema capitalista é inviável e, ainda, que o direito por si só não é suficiente para alcançar a emancipação social. Porém, é preciso construir um processo de emancipação por meio das estruturas que estão à disposição e identificar as condições materiais ao alcance. Apesar das limitações e contradições inerentes ao sistema jurídico, o direito pode ser um mecanismo eficaz na promoção de mudanças sociais e na garantia de direitos sexuais.

Diante disso, torna-se claro que a compreensão do papel do direito na construção do mundo social é fundamental para a análise das dinâmicas de poder e resistência. A partir das contribuições de autores como Bourdieu, Foucault, Butler, percebe-se a complexidade das relações entre normas, poder e subjetividade. No entanto, embora o direito possa ser um mecanismo importante de luta e transformação social, é crucial reconhecer suas limitações e desafios. A busca pela emancipação social não pode depender exclusivamente do direito, mas requer uma abordagem multifacetada que considere as dimensões políticas, econômicas e culturais das relações de poder. Nesse sentido, a teoria crítica oferece uma perspectiva valiosa para a compreensão das injustiças sociais e a construção de novas formas de subjetividades.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização, 2018.

____. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

____. **o que é a crítica?** um ensaio sobre a virtude de Foucault. Cadernos de Ética e Filosofia Política, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 159–179, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447. Acesso em: maio, 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **CBO – Classificação Brasileira de Ocupações**–, 2002. Menu da Família. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=5198>. Acesso em: maio, 2024.

____. Presidência da República. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n. 2.848, de 7 dez. 1940. Código Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: maio 2024.

____. Câmara Federal. **Projeto de Lei n. 98/2003**. 2003. Dispõe sobre a exigibilidade de pagamento por serviço de natureza sexual e suprime os artigos 228, 229 e 231 do Código Penal. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/sileg/integras/167741.doc>. Acesso em: maio, 2024.

____. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 4.211/2012**. Regulamenta a atividade dos profissionais do sexo. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=32BFF66F055813F2879DA1BD87681B56.node2?codteor=1019532&filename=Avulso+PL+4211/2012. Acesso em: maio, 2024.

CORRÊA, Sônia. **Cruzando a linha vermelha**: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 101–121, jul. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/MtjZdCQZBzfBYQzPm6NPxhp/abstract/?lang=pt#. Acesso em: maio, 2024.

DINIZ, André Geraldo Ribeiro; MAYORGA, Claudia. **Notas sobre autonomia e desqualificação social de mulheres prostitutas.** Psicologia & Sociedade, vol. 30, 2018, pp. 1-12. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309358414023.

FEDERICI, Silvia. **On Sexuality as Work** (1975). The Commoner 15, 2012. p. 88-94. Disponível em: https://medium.com/feminismo-com-classe/sexualidadecomotrabalho-de-silvia-federici-c22d412252fe. Acesso em: abril, 2024.

____**. Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

____. **Vigiar e Punir.** Trad. Raquel Ramalhete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 13ª ed. Rio de janeiro: Graal, 1988.

____. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: 1996.

____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. (Org.**). Michel Foucault:** uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FIGUEIREDO, Vitor Matisse Kauffmann Pereira; BAVARESCO, Agemir. **Entre Marx e Foucault**: contradições do trabalho. Revista Opinião Filosófica, [S. l.], v. 12, p. 1–20, 2021. Disponível em: https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/1047. Acesso em: abril, 2024.

IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre a consciência e emancipação.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEITE, Gabriela. **Filha, mãe, avô e puta**: A história de uma mulher que decidiu ser prostituta. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In Microfísica do Poder. 13ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2004.

MOURA, João Carlos da Cunha. **Direito ao corpo e sexualidade**: o lugar da prostituta. São Luís: Café&Lápes, 2013.

NETO, Joaquim Shiraishi. Novos movimentos sociais e padrões jurídicos no processo de redefinição da região amazônica. In: XX anos da Constituição da República do Brasil: reconstrução, perspectiva e desafios. Brasília – DF, 2008. **Anais eletrônico**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 1635 – 1655. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasilia/10_110.pdf.

____. **O direito das minorias**: passagem do "invisível" real para o "visível" formal?. Manaus: UEA, 2013.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica: 1988.

REZENDE, Patrícia Jimenez. **Reinterpretando corpo, gênero e sexualidade**: uma perspectiva da ação coletiva do movimento brasileiro de prostitutas. p. 126-146. Enfoques (Rio de Janeiro), vol. 15, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/search/titles. Acesso em: maio, 2024.

RODRIGUES, Marlene Teixeira. **A prostituição no Brasil contemporâneo**: um trabalho como outro qualquer?. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 68-76 jan./jun. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000100009. Acesso em: maio, 2024.

SILVA, Simone. Schuck., RODRIGUEZ, José. Rodrigo. **Para que serve ser uma pessoa no Direito?** Diálogos no campo crítico. Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 4, p. 2968–3023, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/S5BDWT66GmvZshkw7WwKkJM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: maio, 2024.

SOARES, Vinicius Efraym Siqueira Lopes; CASTRO, Felipe Araújo. **Entre moral, capital, liberdade e empoderamento:** variedade dos discursos sobre regulamentação da prostituição. Revista Jurídica da UFERSA, Mossoró, v. 7, n. 14, jul./dez. 2023, p. 27-46. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/rejur/article/view/11738. Acesso em: maio, 2024.

VAN PELT, E. **É possível ser anticapitalista e lutar por direitos sexuais?** Marx e Foucault em uma perspectiva queer. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 115–135, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/56969. Acesso em: abril, 2024.

VILLELA, Wilza *et al*. Políticas Públicas e Iniciativas do Legislativo relacionadas à Prostituição. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS. **Análise do contexto da prostituição em relação a direitos humanos, trabalho cultura e saúde no Brasil.** Rio de Janeiro: ABIA; 2013 p. 09-40. Disponível em: https://abiaids.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/analise_contexto_abia-davida.pdf. Acesso em: maio, 2024.

VIANNA, Adriana. Introdução: fazendo e desfazendo inquietudes no mundo dos direitos. p.15–35. In: VIANNA, Adriana de Resende Barreto (org.). **O fazer e o desfazer dos direitos:** experiências etnográficas sobre política, administração e moralidades. Coleção Antropologias. Rio de Janeiro: E-Papers, 2013.

TRÂNSITO PANDÊMICO E OS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS (TMC) ENTRE ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CAXIAS-MA

Artur Sérgio Bastos de Oliveira
Bacharel em Psicologia
E-mail: arturbastospsi@gmail.com.
Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA).

Walter Emmanoel Brito Neto
Especialista em Psicologia Hospitalar e Psicoterapia em Intervenção em Crise e Prevenção do Suicídio
E-mail: psi.walterbrito@gmail.com
Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA).

Pedro Wilson Ramos da Conceição
Mestre em Política Públicas pela Universidade Federal do Piauí
. E-mail: pedrowilsonramos@gmail.com
Universidade Maurício de Nassau (UNINASSAU)

RESUMO: A pandemia afetou todos os contextos sociais e, por conseguinte, o cotidiano no qual o adolescente está inserido passou por modificações que impactaram direta e indiretamente suas relações consigo mesmo e com os outros. Contudo, ao atingir o cotidiano, a pandemia agiu simultaneamente sobre as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais em que o sujeito está incluído, principalmente nas instituições que os acolhe no mundo (família, escola etc.), intensificando as diferenças entre as formas de vivenciar esse fenômeno nas distintas esferas mundiais, modificando, moldando e influenciando, de certa forma, tais experiências. A pesquisa tem por objetivo identificar a incidência de transtornos mentais comuns (TMC) entre alunos da rede pública municipal e estadual no município de Caxias-MA. Consiste em um estudo empírico de campo, com abordagem quantitativa de caráter descritivo e transversal. Para o rastreamento do TMC utilizou-se o *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20). A análise dos dados compôs-se de uma relação de dados inserida no software SPSS versão 24.0 A amostra compôs-se de estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola municipal e uma estadual. O projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer: 5. 634.151. A pesquisa foi realizada durante finais de setembro e na primeira semana de outubro de 2022, sua amostra final foi composta de 329 alunos, dos quais 69,69 % (n= 229) enquadraram-se nos requisitos para transtornos mentais comum e uma maior incidência foi encontrada no público feminino, e para os sintomas de humor depressivo e ansioso e de decréscimo de energia vital; também verificou-se que o gênero masculino, ainda que em menor prevalência de quadros quando comparado ao feminino, demonstrou maior agravamento dos sintomático nos casos de TMC. Os achados deste estudo apontam para uma alta incidência de TMC entre alunos tanta da rede pública municipal quanto estadual, e uma maior frequência presente na população feminina, fomentando as escassas pesquisas cujo público-alvo são adolescentes e, principalmente, com o retorno às aulas físicas durante o trânsito pandêmico.

Palavras-chave: Pandemia; Adolescentes; Transtorno mental comum; Saúde mental

1. INTRODUÇÃO

Detectado em 2019 na cidade de Wuhan, China, o vírus denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* 2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave 2[SARS-CoV-2]), que ocasiona a *Corona Virus Disease* 2019 (COVID-19), impactou o mundo em âmbitos micro e macrossociais (Organização Pan-Americana de Saúde, 2020). O fenômeno da pandemia do novo coronavírus perpassou todo o contexto social, englobando espaços de vida tanto particular, desde identidade pessoal, como coletiva, com grupos interdependentes, estados, cidades e, portanto, a sociedade de modo geral.

No dia 05 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde decretou oficialmente o fim da emergencial mundial de COVID-19 após três anos de sua eclosão mundial, em 11 de março de 2020 (Organização Mundial da Saúde, 2023). Porém, é fato que ao longo desse período, uma das áreas fortemente afetadas foi inegavelmente a saúde mental. A pandemia, ao grassar por todo o globo, desencadeou rapidamente angústia e sofrimento psíquico, isto é, aquilo a que os autores denominaram de transtornos mentais comuns (TMC) (Ribeiro *et al*., 2020).

Os TMC, por sua vez, referem a um estado de saúde no qual o indivíduo não satisfaz os critérios diagnósticos formais para depressão e/ou ansiedade. Devido sua frequente manifestação no cotidiano, o paciente por vezes não se atenta para a necessidade de buscar serviços especializados ou, quando o faz, são subnotificados. Nesse paradigma, esses transtornos apresentam-se de maneira sútil e se caracterizam por sintomas como: depressão leve, falta de concentração, fadiga, ansiedade, irritabilidade, insônia e queixas somáticas (Santos, 2016).

Indo além de uma concepção fenomenológica, Bellinat (2020) ressalta que os transtornos mentais comuns (TMC) são causas bem conhecidas de incapacidade, podendo acarretar também impacto socioeconômico. Corroborando com o que Santana *et al*., (2011) afirmam sobre a influência de tais transtornos no aumento do absenteísmo, por exemplo, e consequentemente na causa de custos econômicos e um menor índice de produtividade, uma vez que o adoecimento psíquico provocado por esses transtornos é um fenômeno disfuncional presente na vivência de todas as populações.

Restringindo-se à população estudantil adolescente, a incerteza e o impacto ocasionados pela travessia do contexto pandêmico têm efeitos disruptivos à sua saúde mental, tornando necessárias abordagens e estratégias que atenuem as consequências perniciosas na rotina, no cotidiano e na saúde dos discentes (Monteiro *et al.,* 2020). Quando tais consequências estão

situadas em um contexto de pós distanciamento social, de quebra, retomada e reconstrução de rotina, de circulação de informações dúbias, de perda de entes e amigos e diversos outros agentes influenciadores, as consequências à saúde mental podem ser imprevisivelmente patológicas.

É um truísmo dizer que saúde mental e ordem social são dois fatores interdependentes. As ditas "doenças sociais", tais como o desemprego, a insegurança econômica de todo tipo, e mais particularmente a crise global decorrente da pandemia e o cataclismo social que a seguiu, incutiram uma inegável influência à saúde mental e o ajustamento dos indivíduos. Nessa conjuntura, os efeitos ainda visíveis de uma pandemia que grassou todo o globo, ofuscando as relações por meio de distanciamentos sociais e *lockdowns*, como também pela alta de lutos não significados e a necessidade de reconstrução do cotidiano, produziram consequências à saúde mental no geral.

Nesse prisma, emergem os transtornos mentais comuns (TMC), tão frequentes na civilização hodierna, e estes, por sua vez, infundem consequências à saúde mental de estudantes. Diante das premissas descritas acima, a questão norteadora desta pesquisa é: "qual a incidência de transtornos mentais (TMC) comuns no trânsito pandêmico entre alunos da rede pública municipal e estadual do município de Caxias-MA?". Tendo por objetivo geral, identificar a incidência de transtornos mentais comuns no trânsito pandêmico entre alunos da rede pública municipal e estadual de Caxias-MA. Como objetivos específicos têm-se: estimar a incidência de transtornos mentais comuns (TMC) entre o público estudado, associar seus efeitos à saúde mental e verificar a presença diferencial de TMC entre os gêneros masculino e feminino do público estudado.

1.1 TRÂNSITO PANDÊMICO OU "O AMANHÃ QUE NUNCA CHEGA": IMPACTOS À SAÚDE MENTAL

À falta de maior tangibilidade da travessia definitiva da pandemia para a pós-pandemia, Souza, Aires e Scorsolini-Comin (2022) utilizam-se do termo "trânsito da pandemia" para se referir a esse momento de transição no qual vigora a ausência de uma resposta concreta e resoluta acerca desse contexto, restando apenas o inesperado.

Os eventos recentes permitiram perceber que o desencadear de uma pandemia surte efeitos ressoantes em todos os contextos sociais, os quais, por isso, são amplamente visíveis em um primeiro momento, mas há também aqueles efeitos cujos aspectos só se tornam cognoscíveis após o fenômeno precipitador. Episódios anteriores, por exemplo, mostraram que as implicações à saúde mental podem durar mais tempo e ter maior prevalência que a própria

pandemia ou epidemia, e que os impactos psicossociais e econômicos podem ser incalculáveis, se considerarmos sua repercussão em diferentes conjunturas (Shigemura *et al*., 2020).

A título de exemplo, a população de Hong Kong, na China, vivenciou, assim como outros países, entre os anos de 2002 e 2003 o surto da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e esteve entre as primeiras epidemias que tiveram suas dimensões relacionadas à saúde mental (Huremović, 2019). Revelou-se que para aqueles sujeitos adeptos ao distanciamento social, e/ou indiretamente expostos à SARS, era nítida a maior propensão a desenvolver sintomas ansiosos e depressivos em decorrência de fatores influenciados pela epidemia (Ko *et al*., 2006).

Um estudo pioneiro, de abordagem transversal, realizado na China (Wang *et al*., 2020), com 1.210 participantes, 53,8% de sua amostra classificou o impacto psicológico da pandemia como moderado ou severo, com a prevalência de sintomas de transtornos mentais comuns: ansiedade (28,8%), depressão (16,5%) e estresse (8,1%); na mesma pesquisa, verificou-se que mulheres, estudantes, pessoas com a suspeita de COVID-19 e histórico de doença crônica ou em situação de saúde frágil são o público em que tais sintomas se mostraram em níveis mais elevados.

A meta-análise elaborada por Xiong *et al.*, (2020) destacou, de 11 dos 19 trabalhos avaliados, que os sintomas ansiosos, em frequente comorbidade com a depressão, variam de 6,33% a 50,9%. Também foi observado alguns fatores preditivos para sintomas depressivos que também se aplicam a sintomas de ansiedade, são eles: uma faixa etária mais jovem ($\leq$ 40 anos), escolaridade mais baixa, autoavaliação de saúde ruim, solidão significativa, ser do gênero feminino, divorciado/viúvo, estado de quarentena, preocupação em ser infectado, histórico de problemas de saúde mental, problemas médicos, presença de doença crônica ou residir em áreas urbanas e a presença de sintomas físicos.

A prevalência mundial dos transtornos mentais mais recorrentes, isto é, ansiedade e depressão, apresentou um aumento de 25% somente durante o primeiro ano de pandemia de COVID-19, e para tal evento empregou-se um novo termo "fadiga pandêmica" (Silva *et al*., 2023). Durante o período de maior contágio, a pandemia apresentou um efeito de dupla face no que tange o campo psicológico: enquanto muitos indivíduos se adaptaram, outros experimentaram problemas de saúde mental (*World Health Organization*, 2022).

Na recente revisão integrativa de Monte *et al*., (2023), realizada com estudos de diferentes países, concluiu-se que a pandemia de COVID-19 escancarou quadros clínicos, sinais e sintomas psiquiátricos e psicopatológicos, mais especificamente os de caráter ansiogênico e depressivo. A pandemia de COVID-19, portanto, proporcionou o cenário de exacerbação e

desenvolvimento de problemas relacionados à saúde mental; pessoas com ou sem quadros de transtornos mentais foram impactadas pelos seus efeitos ainda significativos nesse âmbito. Os impactos à saúde física da infecção por COVID-19 foram bem documentados e combatidos, por outro lado, os males sobre a saúde mental e os seus devidos cuidados foram e continuarão a ser significativos (Bryne; Barber; Lim, 2021).

Não obstante o fim da emergência mundial, um número significativo de serviços de saúde mental, que durante a pandemia necessitaram remodelar-se ao novo contexto, permanecem adaptados à conjuntura pandêmica e a realizar atendimentos tanto aos já assistidos como aos novos pacientes que apresentam sinais e indícios de sofrimento mental (Silva *et al*., 2023).

1.2 A SAÚDE MENTAL DO ESTUDANTE ADOLESCENTE NO CENÁRIO PANDÊMICO E OS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS

Também descritos como transtornos não psicóticos ou frequentes, os transtornos mentais comuns (TMC) caracterizam-se principalmente pela presença de sintomas depressivos e ansiosos, além de diversas queixas inespecíficas ou somáticas, podendo indicar manifestação inicial e menos específica de transtornos mentais mais graves, onde tais quadros estão relacionados a prejuízos nas relações sociais e no aproveitamento escolar de crianças e adolescentes (Santos; Góes; Marquez, 2022).

Nessa perspectiva, Ribeiro *et al.,* (2020) caracterizam esses quadros de sofrimento psíquico recorrente como transtornos mentais comuns (TMC), estratificados em duas categorias diagnósticas principais, as depressivas e as de ansiedade, consideradas “comuns” por serem muito prevalentes na população, não obstante apresentarem impactos no humor podendo seus sintomas variar de intensidade e duração.

Sobre esses quadros, há estudos brasileiros que destacam o quão acentuado e recorrente era o sofrimento psíquico em estudantes antes da pandemia, como a pesquisa transversal de Lopes *et al*., (2016) desenvolvida em 1.247 escolas de 124 municípios brasileiros, que identificou a prevalência de tais sinais e sintomas com correspondência igual a 30% (n = 74.589).

Outro estudo epidemiológico de caráter transversal com amostra também de estudantes do ensino médio (Monteiro *et al*., 2020) destaca a prevalência de 52% (n = 320) de um total de 614 adolescentes com faixa etária entre 10 a 19 anos de idade. Os mesmos autores ainda destacaram sobre as variáveis de agravo associadas com o desenvolvimento de TMC, entre elas: ser do sexo feminino, ser de raça/cor negra, ter namorado(a) e fazer uso de cigarro.

Corroborando com os resultados obtidos de Ribeiro *et al*., (2020), no qual se rastreou uma prevalência de 23,3% para meninas e em meninos, 11,1%.

No concernente à prevalência por gênero, a literatura em voga destaca que pessoas do sexo feminino tendem a ser mais vulneráveis ao desenvolvimento de sintomas variados de transtornos mentais durante a pandemia, incluindo: depressão, ansiedade, TEPT e estresse (Ahmed *et al*., 2020; Gao *et al*., 2020; Lei *et al*., 2020). Outro estudo feito com 359 crianças e 325 adolescentes na China (Duan *et al*., 2020) demonstrou que os níveis de ansiedade nesse público aumentaram durante a pandemia.

No dizer de Silva *et al*., (2021), as medidas de contenção adotadas pelo Brasil, como o fechamento de escolas e centros de atividade por longos períodos, expuseram os jovens a efeitos debilitantes sobre o desempenho educacional, psicológico e de desenvolvimento na medida em que experimentaram solidão, ansiedade e incerteza diante do contexto vivido no período pandêmico.

Por estarem inseridos em uma fase do ciclo vital de acelerado desenvolvimento, os adolescentes tornam-se um dos grupos mais vulneráveis aos efeitos biopsicossociais oriundos da pandemia de COVID-19 (Miranda *et al.*, 2020). Ademias, anterior à pandemia, agentes agravantes como complexidade do contexto familiar e social, dificuldade nos relacionamentos, rareada construção de vínculos de amizade entre os coetâneos e quadros clínicos pré-existentes, além de outros vetores, influenciam profundamente a interpretação dos adolescentes no contexto de pandemia (Gadagnoto *et al*., 2022).

É fato que a pandemia de COVID-19 solapou bruscamente metas e planos dos estudantes, interferindo também no interesse pelas atividades cotidianas e no recrudescimento das condições de saúde mental, dilemas psicossociais pré-existentes, além de evidências de ideação suicida. A adoção de medidas implementares de seguranças, tais como o distanciamento social, refletiram no imaginário do adolescente como uma imposição despótica e obrigatória, desferindo um golpe, por assim dizer, à autonomia, liberdade e poder de escolha, alterando intensamente a vida desse público (Gadagnoto *et al*., 2022).

Como assinalam Ribeiro *et al.*, (2020), as pesquisas voltadas ao público adolescente, e sua relação com os transtornos mentais comuns, são escassas nacional e internacionalmente. Portanto, uma vez que os trabalhos envolvendo estudantes adolescentes tendem a relacioná-los com alguma comorbidade ou fator preditivo, pesquisas de cunho transversal como esta, se mostram uma importante contribuição a essa lacuna na literatura científica.

2. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa aqui realizada é de campo, com abordagem quantitativa, de caráter descritivo e transversal. Nessa perspectiva, ressalta Nunes (2016), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação de dados ou informações por meio da aplicação de técnicas estatísticas ou mais complexas com o intuito de descobrir a relação entre as variáveis e a casualidade dos fenômenos. Para Bordalo (2006), a pesquisa transversal, por sua vez, pode ser de incidência e prevalência, na qual a primeira busca investigar determinada doença em grupos de casos novos. Além disso, é dinâmica, pois oscila ao decorrer do tempo e em diferentes espaços.

Na psicologia, há diversos estudos que utilizam a pesquisa quantitativa para analisar seus dados, permitindo que os fenômenos estudados sejam identificados, pois a linguagem matemática proporciona a visualização concreta dos elementos, sua incidência e a correlação dos eventos (Silva, 2010). Já a pesquisa descritiva, segundo Gil (2010), visa pormenorizar as características de uma população, amostra, contexto ou fenômeno, estabelecer relações entre construtos ou variáveis e, nas pesquisas quantitativas, busca-se a identificação e descrição de características de grupos populacionais ou de fenômenos.

Para o rastreamento de TMC, utilizou-se o *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20), instrumento desenvolvido e frequentemente aplicado para rastrear quadros psiquiátricos frequentes em centros de atenção primária à saúde e recomendado, desde a década de noventa, pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993). À coleta de dados, foram também levados em conta os dados sociodemográficos colhidos por um questionário para a caracterização da amostra composto de 11 itens (abrangendo itens como gênero, idade, escolaridade, reprovações, etnia/cor, tipo de residência, quantidade de familiares, com quem reside, ocupação dos pais/responsáveis, presença de benefício do governo e perda de alguém próximo pela COVID-19).

O SRQ-20 é um questionário de rastreamento autoaplicável de caráter não diagnóstico constituído de 20 perguntas com escala dicotômica (sim/não), nas quais 4 perguntas são acerca de sintomas físicos e as outras 16, sobre desordens psicoemocionais nos últimos 30 dias; no Brasil, a quantidade de respostas com “sim”, contabilizando um ponto cada, deve atingir a 7 ou mais pontos para a nota de corte e assim sinalizar positivamente para sofrimento mental, pois o uso mais comum ocorre por meio de um ponto de corte, o qual direciona a decisão acerca do quadro do respondente ser clínico ou não (Gonçalves; Stein; Kapczinsk, 2008). Em suma,

questionário de fácil compreensão, de rápida aplicação, alcançando níveis de desempenho aceitáveis no tocante à sensibilidade, especificidade e valores preditivos.

Na referida pesquisa, o SRQ-20 foi aplicado dentro das salas de aula que englobaram o público-alvo, adolescentes de 12 a 17 anos de escolas públicas, com o devido consentimento dos dirigentes das escolas e também dos alunos participantes; onde estes, para a devida participação da pesquisa, tiveram de assinar um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e seus pais/responsáveis, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual constava do objetivo do estudo, dos procedimentos da avaliação, dos riscos e benefícios, do caráter de voluntariedade da participação do sujeito e da responsabilidade por parte do avaliador, sendo respeitada a privacidade e a total confiabilidade dos dados e o não acarretamento de danos e constrangimentos aos participantes.

Acerca da análise dos dados, posteriormente à aplicação dos instrumentos de coleta direcionados aos alunos, compôs-se uma relação de dados inserida no *software (Statistical package for the Social Sciences)* SPSS versão 24.0 para *Windows*. Foram distribuídos, como em Conceição (2011), quatro grupos de sintomas para a composição das dimensões específicas do instrumento de coleta utilizado no presente trabalho: humor ansioso e depressivo, sintomas somáticos, decréscimo de energia e pensamentos depressivos, todos referentes ao enquadramento dos participantes dentro SRQ-20 pelos grupos sintomatológicos supracitados. Utilizou-se ainda o *Test t Student*, também aplicado para comparar um grupo de medidas com outro visando decidir se são ou não “distintos”.

A pesquisa contou com a participação de alunos tanto da rede pública municipal quanto da estadual do município de Caxias-MA, tendo como amostra 329 alunos de um universo de 16.720 estudantes, o que de acordo com o cálculo amostral representa 93% do nível de confiança com uma possibilidade de apenas 7% de erro amostral. A aplicação dos instrumentos de coleta ocorreu nas salas de aula em finais de setembro e início do mês de outubro de 2022, com a presença de um(a) professor(a) responsável pela turma.

Foram excluídos aqueles casos nos quais os alunos eram maiores de 18 anos, os pais/responsáveis não assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, e também aqueles em que os estudantes não assinaram o seu Termo de Assentimento Livre Esclarecido, como excluiu-se também os alunos cujo preenchimento dos questionários fora incompleto. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer 5.634.151.

De uma amostra total composta por 332 alunos de uma escola municipal e outra estadual do município de Caxias/MA, apenas 3 amostras foram descartas por devido aos critérios de exclusão, redundado em um contingente final de 329 alunos avaliados, dos quais 69,69 % (n=

229) enquadraram-se nos requisitos para transtornos mentais comum, ou seja, responderam com afirmativamente a 7 ou mais itens.

Desse quantitativo final de 329 alunos, 41,82% (n= 138) foi composto pelo gênero masculino e 57,88% (n= 191) pelo feminino. Com idades de maior frequência de 13 (32,73%) e 14 anos (32,12%). As demais características sociodemográficas estão descritas na Tabela 1.

TABELA 1 - ITENS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Variável	**N (329)**	**Total (%)**
Gênero	**Numeração bruta**	**Porcentagem**
Masculino	138	41,82%
Feminino	191	57,88%
Idade		
12 anos	05	1,52%
13 anos	108	32,73%
14 anos	106	32,12%
15 anos	79	23,94%
16 anos	27	8,18%
17 anos	05	1,5%
Série		
8º	147	44,55%
9º	127	38,48%
1º ano	56	16,97%
Reprovação		
Sim	31	9,39%
Não	199	90,61%
Etnia		
Branco	79	23,94%
Pardo	176	53,33%
Preto	59	17,88%
Amarelo	06	1,82%
Indígena	10	3,03%
Residência		
Própria	292	88,48%
Alugada	27	8,18%
Cedida	8	2,42%
Outro	3	0,91%
Residentes		
Dois	26	7,88%
Três	77	23,33%
Quatro	102	30,91%

Cinco	72	21,82%
Seis ou mais	53	16,06%
Cuidadores		
Pai/mãe	192	58,18%
Mãe	90	27,27%
Pai	10	3,03%
Avós	32	9,70%
Tios/outros	6	1,82 %
Ocupação		
Sim	265	80,30%
Não	65	19,69%
Benefício		
Bolsa fam.	74	22,42%
Não recebo	119	36,06%
Não sabe	128	38,79%
COVID-19		
Sim	136	41,21%
Não	193	58,79%

Fonte: Autor (2023)

Para a caracterização dos casos clínicos emergentes, os itens do SRQ-20 foram subdivididos em categorias de sintomas. O Quadro 1 abaixo demonstra a divisão aplicada em relação às questões do SRQ-20 em grupos sintomáticos.

QUADRO 1 - GRUPOS SINTOMATOLÓGICOS A PARTIR DAS QUESTÕES DO SRQ-20

Grupo de sintomas		**QUESTÕES DO SRQ-20**
A	**Humor depressivo / ansioso**	**1.** Você tem dores de cabeça frequentemente? **3.** Dorme mal? **4.** Assusta-se com facilidade? **6.** Sente-se nervoso(a), tenso(a) ou preocupado(a)? **9.** Tem se sentido triste ultimamente? **10.** Tem chorado mais do que costume?
B	**Decréscimo de energia vital**	**8.** Tem dificuldades de pensar com clareza? **11.** Encontra dificuldades para realizar com satisfação suas atividades diárias? **12.** Tem dificuldades para tomar decisões? **13.** Tem dificuldades no trabalho ou nos estudos (estudar ou trabalhar tem sido penoso ou tem lhe causado sofrimento)? **18.** Sente-se cansado(a) o tempo todo? **20.** Você se cansa com facilidade?
C	**Sintomas somáticos**	**2.** Você se sente com falta de apetite? **5.** Costuma sentir tremores nas mãos? **7.** Tem má digestão? **19.** Costuma sentir sensações desagradáveis no estômago com facilidade?

D	**Pensamentos depressivos**	**14.** É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida? **15.** Tem perdido o interesse pelas coisas? **16.** Você se sente uma pessoa inútil, que não presta para nada? **17.** O pensamento de acabar com sua vida já passou por sua cabeça?

Fonte: Conceição, Pedro Wilson R. (2011)

No que diz respeito aos grupos sintomatológicos, observou-se um maior agravo de transtornos mentais comum por parte do gênero masculino em todos grupos de sintomas elencados para a análise, conforme destacado na Tabela 2:

TABELA 2. TESTE *T DE STUDENT*

Variáveis	Gênero	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Transtorno mental comum	Masculino	138	33,0657	4,96044	0,42380
	Feminino	191	28,0526	4,78615	0,34722
Humor ansioso e depressivo	Masculino	138	9,9420	1,66881	0,14206
	Feminino	191	8,4031	1,69513	0,12266
Decréscimo de energia vital	Masculino	138	9,3431	1,91526	0,16363
	Feminino	191	7,7487	1,70130	0,12310
Sintomas somáticos	Masculino	138	7,0511	1,10694	0,09457
	Feminino	191	6,1947	1,22106	0,08858
Pensamento depressivo	Masculino	138	6,7174	1,31243	0,11172
	Feminino	191	5,6963	1,34632	0,09742

Fonte: Autor (2023)

Esse achado discute o fato que, apesar dos indivíduos do gênero feminino se mostrarem mais números quando comparados àqueles do gênero masculino, estes, porém, revelaram uma média mais significativa que o outro grupo. Sinalizando que, não obstante o gênero feminino apresentar incidência de transtornos mentais comuns mais elevada, a gravidade desses transtornos é maior no grupo masculino do presente estudo, pois o gênero masculino tendeu a responder positivamente para um maior número de itens do questionário, ainda que sendo menor a sua incidência.

Os grupos de sintomas de “Humor ansioso e depressivo” e “Decréscimo de energia vital”, portanto, revelaram-se os mais presentes na amostra, respectivamente tendo o primeiro

a média 49,24% de respostas positivas e o segundo, 59,70%. Além disso, como já acentuado acima, houve uma maior média de respostas em todos os grupos por parte do gênero masculino, apesar de seu menor quantitativo de TMC em relação ao feminino.

À incidência por gênero da amostra enquadrada com transtorno mental comum, observou-se uma maior frequência no grupo feminino com 69,43% (n=159) e 30,57 % (n=70) no masculino. Outras correlações como idade, a perda de algum parente/conhecido ou próximo, auxílio governamental, série escolar, reprovação ou qualquer outro item que não seja o gênero, não revelaram significância de dados.

Os resultados quanto à prevalência entre os gêneros masculino e feminino vão ao encontro com a literatura vigente, uma vez que, segundo autores como Xiong *et al*., (2020), um dos fatores preditivos para o desenvolvimento de transtorno mental comum é ser do gênero feminino. Outros fatores como escolaridade, idade mais jovem foram verificados como importantes variáveis para a presença de transtornos mentais comuns.

Os dados do presente estudo também corroboram com pesquisas como a de Ribeiro *et al*., (2020), na qual rastreou-se uma prevalência de 23,3% para meninas e em meninos, 11,1%. Deve-se levar em conta que ambas as pesquisas supracitadas foram elaboradas durante o ápice tanto da propagação do vírus como das restrições de medidas de distanciamento; portanto, diversas outras variáveis devem ser assinaladas e investigadas.

Segundo um levantamento online realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e a organização não-governamental "Viração Educomuniação" (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2022) com 7,7 mil adolescentes e jovens de todo Brasil, demonstrou que 50% dos respondentes sentiram necessidade de pedir ajuda sobre saúde mental. Além disso, essa mesma parcela não conhecia os serviços e profissionais dedicados a apoiar adolescentes na área da saúde mental. Segundo esse estudo, perguntou-se aos jovens como eles estavam se sentindo no atual momento, 35% disseram estar ansiosos; 11% preocupados e 8% deprimidos.

Percebe-se que tais dados condizem com os desta pesquisa no referente aos sintomas depressivos e ansiosos vivenciados no trânsito pandêmico. Já é fato constatado na literatura que epidemias, surtos de doenças e o medo de as contrair venha a ser um estímulo estressor e ansiogênico (Brooks *et al*., 2020; Shigemura *et al.*, 2020; *Wang et al*., 2020).

Como já referido, os transtornos mentais comuns perpassam por todos os estratos sociais e socioeconômicos; apesar de estudos já provarem uma maior frequência em populações vulneráveis como não-brancos, não-heterossexuais e sujeitos economicamente menos favorecidos (Santos *et al*., 2021). Apesar de sua frequência no cotidiano, os TMC não devem ser ignorados e subestimados, uma vez sua alta prevalência e incidência serem consideradas

relevantes, e por apresentarem um caráter potencialmente patogênico para aquele que os vivência, a curto e longo prazo.

3. CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi identificar a incidência de transtornos mentais comuns (TMC) entre alunos da rede pública municipal e estadual da cidade de Caxias/MA no período do trânsito pandêmico. Constatou-se os seguintes achados: a) a incidência de transtornos mentais comum mostrou-se significativa na amostra estudada (69,69%); b) foi observado no gênero feminino uma maior presença de transtornos mentais comuns (69,43%) que em comparação ao gênero masculino (30,57%); c) os quadros de sintomas como "humor depressivo e ansioso" (49,24%) e "decréscimo de energia vital" (59,70%) foram os grupos sintomáticos de maior significância dentre os quatro elaborados a partir do SRQ-20; d) A média de respostas positivas entre os grupos de sintomas revelou que o gênero masculino se inclina a demonstrar um maior agravo sintomatológico, embora demonstre incidência menor quando compara ao feminino.

A presente pesquisa deve ser levada em conta à luz de seus pontos fortes e limitações. Dentre os pontos positivos, a expressividade da amostra permite entrever alguns aspectos referentes ao todo do público-alvo; o uso do SRQ-20, instrumento validado há mais de 20 anos no Brasil, possibilitou uma triagem veloz dos quadros de TMC em um curto período de tempo; a utilização de grupos sintomatológicos permitiu discernir os principais sinais e sintomas vivenciados pela amostra, como também sua severidade entre os gêneros.

Referente a aplicabilidade do SRQ-20 em contexto clínico, esse instrumento aponta para sua capacidade de predizer sujeitos que apresentam maior risco de sofrimento psíquico. Além disso, oferece uma estimativa de ponto de corte como instrumento de rastreio, sendo importante para a presente pesquisa, pois com a aplicabilidade do questionário foi possível analisar os voluntários fielmente com o seu nível de risco para possíveis transtornos psicossociais no período de sua aplicação.

Quanto às limitações, cabe salientar que o SRQ-20 é uma ferramenta de triagem autoaplicável e não fornece um diagnóstico definitivo de TMC, consequentemente, pode superestimar a incidência de risco de estresse, depressão e ansiedade entre adolescentes. O estudo apresenta também limitações quanto à caracterização da amostra, pois não houve diferenciação dos participantes acerca das condições de saúde pré-existentes, incluindo quadros de saúde mental.

Contudo, esta pesquisa revela-se uma importante contribuição às limitadas investigações de base populacional estudantil sem comorbidades, possibilitando uma maior compreensão de fatores de vulnerabilidade para os transtornos mentais comuns e uma parcela de sua dimensão no ensino público municipal e estadual da cidade de Caxias/MA.

Os achados deste artigo apontam para uma alta incidência de TMC entre alunos tanto da rede pública de uma cidade do Maranhão; uma maior presença no gênero feminino, fomentando as escassas pesquisas cujo público-alvo são adolescentes e, principalmente, no contexto de retorno às aulas físicas durante o trânsito da pandemia, quando do momento de sua aplicação.

Portanto, sugere-se que sejam realizadas pesquisas já na conjuntura pós-pandemia acerca da saúde mental da população estudantil, uma vez que os vestígios deixados pelo período dos últimos três anos em múltiplos contextos são imensuráveis, mas podendo ser estimados em representações através de estudos.

Por último, estes resultados pretendem reforçar a importância de se considerar a saúde mental durante a adolescência. Desta forma, recomenda-se que as práticas de promoção à saúde voltadas para adolescentes incluam comportamentos e atitudes múltiplos, com o intuito de garantir o bem-estar biopsicossocial cultural e espiritual. Atuando-se desse modo, torna-se possível evitar que os jovens sejam educados pela angústia e para a angústia, contornando o que se chamaria de “educação para o adoecimento”

REFERÊNCIAS

AHMED, Md Zahir et al. **Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems**. Asian journal of psychiatry, v. 51, p. 102092, 2020. 2022. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092.

BELLINATI, Yasmin Cristina Gimenez; de CAMPOS, Gustavo Antônio Lima. **Avaliação da prevalência de transtornos mentais comuns nos estudantes de medicina em uma faculdade do interior de São Paulo.** Revista Corpus Hippocraticum, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: http://189.112.117.16/index.php/revista-medicina/article/view/235.

BORDALO, Alípio Augusto. Estudo transversal e/ou longitudinal. Revista Paraense de Medicina, v. 20, n. 4, p. 5, 2006.

BROOKS, Samantha K. et al. **The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence**. The lancet, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. . https:// doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

BYRNE, Andrew; BARBER, Robert; LIM, Chee Hwai**. Impact of the COVID-19 pandemic–a mental health service perspective**. Progress in Neurology and Psychiatry, v. 25, n. 2, p. 27-33b, 2021.

CONCEIÇÃO, Pedro Wilson Rodrigues**. Condições de trabalho e saúde mental: um estudo com profissionais que atuam no centro de atenção psicossocial**. [Monografia – Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Piauí, UFPI, Parnaíba], 2011.

DUAN, Li et al**. An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19**. Journal of affective disorders, v. 275, p. 112-118, 2020.

GADAGNOTO, Thaianne Cristine et al. **Repercussões emocionais da pandemia da Covid-19 em adolescentes: desafios à saúde pública**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 56, p. e20210424, 2022.

GAO, Junling et al. **Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak**. Plos one, v. 15, n. 4, p. e0231924, 2020. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, v. 201, 2010.

GONÇALVES, Daniel Maffasioli; STEIN, Airton Tetelbon; KAPCZINSKI, Flavio. Avaliação de desempenho do Self-Reporting Questionnaire como instrumento de rastreamento psiquiátrico: um estudo comparativo com o Structured Clinical Interview for DSM-IV-TR. **Cadernos de saúde pública**, v. 24, p. 380-390, 2008.

HUREMOVIĆ, Damir (Ed.). **Psychiatry of pandemics: a mental health response to infection outbreak.** Springer, 2019.

KO, CHIH-HUNG et al**. Psychosocial impact among the public of the severe acute respiratory syndrome epidemic in Taiwan**. Psychiatry and clinical neurosciences, v. 60, n. 4, p. 397-403, 2006.

LEI, Lei et al. Comparison of prevalence and associated factors of anxiety and depression among people affected by versus people unaffected by quarantine during the COVID-19 epidemic in Southwestern China. Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research, v. 26, p. e924609-1, 2020.

LOPES, Claudia S. et al. **ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros**. Revista de Saúde Pública, v. 50, 2016.

MONTE, Francisco Thiago Paiva et al. **Entre Paredes: Impactos da Pandemia da Covid-19 na Saúde Mental da População.** ID on line. Revista de psicologia, v. 17, n. 65, p. 104-118, 2023.

MIRANDA, Debora; ATHANASIO, B.; OLIVEIRA, Ana C.; SILVA, Ana C. **How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?** International journal of disaster risk reduction, v. 51, p. 101845, 2020.

MONTEIRO, Deise da Silva et al. **Factors associated with common mental disorder in school teenagers**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 73, 2020.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; ALENCAR, Maria Aparecida Carvalho**. Pesquisa científica: conceitos básicos**. ID on line. Revista de psicologia, v. 10, n. 29, p. 144-151, 2016.

OMS, OPAS. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic. Acesso em: 20 jan. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Declaração sobre a décima quinta reunião do Comitê de Emergência do RSI (2005) sobre a pandemia de COVID-19**, 2023. Disponível em: https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic. Acesso em: 22 mai. 2023

Organização Mundial da Saúde. **Um guia do usuário para o questionário de auto-relato.** Genebra: OMS; 1993. Acesso em: 30 jan. 2023.

RIBEIRO, Isabel Batista da Silva et al. **Transtorno mental comum e condição socioeconômica em adolescentes do Erica**. Revista de Saúde Pública, v. 54, 2020.

SANTOS, Daniel Macedo; GÓES, Maria Alice Silva; MARQUEZ, Carolinne Oliveira. **O uso excessivo de antidepressivos e ansiolíticos entre adolescentes e jovens**. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, p. e185111335261-e185111335261, 2022.

SANTANA, Leni de Lima et al. Absenteísmo por transtornos mentais em trabalhadores de saúde em um hospital no sul do Brasil. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, 2016.https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.01.53485.

SANTOS, Aline Nogueira et al. T**ranstornos mentais comuns em estudantes universitários de um Centro de Instrução Militar**. Research, Society and Development, v. 10, n. 7, p. e40110716642-e40110716642, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16642.

SANTOS, M.S.A. MENTAL DISORDERS COMMON AMONG TEENAGERS. **Health Sciences Center-Federal University of Recôncavo of Bahia**. Santo Antônio de Jesus-BAHIA, 2016. Disponível em: http://200.128.85.17/bitstream/123456789/1287/1/TCCMarilia_P%C3%B3sbanca%20novo.pdf.

SHIGEMURA, Jun et al. **Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations**. Psychiatry and clinical neurosciences, v. 74, n. 4, p. 281, 2020.

SILVA, Antonio Vitor Soares da et al. **Saúde mental pós-pandemia: projeto de extensão universitária "mentalizando".** Manejo pós-covid-19: aspectos biológicos, funcionais e sociais, v. 1, n. 1, p. 156-165, 2023.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes. **O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa**. 2010.

SILVA, Wenderson Costa et al. **Explorando os impactos na saúde mental de crianças durante a pandemia de covid-19**. International Journal of Development Research, v. 11, n. 04, p. 46248-46253, 2021.

SOUZA, Deise Coelho; AIRES, Carolina Patrícia; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Desafios no cuidado em saúde mental no contexto da pandemia da COVID-19**. INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL, p. 75. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquete do UNICEF com Viração**. Unicef para cada criança (2022). Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relação-a-saúde-mental-recentemente

WANG, Cuiyan et al. **Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China**. International journal of environmental research and public health, v. 17, n. 5, p. 1729, 2020.

WHO, World Health Organization. **Mental health: strengthening our response**. 2022. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response.

World Health Organization. **WHO Director-General's remarks at the media briefing on 2019-nCoV on 11 February 2020**. Recuperado 15 de janeiro de 2022, de https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020.

XIONG, Jiaqi et al. **Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review**. Journal of affective disorders, v. 277, p. 55-64, 2020.

YUNG, Hiu Yan; YEUNG, Wai Tat; LAW, Chi Wing. **The reliability of symptom assessment by telepsychiatry compared with face to face psychiatric interviews**. Psychiatry Research, v. 316, p. 114728, 2022.

EIXO 6 – SUBJETIVIDADES, DESIGUALDADE E CUIDADO COM A SOCIEDADE

A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O RACISMO E NECROPOLÍTICA NA TEVÊ: UMA ANÁLISE DA COBERTURA JORNALÍSTICA NO FANTÁSTICO E NO DOMINGO ESPETACULAR SOBRE O CASO MARIELLE FRANCO

Patrício Cavalcanti de Lima
Mestrando em Comunicação
patriciolimacomunicação@gmail.com
PPGCOM/UFPI

Monalisa Pontes Xavier
Doutora em Ciências da Comunicação
monalisapx@yahoo.com.br
PPGCOM/UFPI

RESUMO: Em um contexto atual onde a violência contra corpos negros ainda é uma realidade no Brasil e no mundo, faz-se necessária a discussão do papel da grande mídia ao fazer abordar casos de racismo e violência policial em sua agenda editorial, e as emissoras de tevê têm grande representatividade nesse cenário, por fazerem parte do veículo de comunicação mais presente na casa das famílias brasileiras. A partir desse cenário, escolhemos os programas Fantástico (TV Globo) e o Domingo Espetacular (Record TV) para compreender a construção dos discursos sobre racismo e necropolítica, por meio das suas respectivas coberturas jornalísticas. A partir desse objetivo geral, analisamos o caso do assassinato de Marielle Franco (2018) e utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposta por Van Dijk (2004; 2008), como metodologia de investigação dos mecanismos discursivos e das representações construídas e reproduzidas na mídia através de uma ótica sócio-cognitiva, ou seja, onde o discurso é entendido como uma forma de poder social em que estruturas sociais e cognitivas estão intrinsecamente ligadas. Na fundamentação teórica acionamos autores importantes no enfrentamento e no destrinchar conceitual do racismo estrutural e da necropolítica na sociedade, como Achille Mbembe (2018), Silvio Almeida (2019), Dennis de Oliveira (2021), Cida Bento (2022) e Sueli Carneiro (2023). Por meio dos tensionamentos apontados, identificamos que os discursos midiáticos frequentemente silenciam questões raciais, naturalizando a branquitude e reforçando estereótipos pejorativos sobre a população negra, em coberturas jornalísticas aquém do potencial das duas maiores emissoras do país na luta antirracista. Neste sentido, apontamos a urgência de mudanças profundas na forma como a mídia representa a população negra, propondo uma análise crítica e comprometida com a transformação social e racial, sem esvaziamento da pauta por meio de discursos protocolares.

Palavras-chave: Racismo; Necropolítica; Comunicação; Televisão Brasileira

1. INTRODUÇÃO

Ainda é cotidiano nos depararmos com casos de racismo no Brasil e no mundo que, consequentemente, podem ter a cobertura da grande mídia como repercussão – em alguns deles de forma mais intensa e em outros casos de maneira menos visibilizada. Nesse cenário, faz-se necessário destacar o racismo como violência contra corpos negros. Uma violência que pode ser física, - inclusive mortal - psicológica, moral, sexual, dentre outras formas que permeiam a história da segregação das pessoas negras na história mundial.

O assassinato de George Floyd (2020) por policiais norte-americanos, como exemplo, foi representativo sobre o quão estamos longe do entendimento de que o racismo se constitui de forma cotidiana e estrutural na sociedade. Floyd foi detido por supostamente ter tentado usar uma nota de 20 dólares falsa em um supermercado. Imagens da ação policial gravadas por passantes mostram Floyd gritando "não consigo respirar", viralizaram mundialmente e culminaram no retorno do ato "*Black Lives Matters*", movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana em 2013, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras.

Podemos citar também outros exemplos no Brasil como o assassinato da vereadora e ativista Marielle Franco (2018), caso que é o recorte de análise deste artigo devido a sua representatividade e repercussão, inclusive, internacional. Escolhemos como observável os programas Fantástico (TV Globo) e Domingo Espetacular (Record TV) devido a suas respectivas audiências e por serem produtos midiáticos de grande penetração no âmbito popular brasileiro. Como objetivo geral da pesquisa foi definido a compreensão da construção dos discursos sobre racismo e necropolítica na tevê através da cobertura jornalística dos dois programas citados acima. Abordamos os casos em uma perspectiva metodológica da Análise Crítica do Discurso de Van Djik, que entende o discurso como uma amálgama sociocognitiva, ou seja, como uma forma de poder social.

A partir desse contexto é possível identificar a relação de frequência e intensidade da matança de corpos negros no Brasil e no mundo. São casos emblemáticos ao ilustrar a matança de corpos negros que retrata o racismo e a necropolítica na sociedade, conceitos que vamos adentrar mais adiante no texto. Entretanto, como já dito, nem todos os casos têm uma reverberação à nível nacional e/ou internacional. Borges e Borges (2012) apontam algumas características que ajudam a responder este cenário:

> Os meios de comunicação, a não ser em casos flagrantes de discriminação que chegam à opinião pública, tendem a negar a existência do racismo, fator estruturante da sociedade brasileira. Também recalcam aspectos positivos das manifestações culturais

> negras, além de mostrar indiferença profissional e desconhecimento de aspectos históricos e relativos à contribuição civilizatória dos negros tanto no Brasil, como nos demais países da diáspora. (BORGES; BORGES, 2012, p. 28)

Acreditamos que o posicionamento da mídia reverbera sentidos para a sociedade acerca do tema e nos faz refletir como as vozes são transmitidas para suas respectivas audiências. Por isso, entendemos que é importante problematizar como os grandes veículos brasileiros estão se portando e reportando sobre casos de racismo, além de implicá-los como agentes do racismo institucional, que é reflexo do racismo estrutural. O primeiro, racismo estrutural, é definido por Oliveira (2021) como "um fenômeno que transcende os comportamentos preconceituosos individuais, estando profundamente enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade". Sobre o racismo institucional, Oliveira (2021) afirma que "refere-se às práticas e políticas dentro de instituições específicas que resultam em tratamento desigual ou discriminatório contra indivíduos ou grupos baseados em sua raça".

Dentre essas instituições estão a grande mídia, os veículos de comunicação tradicionais e não tradicionais. São eles que vão produzir sentidos e dar possibilidades de transformar a opinião sobre um tema de extrema relevância para a sociedade como a pauta do racismo. Oliveira (2021) aponta que os meios de comunicação são agentes poderosos na manutenção do racismo devido a sua capacidade de pautar percepções e opiniões públicas. Segundo ele, a mídia muitas vezes reproduz e amplifica visões de mundo que naturalizam desigualdades sociais e raciais, limitando a representação de grupos minoritários a papéis estereotipados ou marginalizados. Tal afirmativa coaduna com o pensamento de Borges e Borges (2012), que entendem que os veículos de comunicação, ao reproduzirem estereótipos e marginalizarem grupos raciais em suas narrativas, desempenham um papel crucial na perpetuação do racismo estrutural na sociedade.

2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO METODOLOGIA NO ESTUDO DO RACISMO E DA NECROPOLÍTICA

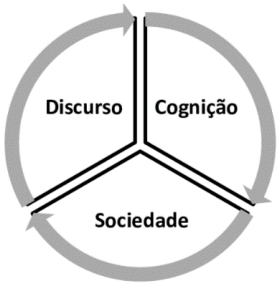
Criada na Grã-Bretanha no final dos anos 1970, a Análise Crítica do Discurso (ACD) tem se expandido na Europa, América do Sul e Ásia como um importante campo teórico, social e linguístico (semiótica) que estuda a construção dos discursos na contemporaneidade e seus sentidos. Melo (2009) explica que a ACD surge com o lançamento de um trabalho teórico dos britânicos Fowler, Hodge & Kress, em 1979, chamado *Language and Control*: "nasce uma outra vertente preocupada com o trabalho do discurso como prática social, mas com bases e conceitos extremamente diferenciados dos desenvolvidos pela AD" (Melo, 2009, p. 9).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29) – fundadores da teoria - a ACD "traz uma variedade de teorias em diálogo, especialmente teorias sociais de um lado e as teorias linguísticas, por outro". Nas palavras dos autores:

> Entendemos a ACD tanto quanto teoria quanto método: como um método de analisar práticas sociais com atenção especial aos seus momentos discursivos na junção de preocupações práticas e teóricas e esferas públicas apenas aludidas, em que meios de analisar 'operacionaliza' – torna prática – construções teóricas do discurso na (modernidade tardia) vida social, e as análises contribuem para o desenvolvimento e a elaboração dessas construções teóricas (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 16).

A Análise Crítica do Discurso (ACD) concebe o discurso como prática social. Segundo Melo (2009, p. 9), "ela tenta revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade, dando ao analista um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho de análise". Essa vertente, conforme aponta o autor, se configura como um estudo de oposição às estratégias e às estruturas utilizadas pelo discurso das elites.

Figura 01 – Círculo Discurso-Cognição-Sociedade



Fonte: Couto e Carrieri (2018) a partir de Van Djik (2015).

Uma das referências contemporâneas da ACD é o autor holandês Teun Van Dijk. Ele aplica uma visão sociocognitiva à ACD, defendendo que há um amálgama entre discurso, cognição e sociedade, ilustrado acima (Figura 02) através do círculo discurso-cognição-sociedade - proposto por Couto e Carrieri (2018), a partir de Van Djik (2015).

Nesse sentido, o autor acredita que tanto o discurso como a sociedade são medidas pela cognição social, ou seja, ele entende o discurso como uma forma de poder social em que estruturas sociais e cognitivas estão intrinsecamente ligadas.

2. TV GLOBO E RECORD TV

A TV Globo é uma das maiores emissoras de televisão do Brasil e foi fundada em 26 de abril de 1965 pelo empresário Roberto Marinho. A emissora foi criada com o objetivo de oferecer uma programação de qualidade e inovadora para o público brasileiro. Ao longo dos anos, a TV Globo tornou-se líder de audiência no país e produziu programas de grande sucesso, como novelas e cobertura esportivas como Olimpíadas e Copa do Mundo. Além disso, a

emissora também é conhecida por seus telejornais, como o Jornal Nacional e o Fantástico. Atualmente, ela é a segunda maior rede de televisão comercial do mundo, atrás apenas da norte-americana *American Broadcasting Company* (*ABC*), sendo que alcança 98,60% do território brasileiro, cobrindo 5.490 municípios e cerca de 99,55% do total da população brasileira, de acordo com matéria publicada pelo jornal Diário do Estado.

O Fantástico, nosso primeiro programa observado, é um dos programas mais antigos e emblemáticos da TV Globo. Ele foi criado em 5 de agosto de 1973 com o objetivo de ser um programa dominical de variedades, com reportagens especiais, entrevistas, música e humor. O primeiro episódio do Fantástico contou com a apresentação de Léo Batista e Cid Moreira, dois dos maiores nomes do jornalismo da época. O programa foi um sucesso imediato, atraindo milhões de telespectadores e se consolidando como um dos principais programas da TV Globo.

Nos primeiros anos, o Fantástico apresentava reportagens de cunho investigativo e denúncias, abordando temas polêmicos como corrupção, violência e meio ambiente. O programa apresentava entrevistas com líderes da política, cultura e esportes. Ao longo dos anos, o Fantástico foi se adaptando às mudanças na tevê e na sociedade brasileira. Ele se tornou mais dinâmico, incorporando novos formatos de reportagem, como o "quadro" (uma mini-reportagem sobre um tema específico) e a "série" (várias reportagens sobre um tema em comum). Sempre exibido aos domingos à noite, o programa tinha e ainda tem grande influência na grade da emissora.

Já a Record TV é uma das mais antigas emissoras de televisão do Brasil, tendo sido fundada em 1953 por Paulo Machado de Carvalho, um empresário do ramo de comunicações que já possuía diversas estações de rádio. A emissora foi criada com o objetivo de competir com a TV Tupi, que havia sido inaugurada dois anos antes e era a primeira rede de televisão do país. Hoje, a Record TV é uma das maiores redes de televisão do país, com afiliadas em todo o território nacional e uma programação diversificada que inclui novelas, telejornais, séries, reality shows e programas de entretenimento.

O Domingo Espetacular, nosso segundo programa observado, é um programa de televisão brasileiro que teve sua primeira exibição em 27 de abril de 2003, pela Record TV. O programa apresenta uma série de reportagens e matérias jornalísticas, além de entretenimento, variedades, entrevistas e cobertura de eventos importantes.

O programa foi criado com o objetivo de ser uma opção de lazer e informação para as famílias brasileiras nos domingos à noite, concorrendo com outros programas de grande audiência no mesmo horário como o Fantástico, da TV Globo, e o Programa Silvio Santos, do SBT. A primeira apresentação do Domingo Espetacular foi comandada pelos jornalistas Celso

Freitas e Maria Cândida, que traziam notícias e reportagens sobre temas variados, desde política e economia até cultura e entretenimento.

Isso posto, entendemos que ambos os programas, Fantástico (TV Globo) e Domingo Espetacular (Record TV), em sua linha do tempo carregam discursos que flertam e realizam racismo e atingem outros grupos vulnerabilizados, não só pelo jornalismo, mas também por editorias como entretenimento. Entretanto, até aqui, nós trazemos uma visão histórica-acadêmica ainda de forma generalista, e é por isso que recortamos matérias e casos de grande repercussão para analisarmos com maior precisão os discursos dos programas e emissoras acerca do racismo e da necropolítica.

A TV Globo e a Record TV são duas das principais redes de televisão no Brasil e têm diferenças editoriais significativas. A TV Globo busca uma abordagem mais abrangente em suas coberturas jornalísticas que, apesar de ter sua persona empresa como prioridade, flerta com algumas pautas progressistas - que não necessariamente está preocupada com tal caraterística, mas sim com um movimento de mercado publicitário que visa o público jovem com um poder aquisitivo interessante para seus anunciantes.

Por outro lado, a Record TV tem uma inclinação editorial mais conservadora e é propriedade da Igreja Universal do Reino de Deus. Isso influencia sua programação e abordagem editorial em diversos aspectos. A Record TV tende a enfatizar pautas relacionadas à religião, além de oferecer uma visão mais conservadora sobre questões sociais e políticas. É importante ressaltar também que a abordagem editorial de qualquer emissora de televisão pode mudar ao longo do tempo e pode haver variações entre os programas individuais em cada canal.

O racismo, como um fenômeno global, enraíza-se profundamente nas estruturas sociais e institucionais, perpetuando desigualdades sistêmicas que afetam grupos racializados. Como já dito acima, no contexto brasileiro, o racismo assume características únicas, influenciado por uma história marcada pela escravidão, colonização e interações culturais diversas. O mito da democracia racial, popularizado por Gilberto Freyre, sustentou por muito tempo a ideia ilusória de harmonia racial no Brasil, mascarando as desigualdades raciais substanciais e o preconceito arraigado.

No entanto, à medida que estudiosos como Sueli Carneiro expandiram o debate, foi formulado o conceito de racismo estrutural, que vai além das interações individuais para evidenciar as estruturas e práticas institucionais que perpetuam o tratamento desigual e a marginalização dos grupos racializados. A partir disso, proponho discutir como o racismo estrutural, evidente nas políticas, educação, saúde e outras esferas da sociedade, continua a

influenciar profundamente a vida dos indivíduos, exigindo um exame crítico e uma ação contínua para desmantelar essas barreiras sistemáticas.

Segundo Silvio Almeida, autor do livro "O que é racismo estrutural", o racismo não é uma exceção, mas sim uma parte integrante da normalidade das relações, independentemente de ser aceito ou não. Essa perspectiva resulta na subvalorização da cultura, intelecto e história de comunidades negras, minando suas capacidades e exacerbando as profundas desigualdades sociais, políticas e econômicas que existem. Esse problema é claramente refletido em dados estatísticos. No Brasil, há uma disparidade alarmante nas taxas de mortalidade: as pessoas negras são vítimas de homicídio com maior frequência do que as não negras, sendo que as pessoas negras constituem 75% das vítimas de homicídio, de acordo com o Atlas da Violência de 2019 (Ipea, 2019).

Nesse sentido, Almeida (2019) traz a perspectiva de que o racismo, antes de ser institucional, é estrutural, ou seja, ele enxerga o racismo como um sistema complexo e arraigado que permeia todas as esferas da sociedade, indo além das instituições isoladas. Para Almeida (2019), o racismo não é apenas um conjunto de ações individuais discriminatórias, mas sim um conjunto de relações, normas e estruturas que perpetuam a desigualdade racial de maneira sistemática. Ele argumenta que o racismo não se limita a atitudes pessoais discriminatórias, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Isso significa que o racismo está presente em todas as instituições e práticas, influenciando a distribuição de recursos, oportunidades e poder de maneira desigual com base na raça.

> O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (Almeida, 2019, p. 34)

Almeida (2019) também ressalta que o racismo estrutural é sustentado por uma ideologia que hierarquiza as raças, colocando os brancos em uma posição de superioridade e os não brancos em posições de subordinação. Essa ideologia permeia a cultura, a linguagem, as normas sociais e as políticas públicas, perpetuando a marginalização das pessoas não brancas. Portanto, para Silvio Almeida, a compreensão do racismo como estrutural implica reconhecer que ele vai além de eventos isolados de discriminação e está profundamente arraigado nas bases

da sociedade, exigindo uma abordagem mais abrangente e transformadora para enfrentar suas manifestações e efeitos.

A partir disso, podemos analisar o conceito trazendo para o nosso objeto de estudo - grande mídia, mais especificamente a televisão - como, de fato, podemos entender e identificar traços históricos ao longo da construção e reverberação de práticas racistas, seja através das representações, narrativas e padrões que permeiam a cobertura midiática.

Identificar esses elementos exige uma análise cuidadosa e crítica da cobertura midiática ao longo do tempo e em diferentes contextos. A compreensão das raízes do racismo estrutural na mídia é fundamental para promover uma mídia mais inclusiva, diversificada e antirracista.

Almeida (2019) destaca que esse racismo estrutural deve ser combatido não apenas com notas de repúdio, mas sim com posturas enérgicas. Em suas palavras:

> Como ensina Anthony Giddens, a estrutura "é viabilizadora, não apenas restritora", o que torna possível que as ações repetidas de muitos indivíduos transformem as estruturas sociais. Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um álibi para os racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 34).

Nesse contexto, trazemos Cida Bento (2022), que explora o "Pacto da Branquitude", se referindo a um conjunto de normas, valores e práticas que sustentam a supremacia branca e perpetuam o racismo estrutural. Ela analisa como a branquitude, como uma construção social e racial, é mantida através desse pacto que envolve tanto ações individuais como estruturais. Cida Bento desafia a noção de que o racismo é apenas um problema das pessoas negras, destacando como a branquitude é cúmplice e beneficiária desse sistema.

Bento (2022) discute como a branquitude se manifesta em diferentes contextos, como na política, no mercado de trabalho, na educação e na mídia, demonstrando de quais modos as relações raciais atravessam todas essas esferas da sociedade. A autora também aborda questões relacionadas ao privilégio branco e à invisibilidade racial, destacando como a branquitude muitas vezes se recusa a reconhecer suas vantagens e, assim, contribui para a perpetuação do racismo.

3. NECROPOLÍTICA: O CONTROLE DO ESTADO SOBRE VIDA E MORTE NO CONTEXTO DE RACISMO

No âmbito proposto por este trabalho, entendemos que se faz necessário trazermos à discussão um outro conceito importante para a nossa pesquisa: a necropolítica. O pensador camaronês Achille Mbembe (2018) criou o conceito de necropolítica, publicado em seu ensaio "Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte", que discute a forma como certos grupos são submetidos a um poder soberano que decide quem deve viver e quem deve morrer. Esse conceito se relaciona diretamente com o racismo estrutural e institucional citados acima, que é um sistema de discriminação e exclusão baseado na cor da pele, originado e perpetuado ao longo da história.

Para Mbembe (2018), a necropolítica é a instrumentalização da morte como um meio de controle e dominação. Ela não se limita apenas ao racismo, mas é uma lente através da qual se pode entender como o poder estatal opera em relação à vida e à morte de populações inteiras, independentemente de sua raça ou etnia. Ou seja, o poder do Estado na matança de corpos negros também é considerado uma tecnologia arrojada nessa conjuntura.

Porém, faz-se necessário contextualizarmos a partir de qual cenário sócio-histórico o autor camaronês desenvolveu tal conceito. A ideia de necropolítica surgiu impulsionada pelo conceito de biopoder, elaborado por Michel Foucault. O biopoder refere-se ao controle exercido pelo Estado sobre os corpos e a vida das pessoas, visando disciplinã-las e regulá-las para atender aos interesses do poder. Mbembe entende que o Estado não só controla os corpos e vida das pessoas, mas também exerce um controle sobre a morte, principalmente das pessoas de camadas sociais menos abastadas e grupos minorizados ao longo da história, como os corpos de pessoas negras.

O autor argumenta ainda que o poder soberano tem a capacidade de decidir quem deve viver e quem deve morrer, promovendo uma lógica de violência e destruição que sustenta a ordem política. Portanto, a necropolítica examina como o poder é exercido através de práticas de matar, aniquilar ou deixar morrer certos grupos ou populações, seja por meio de guerras, genocídios, violência estatal e até mesmo negligência.

Essa abordagem crítica busca desvelar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização, a exploração e a desigualdade e lança luz sobre a relação entre a política e a violência, ampliando a compreensão das dinâmicas políticas contemporâneas. Portanto, o conceito de necropolítica oferece uma lente analítica para examinar questões complexas como colonialismo, poder estatal, resistência e racismo, eixo principal deste trabalho.

O filósofo Silvio Almeida (2019, p. 74) destaca que a necropolítica integra um novo modelo de abordar as implicações da crise do capitalismo, no qual a morte de pessoas negras é considerada um de seus efeitos. Nessa perspectiva, a força da ideia de necropolítica reside em seu potencial crítico abrangente, exercitando-o a partir da periferia do capitalismo. Como discorre Almeida (2019, p.74):

> Para Mbembe, o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar". O poder de matar opera com apelo à "exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo", que precisam ser constantemente criadas e recriadas pelas práticas políticas. As relações entre política e terror não são recentes, mas é na colônia e sob o regime do apartheid que, segundo Mbembe, instaura-se uma formação peculiar de terror que dá origem ao que o sociólogo chama de necropolítica (Almeida, 2019, p. 74).

Mbembe (2018) utiliza diversos exemplos ao longo de sua obra para contextualizar a prática da necropolítica. Alguns dos exemplos mais notáveis incluem:

1. Colonialismo e Escravidão: Mbembe discute como as práticas coloniais envolviam a supressão violenta das populações colonizadas, desde a imposição de regimes de trabalho forçado até a brutalidade da escravidão.

2. Apartheid na África do Sul: ele analisa como o regime de apartheid na África do Sul se baseava em leis discriminatórias e na segregação racial, que não apenas negavam os direitos básicos aos povos negros, mas também empregavam uma violência sistemática contra eles.

3. Guerra e Genocídios: Mbembe explora exemplos de guerras e genocídios em diferentes partes do mundo, nos quais o poder estatal foi utilizado para eliminar populações indesejadas ou vistas como ameaças à ordem política estabelecida.

4. Campos de Detenção e Tortura: ele examina o papel dos campos de detenção e tortura em regimes autoritários, onde o Estado usa a violência e a morte como ferramentas para reprimir a oposição política.

5. Militarização e Policiamento: Mbembe analisa como a presença militarizada do Estado e o policiamento excessivo podem resultar em práticas de violência, morte e controle sobre certos grupos sociais.

Esses exemplos ilustram como a necropolítica opera em diferentes contextos históricos contemporâneos, enfatizando como a violência e a morte são utilizadas como mecanismos de poder para subjugar e controlar populações consideradas indesejáveis ou que representem uma ameaça ao status quo. Ao trazer essas reflexões, Mbembe também busca estimular um debate crítico sobre as relações de poder e suas implicações na sociedade.

Ao correlacionar a necropolítica com nosso capítulo anterior sobre o racismo, os mesmos têm conceitos distintos, mas podem estar relacionados em certos contextos. Por exemplo, em contextos históricos de colonialismo e escravidão, o racismo pode estar intrinsecamente ligado à necropolítica, pois as populações colonizadas e escravizadas eram frequentemente tratadas como "inferiores" e sujeitas a condições de vida e trabalho desumanas, resultando em morte e sofrimento sistemático.

4. ANÁLISES DAS MATÉRIAS SOBRE O CASO MARIELLE FRANCO

5.1 Fantástico

O assassinato da vereadora carioca Marielle Franco representa um dos casos mais complexos e visibilizados no cenário brasileiro em relação às problemáticas raciais e envolvendo a política partidária. A Globo produziu, além das matérias e reportagens em seus telejornais, uma série documental lançada em março de 2020, “Marielle - O Documentário”.

Todo o conteúdo gira em torno do acontecimento na noite de 14 de março de 2018, em que Marielle Franco e Anderson Gomes, seu motorista, foram assassinados. A investigação sugere que o assassinato foi encomendado devido à oposição de Marielle e da bancada do PSOL a um projeto de lei que beneficiaria milicianos na zona oeste do Rio de Janeiro, onde exploram empreendimentos imobiliários ilegais. De acordo com matéria do site BBC[1], publicada dia 18 de junho de 2024, nomes de políticos influentes e pessoas de cargos de alta patente no puder poder público brasileiro, estão respondendo a processos por envolvimento no caso, destacando-se a complexidade e a gravidade das acusações que envolvem homicídio qualificado, tentativa de homicídio e organização criminosa.

Na matéria que será analisada a seguir, uma reportagem inicial do programa Fantástico exibida no dia 18/03/2018, o foco do conteúdo está no testemunho da única sobrevivente do ocorrido, a assessora da vereadora. É importante dizer que outras três matérias sobre o fato ocorrido foram produzidas e exibidas no Fantástico na mesma edição. Uma matéria com um conteúdo de homenagem, outra sobre o motorista Anderson Gomes, incluindo uma entrevista com sua viúva, e outra sobre os crimes de ódio e racismo contra Marielle Franco na internet em seu pós-morte.

[1] BBC News Brasil. Acusados de planejar morte de Marielle Franco viram réus após decisão do STF; veja quem são. BBC News Brasil, 18 jun. 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cnllnqydg2yo. Acesso em: 22 jun. 2024.

A matéria trabalhada é iniciada com imagens do Cristo Redentor, com um enunciado sobre a noite do assassinato da Marielle e como os brasileiros estavam sentindo essa perda. Logo passa para a reconstrução do caso, com imagens de seguranças da perícia que estava reconstruindo o percurso junto com imagens de movimentos nas ruas.

As cantoras Elza Soares e Pitty estavam no palco do Fantástico com a orquestra Maré do Amanhã cantando um clássico da MPB, "Juízo final" (composição de Clara Nunes, 1975), em homenagem a Marielle e Anderson. É interessante destacar que a matéria traz imagens da Marielle na Câmara Municipal do Rio de Janeiro um ano antes do crime, saudando as mulheres assassinadas, discursando e enunciando o nome das vítimas como "presentes". Algo que marcou do início até agora o caso investigado é o grito "Marielle Presente!".

Na matéria analisada do Fantástico não houve outras entrevistas ou vozes de especialistas. Apenas a assessora da Marielle e ela preferiu não mostrar o rosto ou ter o nome revelado. A entrevistada detalhou sobre a noite do crime e contou como tudo foi rápido e não deu entender o que estava acontecendo e do medo que foi viver aquela situação. As perguntas feitas pela jornalista Renata Ceribelli exploraram muito a descrição e sentimentos da sobrevivente, inclusive sobre como ela se sentia por ser uma sobrevivente.

Quadro 01 – Sujeitos e categorias: Marielle Franco, Fantástico: 13.05.2018

Trecho	Sujeito	Categoria/ Tipo de fonte	Descrição do Trecho	Voz Ativa/Apassivada
T1	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"Olha só o carro que eu tava com a Marielle, que eu tô... Levou uma porção de tiro, a Marielle foi atingida. Eu tô nervosa, mas eu tô bem. Foram vários tiros."	Apassivada
T2	Renata Ceribelli (repórter)	Especialista	"A assessora de Marielle recebeu nossa equipe, mas não quis mostrar o rosto, nem ter o seu nome divulgado."	Ativa
T3	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"Eu tô apavorada, eu tô despedaçada. Como não ter medo? Como não ter medo, né? Que audácia, que audácia! Como matam de uma forma covarde uma mulher?"	Apassivada
T4	Renata Ceribelli (repórter)	Especialista	"Você acha que você escapou por sorte? Você acha que o objetivo não era você? Você pensa nisso?"	Ativa

Trecho	Sujeito	Categoria/ Tipo de fonte	Descrição do Trecho	Voz Ativa/Apassivada
T5	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"Eu não penso nisso. Eu prefiro que as investigações pensem. As autoridades têm que me dizer logo. Quem foi que fez isso e por que fez isso. É isso que eu espero."	Apassivada
T6	Renata Ceribelli (repórter)	Especialista	"Quando você vê a reconstituição na televisão feita pela polícia, como é que você se sente?"	Ativa
T7	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"Eu não acredito que eu estava ali. Eu não entendo como é que eu saí daquilo ali."	Apassivada
T8	Renata Ceribelli (repórter)	Especialista	"A assessora estava sempre com Marielle. Como na última noite de quarta-feira, ela acompanhava Marielle em um encontro de mulheres negras contra o racismo e o preconceito."	Ativa
T9	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"E a Marielle muito feliz, porque foi um evento lindo, ele estava lotado."	Apassivada
T10	Renata Ceribelli (repórter)	Especialista	"Em que momento você percebeu que tinha alguma coisa errada?"	Ativa
T11	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"Eu não percebi. Estávamos olhando o celular, um minuto antes, mais ou menos, eu vi a Marielle comentar alguma coisa, tipo: eita! Mas uma coisa muito tranquila, um comentário muito tranquilo."	Apassivada
T12	Renata Ceribelli (repórter)	Especialista	"Como se tivesse levado um susto? Talvez um carro se aproximando e parando do lado?"	Ativa
T13	Sobrevivente (assessora Marielle)	Pessoa Vitimada	"Eu não fiz esse raciocínio. Eu só me lembro que no momento dessa interjeição dela, exatamente nesse momento, eu ouvi uma rajada. Eu me abaixei na mesma hora."	Apassivada

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise sociocognitiva de Van Dijk aplicada à cobertura do "Fantástico" sobre o assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes revela como diferentes sujeitos são

representados na narrativa e como isso molda a percepção pública sobre o evento. A análise enfoca as perspectivas do racismo, necropolítica, voz ativa/apassivada e o impacto sociocognitivo da cobertura.

A sobrevivente/assessora de Marielle é retratada consistentemente como uma figura apassivada, reforçando sua vulnerabilidade e vitimização. Em T1, a sobrevivente diz: "Olha só o carro que eu tava com a Marielle, que eu tô... Levou uma opção de tiro, a Marielle foi atingida. Eu tô nervosa, mas eu tô bem. Foram vários tiros." Essa fala expressa seu choque e trauma, destacando sua posição de vítima sem agência.

No trecho T3, a sobrevivente continua: "Eu tô apavorada, eu tô despedaçada. Como não ter medo? Como não ter medo, né? Que audácia, que audácia! como matam de uma forma covarde uma mulher?" Esses relatos refletem a marginalização e o racismo estrutural, onde as vozes das vítimas negras são suprimidas e suas experiências de violência são retratadas de maneira que enfatiza a impotência. A necropolítica é evidente na forma como a violência é direcionada a figuras negras ativistas como Marielle Franco, destacando um sistema que decide sobre a vida e a morte baseado em questões raciais.

Já a repórter Renata Ceribelli, como especialista, exerce uma voz ativa ao longo da cobertura. No trecho T2, ela diz: "A assessora de Marielle recebeu nossa equipe, mas não quis mostrar o rosto, nem ter o seu nome divulgado." Renata estabelece a premissa de anonimato da entrevistada, guiando a interpretação dos espectadores sobre a vulnerabilidade da sobrevivente.

Em trecho T4, Renata pergunta: "Você acha que você escapou por sorte? Você acha que o objetivo não era você? Você pensa nisso?" Essa pergunta direcionada orienta o público a considerar a sobrevivência da assessora como possivelmente aleatória e não intencional, influenciando a interpretação dos eventos.

Renata continua, no trecho T6, a perguntar: "Quando você vê a reconstituição na televisão feita pela polícia, como é que você se sente?" Renata guia a narrativa para a reação emocional da sobrevivente às reconstituições, humanizando a experiência, mas também mantendo o foco na passividade e na resposta emocional.

Em contraste, a voz apassivada da sobrevivente é evidente no trecho T5: "Eu não penso nisso. Eu prefiro que as investigações pensem. As autoridades têm que me dizer logo. Quem foi que fez isso e por que fez isso. É isso que eu espero." Aqui, a dependência das autoridades para obter respostas reforça a imagem da sobrevivente como uma figura passiva e à mercê do sistema de justiça.

No trecho T7, a sobrevivente expressa: "Eu não acredito que eu estava ali. Eu não entendo como é que eu saí daquilo ali." Essa fala demonstra a dificuldade de processar o evento traumático, destacando novamente sua posição de vítima.

Renata continua a pautar a narrativa no trecho T8: "A assessora estava sempre com Marielle. Como na última noite de quarta-feira, ela acompanhava Marielle em um encontro de mulheres negras contra o racismo e o preconceito." Essa fala destaca o contexto de ativismo de Marielle e sua proximidade com a sobrevivente, reforçando a relevância do evento.

No trecho T10, Renata pergunta: "Em que momento você percebeu que tinha alguma coisa errada?" Essa pergunta direciona a narrativa para explorar as circunstâncias do ataque.

A sobrevivente responde no trecho T11: "Eu não percebi. Estávamos olhando o celular, um minuto antes, mais ou menos, eu vi a Marielle comentar alguma coisa, tipo: eita!. Mas uma coisa muito tranquila, um comentário muito tranquilo." Essa fala sublinha a falta de percepção do perigo iminente.

Renata continua no trecho T12: "Como se tivesse levado um susto? Talvez um carro se aproximando e parando do lado?" Essa pergunta especulativa direciona a audiência a considerar a possibilidade de uma emboscada.

A sobrevivente no trecho T13 responde: "Eu não fiz esse raciocínio. Eu só me lembro que no momento dessa interjeição dela, exatamente nesse momento, eu ouvi uma rajada. Eu me abaixei na mesma hora." Essa fala enfatiza a reatividade e a falta de controle da sobrevivente durante o ataque.

Abaixo expomos quadro com a categorização dos sujeitos de acordo com o reflexo do impacto sociocognitivo do discurso de cada participante do material jornalístico:

Quadro 02 – Sujeitos e categorias: Marielle Franco, Fantástico: 13.05.2018

Sujeito	Impacto Sociocognitivo	Discurso	Voz Ativa/ Apassivada
Marielle Franco	Apesar de não estar presente, sua voz é revivida através de gravações e citações, reforçando sua identidade como defensora dos direitos humanos. A utilização de sua voz póstuma visa perpetuar seu legado, mas também a coloca em um papel passivo na narrativa atual.	Suas palavras são usadas para evocar emoção e simpatia, mantendo seu espírito ativo na memória coletiva, porém sem a capacidade de responder ou agir no presente.	Apassivada

Sobrevivente/ Assessora	Sua narração do evento fornece uma perspectiva interna crucial, mas sua representação na mídia é controlada e mediada pelo jornalista. Isso pode influenciar a percepção pública, fazendo com que a audiência veja a assessora mais como uma vítima do que como uma testemunha ativa ou agente de mudança.	As perguntas feitas pela jornalista e a maneira como a assessora é enquadrada (anônima e traumatizada) podem reforçar a percepção de sua vulnerabilidade, o que pode diminuir a percepção de sua agência.	Apassivada
Renata Ceribelli (repórter)	Como especialista, Renata tem a voz mais ativa na matéria, controlando a narrativa e guiando a percepção do público através de suas perguntas e comentários. Isso exemplifica o poder dos meios de comunicação em moldar o discurso público e influenciar a cognição social em torno de eventos traumáticos.	Renata não só conduz a entrevista, mas também contextualiza e explica a situação para o público, exercendo grande influência sobre como a história é entendida.	Ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisarmos conforme os quadros expostos acima, entendemos que o enquadramento dado pelo Fantástico ao caso de Marielle Franco optou por uma narrativa que silenciou e ocultou questões sobre racismo e necropolítica. Ao focar em uma reconstrução factual e emocional, o programa deixou de explorar as dimensões estruturais e políticas que são essenciais para entender plenamente o impacto e o significado da vida e morte de Marielle Franco.

Outro ponto a ser destacado na matéria é a menor ênfase dada ao motorista Anderson Gomes, por refletir desvalorização implícita de vidas "comuns" e por não abordar adequadamente a necessidade de uma memória coletiva inclusiva e justa. Isso reflete problemas estruturais na cobertura midiática, onde a importância das vítimas é muitas vezes medida por sua visibilidade pública, em vez de um reconhecimento equitativo de todas as vidas afetadas. Ao problematizar essa questão, é possível reconhecer a necessidade de uma narrativa mais inclusiva que valorize igualmente todas as vítimas, independentemente de seu status social ou visibilidade pública.

Já Marielle Franco foi enquadrada na matéria do Fantástico como uma figura pública e ativista, mártir e símbolo de resistência e defensora dos direitos humanos. A narrativa destacou sua atuação como vereadora e defensora dos direitos humanos, incluindo imagens dela na Câmara Municipal, discursos e participação em eventos públicos. A matéria também a apresentou como mártir, utilizando imagens em preto e branco, música triste e depoimentos emocionados, reforçando sua figura como símbolo de resistência.

Além disso, Marielle foi descrita como uma defensora dos direitos humanos e das mulheres, mencionando seu papel na Comissão de Direitos Humanos e sua fiscalização da

intervenção federal no Rio de Janeiro. No entanto, esse enquadramento pode ser criticado por despolitizar parcialmente sua morte, não explorando profundamente as dimensões de racismo estrutural e necropolítica que permeavam seu ativismo. A falta de uma análise crítica sobre essas questões e a ausência de vozes especialistas sobre racismo e violência policial resultaram em uma narrativa mais emocional e memorial do que analítica e contextual.

Por fim, vale ressaltar que na matéria não foi citado que Marielle era bissexual. Tal contextualização sobre sua orientação sexual só aconteceu na terceira matéria do programa, quando entrevista a arquiteta Mônica Benício, que foi alcunhada pelo programa como "companheira" de Marielle.

5.2 Domingo Espetacular

Assim como o Fantástico, a matéria do Domingo Espetacular iniciou trazendo a descrição do assassinato de Marielle e Anderson, porém de forma mais detalhada. A matéria foi organizada em três partes: as implicações que o assassinato da vereadora iria causar na intervenção militar no Rio de Janeiro, quem era a Marielle Franco e quem mandou matá-la.

É interessante destacar que a matéria do Domingo Espetacular deu ênfase à trajetória de formação acadêmica e ativismo da vereadora, sobretudo frente à violência contra mulher, população jovem negra e direitos humanos e a enunciou no texto da matéria da forma como ela se apresentava: "Mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré".

Outro ponto a destacar da construção da narrativa na matéria está relacionado à luta da vereadora frente a problemas sociais, principalmente na comissão que tinha sido instaurada para investigar as ações da intervenção militar no Rio de Janeiro. A matéria traz o dado da perícia sobre as balas que foram utilizadas na execução da vereadora que eram de um conjunto de balas desviadas da Polícia Federal de Brasília, anos antes.

Na matéria da TV Record, o caso Marielle é relacionado com outras figuras assassinadas por defender causas sociais e que marcaram a história recente do Brasil: o ambientalista Chico Mendes (assassinado em 1988), a missionária norte-americana Dorothy Stang (assassinada em 2005) e a juíza Patrícia Acioli (assassinada em 2011).

Apresentada a descrição geral dos trechos pinçados na matéria conforme evento discursivo proposto neste estudo, aplicamos as categorias da nossa metodologia, identificando também a ação das vozes como passiva ou ativa, conforme descrição abaixo (quadro 05).

Quadro 03 – Sujeitos e categorias: Marielle Franco, Domingo Espetacular: 13.05.2018

Trecho	Sujeito	Categoria/ Tipo de fonte	Descrição do Trecho	Voz Ativa/ Apassivada
T1	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"Uma emboscada que coloca em xeque mais uma vez a segurança pública no Rio e levanta questões ainda sem respostas. Quem matou e quem ordenou o crime? Quais os motivos? A vereadora Marielle Franco e o motorista Anderson Gomes foram mortos de forma brutal. O crime aconteceu na noite da última quarta-feira. Marielle participava de um evento com mulheres negras no bairro da Lapa, região central da cidade. A reunião foi transmitida ao vivo nas redes sociais."	Ativa
T2	Marielle Franco	Pessoa Vitimada	"Saiu daqui com o corpo, com o coração e com a mente fortalecida para as batalhas que virão."	Apassivada
T3	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"As câmeras de segurança registraram o momento em que Marielle saiu do evento acompanhada da assessora. As duas entram no carro estacionado na Rua dos Inválidos. A assessora entra pelo lado esquerdo e Marielle pelo lado direito. Elas sentam juntas no banco de trás. O motorista Anderson Gomes chega logo em seguida. Repare que o carro de trás está completamente apagado. O veículo onde estava a vereadora dá ré e sai. Dez segundos depois, o carro de trás se prepara para sair. A motorista pisca o farol. Um carro escuro passa. O veículo que está parado também segue. Câmeras de monitoramento de trânsito cedidas pela prefeitura mostram o trajeto. O carro escuro segue na frente. Em seguida, o veículo onde está a vereadora. Nesta outra imagem, o veículo de Marielle aparece entre os dois carros que fizeram a emboscada."	Ativa
T4	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"9h07 da noite. O carro da vereadora continua sendo perseguido. O veículo escuro vai na frente, seguido pelo carro onde está Marielle. Logo atrás, o segundo carro, onde estão os assassinos. 700 metros adiante, o carro será alvejado. Para a polícia, não há mais dúvidas de que o crime foi premeditado. Segundo as investigações, os criminosos sabiam onde a vereadora estaria naquela noite e o caminho que ela costumava fazer de volta para casa. O trecho escolhido para abordagem foi esta rua, que tem pouco movimento à noite, muros altos dos dois lados, poucos prédios e quase nenhum estabelecimento comercial. Os bandidos acreditaram	Ativa

			que aqui o assassinato não seria flagrado por câmeras."	
T5	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"O veículo prata dos bandidos emparelhou com o carro das vítimas e foram feitos ao menos 13 disparos em direção à vereadora. Marielle foi atingida por quatro tiros na cabeça e o motorista por três nas costas. A assessora ficou ferida pelos estilhaços dos vidros. Os assassinos fugiram sem levar nada."	Ativa
T6	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"Neste vídeo, a assessora de Marielle, e única sobrevivente, aparece ao lado do carro. Depois de receber atendimento médico, ela prestou depoimento por mais de cinco horas. Disse que a vereadora costumava andar no banco da frente, mas naquele dia decidiu ir no banco de trás. Disse também que estava distraída usando o celular e não percebeu que estavam sendo seguidas, até ouvir os disparos. A assessora revelou à polícia que dias antes, uma colega de gabinete da vereadora foi ameaçada num ponto de ônibus por um homem estranho, que perguntou se ela trabalhava com Marielle."	Ativa
T7	Rivaldo Barbosa (Chefe da Polícia Civil/RJ)	Especialista	"Na verdade, nós temos que esperar o dia-a-dia da investigação para que a gente aponte efetivamente o que pode acontecer e o que aconteceu. Mas o que a gente garante é que nós vamos dar uma resposta necessária e suficiente a esse fato."	Ativa
T8	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"Os corpos de Marielle Franco e do motorista dela, Anderson Gomes, foram velados na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro."	Ativa
T9	Fonte não identificada	Pessoa Vitimada	"Foi brutal, foi desumano. Não deu o direito de defesa à Marielle."	Apassivada

T10	Ágata Reis (viúva do motorista Anderson)	Pessoa Vitimada	"Nosso filho nasceu com uma má formação e nós passamos vários percalços com o Arthur, então as coisas fizeram com que a gente também ficasse mais agarrado. Ele era um pai super amoroso, nós passamos uma barra juntos e ele sempre ali do lado, louco pelo filho. E é difícil até pensar como é que vai ser ficar sem ele e explicar isso pra criança, fazer a criança ter uma memória do pai. É simplesmente horrível."	Apassivada
T11	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"Marielle Franco nasceu em 27 de julho de 1979 na comunidade da Maré, uma das mais violentas do Rio. Começou a trabalhar aos 11 anos para ajudar os pais a pagarem a própria escola. Cursou Ciências Sociais e fez mestrado em Administração."	Ativa
T12	Marielle Franco	Pessoa Vitimada	"A gente vai entrar, a gente vai sair, a gente vai fazer política, a gente vai resistir."	Apassivada
T13	João Trajano (cientista político)	Especialista	"Ela era mulher, negra, mas ela não tinha voto de mulheres e negras somente. Ela era jovem, mas ela não teve voto somente de pessoas jovens. Ela era realmente uma figura que extrapolava um pouco os segmentos mais diretamente identificados com ela."	Ativa
T14	Anielle Franco (irmã de Marielle)	Pessoa Vitimada	"A gente sabe que ela era muito querida, do servente até os vereadores. Me pararam pra falar, ah, te falta o sorriso dela e tudo. Então a gente tá tentando resistir."	Apassivada
T15	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"O assassinato da vereadora carioca lembra outras mortes que também marcaram a história recente do Brasil, como a do ambientalista Chico Mendes. Famoso por defender causas sociais, ele foi assassinado em 1988, em Xapuri, no Acre. Chico Mendes se tornou um problema para muitos fazendeiros que devastavam a Amazônia em nome do desenvolvimento econômico. A missionária americana Dorothy Stang também foi assassinada há 13 anos. Ela se tornou uma liderança na luta pela reforma agrária e incomodou madeireiros e fazendeiros da região. Morreu com seis tiros em um assentamento na cidade de Anapu, no sudoeste do estado do Amazonas. O caso da vereadora também lembra a morte da juíza Patrícia Acioli em 2011. A magistrada combatia grupos de milicianos e abuso de poder de policiais militares. A juíza foi morta numa emboscada, quando chegava em casa de carro. Levou 21 tiros de armas de uso restrito das forças de segurança. Nos 10 anos anteriores, a juíza tinha sido o responsável pela prisão de pelo menos 60 policiais	Ativa

			ligados às milícias e a grupos de extermínio."	
T16	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"O grito ganhou força em manifestações pelas ruas de vários estados. As homenagens vieram de todos os lados. Artistas se manifestaram na internet. Elza Soares disse que ficou chocada. A apresentadora Ticiane Pinheiro lamentou a morte de mulheres fortes e batalhadoras como Marielle Franco. A notícia da morte de Marielle se espalhou pela imprensa internacional. O jornal norte-americano *The New York Times* disse que, segundo policiais, a vereadora era aparentemente um alvo dos criminosos. O britânico *The Guardian* afirmou que o crime aconteceu mesmo depois dos militares assumirem a segurança do Rio de Janeiro, com o aumento da violência no Estado. O T*he Washington Post* destacou que a investigação vai ter o apoio da Polícia Federal e que mesmo com a intervenção militar, não há indícios de melhoras na segurança do Rio. O ministro da Segurança Pública, Raul Jungmann, esteve no Rio."	Ativa
T17	Raul Jungmann (Ministro da Segurança Pública)	Especialista	"Vamos encontrar e vamos punir pelo tempo que for necessário e ao custo que for necessário, mas nós vamos fazer justiça à vereadora que tombou fruto de um bárbaro crime."	Ativa
T18	Fernanda Sanches (repórter)	Especialista	"Marielle fazia parte de uma comissão com o objetivo de monitorar as ações da Intervenção Federal no Rio. Eu quero saber como ficam as mães e familiares das crianças registradas. Denunciou diversas vezes abusos de policiais militares em casos de violações aos direitos humanos. Quatro dias antes de ser morta, a vereadora fez uma publicação nas redes sociais denunciando supostas ações violentas da polícia militar na comunidade de Acari, na zona norte do Rio. Na véspera da execução, voltou a criticar a violência policial no Rio ao comentar a morte de um jovem de 23 anos, baleado na favela do Jacarezinho. “Mais um que pode estar entrando para a conta de homicídios da polícia. Quantos jovens precisarão morrer para que essa guerra aos pobres acabe?” A cientista social Silvia Ramos coordena a comissão de intervenção e trabalhava diretamente com a vereadora. Para ela, a morte de Marielle é uma afronta do crime organizado."	Ativa

T19	Silvia Ramos (Cientista Social)	Especialista	"É uma espécie de mensagem no período de intervenção. Se for uma mensagem de mais violência, como quem diz, não adianta chegar aos generais que nós vamos continuar mandando nas ruas da cidade. Veja como é fácil matar alguém, é só encostar o carro e batidos de pistola 9 milímetros."	Ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os trechos da matéria analisada do programa, destacados no quadro acima, trazem como sujeitos a repórter Fernanda Sanches e outros especialistas, como o delegado Rivaldo e o cientista político João Trajano, que têm vozes ativas que controlam a narrativa, destacando a brutalidade do crime, a falha da segurança pública e o compromisso com a justiça. Suas respectivas declarações pautam a percepção pública sobre o evento, sublinhando a premeditação e a violência extrema enfrentada por Marielle.

Em contraste, as vozes das vítimas, incluindo Marielle Franco e a sobrevivente/assessora, são frequentemente apassivadas. Marielle é lembrada de forma póstuma, enfatizando seu legado de resistência, mas sem agência no presente. A sobrevivente narra os eventos destacando sua vulnerabilidade e falta de percepção do perigo, reforçando a narrativa de impotência de grupos marginalizados.

Trechos como o relato da emboscada (T1) e a perseguição detalhada (T4) sublinham a constante vulnerabilidade das figuras negras em posições de poder, refletindo a necropolítica. A viúva de Anderson Gomes (T10) e Anielle Franco, irmã de Marielle (T14), expressam a dor pessoal e o impacto emocional da perda, enfatizando a desumanização das vítimas.

A repórter também traça paralelos com outros assassinatos históricos (T15), contextualizando o assassinato de Marielle em um contexto mais amplo de violência política no Brasil. A cobertura inclui reações públicas e internacionais (T16), destacando a magnitude da reação e a importância do evento.

O Ministro da Segurança Pública, Raul Jungmann (T17), e a cientista social Silvia Ramos (T19) fornecem análises ativas sobre o impacto do crime e o poder do crime organizado. A investigação policial e suas implicações políticas são detalhadas (T20, T21), sublinhando as consequências do assassinato para a intervenção federal no Rio de Janeiro.

Quadro 03 – Sujeitos e categorias: Marielle Franco, Domingo Espetacular: 13.05.2018

Sujeito	Impacto Sociocognitivo	Discurso	Voz Ativa/ Apassivada

Marielle Franco	Embora não esteja presente, sua voz é revivida através de gravações e citações, reforçando sua identidade como defensora dos direitos humanos. Sua voz póstuma perpetua seu legado, mas a coloca em um papel passivo na narrativa atual.	Suas palavras são usadas para evocar emoção e simpatia, mantendo seu espírito ativo na memória coletiva, porém sem a capacidade de responder ou agir no presente.	Apassivada
Fernanda Sanches (jornalista)	A jornalista tem a voz mais ativa na matéria, controlando a narrativa e guiando a percepção do público através de suas perguntas e comentários. Isso exemplifica a autonomia dos meios de comunicação em pautar o discurso público e influenciar a cognição social em torno de eventos traumáticos.	A jornalista não só conduz a entrevista, mas também contextualiza e explica a situação para o público, exercendo grande influência sobre como a história é entendida.	Ativa
Rivaldo Barbosa (delegado)	A voz ativa do delegado reforça a autoridade e o compromisso das autoridades em resolver o caso, influenciando a percepção pública sobre a seriedade e a capacidade da investigação.	As declarações do delegado são usadas para assegurar ao público que a investigação está em andamento e que uma resposta adequada será fornecida.	Ativa
Anielle Franco (irmã de Marielle)	A irmã de Marielle é representada como vítima, com foco em sua dor e perda. Isso pode evocar empatia, mas também a coloca em um papel passivo na narrativa, sem agência sobre os eventos.	A dor e o sofrimento expressos por Anielle são usados para humanizar Marielle e destacar o impacto pessoal do crime, mas sem dar-lhe uma plataforma para influenciar ativamente a narrativa.	Apassivada
Ágata Reis (viúva do motorista Anderson Gomes)	A viúva de Anderson é representada como vítima, com foco na dor pessoal e na perda familiar. Isso evoca empatia, mas a coloca em um papel passivo na narrativa.	Seus comentários sobre a dificuldade de explicar a perda ao filho e o impacto emocional da morte de Anderson sublinham a tragédia pessoal e familiar, destacando a desumanização das vítimas.	Apassivada
Ministro da Segurança Pública no governo Bolsonaro	O ministro oferece uma resposta protocolar com voz ativa, prometendo justiça de forma que pode parecer desdenhosa, considerando o contexto político contrário a Marielle.	Suas declarações sublinham a seriedade protocolar com que o governo trata o crime, mas a falta de empatia e o desdém podem ser inferidos pela audiência, considerando o histórico político do governo.	Ativa, mas protocolar
Especialistas e Analistas	Os especialistas têm uma voz ativa, fornecendo contexto e análise sobre o impacto social e político do assassinato de Marielle. Isso pauta a percepção pública e legitima as interpretações fornecidas.	As análises e comentários dos especialistas ajudam a contextualizar o crime dentro de um panorama mais amplo de violência política e social no Brasil.	Ativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A narrativa do "Domingo Espetacular" sobre o assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes revela uma dinâmica de vozes ativas e passivas que constrói a percepção

pública dos eventos. Marielle Franco, mesmo após sua morte, é representada de forma apassivada, com sua voz póstuma usada para perpetuar seu legado de defesa dos direitos humanos, mas sem agência no presente.

As jornalistas, delegados, especialistas e o Ministro da Segurança Pública no governo Bolsonaro possuem vozes ativas que controlam a narrativa e direcionam a cognição social. As declarações do delegado enfatizam o compromisso das autoridades em resolver o caso, enquanto os especialistas contextualizam o crime dentro de um cenário mais amplo de violência política no Brasil.

A fala do Ministro da Segurança Pública, embora ativa, pode ser vista como protocolar e desdenhosa, refletindo a perspectiva política do governo contra Marielle Franco. Anielle Franco, irmã de Marielle, e Ágata Reis, viúva de Anderson Gomes, são representadas como vítimas, com foco em sua dor e perda. Isso evoca empatia, mas as mantém em um papel passivo na narrativa.

Em nossa análise ficou perceptível o silenciamento de questões cruciais sobre racismo e necropolítica. Embora Marielle tenha sido destacada como vereadora, ativista de direitos humanos e uma figura de repercussão internacional, a reportagem não menciona sua orientação sexual como bissexual, silenciando parte significativa de sua identidade e militância.

A discussão sobre racismo estrutural é superficial ou quase nula. E o conceito de necropolítica, que se refere ao uso do poder para decidir quem pode viver e quem deve morrer, não é abordado, ocultando as políticas que desvalorizam vidas negras e periféricas. A escolha de especialistas predominantemente brancos reflete um viés que invisibiliza intelectuais negros, diminuindo a diversidade de análises.

Por fim, a homenagem a Marielle é despolitizada, apresentando-a de forma emocional e simbólica, sem conectar explicitamente sua morte a questões estruturais de racismo e violência política, tampouco aos conflitos de interesses políticos e relações de força que resultaram no assassinato da vereadora. Comparações com figuras como Chico Mendes e Dorothy Stang desviam a atenção das especificidades do caso de Marielle, especialmente em relação ao racismo, à violência urbana e à violência de gênero e a representativa política em prol de interesses de grupos minorizados no Brasil.

A matéria carece de aprofundar essas questões, incluindo uma diversidade de vozes e análises que revelassem as relações estruturais da violência e discriminação que Marielle enfrentou e combateu. É necessário também ressaltar novamente o silenciamento acerca da orientação sexual de Marielle, tendo em vista que a arquiteta Monica Benício, esposa da vereadora, não foi citada na matéria, diferente da matéria veiculada pelo programa Fantástico.

Tal ausência mostra um compromisso da Record TV com seu viés editorial conservador e de só identificar como família a família heteronormativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender a construção dos discursos sobre o racismo e a necropolítica na televisão brasileira, focando na cobertura jornalística dos programas "Fantástico" e "Domingo Espetacular" acerca do assassinato de Marielle Franco. Este estudo revela como a mídia enquanto formadora de opinião pode tanto perpetuar quanto desafiar as estruturas de poder e dominação racial. Não foi possível deixar de lado todo o histórico dos dois programas e de suas respectivas emissoras em casos de racismo, que vai desde a realização de injúria racial a casos de racismo institucional, como exemplo episódios de racismo recreativo, que muitas vezes passavam despercebidos em determinada época, mas que hoje há maior discernimento para identificá-los.

Escolhemos os programas Fantástico (TV Globo) e Domingo Espetacular (Record TV) por serem de grande audiência e por suas abordagens distintas: o "Fantástico", da TV Globo, combina informação e entretenimento em um formato de revista eletrônica, enquanto o "Domingo Espetacular", da Record TV, tem uma inclinação mais conservadora e está sob a influência da Igreja Universal do Reino de Deus. É válido ressaltar que são dois programas que estão presentes nas vidas de grande parte das famílias brasileiras, tendo em vista suas respectivas capilaridades e horários nobres de exibição, principalmente o mais antigo: "Fantástico".

Para compreender a construção dos discursos sobre racismo e necropolíticaanalisamos a cobertura do assassinato Marielle Franco. A coleta de dados foi facilitada pelo acesso aos programas via *streaming* das emissoras (Globoplay e Playplus), e optamos por analisar o primeiro programa e a primeira matéria de cada caso para capturar a abordagem inicial e mais representativa de cada veículo.

Adotamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Teun A. Van Dijk como base teórico-metodológica, considerando o discurso como prática social que reflete e perpetua relações de poder e dominação na sociedade. A ACD nos permitiu identificar como a escolha de palavras, a construção de argumentos e o uso de imagens e fontes de informação contribuíram para a construção do discurso sobre racismo e necropolítica, que foram analisadas através da categorização entre voz ativa ou passiva, pessoa vitimada, especialista e agente do crime.

A necropolítica, conceito de Achille Mbembe, é ilustrada através da violência policial e o silenciamento do Estado, instituições que gerenciam ações policiais. A violência contra corpos negros, como evidenciado nos casos estudados, reflete a necropolítica, onde o Estado exerce o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. A cobertura dos programas analisados mostrou que, embora ocasionalmente abordem a brutalidade e a injustiça, muitas vezes se isentam em contextualizar essa violência como parte de um sistema mais amplo de racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural:** feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, M. A. **Análise crítica do discurso:** exploração da temática. São Paulo: FGV, 2006.

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil:** o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

BELCHIOR, D. Rede Globo, fantástico é o seu racismo! **Portal Geledés**, [*s.l.*], 4 nov. 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/rede-globo-fantastico-e-o-seu-racismo/. Acesso em: 16 maio 2023.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONTEMPO, V. L. (2020). ACHILLE MBEMBE E A NOÇÃO DE NECROPOLÍTICA. Sapere Aude, 11(22), 558-572. https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2020v11n22p558-572. Acesso em: 16 maio 2023.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane S. **Mídia e racismo**. Petrópolis: ABPN, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALDAS, L. J. P. A.; ALMEIDA, E. N. de. **O percurso histórico do racismo**. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPPB, 5; ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 3, 2015, Campina Grande. **Anais** [...], Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11766. Acesso em: 18 ago. 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, M. Militarização e necropolítica da fronteira: as respostas do Brasil à crescente migração venezuelana. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro, v. 11, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/48787. Acesso em: 23 ago. 2023.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COUTO, F. F., & CARRIERI, A. (2018). **Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais**. Cadernos EBAPE.BR, 16(4), 631-641.

DANIN, R. A. Teun Van Dijk: a construção da imagem do negro latino-americano por um jornal internacional. **Revista Policromias,** v. 5, n. 1, p. 131-155, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31217. Acesso em: 16 maio 2023.

DEL ROIO, M. **Racismo e luta de classes**. São Paulo: Editora Sundermann, 2022.

ELTIS, D. Um breve resumo de tráfico transatlântico de escravos: a travessia do Atlântico. Atlanta: Emory University, 2007. Disponível em: https://slavevoyages.org/voyage/essays#interpretation/a-brief-overview-of-the-trans-atlanticslave-trade/the-middle-passage/6/pt. Acesso em: 8 ago. 2023.

ELTIS, David. **Um breve resumo do tráfico transatlântico de escravos**. In: The Trans-atlantic Slave Trade Database. Voyages. A travessia do Atlântico. Disponível em: http://slavevoyages.org/assessment/essays# Acesso em: janeiro de 2024.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

VAN DIJK, T. **Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach**. In: WODAK, R.; MEYER, M. Methods of Critical Discourse Studies. [S.l.]: Sage, 2015. Cap. 3, p. 63-85.

A CULPA E O TRABALHO: UMA PESQUISA A PARTIR DA PSICANÁLISE

Aline Gabriele Félix Lima[1]
aline.felix@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Isalena Santos Carvalho[2]
isalena.carvalho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo articula as noções de culpa e trabalho a partir da Psicanálise. Com isso, são apresentados o Princípio do Prazer e o Princípio da Realidade com o objetivo de desenvolver, junto ao conceito de pulsão, a articulação necessária com a dialética prazer-desprazer. Para Freud, a divisão do sujeito é constitutiva, ou seja, o Princípio do Prazer e o da Realidade atuam em instâncias psíquicas de maneiras distintas, onde cada uma apresenta normas de funcionamento que as difere das outras, mas o limite entre as instâncias não é algo rígido, o que produz o grau paradoxal na neurose. O efeito da dinâmica entre essas instâncias atua em um dos representantes da pulsão: o afeto. O afeto que circula no corpo ganha características conforme as normas presentes em cada instância. A partir da quantidade de afeto, são atribuídas qualidades, ao que Freud denominou de sentimentos. É nesse ponto que a noção de sentimento inconsciente se apresenta em articulação ao conceito de culpa. A partir disso, a noção de culpa é apresentada em sua articulação com o Supereu e seus desdobramentos no psiquismo. Quanto à categoria trabalho, o sentimento de culpa por não estar trabalhando se apresenta em uma lógica do excesso, ou seja, a satisfação é produzida no acúmulo de energia psíquica. Por se tratar na neurose de um sujeito dividido, o que é prazeroso em uma instância, é desprazeroso em outra. Por meio disso, a pesquisa é desenvolvida com o caráter dialético da pulsão articulada à noção de que o desprazer no sentimento de culpa por não estar trabalhando também mostra prazer. Isso se mostra na categoria do trabalho autônomo, onde os trabalhadores apresentam uma dificuldade em definir o limite de horas trabalhadas porque isso se torna uma fonte de sofrimento e satisfação também, tendo em vista que a divisão psíquica é inerente à constituição subjetiva.

Palavras-chave: Supereu; Culpa; Trabalho; Psicanálise.

[1] Discente do curso de Psicologia na Universidade Federal do Maranhão.
[2] Prof.ª. Dr.ª do Departamento de Psicologia na Universidade Federal do Maranhão.

1. Introdução

Este texto decorreu de plano de trabalho de iniciação científica financiado pela FAPEMA no período de 01/07/2022 a 30/08/2023, cuja proposta foi investigar, a partir de obras de Freud e Lacan, o conceito de sentimento inconsciente de culpa e seus possíveis enlaces com o trabalho. Freud, desde o "Projeto Para Uma Psicologia Científica" de 1895, traz algo que atravessa toda a obra por ele produzida. É o que ele aponta quanto à situação de desamparo vivido pelo bebê humano e sua relação de total dependência a um outro que o marca em suas idas e vindas e que o organiza enquanto um sujeito. Segundo Lacan, trata-se de um sujeito de linguagem, tendo em vista que, por meio dela, há a inserção do humano na cultura. Em uma dessas formas de relação está o trabalho – experiência, portanto, irremediavelmente social. Com isso, o destaque dado à categoria trabalho na contemporaneidade tem produzido efeitos subjetivos, que uma pesquisa em Psicanálise visa interrogar. Entre os efeitos, a possível relação com o sentimento inconsciente de culpa.

O trabalho na contemporaneidade ocupa um lugar de destaque nas demais atividades desempenhadas pelo homem. É através do trabalho que ele pode receber um salário, uma forma de pagamento pela atividade que desempenha. O trabalho modificou-se, tornou-se flexível, onde não está restrito ao ambiente da empresa e pode ser feito, com o advento da internet, de qualquer lugar do planeta. Com as novas formas de trabalhar, formam-se novas formas de adoecer. A flexibilidade no horário para trabalhadores autônomos se mostra uma possível fonte de sofrimento quando os limites não parecem nítidos porque é somente ele que determina o quanto de horas serão utilizadas para trabalhar. É nesse contexto que o sentimento de culpa por não estar trabalhando se mostra em excesso em trabalhadores autônomos. Com isso, a investigação desenvolvida buscou questionar a possível relação do sentimento de culpa com o trabalho.

2. Desenvolvimento

2.1 O Prazer e o Desprazer

A noção presente nos conceitos de prazer e desprazer, em Psicanálise, apresentam-se de maneira diferente ao que é elencado no senso comum. Com o objetivo de delimitar como esses conceitos são trabalhados a partir de uma fundamentação psicanalítica, é necessário discorrer sobre como Freud apresenta sua teoria e os atravessamentos que a dinâmica prazer-desprazer realiza nela. Em "Projeto Para Uma Psicologia Científica", Freud (1895/1950) apresenta uma concepção inicial da maneira que um aparelho psíquico funciona, articulado ao suporte

biológico através da noção de unidade neuronal. Os neurônios não se diferenciam entre si em suas unidades; estão articulados uns aos outros e formam cadeias. O que os diferencia em característica refere-se a qual sistema o neurônio pertence e a forma que a quantidade de energia Q se move no aparelho.

Segundo Freud (1895/1950), o aparelho se divide em 3 sistemas: o sistema φ é formado por neurônios permeáveis, responsáveis por receber estímulos externos e por o mundo externo fornecer uma quantidade excessiva de estímulos. A energia exógena tem como primeiro contato os órgãos sensórios, que reduzem a quantidade de energia e selecionam o que pode entrar no sistema φ porque o princípio da inércia nos neurônios faz com que eles apresentem uma tendência de se desfazerem do aumento da quantidade de energia Q e, através desse princípio, o sistema de neurônios φ está relacionado à percepção.

O segundo sistema de neurônios trata-se do sistema ψ que é constituído de neurônios impermeáveis, responsáveis pela recepção de estímulos presentes no interior do aparelho e devem ser descarregados através de uma ação externa, categorizada por Freud como "ação específica". Para manter o funcionamento, outro princípio atua para que o aparelho não paralise: trata-se do princípio da constância, ele possui como característica fazer com que os neurônios retenham uma quantidade mínima de energia e que o sistema consiga tolerar o acúmulo de excitação no aparelho; esse princípio se contrapõe ao princípio da inércia, que visa reduzir a quantidade de energia a zero no interior do aparelho.

Adicionalmente a isso, ao empenhar-se na redução de excitação, o princípio da constância faz com que a energia interna Qn torne-se contínua, tendo em vista que o sistema ψ não é mediado por órgãos sensórios. No sistema ψ, está presente o funcionamento de barreiras de contato que tem como objetivo dificultar a passagem de energia externa. Essa energia deve estar investida de uma maneira que se torne inferior à quantidade de energia endógena em sua passagem pelas barreiras. A entrada de Q no interior é dificultada e funciona através de trilhamentos, ou seja, diminui a resistência a certa quantidade de energia e permite que uma quantidade inferior à excitação, antes percebida, seja possível de entrar no sistema; dessa maneira, a diferença entre as vias estabelecidas fornece a sustentação necessária para a formação da memória. Além disso, o terceiro sistema refere-se ao sistema ω, que é excitado junto aos órgãos sensórios e é encarregado da percepção. Ele recebe energia do sistema ψ em períodos, mas que reproduz o grau de excitação voltado à qualidade da passagem de energia, fornecendo uma sensação consciente do estímulo através da variação da intensidade que ocorre na formação dos períodos.

É a partir de suas considerações a respeito da diferenciação dos sistemas de neurônios, que ele pontua sobre as sensações de prazer e desprazer e como essas estariam articuladas ao funcionamento da passagem de energia no aparelho psíquico. A sensação de prazer está relacionada à descarga de energia do aparelho e o desprazer está relacionado ao acúmulo de energia, que transformam os períodos de alteração de energia, em seu aspecto quantitativo e transforma-os em características qualitativas, ou seja, definem se a quantidade de afeto é percebida como prazerosa ou desprazerosa. Tais aspectos apresentados na primeira tópica freudiana são necessários de serem pontuados, tendo em vista que o que rege o aparelho, segundo Freud, é o princípio do prazer, que será mais bem desenvolvido a seguir.

Em "Além do Princípio do Prazer" (1920/1996), Freud aponta que o Princípio do Prazer regula o fluxo dos processos no aparelho psíquico em seu aspecto quantitativo e econômico, ou seja, a energia psíquica que circula no aparelho está suscetível à diminuição ou ao aumento, na operação que se realiza como forma para estabilizar o nível de excitação disponível com o objetivo de evitar o desprazer. Esse modo de operar ocorre conforme o fluxo sofre os efeitos da atuação de subsistemas que formam instâncias psíquicas e que possuem leis de funcionamento próprias e que, dessa maneira, podem permitir a energia circular livremente (processo primário), no caso do inconsciente, ou de maneira ligada, ao atravessar barreiras de contato (processo secundário), no caso, no pré-consciente e no consciente. Essa energia circula livremente conforme não possua uma representação psíquica "aprisionada" a ela ao passar para o sistema Pcs-Cs. Com isso, as pulsões só podem ser representadas no psiquismo através de representações psíquicas articuladas ao afeto nelas vinculado.

A excitação no interior do aparelho é o que dá base para Freud (1915/2006) em "Pulsões e Destinos da Pulsão" desenvolver o conceito de pulsão, como, segundo ele, um conceito-limite entre o psíquico e o somático, que se apresenta como uma representação psíquica das energias que emergem do corpo e atingem o psiquismo. Para isso, Freud apresenta 4 características associadas à pulsão: possui pressão, meta, objeto e fonte. A pressão diz respeito a sua característica relacionada à energia e está referida em um caráter motor, ou seja, atua de maneira constante, porém conservadora quanto à quantidade de energia a ser utilizada. A meta de toda pulsão é sua satisfação, ou seja, uma descarga no interior do aparelho psíquico para diminuir a quantidade de excitação e, segundo Freud, obtém sua satisfação sempre de maneira parcial porque a descarga não ocorre por completo. O objeto é o que serve de suporte para que a pulsão realize sua meta e é o que há de mais variável para a obtenção da satisfação parcial. E, como última característica, há a fonte que se relaciona à origem da pulsão concentrada no interior somático, aspecto que referencia a característica da pulsão no limite

entre o psiquismo e o corpo. No texto citado, Freud elabora a diferenciação presente no primeiro dualismo pulsional que diz respeito às pulsões de autoconservação ou do eu e pulsões sexuais e como elas se comportam. Em "Além do Princípio do Prazer" (1920/1996), Freud apresenta um novo dualismo pulsional e divide-o em pulsões de vida e pulsões de morte.

O que aparece como nova proposta ao dualismo da pulsão refere-se ao que Freud desenvolve a partir da escuta de seus pacientes como uma tentativa do organismo em assumir um estado anterior de matéria, que teve de ser abandonado, mas insiste e anseia realizar o movimento de retorno a um estado inorgânico. Assim, de um ponto de vista econômico, a tendência do aparelho é a repetição, a diminuição no grau de excitação se dá na tentativa de retorno a um estado inanimado. É nesse ponto que o psicanalista afirma que "a meta de toda vida é a morte". (FREUD, 1920/1996. p.64)

Ao apresentar a característica da tendência do aparelho em reduzir a quantidade de excitação em seu interior, como efeito da atuação do Princípio do Prazer, Freud (1920/1996) apresenta aí uma característica mortífera da pulsão, por sua tentativa de reviver um estado de total repouso e supressão de exigências internas e externas ao organismo. O que leva a reflexão sobre como os Princípios do Prazer e da Realidade atuam na regulação dos processos psíquicos.

Dessa maneira, o prazer é visto neste momento não somente como a busca pela satisfação, a busca por uma total descarga, mas o que aqui se configura como prazer diz respeito à eliminação do desprazer, ou seja, a busca para atingir a inércia do aparelho. Entretanto, outro princípio atua no Princípio do Prazer e tem como objetivo regular a busca para despender a menor quantidade de energia para o funcionamento do aparelho. Esse princípio é chamado de Princípio da Realidade e regula o Princípio do Prazer, tendo em vista as exigências impostas que surgem do mundo externo referente ao que é postulado por Freud desde o seu "Projeto para uma Psicologia Científica" sobre o aparelho ter de se contentar que a satisfação seja realizada por uma ação que produza efeitos exógenos ao sujeito. Sua atuação não elimina todos os efeitos causados pelo Princípio do Prazer, mas ele visa proteger o Eu ante o imperativo do Princípio do Prazer associado às possibilidades de satisfação no mundo externo e permite que as formas de satisfação sejam adiadas ou renunciadas, o que provoca um grau de tolerância maior ao acúmulo de excitação, tendo em vista que não se dá de maneira completa. Os impasses emergem no que diz respeito ao processo primário não fazer a diferenciação do que é experienciado na realidade do que é produto de uma ideia alucinada no interior do aparelho.

Tais concepções levam Freud a pontuar em sua obra intitulada de "Mal-Estar na Civilização" (1930/1996) que o Princípio do Prazer decide e domina o funcionamento do

aparelho psíquico desde seu começo, mas seu programa está em desacordo com a cultura porque todas as fontes de sofrimento que o Eu visa se proteger fazem parte da civilização. Através disso, Freud aponta como os esforços da humanidade para alcançar um ideal de felicidade se mostram utópicos porque as fontes causadoras do sofrimento psíquico são inerentes à constituição do sujeito e da maneira como está organizada a vida em civilização. Ele afirma isso em acordo ao que é apresentado a respeito das três formas que originam o sofrimento, são elas: do próprio corpo, que está em constante ameaça de destruição e decadência; do mundo externo, a natureza que pode voltar-se contra a humanidade em sua capacidade de aniquilação; e por último, o que ele elenca como a fonte que causa maior sofrimento: o que se produz como efeito da relação com os outros.

Nessa senda, então se as fontes de sofrimento estão dispostas e são conhecidas, a humanidade poderia esforçar-se em modificá-las a ponto de elas tornarem-se tão ínfimas que já não poderiam ser consideradas como possíveis causadoras de inquietação. Todavia, Freud usa uma anedota para ilustrar que a felicidade alcançada pelos avanços no domínio do próprio corpo e da natureza soam como "um prazer barato", pois é equiparado ao prazer obtido em "colocar a perna nua para fora das roupas de cama numa fria noite de inverno e recolhê-la novamente" (FREUD, 1930/1996. p. 16). Isso aponta a um funcionamento inconsciente que o sujeito não possui total controle, mesmo ao conhecer maneiras para obter um possível estado de felicidade, isso se dá de maneira momentânea. Ou seja, a felicidade é experienciada de forma eventual. Logo tende a desfazer-se porque o social não permite que a satisfação seja completa devido ao seu constante grau de exigência. Dessa maneira, a civilização é construída a partir da renúncia das pulsões.

Freud conserva o grau dialético em sua concepção acerca do dualismo pulsional. Isso evidencia que a qualidade expressa no fluxo pulsional devido ao seu fator quantitativo e que constitui o que é chamado de sentimento só ganha essa característica ao atravessar o sistema Pcs-Cs. Então, o que pode ser desprazeroso em uma via consciente não anula os efeitos que podem ser interpretados como prazerosos em uma via inconsciente. A partir do texto, uma inferência possível é que a felicidade pode ser desprazerosa, assim como a infelicidade pode ser prazerosa.

2.2 A Culpa

Freud (1923/1976) em "O Eu e o Isso" mostra a relação desarmônica presente na experiência tensionada entre as expectativas da consciência e as exigências do Eu, que surgem como efeito das "experiências primeiras" de satisfação e os limites impostos com a

chegada do Princípio da Realidade. Freud (1924/1996), em “A Dissolução do Complexo de Édipo", evidencia que o pai, ao interditar a mãe à criança, funda a lei que torna possível viver em sociedade. Ao se tratar de uma neurose, isso não se dá sem o sofrimento, o conflito psíquico que permite a presença do sentimento de culpa torna-se constitutivo. Por meio disso, o impasse entre o julgamento da consciência moral e os interesses do eu são percebidos como sentimento de culpa.

O Eu se submete ao Supereu em suas normas proibitivas. Em o “Eu e o Isso”, Freud (1923/1976) traz o Supereu como herdeiro do complexo de Édipo, em última análise, a internalização de uma proibição que interdita o sujeito. A figura do pai, em sua função de fornecer um limite na relação da criança com a mãe, é substituído em forma de ideal, e, a partir disso, ganha um tom de impessoalidade. Torna-se uma consciência moral e é agrupado em instrumentos coletivos como a religião e o trabalho. Para que a vida em sociedade seja possível, a produção de tensão entre os interesses subjetivos e coletivos se torna inerente à cultura.

Freud (1923/1976) afirma que a culpa é uma forma de resistência que está associada a uma economia psíquica e se dá de maneira inconsciente, ou seja, o que há é um sentimento inconsciente de culpa. Segundo Debieux Rosa (2015), a culpa apresenta uma impessoalidade associada à moral social que faz com que o sujeito resista a um lugar de responsabilização. A culpa tem a capacidade de forma muito intensa de o paralisar na relação com aquilo que ele se queixa sem que possa se questionar como participa no seu sofrimento, o que revela uma economia psíquica. É nesse contexto que o conceito de Supereu é apresentado, sendo ele um imperativo moral de valores experimentados, construídos em sociedade e que, ao serem internalizados, herdados do complexo de Édipo, no caso de uma neurose, produzem algo que está além das normas apresentadas. A imposição feita pelo Supereu se faz em excesso, conta com o suporte da norma e faz além dela, uma experiência cruel, ou seja, aponta para um caráter mórbido. (LACAN, 1959-1960/1997).

2.3 A noção de Trabalho

O trabalho ocupa um lugar de centralidade na sociedade contemporânea como meio de produção de recursos e tem por principal influência o advento do capitalismo. Ao longo do texto são feitas considerações sobre sua história e apontamentos a partir da obra freudiana “Mal-Estar na Civilização” (1930/1996).

Ao acompanhar o radical linguístico da palavra “trabalho” em línguas de origem latina e no inglês, apesar das diferenças em algumas palavras, é possível delimitar algumas semelhanças na construção de fonemas que norteiam o seu sentido. Segundo Albornoz (1986), a palavra

aponta para algum tipo de ação: produzir, realizar uma tarefa, criar e esforçar-se. Essa atividade tem como característica sempre um objetivo específico voltado para a materialidade ou produção intelectual, ou seja, uma ação externa que visa um resultado no ato de produzir através do próprio esforço. Ainda conforme Albornoz (1986), na língua portuguesa, a palavra trabalho tem origem de *tripalium*, palavra latina que remete a um instrumento utilizado na agricultura para bater o trigo e que, posteriormente, transformou-se em um instrumento de tortura destinado aos trabalhadores. No processo de formação dessa palavra é possível perceber uma característica que permite trazer as considerações de Freud a respeito do trabalho.

Em sua obra, Freud pontua algumas formulações da categoria trabalho em seus textos voltados para a discussão da cultura e suas influências na construção da subjetividade. Ele traz tais considerações de maneira mais acentuada em "Mal-Estar na Civilização" (1930), texto que aponta o caráter conflituoso inerente à entrada do homem na cultura, o trauma dos primeiros anos de vida da criança ao sofrer o caráter impositivo das normas sociais. Aspectos que estão presentes desde o homem primitivo no início do domínio de recursos naturais que auxiliaram na formação dos primeiros grupos. Esse conflito parte da diferença entre as exigências do eu e as exigências regidas pela lei que funda essa civilização.

> Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto à ênfase concebida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana. A possibilidade que essa técnica oferece de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais, sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos, para o trabalho profissional, e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, empresta-lhe um valor que de maneira alguma está em segundo plano quanto ao de que goza como algo indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade (FREUD, 1930/1988f, p. 99).

Nesse texto, Freud (1930/1996) mostra que, por mais que as fontes de sofrimento sejam inerentes ao sujeito e ao social que o cerca, é através delas que a vida inserida na cultura se torna possível. Essas fontes têm como origem o próprio corpo, a exterioridade e as relações, que também são fontes de satisfação. Todavia, por mais que determinada atividade exija do corpo e do psiquismo determinada quantidade de trabalho, o cálculo feito pelo aparelho psíquico ocorre de uma forma diferente. O que para uma instância é descarga, em outra instância é acúmulo. O que em uma instância é visto como fonte de sofrimento, em outra é visto como fonte de satisfação. Tal movimento pulsional implica que as relações estão inseridas nessa forma de laço social: o trabalho, e possuem o aspecto paradoxal que fazem delas a principal fonte de sofrimento e satisfação. A partir das conceituações citadas acima, é possível colocar em questão o sentimento de culpa associado ao trabalho.

A partir disso, é possível introduzir o termo "sentimento inconsciente de culpa" que é apontado por Freud (1923) em o "Eu e o Isso", quando ele questiona o que seria inconsciente ou consciente no caráter dinâmico dos sistemas Ics e PCs-CS. Posteriormente, Lacan (1959-1960/1997) irá interrogar no seu Seminário 7 "A Ética da Psicanálise" se um sentimento poderia ser inconsciente, tendo em vista que um sentimento é caracterizado em sua qualidade a partir do julgamento da consciência. Assim, como o sentimento de culpa poderia ser inconsciente? Tendo em vista que ao sentir culpa, sente-se culpa de alguma coisa, a culpa não ocorre sem um suposto "crime" que condene o sujeito ante às leis sociais. O sentimento de culpa faz parte das imposições feitas pelo Supereu, que segundo Lacan (1959-1960/1997), é uma instância semi-inconsciente. Com isso, o imperativo internalizado produz seus efeitos em algo que está em acréscimo às obrigações impostas pela cultura; esse a mais sustenta a dialética presente na dinâmica do prazer-desprazer, ou seja, satisfaz-se parcialmente no excesso. O conceito de Supereu aparece então como forma possível de articular os aspectos relacionados ao excesso de trabalho em uma possível resposta à culpa por não estar trabalhando.

Por conseguinte, segundo a reportagem "As Pessoas Sentem Culpa Por Não Estarem Trabalhando" feita pela jornalista Kate Morgan da BBC, existem aspectos em sua fala que podem ser inseridos para exemplificar as formulações citadas acima. No relato da jornalista, consta que ela é uma trabalhadora autônoma desde o ano de 2015, e segundo ela:

> Trabalhar por conta própria me ajudou a ganhar mais dinheiro com um trabalho gratificante, pelo qual sou apaixonada. Mas também me transformou em workaholic, o que me faz estender o horário de trabalho nos fins de semana e retardar minha hora de dormir para poder eliminar mais um item da lista de tarefas (MORGAN, 2015).

Além disso, Kate Morgan afirma: "Minha tendência para o excesso de trabalho levada pela culpa é algo comum entre profissionais autônomos". A partir disso, é possível questionar o quanto há de autonomia em um trabalho categorizado como autônomo e as dificuldades em estabelecer limites na quantidade de horas trabalhadas. Nota-se uma mudança brusca quanto aos modelos anteriores de trabalho, junto ao tipo de queixa que era feita a partir disso: ao serem submetidos a hierarquias, onde, anteriormente, sobre um chefe repousaria a imagem do algoz, aquele que poderia cobrar produtividade dos seus empregados, substitui-se essa função encarnada em outra pessoa por uma ideia investida em um ideal. Com a fala dela, é possível elencar dois principais aspectos: o que é julgado como prazeroso ou desprazeroso e a culpa inerente à situação relatada. Como apontado, a imposição do Supereu se faz no excesso e obtém satisfação parcial; o sentimento de culpa possui certa quantidade de energia psíquica e sua interpretação no psiquismo se dá de maneira qualitativa. Assim, o que é experienciado pelo

sujeito só ganha essa característica através da consciência, ou seja, o que é desprazeroso conscientemente, pode ser prazeroso de maneira inconsciente.

Por não haver uma separação rígida entre as instâncias psíquicas, a experiência se coloca de forma paradoxal, é sentida de forma simultânea em seu caráter conflituoso. Articular a fala de Kate Morgan como exemplo da satisfação no excesso permite evidenciar que o trabalho possibilitou a ela aumento no salário. Por sua autonomia, conseguiu trabalhar por mais horas; até que a autonomia por ela apontada se vê atravessada pela dificuldade de estabelecer limites ao tempo utilizado para trabalhar.

O imperativo do Supereu se impõe além do que é colocado em uma moral social e, mesmo que ele vise proteger o Eu às imposições do Princípio do Prazer, esse além também tem o poder de mortificar e tornar cruel o movimento subjetivo. Trabalhar por mais horas e não passar tanto tempo com a família, como é citado por ela, isso em excesso aponta o adoecimento causado pela imposição do Supereu, mas que não anula os ganhos secundários que são obtidos a partir disso. Segundo Kate Morgan, a culpa aparece em sua fala não só por trabalhar horas a mais, aparece quando diz que trabalha menos do que gostaria e também sente culpa em trabalhar mais do que pretendia. Então, com a fala dela, é evidenciado que a satisfação em uma via inconsciente não significa que a ausência de sofrimento é possível em totalidade ao sujeito.

2. Conclusão

O presente texto discorreu a respeito da possível relação do sentimento de culpa com o trabalho. Sendo o sujeito dividido, isso instaura o caráter paradoxal na energia interna que atravessa o psiquismo: a pulsão. Com a discussão apresentada, é possível pontuar como o grau paradoxal da pulsão se mostra na relação que são produzidos por um sujeito dividido. Dentre essas produções articuladas ao social, está a categoria trabalho, que associada ao sentimento de culpa é utilizado como um instrumento que escancara que os limites entre as instâncias psíquicas não são rígidos e que atingir o total equilíbrio entre elas não é possível. Está sempre em descompasso, tendo em vista a relação conflituosa do homem consigo e com os outros. Dessa maneira, alcançar metas cada vez mais altas requer que, a cada vez, o preço necessário para que isso aconteça fique mais caro.

Por conseguinte, Freud (1920/1996) desenvolve a noção de que há algo que está além do prazer, que é possível obter satisfação no excesso. A satisfação no excesso se dá em um movimento de repetição que visa a economia de movimento no aparelho psíquico. Assim, a noção de trabalho, abordada aqui por meio da categoria de trabalho autônomo, questiona essa autonomia torpedeada por um Supereu tirano, onde, através do excesso, encontra uma forma de satisfazer-

se simultaneamente. Tomar isso como constitutivo permite formular que a satisfação é inconsciente e o que dela se tem de notícia é produzido através da distorção feita pela consciência. Assim, o trabalho articulado à culpa evidencia esses aspectos em seu caráter dialético do que se apresenta na relação prazer-desprazer.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é o trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud, 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1924].

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, 23. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1920].

FREUD, Sigmund. **O Eu e o Isso**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 19. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1923].

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1930].

FREUD, Sigmund. **Princípios básicos da psicanálise** (1913) São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Sigmund Freud obras completas, 10).

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia científica**. Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 1. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (1950[1895]).

FREUD, Sigmund. **Pulsões e destinos da pulsão**. In: Obras psicológicas de Sigmund Freud-Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente, 1. Rio de Janeiro: Imago, 2006 [1915-1920].

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. [1959-60]. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

MORGAN, Kate. **As pessoas que sentem culpa por não estarem trabalhando**. **BBC News Brasil,** 2023**.** Disponível em: <**https://www.bbc.com/portuguese/articles/c6pld156vz5o**>. Acesso em 7 de ago.

ROSA, Miriam Debieux. **Psicanálise, política e cultura: a clínica em face da dimensão sócio-política do sofrimento**. Tese (Livre Docência) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A HISTÓRIA DOS SINDICATOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL: PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO

Ramon Luís de Santana Alcântara [1]
Professor Doutor do curso de Psicologia
ramon.lsa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Maria Eduarda Souza Medeiros
Acadêmica do curso de Psicologia
mes.medeiros@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Artur Carvalho Lobato
Acadêmico do curso de Psicologia
artur.lobato@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Este artigo analisa a história dos sindicatos de psicologia no Brasil. Compromete-se em documentar, com base em pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, o processo de organização sindical das psicólogas e relacioná-lo às trajetórias políticas e históricas brasileiras. Apresenta uma proposta de periodização para esse processo histórico, elaborada a partir do parâmetro da regulamentação da profissão de psicóloga no país. É dividida em três momentos: pré-regulamento (até 1962), regulamentação (1962 - 1985) e regulamentado (1985 -). Tem como objetivo reunir informações e dados históricos pertinentes à elaboração da periodização a fim de refletir sobre a importância do regulamento da profissão de psicologia para o estabelecimento de sindicatos no Brasil. No primeiro momento, há os primeiros esforços para a formação sindical a partir da visão sobre os precedentes do país, como o passado pós escravatura com o crescente sentimento e movimento de luta trabalhista trazidos pelos imigrantes europeus. No segundo, traz a perspectiva de luta da Psicologia desde o final do século XIX para o seu reconhecimento como profissão em 27 de agosto de 1962, assim como perpassa a história dos sindicatos da classe desde a Era Vargas até o contexto da Ditadura Civil-Militar. No último, traz-se o contexto após o Regime Militar, passando pelo final do século XX, assim como a situação vigente dos sindicatos e apontados os passos futuros esperados da profissão em questão. Nesse viés, o artigo traz a necessidade de resgatar a história para levantarmos questões sobre o fazer da psicóloga de maneira crítica e responsável.

Palavras-chave: Psicologia no Brasil; História dos Sindicatos; Profissionalização da Psicologia; Sindicato de Psicologia.

[1] Orientador e Professor Doutor do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA

1. Introdução

Um trabalho historiográfico é um estudo que se compromete a documentar e investigar os processos e fatos históricos. De forma semelhante, o artigo a seguir disponibiliza, organiza e debate dados relacionados à história do sindicalismo brasileiro atrelado aos profissionais de psicologia. O diferencial, porém, é que este texto não se resume apenas a um acúmulo de dados e fatos históricos dispostos em ordem cronológica. Há aqui um compromisso em assumir uma postura crítica com relação ao passado e ampliar a análise historiográfica, postura que foi incitada pelo movimento – e também obra – Escola dos Annales (Burke, 1992).

Nesse sentido, este documento faz o uso da pesquisa bibliográfica, que é "uma abordagem que se baseia em materiais já existentes, como livros e artigos científicos" (Cristóvão da Cruz, 2023 apud De Lunetta, Avaetê; Guerra, Rodrigues, 2023, pág.151), a partir das publicações científicas a respeito da história do sindicalismo brasileiro, com foco para os da psicologia, e processo de profissionalização das psicólogas. Além disso, apresenta para a construção dessa história uma proposta de periodização, um importante instrumento que possibilita a organização e a melhor compreensão do processo de formação sindical no país e realça a importância dessas entidades para a ciência e profissão de psicólogas.

Este trabalho é inspirado na pesquisa de Pereira e Pereira Neto (2003), a qual também apresenta uma proposta de periodização. Este texto, porém, periodiza um material histórico diferente do de Pereira e Pereira Neto, assim o foco está nos sindicatos e não no processo de profissionalização da psicóloga brasileira. Utiliza, ainda, os acontecimentos relativos à regulamentação da profissão de psicologia como parâmetro para a fundamentação da proposta de periodização, por considerá-los relevantes para o processo histórico a ser analisado.

2. A PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO

Visando a manutenção de uma postura crítica e analítica, além de promover a compreensão, reflexão e análise aprofundada do processo histórico, este artigo apresenta uma proposta de periodização para a história dos sindicatos de psicologia no Brasil, baseada principalmente nos marcos da regulamentação da profissão de psicóloga no país e inspirada no trabalho teórico de Pereira e Pereira Neto (2003).

O primeiro período, ou *pré-regulamento*, está relacionado ao contexto de surgimento do movimento sindical e aos primeiros esforços das psicólogas na luta pela reivindicação dos direitos trabalhistas. Não havia, neste momento anterior à regulamentação da profissão, uma classe de psicólogas definida, um sistema de conselhos e um mercado de trabalho concreto e

consolidado da psicóloga, o que dificultava a organização sindical. O segundo período, denominado período *de regulamentação*, percorre a Ditadura Civil-Militar de 1964 a 1985 e é marcado pela organização da categoria de psicólogas através da criação das entidades regulamentadoras do exercício profissional e do engajamento sindical visando a reconquista da democracia. Nesse momento, há a formação de um perfil da psicóloga profissional que, de forma antagônica à imagem disseminada durante grande parte do regime ditatorial, privilegia o desenvolvimento da consciência política e do compromisso social. O terceiro período inicia-se logo após o fim da Ditadura Militar em 1985. Denomina-se período *regulamentado* uma vez que abrange um contexto no qual a profissão de psicologia encontra-se regida sob um sistema de conselhos e uma extensa rede de associações e entidades sindicais. A criação da FENAPSI (Federação Nacional dos Psicólogos) e de outros sindicatos pelas unidades federativas possibilitou a ampla participação de profissionais em discussões, congressos e movimentos trabalhistas e também expôs as fragilidades da organização sindical de psicólogas em larga escala no país (FENAPSI, 2017). Os períodos serão analisados, discutidos e explicados detalhadamente a seguir.

2. Período Pré-Regulamento

Algumas organizações que trabalham com sindicatos ou estudam essas entidades reúnem dados relevantes a respeito da história dos sindicatos. Investigando pesquisas do grupo SINDIS (2016), por exemplo, é possível verificar que a formação dos primeiros grupos de trabalhadores – que viriam a formar os primeiros sindicatos – no Brasil ocorreu no final do século XIX, mais especificamente momentos após o decreto da Lei Áurea, em 1889, acompanhado pela chegada em massa de imigrantes no país. A abolição da escravatura, aliada aos novos modelos de industrialização, provocou severas mudanças na mão de obra – que passou a ser assalariada – e incitou a elaboração de novas políticas de incentivo à imigração a fim de atender às demandas nas lavouras de café. Foram os imigrantes europeus que trouxeram os ideais sindicalistas e de luta trabalhista para o Brasil e protagonizaram o processo de organização dos movimentos sindicais. No século XX, as condições de trabalho no Brasil eram precárias, haja vista o passado escravocrata e o intenso processo de industrialização, o que possibilitou o advento do sindicalismo especialmente nas regiões mais industrializadas do país, como São Paulo. Os imigrantes conferiram aos grupos de trabalhadores incipientes um forte caráter sindicalista e foi graças a essa nova configuração de trabalhadores que o sindicalismo brasileiro surgiu – ainda não organizado em entidades oficiais. (SINDIS, 2016)

Esses acontecimentos coincidem com marcos importantes para a psicologia brasileira. Em 1906, foi criado o primeiro laboratório de psicologia experimental no Rio de Janeiro, um grande passo para essa área de estudo que ainda não era independente – estava intensamente ligada à medicina (Antunes, 2012, p. 68; Pinheiral, 2011, p. 376 apud Da Rosa, Hugo Leonardo; Ferreira, Arthur, 2021). Pereira e Pereira Neto (2003) destacam, ainda, que não havia uma profissão de psicóloga no Brasil, mas um grupo de pessoas interessadas nos temas e questões psicológicas. Portanto, não se pode falar de organização sindical da psicóloga no período pré-regulamento: como criar sindicatos para uma "profissão" que, no contexto em enfoque, não se encontrava organizada, definida e emancipada?

Dessa forma, verifica-se que o primeiro período desta proposta se fundamenta na formação do movimento sindical brasileiro e de grupos de trabalhadores envolvidos na luta pelos direitos trabalhistas e boas condições laborais. É possível afirmar que grupos de psicólogas com esta mentalidade sindical poderiam existir, mas não estavam organizados em instituições ou entidades oficiais, ou seja, em sindicatos propriamente ditos. Mesmo com a Era Vargas e a criação definitiva dos primeiros sindicatos brasileiros na década de 30 pelo Decreto nº 19.770/31, é difícil enxergar a formação de sindicatos para a área da psicologia que não era independente e regulamentada.

Nos anos seguintes, a psicologia no país caminhou para sua independência. Em 1932, o "Instituto de Psicologia" foi criado e, por meio dele, é elaborado o primeiro projeto do curso para formação da psicóloga – com duração de 4 anos. A regulamentação da profissão irá se concretizar 30 anos depois, em 27 de agosto de 1962, no Governo de João Goulart. A partir deste momento, a criação de sindicatos que privilegiam a categoria das psicólogas é favorecida. Conforme Leite (2012) aponta, o golpe militar de 1964 altera completamente o contexto sociopolítico do país, afetando, também, a história dos sindicatos de psicologia no Brasil. As complicações e características deste momento serão analisadas no período de regulamentação. Observa-se que, apesar da profissão já ter sido regulamentada em 1962, o período a seguir marca a concretização dessa determinação e a formação de importantes entidades reguladoras, como todo o sistema de conselhos (Leite, 2012). Dessa forma, é válido chamar este intervalo de período de regulamentação.

3. Período de Regulamentação

No Brasil, a história do sindicalismo foi extremamente parecida com a dos Estados Unidos e Europa. Iniciando-se timidamente no final do século XIX, como consequência da industrialização, teve como objetivo central organizar os trabalhadores em associações para a

defesa deles da exploração da mão-de-obra e para a reivindicação de melhores condições de trabalho. Todavia, a regulamentarização da profissão e criação dos sindicatos de psicologia veio quase que imediato a um grande acontecimento na história brasileira, a Ditadura Civil-Militar.

Desde Vargas, o sindicalismo das classes trabalhadores existentes era submetido a leis rígidas, que atribuíam ao Estado o poder quase absoluto sobre essas instituições. Deve-se notar que essas leis, basicamente continuam as mesmas até hoje, colocando as associações e sindicatos atrelados à autoridade do Ministério do Trabalho, o qual detém plenos poderes de intervenção sob os mais variados pretextos. Contudo, é após 1964 (Durante a Ditadura Militar), que o controle do Estado sobre essas associações de trabalhadores tornou-se mais intenso, desse modo durante vários anos foram paralisadas e reprimidas a maioria das entidades sindicais, em destaque para a psicologia, que foi regulamentada dois anos (1962) antes do acontecimento (SINDYPSI, 2016).

4.1 CONTEXTO INICIAL DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

A incorporação da Psicologia como categoria profissional no Brasil tem início no final do século XIX e começo do século XX com a adesão da ciência no currículo dos cursos de pedagogia e a criação dos laboratórios experimentais. Atreladas a lógicas de outras profissões, a Psicologia ainda não havia encontrado autonomia. Nesse sentido, a medicina que mesmo tendo papel importante no desenvolvimento da ciência psicológica, também buscou se apropriar desse conhecimento (Pereira; Pereira Neto, 2003).

Na década de 1930, aumentou-se o reconhecimento da ciência psicológica, visto que a disciplina de Psicologia se tornou obrigatória em diversos cursos. Assim, a Psicologia passou a ocupar espaços relevantes na formação de outros profissionais em uma valorização desse conhecimento e aumento da autonomia da categoria em relação à medicina e pedagogia (Pereira; Pereira Neto, 2003).

A Portaria 272, referente ao Decreto-Lei 9092, de 1946, pela primeira vez na história do Brasil, institucionalizou a formação profissional do psicólogo (Soares, 1979 apud Pereira; Pereira Neto, 2003). Assim, com a formação começou a ter oficialmente o exercício da profissão, mas faltava a regulamentarização. Assim, o ISOP e a Associação Brasileira de Psicotécnicos (ABP) e suas sugestões, como por meio da elaboração de anteprojetos de lei e muita luta, as psicólogas tiveram um reconhecimento oficial da profissão pela Lei no 4.119 de 27 de agosto de 1962 (Pereira; Pereira Neto, 2003).

4.2 A DITADURA CIVIL-MILITAR

Nos anos sessenta, dois anos após a regulamentação da profissão da psicóloga, veio o período da ditadura com a destituição do ex-presidente João Goulart (Petit; Cuéllar, 2012). Como exposto anteriormente, foi nesse período que aconteceu a criação das entidades regulamentadoras do exercício profissional da psicóloga, com o objetivo de defender e organizar a categoria.

Os governos populistas (1945-1964) em certo momento retiraram a tutela do Estado sob o movimento sindical, assim permitindo uma maior autonomia aos sindicatos — pela necessidade de apoio popular e falta de ameaça que eles representavam. Todavia é essa estrutura que permitiu aos militares destituir diversas lideranças sindicais e destruir entidades não oficiais, assim interferindo e reformulando o quadro de liderança, assim obtendo controle dos sindicatos (Alves, 1985 apud Gregório, 2007).

O golpe de 1964 foi um marco para o sindicalismo brasileiro, uma vez que foi o começo do período de maior repressão daqueles que procuravam melhoras nas condições de suas profissões e ocupações, como os professores e estudantes. Os governos militares tinham como objetivo econômico expandir o mercado nacional para o exterior e privatizar empresas estatais, resultando numa diminuição dos salários. Desse modo, o período do "milagre brasileiro" coincide com a época em que os sindicatos foram impedidos de desempenhar seu papel de defesa dos interesses econômicos e políticos dos trabalhadores. (SINDYPSI, 2016)

No governo militar os projetos sociais públicos ficam restringidos, o mercado de trabalho fica limitado a empresas e clínicas particulares, ameaçando a psicologia de se tornar elitizada. A ditadura promove uma reforma universitária, que contou com a privatização do ensino superior, logo os cursos de psicologia em instituições privadas chamam atenção para uma área de atuação: a docência (Conselho Regional de Psicologia do RS, 2013).

Como dito anteriormente, as entidades sindicais estavam receosas de trazer uma imagem negativa da profissão, uma vez que o foco era promover e defender a Psicologia (Hur, 2012). De certa forma, evitou-se questionar as políticas da ditadura, demonstrando sua visão naquele momento para com a violência, a repressão e a perda de direitos humanos.

Por outro lado, consideramos que tal posicionamento de omissão política diante da ditadura civil militar até favoreceu a expansão da profissão, tendo em vista que as práticas em Psicologia foram consideradas pouco ameaçadoras. Mesmo com uma crescente situação de perda de liberdade, estudiosos, como Langenbach (1988), defendem que foi graças à Ditadura Civil-militar que a profissão de psicóloga se expandiu e ganhou espaço:

> Num primeiro momento, o sistema autoritário aqui instalado e a concomitante expansão e o enriquecimento da classe média criaram condições propícias para o surgimento de uma demanda do novo profissional – o psicoterapeuta. A própria ausência de canais de participação – o silenciar sendo uma palavra de ordem – tornava atraente e válido este tipo de espaço. Tal validade era reafirmada pelo próprio Estado, por serem consideradas as práticas em psicologia provavelmente pouco ameaçadoras, já que, privilegiando a esfera íntima e privada, nela ficariam camufladas complexas questões sociais (Langenbach, 1988, p. 88).

Ao mesmo tempo que as pessoas viam a psicologia sendo usada nos manuais de comportamento, revistas, livros e programas de tv e outros, a profissão era explorada pelo governo ditatorial no que diz respeito à patologização do opositor político. Ademais, o Estado cria em conjunto com a psicologia uma visão de que a culpa era indivíduos “anormais” e não do regime que os criou. (Coimbra, 2001).

Mesmo com uma história de luta nos anos 50 para a regulamentarização do profissional da Psicologia, que estava envolta da criação das primeiras estruturas sindicais da área, as psicólogas só realmente voltaram a se mobilizar para instituir seus conselhos após o Ato Institucional nº 5 AI-5, com a crescente repressão política em um momento da mais intensa violência do Estado (Hur, 2012). Durante o Regime Militar, com a proibição da mobilização dos movimentos sociais, a Psicologia encontrava barreiras para o estabelecimento de sindicatos e conselhos, entretanto é no momento de maior repressão, que a categoria volta a se organizar a partir de uma ação direta e institucional de maneira direta com os representantes do Estado. Assim, o encontro com o Ministro do Trabalho da época teve como resposta a necessidade de, inicialmente, a categoria se organizar em sindicatos atrelados ao Regime Militar, atrelada aos interesses políticos e que não apresentasse ameaça à política ao governo. Somente com esses requisitos cumpridos, que a categoria teria o direito à aprovação da Lei do Conselho Profissional (Hur, 2012).

As entidades Sociedade de Psicologia de São Paulo (SPSP) e a Associação Brasileira dos Psicólogos (ABP) fundaram a Associação Profissional dos Psicólogos do Estado de São Paulo (APPESP), que foi o projeto inicial do sindicato e responsável por um trabalho direto com os políticos no Congresso para a aprovação da Lei dos Conselhos (Hur, 2012). Somente em 20 de dezembro de 1971 que a Lei no 5.766 foi aprovada, sendo ela sobre a criação dos Conselhos Profissionais de Psicologia e do Conselho Federal de Psicologia. Em 1973, foi instituído o Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo (SPESP) e o Conselho Federal de Psicologia. Logo em seguida, em 1974, foram criados os Conselhos Regionais de Psicologia (Hur, 2007).

Por ser uma criação recente dessas entidades, as temáticas das reuniões eram mais focadas na organização profissional do que no âmbito político, assim discussões sobre a ética,

fiscalização, testes psicotécnicos, piso salarial, dentre outros. Também havia um grande medo de fazer um enfrentamento à sociedade e causar algum prejuízo, assim suas manifestações foram focadas na prioritária defesa da categoria e sua imagem (Hur, 2012).

4.3 FINAL DA DITADURA CIVIL-MILITAR

No final da década de 70 e início da de 80, surge o "novo sindicalismo", restrita a princípio aos grandes centros industriais que surge contra a desarticulação provocada pela Ditadura Militar e apresenta uma forte adesão dos trabalhadores. Além disso, somente nesse período que houve o início uma reação a partir das bases do movimento operário, restrita a princípio aos grandes centros industriais, reivindicando mudanças na lei salarial e na própria estrutura e funcionamento dos sindicatos. Ao lado da sociedade civil, os sindicatos atuaram no processo de reconquista da democracia, a partir do momento em que houve o enfraquecimento do regime, e inauguraram o engajamento sindical para além da pauta trabalhista. (SINDYPSI, 2016)

A partir daí a redemocratização é alcançada, assim como o advento da Constituição Federal do Brasil de 1988, que aponta como primordial a proteção aos direitos humanos pelo Estado. É importante mostrar que essa foi "uma luta de todos, e de todas as sociedades [...] uma luta geral, coletiva, por uma nova concepção de mundo, de homem e de humanidade: por uma sociedade sem torturas" (Coimbra, 2001, p. 19). Assim, é preciso ressaltar a necessidade de se olhar para o passado para que os erros não sejam cometidos novamente pela sociedade e pelos governos que vão adquirindo poder pela democracia conquistada nos anos 80.

4. Período Regulamentado

Para alguns autores com repertórios de pesquisa expressivos no campo histórico da psicologia e do sindicalismo, como Leite (2012), diretor do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo, a década de 80 e especialmente os primeiros momentos após o fim da Ditadura Militar foram marcados por uma intensa atividade sindical dentro do campo da psicologia. Um grande número de sindicatos e associações começaram a surgir em vários estados do Brasil. Isso pode ser explicado à medida que, no período *regulamentado*, a psicóloga se concretiza como uma profissão legítima, regulamentada e bem definida. O sistema de conselhos e as redes de associações profissionais permitiram a fiscalização da categoria profissional e o encontro de psicólogas com interesses semelhantes. Vale lembrar que o CFP (Conselho Federal de Psicologia) também fica responsável por ser o tribunal superior de ética profissional da Psicologia brasileira. A montagem de todo esse mecanismo, construído entre 1962 – 1985 e

presente até os dias de hoje, confere ao sindicalismo da psicologia um caráter de maior estabilidade dentro do terceiro e último período trabalhado neste artigo e garantiu com que a formação dos sindicatos se desse de forma orgânica, organizada e direcionada. (Leite, 2012)

Sob essa ótica, é importante destacar a fundação da FENAPSI em novembro de 1985. Um marco considerável para o período *regulamentado* foi a criação dessa entidade que assegura a representação sindical da categoria em todo o território nacional e está presente em todos os estados brasileiros por meio dos seus sindicatos estaduais filiados, de seus diretores regionais ou de comissões pró-sindicato. O objetivo inicial da FENAPSI era garantir a troca de informações e a construção de Pautas Nacionais para a Psicologia, além de ampliar a luta pela cidadania e direitos trabalhistas. Isso foi feito principalmente por meio dos diversos congressos efetuados pela entidade. (FENAPSI, 2017)

> Este terceiro momento também permite uma análise da atual conjuntura dos sindicatos de psicologia e identificação de fragilidades e desafios. Leite (2012) também aponta, em sua pesquisa, a principal dificuldade enfrentada pelas psicólogas no contexto sindical hodierno: O maior problema que as associações e sindicatos de psicólogos têm enfrentado diz respeito à participação da categoria. Observa-se que na maioria das entidades apenas uma pequena porcentagem de profissionais é associada e, desse grupo, nem todos participam ativamente das atividades desenvolvidas. Tal fato tem-se verificado também nas eleições das entidades onde tem sido observado, em algumas delas, alto índice de ausência. Portanto este é o quadro: uma pequena porcentagem filia-se, e, desta, somente uma parcela participa. (Leite, 2012).

A ausência de participação sindical, segundo Leite (2012), está profundamente associada à uma baixa motivação das profissionais psicólogas e também à uma falta de consciência social e política. Muitos membros da categoria não enxergam o sindicato como meio de luta e não enxergam o trabalho como contribuição social.

Há, entretanto, uma solução para este problema. Como dito no início deste artigo, o trabalho historiográfico – aliado ao estudo da história e da elaboração de propostas de periodização – permite compreender os processos históricos, seus efeitos e impactos na sociedade. A partir da análise da história dos sindicatos de psicologia no Brasil feita neste artigo e do estudo da documentação apresentada foi possível, de forma clara, identificar as reais importâncias dos sindicatos para a categoria e do processo de profissionalização da psicóloga para a organização dessas entidades. Não é incongruente admitir que, dessa forma, o estudo da história eleva a consciência sociopolítica. Portanto, promover o debate do processo histórico dos sindicatos de psicologia no país e difundir trabalhos científicos que se comprometem em refletir sobre esse tema é uma maneira de solucionar a problemática em questão e, desse modo, expandir a participação e atividade de psicólogas dentro dos sindicatos brasileiros.

5. Considerações Finais

Esta obra documentou a história dos sindicatos de psicologia no Brasil, apresentou uma proposta de periodização que organiza os fatos históricos e adotou uma postura crítica e analítica com relação ao passado relatado. O objetivo foi analisar a história sindical brasileira e propor uma reflexão a respeito dos aspectos e dos limites dos sindicatos, destacando sua importância para a ciência e profissão de psicólogas e demonstrando como a regulamentação da profissão e a consolidação da psicóloga em entidades, associações e instituições estão intrinsecamente ligadas à história do sindicalismo no Brasil, sendo utilizadas como parâmetro para a elaboração da proposta de periodização. A partir da análise feita, ficou claro como o trabalho historiográfico crítico e analítico é importante para identificar fragilidades no processo de organização sindical e para verificar a importância dessas entidades, além de ajudar a compreender o perfil da psicóloga como profissional.

Um dos princípios fundamentais do exercício profissional é atuar "com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural" (CFP, 2005, pág. 7). Dessa maneira, é papel da psicóloga ter compromisso com o resgate de sua própria história, uma vez que a produção teórica e prática não pode estar dissociada com os momentos que desenvolveram a Psicologia como ciência essencial à realidade brasileira. O olhar crítico para a história possibilita enxergar como o movimento sindical, principalmente durante a ditadura, foi de extrema importância para a formulação das estruturas dessas entidades, como também revelou a mudança de posição perante aos problemas sociais e às dificuldades dos trabalhadores no Brasil. Foi graças a esse movimento que a formulação da constituição de 1988, de acordo com os direitos humanos, foi possível. Logo, a importância das construções históricas, sociais, políticas e econômicas se mostra a partir de como a Psicologia constrói seu arcabouço teórico, assim produzindo conhecimentos sobre o ser humano e suas subjetividades, como também práxis transformadora. Silvia Lane, nesse sentido, demonstra que o conhecimento produzido deve permitir desmistificar proposições ideológicas, favorecer uma melhor compreensão da realidade e sugerir possibilidades nela inscritas (Almeida, 2005 apud De Lima; Da Costa Ciampa; De Almeida, 2009).

Esta obra se inspira fortemente na pesquisa de Pereira e Pereira Neto e tem a intenção de promover um debate a respeito da história dos sindicatos de psicologia. Dessa forma, ele não está livre de críticas. O debate deve continuar e este trabalho ainda pode ser aperfeiçoado por outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. **A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico**. Psicologia: ciência e profissão, v. 30, p. 170-191, 2010.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP. 1992.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Tortura ontem e hoje**: resgatando uma certa história. Psicologia em Estudo, v. 6, p. 11-19, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP (2005). **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

DA ROSA, Hugo Leonardo; FERREIRA, Arthur. **Manoel Bomfim e os laboratórios de psicologia no Brasil**: em busca de uma historiografia não colonizada. Revista de Psicología-Tercera época, v. 21, 2022.

DE LIMA, Aluâsio Ferreira; DA COSTA CIAMPA, Antonio; DE ALMEIDA, Juracy Armando Mariano. **Psicologia social como psicologia política?**: A proposta de psicologia social crítica de Sílvia Lane. Revista Psicologia Política, v. 9, n. 18, p. 223-236, 2009.

DE LUNETTA, Avaetê; GUERRA, Rodrigues. **Metodologia da pesquisa científica e acadêmica**. Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS – FENAPSI (2017). **História da FENAPSI**. Disponível em: <https://www.fenapsi.org.br/institucional/historia>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

GREGÓRIO, Mariany. **Sindicalismo de Estado e a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)**. Em Debate, n. 3, p. 103-119, 2007.

HUR, Domenico Uhng. **A Psicologia e suas entidades de classe: histórias sobre sua fundação e algumas práticas no Estado de São Paulo nos anos 70**. Psicologia Política, v. 13, n. 1, 2007.

HUR, Domenico Uhng. **Políticas da psicologia: histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país**. Psicologia USP, v. 23, 2012.

LANGENBACH, Miriam; NEGREIROS, T. C. G. M.; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A formação complementar: um labirinto profissional**. Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro, 1988.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Sindicato: uma entidade ainda desconhecida do psicólogo**. Psicologia: ciência e profissão, v. 4, p. 13-19, 1984. Epub 23 Out 2012.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. **O psicólogo no Brasil**: notas sobre seu processo de profissionalização. Psicologia em estudo, v. 8, p. 19-27, 2003.

PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. **O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará**: apoios e resistências.Estudos Históricos(Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 169-189, 2012.

SINDIS (2016). **História dos Sindicatos no Brasil**. Disponível em: <https://sindis.com.br/posts/historia-dos-sindicatos-no-brasil>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

SINDYPSI (2016). **O que faz cada entidade da Psicologia no Brasil?**. Disponível em: <http://www.sindypsipr.com.br/site/o-que-faz-cada-entidade-da-psicologia-no-brasil/>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

A PRESENÇA FÍSICA E O ABANDONO AFETIVO: AS REPERCUSSÕES JURÍDICAS DA PARENTALIDADE DISTRAÍDA E OS SEUS IMPACTOS NA INFÂNCIA

Mariana Saraiva Sousa Chaves
Estudante de Direito
marianasaraivasch@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Isabela Praseres Campos
Estudante de Direito
praseres.isabela@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Clara Guedes Cutrim
Estudante de Direito
claraguedes133@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

RESUMO: No Brasil, o abandono parental tem se tornado um problema recorrente, e, por isso, é preciso investigar suas repercussões jurídicas, especialmente com o advento da parentalidade distraída e os seus impactos na infância. Diante disso, o presente trabalho objetiva, principalmente, enveredar pelos impactos da parentalidade distraída no exercício do poder familiar e os seus reflexos na criança, elencando, assim, suas origens e seus efeitos, e, paralelamente, debater sobre desafios na proteção da infância diante do abandono afetivo. Nesse viés, a pesquisa de cunho explicativo, bibliográfico e informativo se utiliza das fontes do Código Civil, Estatuto da Criança e do Adolescente e artigos científicos. Desse modo, como resultados e conclusões, tem-se que a proteção da infância diante do abandono afetivo é um desafio complexo e frequentemente negligenciado pelas leis e políticas sociais, sendo, portanto, fundamental investir em políticas que priorizem o bem-estar das crianças. Além disso, utilizando-se da mediação, será possível estabelecer uma chave para prevenir conflitos futuros e a restaurar os laços afetivos entre pais e filhos, possibilitando, assim, que o ordenamento jurídico resulte em um ambiente de cuidado e proteção para o desenvolvimento saudável infantil.

Palavras-chave: Abandono emocional; Proteção da infância; Relações familiares; Parentalidade distraída.

1. Introdução

A família, dado o seu contato direto com a criança no período de maior estruturação de sua personalidade, é um agente de socialização primário. Desse modo, a relação familiar possui um impacto direto na personalidade dos indivíduos, bem como no desenvolvimento socioemocional da criança.

Nesse sentido, é conferido aos genitores o poder familiar, um conjunto de direitos e deveres em relação aos filhos menores de 18 anos (Fariello, 2017), dentre os quais está o dever de cuidado. Contudo, na sociedade pós-moderna, em virtude dos avanços tecnológicos, principalmente em relação às redes sociais, observa-se que este dever vem sendo posto de lado pelos pais, que tornam-se cada vez mais negligentes em relação aos seus filhos.

Assim, a dinâmica familiar sofre uma anomalia: as figuras que deveriam ser espelho de respeito e cuidado, em decorrência do abandono, são destituídas de tal posição. Desenvolvem-se, então, adolescentes com distúrbios psicológicos e problemas de autoestima.

Logo, a proteção da infância, priorizada no Código Civil de 2002, especialmente em decorrência do ordenamento jurídico inaugurado pela Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, vem sendo obstada por esse problema contemporâneo.

Diante de tais reflexões, surge o seguinte problema: como a sociedade pode garantir uma proteção eficaz à infância diante do desafio do abandono afetivo causado pela parentalidade distraída?

E para solucioná-lo, tem-se como objetivo geral analisar as repercussões do abandono afetivo, considerando a complexidade das relações familiares e os impactos psicológicos de longo prazo nas crianças.

Os objetivos específicos, desse modo, são: identificar como a parentalidade distraída impacta na dinâmica doméstica e no exercício do poder familiar; e discutir como o abandono afetivo afeta o emocional da criança e prejudica a proteção à infância.

Será realizada, para tanto, uma revisão bibliográfica, com base em recentes estudos da área do Direito das Famílias que se debruçam sobre o tema, bem como na legislação existente sobre o tema (Código Civil e Estatuto da Criança e do Adolescente), além da Constituição Federal, com o intuito de repensar o caminho para o qual a parentalidade se direciona no contexto hodierno.

2. Impactos da parentalidade distraída no exercício do poder familiar

O "envolvimento parental" ou "investimento socioemocional" pode ser definido como a "(…) quantidade de alegria e prazer que o pai/mãe experimenta com o filho, no desejo de estar com ele, nas expressões de afeto direcionadas à criança" (Gameiro et al. 2008, p. 79). Nesse sentido, o abandono emocional estaria caracterizado quando a ausência de envolvimento parental acarreta no descumprimento desse dever de cuidado perante a prole.

Diante de tal definição, imediatamente se pensa nas milhares de crianças brasileiras abandonadas pelos genitores, em especial pelo pai. Contudo, há uma particularidade que, em que pese existente há muito tempo, acentuou-se na sociedade contemporânea, com o avanço das tecnologias: a parentalidade distraída.

A parentalidade distraída consiste no exercício do poder familiar de forma prejudicada como consequência do uso contínuo e progressivo de aparelhos eletrônicos, sobretudo de celulares (McDaniel et al. 2018, p. 100-109). Isso ocorre porque a atenção que deveria ser direcionada à criança é dedicada à tecnologia, o que causa diversos prejuízos.

É o caso, por exemplo, de pais que ignoram relatos dos filhos por estarem demasiadamente entretidos com as redes sociais. Alternativamente, os que rotineiramente atendem ligações relativas ao trabalho durante as refeições em família, dentre diversos outros casos. Tal comportamento provoca, na criança, uma sensação de abandono, de invisibilidade, e muitas vezes, a faz questionar seu próprio valor.

Nesse sentido, é importante trazer a definição conferida pelo Código Civil ao poder familiar:

> Art. 1.634. Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos:
>
> I - dirigir-lhes a criação e a educação;
>
> II - exercer a guarda unilateral ou compartilhada nos termos do art. 1.584;
>
> III - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem;
>
> IV - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para viajarem ao exterior;
>
> V - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para mudarem sua residência permanente para outro Município;
>
> VI - nomear-lhes tutor por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não lhe sobreviver, ou o sobrevivo não puder exercer o poder familiar;

> VII - representá-los judicial e extrajudicialmente até os 16 (dezesseis) anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento;
>
> VIII - reclamá-los de quem ilegalmente os detenha;
>
> IX - exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

Logo, a parentalidade distraída seria prejudicial à dinâmica doméstica justamente na essência do dever parental, qual seja: a função dos genitores de criação e educação (art. 1.634, I). Ela representa uma espécie de abandono afetivo *sui generis*, tendo em vista que não é a distância física a determinante para que ele aconteça, mas sim a emocional.

Em virtude disso, em situações extremas, pode o genitor ser, até mesmo, destituído do poder familiar, ou tê-lo suspenso, posto que tal conduta enquadra-se nas hipóteses previstas pelos arts. 1.637 e 1.638 da Lei 10.406/02, por configurar abandono e falta com o dever de cuidado:

> Art. 1.637. Se o pai, ou a mãe, abusar de sua autoridade, faltando aos deveres a eles inerentes ou arruinando os bens dos filhos, cabe ao juiz, requerendo algum parente, ou o Ministério Público, adotar a medida que lhe pareça reclamada pela segurança do menor e seus haveres, até suspendendo o poder familiar, quando convenha.
>
> Art. 1.638. Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que:
>
> I - castigar imoderadamente o filho;
>
> II - deixar o filho em abandono;
>
> III - praticar atos contrários à moral e aos bons costumes;
>
> IV - incidir, reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente.
>
> V - entregar de forma irregular o filho a terceiros para fins de adoção.

Muito se discute, porém, se esta seria a melhor alternativa, levando em consideração que os potenciais prejuízos ao desenvolvimento da criança causados pelo abandono afetivo poderiam ser acentuados com a destituição do poder familiar, o que distanciaria ainda mais uma relação familiar já estremecida. Desse modo, novas formas de resolução dessa problemática vêm se apresentando, e serão melhor explicitadas à frente.

Certo é que a dinâmica doméstica não será saudável e proveitosa ao desenvolvimento da criança enquanto a parentalidade distraída se fizer presente, pois os efeitos do abandono afetivo para as crianças são significativos, e podem afetá-las para toda a vida.

3. Efeitos do abandono afetivo na criança

O abandono afetivo na infância exprime um espaço vazio durante o crescimento de uma criança, decorrente da negligência dos pais em cumprir seus deveres. Nesse sentido, um local que deveria ser repleto de afeto, cuidado e segurança, torna-se um local triste e vazio, onde a falta de envolvimento emocional dos pais faz com que a criança se sinta desamparada e incapaz de compreender por que não é merecedora de amor e atenção.

Além disso, reforça-se que segundo Tartuce (2013) "a solidificação da afetividade nas relações sociais é forte indicativo de que a análise jurídica não pode restar alheia a este relevante aspecto dos relacionamentos." Desse modo, o afeto é visto como uma razão de identificação de direitos em decisões judiciais.

Nesse cenário desolador, vale destacar que os efeitos a longo prazo do abandono afetivo na infância podem ser descomunais e até mesmo permanentes, além de possibilitar o aparecimento de doenças de cunho psíquico, um ambiente de abandono afetivo têm maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade ao longo de vida de crianças vítimas de abandono parental.

Nesse panorama, segundo Bowlby (2006) o grau de privação fragmentada pode resultar em uma demasiada necessidade de amor, constante sentimento de culpa e até mesmo, depressão. a criança pequena ainda está em fase de aprender a lidar com estas emoções, sua forma de reação a tais conflitos poderá resultar em distúrbios graves, além disso, uma privação total, pode anular a capacidade da criança de construir relações futuras com outras pessoas.

Segundo o Artigo 227 da Constituição Federal, atribui-se aos pais e responsáveis o dever geral de cuidado e convivência familiar de seus filhos. Porém, é preocupante constatar que, mesmo hodiernamente, ainda há casos em que a atenção parental necessária não é oferecida, resultando ao abandono afetivo na infância.

À vista disso, não se pode exigir que os pais amem seus filhos, mas a legislação assegura um direito de cuidado e apoio até atingir a maioridade. Ademais, os responsáveis encarregados do bem-estar emocional da criança, quando não cuidam adequadamente ou ignoram suas responsabilidades de cautela podem ser levados à justiça por causar danos morais aos seus filhos. Quanto a isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, prevê que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente, quanto a sua vida, saúde, alimentação, educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Portanto, em termos legais, o abandono parental é uma conduta ilícita civil que pode levar à obrigação de indenizar a vítima por danos morais, além de ter como finalidade a mitigação dos prejuízos morais infligidos à criança. Nesse viés, para comprovar o abandono há a necessidade de evidências que se baseiam na falta de convivência familiar, impactos negativos no desenvolvimento psicológico da criança e em possível sofrimento causado pela ausência emocional dos pais. No que concerne às penalidades legais, é possível também a indenização, ademais, a quantificação é relativa e de acordo com a gravidade da situação em questão. Para comprovar o abandono afetivo, podem ser apresentados elementos como: testemunhas, registros escolares e laudos médicos que evidenciem os danos causados à criança.

Em suma, o abandono afetivo na infância causa impactos profundos e duradouros no desenvolvimento emocional e psicológico das crianças, prejudicando sua capacidade de formar relações saudáveis no futuro. Nesse sentido, é essencial adotar caminhos eficazes para a proteção da infância diante do abandono afetivo, garantindo, assim, um ambiente familiar amoroso e seguro.

2. Caminhos para a proteção da infância diante do abandono afetivo

A proteção eficaz da infância diante do abandono afetivo representa um desafio complexo e multifacetado para a sociedade. O abandono afetivo, frequentemente negligenciado pelas leis e políticas sociais, tem o potencial de deixar marcas emocionais profundas nas crianças, impactando negativamente seu desenvolvimento e bem-estar a longo prazo. A falta de conscientização e compreensão sobre os efeitos nocivos do abandono afetivo pode dificultar a detecção precoce e a intervenção adequada, resultando na continuidade do sofrimento silencioso de muitas crianças.

A estigmatização e a escassez de recursos apropriados para lidar com questões de saúde mental e emocional podem agravar a situação, dificultando que crianças e suas famílias recebam o apoio necessário para superar o abandono afetivo. Muitas vezes, os sistemas de proteção à infância estão sobrecarregados e sub financiados, incapazes de oferecer intervenções eficazes e de longo prazo para lidar com as complexidades do abandono afetivo. Isso resulta em uma lacuna significativa entre a necessidade e a disponibilidade de serviços de apoio emocional e psicológico para crianças em situações vulneráveis.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que a sociedade como um todo se mobilize para aumentar a conscientização sobre o abandono afetivo e seus impactos prejudiciais na infância. Além disso, é necessário investir em recursos e políticas que priorizem a proteção e o bem-estar emocional das crianças, garantindo que elas tenham acesso a serviços de apoio e

intervenções terapêuticas quando necessário. Somente através de um esforço conjunto e comprometido podemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer em ambientes seguros e amorosos, livres do trauma do abandono afetivo Portanto, no tópico anterior tratamos sobre os efeitos e consequências do abandono afetivo, agora abordaremos os caminhos e soluções para mitigar esse cenário.

O poder familiar vai além das relações entre pais e filhos, abrangendo também suas repercussões patrimoniais em relação a terceiros. Os pais são responsáveis pelos danos causados por seus filhos, que estejam sob sua autoridade parental. Essa responsabilidade é uma forma de responsabilidade civil transubjetiva, pois implica que a reparação do dano seja atribuída a alguém que não o causou diretamente.

Além disso, é importante ressaltar que os pais são considerados responsáveis pelos filhos que estejam sob sua autoridade, como titulares do poder familiar. Isso significa que têm o dever de supervisionar e orientar seus filhos, assumindo a responsabilidade por suas ações e comportamentos, especialmente quando estes resultam em danos a terceiros.

Os pais têm a responsabilidade legal pelos atos praticados por seus filhos menores de idade, e devem indenizar terceiros caso esses atos resultem em danos. Da mesma forma, quando os pais causam danos a seus próprios filhos, também são responsáveis por repará-los. Embora seja uma situação atípica, a incidência de abandono parental está crescendo. Esse abandono choca a sociedade, que tradicionalmente vê na família o ambiente onde os filhos devem receber cuidados, educação e afeto. Conforme elucida Carlos Alberto Bittar:

> Havendo dano, produzido injustamente na esfera alheia, surge a necessidade de reparação, como imposição natural da vida em sociedade e, exatamente, para a sua própria existência e o desenvolvimento normal das potencialidades de cada ente personalizado. É que investidas ilícitas ou antijurídicas no circuito de bens ou de valores alheios perturbam o fluxo tranqüilo das relações sociais, exigindo, em contraponto, as reações que o Direito engendra e formula para a restauração do equilíbrio rompido. (1999, p. 20).

Seria considerado injusto deixar de responsabilizar aquele que causa dano a outrem, pois isso poderia resultar em uma falta de estabilidade social. Portanto, a reparação civil deve ser buscada mesmo na ausência de culpa direta, uma vez que a mera ocorrência de uma conduta, associada ao dano e ao nexo de causalidade, são elementos da responsabilidade civil.

Quando se analisa a responsabilidade civil nas relações familiares, é importante destacar que não se trata apenas da reparação ou restituição de bens materiais, mas também do descumprimento de deveres parentais, como a assistência moral e material aos filhos. A falta de qualquer uma dessas formas de assistência por parte dos pais pode causar sérios transtornos

psicológicos na vida dos filhos. Enquanto a obrigação de prover alimentos pode ser facilmente demandada judicialmente, o dever de oferecer amor é um aspecto muito mais complexo e difícil de quantificar perante a justiça.

O abandono afetivo dos pais em relação aos seus filhos é uma questão extremamente séria, porém gradualmente tem desafiado paradigmas e fortalecido entendimentos favoráveis ao direito dos filhos de buscar na justiça uma compensação pelos danos causados pela falta de afeto. No dia 24 de abril de 2012, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) julgou o recurso especial de número 1.159.242 - SP (2009/0193701-9), trazendo inovações significativas ao ordenamento jurídico brasileiro. Nesse julgamento, o STJ reconheceu o afeto como um valor jurídico e concedeu à filha o direito à indenização decorrente do abandono afetivo por parte do pai.

Os deveres dos pais em relação aos seus filhos, derivados do poder familiar, são indiscutíveis e igualmente atribuídos a ambos os cônjuges. Portanto, qualquer violação desses deveres exige reparação do dano, seja ele relacionado à falta de assistência material ou moral. O sofrimento resultante da rejeição ou da negligência dentro dessa relação entre pais e filhos indubitavelmente prejudica a formação da personalidade da criança, que ainda está em fase de desenvolvimento, e pode causar danos ao longo da vida adulta. O descumprimento do dever de afeto deve ser tratado como um ato ilícito do ponto de vista jurídico e, portanto, sujeito a indenização conforme estabelecido pela lei.

Exigir que os pais demonstrem afeto aos seus filhos será uma tarefa desafiadora, ao contrário da obrigação alimentar, que é uma forma de assistência material e pode ser exigida por meio de uma simples ação judicial de alimentos. Em casos de descumprimento dessa obrigação alimentar, as consequências podem ser severas, podendo até mesmo resultar na privação da liberdade do genitor. Todavia, dar ao abandono afetivo o mesmo tratamento, principalmente, no âmbito da punição é uma forma de solucionar a ausência de uma questão material e não avança a subjetividade da questão, podendo, ainda, intensificá-la.

Afastar a criança do convívio com o parente não é uma solução para o abandono afetivo porque isso não aborda a raiz do problema e pode até mesmo agravar a situação emocional da criança. A criança precisa de conexões emocionais saudáveis para seu desenvolvimento adequado, e simplesmente removê-la de um ambiente familiar não resolverá as questões subjacentes ao abandono afetivo.

Ao invés disso, é necessário buscar soluções que promovam a autonomia dos indivíduos, melhorem a comunicação dentro da família e abordem os conflitos de maneira eficaz. Como mencionado na frase, pensar em caminhos que exaltem a autonomia, trabalhem a comunicação e lidem com os conflitos na sua essência é essencial.

Nesse sentido, a mediação surge como um instrumento essencial. A mediação pode ajudar a observar, prevenir e tratar o abandono afetivo, levando em consideração as características únicas dos envolvidos e o contexto em que vivem. Em vez de simplesmente impor decisões, a mediação facilita o diálogo entre as partes, permitindo que expressem suas preocupações e necessidades.

Além disso, reconhecer a importância das novas abordagens sociojurídicas dos conflitos é fundamental em uma sociedade cada vez mais informatizada. Isso implica em adaptar os processos judiciais e os serviços de apoio para atender às demandas específicas de famílias em situações de abandono afetivo, incorporando métodos alternativos de resolução de conflitos e considerando o impacto da tecnologia nas relações familiares. Em suma, ao invés de afastar a criança do convívio familiar, é necessário buscar abordagens que promovam o diálogo, a compreensão mútua e a resolução de conflitos de maneira construtiva, levando em consideração as necessidades e singularidades das pessoas envolvidas.

3. Conclusão

Este artigo evidencia a importância de abordar o abandono afetivo na infância não apenas como uma questão psicológica, mas também como uma preocupação jurídica e social. A proteção eficaz da infância requer uma abordagem holística, que reconheça a interconexão entre as dinâmicas familiares, os direitos das crianças e as políticas de bem-estar infantil. É fundamental promover a conscientização sobre os efeitos do abandono afetivo e implementar medidas preventivas e de intervenção para garantir um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças.

Portanto, a proteção eficaz da infância diante do abandono afetivo é um desafio que transcende as fronteiras legais e sociais, exigindo uma abordagem holística e multifacetada. Como discutido, o abandono emocional muitas vezes é negligenciado pelas leis e políticas sociais, deixando as crianças vulneráveis a danos emocionais profundos. A falta de conscientização e recursos adequados para lidar com essa questão agrava ainda mais a situação, dificultando a detecção precoce e a intervenção adequada.

Além disso, a responsabilidade dos pais por seus filhos, tanto em termos emocionais quanto materiais, é fundamental para garantir um ambiente seguro e amoroso para o desenvolvimento saudável das crianças. No entanto, a falta de assistência material ou moral pode causar sérios transtornos psicológicos na vida dos filhos. Enquanto a obrigação de prover alimentos pode ser facilmente demandada judicialmente, o dever de oferecer amor é um aspecto muito mais complexo e desafiador de quantificar perante a justiça.

Diante desses desafios, é crucial que a sociedade como um todo se mobilize para aumentar a conscientização sobre o abandono afetivo e seus impactos prejudiciais na infância. Isso requer investimento em recursos e políticas que priorizem a proteção e o bem-estar emocional das crianças, garantindo acesso a serviços de apoio e intervenções terapêuticas quando necessário. Somente através de um esforço conjunto e comprometido podemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer em ambientes seguros e amorosos, livres do trauma do abandono afetivo.

Por fim, é essencial buscar soluções que promovam a autonomia dos indivíduos, melhorem a comunicação dentro da família e abordem os conflitos de maneira eficaz. A mediação surge como um instrumento essencial nesse processo, ajudando a observar, prevenir e tratar o abandono afetivo de forma sensível às características únicas dos envolvidos e ao contexto em que vivem. Reconhecer a importância das novas abordagens sociojurídicas dos conflitos também é fundamental, adaptando os processos judiciais e os serviços de apoio para atender às demandas específicas das famílias em situações de abandono afetivo. Em conclusão, é necessário um enfoque abrangente e colaborativo para enfrentar o abandono afetivo, garantindo o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Civil:** Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituição compilado.htm. Acesso em: 10 maio. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. **Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.** Recurso Especial nº 2009⁄0193701-9. Recorrente: Antonio Carlos Jamas dos Santos. Recorrido: Luciane Nunes de Oliveira Souza. Brasília (DF), 24 de abril de 2012. Disponível em: Acesso em: 30 de julho de 2012.

BITTAR, Carlos Alberto. **Reparação Civil por Danos Morais.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993, p. 16.

BORGES, Isabel Cristina Neves. **Qualidade da parentalidade e bem-estar da criança.** 2010. Dissertação de Mestrado.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental.** 5. ed São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

FALCÃO, Letícia Prazeres. **O fenômeno da parentalidade distraída e abandono afetivo:** quanto custa o cuidado na sociedade tecnológica. Revista de Direito de Família e Sucessões, v. 5, n. 1, p. 56-72, 2019.

FALCÃO, Letícia Prazeres. **Parentalidade distraída e mediação:** uma reflexão sob a égide do cuidado e da responsabilidade parental na sociedade da informação. 2021.

FARIELLO, Luiza. **CNJ Serviço:** o que significam guarda, poder familiar e tutela - Portal CNJ, 2017. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-significam-guarda-poder-familiar-e-tutela-5/>. Acesso em: 13 maio. 2024.

GAMEIRO, S. et al. **Estudos psicométricos da escala de investimento parental na criança. Psychologica,** v. 48, p. 77-99, 2008.

GORIN, Michelle Christoff et al. O estatuto contemporâneo da parentalidade. **Revista da SPAGESP,** v. 16, n. 2, p. 3-15, 2015.

MCDANIEL, Brandon T.; RADESKY, Jenny S. Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. **Child development,** v. 89, n. 1, p. 100-109, 2018. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.12822. Acesso em 14 maio. 2024.

TARTUCE, Flávio. **O princípio da afetividade no Direito de Família.** [S.l.]: Jusbrasil, 2013.Disponível em: https://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/121822540/o-principio-da-afetividade-no-direito-de-família. Acesso em: 10 maio. 2024.

A RELAÇÃO NATUREZA E INDIVÍDUO: UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA "AS TRÊS ECOLOGIAS" DE FÉLIX GUATTARI

Maria do Socorro Gonçalves Costa[1]
Doutorado
maria.costah@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

José Raimundo Lima da Silva[2]
Graduando
jrl.silva@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho busca fazer uma breve leitura crítica dos principais pontos discutidos na obra "As Três Ecologias" do filósofo e psicanalista francês Félix Guattari (1930-1992), publicada em 1989, sendo uma obra seminal que propõe uma nova abordagem para entender as interconexões entre a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia da subjetividade. Guattari ao longo de seu texto argumenta que a crise ambiental não pode ser dissociada das crises sociais e psicológicas, sugerindo que a transformação do mundo requer uma mudança de paradigma que integre essas três dimensões e enfatizando a importância de práticas coletivas e de uma ética da responsabilidade, defendendo que a construção de um futuro sustentável depende da criação de novas formas de subjetividade e de relações sociais. A obra é um convite à reflexão sobre como nossas ações individuais e coletivas impactam o planeta e a sociedade, e é partir daí que o presente trabalho propõe sua leitura traçando relações entre tais focos de discussão a fim de se delinear uma breve reflexão também sobre como o autor aborda a relação do ser humano e sua singularidade com as dinâmicas do meio ambiente e os processos decorrentes de tal interação para ambos os lados. Partindo da perspectiva defendida por Guattari quanto a ecologia, uma vez que o mesmo aqui leva em consideração não apenas as questões ambientais, mas também as dimensões éticas, estéticas e sociais, reconhecendo a interdependência desses aspectos na construção de um mundo mais equitativo e saudável, assim como de sua visão em relação ao sistema capitalista e como este influencia nas dinâmicas estruturais das sociedades humanas e sua consequente relação com a natureza.

Palavras-chave: Guattari; Ecosofia; Capitalismo; Meio ambiente.

[1] Doutora em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (2022), possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (2008), é especialista ´Filosofia Política pela Universidade Federal do Maranhão (2011), Mestra em Cultura e Sociedade pelo PGCULT/UFMA (2013). Atualmente é professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Codó - MA. Email: maria.costah@hotmail.com

[2] Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Humanas - História pela Universidade Federal do Maranhão no Centro de Ciências de Codó. Email: jrl.silva@discente.ufma.br

1. Introdução

Félix Guattari (1930-1992) foi um psicanalista, filósofo e ativista político francês, amplamente reconhecido por suas contribuições à teoria social e à psicanálise, se destacando por sua crítica ao modelo tradicional de saúde mental, defendendo uma abordagem mais holística e inclusiva. Ele acreditava que a saúde mental deveria ser vista como um aspecto da vida social e não apenas como uma questão individual. Essa perspectiva o levou a colaborar com outros pensadores, como Gilles Deleuze — com quem co-escreveu obras influentes como "Anti-Édipo" e "Mil Platôs", que fazem parte da obra "Capitalismo e Esquizofrenia" —, para desenvolver conceitos que desafiam as normas estabelecidas e promovem uma compreensão mais rica da experiência humana.

> A versatilidade que caracteriza o pensamento e a atuação de Guattari está intrinsecamente ligada à tríade conceitual (pensamento nômade – rizoma – transversalidade). Os três conceitos criados – seja sozinho ou em parceria com Gilles Deleuze – possibilitam compreender a amplitude teórica que Guattari atribuiu ao conceito de ecologia. (Reis, 2021, p.109).

Guattari foi ativo em movimentos sociais e políticos, defendendo a liberdade de expressão e a luta contra a opressão. Ele trabalhou em clínicas de saúde mental, onde aplicou suas ideias inovadoras sobre a psicanálise e a terapia, enfatizando a importância da criatividade e da subjetividade na saúde mental. A produção de subjetividade é um tema fascinante que se destaca nos escritos de Félix Guattari, pois explorando como as experiências individuais e coletivas moldam a identidade e a percepção do mundo; acreditando que a subjetividade não é algo fixo, mas sim um processo dinâmico que se desenvolve em interação com o ambiente social, cultural e político.

Ele propôs que a subjetividade é influenciada por diversos fatores, incluindo a linguagem, as relações interpessoais e as estruturas sociais, sendo a produção dessa subjetividade um campo de estudo que nos convida a refletir sobre como nos tornamos quem somos, levando em conta as complexas interações entre o indivíduo e o mundo ao seu redor Guattari (1992). Essa abordagem nos ajuda a entender melhor a diversidade das experiências humanas e a importância de criar espaços que favoreçam a expressão e a construção de identidades plurais.

Guattari também foi um exímio defensor da ecologia social e desenvolveu a ideia das "três ecologias", que se refere à interconexão entre a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia da subjetividade. Ele argumenta que a crise ambiental não pode ser dissociada das crises sociais e psíquicas e propõe uma abordagem integrada para enfrentar esses desafios.

Além de apresentar uma análise profunda e inovadora das interconexões entre o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, explorando cada um desses aspectos e suas implicações com as questões ambientais.

Publicado em 1989, o texto propõe uma abordagem ecosófica que transcende as limitações das ecologias tradicionais, enfatizando a necessidade de uma articulação ética, estética e política que considere a complexidade das interações entre os seres humanos e o mundo natural. Assim, Guattari divide sua proposta em três dimensões principais: a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia da subjetividade. A ecologia ambiental refere-se à preservação e à sustentabilidade dos ecossistemas, enquanto a ecologia social aborda as relações entre os indivíduos e as comunidades, destacando a importância da justiça social e da inclusão. Por fim, a ecologia da subjetividade explora como as experiências individuais e coletivas moldam a percepção e a relação dos seres humanos com o mundo ao seu redor.

A obra de Guattari é um convite à reflexão crítica sobre as crises contemporâneas, como a degradação ambiental, as desigualdades sociais e a alienação subjetiva. Ele argumenta que a solução para esses problemas não pode ser encontrada em abordagens isoladas, mas sim em uma compreensão integrada que reconheça a interdependência entre as diversas esferas da vida Guattari (1990). Assim, "As Três Ecologias" se tornou um marco fundamental para o pensamento ecosófico, propondo um novo paradigma que busca a transformação social e ambiental por meio da conscientização e da ação coletiva.

2. “AS TRÊS ECOLOGIAS”: A ECOSOFIA COMO UM CAMINHO

A Ecosofia, proposta por Félix Guattari, é um conceito que visa compreender e promover a interconexão entre os seres humanos e o meio ambiente. Essa abordagem é fundamental diante da urgência e complexidade das questões ambientais, não se limitando somente a uma análise teórica, mas uma busca pela implementação de práticas sustentáveis e a formação de uma consciência ecológica que permita aos indivíduos e sociedades agirem de maneira responsável em relação ao planeta, principalmente a partir de uma educação conscientizadora da juventude.

Guattari define a Ecosofia como um modelo que integra as três dimensões acima apresentadas: a ecologia do meio ambiente, a ecologia social e a ecologia subjetiva ou mental.

> A Ecosofia é mais que uma reflexão sobre ecologia, natureza e subjetividade humana, é uma busca por ações concretas, levando em consideração a interação do homem com o meio ambiente. Dessa forma, a Ecosofia estimula uma ampla consciência ambiental, possibilitando extrair do campo da aprendizagem e do conhecimento

> o potencial de nos tornarmos capazes de compreender o que o nosso planeta precisa e rever nossas ações. (Cavalcante, 2019, p.77)

A ecologia do meio ambiente refere-se às interações entre as ações humanas e a natureza, destacando a necessidade de reconhecer e mitigar os impactos de nossas atividades. A ecologia social aborda as relações humanas e sociais, enfatizando a importância de reconstruí-las em prol da solidariedade e cooperação. Já a ecologia subjetiva ou mental envolve a relação do sujeito com sua própria psiquê, propondo que a forma como nos percebemos e nos relacionamos com a natureza e com os outros influencia nossas ações e decisões, segundo Guattari (1990). O que torna crucial para uma maior compreensão e compartilhamento de conhecimento, além de uma necessidade de fazê-lo de uma forma que vá além do superficial para aprofundar as complexas relações e conexões entre os diferentes conceitos abordados.

Guattari ainda identifica quatro regiões principais que enfrentam uma marginalização capitalista crescente e enfatiza a importância da experimentação e da reinvenção para resolver problemas como o racismo e a degradação ambiental e com resposta para isso, ele propõe a *ecosofia* como um meio de libertar-se da visão opressiva da sociedade do capitalismo e permitir que os indivíduos existam com uma perspectiva mais ampla. E ao discutir sobre as três dimensões da ecologia, que são o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, ele enfatiza a necessidade de inovações e o compartilhamento de longo prazo para criar uma existência sustentável para a humanidade, ressaltando a importância da singularidade, da exceção e do respeito pela diversidade no projeto de existência humana, e o papel essencial da heterogeneidade nesse processo de desenvolvimento.

Ele argumenta que, para enfrentar os desafios ambientais e sociais contemporâneos, é necessário ir além das abordagens tradicionais e buscar novas formas de pensar e agir, sugerindo que essa inovação deve ocorrer em três níveis interconectados, que se alinham com suas três ecologias: a inovação ambiental, senda esta fundamental para desenvolver novas práticas e tecnologias que respeitem e preservem o meio ambiente, incluindo a adoção de métodos sustentáveis que minimizem o impacto humano sobre a natureza e promovam a regeneração dos ecossistemas; a inovação social com Guattari defendendo a necessidade de reinventar as relações sociais, promovendo uma maior inclusão e solidariedade.

Isso implica em criar novas formas de organização social que permitam uma melhor colaboração entre indivíduos e grupos, visando soluções coletivas para os problemas que enfrentamos; a terceira, é a inovação subjetiva em que a transformação das mentalidades e das percepções individuais torna-se crucial, sendo que para que mudanças significativas possam ocorrer, as pessoas precisam repensar suas próprias identidades e suas relações com o mundo,

e isso envolve um processo de autoconhecimento e reflexão que pode levar a uma nova consciência ecológica e social.

Em suma, Guattari vê a inovação como uma necessidade latente para lidar com as crises ambientais e sociais atuais, argumentando que sem uma abordagem inovadora que integre as dimensões ambiental, social e subjetiva, as soluções propostas serão apenas superficiais e não resolverão os problemas de forma eficaz. Nessa perspectiva, Cavalcante (2017) destaca a importância de formar indivíduos que se tornem conscientes ambientalmente e engajados na busca por soluções para os problemas que impactam o planeta.

> Uma ecosofia de um tipo novo, ao mesmo tempo prática e especulativa, ético-política e estética, deve a meu ver substituir as antigas formas de engajamento religioso, político, associativo… Ela não será nem uma disciplina de recolhimento na interioridade, nem uma simples renovação das antigas formas de 'militantismo'. Tratar-se-á antes, de movimento de múltiplas faces dando lugar a instâncias e dispositivos ao mesmo tempo analíticos e produtores de subjetividade. (Guattari, 1990, p. 54).

A proposta de uma "ecosofia" nova representa uma abordagem que visa substituir as formas tradicionais de engajamento, como as de natureza religiosa ou política. Tal proposição indica a necessidade de uma renovação nas interações do ser humano com o mundo, priorizando uma perspectiva mais holística e integrada. Além disso, a "ecosofia" em questão não se limita a uma esfera teórica, ela também se manifesta na prática. Isso implica a necessidade de um equilíbrio entre reflexão e ação, permitindo que as ideias se concretizem em práticas que possam impactar de maneira positiva tanto a sociedade quanto o meio ambiente.

E esse movimento poderá englobar uma variedade de abordagens e metodologias, com o objetivo de criar novas formas de subjetividade e compreensão do mundo. Por último, a noção de que a "ecosofia" deve gerar "instâncias e dispositivos ao mesmo tempo analíticos e produtores de subjetividade" (Guattari, 1990) sugere que, além de promover a compreensão do mundo, ela deve também contribuir para moldar a forma como os indivíduos percebem e se relacionam com a realidade.

Esses aspectos refletem uma busca por um novo paradigma de ativismo que se mostre mais inclusivo e que leve em consideração a complexidade das relações entre indivíduos, sociedade e natureza, afastando-se de práticas militantes tradicionais ou de uma introspecção isolada.

3. MEIO AMBIENTE VERSUS O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO INDIVÍDUO

Ao discutir o processo ecológico de construção da identidade na sociedade, Guattari (1990) identifica quatro regiões principais da sociedade que enfrentam uma marginalização capitalista crescente: jovens, idosos, trabalhadores imigrantes e mulheres. Estando essas categorias sociais sujeitas a atitudes segregadoras e a um ressurgimento de conservação subjetiva, que não é apenas imputável ao reforço da repressão social, mas também a uma contração existencial que envolve o conjunto de atores sociais. Apesar disso, as pessoas continuam a avançar num processo de crescente precarização laboral, que é alimentado pela esperança de encontrar soluções futuras para os seus problemas.

> Para onde quer que nos voltemos, reencontramos esse mesmo paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos. (Guattari, 1990, p.12)

Guattari também fala sobre a importância de compreender a relação entre a subjetividade coletiva e a subjetividade individual e como elas desempenham um papel crucial na transformação das estruturas sociais. Ele enfatiza que o capitalismo possui uma produção objetiva que prioriza o lucro, mas também possui uma sujeição objetiva que prioriza a dominação da sujeição do indivíduo. Ele descreve o processo pelo qual as pessoas tentam encontrar a sua identidade face à crescente marginalização, que se caracteriza pela falta de identidade política e pela deslocação de identidades coletivas.

> As sociedades capitalísticas - expressão sob a qual agrupo, ao lado das potências do Oeste e do Japão, os países ditos do socialismo real e as Novas Potências Industriais do Terceiro Mundo - fabricam hoje em dia , para colocá-las a seu serviço, três tipos de subjetividade: uma subjetividade serial correspondendo às classes salariais, uma outra à imensa massa dos "não-garantidos" e, enfim, uma subjetividade elitista correspondendo às camadas dirigentes. (Guattari, 1990, p.46)

Esse processo envolve a criação de novas práticas sociais, estéticas e de si mesmo na relação com o outro e com o estranho. No entanto, Guattari (1990) também observa que a busca por uma identidade pode levar a movimentos nacionalistas que se dobram sobre si mesmos, devido a antagonismos exteriores, enfatizando a importância de encontrar universos de valor no seio dos quais processos de singularização possam reencontrar consistência. Por fim, Guattari (1990) propõe a *ecosofia* como meio de libertação da visão opressiva e limitada do

capitalismo sobre a sociedade e o mundo, que permite aos indivíduos existirem com uma perspectiva mais ampla e com capacidade de fazer escolhas.

O principal foco de Guattari (1990) são as três dimensões da ecologia, sendo elas: o meio ambiente — refere-se ao meio ambiente natural e à necessidade de preservação e sustentabilidade dos recursos naturais —, as relações sociais — diz respeito às relações sociais e à forma como as estruturas sociais, políticas e econômicas impactam a vida das pessoas e das comunidades —, e a subjetividade humana — abordando questões de saúde mental, bem-estar emocional e a forma como as pessoas constroem suas identidades em um mundo em constante mudança.

Segundo Guattari, estas três dimensões estão interligadas e precisam de ser abordadas em conjunto para se alcançar uma abordagem de vida mais inclusiva e sustentável. Guattari destaca a importância da experimentação e da reinvenção para superar problemas atuais, como o racismo, o fanatismo, o nacionalismo e a degradação ambiental. Ele também enfatiza a necessidade de reorientar nossos conceitos de subjetividade e de nos reinventarmos para criar um futuro melhor. Ademais, ele ainda discute o processo de formação de nossa subjetividade.

> Uma mesma perspectiva ético-política atravessa as questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema de mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc. Tal problemática, no fim das contas, é a da produção de existência humana em novos contextos históricos. (Guattari, 1990, p.15)

Guattari (1990), também, aborda o processo de formação da subjetividade como um fenômeno complexo que se desdobra em várias dimensões, enfatizando a importância de considerar a subjetividade não apenas em termos individuais, mas também em relação ao meio ambiente, às relações sociais e às práticas culturais. Guattari (1990) argumenta que a subjetividade se instaura tanto no mundo do meio ambiente e das relações sociais quanto nas esferas mais íntimas do indivíduo, como as paisagens e os fantasmas que habitam nosso pensamento. Ele também destaca a necessidade de os indivíduos se tornarem solidários e, ao mesmo tempo, cada vez mais diferentes, em um processo contínuo de ressingularização. Mansano (2009) ainda complementa

> Ao mesmo tempo, Guattari alude à existência de uma tradição filosófica que atribuiu ao sujeito uma ‘natureza humana’. Sob esse ponto de vista, o simples fato de existir enquanto espécie seria suficiente para atribuir ao humano uma essência. Em larga medida, somos atravessados por essa concepção que, por diferentes vias, colabora para que a nossa vida seja organizada de maneira bastante fixa, valendo-se de regras e valores instituídos que, ao ganharem uma configuração dominante, são legitimados como algo que deve assim permanecer. (Mansano, 2009, p. 111).

Tais relações podem projetar-se na constituição do nosso ser, mas também podem ameaçá-la, sendo de suma importância compreender que todas essas relações estão interligadas e transformadas, além de que requererem um processo reflexivo de auto-singularização para alcançar uma existência sustentável para a humanidade.

Ao discutir o conceito de "projeto humano", que se refere à ideia de existência humana e às maneiras pelas quais diferentes territórios singularizados dentro desse projeto podem se tornar habitáveis para as pessoas, o filósofo enfatiza a importância das inovações, das experiências alternativas e da busca pelo respeito à singularidade como componentes-chave da produção de subjetividade e do funcionamento de nossos grupos e sociedades subsequentes. Salienta, também, a necessidade de partilha a longo prazo, da criação de novos valores e deliberações para tornar este projeto possível. Apesar destas ideias aparentemente individualistas, Guattari argumenta que a heterogeneidade, ou o processo de reescrever e transformar experiências individuais e grupais, é essencial para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades mais sólidos e diversificados.

> Fazer emergir outros mundos diferentes daquele da pura informação abstrata; engendrar Universos de referência e Territórios existenciais, onde a singularidade e a finitude sejam levadas em conta pela lógica multivalente das ecologias mentais e pelo princípio de Eros de grupo da ecologia social afrontar o face a face vertiginoso com o Cosmo para submetê-lo a uma vida possível - tais são as vias embaralhadas da tripla visão ecológica. (Guattari, 1990, p. 55)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Félix Guattari continua a influenciar diversas áreas, incluindo filosofia, sociologia, estudos culturais e ecologia, sendo uma referência importante para aqueles que buscam entender as complexidades da subjetividade e das relações sociais contemporâneas.

Em sua obra “As Três Ecologias”, o autor argumenta que a ecologia não deve ser vista apenas como uma questão ambiental, mas como um campo que abrange as relações sociais, a subjetividade humana e as práticas culturais. Ele destaca a necessidade de considerar a interrelação entre as dimensões ambientais, sociais e subjetivas da ecologia, e propõe uma abordagem integrada que leve em conta a ética, a estética e a política.

Essa abordagem ético-estética busca promover não apenas a preservação do meio ambiente, mas também a justiça social e o bem-estar emocional das pessoas. Guattari argumenta que a ecologia não pode ser dissociada das questões éticas e estéticas, e que a busca por um mundo mais sustentável deve incluir preocupações com a equidade social e a saúde mental e emocional das comunidades. A luta por um mundo sustentável deve incluir a defesa dos direitos sociais e a promoção da justiça, o que significa que as políticas ambientais devem ser justas e

inclusivas, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e que as necessidades de todos os grupos sociais sejam atendidas. A saúde mental e emocional é parte crucial nesse processo já que as relações que os indivíduos cultivam entre si influenciam diretamente no bem-estar dos mesmos, o que indica que a busca por um mundo mais sustentável deve também considerar a criação de espaços que promovam a saúde mental e o apoio emocional das comunidades.

Esta obra representa uma crítica ao sistema capitalista predatório e propõe uma visão ampliada da ecologia, com foco não apenas na relação entre os seres humanos e a natureza, mas também nas dimensões sociais, políticas e subjetivas das questões ecológicas com ecologia sendo vista para além de uma questão ambiental,mas como um campo que envolve a interdependência entre os seres humanos e a natureza, reconhecendo a importância de um equilíbrio sustentável. A obra busca incentivar reflexões e ações para transformar as formas de pensar, de viver e de se relacionar, visando à construção de um mundo mais sustentável, solidário e justo com modos de vida mais sustentáveis e solidários, que priorizem a cooperação, a criatividade e o cuidado mútuo ao envolver práticas cotidianas e a forma como os indivíduos se organizam socialmente.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Kellison. Lima. (2024). **A Ecosofia de Félix Guattari: Uma Análise da Filosofia para as Questões Ambientais: The Ecosophy of Felix Guattari: An Analysis of Philosophy for Environmental Issues.** *Cadernos Cajuína*, *2*(2), 72–78. https://doi.org/10.52641/cadcaj.v2i2.150

CAVALCANTE, Kellison Lima. A filosofia contemporânea no pensamento ecosófico de Félix Guattari. **Anais IV CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora**, 2019.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1990.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade In: **VIII ENCONTRO CIENTÍFICO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CONTEMPORÂNEO.** Revista de Psicologia da UNESP, 2009. p.110-117.

REIS, Wagner Alves. As três ecologias de Félix Guattari: filosofia pensando a ecologia. **Revista Filoteológica-ISSN: 2763-7549**, v. 1, n. 1, p. 104-123, 2021.

A SENESCÊNCIA FEMININA: CLIMATÉRIO E SEUS IMPACTOS À SAÚDE MENTAL DA MULHER

Artur Sérgio Bastos de Oliveira
Bacharel em Psicologia
E-mail: arturbastospsi@gmail.com.
Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA)

Leilse Verissimo Costa Leite
Bacharel em Psicologia
E-mail: leiaverissimo612@gmail.com
Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA)

Igor Serafim Fontenele
Mestre em Psicologia
E-mail: igor.serafim.psi@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Francisca Helen Torres da Silva
Bacharel em Psicologia
E-mail: Hellenartemis66@gmail.com
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO: Ao atingir a meia-idade, que compreende dos 40 aos 55 anos, as mulheres vivenciam o processo de climatério, que pode ser sumariamente definido como a passagem do período reprodutivo para o não reprodutivo. O climatério remonta, portanto, a um período transacional significativo para as mulheres, merecendo destaque para o campo científico da saúde de modo geral. Discutir os impactos psicológicos que a sintomatologia do período climatérico proporciona à saúde mental de mulheres de meia-idade. Diz respeito a uma pesquisa de revisão integrativa de literatura acerca da temática investigada, realizada nas bases de dados Scielo, BVS, LILACS e PUBMED, entre o período de 2017 a 2023. 8 artigos contemplaram os objetivos desta pesquisa e, portanto, foram colhidos para compor a amostra da revisão. Verificou-se um maior número de publicações no ano de 2023 (n=3). Quadros sintomatológicos como: diminuição da autoestima, irritabilidade, humor depressivo, labilidade afetiva, ansiedade, esgotamento físico e mental, estresse elevado, problemas sexuais, entre outros, foram alguns dos sintomas detectados no climatério. Não somente para as intervenções diretivas e específicas, no quadro sintomatológico que venha a surgir na mulher, mas também para o acolhimento, a compreensão, o respeito, o acompanhamento e a psicoeducação necessários àquelas pessoas que buscam por cuidados nesse momento tão sensível e temeroso, a atuação do(a) psicólogo(a) é peça fundamental na arte do cuidar. Com o aumento da longevidade populacional, é nítido que demandas como o climatério se tornarão cada vez mais recorrentes em todos os âmbitos da saúde; é preciso que os profissionais estejam dispostos e capacitados para atuar em tais contextos, há muito negligenciados, ressaltando-se aqui a crucial importância das práticas multiprofissionais.

Palavras-chave: Climatério; Saúde mental; Sinais; Sintomas.

1. INTRODUÇÃO

É fato que o desenvolvimento humano é atravessado por diversas etapas maturacionais ao decorrer da vida que se dão desde o nascimento até o seu declínio, ou seja, a morte; desenvolvimento cognitivo, físico, social, psicológico são alguns exemplos pelos quais o ser humano perpassa. Ao atingir a meia idade, o que compreende dos 40 aos 55 anos, é chegada a hora de parte dessas áreas de desenvolvimento humano enfraquecerem. Funções como audição, visão, coordenação motora, resistência física são nitidamente afetadas durante essa etapa da vida (Martins e*t al.*, 2021).

Na mulher, tal passagem de tempo anuncia um importante período: o fim da fase reprodutiva e a chegada da infertilidade, também chamado de climatério (Berge, 2003). Tendo a menopausa como marco final dessa fase, correspondendo ao último ciclo menstrual, somente reconhecida depois de passados 12 meses da sua ocorrência e acontece geralmente em torno dos 48 aos 50 anos de idade (Brasil, 2008).

O termo "climatério", do grego "*Klimakter",* significa "um ponto crítico na vida humana" (Reis, Moura; Haddad; Vannuchi; Smanioto, 2011). Em 1980, o uso do termo climatério foi debatido pela Organização Mundial da Saúde sobre Pesquisa da Menopausa (OMS, 1981) cujo objetivo foi verificar se o termo seria apropriado para descrever fases e períodos próximos à menopausa. Ainda de acordo com a OMS (1996), no entanto, as fases e períodos em torno da menopausa não estavam sendo definidos e aplicados com a consistência necessária, e o termo climatério estava causando alguma confusão.

Para pôr termo a essa situação, a Sociedade Internacional de Menopausa (IMS), considerando reduzir os diferentes termos usados no campo da pesquisa da menopausa e garantir uma definição padronizada dos vários termos referentes à menopausa e climatério, solicitou um projeto ao Conselho de Afiliados Sociedades de Menopausa (CAMS), com participação de um grupo de especialistas das principais regiões do mundo. Apesar da recomendação da OMS, a decisão foi o uso do termo climatério e defini-lo "como a fase de envelhecimento das mulheres que marca a transição do reprodutivo para o não reprodutivo (Utian, 1999 *apud* Wigg, 2022).

Vale destacar que o termo "climatério" é com frequência aplicado, erroneamente, isto é, como sinônimo da menopausa; porém, há uma diferença básica: a menopausa é considerada a interrupção da menstruação; o climatério, ao contrário, constitui um processo amplo de transformações, no âmbito físico, emocional e social, podendo permanecer por um período mais longo e surgir durante uma idade indeterminada no vasto campo da meia-idade (Silva, 2022).

Nota-se que não há uma idade fixa para o surgimento do climatério, sendo possível somente estipular um período recorrente para a sua emergência. A discrepância de idade desse período para ocorrência da menopausa está determinada geneticamente para cada mulher, pelo número de folículos ovarianos, no entanto, como explicam Oliveira et al., (2019), tal determinação pode sofrer influência de fatores, como a nutrição, paridade, altitude, tabagismo e socioeconômicos.

O impacto que pode ser ocasionado pelo período do climatério é influenciado não somente pelo baixo nível de estrogênio presente no corpo da mulher, mas também, conforme Brito et al., (2016), por outros vetores que podem estar relacionados com o surgimento desse período, como características demográficas, sociais, psicológicas e culturais. Portanto, é lícito pensar que a intensidade e a expressão dos sinais e sintomas do período do climatério podem variar de países, culturas e regiões diferentes.

Essa sintomatologia, às vezes também denominada de síndrome climatérica, produz, portanto, transformações orgânicas cruciais na mulher que, para além do físico, podem ecoar no campo psicológico, resultando assim em oscilações e efeitos disruptivos para a saúde mental dessa população (Oliveira *et al.*, 2019).

Outro ponto a se destacar é o caráter idiossincrático tanto da menopausa quanto do período do climatério, ou seja, os sintomas podem ou não se manifestar e, caso surjam, variam de mulher para mulher, ocasionando a necessidade de intervenções que visem acima de tudo o seu bem-estar e não somente a patologização desse período (Cavalcante, 2020).

Lui Filho et al., (2015), por exemplo, destacam alguns fatores que podem interferir prejudicialmente na sintomatologia do climatério, são eles: sintomas vasomotores, senilidade, mudanças na composição corporal e a síndrome do ninho vazio, identificando um aumento na intensidade desses quadros, podendo causar prejuízos no estado psicológico sobre os sintomas da menopausa, quanto pelo efeito negativo que os sintomas climatéricos trazem ao humor na vida das mulheres

Segundo o Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa (MAMC/M) (2008), o atendimento deve ser humanizado, reconhecendo-se as lacunas existentes em relação à qualificação de seus profissionais, excluindo-se todo tipo de preconceito e violência possíveis. Para este órgão, o papel dos profissionais de saúde deve ser pautado na dignidade de atendimento ao ser humano e na resolutividade das demandas, como também na necessidade de se esclarecer quaisquer dúvidas quanto às mesmas.

Nota-se que os profissionais da saúde devem se nortear também pelo seu papel educativo, construído por meio da escuta e do diálogo com a paciente, buscando desta forma a

promoção do entendimento e a autonomia da mulher por meio da reflexão, conscientização e contextualização de suas demandas (Silva, 2022).

Para isso, ampliar o conhecimento do público feminino acerca do processo menopausal e climatérico, visando menos uma mudança real de atitude e mais a diminuição de incertezas, pode favorecer significativamente a dinâmica de intervenção (Koyuncu; Unsal; Arslantas, 2018).

Exposta a complexidade desse contexto, o problema de pesquisa deste estudo é este: de que modo o climatério pode repercutir psicologicamente na saúde mental?

Nesse viés, o presente artigo tratou de discutir os impactos psicológicos que a sintomatologia do período climatérico proporciona à saúde mental de mulheres de meia-idade. Apresentou como objetivos específicos, levantar os principais sinais e sintomas psicológicos dentro do período do climatério e identificar as estratégias de intervenção psicológica para mulheres durante o período do climatério.

2. A MEIA-IDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DA MULHER

Com o avanço da expectativa de vida nos últimos anos, sobretudo entre as mulheres, o termo “meia-idade” é cada vez mais usado para definir o período cronológico que se inicia aos 40 anos, antecedendo a fase denominada velhice (Barbosa, 2022). Há, ainda, aspectos estruturais de condições de vida, características sociodemográficas e ocupacionais que tornam as mulheres mais vulneráveis a morbidades psíquicas (Mussi; Rocha; Alves, 2019).

Historicamente, somente no início do século XX as mulheres passaram a incorporar um público em políticas nacionais de saúde no Brasil, ainda que de forma limitada à atenção e focada apenas nas demandas relativas à gravidez e ao parto (Oliveira *et al.*, 2019). Fica claro então que o trajeto das mulheres em se tratando da busca de serviços de saúde é marcado por discriminações e frustrações, oferecendo-se como tensão e mal-estar biopsicossocial (Brasil, 2004).

Ao atingir a meia-idade, que compreende dos 40 aos 55 anos, as mulheres vivenciam o processo de climatério, que pode ser sumariamente definido como a passagem do período reprodutivo para o não reprodutivo; tal transição traz consigo um conjunto de sinais e sintomas decorrentes da falência gradual da atividade ovariana (Martins *et al.*, 2021).

Nas últimas décadas, também por questões do aumento da expectativa de vida, diversos estudos sobre as alterações que ocorrem durante o climatério têm sido realizados. No entanto, a maioria destes estudos privilegiaram uma visão biológica deste momento da vida da mulher. Mesmo os estudos da área de saúde mental, em sua maioria, primam pelo estudo da relação

entre as alterações hormonais e os transtornos mentais, sendo a minoria os estudos que focam nos aspectos psicossociais da vida da mulher que atravessa o climatério (Peixoto et. al., 2022).

Segundo Lomônaco, Tomaz e Ramos (2015), os sintomas decorrentes da menopausa, mesmo que sejam de uma gravidade menor, podem afetar e alterar a qualidade de vida das mulheres em todas as suas relações, sejam elas no trabalho e família, afetando sua rotina e relações interpessoais. O despreparo e a falta de conhecimento para vivenciar o climatério, seguido da menopausa, podem acarretar dificuldades para o enfrentamento dos desafios, comprometendo a autoestima, os relacionamentos e a qualidade de vida dessas mulheres (Silva, 2022).

Peixoto et al., (2022) destacam os lutos pelos quais a mulher de meia-idade está propícia a vivenciar: o luto pela perda estética, a perda da fertilidade, a perda do de um projeto de vida e o luto pela perda social. Nesse processo maturacional pelo qual a mulher faz travessia, ao mesmo tempo em que está sendo atravessada, portanto, surge a necessidade de se trabalhar as possíveis perdas, as faltas e os seus impactos na saúde da mulher e as formas pelas quais ela responde a esses eventos.

Os autores também trazem à baila a discussão quanto à necessidade de se enxerga o período de meia-idade e climatério não somente numa perspectiva biológica, deixando, portanto, de se considerar outros prismas. Tomando esse evento de forma unilateral (apenas no viés de ciências como biologia e fisiologia), todos os problemas que incidem sobre a mulher climatérica podem ser entendidos como sendo do domínio da endocrinologia ou da ginecologia, não sendo considerados os aspectos subjetivos e sociais envolvidos. É necessário integrar a essa visão biológica as implicações psicológicas, intuito deste trabalho, as influências sociais, além da particularidade de cada caso.

3. DESENVOLVIMENTO

O método adotado na presente pesquisa é o de revisão integrativa de literatura. Tal metodologia, seguindo a perspectiva de Ercole, Melo e Alcoforado (2014), objetiva sintetizar conhecimentos acerca de um tema ou questionamento de forma sistematizada e abrangente, para, então, fornecer subsídios amplos a determinado assunto ou problema abordado.

Para este fim, foram selecionados artigos cuja proposta de tema abordasse o climatério e seus efeitos à saúde mental de mulheres de meia-idade e as principais estratégias de enfretamento utilizadas pela psicologia e pela saúde pública para o acolhimento dessa população dos últimos 6 anos (2017-2023).

O levantamento de publicações científicas sobre os impactos do período climatérico à saúde mental da mulher realizou-se a partir das bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Virtual de Saúde – BVS, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências (LILACS), *National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine* (PubMed – NCBI). Os textos em idioma português, inglês e espanhol foram utilizados para ampliar o escopo de artigos e pesquisas concernentes ao tema do presente estudo.

Para o rastreamento dos artigos cuja temática se aproximasse do mote desta pesquisa, utilizou-se dos seguintes descritores controlados e cadastrados no Descritores em Ciências da Saúde (DECs): "Climatério, "Saúde mental", "Sinais e sintomas", "Menopausa". sendo aplicado o booleano "AND", utilizado com a finalidade de melhorar e refinar a busca dos artigos nas bases de dados. Portanto, serão seguidas as seguintes etapas: identificação do tema, busca na literatura científica no meio eletrônico, sistematização, categorização e avalição dos artigos para a composição da revisão integrativa, análise e interpretação dos resultados e, para finalizar, a discussão dos artigos selecionados para uma síntese do conhecimento contemplado.

Coletados os artigos nas bases de dados citadas, por meio do fluxograma Prisma (Page *et al.* 2021) foram esquematizados os delineamentos realizados para a triagem e escolha da amostra final dos estudos. Por último, efetuada a leitura a fundo dos artigos, aplicou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) das principais ideias contidas nos artigos selecionados através de categorias temáticas. Para tanto, os dados oriundos das amostras foram todos operacionalizados a partir das seguintes etapas: pré-análise, leitura flutuante e em profundidade.

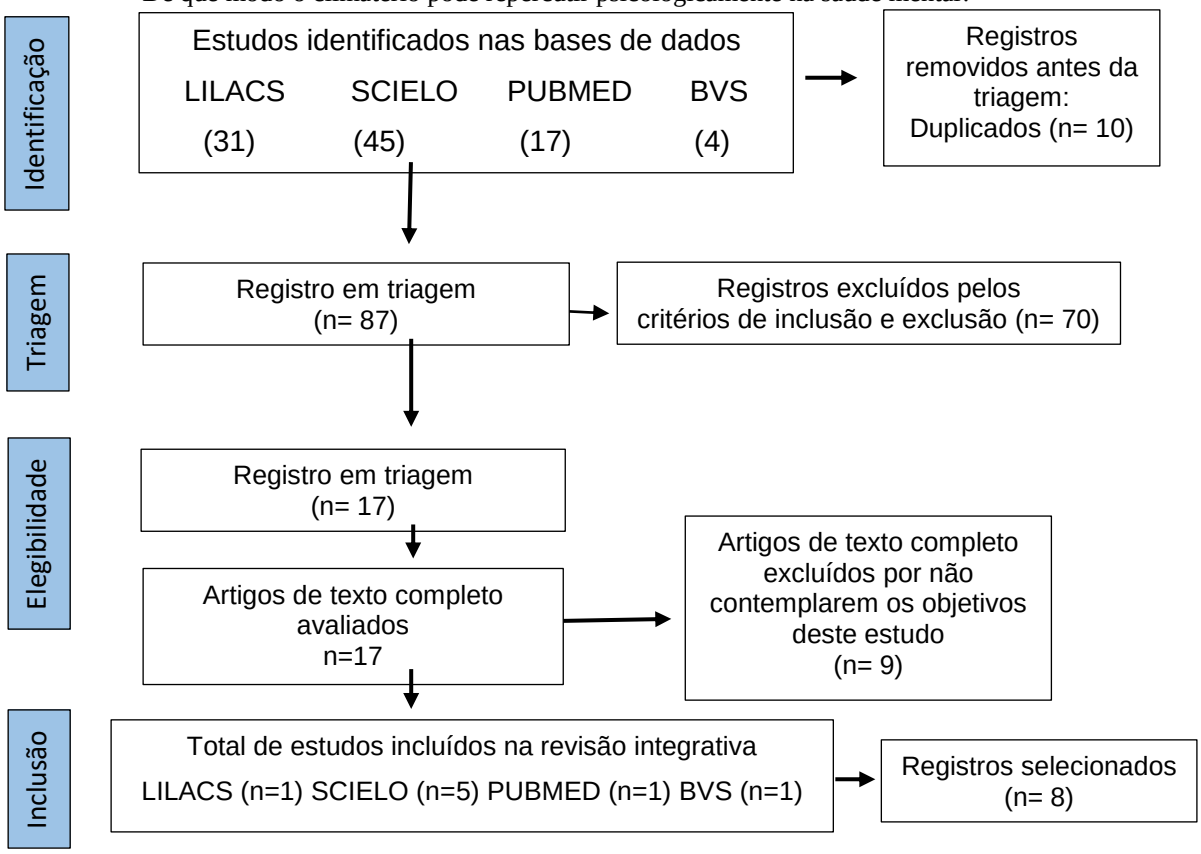
Foram incluídos artigos na íntegra, gratuitos, em português, inglês e espanhol, como também os artigos que abordaram o tema proposto por este estudo. Por outro lado, os artigos pagos, incompletos, repetidos nas bases de dados selecionadas, resumos, teses, dissertação, ou artigos que não concernissem o tema e os objetivos desta pesquisa, também aqueles que não estivessem no recorte temporal dos últimos 6 anos, foram excluídos desta pesquisa.

Inicialmente, a partir das bases de dados selecionadas para a coleta dos artigos científicos referentes aos objetivos desta pesquisa e após a exclusão dos estudos duplicados nas bases de dados, foram identificados um total de 87 artigos segundo os descritores escolhidos e cadastrados no DECs.

Na etapa de triagem, adotada de acordo com os critérios de exclusão (artigos pagos, incompletos, repetidos/duplicados nas bases de dados, resumos, teses, dissertação, revisões integrativas, artigos que não abordaram o tema e os objetivos desta pesquisa, e aqueles que que ultrapassaram o recorte temporal dos últimos 6 anos) obteve-se o somatório de 17 artigos.

Esses 17 estudos foram pré-selecionados para leitura e análise dos resumos. Após essa etapa, 8 artigos contemplaram os objetivos desta pesquisa e, portanto, foram colhidos para compor a amostra da revisão, como mostra detalhadamente a Figura 1.

FIGURA 1 FLUXOGRAMA PRISMA (2020) DOS ARTIGOS NAS BASES DE DADOS SELECIONADAS.
De que modo o climatério pode repercutir psicologicamente na saúde mental?



Fonte: elaborada pelo autor (2023)

Os estudos nacionais tiveram aqui maior prevalência, sendo 5 artigos compostos no Brasil, 2 no Irã e 1, no México. Portanto, os artigos em língua portuguesa foram maioria na presente pesquisa, como revela a tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos estudos segundo o ano e o idioma

Ano	Nº de publicação	Porcentagem	Idioma
2023	3	37,5%	Português/Inglês
2022	2	25%	Português
2021	1	12,5%	Português
2019	1	12,5%	Inglês
2017	1	12,5%	Espanhol

TOTAL	8	100%	Port./Ingl./Espa.

Fonte: elaborada pelo autor (2023)

Devido à escassez de publicações qualitativas acerca da temática no campo da psicologia, não foi possível estabelecer uma harmonia metodológica entre as amostras selecionadas. Todos os artigos afunilados necessitavam responder à questão problema: de modo o climatério pode repercutir psicologicamente na saúde mental? A equivalência da natureza dos artigos foi disposta em 6 estudos quantitativos e 2 qualitativos, como visualizado na tabela 1.

Quadro 1. Publicações incluídas segundo autor e ano, título, objetivo principal, metodologia e resultados.

Autor/ano	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
Alves; Bonvini, 2023	Avaliação dos sintomas de ansiedade e depressão em mulheres no climatério/menopausa.	Avaliar a prevalência da ansiedade e depressão em mulheres que se encontram no climatério e menopausa.	De campo com abordagem quantitativa e delineamento transversal.	Uma parte das mulheres avaliadas se encontravam em risco moderado a extremo ao desenvolvimento de transtornos psicossociais, exigindo dessa forma uma atenção especial em relação à sua saúde mental.
Silva Morais et al., 2023	Indicadores para a depressão em mulheres durante o climatério.	Demonstrar os indicadores de depressão em mulheres durante o climatério.	Estudo observacional, transversal e de abordagem quantitativa.	Os sintomas apresentados durante o climatério parecem contribuir para a manifestação de quadros depressivos.
Khakka; Kazemi, 2023	Relação entre saúde mental e ajuste do climatério em mulheres de meia-idade: uma análise confirmatória.	Teve como objetivo investigar a relação entre ajuste climatérico (AC) e saúde mental em mulheres de meia-idade.	Estudo transversal de abordagem quantitativa.	Os resultados mostraram uma relação entre ajuste climatérico e sintomas psicológicos em mulheres de meia-idade.
Silva; Santos; Burg; Martins, 2022	A percepção de mulheres a respeito dos sinais e sintomas do climatério/menopausa e a sua relação com a qualidade de vida.	Descrever a relação entre os sinais e sintomas do climatério com a qualidade de vida de mulheres que frequentam uma UBS	A pesquisa é de caráter descritivo e exploratório com abordagem quantitativa.	Percebe-se que a fase do climatério/menopausa compromete a qualidade de vida de mulheres, portanto também à saúde mental.
Lemos; Guimarães; Senne, 2022	Qualidade de vida das mulheres no climatério e na pós-menopausa.	Avaliar a qualidade de vida de mulheres no climatério e pós-menopausa e relacionar com as	Estudo do tipo observacional, transversal de campo, com	A análise infere que a relação entre os quatro domínios (físico, psicológico, social e ambiental) é positiva e

		mudanças ocorridas no período.	abordagem quantitativa.	significativa e ao atuar em algum parâmetro, melhorando-o, os demais também melhoram.
Holanda; Calado; Silva; Santos; Silva; Pereira; Santos; Alexandre; Silva; Barbosa, 2021	O cuidado em saúde mental a mulheres climatéricas no centro de atenção psicossocial.	Caracterizar as práticas e estratégias de cuidado desenvolvidas pelos profissionais do Centro de Atenção Psicossocial no cuidado a mulheres climatéricas.	Estudo qualitativo de entrevista semiestruturada.	Observa-se a importância de práticas de cuidado que proporcionem à mulher climatérica o autoconhecimento, acolhimento e autoestima, com ênfase no autocuidado, que permitam a superação de práticas voltadas ao modelo asilar hospitalocêntrico.
Mollaahmadi; Keramat; Changizi; Yazdkhasti; Afshar, 2019	Avaliação e comparação dos efeitos de vários métodos de terapia cognitivo-comportamental nos sintomas climatéricos: um estudo de revisão sistemática.	O estudo teve como objetivo comparar a eficácia de vários métodos de Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) na melhora dos sintomas do climatério.	Revisão sistemática da literatura de abordagem qualitativa.	Os sintomas do climatério que melhoraram com a TCC foram categorizados em três grupos como sintomas vasomotores, sintomas psicológicos e distúrbios orgânicos.
Real; Jiménez; González, 2017	Climatério, saúde e depressão, uma abordagem psicossocial: Estudo exploratório em um grupo de mulheres da Cidade do México.	O objetivo do estudo foi avaliar a saúde no climatério e nas manifestações depressivas.	Estudo descritivo, exploratório e observacional, de abordagem quantitativa.	Foram relatados: cansaço físico e mental, insônia, dores musculares, irritabilidade, ondas de calor e sintomas de depressão.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Quanto aos estudos quantitativos (n= 6), observou-se o somatório da amostra de 741 mulheres participantes, com idades entre 35 a 65 anos. O instrumento mais utilizado entre todos os estudos foi o Menopause Rating Scale (MRS) que caracteriza os sinais e sintomas do climatério/menopausa. Apenas mais dois artigos foram adicionados à segunda categoria temática para a ampliação do conteúdo discutido e diversificação das possibilidades interventivas.

As categorias temáticas emergentes desta revisão integrativa são tratadas a seguir.

4. MANIFESTAÇÕES PSICOLÓGICAS NO CLIMATÉRIO COMO SINALIZADORAS DA SENESCÊNCIA FEMININA

O ciclo de vida das mulheres se confirma por várias etapas de desenvolvimento, começa na infância, em seguida a juventude, a idade adulta, climatério e velhice (Real; Jiménez; González, 2017). O climatério, que para os autores se constitui como um dos ciclos do desenvolvimento feminino, remonta a um período transacional significativo para as mulheres, merecendo o destaque para o campo científico da saúde de modo geral.

Durante o climatério, como consequência da diminuição gradual nos níveis de estrogênio, aparecem sintomas vasomotores e físicos, também chamados de manifestações transitórias, como calor rubores, suores noturnos, distúrbios do sono, problemas cardiovasculares, problemas urogenitais atrofia, osteoporose, entre outros (Oliveira et al., 2019). Além disso, no campo da saúde mental, a depressão e a ansiedade têm sido os transtornos mentais mais citados em estudos de saúde mental feminina no climatério (Alves; Bonvini, 2023; Silva Morais et al., 2023; Khakka; Kazemi, 2023 Silva; Santos; Burg; Martins, 2022; Lemos; Guimarães; Senne, 2022).

O climatério não se constitui enquanto uma doença ou patologia, mas antes uma fase natural na vida da mulher, pela qual muitas atravessam sem queixas ou necessidade do consumo de medicamentos (Silva Moraes et al., 2023). No entanto, há também aqueles casos nos quais variam de intensidade e diversidade sintomatológica, onde os distúrbios menstruais representam um dos primeiros sinais do climatério.

Para uma visualização mais ampla do seu alcance, é necessário pormenorizar acerca do climatério e suas facetas. Dada a sua complexidade, é possível delimitar no climatério períodos característicos, quais sejam: pré-menopausa, período que se dá antes da última menstruação; menopausa, conhecida por ser a última menstruação da mulher; a perimenopausa, ocorrendo ao final da pré-menopausa e no início da pós-menopausa, definida por seus ciclos de irregularidade menstrual e alterações hormonais, e por último a pós-menopausa, período que se segue da última menstruação; todas essas etapas, que nada mais são que a passagem da fase reprodutiva para a não reprodutiva, constituem o climatério (Silva; Santos; Burg; Martins, 2022).

Estudos como Silva et al., (2022) demonstram que na mulher climatérica, são comuns os sentimentos de falta de vontade (abulia), labilidade e humor depressivo. Os autores destacam que, no momento da realização da pesquisa, de acordo com a análise estatística acerca dos sintomas do climatério, demonstrou-se uma associação tal com a depressão, que durante a aplicação das entrevistas se viram obrigados a realizar vários encaminhamentos ao setor de saúde mental da UBS próxima (Silva; Santos; Burg; Martins, 2022).

Nessa mesma linha, Silva Morais et al., (2023) denotam que os sinais e sintomas de depressão mais frequentes relatados pelas participantes do seu estudo estão relacionados aos sintomas referentes à fadiga, distúrbio do sono, preocupação somática, diminuição da libido e falta de satisfação. O climatério é também descrito como um período de declínio hormonal; estrogênio e progesterona são hormônios fundamentais que, no climatério, sofrem reduções acentuados, geram por exemplo o hipoestrogenismo – condição em que os níveis do estrogênio estão abaixo do esperado para o organismo – no corpo da mulher e inferindo no contexto sociocultural no qual está circunscrita (Alves; Bonvini, 2023).

Lemos, Guimarães e Senne (2022), por sua vez, asseveram que essa redução da concentração hormonal, característica do climatério, pode levar a ansiedade, irritabilidade, sono pouco reparador, sintomas vasoativos, redução de energia, diminuição da libido, sintomas depressivos, alterações cognitivas, entre outros. Pondo em perspectiva mais ampla que apenas do aspecto biológico e suas consequências, "o papel e as relações sociais (dimensão social), a autoimagem (dimensão psicológica), as expectativas e projetos de vida (dimensão espiritual) também contribuem para o surgimento, duração e intensidade do climatério" (Silva Morais et al., 2023)

Esse caráter idiossincrático expõe parte do aspecto "volátil" do climatério, tendo em vista que a sua vivência "[...] é pessoal e contextual, o que acarreta dificuldades e discrepâncias para estabelecer uma delimitação marcada entre os sintomas [...]" (Real; Jiménez; González; 2017, p. 19). São muitas as situações que influenciam a sintomatologia do climatério, para citar um exemplo: nos achados do estudo transversal de Khakka e Kazemi (2023) pôde-se demonstrar que aquelas mulheres que não estavam adaptadas à redução da qualidade da atividade sexual por conta do hipoestrogenismo, apresentavam uma mentalidade mais negativa quanto à saúde física.

Outro estudo também transversal, realizado com uma amostra de 100 mulheres, (Lemos; Guimarães; Senne, 2022) parte dessa mesma linha ao afirmar que variáveis como recursos financeiros, vida sexual e a dependência de medicações ou tratamento apresentaram impacto importante na qualidade de vida de mulheres no período climatérico. Portanto, esse período da senescência feminina é intensamente interpenetrado por várias situações e contextos além do orgânico-biológico.

Uma significativa quantidade de sinais e sintomas psicológicos decorrentes desse período do desenvolvimento da mulher encontrados nos artigos selecionados (Alves; Bonvini, 2023; Silva Morais et al., 2023; Khakka; Kazemi, 2023; Silva; Santos; Burg; Martins, 2022; Lemos; Guimarães; Senne, 2022) podem ser elencados segundo a tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Caracterização dos sinais e sintomas psicológicos do climatério

Psicogênicos	Neurogênicos
Diminuição da autoestima	Ondas de calor (fogachos)
Irritabilidade	Sudorese
Labilidade afetiva	Calafrios
Humor depressivo	Palpitações
Dificuldade de concentração	Cefaleia
Alterações na memória	Tontura
Dificuldades sexuais	Fadiga
Insônia	Parestesias
Ansiedade	Taquicardia
Estresse elevado	Falta de ar
Esgotamento físico e mental	Vertigem

Fonte: elaborada pelo autor (2023)

Apesar dessa esquematização, a sintomatologia advinda do climatério não deve ser levada em conta apenas separadamente em relação aos sintomas oriundos de outras fontes (menstruais, urogenitais, metabolismo etc.). Para que o seu tratamento possa oferecer alguma efetividade, seja na saúde mental ou de modo geral, sua intervenção necessita de pluralidade profissional. É acerca das possibilidades de intervenção ao climatério, com destaque à psicologia, que se discutirá a seguir.

5. POSSIBILIDADES INTERVENTIVAS DA PSICOLOGIA PARA OS QUADROS DE CLIMATÉRIO: A ARTE DO CUIDAR

Há um quase consenso entre os estudos amostrais selecionados acerca de um dos primeiros passos para se proceder ao tratamento dos sintomas disruptivos desencadeados pelas mudanças morfológicas, fisiológicas e psicológicas originadas a partir do climatério: a psicoeduação. O acesso ao conhecimento acerca desse período na vida da mulher, assim como suas alterações, proporciona maior empoderamento, espaço de verbalização e recursos de enfrentamento (Alves; Bonvini, 2023; Silva Morais et al., 2023; Silva et al., 2022; Real; Jiménez; González, 2017).

Para esse viés, cabe aos profissionais da saúde, principalmente da Atenção Primária, atentar-se para o ciclo e dinâmica de vida das mulheres, avaliando as possibilidades de intervenção e suporte para as mesmas (Lemos; Guimarães; Senne, 2022). As mulheres climatéricas, quando buscam por assistência profissional, frequentemente desconhecem tanto a

respeito do que seja o climatério como das suas implicações psicológicas, ou até mesmo a respeito de saúde mental, reproduzindo lacunas, desentendimentos e dúvidas em relação às alterações dessa fase.

Ante esse cenário, Figueiredo (2012) aponta a necessidade da implantação de ações como o Projeto Saúde no Território (PST), que consiste na criação de oficinas, grupos de apoio a mulheres e seus familiares que experienciam essa fase na vida das mulheres. Diferente do PST, há ainda o Projeto Terapêutico Singular (PTS), aplicado a usuários da Atenção Primária em Saúde em casos mais complexos de risco ou de vulnerabilidade, baseando-se em um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas para um sujeito individual ou coletivo, resultado da discussão coletiva de uma equipe interdisciplinar (Oliveira et al., 2019).

Lemos, Guimarães e Senne (2022) ressaltam ainda que os domínios físico, social, psicológico e ambiental na vida da mulher são indissociáveis, possuem uma associação positiva e são diretamente proporcionais: ao intervir em um desses domínios, fortalecendo-o, os demais domínios são afetados positivamente. É fato que tais domínios são afetados ao longo do envelhecimento, principalmente quando a mulher se inicia no climatério, alterando seu processo subjetivo, várias dimensões da vida da mulher e sua saúde em geral. Daí, portanto, a importância e necessidade de um olhar holístico e multiprofissional.

Em achados de seu estudo, Khakka e Kazemi (2023) afirmam que a incapacidade de adaptação às mudanças climatéricas (fisiológicas, psicológicas, morfológicas etc.) em mulheres de meia-idade pode induzir sintomas psicológicos. Portanto, é impreterível que os prestadores de serviços de saúde da mulher façam o seu melhor para ajudá-las a melhorar a sua capacidade de aumentar a sua adaptação às mudanças decorrentes do climatério. Temáticas como a sexualidade, por exemplo são frequentemente abordadas por mulheres quando buscam por assistência profissional em relação ao climatério, revelando a importância desse campo durante esse período.

Embora não sendo uma intervenção da psicologia, a Terapia de Reposição Hormonal (TRH) continua sendo o método mais adotado em casos de sintomas menopausais, reduzindo-os em 70-90%. Porém, desde a publicação da Iniciativa da Mulher (Rossouw et al., 2002 apud Mollaahmadi et al., 2019), surgiram incertezas acerca de seus benefícios; afirma-se também que existem evidências fortes e convincentes indicando que o risco a longo prazo do uso de hormônios como estrogênio e progestina para evitar doenças da pós-menopausa é muito maior que seus benefícios. Portanto, a produção e elaboração de intervenções terapêuticas são essências para a redução dos sintomas disfuncionais do climatério.

Dentro do contexto clínico, o trabalho de Mollaahmadi et al., (2019), acerca dos vários métodos da Terapia Cognitivo-comportamental (TCC) sobre os sintomas do climatério, demonstrou que a TCC em grupo — mesmo não sendo uma abordagem garantida — tem a capacidade de reduzir em até 72% dos sintomas iniciais de depressão, se devidamente implementada. Em relação a sintomas como insônia, segundo os autores (Mollaahmadi et al., 2019), a TCC grupal não produz um bom resultado, recomendando-se por exemplo abordagens mais individuais da TCC, que podem auxiliar na redução de 70% dos sintomas iniciais de insônia.

Outro importante fator que necessita ser levado em conta para os cuidados da mulher de meia-idade são as redes de apoio de que ela dispõe quando do período do climatério. Na pesquisa de Holanda et al., (2021), os profissionais da saúde relataram a participação insuficiente da família no auxílio ao enfrentamento dos sintomas climatéricos; segundo os autores, essa ausência do grupo familiar nos momentos terapêuticos se dá por conta da falta de consciência da parcela de responsabilização pertencente à família no cuidado territorial em saúde mental, fomentando a quase invisibilidade de questões concernentes ao adoecimento mental e o climatério, tanto na família como na sociedade.

Ainda no mesmo estudo, os autores apontam para a homogeneidade das práticas de cuidados desenvolvidas pelos profissionais do Centro de Atenção Psicossocial, não havendo distinção entre as especificidades de gênero masculinas e femininas (Holanda et al.; 2021). Tal postura omissa em relação às idiossincrasias de cada público acaba por nivelar as distintas demandas e negligenciar os cuidados terapêuticos para as populações que deles necessitam; os cuidados aos sintomas do climatério, por exemplo, não podem ser aplicados indistintamente em um homem de meia-idade, pois foram práticas performadas para um público específico: no caso, mulheres de meia-idade.

Portanto, é evidente que a presença do(a) psicólogo(a) para as demandas do climatério é imprescindível também para a cooperação e inserção familiar ao tratamento; não somente para as intervenções diretivas e específicas, no quadro sintomatológico que venha a surgir na mulher, mas também para o acolhimento, a compreensão, o respeito, o acompanhamento e a psicoeducação necessários àquelas pessoas que buscam por cuidados nesse momento tão sensível e temeroso, a atuação do(a) psicólogo(a) é peça fundamental na arte do cuidar.

6. CONCLUSÃO

Como anteriormente citado, esta pesquisa apresentou como objetivo discutir de que modo o climatério ressoa psicologicamente na saúde mental das mulheres de meia-idade, assim

como identificar as estratégias de intervenção psicológica que possam auxiliar positivamente à saúde mental em quadros de sintomas psicológicos disruptivos decorrentes dessa fase do desenvolvimento feminino. Ficou evidente que as repercussões do climatério na saúde são significativas e reverberam em vários níveis (pessoal, social, biológica e psicologicamente), dificultando medidas de tratamento diretas e efetivas e os meios preventivos.

Por outro lado, foi possível observar que, seja no contexto da Atenção Primária ou no clínico, as estratégias interventivas para a sintomatologia climatérica são diversificadas e plurais. Resta saber se tais medidas dispõem de acessibilidade e efetividade prática para as populações que delas necessitam. A pedra angula de toda intervenção, no que diz respeito ao climatério, é o acesso das mulheres a informações referentes a esse estágio de suas vidas. Os profissionais ou as equipes multiprofissionais fariam bem em fornecer conhecimentos acerca do climatério, possibilitando maior autonomia e preparado das mulheres nessa fase.

As práticas de cuidados adotadas dentro de Centros de Atenção Psicossocial, por exemplo, devem seguir uma heterogeneidade no que concerne ao tratamento de sintomas climatéricos, visando a particularidade do gênero feminino e suas idiossincrasias a partir do viés dos profissionais da saúde. Com o aumento da longevidade populacional, é nítido que demandas como o climatério se tornarão cada vez mais recorrentes em todos os âmbitos da saúde; é preciso, portanto, que os profissionais estejam dispostos e capacitados para atuar em tais contextos, há muito negligenciados, ressaltando-se aqui a crucial importância das práticas multiprofissionais.

Esta pesquisa, como todas as demais, apresenta suas limitações: a heterogeneidade metodológica dos estudos amostrais não permitiu uma análise mais factual; o pequeno número de trabalhos do campo estritamente da psicologia dificultou o estabelecimento de certo protagonismo do(a) profissional psicólogo(a) nos cuidados ao climatério; o desnível da nacionalidade dos estudos coletados não possibilitou uma visualização mais integral do climatério nos demais contextos. Ainda assim, este estudo enseja importantes discussões no tocante à temática e suas implicações e dilemas.

Sugere-se, portanto, que pesquisas desse mote sejam elaboradas para uma compreensão ainda mais consistente acerca dos impactos psicológicos do climatério na saúde mental em mulheres que o vivenciam. Estudos que verifiquem a efetividade e acessibilidade das medidas de cuidados psicológicos para essa população, nas mais diversas conjunturas, forneceriam importantes achados para a implementação e o subsídio do cuidado na meia-idade e o bem-estar da população feminina.

Por conseguinte, pesquisas que identifiquem o itinerário terapêutico de mulheres no climatério dentro dos serviços de saúde e sua evasão possibilitariam o planejamento de estratégias e novas abordagens para as demandas desse gênero, além de se analisar os pontos que necessitam de implementação no que diz respeito às redes de atenção à saúde para as mulheres climatéricas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Santos; BONVINI, Rebeca Fernandes Santana. Avaliação dos sintomas de ansiedade e depressão em mulheres no climatério/menopausa. 2023.

BARDIN L. Análise de conteúdo. São Paulo: Editora 70; 2011.

BERGER, Kathleen Stassen. O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade. LTC, 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Pragmáticas Estratégicas. Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa. 1. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: princípios e diretrizes. Ministério da Saúde, 2004.

BRITO, Luciane Maria Oliveira et al. OCORRÊNCIA DE SINTOMAS CLÍNICOS EM MULHERES CLIMATÉRICAS ASSISTIDAS EM UM SERVIÇO DE REFERÊNCIA EM SÃO LUÍS, MARANHÃO/SYMPTOMS OF OCCURRENCE IN CLINICAL WEATHER WOMEN IN SÃO LUIS, MARANHÃO, BRAZIL. 2016

CAVALCANTE, Maria da Conceição da Rocha. Docência e menopausa na educação de jovens e adultos. 2020.

ERCOLE FF, MELO LS, ALCOFORADO CLGC. Integrative review versus systematic review. REME rev. min. enferm. 2014; 18:12-4.

FIGUEIREDO, E. N. A estratégia saúde da família na atenção básica do SUS. Curso de Especialização em Saúde da Família – UMA-SUS| UNIFESP, 2012

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

HOLANDA, Marcilene Batista. O cuidado em saúde mental a mulheres climatéricas no centro de atenção psicossocial. 2021.

KHAKKAR, Maedeh; KAZEMI, Ashraf. Relationship between mental health and climacteric adjustment in middle aged women: a confirmatory analysis. BMC Women's Health, v. 23, n. 1, p. 234, 2023.

KOYUNCU, Tugce; UNSAL, Alaettin; ARSLANTAS, Didem. Evaluation of the effectiveness of health education on menopause symptoms and knowledge and attitude in terms of menopause. Journal of epidemiology and global health, v. 8, n. 1-2, p. 8, 2018.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. Metodologia do Trabalho Científico. SP: Atlas, 1992.

LEMOS, Bárbara Alvim Raposo; GUIMARÃES, Luana Carolina Rodrigues; DE SENNE, Thiago Henrique. Qualidade de vida das mulheres no climatério e na pós-menopausa. Revista Eletrônica Acervo Médico, v. 12, p. e10503-e10503, 2022.

LOMÔNACO, Cecília; TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes; DE OLIVEIRA RAMOS, Maria Tereza. O impacto da menopausa nas relações e nos papéis sociais estabelecidos na família e no trabalho. Reprodução & Climatério, v. 30, n. 2, p. 58-66, 2015.

LUI FILHO, Jeffrey Frederico et. al. Epidemiologia da menopausa e dos sintomas climatéricos em mulheres de uma região metropolitana no sudeste do Brasil: inquérito populacional domiciliar. Rev. Bras. Ginecol. Obstet. vol.37, n.4, pp.152-158, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

MOLLAAHMADI, Leila et al. Evaluation and comparison of the effects of various cognitive-behavioral therapy methods on climacteric symptoms: A systematic review study. Journal of the Turkish German Gynecological Association, v. 20, n. 3, p. 178, 2019.

MUSSI, Ricardo; ROCHA, Saulo; ALVES, Tarcísia. Transtornos mentais comuns em quilombolas baianos, nordeste brasileiro. Psicologia, Saúde & Doenças, v. 20, n. 3, p. 698-710, 2019.

OLIVEIRA, Arthur Reimann et al. Promoção à saúde da mulher: desmistificando o climatério. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 10, p. 21431-21442, 2019.

Organização Mundial de Saúde. Pesquisa sobre a menopausa: relatório de um estudo científico da OMS grupo [reunião realizada em Genebra, de 8 a 12 de dezembro de 1980]. Genebra: OMS 1981. Acesso em 02 de set. 2023. Disponível em: https://apps.who.int/iris/handle/10665/41526.

Organização Mundial de Saúde. Investigações sobre a menopausa nos noventa anos: relatório de um Grupo Científico da OMS. Genebra: OMS. 1996

PAGE MJ, McKenzie JE, BOSSUYT PM, BOUTRON I, HOFFMANN TC, MULROW CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.

PARAGUAI, Laiz Gabriella Fernandes. Fatores associados à depressão em mulheres climatéricas: uma revisão integrativa. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PEIXOTO, Clayton; RIBEIRO, Tatiana; FERNANDES, Letícia; CARDOSO, Adriana; VERAS, Andre. Perdas, Luto e Sofrimento Mental em Mulheres no Climatério. Revista Psicologia e Saúde, v. 14, n. 2, p. 117-130, 2022.

REAL, Guadalupe Alva; JIMÉNEZ, Jorge Luis López; GONZÁLEZ, Clotilde García. Climatério, saúde e depressão, uma abordagem psicossocial: Estudo exploratório com um grupo de mulheres da cidade do México. Revista Kairós-Gerontologia, v. 20, n. 1, p. 09-23, 2017.

REIS, Lúcia Margarete et al. Influência do climatério no processo de trabalho de profissionais de um hospital universitário público. Cogitare Enfermagem, v. 16, n. 2, 2011.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. SP: Atlas, 1996.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Tratados e organizações ambientais em matéria de meio ambiente. In: Entendendo o meio ambiente. São Paulo,1999. v. 1. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual.htm> . Acesso em: 8 mar.1999.

SILVA, Ingrid Möller et al. A percepção de mulheres a respeito dos sinais e sintomas do climatério/menopausa e a sua relação com a qualidade de vida. Research, Society and Development, v. 11, n. 4, p. e38811427374-e38811427374, 2022.

SILVA, Lilian Barra. Fatores Psicológicos das mulheres na Menopausa. 2022.

SILVA MORAES, Édely Beatriz et al. Indicadores para a depressão em mulheres durante o climatério. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 23, n. 6, p. e12468-e12468, 2023.

SOARES, Glaucimara Riguete de Souza et al. O conhecimento produzido acerca de climatério, família e envelhecimento. Rev. enferm. UERJ, p. e32588-e32588, 2018.

TEDESCO, Kelyn; DA SILVEIRA, Michele Marinho. Autoestima, autoimagem, qualidade de vida e de saúde de mulheres na pós-menopausa. Espaço para a Saúde, v. 22, 2021.

TOURINHO NETO, F. C. Dano ambiental. Consulex. Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 18-23, fev. 1997.

WIGG, Cristina Maria Duarte et al. Depression, anxiety, suicidal ideation and female climacteric: a narrative review. Arq. bras. psicol.(Rio J. 2022), 2022.

AGLOMERADOS SUBNORMAIS: A EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE

Vitória Neres CARNEIRO
Bacharel em Geografia
vitorianeres128@gmail.com

Shirley Cristina dos SANTOS
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
Docente do Curso de Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
shirley.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho apresenta uma discussão acerca do conceito de aglomerado subnormal, sob a ótica das desigualdades sociais. Segundo o IBGE (2011), aglomerados subnormais são formas de ocupações de caráter irregular em terrenos que antes pertenciam a outros, sendo estas propriedades públicas ou privadas, possuindo como característica principal uma urbanização de forma irregular, não possuindo serviços públicos essenciais ou estes sendo oferecidos de forma incompleta. Estes aglomerados podem receber diversos nomes como invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas e entre outros dependendo da região do Brasil. A segregação relaciona-se com a desigualdade no sentido em que as diferenças no acesso a bens e serviços evidenciam a parcela mais afortunada no meio urbano, assim, a segregação surge para as classes menos favorecidas que tendem a ser tratadas de forma diferente tanto pelo poder público quanto pelo restante da sociedade. Essa discussão, a partir de levantamento bibliográfico é parte integrante da monografia de bacharelado cujo título é Aglomerado Subnormal da Cidade de São Luís: o Residencial Nova Conquista como reflexo da desigualdade socioespacial. A desigualdade socioespacial evidencia a segregação socioespacial, ambas são fenômenos produtos da pobreza e preconceito em áreas periféricas e refletem o problema da reforma urbana brasileira. A falta de uma regionalização minuciosa e específica de áreas de interesse social pode separar famílias do sonho da habitação adequada, visto que não somente a casa em si é necessário como também a qualidade de vida. O que é agravado pelo preconceito direcionado as regiões mais pobres, vistas ainda de forma negativa e sob julgamento constante de seus moradores e o pertencimento a cidade. O trabalho tem por finalidade demonstrar que aqueles que mais necessitam de ajuda são os que mais passam por dificuldades, isto é, são pessoas com empregos ruins, moradias com problemas, ausência de ajuda do poder público e que ainda assim não possuem a paz de poder morar e viver, fadados a um sistema desigual e uma “moralidade” disfarçada de objetivos capitalistas segregadores das camadas altas das mais pobres.

Palavras-chave: Desigualdade Social; Geografia Urbana; Espaço Urbano; Maranhão.

1. Introdução

O Brasil em 2010 possuía mais de 40% da população urbana vivendo em assentamentos informais e precários e em moradias inadequadas (UN-Habitat Brasil, 2010). Em um país que historicamente favorece determinadas camadas sociais e a outras dificulta o acesso a direitos que deveriam ser básicos como moradia. O crescimento de áreas de ocupação informal enuncia que as políticas públicas de moradia e o planejamento urbano não estão sendo realizados de forma que alcance todos os seguimentos da sociedade. Além disso, a desigualdade social intensifica a dificuldade dos sujeitos enquadrados nesta situação de atingir o direito de moradia digna assegurado pela Constituição Federal de 1988.

O trabalho tem por objetivo analisar um fenômeno de ocupação em regiões da cidade em busca do acesso a moradia. O presente trabalho é representado por uma área de aglomerado subnormal (classificação proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), além de buscar por condições precárias espaciais enfrentadas por moradores dessa área periférica e marginalizada pela pobreza que os segregam de forma social e espacial do restante da estrutura da cidade.

A pesquisa foi pensada em buscar e apresentar as dificuldades enfrentadas por moradores de uma região de ocupação, exposta pelo IBGE como aglomerado subnormal, mas também apontar as desigualdades sociais e espaciais acometidas com os residentes desta área. Na abordagem teórica buscou-se dados sobre o conceito de aglomerados subnormais que representam a classificação de áreas habitadas com precariedade de acesso a serviços básicos como infraestrutura e saneamento.

2. A Desigualdade e Segregação Socioespacial na Cidade

A segregação socioespacial é um conceito trabalhado em primeira linha pela Escola de Chicago (Melazzo; Vieira, 2002). Ainda nas décadas de 1930 e 1940, em que os pesquisadores da Escola de Chicago buscavam compreender a preferência na escolha da localização de residências de diversas famílias ou indivíduos de diferentes classes sociais inscritas ao espaço das cidades do Estados Unidos (Melazzo; Vieira, 2002).

Melazzo e Vieira (2002) trazem em “introdução a segregação socioespacial” o desenvolvimento do conceito de segregação socioespacial, partindo dos estudos da Escola de Chicago que com o estudo sobre a disposição na cidade, veio a afirmação que a segregação urbana aparecia em todas as cidades, em que a característica do lugar de ocupação remetia as preferências de cada indivíduo ou família que ocupava o espaço.

A segregação social e espacial que partem de características da população, sobre uma disputa constante de posse que se reflete de diversas maneiras, seja na disposição espacial ou na tensão entre grupos sociais, aponta para a interação entres os processos espaciais e sociais, dando assim importância em compreender que "(...) as resultantes espaciais dos processos sociais não apenas reflexos, mas também como suas condicionantes" (Melazzo; Vieira, 2002).

Visto a interação entre processos espaciais e sociais, falar de segregação é também ressaltar a desigualdade de uma dada nação, em que a observação da disposição espacial de certas vilas, bairros e ou como tratado ao decorrer do trabalho "comunidade" apontam para uma dos maiores problemas que o país enfrenta: a ausência de uma igualdade de renda, que afeta uma camada social inteira, que se reflete na falta de moradia e que só confirma como o país de extensões continentais não consegue se organizar, mesmo com tanta riqueza que não se distribui e que se perde na linha histórica.

A segregação traz a evidenciação dos problemas da sociedade urbana, expõe também que "Em decorrência da segregação socioespacial, ocorre a divisão de classes sociais, bem como e marginalização dos mais carentes, o que impulsiona a elevação dos índices de desigualdades." O que desenvolve um ciclo vicioso em que os indivíduos das classes que mais necessitam de ajuda enfrentam obstáculos cada vez maiores que o impedem de avançar e vencer a desigualdade, além da marginalidade há questões como a segregação que acarreta problemas de deslocamento, de oportunidades de emprego e a socialização com o restante da sociedade. Assim, tratar da desigualdade relacionada a segregação é desenvolver um vínculo entre os condicionantes e os resultantes espaciais (Da Silva et al., 2016).

A segregação relaciona-se com a desigualdade no sentido em que as diferenças no acesso a bens e serviços evidenciam a parcela mais afortunada no meio urbano, assim, a segregação surge para as classes menos favorecidas que tendem a ser tratadas de forma diferente tanto pelo poder público quanto pelo restante da sociedade. Para Arretche (2018), a desigualdade também é composta por outras dimensões além da monetária, como o acesso a serviços públicos ou a busca pela eliminação da barreira do analfabetismo.

As áreas segregadas são as que necessitam de mais ajuda social em razão da concentração de pobreza, além da tendência de que quando há desigualdade socioespacial maiores as chances de segregação em razão do afastamento das áreas mais valorizadas:

> Desigualdades sociais e territoriais são faces da mesma moeda e se mesclam no espaço, se sintetizam e se expressam como desigualdades socioespaciais, retroalimentando-se. E na medida em que as condições de infraestrutura e de vida são melhoradas nesses lugares, a valorização expulsa os mais pobres para locais ainda

> com piores condições. É a lógica da produção injusta do espaço (Ferreira, Vasconcelos e Penna, 2008, p. 9).

A desigualdade pode ser expressa em diversas dimensões, como afirma Arretche, ainda mais quando se trata do meio urbano que é tão volúvel, sujeito a interferências do seu conteúdo por diversos atores, políticos como econômicos, como se viu pelas contribuições de Corrêa na década de 1980 sobre o espaço urbano. De acordo com Harvey apud Motta (2017):

> A segregação espacial resulta no isolamento de grupos sociais vulnerabilizados e ainda fragiliza laços de integração social. Na verdade, o que subjaz à noção de segregação espacial é, além da ocupação desigual do espaço pelos moradores, também a má distribuição dos recursos urbanos. O conceito de renda real vem da ideia de que a renda de um indivíduo não provém somente daquela porção monetária, sendo fruto, também, dos benefícios que ele pode obter com a infraestrutura urbana e serviços públicos (harvey, 1980 apud Motta, 2017, p. 15).

Assim, a segregação espacial e social se relaciona aos níveis de desigualdade e surge como forma de fortalecer a ideia de quem mais sofre é quem mais precisa. Em um país onde 1% dos mais ricos do Brasil possui 28,3% da renda (PNUD, 2019), fato este que evidencia a concentração de renda no país, passo inicial para a desigualdade.

Visto que o acesso desigual aos serviços capitalistas como saúde (por planos em clínicas particulares), serviços de consumo e de lazer é o primeiro passo para a segregação social, onde aqueles que pertencem a uma determinada camada social menos privilegiada, ou sem acesso a melhores bens de serviços, tendem a se preocupar mais em sobreviver do que onde residem e as impressões que o local expressa. A desigualdade tem fonte histórica, em um país que se construiu por meio da linguagem da escravidão, em que a monopolização de renda e poder faz parte de nossas raízes, com heranças de tempos de corrupção e práticas que resultaram no interesse privado acima do público por meio do patrimonialismo (Schwarcz, 2019).

Segundo Gouveia (2016, p. 10), a busca por uma moradia de forma considerada como ilegal surge da desigualdade quanto a distribuição do espaço, assim:

> (...) pode-se dizer a cidade como um retrato da sociedade. No tocante ao cenário brasileiro, trata-se de uma sociedade marcada pela luta e maculada pela segregação; Pela necessidade de adequação de muitos em um espaço que é receptivo a poucos. A cidade brasileira, tal como seu povo, não é tranquila. É dividida em classes que se opõem. O fruto desta polarização econômica é a ausência de moradia legal para uma grande parte da população e consequente ocupação irregular dos espaços como forma única de existir. À margem do legal.

A relação entre desigualdade e segregação se fortalece quando, pela premissa que todos têm direito à moradia digna, como promete a Constituição Federal de 1988, ao passo que uma parcela da população tende a ser privilegiada por razões históricas como afirma Schwarcz

(2019), e questões econômicas que proporcionam a busca pelas camadas mais pobres por áreas mais baratas que não estejam totalmente de acordo com a regularidade fundiária, já que esta dificulta o acesso à terra pelos mais pobres (Alfonsin, 2000).

Um aspecto ligado a ponte entre desigualdade e segregação é a vulnerabilidade social que acomete diversos grupos sociais, estes detêm de necessidades maiores do que o restante da sociedade:

> A vulnerabilidade, entendida como um processo no qual interagem o potencial da população, diante dos seus ativos sociais, e as oportunidades que o território lhes apresenta, em função das desigualdades estruturais da formação do espaço urbano, permite estabelecer um diagnóstico dessa situação (PENNA; FERREIRA, 2014, p 27).

Segundo o *Atlas de Vulnerabilidade Social dos municípios brasileiros* (2015), 9 estados do Brasil apresentavam em parte de seus municípios índices de vulnerabilidade (baseados na infraestrutura, capital humano e renda e trabalho) muito altos que exprimem a deficiência na infraestrutura e desigualdade socioeconômica. Entre eles estão o Amazonas, Acre, Pará, Amapá e Rondônia (região norte), e Maranhão, Alagoas e Pernambuco (região nordeste).

Além disso, a vulnerabilidade exprime a pobreza da população, aponta a deficiência de infraestrutura, sendo ela visualizada pela falta de recursos básicos, e acesso a itens indispensáveis para o bem-estar. Dessa forma, como afirma Penna e Ferreira (2014, p. 31):

> A vulnerabilidade segmenta os territórios e as comunidades onde essas desigualdades se materializam e permite o questionamento não apenas da pobreza como consequência da baixa renda, mas, principalmente, como essa complexidade de fatores contribui para a reprodução das desigualdades socioespaciais.

Dessa forma, a vulnerabilidade é também um processo pelo qual a desigualdade pode ser evidenciada pela pobreza e ausência de recursos básicos tantos sociais quanto espaciais. Segundo Vignoli (2001, p. 2) a vulnerabilidade pode ser entendida como a falta de acesso às estruturas, sendo estas: as oportunidades oferecidas pelo estado, mercado, ou mesmo pela sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes (Vignoli, 2001 apud Cançado; Souza; Cardoso, 2014).

As classes menos favorecidas estão nesta equação em que suas necessidades não são asseguradas, e a oportunidade de saná-las foge às suas mãos dadas a questões históricas-sociais. São classes essas acometidas por dificuldades e que buscam alternativas que por vezes contradizem ao que é considerado adequado, como o caso de ocupações desordenadas que sana um dos problemas da sociedade brasileira atual: falta de moradia.

O acesso à moradia é bem mais que um item a ser riscado, é mais como afirma Gervasoni e Souza (2020): “o direito à moradia não se restringe ao espaço físico destinado à habitação, compreendendo muito mais do que disso, pois vincula-se diretamente à noção de dignidade da pessoa e da existência humana”. Abordar a desigualdade na sociedade capitalista atual é reviver os problemas acobertados pelas classes dominante, é fácil apontar um local como uma favela e nomeá-lo de perigoso, difícil é afirmar que grande parte dos problemas da comunidade surgem da falta de igualdade quanto a oportunidade de posse de bens materiais, problemas esses enraizados na sociedade e produtos de uma estrutura injusta e segregadora.

Os mais pobres e mais necessitados são cada vez mais isolados pela escolha de ignorar seus problemas e agir como se não fossem parte da sociedade. Portanto, falar de segregação e desigualdade é indispensável “pois a segregação é a mais importante manifestação espacial urbana da desigualdade que impera em nossa sociedade.” (Villaça, 2011).

Entender o que é segregação exige um pouco de esforço por parte de quem observa, tratada de forma pouco explicativa, a segregação pode ser definida como “(...) sinônimo ou expressão de qualquer forma de diferenciação ou desigualdade nas cidades” (Sposito 2013, p. 64-65), a própria autora afirma a imprecisão na conceituação do termo. Há vários tipos de segregação dentro do contexto da cidade (rural e urbana), e cada uma delas promove uma expressão espacial.

Deve-se analisar segundo critérios e índices diferentes para que se entenda os deslocamentos dentro da cidade (Lefebvre, 2001). Assim, ao se pensar nos elementos que surgem a partir da desigualdade, é preciso que se entenda sobre os tipos que levam a classificação de cada tipo de desigualdades mais conhecidas: raciais, religiosas, culturais e étnicas. As mais expressivas são as: segregação racial, pelo modo como ocorre e afeta toda uma camada social, e a socioespacial por se tratar do tipo presente no espaço urbano.

Adentrando ao campo da segregação socioespacial, esta, que surge em um contexto mais social e que abrange questões subjetivas no entendimento da sociedade, a conceituação tende a sofrer uma nuance, mas sempre relacionando o conteúdo social com o espacial.

O conceito de segregação socioespacial difere na concepção de alguns autores, já que assim como a origem e a expressão desta no contexto da cidade são explicadas de formas variadas por se tratar de um conceito complexo e que pode se manifestar de diversas maneiras, e surgindo diversos modelos para expor a disposição das camadas quanto ao fenômeno da segregação socioespacial.

De acordo com Corrêa (1988), um dos modelos classificados como o pontapé inicial, seria o proposto por J.G. Kohl (1841) onde a cidade pré-industrial era organizada de tal forma

que a camada da classe mais alta estaria localizada no centro e da classe baixa na periferia, modelo este baseado na distribuição social na Europa Ocidental.

Outro modelo foi proposto por E.W. Burges em 1920, diferentemente de Kohl, as camadas com maior *status* se deslocaram para a periferia por razões de conforto a partir de qualidade de vida e segurança, e as classes baixas se estabeleceram no centro em razão da proximidade com o local de trabalho.

O modelo em que a população de alta renda ocupava uma parcela da cidade e a de baixa renda o oposto, em que a cidade se organizava em setores a partir do centro, foi desenvolvido por Hoyt (1939), a partir de um estudo incluindo 25 cidades americanas. Assim como Bruges, Hoyt tratava de uma interpretação pertinente às cidades pós-industriais, com mudanças mais intensas quanto à disposição espacial e presença de outros fatores, além da questão econômica.

Desta forma, a segregação de uma cidade pode se apresentar em diversas formas, como o modelo desenvolvido por Hoyt se aproxima mais da organização de cidades latino-americanas, cujo padrão remoto, no contexto histórico, a uma fase antes do desenvolvimento de transportes fruto da Revolução Industrial, assim como o rápido crescimento populacional (Corrêa, 1988)

Pensar na divisão de classes acentuada pelo sistema capitalista consumista, é de extrema importância ao se afirmar a presença de segregação socioespacial, em razão de que as camadas que não se adequam, ou não tiveram as mesmas oportunidades de ascensão tão rápida quanto a outra parcela da população, no sistema capitalista sempre estarão alguns passos atrás dos afortunados desde a transformação do mundo antes da acumulação exacerbada no sentido de domínio do espaço.

Assim como diz Corrêa (1988), a segregação é fruto da expressão espacial das classes sociais, é na disposição espacial visto que o acesso aos bens de serviços públicos possui diferenciação que se encontra a desigualdade face ao modo como as parcelas sociais serão afetadas.

A segregação socioespacial é um processo no qual afeta negativamente as camadas mais baixas, estas sendo isoladas ou distanciadas dos pontos da cidade com serviços básicos e essenciais como o centro da cidade, essa parcela da população que por vários motivos necessitam de mais atenção governamental e não a obtém, passam ainda despercebidos pela maioria da população. Segundo Santos e Ferreira (2016, p. 177):

> A segregação socioespacial é originária das relações entre os agentes produtores do espaço urbano. Uma vez que o sistema capitalista beneficia os indivíduos que possuem maior poder aquisitivo, os de renda inferior são obrigados a habitarem locais

> desapropriados ou são constantemente remanejados para outras áreas, a fim de "esconder" essas moradias (...) é na segregação socioespacial, fruto da produção do espaço urbano, que essas formas podem ser vistas claramente, dando subsídios para análise e crítica.

A segregação surge do distanciamento social em meio urbano criado pela homogeneidade social interna e com a possibilidade de detectar que há disparidade social entre as classes estudadas (Castells, 2000). Esse distanciamento social e espacial enfatiza as diferenças entre as classes dominantes capazes de determinar as áreas em que desejam se estabelecer, e consequentemente influenciada pelo setor imobiliário aumentam o custo da terra ao redor, pressionando a quem não se enquadra entre os dominantes a ocuparem as regiões de maiores carências e, principalmente, com valores da terra mais em conta para as classes baixas.

Assim, seguindo a premissa que cada cidade se desenvolveu de uma determinada forma, e desta maneira surgiram diferentes tipos de segregação, com origens variadas que podem ser caracterizadas como exemplo de segregação voluntária, onde grupos sociais se estabelecem em um determinado local por razões intrínsecas, trabalhada por alguns autores como Lojkine (1997), e a segregação involuntária, onde o Brasil se encontra (Villaça, 2001) oriunda de pressões externas ligadas à questões maiores referentes a etnia, economia e religião, onde uma parcela da população passa a habitar um determinado espaço não por escolha própria.

Segundo Villaça (2011) a segregação surge na diferenciação consumo e valorização dada pela camada de renda mais alta, já que tal ato permite à classe conhecida por dominante, em relação ao acúmulo de capital, que haja poder, ou seja, domínio do espaço produzido e podendo controlar outros segmentos sociais.

O divisor entre a desigualdade e a oportunidade é o poder, é ele quem rege a localização espacial de atividades e pessoas no território, onde o poder de escolha separa aqueles que terão maior liberdade de escolha e os que não terão acesso a tantas oportunidades (Ferreira, Vasconcelos e Penna, 2008). Logo, a expressão da desigualdade, discutida neste capítulo pela segregação socioespacial, é resultado da má distribuição de oportunidades, de um local adequado para moradia, da presença de escolas, dá chance de poder ascender economicamente e socialmente.

A segregação e desigualdade remetem a problemas mais complexos e profundos como afirma Silva (2015):

> A desigualdade socioespacial é gerada pela má distribuição da riqueza produzida pela sociedade. Isso gera a fragmentação do tecido sociopolítico-espacial, gerando, por um lado a autossegregação da elite, e por outro a segregação residencial das classes mais pobres, nas favelas ou aglomerados subnormais (Silva, 2015, p. 14).

No momento em que a parcela da população, que está imposta a segregação social e espacial, é oprimida as suas oportunidades tornam-se uma verdadeira ilusão, alcançá-las requer mais trabalho e sacrifício do que as classes privilegiadas, demonstrar a realidade dessas regiões depende tanto de conhecer suas origens, mas abordar as dificuldades por quais passam os habitantes, tais áreas podem estar sob a nomenclatura em diversos sentidos, neste trabalho será utilizado o termo "aglomerado subnormal" definido pelo IBGE, e trabalhado por outros autores.

3. Aglomerados Subnormais e a Classificação pela Pobreza

A desigualdade social e segregação tratadas no capítulo anterior são elementos que ocorrem em aglomerados subnormais, não que sejam regra, entretanto, alguns estudos buscam ainda afirmar a relação intrínseca entre os dois fenômenos. Assim como reforça em trabalho recente o mestre em direito De França (2020), abordou as informações dispostas pelo IBGE que relacionassem a pobreza e a formação de aglomerados subnormais, mas assim como o próprio autor conclui os dados disponíveis até então mais concentrados na abordagem de aglomerados são de 2010, e por meio do seu trabalho pode-se direcionar a relação de pobreza ao surgimento de aglomerados subnormais, entretanto, com maiores complexidades no meio urbano, dado que ainda são recentes os estudos da formação deste na cidade. Estes locais aparecem, com tal descrição de acordo com o próprio IBGE, a partir de dados de 2010, em todos os estados (Tabela 1).

É possível observar que os estados com maiores taxas de urbanização (São Paulo e Rio de Janeiro) são os que possuem mais domicílios particulares ocupados em aglomerados subnormais. As razões são diversas, entretanto, é possível a classificação de acordo com alguns parâmetros desenvolvidos pelo IBGE, todavia, é preciso esclarecer que o uso do termo possa ser de certo modo negativo por quem mora e conhece a realidade destes locais, em razão disto, o termo "comunidade" será aqui empregado representando as áreas de denominação "aglomerados subnormais", salvo a descrição do Instituto.

TABELA 1 – DOMICÍLIOS PARTICULARES OCUPADOS EM AGLOMERADOS SUBNORMAIS

Brasil, Unidade da Federação e Município do Maranhão	Ano (2010)
Brasil	3.224.529 domicílios
Rondônia	12.605 domicílios
Acre	10.001 domicílios
Amazonas	89.933 domicílios
Roraima	303 domicílios
Pará	324.596 domicílios
Amapá	23.909 domicílios
Tocantins	2.097 domicílios
Maranhão	91.786 domicílios
São Luís (MA)	61.845 domicílios
Piauí	35.127 domicílios
Ceará	121.165 domicílios
Rio Grande do Norte	24.165 domicílios
Paraíba	36.380 domicílios
Pernambuco	256.088 domicílios
Alagoas	36.202 domicílios
Sergipe	23.225 domicílios
Bahia	302.232 domicílios
Minas Gerais	171.015 domicílios
Espírito Santo	70.093 domicílios
Rio de Janeiro	617.466 domicílios
São Paulo	748.801 domicílios
Paraná	61.807 domicílios
Santa Catarina	21.769 domicílios
Rio Grande do Sul	86.478 domicílios
Mato Grosso do Sul	1.879 domicílios
Mato Grosso	16.472 domicílios
Goiás	2.431 domicílios
Distrito Federal	36.504 domicílios

Fonte: IBGE – Censo Demográfico, 2010.

Segundo o IBGE (2011), aglomerados subnormais são formas de ocupações de caráter irregular em terrenos que antes pertenciam a outros, sendo estas propriedades públicas ou privadas, possuindo como característica principal uma urbanização de forma irregular, não possuindo serviços públicos essenciais ou estes sendo oferecidos de forma incompleta. Estes aglomerados podem receber diversos nomes como invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas e entre outros dependendo da região do Brasil. Em termos técnicos são:

> Um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo

> ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa. A identificação dos aglomerados subnormais deve ser feita com base nos seguintes critérios: a) Ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há 10 anos ou menos); e b) Possuírem pelo menos uma das seguintes características: urbanização fora dos padrões vigentes -refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos; ou precariedade de serviços públicos essenciais (IBGE, 2011, p. 19).

A definição do termo "aglomerado subnormal" surgiu em 1980 em uma reunião entre o IBGE, a comunidade acadêmica e instituições governamentais, foram definidos diversos parâmetros para confirmar uma área como aglomerado subnormal. Além disso, foi definido como setor censitário especial:

> O setor censitário de aglomerado subnormal é um setor especial localizado em zona urbana, que apresenta características que torna necessário um tratamento diferenciado de coleta, assim como em quartéis, asilos, penitenciárias, aldeias indígenas, hospitais etc. (IBGE, 2011; Marques et al., 2009, p.13).

No país, os domicílios em aglomerados subnormais não se encontram distribuídos de maneira uniforme, se concentram principalmente nos municípios-núcleo, a identificação dessas áreas tem certo nível de dificuldade pela quantidade de variações de tipos de aglomerados subnormais, cada região possui níveis diferentes de contraste entre áreas urbanizadas de acordo com o padrão urbanísticos e as que não são, sendo fácil de reconhecer o contraste em algumas e em outras áreas a delimitação seja de difícil identificação (IBGE, 2010).

O termo "aglomerado subnormal" é criticado por alguns autores já que o IBGE passa uma impressão generalizada das áreas classificadas dentro do termo, já que a definição não abrange a realidade destes aglomerados, podem ter sofrido uma classificação injusta ao ser focados como setor originário de práticas ilegais, perdendo pela aplicabilidade a chance de alcançar os verdadeiros problemas por quais passam essas comunidades, todos os serviços que lhe foram negados e tudo que ainda não foi proporcionado para este setor censitário e que deveria ser tópico de análise a partir do momento da classificação como aglomerado "subnormal" (Catalá; Carmo, 2016).

De acordo com Catalá e Carmo (2016), a definição do IBGE valoriza a propriedade e reduz a importância dos recursos públicos essenciais, em detrimento da precariedade de infraestrutura urbana, que prioriza a ilegalidade da ocupação, camuflando em sua definição a irregularidade urbanística e a carência de serviços públicos essenciais, transformando a ocupação ilegal na única condição obrigatória para caracterizar um setor como subnormal. Dessa forma, é preciso que se considere que a classificação dos "aglomerados subnormais"

como insuficiente em relação a demonstrar os verdadeiros problemas por quais passam a parcela da população habitante destes locais.

Um dos resultados dessa generalização é a aplicação do termo "favelado", aplicado de forma pejorativa aos moradores desta área, contribuindo para o preconceito e reforçando a ideia de que os habitantes são culpados por estarem ocupando esses tipos de locais.

O estudo do conceito de aglomerado ajuda a identificar as características em comum que faltam as áreas classificadas pela ocupação de forma irregular. Características essas que identificam problemas de falta de água potável, ou adequada, a falta de infraestrutura e a insegurança da posse da moradia, como classifica a São-HABITAT (2003) no termo slum. Áreas estas que cada vez mais precisam de uma atenção que não seja negativa, ou seja, deixando de lado preconceitos quanto aos moradores, e levando em conta que suas necessidades não são mais que direitos que não foram assegurados dada a formação de suas comunidades. O fato insegurança afeta os moradores de formas mais profundas do que se pensa:

> pode-se afirmar que os impactos sociais também acarretam impactos psicológicos, o que acontece por meio da violência. A vivência em um ambiente muitas vezes hostil, onde não há garantias de segurança – tanto em relação à estrutura física das moradias quanto em relação à criminalidade –, gera medo e o alerta constante de viver em perigo, e pode levar a problemas de ansiedade, fobia social e outros (BOTELHO et al. 2014 p. 13).

Ainda assim, a definição destas comunidades ajuda de certo modo na identificação, já que é a "única informação coletada nacionalmente de forma padronizada e com metodologia confiável" (Marques et al., 2009, p. 13). A definição auxilia para a necessidade de ações por meio de políticas públicas direcionadas a esse público específico.

A ocorrência de moradias em áreas inadequadas não é um problema invisível ou mesmo de proporções pequenas, atinge a todo o país como confirma os estudos acerca de Aglomerados Subnormais do IBGE (2010). Somente no ano de 2010, 11,4 milhões de brasileiros moravam em ocupações desordenadas, o que corresponde em cerca de 8% da população da época (190.732.694, segundo o IBGE), dados como este evidenciam que o país aparentemente baseado na democracia não garante moradia adequada a uma parcela da população que tende a passar por maiores dificuldades no acesso à moradia digna. Moradia esta, defendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que inclui o direito à moradia digna em seu artigo XXV, n. 01:

> Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e o direito à segurança em caso de desemprego,

> doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

Deste modo, quando não há garantia desses direitos, em especial em áreas com problemas de acesso a serviços essenciais como as moradias desordenadas, há de se refletir a participação do Estado em prol da população mais vulnerável.

Tais comunidades são a expressão da pobreza dispostos em recortes espaciais carregados pela pobreza, é nestes territórios da segregação que há manifestação da violência, em razão da omissão do estado, podendo ser apresentado pela quebra do contato social, que afeta na qualidade de serviços como os de saúde, o de infraestrutura, frutos da não aplicação da plena cidadania, é o resultado da falta de justiça social (Ferreira, Vasconcelos e Penna, 2008, p. 4).

A taxa da população residente nestas áreas não é de modo algum irrelevante. Segundo a UN-Habitat Brasil, no ano de 2010 41,4% da população urbana vivia em assentamentos informais e precários e em moradias inadequadas. O país passou por diversos processos de urbanização que aliados ao crescimento populacional teve como umas das consequências a moradia desordenada em vários centros urbanos, e entre eles está a cidade de São Luís.

Assim, abordar tais formações habitacionais neste trabalho se encontra na importância de ressaltar a pobreza silenciosa e injusta pelas quais passam os moradores destas áreas. Ainda mais quando ocorre em um estado como o Maranhão, em que o déficit na posse de moradia era de 392 mil e na cidade de São Luís, 23% da população residia em ocupações desordenadas.

Em 2010, o número de domicílios particulares ocupados em aglomerados subnormais era de 91.786, em estimativa o estado possui 144.625 domicílios em áreas de aglomerados subnormais, estes dados podem sofrer mudanças após a finalização do Censo 2022.

No Maranhão, em 2010 segundo o último Censo, 1.553.181 de pessoas da população do estado estavam em extrema pobreza, revelando que as políticas públicas não estavam atingindo de forma contundente, o estado já estava na classificação de estado mais pobre da região Nordeste. De acordo com o Índice de Exclusão Social (2010), o estado estava entre os estados com maiores índices de exclusão, apresentando então o índice de 0,46 em comparação com 0,63 do país, além disso o IDH no mesmo ano era de 0,639 somente “perdendo” o posto para Alagoas (0,631). É o retrato de uma população pobre, com problemas de acesso a direitos básicos e que são atingidas por outros empecilhos em razão da escolha de sobreviver e ocupar áreas inadequadas, porém uma tentativa de possuir a tão sonhada casa própria.

4. Qualidade de Vida em Áreas definidas como AGSN

A segregação pode ocorrer sob diversas formas e em diversas escalas (entre cidades, entre bairros e até mesmo no próprio bairro), todavia, o fenômeno fica mais enfático em aglomerados subnormais, setores com maiores ocorrências de problemas agravados pela localização em áreas irregulares, e mesmo com a necessidade de serviços, o acesso à serviços básicos se torna cada vez piores nestes locais.

Os habitantes dessas áreas não sofrem somente com o que falta, mas também com o preconceito gerado pelos índices de violência agravados pela iluminação incorreta, falta de policiamento e isolamento dado a localização das residências em terrenos que foram ocupados de forma desordenada e sem controle de forma que ações governamentais levam mais tempo para alcançar estes cidadãos. Um exemplo, é a favela do Coroadinho, 4ª maior favela do Brasil, com 53.945 pessoas (IBGE, 2010) que enfrentam dificuldade para morar e para se proteger. Em 2017, o bairro estava entre os 3 mais violentos de acordo com o Ministério Público do Estado do Maranhão. Assim, a necessidade de fomentar políticas públicas para essas áreas aumenta já que os problemas são mais recorrentes e atingem uma população sem assistência e recursos para se proteger.

Por mais que a condição financeira seja um dos principais motivos para ocupação irregular nestes locais, é necessário que se discuta a qualidade de vida como consequência dessa ocupação, o que seria em fato a falta de qualidade. Muitos estudos apontam a questão ambiental como primeiro elemento que afeta o dia a dia dos moradores destas áreas. Primeiramente pela irregularidade do terreno, característico principalmente das conhecidas “favelas”, com moradias construídas em morros com declividade e íngremes, que se tornam cada vez mais perigosos em razão da retirada da camada vegetal para construção, diminuindo a taxa de infiltração do solo e causando deslizamentos (Jatobá, 2011).

Um recente trabalho aponta a ocupação regular ligada aos movimentos de massa, o artigo traz informações sobre as causas da instabilidade do terreno ligada a ocupação desordenada em áreas inadequadas para moradia:

> Essa rápida ocupação do espaço urbano intensificou a expansão das cidades, fazendo com que a população ocupasse áreas geomorfologicamente instáveis, além de estarem totalmente às margens dos serviços essenciais, como saneamento básico. A população ocupou as áreas até então naturais com construções irregulares, desagregação do terreno, retirada de vegetação nativa e lançamento de águas servidas (Delfino; Alves; Junior, 2019, p. 90).

Segundo os autores, a ocupação acelerada do espaço urbano promove o surgimento de áreas que não cumprem de forma adequada os requisitos mínimos que garantem uma

organização espacial urbana de forma que sua manutenção seja feita de forma facilitada. Assim, a ocupação em área inclinadas como encostas e taludes podem trazer não somente um risco aqueles que habitam a área como as regiões vizinhas visto que a degradação ambiental pode trazer consequências os movimentos de massas como deslizamentos e fluxo de lama em épocas de chuva, causando danos aos residentes destas áreas e risco aos residentes vizinhos (Delfino; Alves; Junior, 2019).

A insegurança de residir nestes locais reduz a qualidade de vida, visto que a incerteza daqueles que habitam nestes espaços de que após uma chuva forte ainda possuirão suas casas acrescenta mais um ponto para a desigualdade, onde aqueles que conseguem conquistar a casa própria em terreno regular não precisam decidir se um temporal custará a segurança própria e da sua família.

Outro estudo que aborda a qualidade de vida dos moradores de aglomerados subnormais é o Impactos psicológicos e sociais que acometem de moradores de aglomerados subnormais produzido por Finelli, Rodrigues e Oliveira (2016), em que a pesquisa apontou consequências sociopsicológicas que afetam residentes de áreas de ocupação irregular. Os impactos são causados pela limitação do consumo dos moradores dos AGSN, que sem condições de sustentar as próprias despesas não alcançam suas necessidades básicas (Facina apud Finelli, Rodrigues e Oliveira, 2016).

Além disso, o termo “favelado” também causa um impacto social naqueles que habitam as áreas de AGSN, o preconceito que acompanha a palavra traz em si o peso do julgamento e uma imagem negativa dos moradores, estes sentem na autoestima a impotência da própria realidade e assim afetando no bem-estar individual e de sua família. Além disso, Habitabilidade Urbana, que define a habitação como ponte entre o residente e o sentimento de pertencimento, justificado pelo acesso à rede de infraestrutura (Finelli, Rodrigues e Oliveira, 2016). O que agrega a reflexão que a desigualdade se expressa de diversas formas e em diferentes níveis, não somente no campo financeiro. Assim, ao mesmo tempo em que os moradores destas áreas lutam para sobreviver são sobrecarregados com problemas mais profundos e que de certa forma dificulta as chances de superá-los.

Outra questão abordada por Oliveira e seus parceiros é a violência, acarretada pela pobreza nestas áreas, onde apontam o trabalho de Garcia Filho e Sampaio (2015) Interfaces entre a história da violência e a constituição do território no Ceará: um esforço de síntese e periodização, que relaciona as contradições do capitalismo e o regime militar como catalizadores do crescimento da criminalidade no Brasil (Finelli, Rodrigues e Oliveira, 2016).

Comunidades de camadas populares precisam cada dia mais lutar por direitos básicos, e o fato de que muitas delas agora se concentra próximas as regiões mais urbanizadas apontam a omissão por qual sofrem, visto que suas realidades estão ali, onde podemos observar, todavia, passamos e escolhemos ignorar a desigualdade estampada em moradias irregulares e dificuldades sociais que somente são notados quando atingem realidades "alheias" e interferem no próprio conforto.

Ainda que existam programas governamentais para tentar auxiliar estas pessoas, eles não alcançam a todos e são de uma estrutura burocrática tamanha que para tentar uma chance pode se tornar uma verdadeira luta. Um exemplo é o programa "Minha Casa Minha Vida" que recentemente, com a nova publicação do Ministério de Desenvolvimento Regional (2021), expôs que somente no Maranhão 49 obras do programa seriam paralisadas em razão dos cortes orçamentários no Fundo de Arrendamento Residencial (FAR), demonstrando que mesmo diante às necessidades da população ainda é fundamental que as políticas públicas sejam organizadas tanto a atender quem precisa como evitar que dezenas de beneficiários sofram com o mau planejamento.

Os moradores dos AGSN fazem parte da parcela da sociedade em que seus direitos e objetivos passam despercebidos pelo restante da população, ainda que sejam áreas grandes como as comunidades do Rio de Janeiro, o que se observa é a descrença tanto dos que ocupam tais áreas quanto dos que observam, que algum dia a realidade irá mudar.

Ainda assim, é importante ressaltar que ações de ONGs ajudam a amenizar as dificuldades por quais passam estes moradores. Um exemplo é o programa "Carteiro Amigo" criado para que os moradores de áreas sem CEP pudessem receber suas encomendas, nele as indicações de cada casa a ser atendida pelo sistema de envio de encomendas é feita de forma que toda a comunidade consiga receber suas encomendas e não somente as residências com CEP. A atuação acontece nas favelas do Rio de Janeiro e conta com a participação dos próprios moradores. No Maranhão há ações de ONGs como Amigos da Cidade que promovem a doação de objetos para os mais necessitados.

O bem-estar está ligado a moradia, dado a significação de transformá-la em um lar. O lar deve ser um ambiente de conforto, de descanso e de pertencimento a sociedade. É no lar que se criam laços com a comunidade, dada a fundação de raízes com o local até este tornar-se lugar. Sentimento este não concedido aos moradores de áreas consideradas como aglomerados subnormais, dada a insegurança quanto ao título da terra, de não saber se o dia seguinte será expulso e como conseguir meios legais de se estabelecer com tão pouco auxílio. Com a ameaça

constante de despejo e ausência de sentimento de pertencimento exprimido pela segregação criada pelo restante da comunidade.

5. Considerações

A falta de capacidade governamental de assegurar a todos o direito à moradia legal e adequada, causa naqueles que optaram por medidas menos ortodoxas de obter uma residência uma busca constante por reconhecimento como cidadão da cidade. A soma da falta de recursos, ao sentimento de ilegalidade demonstrado, tanto pela falta de documentação, quanto por atos de preconceito afeta cada vez mais o bem-estar dos moradores da área. Esse preconceito é causado e causador da segregação que as áreas menos favorecidas com serviços públicos enfrentam.

A segregação não é algo construído da noite para o dia. Leva tempo até que se perceba que a própria existência e o lugar onde se mora significa aos outros desconfiança e medo. Morar em uma área onde o crime e a falta de infraestrutura são ligados quase de forma instantânea é observar todos os dias como é pertencer a camada mais pobre e sucateada da sociedade, o que não é algo fácil.

As adversidades que surgem da pobreza e dos medos são agravadas pelo sentimento de não pertencimento. Um não pertencimento ao bairro, à cidade ou ao todo espaço urbano. É um sentimento que não se desvai com o tempo, ainda que documentos sejam conquistados e cartas possam ser recebidas na própria residência. Saber que outros grupos de pessoas não os aceitam tão fácil é algo que os esmagam um pouco a cada dia.

A segregação não está somente nos atos de preconceito, está infestada e exibida pelas desigualdades sociais e espaciais representadas em cada “comunidade” e em cada morador que não tem a segurança de uma moradia adequada. Ela aparece quando se observa as reformas existentes no restante do espaço da cidade e que os interesses públicos não são fortes o suficiente para que os alcancem.

REFERÊNCIAS

ALFONSIN, Betânia de Moraes. **Da invisibilidade à regularização fundiária: a trajetória legal da moradia de baixa renda em Porto Ale–re - século XX.** 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

ARRETCH. Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos** / organização Marta Arretche. - 1 ed São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ARRETCHE, Marta. Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil. A inclusão dos outsiders. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, pp 1-23, 2018.

BOTELHO, D. P.; VILELA, B. F. C.; CAMARGOS, C. B.; POSSAS, F. C.; XAVIER, C. C.; PROIETTI, F. A. **Análise das taxas de mortalidade por causas externas e doenças crônicas não transmissíveis, em Vespasiano e cidades na Região Metropolitana de Belo Horizonte.** 2000-2011. Rev. Med. Minas Gerais, v. 24, n. 6, p. 6-14, 2014.

CANÇADO, Taynara Candida Lopes; SOUZA, Rayssa Silva de; CARDOSO, Cauan Braga da Silva. **Trabalhando o conceito de vulnerabilidade social**. In: XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ANAIS..., Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.abep.org.br>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CASTELLS, M. **A Questão Urbana.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CATALÁ, Larissa Souza; CARMO, Roberto Luiz do. O conceito de aglomerado subnormal do IBGE e a precariedade dos serviços básicos de infraestrutura urbana. **Revista Brasileira de Estudos de População,** v. 38, 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CASTRO, Elias de. **Geografia: conceitos e temas** / organizado por Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. 2 –d. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.DF: Centro Gráfico, 1988.

DA SILVA, Manoel Mariano Neto et al. Segregação socioespacial: os impactos das desigualdades sociais frente a formação e ocupação do espaço urbano. **Revista Monografias Ambientais**, p. 256-263, 2016.

DE FRANÇA, Mateus Cavalcante. Pobreza, desigualdade e favelização: investigando elementos associados ao crescimento de aglomerados subnormais. **Revista Húmus**, v. 10, n. 28, 2020.

DELFINO R. K. R.; ALVES, S. J.; JUNIOR, A. S. S. A expansão dos aglomerados subnormais e a ocorrência dos movimentos de massa. **Revista Principia**, Paraíba, v. 3, n. 46, p 89 – 98, abril. /junho. 2019. Acesso em: 03/08/2022. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/issue/view/82.

FERREIRA, Ignez Costa B.; VASCONCELOS, Ana Maria; PENNA, Nelba de Azevedo. **Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades**. 2008.

FINELLI. Leonardo Augusto Couto; RODRIGUES, Larissa Marques; OLIVEIRA, Rosiney Matias. **Impactos psicológicos e sociais que acometem de moradores de aglomerados subnormais.** Congresso em Desenvolvimento Social, V, 2016, Monte Carlos - MG. Relatório: Estado, Meio Ambiente e Desenvolvimento, junho de 2016.

GERVASONI, Tássia A.; SOUZA, Carina Lopes de. O Direito à Moradia e as contradições da Desigualdade Social. **Juris Poiesis-Qualis B1**, v. 23, n. 32, p. 273-294, 2020.

GOUVEIA, Kristal Moreira. Regularização fundiária como política pública de efetivação do direito à posse de sujeitos vulneráveis em conflitos fundiários urbanos. **Revista Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109, 2016.

HARVEY. David. **A justiça social e a cidade**. Hucitec. São Paulo, 1980.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aglomerados Subnormais 2019: Classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à COVID-19.** Rio de Janeiro, 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades:** São Luís, panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasilsão/sao-luis/panorama. Acesso em 03/03/2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População rural e urbana**, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse preliminar do censo demográfico:** VIII recenseamento geral de 1970. IBGE, 1970.

IBGE**.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aglomerados Subnormais.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos demográficos de 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aglomerados subnormais:** primeiros resultados**.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico,** 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral. **Desemprego.** 3º trimestre de 2022.

JATOBÁ, Sérgio Ulisses Silva. **Urbanização, meio ambiente e vulnerabilidade social.** 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARQUES, E. (Coord.) et al. **Assentamentos precários no Brasil Urbano**. Brasília: Ministério das Cidades, 2009.

MELAZZO, Everaldo Santos; VIEIRA, Alexandre Bergamin. **Introdução ao conceito de Segregação Socioespacial.** São Paulo, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PENNA, Nelba Azevedo; FERREIRA, Ignez Barbosa. Desigualdades socioespaciais e áreas de vulnerabilidades nas cidades. **Mercator (Fortaleza)**, v. 13, p. 25-36, 2014.

SANTOS, Douglas Parreira; FERREIRA, Idelvone Mendes. **A segregação espacial e residencial na cidade contemporânea**. Neves, AF, De Paula, MH, Anjos, PHR, Bernardo, JL e Pires, MGG, Estudos interdisciplinares em Ciências Ambientais, Território e Movimentos Sociais. Blucher, São Paulo, Brasil, p. 175-189, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, M. **Segregação e pobreza urbana**. In: SILVA, M. (Org). Geografia Urbana do Brasil. Consórcio CEDERJ. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2015.

SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: Pedro de Almeida Vasconcelos; Roberto Lobato Corrêa; Silvana Maria Pintaudi. (Org.). A cidade contemporânea. Segregação Espacial. 1ed.São Paulo: Contexto, 2013, v. 1, p. 61-93.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estudos avançados**, v. 25, p. 37-58, 2011.

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS E CULTURAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

José Augusto Cutrim Gomes
Mestrando em Cultura e Sociedade
augustocutrim19@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Kariane Ferreira Alves Pereira
Mestranda em Cultura e Sociedade
alveslariane@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Simorelda Alves Ferreira
Mestranda em Cultura e Sociedade
simorelda@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Thelma Helena Costa Chahini
Pós-Doutora em Educação Especial
thelmachahini@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Na história da pessoa com deficiência observamos um caminho carregado de preconceito, violência e negação de direitos, inclusive do direito à vida. A padronização do corpo perfeito tende a mercantilizar indivíduos na busca da ideologia subjetiva de perfeição dada a cada período da história, cultura ou sociedade. Àqueles que se encontram fora desse padrão ideológico, são excluídos pelo processo de hierarquização e culto ao corpo, sujeitos a uma classificação velada de origem discriminatória e incapacitante. A comunidade ativista das pessoas com deficiência tem como lema "Nada sobre nós, sem nós" como forma de combater o preconceito e participar da formulação de Políticas Públicas efetivas, exigindo voz e vez nos espaços políticos e de controle social. Nesse contexto, é abordado o percurso histórico da construção da pessoa com deficiência, enquanto ser singular, com necessidades próprias e para além disso, como ser coletivo que age e interage em sociedade, como detentor de voz e que pode falar por si frente as inúmeras demandas exigidas no contexto global. Busca-se, ainda, analisar o processo de silenciamento e empoderamento da pessoa com deficiência, enquanto indivíduos que visam superar o ideário da padronização eletiva do corpo, exigindo participação efetiva nas políticas e movimentos sociais, a partir de autores que tratam do uso da fala como instrumento de libertação e poder, destacando-se Bourdieu (2010), Foucault (2021), Kilomba (2019) e Spivak (2010). Diante do exposto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica. Os dados foram coletados por meio de artigos científicos, livros, e na internet, visando o percurso da pessoa com deficiência no processo de empoderamento sob uma perspectiva sócio-histórica do imaginário social e das relações de poder. Os achados deste estudo revelam que apesar de grandes conquistas no contexto dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, ainda há caminhos a serem percorridos em direção à efetivação deles e na eliminação de atitudes desfavoráveis em relação ao potencial humano das referidas pessoas.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Direitos humanos; Políticas Públicas.

1. Introdução

A percepção sobre a pessoa com deficiência foi mudando e sendo construída ao longo do tempo. Em algumas culturas antigas era vista de maneira respeitosa, afortunada e até mesmo divina, em outras de forma marginalizada e discriminada sendo condenadas à morte desde o nascimento. Na Idade Média a deficiência passou a ser vista como um castigo por um pecado cometido ou sinal de maldição. Na Idade Moderna começou uma preocupação em "cuidar" da pessoa com deficiência, com a criação de hospitais e instituições para esse fim que, entretanto, eram locais que utilizavam métodos violentos e cruéis de "tratamento", sendo na verdade o início do movimento da eugenia, que visava exterminar e excluir da sociedade os indivíduos que não atendessem ao estereótipo de "perfectibilidade". Somente a partir do século XX a pessoa com deficiência começa a ser vista como um indivíduo que necessita de condições de igualdade e respeito em todos os aspectos da vida. No século XXI, grandes conquistas foram alcançadas com a elaboração de legislações e políticas de garantia de direitos e inclusão.

Compreender o processo histórico e de lutas das pessoas com deficiência é imperativo para o entendimento do contexto atual e reconhecimento da necessidade da construção de políticas de direitos, pois há um risco de ao "[...] eliminar tal material – o registro de tudo que o homem fez e em que se transformou – de nossos estudos seria como pretender estudar o processo do nascimento ignorando a maternidade" (Mills, 1975, p. 160). Nesse sentido, "[...] interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma do indivíduo constituir-se como pessoa no mundo (Magalhães; Cardoso; 2010, p. 49).

O presente artigo pretende traçar o percurso histórico da construção da pessoa com deficiência, enquanto ser singular, com necessidades próprias e para além disso, como ser coletivo que age e interage em sociedade, como detentor de voz e que pode falar por si frente as inúmeras demandas exigidas no contexto global. Busca-se, ainda, analisar o processo de silenciamento e empoderamento da pessoa com deficiência, enquanto indivíduos que visam superar o ideário da padronização eletiva do corpo, exigindo participação efetiva nas políticas e movimentos sociais, a partir de autores que tratam do uso da fala como instrumento de libertação e poder, destacando-se Bourdieu (2010), Foucault (2021), Kilomba (2019) e Spivak (2010). Posteriormente, pretende-se ilustrar acerca do empoderamento social, discorrendo sobre o lema adotado pelo movimento das pessoas com deficiência "Nada Sobre Nós, Sem Nós" e sobre a importância em levar a discussão para além de falas, legitimando as conquistas na tentativa de superar as dificuldades que são colocadas pelo poder público.

2. Pessoa com deficiência e o contexto social

Compreender conceitualmente o significado de deficiência é relevante para evitar possíveis conflitos e dificuldades de sua classificação. Fazer o uso correto do termo "deficiência", não é somente uma implicação semântica, é um ponto fundamental diante de todo estigma e preconceito que a palavra carrega. De acordo com o artigo 3º da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelo Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993 (Brasil, 1993) – (atualmente não se usa mais a palavra "portadora", pois a deficiência não é algo que se carrega, é uma condição humana) considera-se:

> I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
>
> II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;
>
> III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999, art. 3).

No seu artigo 4º, as deficiências são classificadas em:

> I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
>
> II - deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis;
>
> III - deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;
>
> IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas;
>
> V - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 1999, art. 4).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, trouxe avanços ao tratar de questões relacionadas à acessibilidade, educação, trabalho e combate ao preconceito

e à discriminação, estabelecendo um novo conceito de integração total (Brasil, 2015). Em seu Art. 2º, pontua sobre a mudança de perspectiva na denominação da pessoa com deficiência:

> [...] Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2).

Assim, passa-se para uma mudança de perspectiva no olhar acerca da pessoa com deficiência e dos espaços em que ela transita. A definição de deficiência, que era uma condição da pessoa, agora é entendida como situação vinculada aos espaços, sejam físicos ou sociais, visto que em alguns casos não favorecem as condições necessárias e não possibilitam o ir e vir daquele indivíduo. Essas barreiras impostas às pessoas com deficiência devem ser vistas como um tema que fere os direitos humanos, ou seja, trata-se de uma questão capaz de infringir danos à humanidade, portanto é do interesse e responsabilidade da sociedade.

Apesar da história das pessoas com deficiência ser erigida sob o estigma da ineficiência e incapacidade, atualmente, se percebe que a luta por direitos concretos e o efetivo exercício da cidadania tem avançado, ainda que a passos lentos, estando em processo de construção. De acordo com Elias (1994), as mudanças históricas e sociais do conceito de indivíduo e da sociedade se relacionam nas suas singularidades e nas suas diferenças.

> Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos, como naquele quebra-cabeça cujas peças não compõem uma imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento (Elias, 1994, p. 15).

Por conseguinte, Mills (1975) considera que a imaginação sociológica é um importante caminho para se compreender e relacionar a história e a cultura com os problemas sociais de forma ampla e crítica na perspectiva de mudanças, justiça e igualdade social. Afirma que as relações de poder são parte desse processo e frutos das estruturas econômicas, políticas e sociais que permeiam a sociedade, onde a posição de subalternidade tende a ser oprimida, a calar-se diante do empoderamento dos tipos ideais.

Para Ianni (2002, p. 178):

> É como se a história do país se desenvolvesse em termos de signos, símbolos e emblemas, figuras e figurações, valores e ideais, um tanto ou muito alheios às relações, processos e estruturas de dominação e apropriação com os quais se poderiam revelar mais abertamente os nexos e os movimentos da sociedade, em suas distintas configurações e em seus desenvolvimentos históricos.

As pessoas com deficiência entram nesse contexto como categoria que historicamente foi colocada à margem da sociedade, sujeita a exclusão e ao conceito literal de "deficiente". A Pnad Contínua de 2022 apresentou que no Brasil há aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com deficiência com 02 anos ou mais de idade, um número expressivo para ser assistido com as devidas especificidades (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Dados do *Atlas da Violência 2021*, mostram uma estatística desolada desse público: em 2019 mais de 7,6 mil casos de violência contra pessoas com deficiência foram registrados no país, sendo as mulheres com deficiência intelectual as maiores vítimas (56,9%) e o lugar que mais ocorreu violência foi dentro de casa (58,5%) (Cerqueira *et al.*, 2021).

A comunidade da pessoa com deficiência e os movimentos sociais afins vêm lutando contra o cenário de exclusão e desigualdade, tentando se fazer presente e se envolver em todas as dinâmicas e políticas voltada para eles. Possuem um lema mundial "Nada Sobre Nós, Sem Nós" e fazem dele um instrumento de força e representatividade nos diversos espaços sociais e na agenda pública, usando seu poder fala para garantir representatividade.

Portanto, presume-se que a pessoa com deficiência passa por inúmeras dificuldades que vão desde o ambiente familiar, social e governamental, falta de garantia de direitos básicos, mas sobretudo o descaso, abandono e os mais variados tipos de preconceitos comprometedores do gozo de uma vida plena capaz de lhe proporcionar uma existência digna com autonomia e independência.

Deficiência é apenas uma diferença, não deveria ser considerada um problema, um erro ou motivo para discriminação, mas sim como um movimento natural da diversidade humana. E para que essa "normalização" seja difundida na sociedade é necessário a união de forças da sociedade civil, estado e demais instrumentos de políticos em prol da garantia do direito humano básico de inclusão, onde a acessibilidade, a educação e o trabalho sejam entendidos como um processo contínuo de garantias a todos e não como favor.

3. Reflexões sobre a construção ideológica do poder da fala

Independentemente do tipo da deficiência, há algo em comum nessa categoria que os une enquanto movimento social: a luta pela inclusão. A visão estereotipada da sociedade sobre deficiência influencia diretamente na aceitação do papel de incapaz, limitado e inútil. O fato do corpo com deficiência não se enquadrar aos padrões de normatividade imposto cultural e socialmente reproduz ideologias de poder e hierarquia que são interiorizados como verdades, muitas vezes de forma simbiótica pelos indivíduos. Quando a deficiência é intelectual, as

formas de opressão são ainda mais incisivas, pois é comum se pensar que essas pessoas são totalmente desprovidas de racionalidade e desejos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece diversos princípios e direitos fundamentais, entre eles o direito a igualdade, conforme o Art. 5º "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]" (Brasil, [2020]). A igualdade deve ser vista e aplicada observando as vulnerabilidades na aplicação deste princípio, sob pena da prática de injustiça, conforme assevera Santos (2008, p. 56):

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Entretanto, que igualdade é essa preconizada se as oportunidades são diferentes? Se não há espaço para todos? Se os direitos não se concretizam na prática como deveriam? Se somos julgados pela sociedade pela aparência, pelo status econômico, pelo nível de conhecimento, pelo poder político? O racismo, a homofobia, a misoginia, a xenofobia, a intolerância religiosa, o capacitismo e outros discursos de ódio se fazem presentes no cotidiano como um opróbio da humanidade.

> Desse modo, a lógica capacitista não só convida a hierarquização entre corpos, sujeitas/os/es/xs e diferenças, mas também implica a percepção de que todo pensamento binário é em si capacitista, uma vez que pressupõe corpos e sujeitas/os/es/xs ontologicamente 'em falta' em relação a outres hegemônicas/os/es/xs. Assim, o racismo, sexismo, LGBTfobia e adultocentrismo são sistemas de opressão atravessados pelo capacitismo (Moreira *et al.*, 2022, p. 3951).

Desprezar a diferença e a existência do outro é muito mais do que uma forma de negar o direito à igualdade ou de reconhecer e respeitar a diversidade, é uma manifestação colonialista. Spivak (2010) reflete sobre o apagamento dos subalternos, dos colonizados, dos oprimidos, que perpassa sobre toda relação de poder simbólico e/ou explícito entre um lado dominante/opressor e o lado dominado/oprimido que tem a voz abafada pelas marcas da exclusão e pela suposta superioridade do "outro", em uma hierarquização de quem pode falar, entrar, participar.

Spivak (2010) sustenta que essa capacidade é invariavelmente limitada ou simplesmente negada em razão dos mecanismos de opressão nas relações atuais de poder. Assegura que o domínio é tão intenso que a fala dos subalternos é representada pelos dominadores, resultando

no silenciamento de suas vozes e violando o princípio da igualdade. Reflete sobre o empoderamento da fala enquanto instrumento de soberania, não no sentido de apenas pronunciar palavras para se comunicar, mas no sentido da força da expressão e da participação cidadã.

Segundo Oliveira, Santos e Silva (2022, p. 245), "[...] se o sujeito não pode falar nem ser ouvido, então, ele não existe, no sentido de que não tem história. Não tem história porque lhe é negado os espaços de fala". Ao considerar como subalterno aqueles que estão à margem da sociedade, considera-se a pessoa com deficiência nessa condição, visto a invisibilidade que sofreu longitudinalmente.

No mesmo sentido Kilomba (2019, p. 56) afirma que no racismo corpos negros são vistos como impróprios e "fora do lugar" e por isso não podem pertencer a um lugar de dignidade. As pessoas com deficiência, por sua vez, são colocadas nessa mesma classificação, como pessoas que não tem direito a voz e a vez por estarem fora dos padrões socialmente aceitos de uma perfectibilidade ilusória e imaginária. Assim como o racismo constitui a dualidade branco/negro na sociedade racista, o capacitismo define a pessoa com deficiência como ser incapacitado. O branqueamento e a normalização dos corpos são acompanhados pela necessidade de uma suposta perfeição (mas, quem é perfeito?).

Para Foucault (2021), a construção do poder se origina a partir da fala, do conhecimento e da ideologia que adotamos e compartilhamos em sociedade. Esse poder regula o comportamento humano e é onipresente pois é exercido em todas as relações humanas, seja na família, no trabalho, nas instituições de ensino, é o que ele define como "microfísica do poder", título da obra citada. Ele afirma que o poder se movimenta de forma repressiva e produtiva, uma vez que não somente limita e controla, mas também molda normas, ações e discursos, de maneira interiorizada tendo como pilares o medo, a opressão e o julgamento. Segundo o autor na referida publicação:

> De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem (Foucault, 2021, p. 91).

Sob essa ótica, Bourdieu (2010) vai tratar da violência simbólica que é imposta nas relações em virtude desse poder mascarado da superioridade de um determinado indivíduo/categoria em cima de outro, em uma relação de binarismo. Para o autor as pessoas possuem um capital social ou político simbólico que através da força da persuasão violentam

aqueles que possuem um capital em escala menor, de forma sutil, invisível, com condutas muitas vezes naturalizadas. É uma força coercitiva que não é física e nem tangível nas relações sociais, é de ordem moral, emocional ou psicológica. Neste aspecto, o autor faz uma crítica a tese de Marx Weber que afirma o Estado como instituição que tem a posse do monopólio da violência física e simbólica, revestido pelo poder econômico.

Em suma, enfatiza que a igualdade não é apenas uma questão de distribuição pareada de recursos materiais, mas também de reconhecimento semelhante e acesso equitativo aos recursos simbólicos e culturais. Ele aponta que a luta pela igualdade deve levar em consideração as dimensões simbólicas do poder e buscar transformar as estruturas de dominação e as hierarquias simbólicas presentes na sociedade (Bourdieu, 2010).

Portanto entender a pessoa com deficiência como indivíduo inválido, que não é capaz de trabalhar, estudar, casar, praticar esportes e fazer qualquer atividade devido a sua limitação é capacitismo. É uma violência simbólica e estrutural que traz consigo um ideal que condiciona quem somos autorizados a ser, inferiorizando indivíduos devido a alguma deficiência congênita ou adquirida, considerando que estes não são capazes de ter uma vida comum e realizar determinadas atividades, como estudar, trabalhar, praticar esportes, casar-se, ter filhos.

Esse entendimento é expresso pela sociedade não somente de forma direta, mas também de forma velada e inconsciente, por meio de frases construídas e atitudes carregadas de preconceito e falta de informação, que às vezes já estão tão enraizadas no cotidiano que mal percebemos a agressividade que possuem. Frases do tipo “Você está cega, não está me vendo?”, “Você é surdo, não está me ouvindo não?”, “Você nem parece autista!”, “Você é tão lindo(a), pena que nasceu deficiente!”, “Não sabia que você tinha problema, pensei que fosse normal”, “Se fosse comigo nem sei o que faria...”, carregam um peso de discriminação imensurável. Somente quem a pessoa com deficiência é que sabe o peso dessas e outras frases com o mesmo sentido, é que sabe a dor, é que sente o preconceito oculto, a falta de informação, a falta de conhecimento sobre o universo das deficiências.

Tais discursos assim como as ações capacitistas podem gerar muito mais do que situações de constrangimento, podem levar a depressão, ao transtorno de ansiedade, ao suicídio, a perda de oportunidades de emprego. Sarmento e Aguiar (2022, p. 10) apresenta alguns dados importantes sobre o suicídio:

> Conforme dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Ministério da Saúde/DATASUS/MS, a taxa de óbitos por suicídio foi de 6,13 por 100 mil habitantes em 2016 (9,8 para homens e 2,5 para mulheres), o que representou 11.433 mortes. A presença de deficiência/transtorno (deficiência física, intelectual,

> visual, auditiva, transtorno mental e de comportamento) foi identificada em 49% das pessoas que tentaram suicídio.

A naturalização de estigmas sociais é intrinsecamente ligada ao conceito de defeito, limites, enraizado culturalmente em ideologias de superioridade que violentam e matam pessoas diariamente. Os estigmas estão fundamentados em padrões estipulados pela sociedade do que é normal e o que é patológico, tanto em termos corporais, como comportamentais. Entretanto, faz-se necessário ressignificar determinados pensamentos no sentido da equidade social. Goffman (2017, p. 15) nos explica que:

> Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigmas, como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original.

Então, é necessário, que essa temática seja cada vez mais explanada, ventilando conhecimentos, contribuindo para que atitudes e frases capacitista não sejam replicadas por falta de informação. E se forem praticadas por preconceito genuíno, pela falta de empatia, pela falsa ideologia de superioridade, devem ser punidas, conforme a lei, pois segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015):

> Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.
>
> § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.
>
> § 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.
>
> Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.
>
> Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.
>
> Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:
>
> Pena – reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa (Brasil, 2015).

Dessa forma, considerando que o poder emana do indivíduo e das relações sociais, pois ao se empoderar de conhecimento busca-se ocupar os mais diversos espaços exercendo um ativismo cidadão e assim, atravessar a margem imposta para delimitar os espaços, para Kilomba (2019, p. 68), "[...] a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos". Foucault (2021) também considera que a resistência e a contestação do poder são ferramentas fulcrais para a transformação das relações existentes, oportunizando a criação de novas formas de subjetividade e ressignificando símbolos e valores compartilhados.

Logo, entender a pessoa com deficiência como uma categoria a ser reconhecida, estudada e validada epistemologicamente por meio da interseccionalidade é fundamental para o processo de ressignificação do seu papel enquanto cidadãos e agente de direitos, têm um caráter inclusivo e contribui para a discussão e propagação de um conjunto de racionalidades. De acordo com Moreira *et al.* (2022, p. 4):

> Assumir a importância da deficiência como categoria de análise epidemiológica, por exemplo, pode fortalecer a saúde coletiva na superação dos sistemas de opressão sustentados pelo capitalismo neoliberal, intimamente imbricados na corponormatividade de nossa estrutura social. Essa na qual o patriarcado, a branquitude e a cisheteronormatividade também são estruturantes e estão estruturalmente implicadas entre si.

4. Nada sobre nós, sem nós. Será?

É importante que as pessoas com deficiência estejam envolvidas nas decisões da sociedade. O lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós" traduz de forma clara a ideia de protagonismo das pessoas com deficiência, uma vez que ajuíza que nenhuma decisão, seja em relação à sua própria vida ou à implementação de leis e políticas públicas, pode ser tomada sem a participação plena das próprias pessoas com deficiência.

A adoção do tema parte do pressuposto que a pessoa com deficiência, ou qualquer outra categoria que se sinta invisibilizada, não só possa falar por si como também tenham suas vozes ouvidas e ventiladas em todos os espaços de luta e direitos que perpassem por eles. "Nada Sobre Nós, Sem Nós". Afinal quem pode descrever melhor sobre suas dores e necessidades do que a própria pessoa? Será que a pessoa branca sabe mais da pessoa preta do que ela mesma? Será que a sociedade civil sabe mais da sociedade indígena do que ela mesma? Será que a pessoa sem deficiência sabe mais sobre a pessoa com deficiência do que ela mesma? Será que o(a) outro(a) sabe mais de mim do que eu mesmo(a)?

Incluir as vozes e perspectivas do próprio público-alvo, pode contribuir para identificar prioridades reais, implementar políticas que atendam às demandas específicas, fortalecer a

comunidade e legitimar a força de quem fala. Para Mota e Bosquat (2021, p. 853) "os significados das palavras, ou seja, aquilo que entendemos delas, também são diferentes dependendo da cultura na qual a linguagem é utilizada", logo, a propriedade sobre o conhecimento deve ser valorizada de forma subjetiva considerando-se a realidade na qual está inserida. Esses autores afirmam ainda que:

> Atualmente, deficiência pode apresentar diferentes entendimentos, e os atores participantes dos processos políticos precisam se confrontar com problemas complexos e mal definidos devido ao significado dado à palavra. Pode haver diferentes opiniões sobre causa e efeito, tipos de intervenções ou adequação das soluções propostas, incertezas substanciais quanto às consequências financeiras das mudanças de políticas ou visões e opiniões conflitantes das diferentes partes envolvidas (Mota; Bosquat, 2021, p. 854).

Assim, o mencionado lema vem sendo usado desde 2001 quando foi citado pela primeira vez na Conferência Internacional "Deficiência com Atitude", realizada na University of Western Sydney, na Austrália. A partir daí o lema tomou proporções internacionais e passou a ser adotado em diversos movimentos sociais, especialmente das pessoas com deficiência nos mais diversos países. Em 2002 foi elaborado o primeiro documento internacional que citou o lema, a Declaração de Madri, em um Congresso europeu sobre Deficiência. Em 2004, foi a vez da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhecer a importância do lema como um princípio de força social. Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência determinou que os Estados-parte deveriam incluir ativamente as pessoas com deficiência em todas as decisões relativas a programas e políticas elaboradas para elas. No Brasil, foi em 2007 que aconteceu no I Encontro Municipal "Nada Sobre Nós, Sem Nós", em Campinas/SP (Sassaki, 2007).

A construção do lema Nada Sobre Nós, Sem Nós e sua legitimação nos mais diversos espaços, inclusive internacionais, é um grande passo na construção de políticas que visem compreender e atender as reais necessidades desse público e como de fato alcançar medidas que saiam do papel de forma efetiva. Garantir a participação de indivíduos que possam falar sobre suas dores e anseios em espaços de poder é muito mais do que um ato democrático, é uma ação de inclusão e valorização do conhecimento do outro enquanto ser de direito e de voz, que tem poder de pensamento e de fala, garantindo uma participação cidadã ampla e respeitosa.

A frase em si é para afirmar que a acessibilidade e a inclusão não são efetivas se não tiverem pessoas que tenham vivência no campo das deficiências, para que elas possam ponderar se as medidas adotadas nas políticas e programas sociais estão adequadas para as necessidades que possuem, se atendem ao suporte que demandam. É uma forma de ser protagonista de suas

histórias, de mostrar para sociedade que são pessoas capazes de decisão e escolhas. É uma integração das instituições político-sociais com a potencialidade do público-alvo, uma vez que para atender a diferença é necessário conhecê-la na elaboração de práticas de acessibilidade e inclusão. Nesse sentido, Moreira *et al.* (2022, p. 3954) afirmam que:

> A esfera de valorização social se liga à capacidade de a/o/x sujeita/o/e/x reconhecer a/o/x outre enquanto um ser valioso/a/x. Se os grupos sociais querem ter participação e estima social, devem sair da sua esfera privada para que suas atividades sejam reconhecidas exteriormente.

No entanto, a ideia da sociedade para todos é um ideal ainda utópico. Precisa-se de uma mudança estrutural, pois de que adianta falar e ser ouvido se as palavras não saírem do papel? Muito mais importante do que somente participar da formulação de políticas públicas é colocá-las em prática, é ver a efetivação do que foi planejado e elaborado. E esse é um caminho ainda longo a se percorrer.

Dados da Pnad 2022 mostram o contexto de desigualdade no qual as pessoas com deficiência estão inseridas, onde as estatísticas são sempre desfavoráveis para esse público quando se compara com as pessoas sem deficiência, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1: DADOS PNAD 2022 SOBRE AS DESIGUALDADES ENTRE AS PESSOAS SEM DEFICIÊNCIA E COM DEFICIÊNCIA

INDICADOR	**PESSOA SEM DEFICIÊNCIA**	**PESSOA COM DEFICIÊNCIA**
Pessoas ocupadas	60,7%	26,6%
Pessoas ocupadas na informalidade	35,7%	55%
Taxa de participação na força de trabalho	66,4%	29,2%
Rendimento médio	R$ 2.690	R$1.860
Taxa de analfabetismo	4,1%	19,5%
Conclusão do ensino médio	57,3%	25,6%
Pessoas com nível superior	20,9%	7,0%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023).

Assim, percebe-se que as pessoas com deficiência ainda necessitam que as políticas sejam fortalecidas para combater essa realidade desigual de oportunidades, principalmente no campo da educação e trabalho, onde os dados são sempre inferiores no tocante a garantia de direitos. Devem ter por objetivo garantir a igualdade de oportunidades e a proteção social dessas pessoas em todos os aspectos da vida, incluindo a acessibilidade, a educação inclusiva, o emprego, a saúde, a cidadania, entre outros. Deve visar a inclusão social e o respeito aos direitos humanos em um movimento que assegure a construção de uma sociedade verdadeiramente

inclusiva e justa para todos, sendo necessário promover um trabalho conjunto entre diferentes setores e atores governamentais, organizações da sociedade civil, esfera privada e organizações não governamentais de forma interdisciplinar na elaboração das políticas públicas (Mota; Bousquat, 2021).

As ações também precisam compreender e considerar as diversidades das deficiências, pois as necessidades e especificidades variam de acordo com o tipo e grau de deficiência, que pode ser física, sensorial, intelectual ou mental, e implicam diretamente na participação e autonomia dos indivíduos no processo de participação e desenvolvimento. Devem ter um ciclo contínuo de monitoramento e avaliação, de acordo com as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e legislativas.

Nos últimos anos, importantes avanços nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência no Brasil foram implementadas. Entre elas, destaca-se: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) aprovada em 2015, que estabeleceu diretrizes e normas para a inclusão dessas pessoas; e a criação da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que tem a missão de promover os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência residentes no Brasil (Brasil, 2015).

Contudo, muitos desafios ainda precisam ser superados, dentre os quais ressalta-se ainda: a falta de acessibilidade em espaços públicos, transporte, moradia e comunicação; a falta de professores e tutores qualificados e estratégias pedagógicas inclusivas; mercado de trabalho com maiores oportunidades de contratação; maior salário; oferta de suporte necessário no ambiente laboral; acesso à saúde adequado e de qualidade, incluindo prevenção, reabilitação e assistência médica especializada.

São tantos gargalos ainda a se resolver que não dependem apenas da participação desse público nos espaços de formulação de leis e políticas. São desafios que perpassam por problemáticas de interesse político, má gestão, corrupção, falta de recursos, subdesenvolvimento e até mesmo a discriminação. No entanto, na tentativa de avançar nesses aspectos desafiadores se torna necessária a criação de espaços de participação (comitês, fóruns, grupos de trabalho, conselhos e consultas públicas). Os governos e as organizações devem criar espaços formais e informais que permitam a participação significativa das pessoas com deficiência. Isso inclui o seu empoderamento, garantindo que elas tenham voz ativa na formulação e implementação de políticas que afetam suas vidas.

5. Considerações finais

Nesse artigo, é discutido a participação da pessoa com deficiência nos contextos de inclusão como um ser de fala e de direitos, mesmo diante de tantos entraves sociais. Entender o percurso histórico e conceitual traçado pela pessoa com deficiência, facilita a compreensão acerca do entendimento que a participação social ativa favorece práticas inclusivas e, por conseguinte a aquisição de direitos, desafiando estereótipos e preconceitos. Ao longo desse trajeto, foram sendo construídos e conquistados direitos, e nota-se que, mesmo com tantos avanços no eixo da legislação, ainda há falhas na efetivação deles.

E para que aja uma maior efetividade e participação social da pessoa com deficiência, torna-se necessário discutir um maior acesso e participação dessas pessoas em todos os âmbitos da sociedade, desde o microssistema que habita, como sua casa e suas relações mais próximas, até os macrossistema, que consistem em contextos mais genéricos, como a cultura em que está inserida, a religião, a participação política, entendendo que todos esses contextos estabelecem entre si uma interação mútua, influenciando-se uns aos outros (Bronfenbrenner, 2011).

Ao conceituar deficiência e a mudança de perspectiva sob uma nova ótica, entende-se a existência de barreiras e a sua modelagem social. A importância do conceito legal é demonstrar o seu caráter coletivo e definir responsabilidades da família, da sociedade e do poder público em seus mais variados aspectos com o objetivo de garantir a plena realização de direitos e garantias previstas em leis.

No decorrer deste estudo, alerta-se para as considerações de Spivak (2010) sobre a condição de subalternidade do indivíduo, situando que em algum momento histórico a pessoa com deficiência pode ter sido vista como ser invisível, sem poder de fala e sem possibilidade de transformação social, que precisa de tutor para intermediar suas demandas, mas que, no contexto atual tem buscado espaços de participação onde seus discursos possam ser ouvidos e feitos por eles. Discutindo a implementação de políticas públicas efetiva onde haja prioritariamente o envolvimento significativo das pessoas com deficiência.

Assim, o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” ressalta a importância e a necessidade de garantir a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as questões que dizem respeito a elas, pois são elas que podem falar delas e por elas, a partir de suas próprias perspectivas e vivências, valorizando sua autonomia e existência enquanto indivíduos capazes e singulares e promovendo inclusão, igualdade e respeito aos direitos. É uma forma de incluir a voz, representatividade, conhecimento especializado, empoderamento desse público.

Nesse sentido, debate-se o lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós" como a premissa que nada deve ser dito senão por aqueles que constituem a categoria que está em discussão, a partir de suas perspectivas, pois ao dar vazão as vozes das pessoas com deficiência, pode-se ampliar a compreensão sobre a diversidade do ser humano e a promoção de uma cultura de respeito às diferenças. Ressalta-se por fim, a importância da construção e efetivação de Políticas Públicas de qualidade para as pessoas com deficiência, transformando, objetivamente, o poder das vozes em espaços concretos de efetivação de ações de inclusão e superação de desafios.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 1993. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humano. Tradução Carvalho-Barreto A. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CERQUEIRA, D. *et al.* (coord.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos (1939 - Parte I). *In*. ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994. p. 11-51.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: LTC, 2017.

IANNI, O. Tipos e mitos do pensamento brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 7, p. 176-187, jan./jun. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pnad contínua**: pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 24 ago. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso em: 10 set. 2023.

KILOMBA, G. Quem pode falar? *In*: KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 47-69.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010.

MILLS, C. W. Do artesanato intelectual. *In*: MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 221-243.

MOREIRA, M. C. N. *et al*. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 10, p. 3949-3958, out. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/. Acesso em: 18 abr. 2022.

MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiências: palavras, modelos e exclusão. **Revista Saúde Debate**, Rio De Janeiro, v. 45, n.130, p. 847-860, jul./set. 2021.

OLIVEIRA, A. C. A.; SANTOS, A. F. M.; SILVA, O. O. Interseccionalidade em Spivak e Lélia Gonzalez: a subalternidade que pensa, fala e produz “numa boa”. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 58, p. 242-254, 2022.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, V. N.; AGUIAR, W. M. J. Corpos de menor valor, sociedade de mais valia: uma discussão sócio-histórica acerca do nascimento cultural da pessoa com deficiência. **D.E.L.T.A.,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/gsFqphzmkdWWyYcqwgst8jh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 abr. 2022.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão: parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, [*S. l.*], ano 10, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ATIVAÇÃO COMPORTAMENTAL PARA DEPRESSÃO: DESCRIÇÃO DE CASO CLÍNICO

Jackeline Macedo
Graduação em Psicologia
jackelinemacedo.psi@gmail.com

Nazaré Costa
Doutorado
mnp.costa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A depressão é um dos quadros psicológicos mais prevalentes do mundo. Segundo o Relatório Mundial de Saúde Mental publicado pela Organização Mundial de Saúde em 2020, aproximadamente 193 milhões de pessoas viviam com sinais do conhecido Transtorno Depressivo Maior. Durante o período da pandemia da COVID-19 esse número aumentou para 246 milhões sendo as mulheres o grupo mais afetado. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde, entre os países da América Latina, o Brasil é o país com maior prevalência de depressão. A depressão, se não tratada, pode ser incapacitante levando a prejuízos na vida profissional, acadêmica, social etc. A ativação comportamental (*behavioral activation* – BA), fundamentada na Análise do Comportamento, possibilitou o desenvolvimento de intervenções breves para depressão. A literatura tem apontado que a BA sozinha é eficaz em reduzir respostas características da depressão e aumentar respostas de enfrentamento e de ativação, o que leva a melhora no quadro depressivo. Neste capítulo será descrito uma intervenção de BA, com um cliente com depressão, realizada ao longo de 8 sessões durante o estágio obrigatório do curso de psicologia. Ao serem comparadas as respostas do cliente no início da intervenção e ao final, foi possível observar mudanças no repertório comportamental, além de redução dos escores para os sintomas de depressão e aumento do nível de ativação. Os resultados obtidos com a intervenção são discutidos considerando variáveis culturais que contribuem para o desenvolvimento e manutenção da depressão. Considera-se que a BA pode ser uma alternativa viável para serviços-escola de psicologia, dada a possibilidade dessa intervenção ser oferecida de forma breve.

Palavras-chave: Ativação Comportamental; Depressão; Caso clínico; Cultura.

1. Introdução

O Transtorno Depressivo Maior ou depressão, como comumente conhecida pela população em geral, caracteriza-se pelo humor deprimido e perda de interesse nas atividades diárias, somado a outras alterações, como mudança no apetite resultando em perda ou aumento de peso, insônia ou hipersonia, alterações motoras, sensação de cansaço ou fadiga, sentimento de culpa, dificuldade de concentração, pensamentos de morte e/ou ideação suicida produzindo sofrimento e prejuízos significativos em áreas importantes da vida (APA, 2022).

A conceituação biomédica da depressão deixa de fora a relação dos indivíduos com o ambiente em que vivem, em especial o ambiente social/cultural (Ferreira; Tourinho, 2011; cf. Skinner, 1987). Sob o viés comportamental, a depressão pode ser definida como um conjunto de comportamentos diretamente ligados a situações vividas pelas pessoas, especificamente a perda ou diminuição de comportamentos reforçados positivamente – que produzem satisfação – e ao aumento de comportamentos reforçados negativamente – que produzem alívio (Ferster, 1973; Lewinsohn *et al.*, 1976). Desse modo, essa perspectiva busca identificar não apenas os comportamentos que caracterizam o que é denominado de depressão, mas as variáveis ou eventos ambientais que indiquem o contexto em que ocorrem, assim como o que os mantêm (Abreu; Abreu, 2020).

Respostas reforçadas positivamente tais como passar tempo com familiares e amigos, praticar esportes diminuem, impossibilitando que o indivíduo produza reforçadores positivos; consequentemente respostas emocionais como alegria, satisfação e prazer tendem a diminuir ou não ocorrer (Abreu; Abreu, 2020; Nico *et al*., 2016). Conforme Lewinsohn e colaboradores (1976), a redução dessas respostas poderia estar relacionada a três fatores: a) perda do efeito reforçador, por exemplo, o contato com amigos deixa de produzir satisfação; b) mudanças no ambiente que não produzem mais os reforçadores, exemplo, mudança de cidade; c) mesmo com os reforçadores no ambiente, o indivíduo não possui habilidades para acessá-los, por exemplo, evita iniciar contatos sociais.

Como exemplos de respostas sob controle de reforçamento negativo, pode-se citar faltar a situações sociais, pedir afastamento do trabalho e dormir em excesso. Essas respostas têm como função evitar ou minimizar estimulações aversivas, como perguntas das pessoas sobre como está ou mesmo falas como “Você tem tudo! Não tem motivo para ter depressão”. Ao se comportar dessa maneira a pessoa sente, frequentemente, alívio, tristeza, culpa e frustração. Esses comportamentos, a médio e longo prazo, levam ao desenvolvimento de um padrão de fuga e esquiva (Abreu; Abreu, 2020; Nico *et al*., 2016), mantendo o ciclo da depressão – quanto

menos age, mais o humor se torna deprimido e quanto mais o humor está deprimido, menos age (Martell *et a*l., 2010).

A BA é um modelo de intervenção individualizada que nasce em oposição ao modelo de terapias cognitivistas que entendem a depressão como resultado de uma disfunção cognitiva causada por sentimentos e, especialmente, por pensamentos/crenças (González-Terrazas; Aguilera, 2021). Martell *et al*. (2010) definem a BA como um tratamento breve e estruturado no qual todas as estratégias têm como objetivo aumentar a ativação por meio do engajamento em atividades que são importantes para cada pessoa. Em outras palavras, o principal objetivo dessa intervenção consiste em aumentar a ativação das(dos) clientes levando-as (os) a entrarem em contato com reforçadores positivos por meio do agendamento de atividades – centro de todo o processo terapêutico; as atividades visam desenvolver respostas alternativas às respostas depressivas (Abreu; Abreu, 2022; Martell *et al*., 2010).

As sessões podem variar entre 8 e 24, a depender da necessidade de cada cliente e do contexto em que a intervenção está sendo implementada. Os componentes ativos da BA incluem: a) psicoeducação; b) estruturação, agendamento e verificação de atividades; c) automonitoramento (Lejuez *et al*., 2001; Lejuez *et al*., 2011; Martell *et al.*, 2010); d) análise funcional; e) resolução de problemas; f) estratégias para lidar com as respostas de fuga e esquiva, incluindo a ruminação[1] e; g) plano de recaída (Martell *et al*., 2010). Ao longo do capítulo, os componentes citados serão definidos e ilustrados a partir da apresentação de um caso clínico.

Considerando que a BA vem demonstrando eficácia no tratamento da depressão, de leve a severa, sendo recomendada por instituições de saúde como a Associação Americana de Psicologia (APA) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) (Abreu; Abreu, 2022; González-Terrazas; Aguilera, 2021; Stein *et al.*, 2021); que essa intervenção se pauta em uma compreensão de depressão que foca no modo como cada pessoa está vivendo e que a produção nacional sobre BA é limitada, o objetivo deste capítulo consiste em descrever uma intervenção de BA realizada no contexto do Estágio Específico em Clínica Analítico-Comportamental, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A intervenção foi realizada pela primeira autora sob supervisão da segunda autora, no ano de 2022.

[1] Uma categoria de pensamentos considerada problema para a BA é a ruminação, compreendida como pensar repetidamente em algo; na depressão, são pensamentos acerca do estado emocional e como era antes de estar deprimida(o).

2. MÉTODO

2.1 Cuidados éticos

A intervenção seguiu as normas do Estágio Específico em Clínica Analítico-Comportamental, assim como do Serviço Escola de Psicologia (SEP). Na primeira sessão foi apresentado o Termo de Consentimento o qual foi lido, ponto a ponto, junto com o cliente e assinado em duas vias. Deste documento, cabe destacar o item 3 que trata da possibilidade de o atendimento ser divulgado: "a autorização de divulgação em eventos científicos do meu processo psicoterápico, preservando o sigilo sobre minha identidade, de meus familiares e outras pessoas envolvidas". Todas as sessões foram conduzidas pela terapeuta-estagiária (TE) e supervisionadas pela supervisora que tem formação em BA.

2.2 Participante

Bruno – nome fictício – tinha 32 anos, branco, cristão, bissexual, estudante de um curso de Ciências Exatas. Antes de iniciar este acompanhamento havia passado por um processo terapêutico que durou cerca de 7 meses com uma psicóloga do plano de saúde. Bruno morava com os pais e dependia financeiramente deles.

2.3 Queixas/demandas

Na sessão de triagem, o cliente trouxe como principais queixas tristeza na maior parte do tempo: "*acho que não tem um momento da minha vida em que eu não me lembre de ser uma pessoa triste*"; desânimo e dificuldade de vivenciar sentimentos positivos: "*a última vez que eu me lembro que senti algum prazer eu tinha 25 anos*"; sentimentos de apatia, falta de interesse e dificuldade para tomar iniciativa em relação às atividades diárias como estudar: "*fico ansioso, nervoso, triste... não consigo fazer*"; dificuldade para socializar mesmo com pessoas da sua idade: "*aprendi a ser assim porque na escola faziam bullying comigo porque eu era antissocial, introvertido*"; pensamentos repetitivos sobre os problemas – ruminação; ideação suicida com planejamento, sem tentativa; sentimentos de inutilidade; baixa concentração; cansaço e irregularidade no sono, dormindo às 3h ou 4h e acordando às 7h.

A partir dos 15 anos, com a cobrança e expectativa da família sobre seu desempenho acadêmico, quando começava estudar assuntos das provas, apresentava sensações de ansiedade e para não as sentir, evitava estudar, passando a obter notas baixas. Na área profissional relatou que havia perdido projetos importantes, trabalhos, estágios por estar ansioso e triste.

2.4 Local

As sessões foram realizadas em uma sala do Núcleo de Psicologia Aplicada, atual SEP. A sala de atendimento individual possuía duas poltronas, ar-condicionado e uma mesa.

2.5 Instrumentos

2.5.1. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse – Depression Anxiety and Stress Scale – DASS-21 (Lovibond; Lovibond, 1995). Escala adaptada e validada para a população brasileira (Vignola, 2013). Consiste em 21 itens divididos em três subescalas que avalia os níveis de depressão, ansiedade e estresse por meio de uma escala likert de 4 pontos sendo 0 não se aplicou de maneira alguma, 1 aplicou-se em algum grau, ou por algum momento, 2 aplicou-se em algum grau considerável, ou por uma boa parte do tempo e 3 aplicou-se muito ou na maioria do tempo (Martins et al., 2019).

2.5.2. Escala de Ativação Comportamental para Depressão – Behavioral Activation for Depression Scale – BADS (Kanter et al., 2009). Escala composta por 25 itens divididos em quatro subescalas: ativação, esquiva/ruminação, prejuízo trabalho/escola e prejuízo social a fim de avaliar níveis de ativação, esquivas e prejuízos na vida do cliente. A pontuação é realizada por meio de uma escala likert de 0-6, sendo 0 “não concordo” e 6 “concordo totalmente”. A escala não tem tradução oficial nem é validada para a população brasileira, no entanto, é um instrumento fundamental para avaliar os níveis de ativação e de fuga e esquiva característicos da depressão sob o enfoque analítico-comportamental.

2.5.3. Ficha de triagem. Instrumento com perguntas fechadas, abertas e semiabertas com objetivo de levantar dados gerais do cliente, histórico das alterações características da depressão, áreas afetadas e/ou prejuízos.

2.5.4. Registro de Atividades Diárias (RDA). Consiste em uma tabela que contém os dias da semana na qual se registra o que fez durante o dia e o nível de humor por meio de uma escala de 1 a 10, onde 1 equivale a “pouco deprimido” e 10 “muito deprimido”, assim como o nível de satisfação, sendo 1 “pouco satisfeito” e 10 “muito satisfeito”.

2.6 Procedimento

Antes da entrevista de triagem foram aplicadas as duas escalas, BADS e DASS-21, por meio de um formulário eletrônico disponibilizado na plataforma *google forms*. Na entrevista de triagem foram levantadas informações pessoais do cliente como idade, escolaridade, religião e do quadro depressivo explorando as respostas das escalas.

Foram realizadas 8 sessões de BA, com frequência semanal e duração média de 1h30 cada, ao longo de dois meses.

Na primeira sessão a TE buscou acolher o cliente e estabelecer o vínculo terapêutico de modo que fosse construída uma relação reforçadora e validante que possibilitasse a realização da intervenção. Seguindo as recomendações de Martell *et al.* (2010), a TE realizou a psicoeducação sobre depressão a partir dos critérios diagnósticos do DSM-5 e da perspectiva da Análise do Comportamento a fim de levá-lo a compreender a função do contexto na instalação e manutenção da depressão. Em seguida foi apresentado a estrutura da intervenção e as estratégias da BA, incluindo o RDA. Foi orientado que deveria preencher o RDA, manhã, tarde e noite, durante o dia. Por fim, foi entregue ao cliente a folha para a definição dos objetivos terapêuticos e solicitado que escrevesse quais atividades deixou de fazer, quais realizava e quais gostaria de voltar, assim como hierarquizasse as atividades da mais fácil para a mais difícil. Após a hierarquização foi selecionado um objetivo e estruturada a atividade da semana. A estruturação de atividade para BA consiste em definir o que será feito, onde, como, com quem e com que frequência.

A partir da segunda sessão, todas as sessões iniciaram com a verificação do RDA e discussão dos contextos nos quais o cliente se sentiu mais deprimido e/ou situações nas quais sentiu prazer ou satisfação. Além disso, todas as atividades programadas na sessão anterior eram verificadas.

Na segunda sessão foi realizada psicoeducação sobre os comportamentos de fuga e esquiva a fim de levar o cliente a reconhecer como esse padrão mantém o quadro depressivo e identificar respostas alternativas, isto é, respostas de enfrentamento. Foi realizado com o cliente análises funcionais de respostas que ele apresentava identificando a função e os efeitos a médio e longo prazo. Para auxiliar nessa atividade, foi usada como recurso uma folha "Conhecendo meu comportamento" com espaços para que o cliente anotasse os antecedentes, as respostas e as consequências, conforme ilustração na Tabela 1. Em seguida foram apresentadas estratégias de enfrentamento conforme Abreu e Abreu (2020) propõem e, posteriormente, escolhida uma ação de enfrentamento para ser realizada durante a semana.

TABELA 1. ANÁLISE DE CONTINGÊNCIA DE RESPOSTA DEPRESSIVA

ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUÊNCIA
Convite de amigos para festa (OM) "Se vão falar sobre assuntos profissionais, então é melhor não ir"	Recusar sair com amigos	Esquiva de ambientes com muitas pessoas (R-) Esquiva de conversar sobre trabalho/ faculdade (R-) Alívio (Sub)

(Autorregra OM)

Fonte: elaborado pelas autoras.[2]

A terceira sessão teve como objetivo que o cliente reconhecesse os passos para a resolução de problemas, a saber: 1) identificar o problema; 2) identificar diferentes possibilidades para solucionar esse problema; 3) avaliar prós e contras de cada uma das possibilidades; 4) escolher a melhor solução; 5) colocar em prática; 6) avaliar os resultados (Martell *et al*., 2010). Além disso, diante de algumas falas de ideação suicida, foi introduzido o plano de segurança. O plano de segurança é uma estratégia utilizada em situações de crise especialmente com clientes que apresentam ideação ou histórico de tentativa de suicídio. Para elaborar e utilizar essa estratégia, são levantadas informações acerca de situações que antecedem a ideação e/ou tentativas de suicídio, por exemplo, ameaças de fim de relacionamentos; as respostas dos clientes diante desses gatilhos, exemplo, dirigir em alta velocidade, e respostas alternativas que podem ser apresentadas nos momentos de crise, tal como ligar para um amigo ou alguém da rede de apoio. Além disso, são registrados contatos de serviços de emergência, de familiares e de amiga(o)s que podem prestar ajuda nesses momentos (Abreu; Abreu 2020).

Na quarta sessão foi estruturada a resolução de problemas seguindo o passo a passo apresentado na sessão anterior. Foi entregue ao cliente uma folha com cada um dos passos para que ele escolhesse um problema e o descrevesse em termos comportamentais. O problema escolhido foi o uso excessivo do computador cuja média diária era 16h por dia. Assim, foram seguidos os quatro primeiros passos. O segundo momento da sessão foi utilizado para mostrar ao cliente o conceito de ruminação, a fim de que identificasse os contextos em que ela ocorre e quais os efeitos.

Na quinta sessão foi investigado com o cliente o conteúdo e frequência dos pensamentos de morte ao longo da semana. Como ele relatou ausência desses pensamentos, foi realizada a análise funcional da ruminação visando identificar os efeitos a médio e longo prazo, bem como desenvolver estratégias alternativas para lidar com ela. Foram apresentadas duas estratégias para lidar com a ruminação: a) atentar ao momento presente; b) foco na tarefa em mãos (Martell

[2] A figura ilustra a análise funcional de uma resposta depressiva. As abreviações OM, R- e Sub referem-se à operação motivadora, reforço negativo e subproduto respectivamente.[2]

et al., 2010). Ao fim da sessão foi realizada uma intervenção relacionada ao sono. A estratégia utilizada foi a de controle de estímulos na qual são apresentadas regras em relação ao momento que antecede o sono. São elas: a) ir para a cama apenas quando sentir sono; b) se ficar deitado por 20 minutos e não conseguir dormir, deve sair do quarto; c) a cama deverá ser utilizada apenas para dormir e fazer sexo; d) não deverá fazer sonecas ao longo do dia; e) definição de um horário para despertar (Abreu; Abreu, 2020).

A sexta sessão foi destinada à avaliação da ideação suicida, das estratégias de ruminação utilizadas e dos efeitos delas.

Na sétima sessão, buscou-se desenvolver, junto com cliente, o plano de recaída. Para isso, foram revisados os principais componentes da BA, os contextos que evocam respostas consideradas depressivas, quais as estratégias foram úteis ao longo da intervenção, quais dificuldades persistem e quais as habilidades precisam ser ampliadas para outros contextos (Martell *et al.*, 2010).

A oitava sessão foi de encerramento do processo terapêutico, tendo sido dividida em dois momentos: a avaliação, momento no qual o cliente deveria destacar ganhos terapêuticos ao longo da intervenção e como foi o processo como um todo; e avaliação dos ganhos terapêuticos por parte da TE. Para facilitar esse momento, tornando-o objetivo e mais fácil de acompanhar, a TE elaborou um material, em *powerpoint*, constando os comportamentos, queixas/demandas, que apresentava antes da intervenção, com exemplos da própria fala do cliente, seguido dos ganhos e mudanças.

3. RESULTADOS

A partir da aplicação da DASS-21, Bruno relatou dificuldade de iniciar atividades, não conseguir vivenciar nenhum sentimento positivo, não ter nada a desejar e que a vida não tinha sentido. Além disso, durante a maior parte da semana, relatou não sentir ter valor como pessoa. Os escores obtidos nesta escala foram 5 para ansiedade, 15 para estresse e 20 para depressão, que corresponde ao grau moderado. Já na BADS os escores foram: ativação 1; evitação e ruminação 11; prejuízos no trabalho e estudos 4; prejuízos sociais 20; escore total 36. Os escores desta escala confirmaram que o repertório de Bruno era caracterizado por baixa frequência de emissão de comportamentos e pelo padrão de fuga-esquiva.

Ao longo do processo, Bruno fez preencheu o RDA, e realizou as atividades estruturadas em sessões. A partir da segunda sessão, conforme os RDA, o cliente começou a agir independente do humor, iniciou as atividades planejadas e apresentou níveis de satisfação 5. As

atividades realizadas pelo cliente ao longo da semana foram estudar alemão, treino de musculação, ir a uma festa, assistir filmes com amigos, ler fora do quarto.

Na terceira sessão foi discutida a realização de uma atividade estruturada para a semana que era de sair com alguma amiga(o); para essa atividade o nível de satisfação foi 6.

Na quarta sessão foi observado que na semana anterior o humor deprimido aumentou para 7 devido à perda de um amigo da família, além de conflitos familiares. Apesar disso, o cliente realizou as atividades estruturadas referindo nível 7 de satisfação. Demonstrou habilidade de realizar análises funcionais do próprio comportamento e mudar variáveis ambientais: "*quando vem uma fuga, eu viver no meu quarto, no meu computador eu posso mudar isso, por exemplo, essa semana eu saí pra trabalhar e eu levei meu computador, mas eu trabalhei no computador, não foi uma fuga, então eu entendi que eu fujo da minha casa, que eu passo muito tempo no computador na minha casa, assim jogando, né*".

Na quinta sessão, o cliente relatou que conseguiu reduzir o uso do computador de 16 horas diárias para 6 horas utilizando a estratégia de resolução de problemas. Já na sexta sessão, o cliente relatou que utilizou as estratégias ensinadas para melhorar o sono e durante a semana dormiu a noite inteira. Também realizou as atividades que estavam programadas. Quando questionado sobre ideações suicidas, o cliente disse: "*Não. É como eu te falei, foi uma semana limpa. Não tive aumento da depressão. Há anos eu não me sentia tão bem. Eu não estou curado, mas estou bem*".

Na sétima sessão o cliente descreveu como foi realizar as estratégias para ruminação que, em sua maioria, estavam relacionadas à faculdade. Nessa semana o cliente focou no uso das estratégias para ruminação. Quanto aos efeitos das ações antidepressivas, ele respondeu: "*Melhorou tudo, minha autoconfiança, autoestima, eu tô mais sensível, eu não estava sentindo nada. Tudo isso me ajudou a melhorar meu humor, minha libido. Esses comportamentos tiveram um impacto muito positivo, eu sou eu com mais potência. Eu não tô mais naquele ciclo que tu me mostrou no começo, eu já consigo fazer minhas coisas*".

Na sessão de encerramento, a TE destacou como principais mudanças a redução das horas diárias no computador, estabelecimento de uma rotina diária, inclusão de leituras, fazer e aceitar convites de amigos, utilizar estratégias para ruminação, estudar um novo idioma, praticar atividades físicas e aplicar a resolução de problemas. Para o cliente, a intervenção teve ganhos significativos como se observa em seu relato: "*se pegar o antes e o depois, eu tô muito melhor. Minha capacidade de ação, eu parei de alimentar meu ciclo de depressão e ansiedade, olha pra trás e ver progresso, eu tô vendo, a musculação, eu tô lendo, tô aprendendo alemão, eu tô falando com meu pai, tô assistindo TV com a minha mãe, eu tô correndo, eu tô mais*

enérgico. A minha libido, hoje eu tenho vontade, antes eu tinha vontade, mas era a necessidade, era só necessidade… Até minha postura mudou, as pessoas dizem que eu estou diferente, eu tô mais eu".

Na Tabela 2 são apresentadas respostas saudáveis apresentadas pelo cliente ao longo da intervenção.

TABELA 2: ANÁLISES DE CONTINGÊNCIAS DE RESPOSTAS DEPRESSIVAS

ANTECEDENTES	RESPOSTA	CONSEQUÊNCIAS
Cinema (Sd) Amiga disponível (SCond) "É importante que você faça uma atividade de socialização" (Regra da TE – Alt Funç)	Ir ao cinema com uma amiga	Acesso ao filme (R+) Contato com a amiga (R+)
"Você precisa fazer atividades prazerosas para melhorar o humor" (Regra da TE – Alt Funç) Convite de amigos (Sd)	Ir à festa na chácara	Contato com amigos (R+) Alegria/ diversão (Sub)
"Você precisa reduzir o uso do PC" (Regra da TE – OM) PC disponível (Sd)	Reduzir o uso do PC	Tempo maior para outras atividades (R+) Esquiva de cobrança da T (R-)

Fonte: elaborado pelas autoras

Nota: A figura representa a tríplice contingência de uma resposta de depressão. Os símbolos Sd, SCond, Alt Funç, OM, R+, R- e Sub equivalem a E

estímulo discriminativo, estímulo condicional, alteradora de função, operação motivadora, reforço positivo, reforço negativo e subproduto respectivamente.

Após a aplicação do DASS-21, no final da intervenção, obteve-se os seguintes escores: 2 para ansiedade, 7 para estresse e 9 para depressão, correspondendo ao nível considerado normal. Já na BADS os escores foram: ativação 18; evitação e ruminação 29; prejuízos no trabalho e estudos 12; prejuízo social 23; o escore total foi 82.

No que se refere às intervenções, destaca-se que a psicoeducação, em diferentes momentos do processo, foi fundamental para que o cliente pudesse se manter comprometido e engajado ao longo de toda intervenção. Outro fator que contribuiu para mantê-lo ativo foi que os objetivos, atividades, frequência e duração delas foram definidas junto com o cliente de

maneira altamente individualizada. Cada uma das atividades propostas no processo terapêutico teve efeito antidepressivo e isso só foi possível a partir da análise funcional em todas as sessões, o que possibilitou identificar quais ações teriam efeito antidepressivo para o cliente.

4. DISCUSSÃO

Após descrever a intervenção de BA realizada durante o Estágio Específico em Clínica Analítico-Comportamental, objetivo deste capítulo, os resultados evidenciaram que o cliente teve melhora significativa, o que pode ser observado quando são comparadas as respostas apresentadas por ele no início e no final da intervenção, estando de acordo com outros estudos (Cuijpers *et al*., 2023; Hopko *et al*., 2003). Os escores obtidos na DASS-21, subescala de depressão, e na BADS, subescala de ativação, evidenciam que Bruno deixou de apresentar parte dos padrões característicos da depressão, aumentando significativamente o nível de ativação, de 1 para 18, e reduzindo as respostas de fuga e esquiva. Além disso, desenvolveu habilidades de enfrentamento, resolução de problemas e autoconhecimento, tornando-se capaz de identificar variáveis ambientais que atuavam diretamente sobre o humor deprimido e quais mudanças, com efeito antidepressivo, poderiam ser implementadas. A identificação das variáveis ambientais é intrínseca à análise funcional que perpassou todo o processo de intervenção, conforme descrito anteriormente. Chama atenção o aumento, especialmente na subescala de evitação e ruminação, de 11 no início para 29 no final da intervenção. Esse dado sugere que, em alguns casos, o padrão de ruminar pode levar mais tempo para ser modificado.

De qualquer modo, tornar o cliente mais ativo em sua própria vida permitiu que o humor fosse modificado – um dos aspectos fundamentais da BA (Martell *et al*., 2010). Nesse ponto, é fundamental destacar aspectos da cultura que contribuem para que as pessoas desenvolvam comportamentos depressivos. O primeiro consiste na ideia de que se deve esperar "ficar bem" ou sentir motivação para ou antes de agir; em uma perspectiva analítico-comportamental, qualquer estado corporal, como o humor deprimido, muda depois da ação (cf. Skinner, 1976; cf. Martell *et al*., 2010). O segundo aspecto foi citado por Skinner (1987) ao analisar a cultura norte-americana daquela época, cuja análise cabe à sociedade atual – a maior parte das pessoas não querem fazer aquilo que são capazes de fazer. Por exemplo, escolhem dirigir carro em detrimento de caminhar, pedir comida em detrimento de cozinhar, entre outros. Nas palavras do próprio autor, "o Ocidente perdeu a inclinação para agir" (Skinner, 1987, p. 25, tradução nossa), contribuindo para que as pessoas sejam cada vez menos ativas e sedentárias, o que aumenta o risco de desenvolver depressão (Nico *et al*., 2016).

As falas de Bruno sobre não ter nada a desejar e não ter valor como pessoa também podem ser analisadas considerando elementos presentes na cultura. Como Bruno tinha 32 anos, cursava o ensino superior e havia perdido oportunidades na área profissional, provavelmente se sentia incompetente e fracassado, afinal, não estava correspondendo às expectativas esperadas culturalmente (cf. Nico *et al.*, 2016). É nesse sentido que Nico *et al.* (2016, p. 53) afirmam que padrões característicos da depressão podem "assumir função de fuga e esquiva de desaprovações sociais".

Uma vez que a depressão pode ser compreendida, pela Análise do Comportamento, como um conjunto de comportamentos que ocorrem devido a situações ou dramas da vida (Peréz-Álvarez, 2004), cabe ainda retomar uma fala do cliente segundo a qual afirma estar bem, embora não esteja curado. O que se busca de fato, com a intervenção, é que a pessoa "fique bem" ou, mais precisamente, que as atividades do dia a dia tragam satisfação com a própria vida. Satisfação intrínseca à própria ação. Dessa forma, as pessoas "deveriam" estudar porque a consequência natural é o conhecimento adquirido e não porque recebem elogios; "deveriam" aceitar convites para sair porque o sair possibilita o contato direto com pessoas e não porque desejam agradar (cf. Skinner, 1987).

A intervenção aqui descrita, apesar de individualizada, considerou

> a noção de que uma parte predominante de nosso repertório comportamental é socialmente determinado. Reitera[ndo], a nível sócio-histórico, uma prática clínica segundo a qual as demandas trazidas pelos clientes – inclusive aquelas relativas à depressão – não são "anormais", "patológicas" ou "inerentes" a cada um, mas fazem sentido em um determinado contexto social, surgem neste contexto, e devem, a partir dele, ser submetidas à análise e intervenção (Ferreira; Tourinho, 2011, p. 34).

Logo, sob a perspectiva analítico-comportamental, é desnecessário rotular comportamentos depressivos como transtorno ou doença (Ferreira; Tourinho, 2011). Mais do que um problema de um indivíduo ou de indivíduos isolados, a depressão pode ser vista como uma prática cultural da atualidade, com efeitos prejudiciais para toda a sociedade, o que a torna tanto um problema social quanto de saúde pública (Nico *et al*., 2016).

Por fim, partindo dos dados obtidos com a intervenção realizada com Bruno, sugere-se que a BA seja utilizada em clínicas-escolas de psicologia, no formato individual e, sobretudo, no formato em grupo no qual se pode atender até 10 pessoas ao mesmo tempo (Yalom; Leszcz, 2006). Investir nessa intervenção contribuirá para ampliar a literatura empírica da BA, especialmente no Brasil, cujas publicações são limitadas e para reduzir o tempo de espera das pessoas por atendimento, pois melhoras significativas podem ocorrer com poucas sessões (Hopko *et al*., 2003; Lejuez *et al.*, 2011).

REFERÊNCIAS

ABREU, P. R.; ABREU, J. H. S. S. **Ativação comportamental na depressão**. São Paulo: Manole, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al*. **DSM-5-TR:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition Text Revision. Washington: American Psychiatric Association, 2022.

CUIJPERS, P. *et al*. Individual behavioral activation in the treatment of depression: a meta analysis. **Psychotherapy Research**, v. 33, n. 7, p. 886-897, 2023. DOI: 10.1080/10503307.2023.2197630.

FERREIRA, D. C. & TOURINHO, E. Z. Relações entre depressão e contingências culturais nas sociedades modernas: interpretação analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva,** v. 13, p. 20-36, 2011. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v13i1.428.

FERSTER, C. B. A functional analysis of depression. **American Psychologist**, v. 28, n. 10, p. 857, 1973. DOI: 10.1037/h0035605.

GONZÁLEZ-TERRAZAS, R; AGUILERA, M. G. C. Activación conductual (programación de actividades) y depresión: Una mirada analítica-conductual. **Acta comportamentalia**, v. 29, n. 4, 2021. Disponível em: https://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/80320. Acesso em 5 de maio de 2024.

Hopko, D. R. *et al.* (2003). A brief behavioral activation treatment for depression: A randomized pilot trial within an inpatient psychiatric hospital. *Behavior Modification*, *27*(4), 458-469. DOI: org/10.1177/0145445503255489.

KANTER, J. W. *et al*. Validation of the Behavioral Activation for Depression Scale (BADS) in a community sample with elevated depressive symptoms. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, v. 31, p. 36-42, 2009. DOI: https://doi.org/10.1007/s10862-008-9088-y.

LEJUEZ, C. W. *et al*. A brief behavioral activation treatment for depression. **Cognitive and Behavioral Practice**, v. 8, n. 2, p. 164-175, 2001. DOI: 10.1177/0145445501252005

LEJUEZ, C. W. *et al*. Ten year revision of the brief behavioral activation treatment for depression: revised treatment manual. **Behavior Modification**, v. 35, n. 2, p. 111-161, 2011. DOI: 10.1177/0145445510390929.

LEWINSOHN, P. M.; BIGLAN, A; ZEISS, A. M. Behavioral treatment of depression. **The Behavioral Management of Anxiety, Depression and Pain**, p. 91-146, 1976.

LOVIBOND, Peter F.; LOVIBOND, Sydney H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. **Behaviour research and therapy**, v. 33, n. 3, p. 335-343, 1995. DOI: 10.1016/0005-7967(94)00075-u.

MARTELL, C. R.; DIMIDJIAN, S.; HERMAN-DUNN, R. **Behavioral activation for depression:** A clinician's guide. Guilford Publications, 2010.

MARTINS, B. G. *et al*. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, p. 32-41, 2019. DOI: doi.org/10.1590/0047-2085000000222

NICO, Y.; LEONARDI, J. L.; ZEGGIO, L. **A depressão como fenômeno cultural na sociedade pós moderna:** um ensaio analítico comportamental dos nossos tempos. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309791434_A_depressao_como_fenomeno_cultural_na_sociedade_pos-moderna_Parte_1_Um_ensaio_analitico-comportamental_dos_nossos_tempos. Acesso em: 10 de maio de 2024.

PÉREZ-ÁLVAREZ, M. Psychopathology according to behaviorism: a radical restatement. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 7, n. 2, p. 171-177, 2004. DOI:https://10.1017/s113874160000487x.

STEIN, A. T. *et al.* Looking beyond depression: a meta-analysis of the effect of behavioral activation on depression, anxiety, and activation. **Psychological Medicine**, v. 51, n. 9, p. 1491-1504, 2021. DOI: https://10.1017/S0033291720000239

SKINNER, B. F. **About behaviorism.** New York: Vintage Books, 1976.

SKINNER, B. F. What is wrong with daily life in the western world? In: **Upon further reflection**. New Jersey: Prentice Hall, 1987. p. 15-31. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.5.568

VIGNOLA, R. C. B. **Escala de depressão, ansiedade e estresse (DASS):** adaptação e validação para o português do Brasil. Orientadora: Adriana Marcassa Tucci. 2013. 72 f. Dissertação de mestrado. Disponível em https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/65e6ffdd-ecf7-465c-94ca-309f37e68199/content. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

YALOM, I. D.; LESZCZ, M. **Psicoterapia de grupo:** teoria e prática. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CULTURA, SOCIEDADE E CANSAÇO EM BYUNG-CHUL HAN

Bruno Bogéa Lima
Me. Cultura e Sociedade
brunobogea674@gmail.com
Ufma/PGCult

RESUMO: O presente artigo pretende fazer uma análise detida sobre a sociedade do cansaço, obra do filósofo norte coreano Byung-Chul Han, e, consequentemente, apontar as suas implicações teóricas na contemporaneidade, haja vista que o autor faz um diagnóstico preciso sobre o nosso tempo mostrando as suas falhas, bem como os seus problemas, e, em contra partida apresentando possíveis soluções. Outrossim, com esse objetivo, fez-se necessário usar a obra citada (A sociedade do cansaço) como baliza para demonstrar as pretensões do próprio autor, compreendendo que o título da corrente obra é um conceito em construção que terá desdobramentos teóricos por todo o seu pensamento, por essa razão se faz necessário analisar os passos do autor na medida em que vai se apontando as conclusões do seu diagnóstico.

Palavras-chaves: Sociedade. Cultura. Pós modernidade. Cansaço.

ABSTRACT: This article intends to make a detailed analysis of the tiredness society, the work of the North Korean philosopher Byung-Chul Han, and, consequently, to point out its theoretical implications in contemporary times, given that the author makes a precise diagnosis of our time showing its flaws, as well as its problems, and, on the other hand, presenting possible solutions. Furthermore, with this objective in mind, it was necessary to use the cited work as a beacon to identify the author's own intention, therefore, understanding that the title of the current work is a concept under construction that will have a theoretical extension for all its thought, reason for which it is necessary to map the author's steps as the result of his diagnosis is pointed out.

Keywords: Society. Culture. Post modernity. Tiredness

1. Introdução

A obra *a sociedade do cansaço* de Byung- Chul Han inicia um novo momento da filosofia contemporânea, pois diferente de todas as formas de pensamento que marcaram o contexto contemporâneo, esse é inovador e preciso, uma vez que leva em consideração a constituição psíquica e social do humano. O diagnóstico empreendido pelo filósofo de Berlin é fortemente inspirado pelas filosofias de Marx, Foucault, Arendt, Nietzche e Freud, nesse sentido, Han se encarrega de potencializar essas filosofias projetando um novo horizonte para repensar o mundo social contemporâneo. O pensador conclui que é necessário um novo olhar que dê conta de analisar as sociedades atuais, ou seja, a sociedade das academias, shoppings e grandes empresas o que leva as pessoas a terem um excesso de positividade e quebrar as expectativas.

Depois de *Vigiar e Punir*, bem como do *Manifesto do Partido Comunista*, obras que marcaram o século XX do ponto de vista da Teoria Política, questiona-se se ainda é possível usa-las como arquétipo para que se possa analisar o nosso tempo com profundidade. Byung-Chul Han, filósofo norte coreano do século XXI, leva tal questão à cabo, concluindo que talvez o nosso tempo necessite de um novo olhar, uma vez que passou por grandes transformações políticas e sociais, razão pela qual uma nova abordagem teórica se faz imprescindível na tentativa de compreende-lo melhor. Sendo assim, diz Han:

> Cada espoca possui as suas enfermidades fundamentais. Desse modo temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim com a descoberta dos antibióticos. Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças as técnicas imunológicas, já deixamos para trás essa época. Visto a partir da perspectiva patológicas, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. (HAN, 2019, p. 3).

Por conseguinte, um novo paradigma emerge de forma sintomática sentindo-se a necessidade de reabilitar um discurso que dê conta das dinâmicas sociais e patológicas que permeiam a sociedade. A sociedade do cansaço é um conceito amplo tendo em vista as condições e problemáticas socias contemporânea, para Han, é imprescindível um novo olhar, bem como um novo modelo de pensamento que dê conta de pensar as dinâmicas sociais e do trabalho.

Para Alain Ehrenberg, o mal que estar na sociedade é o resultado do esgotamento de ser a si mesmo, pois ocorre uma perda de sentido do próprio "eu" na medida em que o indivíduo quebra a expectativa sobre a realidade que é vendida pela sociedade da auto produção. Essa perspectiva é a pedra de toque da *filosofia social* de Han, posto que o mal estar do *eu*, constatado por Ehhrenberg, é exatamente o cansaço identificado pelo filósofo Norte coreano na sociedade

do auto-desempenho. Portanto, há uma reversão gestáltica [1]acerca da produção, isto é, para Marx essa fabricação se constitui pelos meios de produção controlado pelo burguês, que, por sua vez exerce domínio sobre proletariado, ou seja, o trabalhador que precisa vender a sua força de produção; para Han, em contra partida, o excesso de produção ocorre de forma interior, ou seja, o sujeito se auto produz na tentativa de obter grande *desempenho*, razão pela qual as doenças de ordem psíquica deixam de ser uma possibilidade e passam a ser um fato. À vista disso, "doenças neuronais como a depressão, déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), transtornos de personalidades limítrofe (TPL) ou a síndrome de burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI".

Desse modo, o filósofo da sociedade do cansaço ao efetivar seu diagnóstico, o faz pela forma de um *discurso crítico*[2]. Assim, a analítica social de Chul Han carrega um sentido similar à que Deleuze e Foucault usam em suas filosofias, este, com a "Arqueologia" aquele com a "Geologia", conceitos extraídos de outras disciplinas que ganham um significado metodológico novo. Desta maneira, Han não se furtará em seguir a mesma orientação, assim, o pensador busca na biologia o conceito de imunologia e o ressignifica dando-lhe um aspecto social, mostrando como a sociedade contemporânea está imersa em patologias psíquicas fruto do excesso de positividade.

Nesse sentido, o pensador observa que a sociedade contemporânea enfrenta diversos problemas de ordem psicológica, que não são acarretados pela negatividade ou niilismo, mas pelo excesso de positividade. Outrossim - em oposição a Baudrellard, que advoga a favor de uma sociedade vivendo sobre a égide de um paradigma viral - o filósofo coreano observa que a sociedade da obesidade, depressão, transtorno de personalidade limítrofe, conforme mencionado, caracterizam um novo paradigma, isto é, um arquétipo neuronal, por conseguinte, patologias que nosso sistema imunológico não consegue combater. Assim, a multitarefa surge como uma das principais responsáveis pelo esgotamento da sociedade contemporânea, pois o que importa é um trabalho intenso e excessivo levando os indivíduos a formarem expectativas de que podem realizar de forma profícua todas as tarefas; em outras palavras: excesso de positividade de que os indivíduos possam obter desempenho.

---

[1] A reversão gestáltica é um conceito pensador por Alberto Oliva, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que visa uma mudança na forma de se pensar o mundo. Tal mudança pode ser pensada por dois sentido, por assimilação ou por ruptura.

[2] O discurso crítico é um método de abordagem filosofia inaugurado por Immanuel Kant com a Crítica da Razão Pura e levado a cabo pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que consiste em examinar um fenômeno, ideia ou fato a luz de sua matriz temporal, empírica e contextual.

Cumpre também observar, que Bauman com o conceito de liquidez – que aponta à modernidade como algo que se desfaz em termos de valores, afetos, culturas e significados afins - já houvera apresentado o caminho que, em sua extensão teórica, será mapeado por Han, nesse sentido, essa instabilidade psíquica apontada pela *sociedade do cansaço*, evidencia o esfacelamento de uma soberania do *eu* sobre ele mesmo, haja vista que muito embora o *eu* tenha positividade sobre um objetivo construído por ele para obter um grande desempenho, entretanto, tal positividade é provisória, pois se sustenta apenas até quando a expectativa não for quebrada sobre ele mesmo.

Desse modo, tal desempenho de produção confina os sujeitos a uma condição de máquinas produtoras, afinal, segundo o pensador, muda-se o valor da atividade contemplativa para a vida ativa de produção. A contemplação bem como à atenção profunda – condição que levaria os sujeitos a saírem dessa posição utilitária e mecânica de produção – impulsionaria estes a voltarem-se para seus respectivos interiores reflexivos, procedimento que reconfiguraria seu ser, podendo, por consequência, amenizar certas patologias psíquicas. Sendo assim, o filósofo coreano, mediante suas problemáticas, nos leva a refletir sobre à condição do homem contemporâneo. Essa reflexão posta por Han, isto é, qual é a condição do homem contemporâneo? Será que existe uma fuga desse adoecimento? Como poder conciliar vida ativa e vida contemplativa? Essa são questões passiveis de respostas, segundo o ator, uma vez que o próprio exercício filosófico sobre o *eu* – compreendendo o *eu* não como uma máquina de trabalho, tal como sistema de produção capitalista exige, mas como uma vida que transcenda a dinâmica social de trabalho, e, consequentemente encontre o seu fim em uma contemplação sobre sua própria existência – é a condição de uma provável fuga dessa obscuridade viral. Em outras palavras, o filósofo coreano não é ingênuo em negar o trabalho como formas de vida, a questão apontada por ele não é essa, é a redução do sujeito enquanto uma maquina de auto produção, deixando-se cair em um abismo de negação, posto que o exerço de positividade leva a atividade reflexiva a cair no esquecimento, o retorno à essa atividade é uma reconstrução do próprio eu, e, não obstante a uma fuga das patologias psicológicas.

À vista disso, uma das filosofias que transparece na sociedade do cansaço é a de F. Nietzsche, que Han busca como fundamento para sustentar à critica da perda dessa tão engenhosa faculdade de reflexão. Segundo Elton Corbanezi, Byung-Chul Han evoca Nietzsche, mostrando assim que o estado atual da sociedade nada mais é do que o desenvolvimento da modernidade ocidental decadente. Por falta de repouso, afirma o filósofo alemão em 1878, “nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto […]” (Nietzsche *apud* p. 37). Influenciado por Nietzsche, que

perpassa seu texto, Byung-Chul Han considera a hiperatividade contemporânea como uma espécie de esgotamento espiritual dos nossos dias. Contra o tédio – que constitui o ponto alto do descanso espiritual –, o indivíduo afunda-se, inquieto, na atividade ácida, outra passagem do autor de *Humano, demasiado humano* dá o tom da crítica do coreano aos valores considerados nobres pelo capitalismo contemporâneo: "Os ativos rolam como rola a pedra, segundo a estupidez da mecânica" (Nietzsche *apud* p. 53). Ora, mas por que julgar de forma tão desprezível a atividade sôfrega dos indivíduos contemporâneos?

Nessa perspectiva, Corbanezi sustenta que essa autonomia excessiva é um dos fatores que quebra as barreiras psicológicas do indivíduo, sendo assim, o sujeito do desempenho contemporâneo experimenta uma *contradictio in adjecto*: a liberdade coercitiva. Alçado à condição de "empresário de si mesmo", o sujeito atual não tem mais como máximas a obediência ao outro, o cumprimento da lei e do dever, mas o sentimento de "liberdade" e de "autonomia", a partir do qual deve fazer operar "criatividade", "desempenho", "inovação", "boa vontade", "iniciativa individual" e "flexibilidade". Note-se que o autor patenteia a auto exploração latente na última característica supervalorizada pelo mercado e pelos indivíduos em suas condutas de vida: para as relações sociais de produção capitalista contemporânea, o sujeito de desempenho pode explorar-se a si próprio de modo ainda mais efetivo "quando se mantém aberto para tudo" (p. 96). Não obstante a ênfase dada à "flexibilidade", juntas, todas as expressões supracitadas constituem o mantra do paradigma produtivo atual que perpassa inteiramente a existência individual, submetendo-a a novas coações. Daí a ideia de que "o sujeito de desempenho pós-moderno não está submisso a ninguém", salvo a ele próprio (p. 101). Lembremos uma vez mais o *Cisne negro* – o enunciado do diretor da peça de balé que é incorporado pela protagonista apresenta-se da seguinte forma:

> "Você não tem nenhum obstáculo a superar a não ser você mesma". Soando liberdade, a perseguição da meta violenta psíquica e corporalmente o sujeito. É que, como mostra Byung-Chul Han de forma convincente, o sujeito narcísico e de desempenho solicitado em nossos dias não realiza a meta: concorrendo consigo próprio, é incapaz de chegar à conclusão. É ilusório, portanto, associar atividade excessiva pretensamente autônoma à conquista de liberdade. (CORBANEZI, Scielo, p.3)

No limiar de sua filosofia, Byung-Chul Han se propõe a observar com propriedade as transformações vistas na sociedade contemporânea. Dessa forma, segundo ele, estamos passando por diversas mudanças que influenciam na própria constituição e desenvolvimento da sociedade, como, por exemplo, a mudança do paradigma bacteriológico e viral para o neuronal. O que representa o caminhar científico. No entanto, devemos estar atentos a todas essas nuances que se mostram nessa transição, tal como, os transtornos que se fazem presentes em proporções

pandêmicas, a saber, doenças neuronais como Depressão, Transtorno de Déficit de Atenção com Síndrome de Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Personalidade Limítrofe, Síndrome de Bornout enquanto aquelas que se apresentam no novo cenário patológico neste início do século XXI, conforme apontada acima.

Para Han, a sociedade capitalista contemporânea se caracteriza de maneira bastante peculiar. Ao demonstrar isso, o coreano se vale de análise de filósofos como Michael Foucault, Hannah Arendt, bem como a partir da perspectiva psicanalítica freudiana, e de outros intelectuais como Handke.

Em contraponto a Foucault, por exemplo, Byung-Chul Han analisa o seguinte: a sociedade contemporânea se mostra enquanto efetivamente uma organização punitiva, repressiva? Para Foucault, sim. O sujeito contemporâneo é o sujeito das relações de poder, da proibição. À medida que as relações de poder se desabrocham – e, para ele toda relação é dessa maneira –, a efetivação da força coercitiva - repressiva também se fazem presente, o conceito de Biopoder, tal como aparece pela primeira vez 1975 em *Vigiar e Punir* e posteriormente na *Microfísica do Poder* em 1978, exemplificam bem essa perspectiva do Foucault. Seguindo essa lógica, a sociedade disciplinar de Foucault é uma sociedade da negatividade, onde o verbo modal negativo é não-ter-o-direito, todavia, os paradigmas sociais elaborados pelo pensador francês não são mais capazes de vislumbrar o atual cenário, segundo Han a sociedade da proibição se aniquila em favor de uma sociedade do desempenho e da positividade. O sujeito da proibição, da negatividade é dominado pelo *não.* O sujeito do desempenho expressa o caráter positivo. No lugar da proibição, entram em cena a iniciativa e a motivação. A sociedade da negatividade gera loucos e delinquentes, "A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados" (HAN, 2019, p. 16).

Essa transição observada por Han, parece ser a continuidade de um nível, apontado por ele, ou seja, é um nível que habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. É neste sentido que o filósofo coreano compreende também a importância da constituição psíquica do sujeito a partir da psicanálise de Freud enquanto uma baliza para melhor compreensão do desenvolvimento dessa sociedade que se arvora numa liberdade paradoxal. Fica evidente, na obra a objetividade do autor, bem como seu engajamento em demonstrar como a liberdade do indivíduo do desempenho é paradoxal e altamente coerciva. Mas, é importante salientar que essa coerção, bem como essa liberdade paradoxal é o resultado de um exercício auto imposto, por conseguinte, é o próprio indivíduo que se impõem essa condição, razão pela qual em Han não faz sentido falar em uma coerção exterior, mas da potencialização do próprio eu.

Além disso, Byung-Chul Han acredita que o aparecimento e o pandêmico desenvolvimento de transtornos psíquicos se dão aí. Nessa transição da negatividade da proibição para a positividade do *eu posso*; a exemplo disto, cito: "O que nos torna depressivos seria o imperativo de obedecer apenas a nós mesmos" (HAN, 2019, p. 22). Ou seja, na positividade da ação, a luz do imperativo do verbo modal *eu posso,* portanto, é o sujeito que pode tudo de forma ilimitada, em outras palavras, está isento de toda negatividade ou proibição alheia. Nesse sentido, o filósofo do Cansaço concebe a ideias de que todos os indivíduos dessa sociedade adoecida são empreendedores de si mesmo. No entanto, a liberdade de *poder* retira do sujeito do desempenho sua própria autonomia, isto é, à medida em que ele explora a ele mesmo na tentativa de maximizar a produção, ou melhor a sua auto produção, este pode acabar perdendo o seu próprio poder de desempenho. Conforme nos apresenta o pensador:

> "Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa auto referencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal". HAN, 2010, p. 23).

Esse excesso de positividade que habita o sujeito de desempenho é também um excesso de estímulos, informações e impulsos. Incide diretamente sobre o caráter da atenção, do pensamento. Para Han, tal excesso inferniza aquilo que ele compreende ser um aspecto fundamental para o pensar filosófico, a saber a contemplação.

No entanto, o pensador contemporâneo assiná-la para esta grande problemática, uma vez que a sociedade da positividade se fundamenta num desempenho profundo dando origem àquilo que se chama multitarefa. Caracterizada por ele enquanto uma técnica de sobrevivência na vida selvagem, utilizada pelos animais, a hiperatividade enquanto pluralidade de tarefas é um sintoma somático de um *bornout (esgotamento).* A sociedade do desempenho enquanto sociedade do tralhado e da produção é uma sociedade que se organiza na lógica da hiperatividade excessiva, não deixando espaço para atividade de reflexão e pensamento, isto é, para o caráter contemplativo da vida. Nesse sentido, Han relaciona o pensamento da filósofa alemã Hannah Arendt com a sociedade contemporânea. "Segundo Arendt, a sociedade moderna, enquanto sociedade do trabalho, aniquila toda possibilidade de agir, degradando o homem a um *animal laborans* – um animal trabalhador". HAN, 2010, p.41). Essa abordagem de Arendt faria sentido se todos os indivíduos fossem passivos, isto é, dominados pela dinâmica de trabalho e determinados por ela, no entanto, segundo o diagnóstico de Han, a sociedade atual

é uma sociedade marcada pela vida ativa em que o ego ganha significado e a hiperatividade muda totalmente a dinâmica social da vida tal como um dia a filósofa política alemã pensou. Conforme concebe o filósofo de Berlin na sociedade do cansaço,

> a descrição do *animal laborans* de Arendt não correspondem às observações que se podem fazer a sociedade do desempenho de hoje. O animal laborans pós moderno não abandona sua individualidade ou o seu ego, para entregar-se ao trabalho em um processo de vida anônima da espécie. A sociedade laboral individualizou-se numa sociedade do desempenho e numa sociedade ativa, o *animal laborans* pós moderno é provido de ego a ponto de quase dilacerar-se. (Han, 2010, p. 43).

Para Han o homem da pós modernidade é movido por essa nova dinâmica, a saber, de hiperativo, e, consequentemente, hiperneurótico. Portanto, uma descrição mais precisa sobre o cenário atual é autodestruição psíquica.

A lógica da hiperatividade, do desempenho e do trabalho é a lógica do mercado. Neste sentido, "a sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livres. Elas geram novas coerções. [...] leva ao contrário a uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho". À vista disso, o exerço de positividade lançado pelo próprio eu, um desempenho sem limites, uma corrida hiperativa em direção a um possível progresso pessoal, essas são uma das questões ou melhor dizendo, entraves conduzem o próprio sujeito a cair na armadinha da perda de sentido, isto é, no adoecimento. Dito de outro modo, um eu que cansa de tentar ser a si mesmo, e esse canção, portanto, é o resultado do adoecimento.

Dentro de todo seu percurso, Byung-Chul Han tentará desenvolver e fincar sua tese de que a sociedade atual é uma sociedade do desempenho e que neste sentido, o indivíduo dessa sociedade está cansado de ser ele mesmo. O verbo modal que lhe determina é o verbo poder. Com isto, ele entende que esse poder lhe é conferido de maneira irrestrita, ou seja, em sua totalidade. Eis a causa de inúmeros transtornos, inclusive a depressão, acredita Han. Portanto, segundo esse diagnostico realizado pelo filósofo norte coreano, essa sociedade atual se constitui nessa dinâmica psicológica e não mais biológica, não que a biologia tenha deixado de ser um campo legitimo de estudo, afinal Han não é ingênuo a tal ponto, mas apenas deixar claro que a lupa adequada para se olhar à sociedade pós-moderna deve levar em consideração as patologias psíquicas que solapam a sociedade atual. Por conseguinte, é para o interior do sujeito contemporâneo que se deve olhar, um sujeito/individuo que muda, transforma-se, adoece, melhora, mas, e, não obstante, está imerso em uma tela de patologias psíquicas cuja as quais não consegue sair. Haverá um novo horizonte de melhoramento humano? Poderemos viver imunologicamente preparados para isso? Como escapar dessas atrocidades? Responderei com

um redondo, não sei. No entanto, uma coisa é possível responder com propriedade, enquanto houver vida, haverá sempre esperança. Quanto a essa sempre haverá um fim para a espécie humana.

REFERÊNCIAS

HAN, Byung-Chul. ***A Sociedade do Cansaço.*** São Paulo. Vozes, 2019.

EHRENBERG, Alain. ***La fatigue d'être soi: dépression et société*** Paris, Odile Jacob, 2018.

MARX, Karl. ***Manuscritos econômico-filosóficos*** . São Paulo, Boitempo. 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. ***Aurora***. São Paulo, Companhia das Letras. 2004.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: FREUD, Sigmund. ***O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*** *(1930-1936)*. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 13-122.

ARENDT, Hana. ***A Condição Humana***. São Paulo. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France** (1978-1979) São Paulo, Martins Fontes. 2008

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e Punir***. Rio de Janeiro, Graal. 2010.

FOUCAULT, Michel, ***A Microfísica do Poder***, São Paulo. Martins Fontes. 2014

ESTILOS DE LIDERANÇA E HABILIDADES SOCIAIS: O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO METALÚRGICA

Jaqueline da Cruz Rossi
Graduação em Psicologia
jaquelinerossi58@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo
Doutora em Psicologia Clínica e Cultura
nadia.pinheiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O líder que apresenta um bom repertório de habilidades sociais (HS) pode favorecer o processo de liderança, ao promover comunicação eficaz, impulsionar mudanças positivas, resolver conflitos, fomentar relacionamentos saudáveis, ambiente apoiador e inclusivo e clima organizacional harmonioso. O objetivo deste estudo é analisar o repertório de HS e os estilos de liderança de líderes de uma metalúrgica multinacional. Participaram desta pesquisa, 16 líderes, que responderam a três instrumentos: Protocolo de Caracterização Individual, Inventário de Habilidades Sociais e Escala de Avaliação do Estilo Gerencial. Os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais. Os resultados indicaram um repertório elaborado de HS; adoção do estilo de liderança "situacional"; e correlações positivas entre "relacionamento" e "autoafirmação na expressão de sentimento positivo" e entre "tarefa" e "auto exposição a desconhecidos e situações novas". Conclui-se que esses líderes demonstraram habilidades adaptativas, facilitando a motivação, engajamento e produtividade de suas equipes. Ao oferecer uma análise aprofundada da interseção entre HS e liderança, este estudo expande o entendimento sobre como *soft skills* bem desenvolvidas podem influenciar positivamente o desempenho organizacional, maximizando o potencial individual e coletivo. Ademais, indica para a importância do manejo de habilidades sociais, como componente transversal, nas graduações de instituições brasileiras. As implicações práticas deste estudo são significativas não somente para organizações metalúrgicas como também para setores similares, uma vez que a compreensão dessa dinâmica - HS e liderança - pode informar a necessidade de programas de treinamento de liderança e estratégias de desenvolvimento organizacional.

Palavras-chave: Liderança; Habilidades sociais; Condições de trabalho; Psicologia do Trabalho.

1. Introdução

Liderança e habilidades sociais são componentes fundamentais do sucesso profissional ao desempenharem um papel basilar na formação da dinâmica dos relacionamentos, promovendo uma comunicação eficaz (Riggio, 2020) e impulsionando mudanças positivas. Um líder socialmente habilidoso entende a importância de comunicar sua visão e ideias de forma clara e persuasiva, ouvir ativamente os outros e demonstrar empatia e compreensão. Além de se destacarem na resolução de conflitos e na promoção de relacionamentos positivos, ambiente apoiador e inclusivo e clima organizacional harmonioso (Del Prette; Del Prette, 2018), que por sua vez, podem maximizar o potencial individual e coletivo.

Nessa perspectiva, o objeto ao qual se dedica este estudo é a figura do líder, buscando compreender a relação entre seu estilo de liderar e o suas habilidades sociais. Este texto está organizado nas seguintes seções: esta introdução, que contextualiza o lócus da pesquisa; a seguinte seção trata dos dois conceitos ou variáveis implicadas no estudo: liderança e habilidades sociais, bem como os achados de pesquisa sobre a relação entre eles; passa-se, em seguida, à descrição do método adotado, com as subseções: delineamento da pesquisa, participantes, instrumentos, aspectos éticos e procedimentos de coleta e de análise de dados; a quarta seção traz os resultados encontrados; que, por sua vez, são discutidos na quinta seção; e encerra-se com as considerações finais, nas quais retomam-se aspectos de destaque do estudo e indica-se agenda de pesquisa.

2. Liderança e habilidades sociais: conceitos e achados de investigação

O conceito de liderança tem se alterado e aperfeiçoado contingente às novas ideias, teorias e mudanças no mundo do trabalho (Silva *et al*., 2020). Não obstante, em linhas gerais, compreende-se a liderança enquanto um processo de relação e de influência interpessoal, com papel fundamental na eficácia dos grupos e das organizações, ao permitir o estabelecimento de objetivos comuns, a organização e sistematização do funcionamento das equipes de trabalho.

Assim, como não há consenso acerca de um conceito sobre o processo de liderança, esse campo temático comporta diversas teorias que, não somente o definem, como também descrevem e explicam as variáveis que o controlam. Nesse bojo teórico, encontra-se a Teoria da Liderança Situacional (Hersey; Blanchard, 1986), aqui adotada como referência. Essa teoria adota cinco pressupostos que baseiam-se em proposições que a antecederam, a saber, (1) os estilos de liderança variam entre líderes; (2) há líderes que focam em tarefas, outros em relações, outros em ambos e outros em nenhum desses dois aspectos; (3) o estilo de liderança mais efetivo

é aquele que atende ao contexto ou situação no qual ocorre; (4) o trabalho e a maturidade psicológica dos liderados impactam no estilo de liderança; e (5) o melhor estilo de liderança é com foco tanto na tarefa quanto nas relações (Bass, 1990; Melo, 2004). Por conseguinte, depreende-se que líderes eficazes entendem o valor da construção e manutenção de relacionamentos com membros da equipe, entre eles e com partes interessadas.

Nesse cenário, o líder que apresente um bom repertório de habilidades sociais pode favorecer o processo de liderança, uma vez que "[...] tornar-se um líder significa desenvolver habilidades de pessoas, que são habilidades de relacionar-se bem com as outras pessoas e especialmente, ter uma comunicação, escrita e oral, efetiva" (Lopes, 2015, p. 405, tradução nossa). As habilidades sociais (HS) são comportamentos sociais, aprendidos e socialmente aceitáveis, que maximizam as possibilidades de interações sociais positivas para o indivíduo, grupo e comunidade e minimizam possíveis consequências aversivas. São classes de HS: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertividade, expressão de solidariedade, manejo de conflitos e resolução de problemas interpessoais, expressão de afetos e intimidade, coordenação e grupo e falar e público (Del Prette; Del Prette, 2018).

Pesquisas que relacionam HS e liderança indicam que (a) quanto mais os liderados percebem apoio social, mais habilidosos se apresentam quanto à cidadania organizacional e melhor o desempenho na empresa (Wayne *et al*, 1997); (b) o desempenho da equipe é afetado diretamente pela assertividade dos membros que ocupam papéis centrais, comumente desempenhados pelos líderes (Pearsall; Ellis, 2006); (c) empatia constitui-se como elemento fundamental da liderança, afetando na avaliação dos líderes pelos seus subordinados (Gentry *et al*., 2007); e (d) a responsividade na resposta, a assertividade e a autenticidade da comunicação do diretor executivo (*chief executive officer* [CEO]) influenciam positivamente as relações dos funcionários com as empresas, ademais de que comunicação assertiva também mostra efeito positivo cidadania organizacional dos colaboradores (Men, 2021). Esses resultados apontam que o repertório de HS gera impacto no relacionamento da equipe, em comportamentos organizacionais e no desempenho do liderado.

Para além dessas evidências, no Brasil há um programa que tem contribuído para o campo-teórico prático das HS no contexto organizacional, denominado Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), que tem como principal objetivo desenvolver a competência social de profissionais. Estudos que se utilizaram o PRODIP enquanto estratégia de intervenção apresentaram resultados positivos com diferentes públicos: professor da rede pública (Del Prette, 1998), estudantes do último período de cursos da área de Ciências Exatas (Del Prette; Del Prette, 2003) e estudantes de Engenharia (Lopes, 2015).

Embora muitos estudiosos e profissionais reconheçam a importância das habilidades sociais no ambiente laboral, ainda há poucas pesquisas sobre o assunto (Riggio, 2020). Considerando essa lacuna, propõe-se o presente estudo que tem como objetivo analisar o repertório de habilidades sociais (HS) e os estilos de liderança de líderes de uma metalúrgica multinacional, inaugurando, assim, a investigação acerca da relação entre HS e os estilos dos líderes, uma vez que estudos anteriores têm se dedicado a analisar o impacto da HS do líder em liderados. Os achados desta pesquisa contribuirão para o avanço do campo teórico-prático das HS, bem como para a área de recursos humanos.

3. Método

3.1 Delineamento da Pesquisa

Trata-se de pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo descritiva e correlacional, visto que tem como objetivo o estudo e a descrição das características de uma população-alvo e a investigação da existência de relação entre determinadas variáveis (Gil, 2017).

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa, dezesseis funcionários que ocupam o cargo de líder (correspondendo a 53.5% da população) de uma metalúrgica localizada em São Luís, Maranhão. Doze do sexo masculino, com idade média de 42.44 anos (Desvio Padrão [DP] = 6.68). Cinco possuem ensino superior completo, dez possuem pós-graduação e apenas um possui mestrado. A média de tempo de serviços na empresa é de 13.75 anos (DP = 10,20) e de tempo de exercício em cargos de liderança de 9.37 anos (DP = 5,97). Para este último, vale ressaltar que foi levado em consideração tanto o tempo de liderança na organização em questão, como em outras. Como critérios de inclusão, adotou-se: ocupar cargos de supervisão e liderança de pessoas e ter participado no programa de formação de líderes da organização. Como critério de exclusão, ter participado de treinamentos de habilidades sociais (THS), uma vez que essa intervenção pode haver modificado dito repertório. Mais detalhes podem ser conferidos na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos Participantes

Caracterização dos Participantes					
Participante	**Idade**	**Sexo**	**Escolaridade**	**Tempo de serviço (em anos)**	**Tempo de exercício de cargo de liderança (em anos)**
P1	45	Feminino	Pós-graduação	0,3	20

P2	34	Masculino	Pós-graduação	12	7
P3	40	Masculino	Mestrado	6	11
P4	37	Masculino	Pós-graduação	9	2
P5	36	Masculino	Pós-graduação	10	7
P6	40	Masculino	Pós-graduação	15	5
P7	56	Masculino	Superior	32	15
P8	45	Masculino	Pós-graduação	26	13
P9	43	Masculino	Superior	20	5
P10	40	Masculino	Superior	1,5	3
P11	55	Masculino	Pós-graduação	30	17
P12	47	Masculino	Superior	7	4
P13	32	Feminino	Pós-graduação	10	4
P14	45	Feminino	Pós-graduação	0,3	20
P15	45	Feminino	Pós-graduação	23	8
P16	39	Masculino	Superior	18	9

3.3 Instrumentos

a) Protocolo de Caracterização Individual (PCI)

Instrumento de autoria própria com o propósito de coletar dados pessoais, tais como: idade, sexo, escolaridade, tempo de serviço na organização, tempo no exercício do cargo de liderança e se já realizou algum Treino de Habilidades Sociais (THS).

b) Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

É um instrumento de autorrelato desenvolvido e validado por Del Prette e Del Prette (2016), aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e que tem como objetivo avaliar o repertório em habilidades sociais. É composto de 38 questões cada qual descrevendo uma situação social específica e demandando, portanto, uma habilidade social específica. O indivíduo deve responder aos itens em uma escala *Likert* de cinco pontos, que varia de 0 (nunca ou raramente) a 4 (sempre ou quase sempre). São obtidos um escore total (α = .75) e outros cinco escores: Fator 1) enfrentamento e autoafirmação com risco (α = .96) composto por 11 itens; Fator 2) autoafirmação e expressão de sentimento positivo (α = .86), composto por 07 itens; Fator 3) conversação e desenvoltura social (α = .81), composto por 07 itens; Fator 4) autoexposição a desconhecidos e situações novas (α = .75), composto por 4 itens; e Fator 5) autocontrole da agressividade (α = .74), composto por 03 itens. A pontuação obtida deve ser conferida em tabelas disponíveis no manual de correção do instrumento e pode ser interpretada como: escore inferior (indicação de treinamento em habilidades sociais), médio inferior (bom

repertório, abaixo da mediana), médio, médio superior (bom repertório, acima da mediana) e superior (repertório bastante elaborado).

c) Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG)

Desenvolvida e validada por Melo (2004), visa medir os fatores tarefa, relacionamento e situacional, com base na atuação do líder, sendo possível, então, identificar o quanto o líder está orientado ao fator descrito e se há a predominância de um estilo. A EAEG contém 19 itens que retratam comportamentos cotidianos do líder na interação com os seus liderados. As respostas devem ser dadas em escala *Likert* de cinco pontos, que varia do 1 (nunca age assim) ao 5 (sempre age assim). Obtêm-se escores em três fatores: Fator 1) Relacionamento ($\alpha = 0.94$), composto por 9 itens, que se refere à extensão em que o líder tem relações de trabalho que sejam caracterizadas por confiança mútua, amizade, calor humano nas relações, respeito pelas ideias dos subordinados e interesses pelos seus sentimentos; Fator 2) Tarefa ($\alpha = .72$), composto por 6 itens, que se refere aos aspectos técnicos da função, a observância aos padrões, os canais de comunicação, a hierarquia, os procedimentos e os métodos, bem como a realização de tarefas; e Fator 3) Situacional ($\alpha = .82$), composto por 4 itens, que se refere à habilidade do líder em identificar a realidade do seu ambiente de trabalho e de adaptar o seu estilo às exigências desse ambiente.

3.4 Aspectos Éticos

Neste estudo foram seguidas as orientações dispostas na Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e complementares. Dessa forma, foram considerados benefícios e riscos concernentes a toda pesquisa realizada com seres humanos; garantidos o sigilo, anonimato, direito de desistência; e todos os participantes leram, assinaram e ficaram com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade suprimido para revisão a cegas, sob o CAAE 77225717.4.0000.5087 e foi aprovada com parecer nº 2.335.724.

3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada presencialmente, dentro da organização em questão, com os participantes P1 e P2. Devido a dificuldades de encontros presenciais, os demais participantes realizaram a pesquisa virtualmente. Os dados foram analisados com o Programa IBM SPSS Statistcs versão 20.0. Inicialmente, foi realizada uma análise estatística descritiva com os dados obtidos através da aplicação do PCI, utilizando-se mínimo, máximo, média e desvio padrão, com o intuito de caracterizar a amostra. Posteriormente, os dados obtidos com a aplicação do IHS, foram corrigidos conforme estabelecido no Manual: foram aferidos um escore total e um escore por fator e verificado na tabela correspondente, a sua interpretação. Quanto à EAEG, foi aferido um escore para cada um dos fatores e comparado aos valores da sua mediana. Por último, foi realizada análise prévia de preparação para análise de correlação, especificamente Shapiro-Wilk, que indicou a distribuição não normal dos dados. Assim, foi realizada a correlação dos postos de *Spearman* entre os escores total e por fator do IHS e os fatores da EAEG.

4. Resultados

4.1. Sobre o repertório de habilidades sociais

O escore total bruto do repertório de HS dos participantes neste estudo alcançou média de 111.5 (DP = 10,78), indicando um percentil de 90, o que classifica a amostra como apresentando um repertório bastante elaborado de HS. Detalhes da classificação do repertório de cada sujeito podem ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2 - Escore Geral Individual Obtido por meio do Inventário de Habilidades Sociais – IHS

Participantes	Escore total	Percentil	Caracterização do repertório de HS
P1	114	90	Repertório bastante elaborado de HS
P2	121	97	Repertório bastante elaborado de HS
P3	121	97	Repertório bastante elaborado de HS
P4	114	90	Repertório bastante elaborado de HS
P5	98	55	Bom repertório de HS, acima da mediana
P6	87	20	Indicação para treinamento em HS
P7	108	80	Repertório bastante elaborado de HS
P8	111	90	Repertório bastante elaborado de HS
P9	92	35	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P10	116	95	Repertório bastante elaborado de HS
P11	95	50	Repertório mediano
P12	112	90	Repertório bastante elaborado de HS
P13	101	70	Bom repertório de HS, acima da mediana
P14	122	97	Repertório bastante elaborado de HS
P15	114	90	Repertório bastante elaborado de HS
P16	110	85	Repertório bastante elaborado de HS

Fonte: Elaboração Própria

Visto que há diferenças quanto a interpretação dos resultados segundo o sexo do participante, os resultados obtidos para cada um dos cinco fatores do IHS serão apresentados por sexo feminino e masculino, respectivamente.

Considerando as participantes do sexo feminino, no Fator 1, enfrentamento e autoafirmação com risco, apresentaram escore de 12.5, indicando um percentil de 90, o que as classifica com um repertório bastante elaborado de HS; no Fator 2, autoafirmação na expressão de sentimento positivo, apresentaram escore mediano de 10.33, indicando um percentil de 90, o que as classifica com um repertório bastante elaborado de HS; no Fator 3, conversação e desenvoltura social, apresentaram escore mediano de 8.57, indicando um percentil de 95, o que as classifica com um repertório bastante elaborado de HS; no Fator 4, auto exposição a desconhecidos e situações novas, apresentaram escore mediano de 4.68, indicando um percentil de 85, o que as classifica com um repertório bastante elaborado de HS; e para o Fator 5, autocontrole da agressividade, apresentaram escore mediano de .98, indicando um percentil de 55, o que as classifica com um bom repertório de HS, acima da mediana. Mais detalhes, participante a participante, podem ser conferidos na Tabela 3.

Tabela 3 - Escore Feminino por Fator do IHS

Participante	Escore	Percentil	Interpretação
Fator 1: Enfrentamento e autoafirmação com risco			
P1	13,87	95	Repertório bastante elaborado de HS
P13	10,552	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P14	12,538	90	Repertório bastante elaborado de HS
P15	12,97	90	Repertório bastante elaborado de HS
Fator 2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo			
P1	11,7	99	Repertório bastante elaborado de HS
P13	9,41	50	Repertório mediano
P14	10,54	80	Repertório bastante elaborado de HS
P15	10,12	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
Fator 3: Conversação e desenvoltura social			
P1	6,998	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
P13	9,21	100	Repertório bastante elaborado de HS
P14	8,503	95	Repertório bastante elaborado de HS
P15	8,64	95	Repertório bastante elaborado de HS
Fator 4: Auto exposição a desconhecidos e situações novas			
P1	5,81	99	Repertório bastante elaborado de HS
P13	3,451	50	Repertório mediano
P14	5,81	99	Repertório bastante elaborado de HS
P15	3,56	55	Bom repertório de HS, acima da mediana
Fator 5: Autocontrole da agressividade			
P1	0,57	40	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P13	1,22	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
P14	1,14	55	Bom repertório de HS, acima da mediana
P15	0,82	45	Bom repertório de HS, abaixo da mediana

Para os participantes do sexo masculino, o escore para o Fator 1, enfrentamento e autoafirmação com risco, foi de 11.73 indicando um percentil de 75, o que os classifica com um bom repertório de HS, acima da mediana; para o Fator 2, autoafirmação na expressão de sentimento positivo, o escore mediado foi de 9.89, indicando um percentil de 80, o que os classifica com um repertório bastante elaborado de HS; no Fator 3, conversação e desenvoltura social, foi de 7.98, indicando um percentil de 85, o que os classifica com um repertório bastante elaborado de HS; para o Fator 4, auto exposição a desconhecidos e situações novas, foi de 4.1, indicando um percentil de 75, o que os classifica com um bom repertório de HS, acima da mediana; e para o Fator 5, autocontrole da agressividade, foi de 1.18, indicando um percentil de 45, o que os classifica com um bom repertório de HS, abaixo da mediana. A Tabela 4 apresenta a pontuação e classificação de cada participantes do sexo masculino.

Tabela 4 - Escore Masculino por Fator do IHS

Participante	Escore	Percentil	Interpretação
Fator 1: Enfrentamento e autoafirmação com risco			
P2	12,463	80	Repertório bastante elaborado de HS
P3	15,71	99	Repertório bastante elaborado de HS
P4	12,57	80	Repertório bastante elaborado de HS
P5	10,608	60	Bom repertório de HS, acima da mediana
P6	9,678	40	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P7	11,12	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
P8	13,86	95	Repertório bastante elaborado de HS
P9	10,172	55	Bom repertório de HS, acima da mediana
P10	14,183	95	Repertório bastante elaborado de HS
P11	9,42	40	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P12	11,92	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P16	11,544	70	Bom repertório de HS, acima da mediana
Fator 2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo			
P2	10,93	95	Repertório bastante elaborado de HS
P3	10,87	90	Repertório bastante elaborado de HS
P4	9,66	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P5	9,3	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
P6	8,82	55	Bom repertório de HS, acima da mediana
P7	6,85	20	Indicação para treinamento em HS
P8	10,18	85	Repertório bastante elaborado de HS
P9	8,01	40	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P10	10,15	85	Repertório bastante elaborado de HS
P11	7,417	30	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P12	10,12	80	Repertório bastante elaborado de HS
P16	11,35	97	Repertório bastante elaborado de HS
Fator 3: Conversação e desenvoltura social			
P2	9,82	99	Repertório bastante elaborado de HS
P3	7,673	80	Repertório bastante elaborado de HS
P4	8,68	95	Repertório bastante elaborado de HS
P5	10,13	99	Repertório bastante elaborado de HS
P6	6,02	30	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P7	10,62	99	Repertório bastante elaborado de HS
P8	7,568	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P9	6,848	55	Bom repertório de HS, acima da mediana
P10	7,44	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P11	8,29	90	Repertório bastante elaborado de HS
P12	8,74	95	Repertório bastante elaborado de HS
P16	7,421	75	Bom repertório de HS, acima da mediana

Fator 4: Auto exposição a desconhecidos e situações novas			
P2	5,44	97	Repertório bastante elaborado de HS
P3	5,01	95	Repertório bastante elaborado de HS
P4	5,38	97	Repertório bastante elaborado de HS
P5	2,968	40	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P6	3,27	50	Repertório mediano
P7	5,46	97	Repertório bastante elaborado de HS
P8	4,13	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P9	1,455	10	Indicação para treinamento em HS
P10	4,07	75	Bom repertório de HS, acima da mediana
P11	3,613	60	Bom repertório de HS, acima da mediana
P12	3,58	60	Bom repertório de HS, acima da mediana
P16	4,65	90	Repertório bastante elaborado de HS
Fator 5: Autocontrole da agressividade			
P2	2,19	90	Repertório bastante elaborado de HS
P3	0,75	30	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P4	0,83	30	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P5	2,54	100	Repertório bastante elaborado de HS
P6	1,16	45	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P7	1,54	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
P8	0,43	20	Indicação para treinamento em HS
P9	1,54	65	Bom repertório de HS, acima da mediana
P10	1,14	40	Bom repertório de HS, abaixo da mediana
P11	0,44	25	Indicação para treinamento em HS quando os déficits se tornam fontes de problemas
P12	1,86	80	Bom repertório de HS, acima da mediana
P16	1,21	50	Repertório mediano

4.2. Sobre os estilos de liderança

No que se refere ao estilo gerencial, considerando o grupo de líderes, o escore mediano obtido no Fator Relacionamento foi de 40, de uma pontuação máxima de 45; no Fator Tarefa foi de 24, de 30 como pontuação máxima possível; e no Fator Situacional foi de 19, de 20 pontos possíveis. Quando analisados os resultados por participante, individualmente, todos apresentaram escores acima da mediana. Ambos os resultados, tanto por grupo como individualmente, indicam que as competências e habilidades de liderança voltadas aos três fatores são bastante elaboradas. Não obstante, o Fator Situacional se sobressai.

4.3. Sobre a relação entre o repertório de habilidades sociais e os estilos de liderança

A correlação de postos de *Spearman* indicaram duas correlações: (a) uma correlação positiva, moderada e significativa entre o Fator Tarefa da EAEG e o Fator 4) auto exposição a desconhecidos e situações novas ($\rho = .548$; $p = .028$) e (b) entre o Fator Relacionamento da EAEG e o Fator 2) autoafirmação na expressão de sentimento positivo do IHS ($\rho = .579$; $p = .019$).

5. Discussão

O nível de elaboração do repertório de HS do líder afeta diretamente a natureza e a qualidade da relação que ele(a) estabelece com os seus liderados, bem como a forma como conduzirá os processos organizacionais (Costa; Costa, 2015). Na organização em questão, com o elaborado repertório de seus líderes, pode-se afirmar que as relações e clima organizacional são favoráveis ao trabalho em equipe e aos resultados individuais e coletivos.

Sem embargo, a diferença de sexos é verificada nas habilidades de enfrentamento e autoafirmação com risco, auto exposição a desconhecidos e situações novas e autocontrole da agressividade, com o sexo feminino apresentando repertórios mais elaborados que o sexo masculino. A literatura da área, todavia, apresenta controvérsias em relação a esse dado. Por um lado, há estudos que indicam, nessas mesmas habilidades, maior desenvoltura do sexo masculino (Bolsoni-Silva *et al*. 2010; Del Prette *et al*., 2004); por outro, estudos indicam que o sexo feminino é mais habilidoso socialmente na auto exposição a desconhecidos e situações novas (Bartholomeu et al. 2008) e no enfrentamento e autoafirmação com risco (Balbi Neto *et al.*, 2011). No que se refere aos resultados do presente estudo, levanta-se duas hipóteses.

A primeira hipótese é uma questão sociocultural: o papel da mulher na sociedade. Esse papel foi sempre marcado por padrões comportamentais socialmente mais passivos e que levaram a uma tendência das mulheres em manifestarem mais empatia, controlarem as reações nervosas e impulsivas, serem mais comunicativas. Porém, com a inserção da mulher no mercado de trabalho somada à necessidade de adaptar-se a um universo profissional predominantemente masculino, as mulheres precisaram desenvolver posturas de liderança, que até então eram exclusivas dos homens. Nesse contexto, a habilidade de expressão de sentimentos e pensamentos passou a ser geradora de consequências reforçadoras (Teixeira, 2015) e foi mantida no repertório feminino.

A segunda hipótese é que esse dado pode estar relacionado à própria dinâmica da organização em questão: uma indústria do ramo metalúrgico. Considerando que somente 37.4%

dos cargos gerenciais são ocupados por mulheres (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019) e que 18.8% dos profissionais empregados na indústria metalúrgica são do sexo feminino (Gonçalves; Ganaca, 2017), a ocupação feminina nesse espaço é desafiadora, sobretudo para aquelas que estão em posições de liderança. Assim, são as próprias condições do contexto que exigem maior autoafirmação, auto exposição e controle da agressividade dessas profissionais, o que pode ter sido decisivo para o fortalecimento desse repertório.

Em relação aos estilos de liderança, destaca-se, no grupo em análise, o estilo situacional. Tal estilo indica que os líderes detêm e executam a habilidade de flexibilização do seu comportamento de acordo com as necessidades e exigências do ambiente (Melo, 2004). Vale ressaltar que como todos os líderes cumprem um programa de formação de líderes oferecido pela própria empresa e obrigatório para assumir a função, é provável que esse achado seja reflexo dessa prática.

Ao mesmo tempo, pode-se supor que esses líderes, tendo um repertório bem elaborado, tanto para a tarefa quanto para o relacionamento, estão aptos a atuarem de forma eficaz tanto em situações favoráveis, desfavoráveis ou intermediárias. Nessa perspectiva, e tendo o cenário proposto por Fiedler que em situações muito favoráveis ou muito desfavoráveis, o líder com maior orientação para as tarefas seria o mais eficaz, encontra-se possível explicação sobre a correlação positiva obtida entre Tarefa e auto exposição a desconhecidos e situações novas. Ora, atividades não programadas e quando não se tem o conhecimento necessário para executar podem ser considerados cenários desfavoráveis que carecem de foco na tarefa. A habilidade de auto exposição precisa ser emitida com frequência e pouco desconforto, uma vez que essa habilidade compreende comportamentos de fazer perguntas e solicitar a ajuda de pessoas desconhecidas ou que não estão envolvidas no processo, conversar em grupo de desconhecidos, que seriam fundamentais para o desempenho eficaz do líder nessas situações.

Quanto à correlação positiva entre relacionamento e autoafirmação na expressão de sentimentos positivos, lembra-se que relacionamento se refere à extensão em que o líder terá relações de trabalho que valorizem a individualidade e enfatizem as relações interpessoais, tais como apoio, orientação e facilitação (Melo, 2004); enquanto que autoafirmação na expressão de sentimentos positivos refere-se à expressão de afetos positivos e de afirmação da autoestima, não envolvendo risco interpessoal ou um risco de reação indesejável, nos quais respostas de reagir ou defender em nome do outro, elogiar e agradecer, expressar sentimentos positivos estão presentes (Del Prette *et al*. 1998). Dessa forma, este achado aponta para uma proporcionalidade positiva, no sentido de que líderes que expressam mais elogios e agradecimentos, por exemplo, satisfazem melhor as necessidades sociais de seus liderados, valorizando as individualidades e

levando o foco à relação interpessoal, meio pelo qual o líder promove e mantém a motivação e engajamento dos funcionários da organização. O efeito esperado a partir dessas ações do líder, na interação com os seus liderados, é gerar uma atmosfera organizacional onde o funcionário esteja emocionalmente envolvido com o seu líder e com o seu trabalho (Costa; Costa, 2015). Isso porque "estando adequadamente satisfeita a necessidade de estima, começa a predominar a necessidade de auto-realização, ou seja, a necessidade de maximizar seu próprio potencial ou o desejo de tornarem-se aquilo de que são capazes (Costa; Costa, 2015, p.87). Destarte, é de esperar-se que na organização em análise, os liderados apresentem cidadania organizacional (Men, 2021, Wayne *et al*, 1997), estejam mais satisfeitos (Bono; Ilies, 2006), tenham melhor desempenho na empresa (Wayne *et al*, 1997), que os líderes sejam bem avaliados pelos liderados (Gentry *et al*., 2007) e que tenham bons níveis de atenção e cognição, que resultam em aspirais ascendentes de bem-estar (Fredrickson; Joiner, 2002).

6. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o repertório de habilidades sociais e o estilo de liderança exercido por ocupantes de cargos de liderança de uma indústria de metalurgia localizada em São Luís, Maranhão. Para isso, adotou-se uma abordagem quantitativa, com desenho descritivo e correlacional. Utilizou-se três instrumentos: Protocolo de Caracterização Individual (PCI), Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG).

Os resultados indicaram (a) um repertório bastante elaborado de habilidades sociais dos líderes, (b) diferenças entre os sexos para os Fatores 1) enfrentamento e autoafirmação com risco, Fator 4) auto exposição a desconhecidos e situações novas e Fator 5) autocontrole da agressividade, sendo que para todos esses, o sexo feminino apresentou repertórios mais elaborados, (c) um repertório acima da mediana para os fatores relacionamento, tarefa e situacional, com destaque para o último, (d) correlação positiva entre relacionamento e autoafirmação na expressão de sentimento positivo, indicando que quanto mais desenvolvida é a habilidade de autoafirmação na expressão de sentimento positivo, maior a orientação do líder ao relacionamento entre e com os liderados, e (e) correlação positiva entre tarefa e auto exposição a desconhecidos e situações novas, indicando que quanto mais desenvolvida é a habilidade de auto exposição a desconhecidos e situações novas, maior a orientação e foco à tarefa.

Tais resultados apontam que esse grupo de líderes atua mediante a avaliação e análise de cada situação, adequando o seu estilo de liderar conforme as necessidades do ambiente e dos

seus liderados. E, tendo eles, um repertório bem elaborado tanto para a tarefa quanto para o relacionamento, estão aptos a atuarem de forma eficaz em diversas situações, impactando positivamente sobre a qualidade e produtividade de sua organização. Ao mesmo tempo, o repertório elaborado de habilidades sociais, desejado no ambiente de trabalho, potencializa relações sociais satisfatórias, onde todos são ouvidos, acolhidos e tem seus direitos respeitados.

Enquanto limitações do estudo, destacam-se duas. A primeira é o tamanho e não aleatoriedade da amostra. A disponibilidade para participação na pesquisa pode ser considerada pequena, visto que a população era de 30 e 16 participaram. Nesse sentido, questiona-se os motivos que levaram à baixa adesão. Uma hipótese é de que os que não participaram evitaram se expor a pesquisadora que coletou os dados, uma vez que ela tinha vínculo de trabalho com a mesma organização em questão. Diante disso, os resultados deste estudo refletem a percepção, especificamente, de líderes dessa organização; tendo pouco poder de generalização. Muito embora, a pesquisa não perca seu valor científico e social, contribuindo no sentido de diminuir a escassez de estudos nessa interface temática e aprofundando-se em um caso organizacional. A segunda limitação é o uso de instrumentos de autorrelato, que pode haver levado aos respondentes a terem respondido sob o controle da desejabilidade social, isto é, do que imaginam que se espera ouvir ou que a organização espera de um líder.

Para futuras investigações, sugere-se um estudo com maior tamanho amostral, utilizando métodos diversos, por exemplo, observação, e incluindo organizações de diferentes setores. Assim como contemplar vários informantes, sejam colegas, superiores ou outros líderes, para que as informações possam ser cruzadas e comparadas entre si.

REFERÊNCIAS

BALBI NETO, R. R. Q.; RAFALSKI, J. C.; GARCIA, **A. Habilidades sociais em universitários no Espírito Santo.** In: PESSÔA, C. V.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. F. (Orgs.). Comportamento em Foco, v. 1, p. 61-70, 2011. Disponível em: https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2021/08/14051224948bfcea692.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

BARTHOLOMEU, D.; NUNES, C. H. S. D. S.; MACHADO, A. A. Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. Psico-USF, v. 13, p. 41-50, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000100006. Acesso em: 06 mar. 2024.

BASS, B. M.; STOGDILL, R. M. Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications. Simon and Schuster, 1990.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; ROSA, C. F.; OLIVEIRA, M. C. F. A. D. Caracterização das habilidades sociais de universitários. Contextos Clínicos, p. 62-75, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2010.31.07. Acesso em: 12 abr. 2024.

BONO, J. E.; ILIES, R. Charisma, positive emotions and mood contagion. The Leadership Quarterly, v. 17, n. 4, p. 317-334, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.008. Acesso em: 12 abr. 2024

COSTA, N. D. A. C.; COSTA, R. A. T. Habilidades e competências do líder na gestão contemporânea. Revista de Administração Aplicada, v. 1, n. 2, p. 84-100, 2016. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/administracao/article/view/2113. Acesso em: 12 abr. 2024

DEL PRETTE, A. Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. Psicologia Escolar e Educacional, v. 2, p. 11-22, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000100002. Acesso em: 22 abr. 2024

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático. Vozes, 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. Estudos de Psicologia (Natal), v. 8, p. 413-420, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300008. Acesso em: 22 abr. 2024

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A.; BARRETO, M. C. M. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 14, n. 3, p. 219-228, 1998. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17328. Acesso em: 22 abr. 2024

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 17, p. 341-350, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300007. Acesso em: 22 abr. 2024

FREDRICKSON, B. L.; JOINER, T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. Psychological Science, v. 13, n. 2, p. 172-175, 2002. Acesso em: 07 mai. 2024

GENTRY, W. A.; WEBER, T. J.; SADRI, G. Empathy in the workplace: A tool for effective leadership. Annual Conference of the Society of Industrial Organizational Psychology, New York, NY, April, 2007. Acesso em: 22 abr. 2024

GONÇALVES, C.; GANAKA, C. T. A inserção das mulheres no Ramo Metalúrgico: uma década de avanços, desigualdades e lutas. Revista Ciências do Trabalho, v. 9, 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180410143738id_/https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/viewFile/150/pdf. Acesso em: 22 abr. 2024

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. IBGE-Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html. Acesso em: 21 jul. 2024.

LOPES, D. C. et al. Social skills: A key factor for engineering students to develop interpersonal skills. International Journal of Engineering Education, v. 31, n. 1, p. 405-413, 2015. Acesso em: 21 jul. 2024

MELO, E. A. D. A. Escala de avaliação do estilo gerencial (EAEG): desenvolvimento e validação. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, v. 4, n. 2, p. 31-62, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7636/6973. Acesso em: 21 jul. 2024

MEN, L. R. The impact of startup CEO communication on employee relational and behavioral outcomes: Responsiveness, assertiveness, and authenticity. Public Relations Review, v. 47, n. 4, p. 102078, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2021.102078. Acesso em: 21 jul. 2024

PEARSALL, M. J.; ELLIS, A. P. The effects of critical team member assertiveness on team performance and satisfaction. Journal of Management, v. 32, n. 4, p. 575-594, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0149206306289099. Acesso em: 01 jun. 2024

RIGGIO, R. E. Social skills in the workplace. The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research, p. 527-531, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781119547181.ch352. Acesso em: 01 jun. 2024

SILVA, C. P. da; PASCHOALOTTO, M. A. C.; ENDO, G. Y. Liderança organizacional: uma revisão integrativa brasileira. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 14, n. 1, p. 146-159, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.36370. Acesso em: 01 jun. 2024

TEIXEIRA, C. M. Assertividade: escala multimodal e caracterização do repertório de mulheres inseridas no mercado de trabalho. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade

Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7238. Acesso em: 01 jun. 2024

WAYNE, S. J. et al. The role of upward influence tactics in human resource decisions. Personnel Psychology, v. 50, n. 4, p. 979-1006, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb01491.x. Acesso em: 01 jun. 2024

GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O EXEMPLO DO ECOPONTO NO BAIRRO DA CIDADE OPERÁRIA EM SÃO LUÍS/MA

Shirley Cristina dos SANTOS [1]
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
Docente do Curso de Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
shirley.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Daniele Costa RUFINO [2]
Graduanda em Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
daniele.rufino@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Izabela da Rocha BARBOZA [3]
Graduanda em Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
izabela.barboza@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Uma das principais problemáticas de nossa contemporaneidade está relacionada à temática dos Resíduos Sólidos (RS), principalmente os resíduos domésticos, visto que, atualmente o consumismo aumentou de forma alarmante, e, consequentemente os indivíduos têm gerado e descartado mais resíduos, o que faz com que a Gestão de Resíduos Sólidos seja um tema de grande relevância na sociedade. O cenário mundial hoje denota de total preocupação, a implementação de medidas para a refreamento da produção de objetos está cada vez mais em alta na maioria dos países desenvolvidos, como a criação de políticas públicas no contexto ambiental, contudo, o Brasil ainda encara muitas dificuldades no contexto da gestão ambiental relacionada aos resíduos sólidos. Por isso, na busca por soluções que possam minimizar os impactos provocados, a comunidade científica vem trabalhando desde então outro viés para reutilizar o que as pessoas costumam descartar, visto que alguns materiais que são considerados inutilizados para alguns podem se tornar matéria prima para outros. Como forma de lidar com essa problemática foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei de nº 12.305, de 2 de agosto de 2010), com o propósito de regular como o país lidará com os RS. A PNRS tem por objetivo essencial à gestão e o gerenciamento através da reciclagem, reaproveitamento e da educação ambiental. A GRSU hoje é um desafio para as grandes cidades, a infraestrutura sanitária das cidades brasileiras não acompanha o ritmo acelerado de sua urbanização. A partir desta discussão, o principal objetivo deste trabalho é destacar a importância da instalação e manutenção de ecopontos em São Luís, para a gestão de resíduos sólidos. Este trabalho ocorrerá por meio de um estudo de caso sobre o ecoponto da Cidade Operária, que atende o bairro e adjacências, por meio do estudo da relação da comunidade local com o Ecoponto e sobre como a educação ambiental é relevante para que o ecoponto seja funcional para a comunidade. A partir dos resultados apresentados, entende-se que falta divulgação sobre o ecoponto para os moradores do entorno. Há também, notoriamente, a falta de projetos que relacione a educação ambiental aos ecopontos, visto que a separação dos resíduos deveria ser algo frequente dentre os moradores, entretanto, para alcançar tal feito, precisa existir uma parceria entre as pessoas e o município.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Gestão; Ecoponto; Política Nacional de Resíduos Sólidos.

1. Introdução

Gestão de Resíduos Sólidos é um tema de grande relevância na sociedade contemporânea, visto a prática do consumo exacerbado. Com a alta produção de itens industrializados, grande parte é descartada no ambiente de maneira imprópria, na qual se acumulam no ambiente gerando diversos malefícios e preocupações à vida humana e animal.

As revoluções industriais foram um marco na alta fabricação e descarte de resíduos, entretanto, engana-se quem pensa que tais malefícios só foram gerados a partir das revoluções, considerando que desde o período da antiguidade o homem já produzia os mais variados tipos de resíduos. E apesar de ser uma pauta presente desde o princípio, a criação de políticas sanitárias somente foi pensada quando tais problemáticas afetaram a saúde pública das sociedades.

As pautas ambientais debatidas na década dos anos de 1970 foram fundamentais para o Brasil na aplicação de leis, regulamentações, decretos e portarias. A implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) foi um importante acontecimento, mas apesar de institucionalizada desde 2010, seu cumprimento ainda é negligenciado por parte do setor público, privado e pela própria população. A criação de espaços próprios para a destinação dos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU), como o desenvolvimento dos ecopontos foi um grande avanço se tratando do manejo de resíduos. Além disso, temos os indicadores de sustentabilidade que são ferramentas fundamentais na construção de políticas na área ambiental e de seu auxílio na gestão dos resíduos sólidos, todavia, a gestão inadequada dos RSU ainda é uma problemática no território brasileiro. O uso de Indicadores de Sustentabilidade é uma ferramenta de auxílio se tratando de gestão de RSU.

A Ilha do Maranhão está localizada na porção central do Golfão Maranhense, na maior reentrância do litoral do estado entre o Litoral Ocidental e o Litoral Oriental do Maranhão, configurando como um complexo sistema estuarino que contém baías, estuários e várias ilhas, dentre elas, as ilhas do Maranhão e de Cururupu. Essa é composta pelos municípios de São Luís (Capital do Estado), São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa (IMESC, 2021, p. 15).

Historicamente São Luís nunca foi contemplada com um planejamento urbano. Sua expansão esteve sempre condicionada às limitações do espaço que dispunha para naturalmente se expandir, haja vista os sérios desníveis topográficos em que pese algumas idealísticas tentativas ocasionais de urbanização (Trovão, 1994 apud IMESC, 2021, p. 156).

A partir dos anos 1980, a constante expansão demográfica da população resultou na construção de diversos bairros, dentre eles o da Cidade Operária. Grande núcleo populacional

e urbano, a Cidade Operária foi estruturada em seis grandes unidades que, com o decorrer do tempo, foram se desenvolvendo e deram origem a diversos bairros de grande densidade demográfica (Lacroix, 2012, apud IMESC, 2021, p. 166). Urbanisticamente, a Cidade Operária tem sua estrutura tipo Unidades de Vizinhança. Embora não tenha sido planejada para isso, estruturou-se de forma a ter certa autonomia no que diz respeito à prestação de bens e serviços diários para suprir as necessidades de seus moradores (Campos Filho, 1999, apud Correa, 2013, p. 74).

Pensar hoje na Gestão dos Resíduos Sólidos é algo de grande relevância, visto que nossa sociedade moderna pratica o consumo extremo, produzindo resíduos industrializados em que a grande maioria são descartados em ambientes impróprios, que se acumulam no ambiente gerando diversos malefícios e preocupações à vida humana. Porém engana-se quem pensa que tais problemas só foram gerados a partir das revoluções industriais, visto que, desde o período da antiguidade, o homem foi produtor de resíduos e com a mudança de vida sedentária para nômade a produção de resíduos sólidos aumentou drasticamente. E, apesar de ser uma pauta presente desde o princípio, a criação de políticas sanitárias somente foi pensada quando de fato se tornou um problema de saúde pública para a sociedade.

Os resíduos sólidos urbanos devem ser geridos e controlados de forma a reduzir o seu volume ou perigosidade, minimizando os prejuízos da poluição ambiental e os impactes sobre a saúde pública. As técnicas de controle de resíduos mais comuns são a reciclagem e a compostagem. Estas técnicas são conhecidas como ferramentas de Educação Ambiental (EA) por terem o poder de evitar que tantos materiais sejam encaminhados para incineração (com posteriores emissões de gases para a atmosfera) ou para aterros sanitários (Macedo; Ramos, 2015).

O IBGE (2015) revelou dados que indicam que a maior parte da população brasileira vive em áreas urbanas, esse número chega a 84,72% dos habitantes. Outro dado relevante é sobre a produção de lixo no país, de acordo com a pesquisa do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil (ABRELPE, 2020) a produção de lixo saiu de 66,7 milhões de toneladas em 2010 para 79,1 milhões em 2019, diferença de 12,4 milhões de toneladas, os dados ainda revelam que cada brasileiro gera por volta de 379,2 kg de resíduo por ano, ou seja, mais de 1 kg por dia.

No município de São Luís- MA, não é diferente, mesmo com a implantação de Ecopontos no município ainda é possível observar áreas transformadas em grandes ou pequenos lixões sem nenhum tipo de tratamento ou manejo adequado, sendo muitos desses pontos próximos de Ecopontos.

Atualmente, o gerenciamento dos resíduos sólidos é um grande desafio para o nosso país. A criação dos ecopontos foi uma das estratégias consideradas para gerenciar a deposição de resíduos. Em São Luís há cerca de 25 ecopontos espalhados pela ilha, localizados em antigos espaços que eram lixões. Entretanto, muitos pontos de descartes impróprios são vistos, sendo muitos deles próximos aos ecopontos. O ecoponto localizado na Cidade Operária é um exemplo disso, sendo o objeto de estudo desta pesquisa.

Com base neste histórico e, tendo como referência, a Cidade Operária, é que se definiram o objetivo geral e os objetivos específicos para esta pesquisa. Como objetivo específico propôs-se "analisar a relação entre a gestão de resíduos sólidos com base no Ecoponto da Cidade Operária em São Luís/MA e uso da Educação Ambiental não formal com a população do entorno, com a finalidade de otimizar o uso do ecoponto". A partir do objetivo específico, destacou-se os seguintes objetivos específicos: analisar a dinâmica do ecoponto da Cidade Operária, localizado no município de São Luís / MA; analisar se a implantação do Ecoponto localizado no bairro da Cidade Operária obteve resultado significativo quanto a diminuição de resíduos descartados irregularmente nos bairros que usufruem de seu uso; analisar a relação das comunidades do entorno do ecoponto com os aspectos ambientais que envolvem a disposição correta dos resíduos sólidos; avaliar as principais questões que envolvem o gerenciamento do ecoponto da Cidade Operária; apresentar possibilidades de atividades de educação ambiental não formal relacionadas à gestão de resíduos sólidos urbanos; propor melhorias ao gerenciamento de resíduos sólidos destinados aos ecoponto e; subsidiar políticas públicas ambientais voltadas para a gestão e o gerenciamento de resíduos sólidos nos ecopontos.

2. Métodos e procedimentos

A metodologia se configura no conjunto de técnicas e processos utilizados para a execução desta pesquisa. Esta pesquisa propõe analisar a relação entre a gestão de resíduos sólidos com base no Ecoponto da Cidade Operária em São Luís/MA e uso da Educação Ambiental não formal com a população do entorno, com a finalidade de otimizar o uso do ecoponto. Neste caso, o estudo se classifica como qualitativo, através de estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, com utilização de alguns dados quantitativos.

Para GIL (2010), o caráter exploratório na pesquisa qualitativa tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. É um tipo de pesquisa que explora a realidade buscando maior conhecimento, para depois planejar uma pesquisa descritiva. Nesta perspectiva, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva

quanto aos fins; bibliográfica e de campo quanto aos meios e como qualitativa quanto à abordagem.

A primeira etapa do trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica de conceitos, definições e panoramas voltados à gestão dos resíduos sólidos e educação ambiental, para aquisição de conhecimento e melhora no domínio do assunto. A mesma foi realizada a partir de livros, artigos, teses, leis, decretos, portarias e manuais vinculados ao tema.

O levantamento bibliográfico sobre indicadores de sustentabilidade para avaliar a Gestão de Resíduos Sólidos, teve como foco as dimensões da sustentabilidade (política, tecnológica, econômica/financeira, ecológica/ambiental, do conhecimento e da inclusão social). A partir do levantamento, foi elaborada a matriz de indicadores, com base no método Delphi. O método Delphi baseia-se no uso estruturado do conhecimento, da experiência e da criatividade de um painel de especialistas, pressupondo-se que o julgamento coletivo, quando organizado adequadamente, é melhor que a opinião de um só indivíduo. Um dos objetivos da técnica é buscar um consenso entre os especialistas (Wright; Giovinazzo, 2000).

Posteriormente foi levantado um panorama dos resíduos sólidos no município de São Luís, e, com base nos dados levantados foram elaboradas tabelas apresentando a geração de resíduos sólidos urbanos, visando atender ao objetivo de analisar a dinâmica do ecoponto da Cidade Operária.

Para analisar se a implantação do Ecoponto localizado no bairro da Cidade Operária obteve resultado significativo quanto a diminuição de resíduos descartados irregularmente nos bairros que usufruem de seu uso e a relação das comunidades do entorno do ecoponto com os aspectos ambientais que envolvem a disposição correta dos resíduos sólidos, foram elaborados roteiros de entrevistas e questionários. Para a realização deste questionário foi usado o método de pesquisa quantitativa. A pesquisa quantitativa é utilizada para mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um determinado universo, realizada por meio de amostragem representativa. É utilizada para análise de dados e criação de estatísticas.

Durante a pesquisa foram realizadas visitas ao ecoponto e a pontos estratégicos da Cidade Operária visando entender a operação, realizou-se o levantamento de dados e registro fotográfico. Após as visitas iniciou-se a descrição e caracterização, bem como a apresentação da localização e dados do entorno, com uso de geotecnologias.

Por fim, algumas considerações e conclusões foram levantadas a partir do que foi desenvolvido ao longo do trabalho, buscando subsidiar políticas públicas ambientais voltadas para a gestão e o gerenciamento de resíduos sólidos nos ecopontos.

3. Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos

A problemática dos RS surge desde a antiguidade, em razão de toda ação humana produzir resíduos, entretanto os problemas não eram tão complexos como atualmente, visto que o ser humano vivia de forma nômade. No entanto, quando o ser humano se sedentarizou e começou a criar as primeiras aldeias o problema se agravou e se intensificou com o surgimento das primeiras cidades em 4.000 a.C (Engenheer, 2009).

Com o crescimento destas cidades mais resíduos se acumulavam, levando cada civilização a criar uma forma de cuidar do que não era mais necessário para eles. Contudo, com o advento da Revolução Industrial, que alterou o estilo de vida das pessoas, o modo de produção e a forma de consumo gerou consequências que aumentaram de forma acelerada a produção de RS, através da produção se agravou tanto em quantidade, como em diversidade (Goveia, 2012). A partir da Revolução Industrial, começou a ser debatido de forma mais ampla sobre as questões ambientais e sanitárias e a questão dos RS começou a ser pautada em vários encontros globais.

Essa preocupação veio por meio do crescimento desenfreado, que colocava em risco as gerações futuras, por conta desse fator, ganhou visibilidade nacional e internacional por meio da conferência realizada em Estocolmo (1972), a Conferência de Tbilisi (1977) e a Conferência Eco-92 ou Rio-92 (1992) que foi a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Todos esses encontros foram essenciais para o desdobramento de propostas para um mundo mais sustentável e preocupado com as questões ambientais, além de levar os RS a serem pensados pela ótica ambiental e não somente pela saúde pública.

No Brasil, com a influência de eventos que se preocupavam com a qualidade ambiental, foram estabelecidas uma legislação com o objetivo de manter o ambiente e as pessoas de forma segura, por isso, em 1981, foi instituída a Lei Federal Nº 6.938, Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA):

> Art 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (Brasil, 1981).

Essa legislação é um marco para a questão ambiental no país, entretanto os RS só ganharam um espaço para ser tratado a partir da Constituição Federal de 1988, que deu autonomia aos municípios para administrar como seria realizado o serviço de limpeza urbana (Nazari, 2019).

Dado isso, outras leis entraram em vigor em prol de minimizar os impactos dos resíduos sólidos na população e no caso da Lei N° 9.605 de 1998, que é conhecida como a Lei dos

Crimes Ambientais, no art. 54 e 56 refere-se aos RS, que trata como crime o descarte irregular por gerar danos ambientais através da poluição. A Política Nacional de Saneamento Básico (PNSB), foi instituída como Lei em 2007, ela traz as diretrizes para o saneamento, com o intuito de definir a limpeza urbana, coleta, transporte, tratamento e destinação (Silva et al., 2017). Essa lei mostra sobre a importância da gestão dos resíduos sólidos.

Somente no ano de 2010, foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), Lei 12.305:

> A Política Nacional de Resíduos Sólidos reúne o conjunto de princípios, objetivos, instrumentos, diretrizes, metas e ações adotados pelo Governo Federal, isoladamente ou em regime de cooperação com Estados, Distrito Federal, Municípios ou particulares, com vistas à gestão integrada e ao gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos (Brasil, 2010).

A PNRS estabelece os princípios que devem ser seguidos para uma gestão adequada em todo o território nacional, que são:

> Art. 6º I - a prevenção e a precaução; II - o poluidor-pagador e o protetor-recebedor; III - a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considere as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública; IV - o desenvolvimento sustentável; V - a ecoeficiência, mediante a compatibilização entre o fornecimento, a preços competitivos, de bens e serviços qualificados que satisfaçam as necessidades humanas e tragam qualidade de vida e a redução do impacto ambiental e do consumo de recursos naturais a um nível, no mínimo, equivalente à capacidade de sustentação estimada do planeta; VI - a cooperação entre as diferentes esferas do poder público, o setor empresarial e demais segmentos da sociedade; VII - a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos; VIII - o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania; IX - o respeito às diversidades locais e regionais; X - o direito da sociedade à informação e ao controle social; XI - a razoabilidade e a proporcionalidade (Brasil, 2010).

Um dos aspectos discutíveis da Lei 12.305, está presente no Art. 54 "A disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, observado o disposto no § 1º do art. 9º, deverá ser implantada em até 4 (quatro) anos após a data de publicação desta Lei" (Brasil, 2010), que previu o término dos lixões e aterros controlados até 2014, meta que não foi alcançada por muitos dos municípios, cerca de 60,7% dos municípios descumpriram a lei (Sales, 2014). O sancionamento da nova lei foi dado como uma ferramenta capaz de organizar a forma que seria o novo modelo de gestão dos RS, e a cada município foi estabelecido a elaboração de plano de gestão, esse plano sendo aprovado o governo assumiria financeiramente os gastos.

A temática de gestão de resíduos sólidos começou a ser pontuada a partir da PNRS, instituída com o propósito de organizar a forma como o Brasil lidava com o RS, tendo por

incentivo à reciclagem e o reaproveitamento. A partir dessa lei, desenvolveram-se algumas ações e medidas que deveriam ser tomadas para o gerenciamento dos RS.

Segundo os dados da ALBREPE (2020), a geração dos resíduos apresentou um crescimento com o aumento da população, entre os anos de 2016 e 2017, após a implantação da PNRS, a população cresceu em 0,75%, a geração total de resíduos aumentou em cerca de 1%.

Em relação aos anos de 2010 e 2019 a geração de RSU aumentou consideravelmente, passando de 67 milhões para 79 milhões de toneladas por ano. Mas algumas mudanças ainda são necessárias, pois quando se trata da disposição final dos resíduos o aumento foi de 10 milhões de toneladas, mas a disposição inadequada também cresceu de 25 milhões de toneladas para 29 milhões de toneladas por ano.

A falta de gestão faz com que matérias-primas sejam descartadas de qualquer maneira gerando riscos para a saúde pública e ao meio ambiente, mas a forma adequada de se gerenciar traz benefícios tanto para o local, como para a população, por meio das oportunidades que são geradas.

Por mais que se tenha uma legislação sobre Resíduos Sólidos, o avanço tende a ser demorado, o Brasil ainda se encontra entre um dos países que mais gera resíduos sólidos, cuja destinação final é inadequada.

Para obter os resultados esperados em qualquer situação é necessário que a gestão desempenhe seu papel. Quando se trata dos resíduos sólidos não é diferente, se faz necessário saber que PNRS tem como definição a gestão para a concentração de ação que buscam soluções para os resíduos sólidos. A gestão e o gerenciamento são conceitos distintos que se correlacionam, e se completam um ao outro, para o gerenciamento ter êxito necessita de uma gestão bem definida.

A gestão de resíduos sólidos abrange atividades referentes à tomada de decisões estratégicas e à organização do setor para esse fim, envolvendo instituições, políticas, instrumentos e meios. O termo gerenciamento de resíduos sólidos refere-se aos aspectos tecnológicos e operacionais da questão, envolvendo fatores administrativos, gerenciais, econômicos, ambientais e de desempenho: produtividade e qualidade (Schalch et al., 2002).

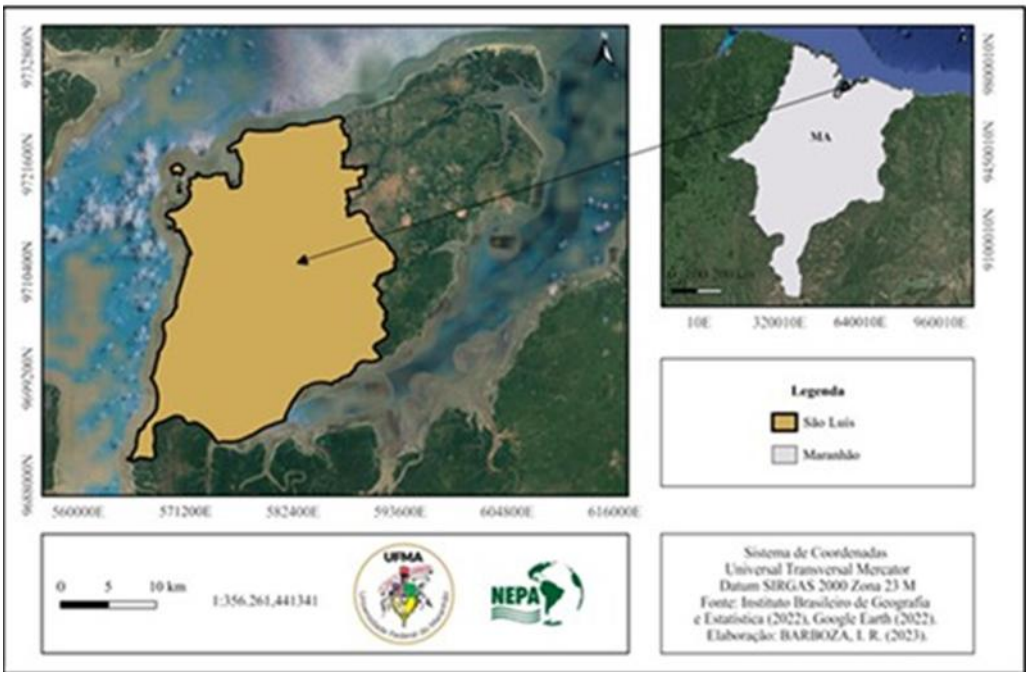
4. A Gestão de Resíduos Sólidos em São Luís – MA

O município de São Luís é a capital do estado do Maranhão, que está localizado na Grande Ilha do Maranhão, composta por mais três municípios: São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa (Figura 1). O município limita-se com o Oceano Atlântico, ao Norte; com o

Estreito dos Mosquitos, ao Sul; com a Baía de São Marcos, a Oeste e com o município de São José de Ribamar, a Leste. A capital possui uma área territorial de 583,063 km² e uma população de 1.037.775 (IBGE, 2022).

Conforme Engenheer (2009), por volta do século XIX, não havia uma destinação correta dos resíduos, das fezes, urinas e águas servidas. Em cidades litorâneas, como São Luís, eram transportados pelas pessoas em barris e depositados no mar ou nas ruas, por muitos anos essa foi a forma que as pessoas encontraram para descartar os seus resíduos e evitar que roedores e doenças fossem propagados.

Figura 1: Localização Geográfica do Município de São Luís - MA.



Elaboração: BARBOZA, I. R. (2023)

De acordo com Oliveira (2021), a princípio, o primeiro tratamento que começou a ser realizado foi em relação a água e esgoto. No ano de 1966, foi criada a CAEMA, que ficou responsável pelos serviços de saneamento no estado. Já em 1968, ocorreu a última reformulação do Código de Postura, instrumento responsável pela definição das medidas de política administrativa a cargo do município em materiais de higiene, de ordem pública e funcionamento dos estabelecimentos comerciais e indústrias.

No início da década de 70, o município de São Luís estruturou um Sistema de Limpeza Pública (SLP) e seguindo a tendência nacional das empresas públicas, criou, em 1975, a Companhia de Limpeza e Serviços Urbanos (COLISEU), empresa de sociedade mista, que passou a operar o SLP. Já no início de sua operação, a COLISEU apresentou resultados insatisfatórios, deixando mais de 25% da cidade sem a cobertura de serviços (Varela, 1998). O

COLISEU, com seus resultados insatisfatórios acabou por perder espaço, levando assim a Prefeitura buscar contratos emergenciais com empresas privadas para conseguir englobar e atender a maior quantidade de residências possível.

Uma das propostas para o gerenciamento dos RS no município de São Luís, foi a instalação de um aterro sanitário. Entretanto cabe ressaltar a diferença entre aterro sanitário e lixão. O aterro sanitário é um local projetado para fazer o manejo adequado dos resíduos depositados, é uma das formas mais eficientes e seguras para destinação, quando é operado da maneira adequada. Para que funcione de acordo é necessário que seja monitorado para que não haja prejuízo ao meio ambiente e à saúde humana local (Iglesias, 2021).

O lixão, segundo VARELA (1998), funciona como uma forma inadequada de depositar os resíduos sobre o solo, sem impermeabilização, sem drenagem de lixiviados e de gases e sem cobertura diária do lixo, causando impactos à saúde pública e ao meio ambiente. Portanto, esse local é muito propício para vetores de doenças, além de ter a presença de pessoas que ficam expostas. A diferença entre os dois está em um ser projetado para que tenha os mínimos riscos possíveis, enquanto o outro gera problemas em todos os âmbitos, entretanto no aterro é necessário ter as fiscalizações necessárias para que não se transforme em um lixão.

Dentre os anos de 1980 a 1996, os resíduos eram destinados ao lixão do Jaracaty, o qual gerou grandes impactos devido a degradação do Igarapé localizado no mesmo bairro, além da retirada da cobertura vegetal, gerando consequências com a erosão e assoreamento, cerca de 4,85 hectares foram perdidos decorrente das atividades do lixão (Medeiros, 2005). Por conta dessas diversas problemáticas, ocorreu sua desativação e, os resíduos passaram a ser depositados no antigo Aterro da Ribeira. Atualmente, o Shopping São Luís está localizado na área do antigo Lixão do Jaracaty.

A partir de 1995, todos os resíduos coletados de São Luís foram destinados ao Aterro da Ribeira, mas com o decorrer dos anos a operação do aterro foi comprometida, por motivo de um destino desordenado, sem haver o cumprimento das normas operacionais adequadas, gerando assim várias problemáticas, tanto para pessoas com o ambiente.

As problemáticas em torno do Aterro da Ribeira, era que estava localizado próximo ao aeroporto da cidade, e acabava por gerar alguns transtornos, como, no ano de 2013, que ocorreu um acidente logo após a decolagem onde a aeronave se chocou com uma ave e teve que voltar imediatamente para o pátio (G1, 2013).

Em 2015, o Aterro da Ribeira foi encerrado e entrou em funcionamento a Central de Gerenciamento Ambiental Titara. O novo aterro, está localizado no povoado de Buenos Aires, no município de Rosário, tendo uma área de 180 hectares e uma capacidade de receber 2,3 mil

toneladas de resíduos por dia. O aterro recebe os resíduos de São Luís, Rosário e de empresas privadas (Cantanhede; Santos, 2019).

A falta de interesse em resolver a problemática dos resíduos sólidos era notória em todas as escalas, esse cenário começou a mudar quando passou a ser visto como "negócio", algo que interessou o setor privado, a partir da Lei Federal N° 11.079/04, que fornece a parceria entre público-privado, se teve um investimento maior com a limpeza pública, através dessa lei, várias empresas em todo o Brasil ganharam licitações para atuar.

De acordo com a PNRS, existe algumas metas para se alcançar e uma das principais era que, em 2014, deveria ser desativado todos os lixões dos municípios brasileiros e seria adotado a prática de enviarem os resíduos para aterros sanitários, mas, na data estipulada, grande parte dos municípios não tinham alcançado a meta.

O Plano Municipal de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos (PMGIRS) é uma das obrigatoriedades do PNRS, ele exige que todo município apresente. Mesmo com todos os avanços ocorridos em São Luís, somente no ano de 2020 o plano foi apresentado através do Decreto Municipal N° 56.618, de 09 de dezembro de 2020.

As legislações de São Luís que são voltadas para os RS, começaram a ser elaboradas entre os anos de 2004 e 2006, sua implementação gerou grandes modificações, após a promulgação da PNRS, todavia, somente em 2017 foram apresentadas as novas responsabilidades para os geradores de resíduos. Ao longo dos anos outros decretos foram apresentados para que os resíduos fossem gerenciados da forma correta, entretanto mesmo com os avanços gerados pela legislação ainda é possível encontrar vários cenários que impedem a efetividade do que é previsto na legislação.

Com a PNRS se teve o intuito de gerar mudanças significativas, a população passou a ter um local para entrega voluntária dos materiais recicláveis e assim poder praticar a coleta seletiva. Em São Luís, ainda há muito o que avançar, entretanto o ponto de partida foi dado, agora cabe ao poder público divulgar e conscientizar a população para que se possa colocar em prática e utilizar os locais para descarte, pois cada resíduo depositado de forma incorreta gera danos tanto à saúde pública, como para o meio ambiente.

5. Os ecopontos na Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos em São Luís – MA

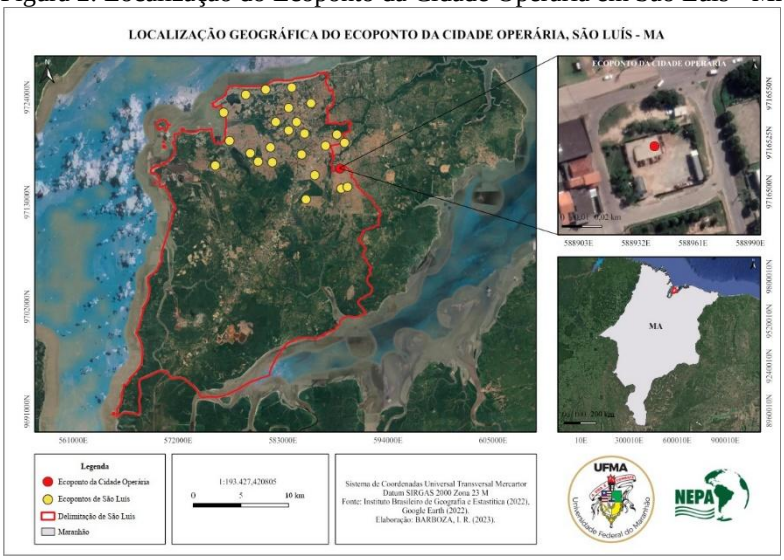
Os ecopontos são locais que a população entrega de forma voluntária seus resíduos, essa iniciativa está presente em alguns municípios brasileiros há alguns anos. No estado do Maranhão, especificamente na cidade de São Luís, em 2016 a Prefeitura implantou 05

Ecopontos distribuídos em diversos bairros da cidade com o intuito de possibilitar a coleta seletiva, a reciclagem e a reutilização (Duailibe, 2019).

Foram implantados com o objetivo de minimizar a disposição incorreta em terrenos e vias públicas, além de buscar cumprir as propostas estabelecidas na PNRS e estimular a responsabilidade dos cidadãos com a correta destinação dos RS que são produzidos em casa ou com pequenas reformas (São Luís, 2023).

A implantação dos Ecopontos sucedeu a uma proposta da Prefeitura em buscar alternativas para a gerir os RSU, buscou referências em alguns estados que utilizavam desses locais para receber os materiais recicláveis. Esses pontos têm como principal finalidade ter uma gestão eficiente e envolver a sociedade diretamente para a disposição correta, sendo responsabilidade do gerador fazer a entrega (Silva, 2012). Após 7 anos desde a implantação dos ecopontos, a cidade de São Luís se encontra com 25 postos de coleta, dentre eles o Ecoponto da Cidade Operária (Figura 2).

Figura 2: Localização do Ecoponto da Cidade Operária em São Luís - MA.



Fonte: BARBOZA, I. R. (2023).

Os materiais que são recebidos pelo Ecoponto são bem específicos e a quantidade que cada pessoa pode depositar por dia varia de acordo com o que vai ser entregue, são recolhidos nos Ecopontos: Eletrônicos, entulho, madeiras, óleo de cozinha, pneus, podas de árvores, recicláveis e volumosos. São depositados em compartimentos temporários e separados de acordo com cada tipo de material.

Com a iniciativa dos Ecopontos, cerca de 10 mil toneladas de Resíduos Sólidos foram encaminhadas pela Prefeitura para destinação adequada, além de gerar a inclusão social das cooperativas de catadores (São Luís, 2018). Entretanto ainda se encontram muitos pontos de descarte irregular, em razão disso a Prefeitura deve estimular a população a utilizar os

ecopontos, através de iniciativas de divulgação, realizar palestras nas associações explicando como funciona os ecopontos, para que a população se torne conhecedora, além de utilizar os meios de comunicação.

A iniciativa dos ecopontos foi uma forma de observar como a comunidade se comportaria e quanto estaria disposta a participar, com a disposição voluntária dos seus resíduos. Sendo assim, a coleta seletiva faz parte da gestão de resíduos. “Conseguir essas atitudes da população demanda um certo tempo, o que torna moroso o processo de implantação do programa de coleta seletiva.” (Barbosa, 2004, p. 14). Por isso o trabalho é árduo e quanto maior o incentivo dos órgãos públicos, maiores vão ser os retornos, mesmo que necessite de um tempo.

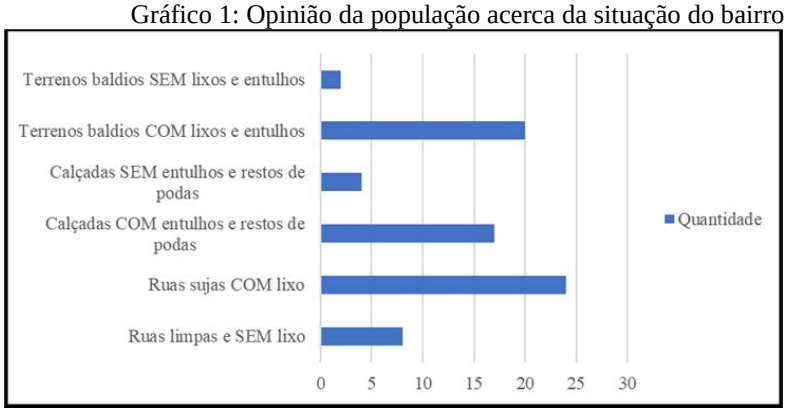
6. O ecoponto da Cidade Operária e a relação com a gestão de resíduos sólidos

A aplicação do questionário auxiliou para entender como funciona a dinâmica do ecoponto, além de compreender a relação que a comunidade tem com o mesmo e as mudanças geradas segundo o ponto de vista da comunidade. Foram aplicados 44 questionários entre os bairros do entorno do ecoponto. O questionário apresenta que 64% dos entrevistados são do sexo feminino e 36% do sexo masculino. O questionário incluiu pessoas de diferentes faixas etárias, sendo respondido por pessoas entre 18 e 67 anos.

O tempo que reside também faz a diferença, pois significa que as pessoas acompanham a evolução do bairro, principalmente se ocorreu mudanças após a implantação do ecoponto, quando se trata do tempo que os entrevistados residem a grande maioria vive no local a mais de 10 anos.

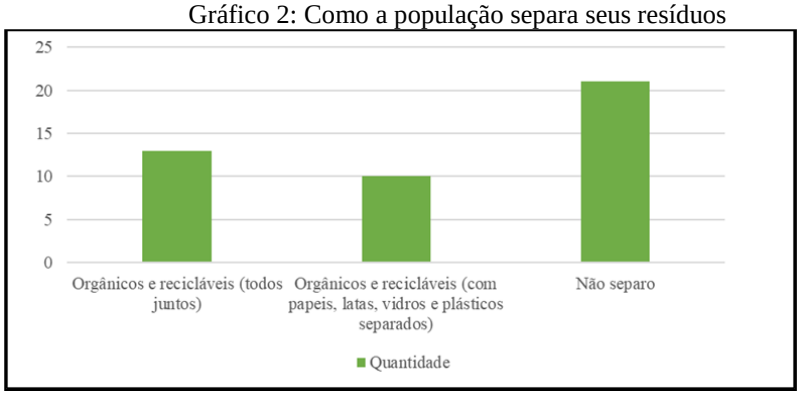
A comunidade afirmou que mesmo com a implantação do ecoponto ainda é possível encontrar pontos com descarte irregular, ruas sujas e terrenos baldios com resíduos, além do gráfico mostrar uma quantidade expressiva de que ainda é possível observar o descarte irregular (Gráfico 1). Quando se busca saber a forma como a comunidade realiza a separação dos resíduos, mais de 50% não faz a separação de forma adequada (Gráfico 2).

Gráfico 1: Opinião da população acerca da situação do bairro



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

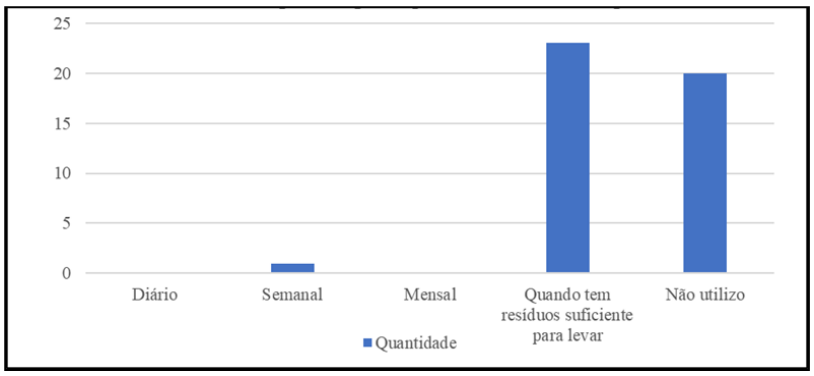
Gráfico 2: Como a população separa seus resíduos



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Entretanto, mais de 90% da comunidade sabe da existência do ecoponto, mas quando se trata da frequência que utilizam, os números são baixos, a maior parte espera que tenha resíduos suficientes para levar ao ecoponto (Gráfico 3). Quando se trata das mudanças que o Ecoponto trouxe para o bairro a comunidade acreditam que mudanças não foram geradas, mas isso pode ser atrelado pelo fato de a comunidade não utilizar, haja vista que não se tem uma frequência dos mesmos.

Gráfico 3: Frequência que as pessoas utilizam o ecoponto.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Mas, a forma que a população se relaciona com o mesmo pode ser atrelada por motivo de como eles descobriram a finalidade do ecoponto, mais de 70% da comunidade ficou sabendo da existência porque passaram por ele e a outros por terceiros que falaram da existência, então, os motivos da população não conseguir observar as mudanças são justamente porque muitos não conhecem sua finalidade e, por isso, se faz necessário que seja amplamente divulgado e explicado com qual finalidade foi implantado o ecoponto no bairro.

7. A educação ambiental na gestão de resíduos sólidos

A Educação Ambiental (EA) é primordial para o gerenciamento adequado dos resíduos. Entretanto, é fundamental compreender as dificuldades locais, mas através da união e troca de informações pode ocorrer a quebra de pensamentos enraizados e ser trabalhado uma nova forma de tratar os resíduos, por isso se faz necessário conhecer a realidade local, para que o planejamento de estratégias esteja de acordo com as características locais.

Existem diversas formas de gerir a produção dos resíduos, entretanto é necessário ter conhecimento de quais vem sendo produzidos no local, para que seja implantado um gerenciamento adequado.

Por essa razão, a EA deve ser trabalhada conforme apresentam Peneluc e Silva (2008):

> A educação ambiental deve ser utilizada como instrumento para a reflexão das pessoas no processo de mudança de atitudes em relação ao correto descarte do lixo e à valorização do meio ambiente (Peneluc e Silva, 2008, p.136).

Desta forma, se entende a estratégia utilizada na EA, para o gerenciamento dos resíduos. A EA, aplicada na gestão dos resíduos, busca elaborar estratégias para desenvolver a mudança de atitude da comunidade, através do processo de conscientização, além disso, a EA não deve ser trabalhada somente no âmbito escolar, mas deve ser passada para a comunidade em geral, na busca de mudanças significativas.

Para Barciott e Saccaro (2012, p. 01) a Educação Ambiental, quando aplicada ao tema resíduos sólidos, precisa abarcar formas distintas de comunicação e de relacionamento com os vários atores sociais, comunidades e população. Por isso os gestores públicos devem incorporar nos seus objetivos, a importância do envolvimento da população na gestão dos resíduos, para que seja implantado novas estratégias, utilizando a EA para como mecanismo de conscientização para se ter uma gestão adequada.

Por isso vale ressaltar que a gestão inadequada dos resíduos e sua produção excessiva gera problemas sanitários, de saúde e ambientais. Os quais tem se agravado por conta da falta de conscientização e de informação acerca das problemáticas geradas pelo mal gerenciamento.

Segundo Gusmão (2000), a EA é fundamental para o manejo adequado dos resíduos, além de reduzir os danos ambientais. Por isso, buscar estabelecer uma interação entre a gestão de resíduos e a EA, promove uma conscientização de forma participativa, onde a comunidade vai atuar no diagnóstico dos problemas e buscar as possíveis soluções.

8. Considerações finais

Com o objetivo de auxiliar a PNRS e de cumprir todos os objetivos traçados nos planos de gestão, além de evitar que materiais recicláveis sejam descartados de forma irregular ou serem tratados como resíduos comuns e terem sua destinação final em um aterro sanitário, foram implantados os Ecopontos em lugares estratégicos para atender as pessoas dos bairros e entorno. São localizados muitas vezes em áreas que antes serviam de antigos lixões.

Os materiais que são recebidos pelo Ecoponto são bem específicos e a quantidade que cada pessoa pode depositar por dia varia de acordo com o que vai ser entregue, sendo recolhidos nos Ecopontos: eletrônicos, entulho, madeiras, óleo de cozinha, pneus, podas de árvores, recicláveis e volumosos, que são depositados em compartimentos temporários e separados de acordo com cada tipo de material.

Em São Luís, as prioridades propostas pela PNRS, relacionada a gestão dos Resíduos Sólidos, os Ecopontos se encontram de acordo com as propostas que é o manejo adequado e a diminuição de materiais encaminhados ao aterro sanitário, além disso existe o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, que é a Lei Municipal Nº 6321/18, o qual possui diretrizes, instrumentos e princípios relacionados com a PNBS e PNRS, qual lhe permite um nível técnico elevado. No entanto, no âmbito dos objetivos da legislação ainda existem muitos desafios a serem alcançados.

Pode-se dizer que a gestão dos RSU hoje é um desafio para as grandes cidades, principalmente se tratando do alto grau de urbanização e população que muitas delas se encontram. A infraestrutura sanitária das cidades brasileiras não segue o ritmo acelerado de sua urbanização. Além da falta de rigor nas políticas públicas voltadas ao âmbito de resíduos sólidos.

Nesse sentido, acredita-se que mais políticas públicas devem ser realizadas pelas autoridades, no intuito de gerar a conscientização nas comunidades locais. Muitas pessoas ainda não estão cientes dos postos de coleta, ou conhecem, mas não sabem como funcionam.

Conclui-se que falta mais divulgação para os moradores do entorno dos ecopontos. A separação dos resíduos deve ser algo frequente dentre os moradores, entretanto, para alcançar tal feito, precisa existir uma parceria entre as pessoas e o município. O ponto de partida foi

dado, agora é continuar investindo, independente de impulsionamento partidário. Mais Ecopontos devem ser instalados na Cidade e movimentos de conscientização para a população devem ser realizados.

REFERÊNCIAS

ALBREPE. Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama de Resíduos Sólidos no Brasil 2022**. São Paulo: Grappa Marketing Editorial, 2022.

ABRELPE. Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama 2020**. São Paulo, 2020.

BARBOSA, L. T. **Gerenciamento de resíduos sólidos urbanos no norte de Minas Gerais**: Estudo relativo à implantação de unidades de reciclagem e compostagem a partir de 1997. Orientador: Liséte Celina Urbanos. 2004. 115 p. Dissertação (Pós -graduação) – Saneamento, meio ambiente e recursos hídricos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, DF. 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 17/01/2023.

BRASIL. **Lei n° 12.305, de 2 de Agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, DF. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.445, de 5 de Janeiro de 2007**. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico. Brasília, DF. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

CANTANHEDE, W. A.; SANTOS, T. J. A. Análise da vulnerabilidade socioambiental e os desafios do planejamento urbano no município de Rosário – MA. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**. Sobral, CE, v. 21, n. 2, p. 816–826, 2019. DOI: 10.35701/rcgs. v21n2.527. Disponível em: //rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/527. Acesso em: 1 maio. 2023.

CAOS PLANEJADO. **Gestão Urbana/Economia**. Disponível em: https://caosplanejado.com/sao-luis-mito-falta-planejamento-urbano/. Acesso em: 18 mar. 2023.

CGLU. **Ecopontos**. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/comitedelimpeza/conteudo/2165. Acesso em: 22 dez. 2022.

CGLU. **Qual a localização dos Ecopontos?** Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/comitedelimpeza/conteudo/2174. Acesso em: 22 dez. 2022.

CORREA, M. de J. Análise geoespacial da Cidade Operária: a dinâmica de ocupação como um dos eixos de expansão urbana do município de São Luís – MA. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v. 2, n. 2, p. 69-79, 2013.

DUAILIBE, R. O. **Resíduos sólidos urbanos e desenvolvimento sustentável**: a coleta seletiva nos Ecopontos de São Luís – Maranhão. 2020. 157 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Aterro de Titara e Centro Ambiental da Ribeira recebem a visita de engenheiros e arquitetos da AGEM**. Disponível em: https://www.ma.gov.br/noticias/aterro-de-titara-e-centro-ambiental-da-ribeira-recebem-a-visita-de-engenheiros-e-arquitetos-da-agem. Acesso em: 19 mar. 2023.

GUSMÃO, O. S. et al. Reciclagem artesanal na UEFS: estratégia educacional na valorização do meio ambiente. In: **Congresso Nacional de Meio Ambiente na Bahia**. p. 56-58. 2000.

G1. **Urubus são constantes ameaças aeronaves no aeroporto de São Luís**. G1 MA, 22 fev. 2013. Disponível em: https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/02/urubus-sao-constantes-ameacas-aeronaves-no-aeroporto-de-sao-luis.html. Acesso em: 06 mar. 2023.

IBAMA, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Resolução 307, de 05 de julho de 2002**. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&legislacao=108894. Acesso em: 19 jan. 2023.

IBAMA, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Resolução 448, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&force=1&legislacao=126305. Acesso em: 19 jan. 2023.

IGLESIAS, M. S. Diagnóstico de implantação de aterro sanitário no município de Veríssimo-MG. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 16–35, 2021. DOI: 10.14393/OREG-v12-n1-2021-59058. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/59058. Acesso em: 24 abr. 2023.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – IMESC. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses**: Ilha do Maranhão / Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos - IMESC. – São Luís: IMESC, 2021. 8 v. (278 p.: il.) ISBN 978-65-87226-26-2

LEGISWEB. **Decreto Nº 48911 DE 14/03/2017**. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=341111#:~:text=Regulamenta%20o%20funcionamento%20dos%20Ecopontos,do%20Munic%C3%ADpio%20de%20S%C3%A3o%20Lu%C3%ADs. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACEDO, M. A. A. P. T.; RAMOS, M. C. P. Educação ambiental e resíduos sólidos urbanos: caminho para um futuro sustentável. **Eduser: Revista de Educação**. ISSN 1645-4774. 7:2, p. 41-57, 2015.

MEDEIROS, T. A degradação do manguezal do Igarapé do Jaracati, no estuário do Rio anil São Luís – MA: Um estudo de caso. **Interface**. Porto Nacional/TO, v. 2, nº 2, p. 166-173, maio de 2005.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Diferença entre lixão e aterro sanitário**. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/mmanoforum/item/15708-diferen%C3%A7a-entre-lix%C3%A3o-e-aterro-sanit%C3%A1rio.html. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Agenda 21 Global**. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html#:~:text=179%20pa%C3%ADses%20participantes%20da%20Rio,%2C%20denominado%20%E2%80%9Cdesenvolvimento%20sustent%C3%A1vel%E2%80%9D. Acesso em: 17 jan. 2023.

NAZARI, Mateus Torres; GONÇALVES, Carolina da Silva; DALL'AGNOL, Ana Luiza Bertani; et al. Evolução da legislação ambiental brasileira sobre resíduos sólidos. In: **2º Congresso Sul-Americano de Resíduos Sólidos e Sustentabilidade**. 5., 2019, Foz do Iguaçu. Paraná: IBEAS, 2019. p. 1-5.

NORMA BRASILEIRA. **ABNT NBR 10004**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unaerp.br/documentos/2234-abnt-nbr-10004/file. Acesso em: 19 jan. 2023.

NORMA BRASILEIRA. **ABNT NBR 15112**. Disponível em: file:///C:/Users/55989/Downloads/ABNT%20NBR%2015112%20(1).pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, J. M. F. F. de. **A gestão de resíduos sólidos no município de São Luís-MA**: Principais avanços e desafios uma década após a implantação da Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2021. 116 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Energia e Ambiente) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

PENELUC, M. C; SILVA, S. A. H. **Educação ambiental aplicada à gestão de resíduos sólidos:** análise física e das representações sociais. Revista Faced. Salvador/BA, nº 14, p. 135 – 165, dez. 2008.

SALES, C. **Lei de resíduos sólidos não foi cumprida. E agora?** Jusbrasil, 2014. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/noticias/lei-de-residuos-solidos-nao-foi-cumprida-e-agora/133910155. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

SCHALCH, V; LEITE. W. C. A; FERNANDES, J. L. J; CASTRO, M.C.A.A. **Gestão e Gerenciamento de Resíduos Sólidos**. São Carlos: Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos e Departamento de Hidráulica e Saneamento, 2002. Disponível em: <http://www.deecc.ufc.br/Download/Gestao_de_Residuos_Solidos_PGTGA/Apostila_Gestao_e_ Gerenciamento_de_RS_Schalch_et_al.pdf>. Acesso em: 15 de jan de 2023.

SÃO LUÍS. **Qual a importância dos Ecopontos para São Luís**. São Luís, MA, 2018. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/comitedelimpeza/conteudo/2178. Acesso em: 08 mar. 2023.

SÃO LUÍS. **Comitê Gestor de Limpeza Urbana**: para onde vai o material entregue nos Ecopontos? São Luís, MA. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/comitedelimpeza/conteudo/2165. Acesso em: 21 mar. 2023.

VAN ELK, A.G.P. **Redução de Emissões na Disposição final - Projeto Mecanismo de Desenvolvimento Limpo aplicado a Resíduos Sólidos**. Rio de Janeiro: IBAM, 2007 (Manual de capacitação do Projeto Mecanismo de Desenvolvimento Limpo Aplicado a Resíduos Sólidos).

VARELA, C. A. S. **Estudo de impacto das intervenções dos sistemas de saneamento básico sobre a saúde da população infantil em São Luís – Maranhão**. 139 f. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

"GRATILUZ": CONSIDERAÇÕES SOBRE O SILENCIAMENTO DO SOFRIMENTO E SUA RELAÇÃO COM O IMPERATIVO DE FELICIDADE CONTEMPORÂNEO

Bruna Leticia Saboia de Castro
Psicóloga, pós-graduanda em Saúde Mental e Atenção Psicossocial
brunacastro.gh@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco, UNDB.

Caroline Gonzaga Torres
Mestre em Psicologia
Centro Universitário Dom Bosco, UNDB.

RESUMO: A construção de diversas teorizações acerca da "felicidade", ao longo do tempo, denuncia a ausência de uma única significação atribuída ao fenômeno. As narrativas contemporâneas, por sua vez, projetam a felicidade como um imperativo: é preciso ser feliz o tempo todo e manter um estado psicológico positivo diante de todos os acontecimentos da vida. Não sem consequências, o lugar do sofrimento é substituído por estratégias e discursos de bem-estar, performance, produtividade e outros similares. Visando essa discussão, o objetivo deste trabalho consiste em apontar algumas considerações sobre o silenciamento do sofrimento produzido no bojo das condições socioculturais, políticas e econômicas que engendram o conceito de felicidade como um imperativo. A pesquisa foi realizada através do procedimento técnico de revisão narrativa de literatura. Observou-se que a construção discursiva do imperativo de felicidade, ao se articular com outros fenômenos sociais, opera em direção ao silenciamento dos sujeitos. Assim, com a proibição implícita do sofrimento, seu aparecimento é, muitas vezes, concebido como um "desajuste" por vezes silenciado. Em uma direção oposta a essa conjuntura, na psicanálise a palavra ocupa um lugar de valor, pois embora não tenha a finalidade de erradicar o sofrimento, ela permite a criação de modos singulares de destinação e significação do sofrer.

Palavras-chave: Felicidade; Imperativo; Sofrimento; Silenciamento.

1. Introdução

A felicidade, desde tempos remotos, é tida como objeto de estudos e reflexões das ciências biológicas, sociais, da saúde e da religião. A contemporaneidade, por sua vez, demonstra grande estima por métodos que garantam uma satisfação plena, fato que contribui para a transmissão de uma perspectiva da felicidade construída em uma dimensão estritamente individual, isto é, dissociada de condições sociais (Birman, 2010). Ademais, a produção e disseminação de narrativas que enfatizam imperativamente a felicidade, também a concebe a partir de um enlaçamento com um estado permanente de eficiência e independência, em que o sujeito deve prezar o alcance de desempenho e superprodução laboral (Han, 2015).

Intrator (2013) converge com essa perspectiva afirmando que a prosperidade da esfera virtual, a lógica de mercado estendida para as subjetividades e a instabilidade política e econômica do país engendram, estrategicamente, o posicionamento do conceito de "felicidade" como um imperativo pautado na perspectiva de permanente positividade, em que o sujeito deve responsabilizar-se individualmente por seu sucesso e realizações. Nesse sentido, apesar do valor atribuído à felicidade ao longo dos tempos, talvez nunca se tenha falado tanto na temática como na contemporaneidade: está nas redes sociais digitais, nas revistas, nos livros, nos discursos cotidianos e quase sempre como uma meta, como um imperativo. Há a necessidade de ser feliz o tempo todo.

Em uma outra perspectiva, Magalhães e Silva (2019) afirmam que como consequência do predomínio da obrigação de felicidade, perde-se o espaço para o sofrimento, de modo que, ao fazer-se presente, de imediato são apresentados recursos que visam a promoção do bem-estar em detrimento do estado de infelicidade. Dessa forma, trata-se, portanto, de reconhecer que a lógica dos discursos de felicidade opera também na subjetividade do sujeito contemporâneo, uma vez que ela se constitui em determinadas condições socioculturais. Assim, a partir das variadas tentativas de encaixe subjetivo nas exigências de um "eu ideal" impostas pela cultura contemporânea, a interrogação do sujeito em relação aos seus sintomas é gradativamente substituída pela busca por uma solução imediata, não há implicação naquilo que gera sofrimento.

Em vista do exposto, o objetivo deste trabalho é estabelecer algumas considerações sobre o silenciamento do sofrimento produzido no bojo das condições socioculturais, políticas e econômicas que engendram um conceito de felicidade como um imperativo. A presente pesquisa segue a abordagem qualitativa e o procedimento técnico de revisão narrativa de literatura.

2. Desenvolvimento

2.1. Delineando o Imperativo de Felicidade

O aparecimento da temática da felicidade em diversos segmentos sociais coopera com o processo de perda de um lugar digno para o sofrimento humano, isso porque ela comparece enquanto um tipo de imposição social atual que opera engendrando uma negação dos sentimentos ditos "negativos". Nesse movimento, preza-se a reprodução e disseminação de narrativas que enfatizam a positividade, vincula-se a felicidade à valorização de vivências dotadas de performance, instaura-se a percepção das emoções como um fator administrável e gerenciável, que frisa a necessidade de treinamentos para superação dos próprios limites. Nessa lógica, a obtenção de uma vida positiva está ao alcance de todos, basta o gerenciamento dela (Mendes; Oliveira, 2013).

Essa imposição de felicidade está situada em diferentes, mas articuladas dimensões sociais, que se tornam eficientes agentes de criação, propagação e solidificação deste imperativo. O ideal de felicidade vem sendo explorado e disseminado com grande frequência nas publicidades de diversas empresas.

Diversos autores abordam estratégias de marketing presentes em *slogans* e mantras de determinadas marcas que se ancoram na temática. *"Abra a felicidade",* estimula uma campanha da Coca-Cola, visando o compartilhamento de uma visão positiva da vida; desde 2009 a Ortopé (marca de calçados infantis) lançou aos pais uma proposta de adesão do dia 9 de novembro como o "Dia da Felicidade", recomendando um resgate da "criança interior" (Freire Filho, 2010); a publicação do primeiro barômetro da felicidade Coca-Cola, no Chile, em 2011 (Stecher; Fabián, 2017) ou, ainda, uma música[1] produzida para o comercial de uma rede de supermercados cujo slogan é "lugar de gente feliz" (Audino, 2015).

Considerando que as campanhas publicitárias se vinculam com essa temática visando a potencialização da venda de produtos, deparamo-nos com outra face do imperativo em que a felicidade aparece como mercadoria em uma sociedade movida pela lógica de consumo. Nesse cenário, a mídia agrega valor primordial na disseminação desses discursos, uma vez que articula incansavelmente consumo e felicidade (Audino; Pacheco-Ferreira; Herzo, 2018, p. 56). Nessa perspectiva, Mansano e Lima (2017) abordam que para cada produto será escolhido e colocado em destaque elementos subjetivos que potencializam sua comercialização e, assim, as

[1] Letra da música: "O que faz você feliz? Você feliz o que é que faz? Você faz o que te faz feliz? O que faz você feliz você que faz"

mercadorias perdem seu valor de uso pois se tornam objetos e símbolos de prazer, elegância e *status*.

Esse contexto está intrinsecamente relacionado à ascensão do capitalismo, que provocou uma mudança nos modos de estabelecimento das relações sociais. Seguindo esse ponto de vista, pode-se afirmar que, para que essa concepção de felicidade detenha significado e função, é necessário torná-la mensurável e mediá-la por signos e objetos (Pinto e Moura, 2022). Isto é, enlaçar a lógica mercadológica com experiências afetivas. Nessa conjuntura, as mercadorias extraviam-se do valor de uso e de sua funcionalidade, tornando-se objetos cuja significação responde à lógica sócio-cultural (Baudrillard, 1995).

O entusiasmo pelo uso da temática como estratégia está presente também nos segmentos da mídia, como por exemplo em revistas. Freire Filho (2010) demonstra que a “Veja”, a "Época" e a “Istoé” aderiram ao investimento de matérias voltadas para a conquista do bem-estar subjetivo como pauta das capas. Ao examinar o acervo digital das revistas, o autor observou um declínio considerável de capas sobre política e economia, ao passo que entrou em ascensão assuntos associados às relações íntimas e familiares, ao bem-estar emocional, bem como à investigação do psiquismo e do “poder interior”. As revistas, então, atraem leitores ao compilar o que os “mais recentes estudos” concluíram acerca do que determina ou impede a conquista da felicidade, autoestima, qualidade de vida e/ou bem-estar subjetivo[2].

Uma outra consequência da felicidade mediada por veículos de comunicação é a prosperidade social da literatura de autoajuda. Se, como dito anteriormente, as emoções são tidas como gerenciáveis, a corrente discursiva dos livros de autoajuda opera como um agente que agrega na produção e circulação da narrativa do imperativo, pois instaura-se relações de poder-saber e saber-poder nesses discursos, dado que o conhecimento do treinamento proposto acarreta um tipo de poder sobre si próprio e suas conquistas - seja material ou subjetiva (Mendes e Oliveira, 2013). A força de vontade tem um lugar de destaque nessa literatura, ratificando que basta tê-la para alcançar todas as metas estabelecidas, e que o determinado livro detém a receita para que isso ocorra (“especialistas” testemunham sobre como superaram adversidades, reafirmando que a felicidade é totalmente realizável e relevante). Nesse sentido, o treinamento pessoal proposto assegura resultados satisfatórios e positivos de superação e alcance da felicidade (Mendes e Oliveira, 2013)

[2] Os dados coletados e apresentados pelo autor tratam das edições publicadas entre 1999 e 2009.

Os estudos de Lipovetsky (2007) também respaldam essa perspectiva, pois ao questionar o que se procura nos "mestres da vida", o autor compreende que se trata da tentativa de maximização dos potenciais psicológicos. Nessa lógica, Lipovetsky afirma que com o declínio dos ideais de renúncia ao mundo, seria nas técnicas de autoajuda que, supostamente, se encontraria a conquista da paz interior, saúde, poder, tranquilidade, isto é, a felicidade interior, sem a necessidade de renúncia dos elementos exteriores.

Diante do exposto, cabe mencionar, ainda, o interesse da própria Psicologia nas temáticas de felicidade, que se manifesta especialmente nos estudos da Psicologia Positiva (PP). Segundo Seligman (2002), idealizador dessa corrente teórica, a missão da PP está baseada no resgate, por parte da ciência psicológica, de pesquisas voltadas para atributos associados à felicidade e ao bem-estar. O autor afirma que os pressupostos da corrente se distanciam da "felicidade hedonista" relacionada ao consumo, pois seu comprometimento perpassa por um modelo de felicidade perdurável a partir da transformação dos próprios modos de pensar e sentir dos indivíduos. Contudo, o desenvolvimento desse sistema teórico tem sido um fator poderoso na difusão e legitimação, em esfera global, da nova narrativa sobre felicidade (Stecher e Fabián, 2017), cabendo ao sujeito a dedicação e disciplina necessárias para conquistar - e continuar buscando - um pleno estado de felicidade (Mansano e Lima, 2017).

Considerando o exposto acima, observou-se que a temática da vida positiva e feliz está presente em dimensões sociais diferentes, mas com roupagens similares. A primazia da narrativa de felicidade, ao instrumentalizar processos de subjetivação, restringe as formas de expressões subjetivas, fragmenta a existência, retira o espaço das diferenças. Ademais, considerando o louvor atribuído ao individualismo, à realização pessoal e à superação de si próprio, pode-se supor que a busca por soluções rápidas para o mal-estar seja um sintoma da perda do lugar do sofrimento.

2.2. É possível uma felicidade plena? Reflexões freudianas em "o mal-estar na civilização"

Inicialmente, na obra, Freud associa a felicidade à finalidade e intenção da conduta humana, aquilo que se pretende é tornar-se e permanecer feliz. Há, portanto, dois lados dessa busca, uma meta positiva e outra negativa: por um lado, a ausência de dor e desprazer e, por outro, vivência de intensos prazeres (Freud, 1930/2010). Se, por um lado, "a intenção de que o homem seja 'feliz' não se acha no plano da 'Criação'" (*ibidem*, 1930/2010 p.21), por outro, é mais fácil aproximar-se da infelicidade, pois para Freud, a ameaça do sofrimento deriva de três fatores: do corpo, que está fadado ao declínio; do mundo externo, que dotado de forças

poderosas e destruidoras, pode golpear as sociedades; e das relações estabelecidas com outros homens, talvez a fonte de sofrimento mais dolorosa.

Freud (1930/2010) afirma que diante desses fatores, os homens costumam atenuar suas reivindicações de felicidade, sobrepondo a meta de evitação de dor e desprazer, e impelindo a conquista de prazer para segundo plano. Assim, apesar de a satisfação plena de todas as necessidades exibir-se como o modo mais sedutor de o sujeito encaminhar a vida, isso não é possível uma vez inserido na vida civilizada. Diante das fontes de sofrimento abordadas, Freud apresenta, então, uma série de métodos (como a intoxicação e a sublimação) tomados pelos homens a fim de alcançar alguma felicidade, visando a obtenção de prazer ou evitar o desprazer. Contudo, enfatiza que não são capazes de produzir uma felicidade plena.

Se ocupando em mostrar as razões para essa impossibilidade, Freud discute que boa parte disso se dá pelo que é chamado de civilização, abordada no texto como sendo resultado das realizações e instituições que causam distanciamento da vida dos antepassados animais, tendo, então, dois fins: oferecer proteção, ao homem, da natureza, e regulamentar os vínculos dos homens entre si.

Diante desse conceito, o autor defende que o mal-estar é próprio da entrada do sujeito na cultura, uma vez que a edificação da vida civilizada está ancorada em renúncias de ordem pulsional que, embora produzam mal-estar, é condição necessária para a preservação da sociedade. Bem, se o homem primitivo estava em situação de vantagem por não lhe ser reivindicada renúncias de satisfações, a segurança que lhe permitiria desfrutar dessa felicidade era pouca. Quanto ao homem civilizado, este “trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança" (Freud, 1930/2010, p. 65). Nesse sentido, o sacrifício pulsional irá demarcar um limite para a realização das satisfações por duas principais vias: o sacrifício das pulsões sexuais e das pulsões agressivas.

Freud afirma que as vivências mais intensas de satisfação decorrem do amor sexual genital e, diante da preservação do seu cunho original - isto é, quando não renuncia a satisfação sexual direta, formam-se as famílias. Contudo, para que exista, a civilização precisa estabelecer outras uniões para além dessa, para isso, demanda unir libidinalmente os membros da comunidade.

O alcance desse objetivo, porém, desenrola-se em perdas, pois o fortalecimento dos vínculos sociais requer limitação da vida sexual. Assim, o caminho de estabelecimento das identificações entre os membros da sociedade é construído em função da inibição da meta sexual. Dessa inibição sucedem as amizades, que culturalmente têm importância por escaparem de diferentes limitações do amor genital. Ambos continuam operando na civilização tendo,

como consequência, o estabelecimento da união de um quantitativo significativo de pessoas antes desconhecidas (Freud, 1930/2010).

Embora seja uma potente fonte de satisfação, a cultura tende a introduzir restrições à vida sexual, como por meio da interdição da escolha incestuosa de objeto, "talvez a mais incisiva mutilação que a vida amorosa humana experimentou no curso do tempo" (*ibidem*, 1930/2010, p. 45); ou por meio de tabus, leis e costumes. A experiência analítica de Freud demonstrou a insuportabilidade dessas frustrações da vida sexual que, nos sujeitos ditos neuróticos, se relacionam com a criação de sintomas que embora sirvam como satisfação substitutiva, produzem ou tornam-se fonte de sofrimento.

A vida em sociedade requer, ainda, outros sacrifícios. Para explorar a renúncia pulsional direcionada à agressividade, Freud (1930/2010) afirma que o ser humano não é repleto de amor, mas que sua constituição pulsional detém uma forte parcela de agressividade em que o "outro" pode ser um objeto de satisfação dessa tendência, como por via de exploração de trabalho sem recompensa, usurpação de patrimônio e causando-lhe dor (as atrocidades das Guerras Mundiais evidenciam isso), por exemplo.

Em virtude dessa inclinação à agressão, ameaças de desintegração incidem sobre a sociedade interminavelmente. Por essa razão, a civilização se vale de meios para limitar as pulsões agressivas, daí a necessidade do estabelecimento das relações amorosas "inibidas na meta" citadas acima. Contudo, os esforços para reduzir as expressões mais grosseiras da violência não alcançam muito, por exemplo, a lei não dá conta de abranger expressões mais sutis da agressividade. A pulsão, por sua vez, encontra escapes, como Freud exemplifica ao indicar que um agrupamento cultural menor pode hostilizar aqueles que não estão inseridos nele - não é preciso muito esforço para encontrar na atualidade representações dessa afirmação.

Para garantir a sobrevivência da vida em sociedade, é necessário, então, um modo de enfraquecer o prazer em agredir, constitutivo do ser humano. Assim, Freud (1930/2010) discute a noção de que a agressividade é, muitas vezes, introjetada, encaminhada para o seu lugar de origem, é direcionada contra o próprio Eu: "Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Super-eu, e que, como 'consciência', dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos" (*ibidem*, 1930/2010 p. 62).

Como pode-se observar, a pulsão da agressividade, assim como a sexual, se opõe à construção de uma civilização, do mesmo modo que a civilização se torna um empecilho à pulsão da agressividade. Ora, se a cultura impõe renúncias como as que foram apresentadas, não é difícil compreender por que o projeto de felicidade irrestrita está fadado ao fracasso. O

que não quer dizer que, apesar do papel restritivo do processo cultural, a meta de felicidade seja inexistente, o mais coerente seria expressar que está relegada para segundo plano.

2.3. Influências políticas, econômicas e sociais que colaboram para a consolidação do imperativo de felicidade

Enquanto um fenômeno social que existe em um tempo e espaço, não há como analisar o imperativo da felicidade sem considerar o contexto histórico em que está inserido. Em função disso, foi percebida a necessidade de abordar elementos da estrutura social atual que se articulam com a prosperidade de discursos de felicidade irrestrita, precisamente em tempos de instabilidade.

As mudanças ocorridas durante a transição do século XX para o XXI engendram um processo que altera as formas de estar e de se relacionar com o mundo. A ascensão do capitalismo provocou uma mudança nos modos de vida de forma que esta privilegia os valores desse sistema econômico; como uma das consequências, atribuiu-se maior relevância à exposição ao olhar do outro, uma vez que a imagem pessoal é importante para o desenvolvimento da autopromoção dos indivíduos (Sibilia, 2015). Dentre essas mudanças, destaca-se o advento dos *smartphones* e a ascensão das redes sociais digitais, que marcam um momento único na história, pois modificam a relação social entre as pessoas, tornando-as mediadas por imagens.

Nesse contexto, Sibilia (2015) esboça uma definição de "performance" relacionada à "espetacularização da vida cotidiana". Para a autora, a consolidação das redes sociais como elementos quase intrínsecos ao cotidiano das pessoas, solicita, a todo momento, a "vida real" para interagir e operar nas telas. Ante um contexto que impele uma vida que corresponda à lógica da visibilidade e desperta uma busca pela espetacularização de si, é necessário consumar uma exigência essencial no que, hoje, é considerada uma boa performance existencial: ser feliz. Contudo, ressalta a autora que não se trata apenas de atingir a felicidade, mas também e, talvez, principalmente, de torná-la visível e legitimá-la a partir do olhar do outro.

Essa tendência de criar para si e para os outros uma felicidade visível opera lado a lado com o que Casaqui (2016) denomina de "cultura da inspiração", entendida na produção de narrativas inspiracionais (histórias de vida exemplares, heróicas, que vencem os obstáculos a partir da força de vontade). Essa cultura inspiracional, inserida no contexto capitalista, é concebida pela lógica de mercado, que se embasam na perspectiva de gestão e de produção de mercadorias. Nessa concepção mercadológica, a produção de narrativas que visam inspirar opera sob a lógica de que esse que está do outro lado da tela seja visto como consumidor.

Nessa conjuntura, faz-se necessário investigar, ainda, as possíveis relações existentes entre este imperativo de felicidade e o neoliberalismo, um modo de operar do capitalismo, que atua na solidificação dessas narrativas.

Mais que uma teoria ideológica ou uma política econômica, o neoliberalismo é compreendido por Dardot e Laval (2016) como sendo fundamentalmente uma racionalidade[3]. Assim, considerando que a característica substancial da racionalidade neoliberal é a expansão da concorrência como norma e conduta - em que a "empresa" é também um modelo de subjetivação -, sua tendência de estruturação e organização está direcionada não apenas à ação dos governantes, mas também à conduta dos governados. Assim, essa perspectiva neoliberal demanda que a lógica de mercado opere de forma generalizada, incluindo não só o Estado, como também as próprias subjetividades.

Nesse sentido, a visão de sujeito está condicionada à noção de mercado, de modo que o bem-estar se configura como um dos atributos necessários para o alcance do sucesso. Logo, se o sofrimento é expressado por via improdutiva, ele deve ser eliminado. Como afirmam Stecher e Fabián (2017), esse arranjo discursivo prega - ou impõe - a permanente capacidade de reinvenção por via do gerenciamento e investimento de si como métodos de ampliação das competências e qualidades do sujeito.

O sofrimento, então, não teria lugar no neoliberalismo? Ora, se os modelos socioeconômicos são também modelos de gestão de subjetividades, para que as premissas neoliberais sejam de fato internalizadas, é necessário o gerenciamento não apenas do centro, mas também das "margens", que nesse caso dizem respeito à configuração da compreensão e classificação dos processos de sofrimento. Nesse sentido, a maneira de sofrer dentro do neoliberalismo não é a mesma fora dele (Safatle, 2020).

Assim, a lógica de mercado se expande também para a forma de sofrer dos sujeitos, com o propósito de extrair daí mais produtividade - o sofrimento é transformado em força produtiva, é passível de gerenciamento: "como posso gerenciar meu sofrimento para que ele esteja orientado para a produtividade?". Isso implica dizer que no contexto neoliberal, um lugar para o sofrimento é preservado, desde que a "elaboração" do sofrer esteja orientada para o objetivo de conceber sujeitos mais produtivos.

[3] Os autores se baseiam no conceito de "racionalidade política" elaborado por Michel Foucault, a partir das pesquisas que dedicou à questão da governamentalidade. A razão governamental está relacionada a que tipos de racionalidade são utilizados nas estratégias pelas quais se dirige a conduta dos homens através de uma administração de Estado

Nesse sentido, uma vez que esse modelo altera a relação que se tem com o sofrimento psíquico e nesse sofrimento repousa uma dimensão que expressa "revolta" no que se refere ao sistema de normas, cabe à racionalidade neoliberal a anulação dessa dimensão. Para isso, a "gramática social do sofrimento" deve ser reconstruída. Uma ilustração dessa afirmativa pode ser visualizada com a relação entre a ascensão neoliberal nos anos 1970 e o advento da 3° edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM- III, que consolida a radical modificação na forma que o sofrimento psíquico é descrito e categorizado (Safatle, 2020). Encontra-se, então, uma outra concepção: uma sociedade neoliberal produz novos tipos de doenças e de sofrimentos e lucra em cima deles.

Desse modo, o contexto de expansão da lógica de mercado para diversas dimensões sociais, acarreta implicações também para o campo da saúde mental, pois como afirma Chauvet (2020) com base nos estudos de Vasconcelos (2016), a conversão do sofrimento em mercadoria o torna potencialmente comercializável. Como consequência dessa generalização mercadológica, a oferta de cuidado se constitui enquanto serviços lucrativos em que indústrias (como a farmacêutica) orientam-se em coerência com essa lógica.

Isso exposto, cabe abordar outro elemento da estrutura social atual que adentra a presente temática: a medicalização e psiquiatrização do sofrimento. Conforme Silva e Canavês (2017), desde as primeiras aparições de estudiosos interessados na temática da medicalização - em 1950 -, foi percebido uma expansão dos limites das categorias diagnósticas, especialmente no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), indicando um diálogo entre a psiquiatria e a psicofarmacologia. Nessa conjuntura, o DSM é um instrumento de fortalecimento desse vínculo. E se, por um lado, os critérios utilizados para organização tornam o Manual uma ferramenta eficaz e basilar para estudos estatísticos sobre saúde pública, por outro, dada a forma de classificação dos transtornos - pela descrição dos sintomas, sem considerar as causalidades (Izaguirre, 2011), o tratamento (especialmente por via da medicação) tende a se debruçar nos sintomas, isto é, naquilo que aparece e é "estranho" ao contexto em que o sujeito está inserido.

Destaca-se, assim, que um dos possíveis efeitos que o processo de medicalização pode produzir ou estimular socialmente diz respeito à descontextualização dos sintomas, que pode gerar a individualização de conjunturas que deveriam ser vistas como problemáticas sociais, coletivas. Isto é, em processos sociais que geram sofrimento psíquico, o sujeito é exclusivamente responsabilizado, uma vez que passa a ser percebido como desajustado e disfuncional por não se adaptar.

Um outro possível efeito desse processo corresponde à universalização dos procedimentos e o predomínio dos diagnósticos que vigora com a exclusão da subjetividade (Infante, 2011). Por essa razão, é oportuno reconhecer que a lógica dos discursos medicalizantes opera também na subjetividade contemporânea, uma vez que ela não se desvincula das estruturas sociais em que está inserida. Guarido e Voltolini (2009) tratam dessa questão ao afirmarem que progressivamente a população adere e empreende a boa nova cultivada pelos medicamentos, que preconiza efeitos rápidos e que sustenta um sofrimento restrito ao aspecto biológico, sendo em vão buscar suas origens em sua história de vida. Nesse sentido, caso se compreenda que o medicamento por si só garante o bem-estar, por que se implicar no próprio sofrimento? A interrogação do sujeito em relação aos seus sintomas é gradativamente substituída pela busca por uma solução imediata, que por sua vez corrobora para a ascensão de práticas psiquiátricas abastadas de antidepressivos, ansiolíticos, etc. (Infante, 2011).

Além disso, é impossível pensar o fenômeno da medicalização desvinculada do modelo econômico do país e a influência desse processo na produção de discursos de felicidade plena. Se a lógica do sistema capitalista funciona na criação de "necessidades" e na idealização do consumo como fonte de satisfação, o medicamento quando associado ao discurso de bem-estar e de prazer, pode muito bem ser visto como um recurso a ser consumido (Guarido e Voltolini, 2009). Esse processo não ocorre sem implicações, uma vez que o apelo aos remédios não deixa de ser uma forma de negar um mal-estar que é estrutural (como há muito afirmou Freud). Logo, como alegam os autores mencionados acima, cria-se, então, a possibilidade de abandono da dimensão simbólica que nos constitui como sujeitos, reduzindo a condição crítica no que tange o mundo em que vivemos.

2.4. Além de um corpo biológico: a histeria e os primórdios de um lugar para a palavra

Freud (1910/1996) descreve que a postura adotada pela medicina diante de um quadro de histeria era a de rejeição. Mesmo em condições graves, a exemplo o caso de Anna O., quando a paciente apresentava uma série de sintomas distantes do comum e que não revelavam anormalidades nos órgãos vitais internos, não era considerado pelos médicos como um caso tão grave, digno de atenção. Logo, atribuíam à enfermidade o diagnóstico de histeria - estado em que todo o quadro de perturbações pode ser simulado. A conduta de um médico diante de um caso de histeria era completamente diversa à conduta adotada em casos de doenças orgânicas. Os histéricos eram acusados de exagero e dissimulação.

O pedido de uma de suas pacientes, Emmy Von N., para que, sem perguntar sobre a origem disso ou daquilo, a deixasse contar o que tinha a dizer (ibid., 1893/1996), predizia uma

mudança no percurso de Freud, marcada pela reformulação teórica acerca da histeria (com a introdução do conceito de recalque e resistência), bem como pela renúncia da hipnose. Com isso, era necessária outra forma de escutar. As observações do sofrimento proveniente da histeria permitiram a Freud a noção de um sintoma que se inscreve no corpo, mas que vai para além dele. As observações clínicas o direcionam, então, para a escuta do sujeito do inconsciente por meio da associação livre.

Assim, os casos clínicos de Freud revelam uma variedade de sintomas que, durante anos, repercutiam no corpo das histéricas: paralisias, convulsões, vômitos, perturbações da visão, alucinações, entre outros. Por sua vez, a manifestação desses sintomas não se desenrola sem sofrimento e mal-estar (embora posteriormente a experiência clínica de Freud mostre que a formação sintomática na neurose aponta para a existência simultânea de sofrimento e satisfação), e essa dimensão do sofrimento presente nos casos encontra um lugar para existir.

Nesse sentido, observa-se que é a partir do rompimento com a escuta de um sintoma limitado ao corpo biológico, que se inaugura o lugar de valor da palavra do sujeito. Como afirmam Macedo e Falcão (2005), não mais a palavra de um sujeito que, submetido aos métodos de hipnose e sugestão, estava ausente; agora, implicado no próprio tratamento, é por meio de um discurso repleto de lacunas e de lapsos que esse sujeito passa a se escutar e a ser escutado.

2.5. Um lugar para a fala: Algumas considerações sobre a anulação do sofrimento no campo da palavra com as edições do DSM

Desenvolvido pela APA (Associação Americana de Psiquiatria), o DSM (manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) surge como uma resposta à necessidade de novas classificações, diagnósticos e tratamentos voltados para as afecções observadas em decorrência dos impactos psíquicos produzidos pela Segunda Guerra Mundial. As primeiras denominações diagnósticas[4] demonstram que, a princípio, a psiquiatria - ao menos em termos de DSM - encontrava referência no arcabouço teórico da psicanálise, indicando um diálogo íntimo entre ambas as áreas (Fendrik, 2011).

Contudo, com a tendência empirista e comportamentalista, essas denominações logo deixaram de ser valorizadas e passaram a ser vistas como imprecisas, pouco categóricas e pouco científicas. Esses fatores concebem o impulso para o desenvolvimento, durante a guerra do Vietnã, da segunda versão do DSM (DSM-II), considerado um progresso de base empirista. Nessa versão do manual com menos de 150 páginas, embora não sem representar um obstáculo

[4] São alguns exemplos: neurose de angústia, histeria, paranoia, psicose.

para a intenção de objetividade científica, a palavra do paciente ainda é levada em conta. Isso se deve pela manutenção da diferença entre ansiedade neurótica e a ansiedade frente à perigos reais, em que essa distinção é estabelecida pelo discurso do próprio paciente (Fendrik, 2011).

Uma vez que as mudanças posteriores colocadas no DSM caminharam em direção ao alcance de sinais de transtornos psiquiátricos mais objetivos, observáveis e mensuráveis, a palavra do paciente - que representava um obstáculo frente à objetividade científica -, foi pouco a pouco perdendo seu lugar a partir da terceira reinvenção do Manual. Simultaneamente, o DSM-III rompe com a adoção da noção das neuroses (declarada como não observável, nem mensurável), substituída por "transtornos de ansiedade", que trazem consigo sinais visíveis. O paciente, então, não precisa dizer nada, pois os sinais falam por si mesmos (ibid. 2011).

Ao discutir sobre a prevalência de situações de comorbidades (especialmente de Depressão/Ansiedade) diagnosticadas por meio do DSM, Dunker (2014) aborda a relação entre neurose e Psicanálise, e que esta última possibilita explicar "por meio de uma hipótese única, regras de formação para a existência da variedade extensa de sintomas diferentes em um mesmo caso" (ibid. 2014, p. 93). Assim, o autor aponta para um problema iminente à eliminação da neurose como categoria diagnóstica: perde-se de vista que os diversos sintomas que o sujeito apresenta estão articulados em um relato de sofrimento, estão misturados com a história e escolhas de vida, as histórias da doença e do sujeito se confundem. Dessa maneira, a exclusão da noção de neurose elimina, também, a relação entre sintoma e funcionamento psíquico do sujeito. Diante disso, é pertinente questionar se o lugar de um sofrimento é o mesmo de um sintoma definido pelo sistema DSM.

Não sem efeitos, o Manual que transformou significativamente a prática psiquiátrica, a cada nova edição trouxe consigo um aumento expressivo no número de páginas e, consequentemente, de categorias e sinais dos transtornos. A classificação correta exige que pelo menos cinco sinais de um transtorno sejam observados no paciente, considerando também o critério do tempo. Contudo, essa precisão não conquistou a afinidade dos espaços sociais da mesma forma que conquistaram as nomenclaturas das categorias psiquiátricas do DSM.

O uso das categorias do Manual cresce cada vez mais fora do território da psiquiatria, ganhando espaços nas escolas, tribunais, hospitais etc. Não obstante, à essa expansão não é atribuída também a obediência das "instruções de uso", pois os critérios diagnósticos mencionados acima não são devidamente aferidos, uma vez que o manejo da quantidade de itens não é dominado pelos leigos (Fendrik, 2011).

As edições do manual, na medida em que retiram o lugar de valor da palavra, engendram o silenciamento dos sofrimentos: "o silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de

angústia e vergonha." (Zarafian *apud* Roudinesco, 2000, p. 30). Especialmente em um contexto que demanda sujeitos sem faltas, felizes e produtivos, o sofrimento, a tristeza, a angústia, a raiva e todos os sentimentos "negativos" passam a ser, em certa medida, desautorizados; tornam-se passíveis de um deslocamento indiscriminado para o plano da "anormalidade"; é furtada a possibilidade de introduzir o sofrimento do sujeito no campo da palavra dele próprio, pois seu "sintoma" é traduzido em um diagnóstico.

Por outro lado, o silenciamento não opera apenas desse modo. Pois, se existem processos que tornam determinadas formas de sofrer mais reconhecidas e visíveis em um contexto histórico (Dunker, 2014), e considerando o lugar de destaque que o Manual ocupa na contemporaneidade, pode-se supor que a hegemonia indiscriminada das categorias psiquiátricas desenvolve determinadas formas de sofrimento mais legítimas que outras. Nesse sentido, é oportuno questionar: o sujeito que por algum motivo não tem seu mal-estar diagnosticável, não pode ter seu sofrimento validado e cuidado porque "existem pessoas em situações piores" (como frequentemente é dito)? Tentar determinar quem tem "mais direito" de sofrer, não é também uma forma de silenciar?

Como relembra Infante (2011), a psicanálise demonstra a possibilidade de haver satisfação na insatisfação, "o que coloca um problema no sentido de identificar as demandas e diferenciá-las dos desejos que as causam" (ibid. 2011, p. 67). Por outro lado, a implicação do sujeito pela interrogação de seu sintoma é frequentemente substituída por recursos paliativos voltados para a resolução imediata do seu mal-estar, como foi abordado ao longo dessa pesquisa. Em psicanálise, a palavra tem um lugar centralizado desde os primeiros passos de Freud em direção à criação da teoria. E especialmente a partir das contribuições de Lacan e seu movimento de retorno aos estudos freudianos, a linguagem continua sendo um recurso fundamental para a prática psicanalítica.

Com base nos escritos de Lacan, May (2011) relata que a língua falada que estrutura o discurso precede ao sujeito, à sua existência e constituição psíquica, sendo a linguagem constitutiva não só do sujeito, mas também da cultura. Lacan (1998) utiliza uma frase de Mallarmé para mostrar que a fala, mesmo no auge de seu desgaste, preserva seu valor: "compara o uso comum da linguagem com a troca de uma moeda cujo verso e anverso já não mostram senão figuras apagadas, e que é passada de mão em mão 'em silêncio'" (ibid. 1998, p. 252). Nesse sentido, as palavras que constroem o discurso passam de mão em mão, como essa moeda, mas é o sujeito que recebe a "mensagem" que atribui o sentido, que imprime no discurso a sua história, dando-lhe a sua verdade.

Como é possível perceber nos casos de histeria de Freud, ao possibilitar um lugar de valor para a palavra das histéricas, a fala passou a testemunhar (ou denunciar) a influência que o passado exercia na criação dos sintomas. Para Lacan (1998), essa revelação histérica do passado não se trata de uma memória biológica, mas sim de "rememoração, isto é, de história, fazendo assentar unicamente sobre a navalha das certezas da data a balança em que as conjecturas sobre o passado fazem oscilar as promessas do futuro" (ibid. 1998, p. 257).

Além disso, ao abordar a função da fala, Lacan (1998) afirma que desde que se tenha um ouvinte, não existe fala sem resposta, ainda que ela seja apenas o silêncio. Assim, é justamente nesse endereçamento da fala a um outro que o sujeito pode assumir e se (re)posicionar diante de sua própria história. Em uma relação de fala atravessada pela transferência, ao relatar das dores e angústias recorda-se de um modo singular da história de vida (Silva e Samico, 2020). E o que é a vida, senão também essa parcela de mal-estar inerente à condição humana? O que constitui o "ser sujeito", senão também essa coisa constante que busca satisfação e não encontra um objeto permanente? Malajovich (2017) se posiciona em relação à dimensão da palavra afirmando que:

> O encontro de um sujeito com seus ditos, com seu modo próprio de narrar sua experiência de sofrimento, seus conflitos e suas inquietações, promove uma experiência de encontro com sua história. O saber que se pode extrair quando o sujeito é instado a ocupar o lugar de protagonista, quando é convocado a formular algo em torno daquilo que se apresenta como um emaranhado de afeto, memória e fenômenos vividos oferece um enquadre para aquilo que clinicamente chamamos de sintoma. É com essa orientação, a partir de uma posição que situa o narrador em relação aos seus ditos, que organizamos o que é apresentado, oferecido à escuta, sem nos apressarmos em oferecer respostas *prêt-à-porter*, quer seja a indicação de psicoterapia ou a prescrição medicamentosa (Malajovich 2017, p. 360)

Assim, é em um caminho construído por palavras (ou até mesmo pela confusão ou ausência delas), que um processo psicanalítico oportuniza ao sujeito a destinação de seu desamparo e sofrimento a um lugar singular. É para além do que é dito, mas ainda em uma dimensão linguageira que um sentido pode ser construído e elaborado, incluindo não somente as "partes boas" de uma vida, mas também as perdas, as dores, as fraquezas, as angústias e os medos.

3. Considerações Finais

Foi observada a impossibilidade de pensar a emergência das narrativas de felicidade isoladamente, uma vez que se articulam com outros aspectos inscritos na estrutura social: o modo de produção capitalista, as relações interpessoais mediadas por imagens, o investimento da publicidade na temática, o ideal de sujeito produzido pelo neoliberalismo, a medicalização

da vida. Elementos que se retroalimentam, consolidando-se nas esferas sociais. Nesse sentido, esses aspectos se (con)fundem, colocando uma dificuldade quanto à compreensão de onde começa um e termina o outro, do que é causa e o que é repercussão.

Além disso, a construção discursiva do imperativo de felicidade, ao se articular com outros discursos compartilhados socialmente, operam em direção ao silenciamento dos sujeitos. Nesse sentido, se o sofrimento é implicitamente proibido, seu aparecimento é, muitas vezes, concebido como "desajuste". Assim, na medida em que consagram a felicidade e o bem-estar como responsabilidade restrita ao âmbito individual, as narrativas tendem a apagar estruturas sociais que contribuem para o adoecimento psíquico, pois cabe ao indivíduo seu autogerenciamento e autodesenvolvimento.

Considerando esse ponto, as discussões feitas na pesquisa indicaram, ainda, alguns aspectos que podem ser considerados possíveis repercussões desses discursos, na medida em que produzem o silenciamento do sofrimento. A ilusão da garantia de uma satisfação plena impulsiona o sujeito a imergir na busca de respostas prontas e genéricas, que supostamente o levam à aquisição de virtudes psicológicas que desembocam em sua melhor versão, isto é, aquela que corresponde aos ideais de sujeito contemporâneo. Instantaneamente, são apresentados recursos - um destaque para a medicação exacerbada - que visam a promoção da felicidade e do bem-estar. Como consequência, sujeitos anestesiados não falam sobre suas dores, tampouco se implicam em seu mal-estar.

Ademais, retirar o sofrimento do campo da palavra não garante sua inexistência, e na conjuntura contemporânea ele tem grandes chances de ser traduzido em um diagnóstico psiquiátrico. Logo, outra repercussão está posta, pois o uso indiscriminado do DSM pode engendrar uma produção de subjetividades. Quantas pessoas começam a contar sua história a partir de um diagnóstico (muitas vezes dado por elas mesmas)? Nessa conjuntura, a palavra ocupa um lugar de valor e, embora não tenha a finalidade de erradicar o sofrimento, ela permite a criação de modos singulares de destinação e significação do sofrer.

Em suma, as questões discutidas no decorrer da pesquisa apontam que a conjuntura atual busca, de diversas formas, o aniquilamento da dimensão do sofrimento inerente à condição humana. Contudo, há muito tempo Freud advertiu sobre a impossibilidade de eliminação total da insatisfação e do mal-estar - uma distinção importante entre o que se propõe a psicanálise a partir dessa concepção, e os imperativos de felicidade que predominam na contemporaneidade. Nesse sentido, o posicionamento defendido nessas páginas não diz respeito à condenação humana à infelicidade e ao sofrimento, mas sim de que os sentimentos "negativos" também

constituem a existência. Dessa forma, retirar o espaço do sofrimento, ainda que do campo da palavra, se parece muito com um modo de silenciamento da própria vida.

REFERÊNCIAS

AUDINO, T. F. **O imperativo da felicidade na contemporaneidade.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://teopsic.psicologia.ufrj.br/wpcontent/uploads/2021/06/Versa%CC%83o-FinalTATIANA-AUDINO.pdf>. Acesso em: 15 dez 2023.

AUDINO, T. F.; PACHECO, F.; HERZO, R. O imperativo da felicidade nos dias atuais. (2018) Trivium***:*** **Estudos Interdisciplinares** (Ano X, Ed.1), p. 49-59. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v10n1/v10n1a06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BAUDRILLARD, J. (1995). **A sociedade de consumo**. Edições 70.

BIRMAN, J. **Muitas felicidades?!** O imperativo de ser feliz na contemporaneidade. In: FREIRE FILHO, João. (Org.). Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 27-47.

CASAQUI, V. **A Inspiração como Forma Comunicacional do Capitalismo "Cool"**. In:

XXXIX Congresso brasileiro de ciências da comunicação, 39., 2016, São Paulo. INTERCOM. São Paulo: 2016. p. 1-13. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0837-1.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

CHAUVET, D. C. V. **Neoliberalismo e subjetividade:** desdobramentos em um serviço de saúde mental. 2020. Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pic/article/view/7502. Acesso em: 12 dez. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Questões entre a psicanálise e o DSM**. J. psicanal., São Paulo, v. 47, n. 87, p. 79-107, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103583520140002000006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 dez. 2023.

FENDRIK, S. O DSM- IV: **Uma metafísica comportamentalista?** O livro negro da psicopatologia cotidiana. IN: JERUSALINSKY, A; FENDRIK, S. O livro negro da psicopatologia contemporânea. São Paulo: Via Lettera, 2011 p. 01-280.

FREIRE FILHO, J**. Fazendo pessoas felizes:** o poder moral dos relatos midiáticos. Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação, 19., 2010. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Compós, 2010. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_joao_freire_filho.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização (1930).** In: FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos. Obras completas. v. 8. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Cinco lições de psicanálise (1910).** In: FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910 [1909]). Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XI. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

_____. **Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos:** comunicação preliminar (1893). In: FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XI. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

GUARIDO, R; VOLTOLINI, R. **O que não tem remédio, remediado está?**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/J5KmmZvQkNS9TbSKcLmp3yL/?format=pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015. 80 p.

INFANTE, D. P. **Psiquiatria para que e para quem?** IN: JERUSALINSKY, A; FENDRIK, S. O livro negro da psicopatologia contemporânea. São Paulo: Via Lettera, 2011 p. 01-280.

INTRATOR, M. **Felicidade: definições e paradoxos**. Rio de Janeiro, 2013. 98p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27724/27724.PDF. Acesso em: 25 nov. 2023

IZAGUIRRE, G. Elogio ao DSM- IV. **O livro negro da psicopatologia cotidiana**. IN: JERUSALINSKY, A; FENDRIK, S. O livro negro da psicopatologia contemporânea. São Paulo: Via Lettera, 2011 p. 01-280

LACAN, J. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal:** ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007.

MACEDO, M. M. K.; FALCÃO, C. N. B. **A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta.** Psychê, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 65-76, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382005000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 nov. 2023.

MAGALHÃES, J. S.; SILVA, M. M. **A Felicidade como Exigência Pós-Moderna e o Sujeito como Resto.** 2019. Disponível em: http://dspace.unilavras.edu.br/handle/123456789/307. Acesso em: 15 dez. 2023.

MALAJOVICH, Nuria et al. **A juventude universitária na contemporaneidade:** a construção de um serviço de atenção em saúde mental para estudantes. Mental, Barbacena, v. 11, n. 21, p. 356-377, dez. 2017. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167944272017000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 nov. 2023.

MANSANO, S. R. V.; LIMA, A. B. **"É melhor viver do que ser feliz":** felicidade, idealização e consumo. Revista Espaço Acadêmico, v. 17, n. 193, p. 78-91, 7 jun. 2017. Disponível em:https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33888. Acesso em: 15 dez. 2023.

MAY, Alberto Philippi. **Psicanálise e Linguagens.** Revista de Letras, Artes e Comunicação, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 259-266, nov. 2011. ISSN 1981-9943. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/2742>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MENDES, M. G.; OLIVEIRA, G. F de. **Treine suas emoções, supere-se, seja feliz!** Uma análise discursiva do imperativo da superação e da felicidade na literatura de autoajuda. Comunicação, Mídia e Consumo, Online, v. 10, n. 29, p. 161-182, dez. 2013. Disponível em: http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/601. Acesso em: 15 dez. 2023.

PINTO, V. R. B.; MOURA, E. P. G. de. **O Imperativo da Felicidade na Contemporaneidade**. Revista Subjetividades, *[S. l.]*, v. 22, n. 3, p. e12646, 2022. DOI: 10.5020/23590777.rs.v22i3.e12646. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/12646. Acesso em: 28 nov. 2023.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000, 164p.

SAFATLE, V. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios:** sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral: a análise do conceito de liberdade. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, Christian (org.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 03-274.

SELIGMAN, M. (2002). **Felicidade autêntica:** usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

SIBILIA, P. **Autenticidade e performance:** a construção de si como personagem visível. Revista Fronteiras: estudos midiáticos, v. 17, n. 3, p. 353-364, set. 2015. Disponível em:http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2015.173.09. Acesso em: 09 dez. 2023.

SILVA, L. M; CANAVÊZ, F. **O Estudo da Medicalização da Vida e suas Implicações para a Clínica Contemporânea.** Revista Subjetividades, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 117, 15 abr. 2018. Fundacao Edson Queiroz. http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5813. Disponível em: https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5813. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, A.L.C.A; SAMICO, F.C. **Considerações sobre a importância da fala na psicanálise e sua afinidade com o programa de doze passos de Alcoólicos Anônimos**. Revista Mosaico, v.11, n.1, p. 107-112, 2020. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2284>.

STECHER, Antonio; FABIÁN, Rodrigo de la. **A felicidade como promessa e como injunção da sociedade contemporânea:** apontamentos para um programa de pesquisa sobre felicidade, governamentalidade neoliberal e psicologia positiva. Ayvu, **Rev. Psicol.**, v. 03, n. 02, pp. 26-

56, 2017. Disponível em: < https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/22217 >. Acesso em: 14 nov 2023

MC MELODY: *OVERSHARENTING*, RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS E VULNERABILIDADE INFANTO JUVENIL

Robson Guilherme Reis Penha
Acadêmico do Curso de Direito do 7° Período
E-mail: guilhereisss@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco – UNDB

Nathália de Jesus Leite Martins
Acadêmica do Curso de Direito do 7° Período
E-mail: nathalialeitem1609@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco – UNDB

Anna Valeria De Miranda Araújo
Professora Mestre
Email: Avaleriamarques@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco – UNDB

RESUMO: O fenômeno do *oversharenting* e suas implicações no contexto contemporâneo caracterizado pelo compartilhamento excessivo de informações e imagens de crianças nas redes sociais por parte de seus genitores, suscita questões cruciais sobre a responsabilidade civil dos pais e o direito à privacidade das crianças. Este estudo investiga a interação entre os pais e o meio digital, os impactos jurídicos dessa prática, reflexões sobre seus aspectos positivos e negativos e a previsão legislativa pertinente. Através do método de levantamento bibliográfico, será demonstrada uma complexa interseção de direitos fundamentais e deveres parentais, ressaltando a necessidade de um equilíbrio entre liberdade de expressão e a proteção integral das crianças em conformidade com a legislação brasileira. O caso emblemático da cantora MC Melody ilustra essas complexidades e sublinha a urgência de uma abordagem crítica e coordenada para assegurar um ambiente digital seguro para crianças e adolescentes. Psicologicamente, as crianças podem desenvolver problemas relacionados à identidade e à autoimagem pois a o fato de terem suas vidas expostas pode gerar uma sensação de invasão e falta de controle sobre suas próprias histórias. Socialmente, essas crianças podem enfrentar problemas como assédio advindo do excesso de informações e imagens compartilhadas por seus pais. Do ponto de vista jurídico, há grandes discussões a respeito da responsabilidade civil dos pais e o direito a privacidade das crianças. No brasil, O Estatuto da Criança e adolescente (ECA) assegura o direito à privacidade e à imagem das crianças, mas a aplicação desses direitos no contexto digital ainda é um desafio. Para abordar essas questões, é essencial que haja uma legislação específica que proteja de forma eficaz os direitos das crianças no ambiente digital, que versem sobre proteção de dados e menores e a responsabilidade dos pais em relação ao conteúdo compartilhado são necessárias para garantir um ambiente seguro. A criação de políticas de educação digital para pais e responsáveis também é crucial. Informar e conscientizar os adultos sobre os riscos do oversharenting pode ajudar a promover um uso mais responsável das redes sociais. O caso da MC Melody é emblemático ao ilustrar as complexidades do oversharenting, pois desde muito jovem foi exposta nas redes sociais, com uma forte presença digital impulsionada por seus pais. A trajetória da cantora evidencia os desafios de equilibrar de liberdade de expressão dos -pais coma proteção do direito da até então menor. Este caso sublinha a urgência de uma abordagem crítica e coordenada para assegurar um ambiente digital seguro para crianças e adolescentes. As intervenções legais e sociais precisam ser robustas para lidar coma realidade contemporânea do *oversharenting*, garantindo que o melhor interesse das crianças seja sempre priorizado.

Palavras-chave: Ambiente digital; Oversharenting; Responsabilidade.

1. Introdução

Nos últimos anos, um fenômeno chamado oversharenting se tornou cada vez mais incisivo no dia a dia, em especial com o advento e fortalecimento da cultura digital. O referido termo se refere à prática de pais compartilhando de forma excessiva informações e imagens de seus filhos menores em redes sociais, não havendo, portanto, consentimento. Essa prática suscita questões de grande importância sobre a responsabilidade civil dos pais e o direito à privacidade das crianças.

O direito das famílias no Brasil está regido por princípios constitucionais e legislações específicas que visam proteger os direitos e interesses das crianças, especialmente no que diz respeito à sua privacidade e dignidade. Entretanto, o advento das redes sociais trouxe consigo uma série de desafios para a proteção da privacidade e da intimidade, em especial no que diz respeito às crianças. O "oversharenting" acaba por expor crianças a incontáveis riscos como por exemplo o uso indevido de suas imagens por terceiros mal-intencionados, bullying e a violação da sua intimidade.

Juridicamente, a prática do oversharenting pode configurar uma clara violação ao direito de imagem e privacidade das crianças, sujeitando então os pais a responsabilização civil por danos morais, materiais e de imagem. No entanto, a questão não é tão simples quanto parece pois o direito de liberdade de expressão dos pais também deve ser analisado neste contexto, bem como questões relacionadas ao vínculo familiar e à educação dos filhos.

A divulgação excessiva de informações e imagens de crianças nas redes sociais pode resultar em consequências irreparáveis, incluindo exposição de pedófilos, cyberbullying e até mesmo perda da guarda em casos extremos. Apesar de existirem benefícios financeiros associados à monetização de conteúdo infantil, é fundamental considerar os riscos e inseguranças envolvidos nesse tipo de exposição.

Os direitos das crianças e adolescentes, em conjunto com as leis de proteção de dados, devem ser priorizados para garantir sua segurança no ambiente digital. É necessário também estar cientes de que a superexposição nas redes sociais pode aumentar a presença online das crianças e sua vulnerabilidade a perigos, além de contribuir para o desenvolvimento de vícios relacionados ao uso excessivo das redes sociais influenciados pela atividade online dos pais. Portanto, é essencial considerar cuidadosamente os impactos do oversharenting e proteger os direitos e a segurança das crianças.

Vale ressaltar que o recorte do presente artigo, desenvolve-se a partir de uma análise sobre o caso Melody, do qual decorre a seguinte problemática: qual a responsabilidade civil dos pais e como se desenvolveu o caso da Mc Melody?

A primeira hipótese que se pode instalar está fundamentada a partir de uma ideia que os pais devem ser responsabilizados pela superexposição dos filhos e foi exatamente isso o que ocorreu com os responsáveis legais da cantora no ano de 2015, após instauração de investigação pelo Ministério Público Estadual.

Outra possibilidade é de que, apesar de que realmente haja uma violação de direitos fundamentais das crianças, entre outros direitos, mas que não haja uma responsabilização efetiva de indenização.

A justificativa para o desenvolvimento do trabalho e mais especificamente sobre o referido tema está devido à importância de um detalhamento melhor sobre um fenômeno recente, como é o caso do oversharenting, em razão do avanço tecnológico e da tendência excessiva de compartilhamento.

Além disso, o atual trabalho fundamenta-se devido à grande repercussão da cantora Mc Melody e sobre o posicionamento do Ministério Público frente à superexposição da cantora.

Os objetivos deste estudo são múltiplos e abrangentes. Primeiramente, pretende-se analisar a relação entre pais e filhos no contexto digital, com um enfoque particular nas implicações do oversharenting, para tanto, busca-se compreender como a dinâmica familiar é afetada pela exposição online das crianças e quais são os fatores motivacionais dos pais para essa prática.

Em segundo lugar, o estudo visa identificar os impactos jurídicos do oversharenting, explorando as possíveis violações de direitos fundamentais das crianças, como o direito à privacidade e à imagem. Esse objetivo envolve uma análise detalhada das leis brasileiras, bem como uma comparação com legislações internacionais que tratam do mesmo tema, buscando delinear as responsabilidades dos pais nesse contexto.

Por fim, será examinado a previsão legislativa aplicável, discutindo possíveis medidas regulatórias que poderiam ser implementadas para proteger melhor as crianças. Incluindo a análise de políticas públicas que visem mitigar os riscos associados ao oversharenting, garantindo, assim, um ambiente digital mais seguro para as crianças e adolescentes.

Com base nesses objetivos, a pesquisa é exploratória e fundamentada na análise de métodos teóricos e práticos, proporcionando uma compreensão aprofundada do oversharenting e suas diversas implicações

O presente artigo científico foi elaborado utilizando-se do levantamento de referenciais teóricos, constituídos pela leitura de artigos disponíveis na internet e livros doutrinários que tratam sobre a responsabilidade dos pais quanto aos filhos nas redes sociais, mais especificamente sobre o oversharenting. Quanto aos seus objetivos, foi uma pesquisa exploratória elaborada mediante análise do método a partir de estudos e legislações (GIL, 2002).

2. O CONCEITO DE OVERSHARENTING

Antes de explicitar especificamente sobre o conceito de oversharenting, é válido desenvolver primeiramente sobre o conceito de *oversharing*. Nesse sentido, o autor Freire (2015) desenvolve que o *oversharing* volta-se ao compartilhamento excessivo de dados pessoas no ambiente das redes sociais. Sendo assim, rotina, favoritismos, dicas e até mesmo os problemas de saúde, entre outros, são compartilhados nas redes sociais.

O conceito da palavra *oversharing*, assim como retrata o *site* Sbie (2016), volta-se muito a sua formação e origem na língua inglesa, sendo a junção então dessa língua de outras duas palavras: *over* que significa que há um excesso e *sharing* que quer dizer compartilhamento. Logo, *oversharing* significa em sua tradução para a língua portuguesa que há um excessivo compartilhamento.

Nasce a partir daí o conceito de *oversharenting* que, segundo Guimarães (2022), funcionaria da mesma lógica anterior, ou seja: a partir da junção de duas palavras, que são *over*, excesso e *parenting* que seria a questão da paternidade. Ou seja, o *overshareting* está vinculada ao compartilhamento excessivo não de caráter pessoal, mas que esse fenômeno ocorre quando os próprios pais, ou seja, os responsáveis legais pela criança compartilham de forma exacerbada informações sobre as pessoas as quais tutelam, ou melhor, os filhos.

É visto ainda que dentre as classificações, Sampaio e Fujita (2019) ressalvam que há duas diferentes modalidades baseadas no fenômeno do *oversharing* dividindo-as em duas: a primeira está relacionada à exploração comercial e a segunda volta-se à ideia de que pode ser que essa criança/adolescente seja alvo de vídeos com caráter humorístico e que acabe passando por situações vexatórias, humilhantes e vergonhas, conforme foi destacado abaixo:

> Há, entretanto, duas modalidades de sharenting com o potencial de causar muito mais danos às crianças: (i) a exploração comercial de sua imagem, que vem se tornando comum na web, por meio de blogueiros e youtubers mirins, que auferem renda com anúncios, publicações pagas, patrocínio, etc. – o que já existia nos meios televisivo e musical, por exemplo, mas que, agora, conta com a possibilidade de interação com outros internautas, entre os quais há usuários maliciosos, trolls, entre outros -, e (ii) fotografias e vídeos pretensamente bem humorados ou humilhantes (punitivos) que

> expõem os menores em situações vexatórias, que acabam, intencionalmente ou não, viralizando nas redes sociais e divertindo milhares de internautas à custa da vergonha do infante.

Então, é necessário que se discuta também sobre os impactos que essas ações podem resultar. Nesse sentido, é necessário que se discuta sobre as dimensões do direito da privacidade da criança ou adolescente, uma vez que ela pode não concordar com as decisões que foram estabelecidas pelos pais ao já desenvolverem determinado nível de maturidade. Outro ponto importante é que não há "opt-out" do que foi feito pelos pais, ou seja, não há um reverso sobre as possíveis consequências que a superexposição pode ocasionar (Steinberg, 2016).

Steinberg (2016) destaca também que o contexto supracitado desenvolve que os impactos do oversharenting podem ir muito além do que se imagina: é notório que há um embate entre alguns direitos fundamentais. Dentre eles, é visto que o *oversharing* engloba garantias da criança, liberdade de expressão e também o dever da família. Dessa forma, pode ser que o compartilhamento dos pais de forma excessiva sobre a criança a exponha a situações desconfortáveis que podem levá-la a passar desde a sua infância até a vida adulta, sem contar em um certo de grau de perpetuidade que pode haver a depender do caso concreto.

Ferreira (2020) expõe que é necessário que se desenvolva um caráter interpretativo na aplicabilidade de ideias teóricas do direito para a ocorrência fática. Dentre as possibilidades destacadas pela autora, há o Princípio do Cuidado que dispõe que é necessário a construção de autonomia de crianças e adolescentes em ambientes digitais e que estes tenham o "direito de controlar as próprias pegadas digitais" para que haja uma "autodeterminação informacional".

Outro ponto imprescindível de ser comentado é que o *oversharenting* pode fazer com que haja a exposição não apenas de situações vergonhosas ou vexatórias, mas também a uma rede de pedófilos e/ou sites relacionados e que utilizam dessa forma de mecanismo para a satisfação e a concretização de crimes de natureza sexual contra vulneráveis (Turra, 2016).

3. RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS PELA SUPEREXPOSIÇÃO DE SEUS FILHOS, A LUZ DO DIREITO CIVIL

Tartuce (2017), ao abordar o tema da responsabilidade civil, ressalta que esta emerge quando há violação de obrigações, seja por desrespeito a regras contratuais estabelecidas ou por não observar preceitos normativos que regem a vida. Nessa perspectiva, na responsabilidade civil tem-se uma modalidade chamada aquiliana, que está fundamentada no ato ilícito, regulado no artigo 186° do código civil, e no abuso de direito no artigo 187° do Código Civil.

> **Art. 186.** Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Essa segunda forma é especialmente relevante diante de múltiplas situações enfrentadas por crianças e adolescentes após a popularização da internet, o que demanda a aplicação das normas gerais sobre responsabilidade civil para os danos causados a eles (Silva, 2012). Para que se consiga determinar a extensão da responsabilidade civil dos pais pela exposição da imagem de crianças em redes sociais, em meio à proteção de seus direitos de personalidade, privacidade, intimidade e imagem, é essencial compreender os pressupostos e fundamentos da responsabilidade civil.

Segundo Diniz et Al. (2015), a responsabilidade civil decorre de um ato ilícito, o qual possui elementos essenciais para sua configuração. Primeiramente, é necessário que ocorra um fato lesivo voluntário, causado pelo agente por meio de sua ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, resultando em dano patrimonial ou moral.

Tartuce (2017) complementa que o ato ilícito ocorre em desacordo com a ordem jurídica, violando direitos subjetivos e causando prejuízos a terceiros. Em decorrência disso, surge o dever de reparar o dano, justificando assim o ato ilícito como uma fonte do direito.

O abuso de direito, mencionado no artigo 187 do Código Civil, é uma forma de ato ilícito que ocorre quando o titular de um direito excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico e social, pela boa fé ou pelos bons costumes (Tartuce, 2017).

Na visão de Diniz (2017), o abuso de direito consiste em utilizar um direito, poder ou coisa além do permitido ou extrapolando as limitações jurídicas, causando prejuízos a outrem. Tal conduta, mesmo aparentemente ilícita, esconde a ilicitude no resultado, violando o princípio de boa-fé dos bons costumes, ou desviando-se da finalidade socioeconômica para a qual o direito foi estabelecido.

Na perspectiva de Diniz (2015), p. 121, o abuso de direito constitui,*in verbis*:

> Abuso de direito ou exercício irregular do direito: O uso de um direito, poder ou coisa, além do permitido ou extrapolando as limitações jurídicas, lesando alguém, traz como efeito o dever de indenizar. Realmente, sob a aparência de um ato legal ou lícito, esconde-se a ilicitude no resultado, por atentado ao princípio da boa-fé e aos bons costumes ou por desvio de finalidade sócio-econômica para a qual o direito foi estabelecido.

Na transgressão dos direitos de personalidade dos filhos pelos pais nas plataformas de mídia social, é possível identificar os pressupostos que fundamentam a responsabilidade civil. Quando há uma exposição contínua e excessiva das crianças, incluindo não apenas a publicação de fotos, mas também de relatos e história, transformando o perfil da criança em um instrumento

para atingir terceiros ou ex-parceiros, verifica-se o abuso de direito na disposição da imagem, vida privada e intimidade da criança, configurando uma violação aos seus direitos de personalidade (Silva, 2012).

Cury Junior (2006) destaca que a responsabilidade civil dos pais em relação aos filhos pode ser subdividida em dois aspectos: responsabilidade decorrente do abuso do poder familiar, na qual os genitores podem ser responsabilizados perante os próprios filhos pelo exercício impróprio dos direitos e deveres conferidos pela lei, e a responsabilidade por atos de terceiros, na qual os pais respondem objetivamente por danos que seus filhos causem a terceiros.

Ao estabelecer essa linha de proteção integral, Mendes (2006) argumenta que as crianças e adolescentes, por estarem em fase de desenvolvimento, requerem cuidados especiais para sua formação física, psíquica e mental. Nesse sentido, os cuidados físicos, psíquicos e mentais devem ser proporcionados por meio de uma cooperação conjunta entre pais, comunidade, sociedade e estado, visando assegurar o desenvolvimento saudável dos jovens.

Cury (2008) ressalta que a proteção integral se traduz em um conjunto de direitos próprios desses indivíduos ainda em formação, representando tanto pretensões positivas, por parte das autoridades públicas e outros cidadãos, quanto pretensões negativas, ou seja, o dever dos adultos de assegurar essa proteção especial e abster-se de violar esses direitos.

Por fim, os pais e responsáveis não podem encarar a publicação da imagem de seus filhos como um direito próprio, mas sim como um direito de terceiros que está sendo exercido. Ao ultrapassarem os limites legais, estão agindo em desacordo com a ordem jurídica, sujeitando-se à responsabilidade civil objetiva por abuso de direito, na qual não é necessário demonstrar culpa do agente, bastando comprovar a relação entre o dano e a conduta do agente.

De acordo com o abordado no art. 5° da nossa constituição vigente não se deve fazer distinção de nenhuma natureza entre os indivíduos buscando e garantindo uma igualdade perante a lei entre brasileiros natos e estrangeiros residentes no nosso território. Garante-se assim a liberdade, igualdade, segurança e a propriedade pelos termos do inciso X que reforça a inviolabilidade da intimidade, vida privada, honra, imagem das pessoas e inclui a possibilidade de indenização por dano material e moral caso não sejam respeitados os dispositivos acima.

O referido artigo 5°, estabelece que todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade ou status de residência no país, são tratadas de forma igual perante a lei, sem qualquer tipo de discriminação. Ele garante a todas elas direitos fundamentais como a vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Mais especificamente, o inciso X protege a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, garantindo o direito a uma compensação por danos materiais ou morais resultantes de qualquer violação desses direitos.

Segundo o artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente busca se estabelecer que o direito ao respeito se refere à proteção da integridade física, psicológica e moral das crianças e dos adolescentes. Isso inclui a preservação da imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças, bem como espaços e objetos pessoais que lhes pertencem. Essa disposição visa garantir que crianças e adolescentes sejam tratados com dignidade e que sua individualidade seja respeitada integralmente.

> **Art. 17.** O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

4. CASO MC MELODY

Um dos casos mais emblemáticos referentes à responsabilização dos pais sobre a superexposição dos filhos nas redes sociais foi da “funkeira” que tinha o nome artístico de Mc Melody. Com apenas 8 anos, a criança começou a ganhar notoriedade na internet com vários vídeos que foram publicados pelo seu pai, cujo nome é Belinho. Nesse sentido, os vídeos que viralizaram nas redes sociais incluíam músicas com um teor sexual exacerbado, além de uma linguagem imprópria para crianças (Silva, 2022).

Outro fato interessante é que no ano de 2015, o caso chegou à justiça e foi instaurado um inquérito pelo próprio Ministério Público do Estado de São Paulo para que se investigasse sobre a cantora e também sobre seus pais justamente pelo conteúdo inadequado devido à idade da criança a partir da perspectiva de que houve uma plena violação pelos pais responsáveis contra o “respeito” e a “dignidade” das crianças (Silva, 2022).

Há de se falar ainda que o Ministério Público entendeu que havia um prejuízo à idade da criança, fazendo com que ela estivesse extremamente exposta e que ela não deveria cantar músicas que detalham cenas obscenas, além também das poses sexuais. O pai, como argumento, afirmou que não deveria ser alvo de tal investigação, uma vez que quando foi lançado a música single ladies da cantora internacional Beyoncé, diversas crianças saíam de biquíni e de maiô e não havia críticas (Coimbra, 2016).

Vale ressaltar também que o Conselho Tutelar também denunciou o caso para que se abrisse referente à tutela de Thiago Abreu (Belinho), como demonstra abaixo:

> Esta petição é para que chegue ao Conselho Tutelar a denúncia contra os país de Mc Melody. Na condição de cidadãos que tem o direito civil de proteger quaisquer pessoas que possam ser expostas a situações que ameacem seu presente/futuro.

> (Com base no estatuto da criança e do Adolescente LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, onde é garantido o direito de proteção, liberdade e dignidade, outorgando aos CIDADÃOS o DEVER de assegurar esses direitos à qualquer criança.
>
> Solicitamos intervenção e investigação de tutela para as menores Isabela "Abreu e Melody Abreu, filhas de Thiago Abreu, conhecido como Mc Belinho "Abreu, onde, as menores de 10 e 8 anos, são expostas na mídia - sendo facimente comprovado com uma busca no google - e redes sociais de forma desrespeitosa e incoerente com o que exige o estatuto e as leis deste país.

O promotor que ficou responsável pelo caso destacou que se tratava de uma situação séria e que era "vergonhoso" que uma criança cantasse aquele conteúdo, como é visto em matéria feita pelo UOL:

> Se fosse um adulto executando essas músicas, com essas coreografias, seria uma coisa. Outra coisa é quando trata-se de uma criança ou um adolescente produzindo estes materiais. São letras de músicas tão exageradas que deixam qualquer paí de família chocado e envergonhado. (..) Permitir que crianças cantem essas letras é jogar no lixo todo o trabalho de controle de DST/Aids e campanhas de conscientização de gravidez na adolescência.

Logo, o próprio membro do Ministério Público claramente demonstrou sua revolta referente ao caso, sendo contra a superexposição da cantora e de que isso seria um "desfavor" à sociedade.

Inegável que o estudo do oversharenting e da superexposição infantil nas redes sociais revelou-se como uma área de pesquisa de grande relevância no contexto contemporâneo. A prática do oversharenting suscita importantes reflexões sobre a responsabilidade civil dos genitores e os direitos fundamentais das crianças.

A análise das implicações legais e éticas dessa prática demonstra a necessidade de um equilíbrio delicado entre a liberdade de expressão dos pais e a proteção da privacidade e dignidade das crianças. A superexposição infantil nas redes sociais pode acarretar uma série de riscos, incluindo violação de direitos, como o direito à imagem e à intimidade, bem como exposição a perigos online como cyberbullying e predadores virtuais.

Nesse sentido, é fundamental que os pais compreendam os limites éticos do compartilhamento de conteúdo relacionado aos seus filhos nas redes sociais. A responsabilidade civil dos pais deve ser considerada diante de possíveis danos causados, destacando-se a importância de uma abordagem cuidadosa e responsável no uso das plataformas digitais.

Além disso, é crucial que a legislação e as políticas públicas abordem de uma forma adequada essa questão, garantindo a proteção dos direitos das crianças no ambiente online. Medidas de conscientização e educação sobre a importância da privacidade online e os

potenciais riscos da superexposição infantil também são essenciais para promover um ambiente digital seguro e saudável para crianças e adolescentes.

Casos emblemáticos, como o da cantora Melody, indicam que a superexposição de crianças e adolescentes nas redes sociais pode resultar em investigações e sanções por parte do Ministério Público, reforçando a necessidade de um olhar jurídico atento e rigoroso sobre essa prática. Nesse caso específico, os pais foram alvo de investigação por exposição inadequada e exploração da imagem da menor, destacando a relevância de um controle mais efetivo sobre o conteúdo compartilhado online.

5. CONCLUSÃO

Diante do fenômeno do oversharenting, que se traduz no compartilhamento excessivo de informações e imagens de crianças nas redes sociais por parte de seus pais, emerge uma série de questões complexas que envolvem tanto aspectos jurídicos quanto éticos. O conceito de oversharenting, originado na junção das palavras over (excesso) e parenting (paternidade), destaca-se como uma prática que expõe os menores a diversos riscos, indo desde a violação de direitos fundamentais, como a privacidade e a dignidade, até a exposição a perigos online.

De acordo com a responsabilidade civil a superexposição de crianças e adolescentes nas redes sociais revela uma questão de extrema importância e à luz do Direito Civil brasileiro, o ato ilícito e o abuso de direito podem acarretar a responsabilidade dos pais pelos danos causados às crianças em decorrência de sua conduta excessiva na divulgação de informações e imagens a internet.

O caso emblemático da cantora MC Melody exemplifica as complexidades dessa problemática. A investigação instaurada pelo Ministério Público evidenciou a gravidade da situação, levantando questionamentos sobre a proteção dos direitos da criança e a conduta dos pais responsáveis. A reação da sociedade e das autoridades frente ao caso demonstra a necessidade de um olhar crítico e atento para as questões de oversharenting, visando a proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes.

Diante desse contexto, é imprescindível promover uma reflexão sobre os limites do exercício da liberdade de expressão dos pais, considerando sempre o superior interesse da criança. A legislação brasileira, ao garantir a proteção integral dos direitos da criança, estabelece um arcabouço legal que deve ser aplicado de forma a assegurar a sua dignidade e o seu desenvolvimento saudável.

Portanto, é fundamental que pais, sociedade e Estado atuem de forma coordenada para garantir a proteção das crianças e adolescentes no ambiente digital, promovendo a

conscientização sobre os riscos do oversharenting e a adoção de medidas preventivas e educativas. Somente assim será possível assegurar um ambiente online seguro e saudável para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ANNA, Dy. Avaaz. Conselho Tutelar: Intervenção e Investigação de tutela de Mc Melody. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/po/petition/Conselho_Tutelar_Intervencao_e_investigacao_de_tutela_de_Mc_Melody/?pv=3>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. Código Civil. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 12 mar 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CAVALIERI. F.S. Programa de responsabilidade civil. 10.ed. São Paulo; Atlas, 2012.

Coimbra, Ana Julia E Marcelino, Rosilene. A Infância Contemporânea Segundo O Caso Mc Melody Ago. 2016. Disponível Em: <https:/Nwww.Portalintercom.Org.Br/Anais/Nacional2016/Resumos/R11-2085-1.Pdf> Acesso em 25 mar. 2024.

CURY JÚNIOR, David. A proteção jurídica da imagem da criança e do adolescente. 2006.

CRUZ, Felipe Branco. UOL. Para Promotor que investiga MC's mirins, letras

envergonham pais de família. Disponível em: <http://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2015/05/06/as-musicas-deixam-qualquer-pai-chocado-diz-promotor-sobre-mes-mirins.htm>. Acesso em: 07 mar. 2024.

DINIZ, M. H. Curso de Direito Civil brasileiro. 22. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005, v.I.p. 121

FERREIRA, Lucia Maria Teixeira. A superexposição dos dados e da imagem de crianças e adolescentes na Internet e a prática de Sharenting: reflexões iniciais. Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro nº, v. 78, p. 165, 2020.

FREIRE, R. O que é Oversharing? In: Techtudo. 18 jan. 2015. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/01/o-que-eoversharing.html#:~:text=Compartilhar%20exageradamente%3A%20essa%20%C3%A9%20a%20ideia%20por%20tr%C3%A1s%20do%20oversharing>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GAGLIANO, P. S.; FILHO. R. P., Manual de direito civil; volume único. São Paulo: Saraiva, 2017.

GUIMARÃES, João Alexandre Silva Alves; GUIMARÃES, Ana Júlia Silva Alves. Overshareting: existe o consentimento da criança e adolescente?. DIÁLOGOS DOS DIREITOS HUMANOS.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de Direito Constitucional. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MENGONI. P. Os pais podem postar as fotos dos filhos nas redes sociais? Baby web reputation - a proteção da imagem e identidade digital de menores. 2021. Disponível em: Acesso em 19 de maio de 2021.

Oversharing: entenda o que significa e sua relação com as emoções. In: Sbie. 22 set. 2016. Disponível em: https://www.sbie.com.br/blog/oversharing-entenda-o-que-significa-e-suarelacao-com-as-emocoes. Acesso em: 12 fev. 2024.

SAMPAIO, Vinícius; FUJITA, Jorge Shiguemitsu. A privacidade da criança na internet: sharenting, responsabilidade parental e tratamento de dados pessoais. In: Anais do 2º Congresso Internacional Information Society and Law – FMU – SP – 6/11 a 8/11. 2019. p.492-493.

SILVA, Gabrielle Oliveira da. Sharenting: um estudo sobre a responsabilidade civil das plataformas digitais e responsáveis legais pela superexposição infantil em redes sociais. 2022.

SILVA, R. B. T. da. Responsabilidade Civil: responsabilidade civil na internet e nos demais meios de comunicação. Regina Beatriz Tavares da Silva, Manoel J. Pereira dos Santos, coordenadores. 2ed- São Paulo: Saraiva, 2012

STEINBERG, Stacey B. Sharenting: Children's privacy in the age of social media. Emory Lj, v. 66, p. 839, 2016.

TARTUCE, F. Manual de direito civil: volume único / Flávio Tartuce. 7. ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2017

TORRES. Lorena Marques; e SILVA. Tamara Regina da. Trabalho Infantil no Brasil: a glamourização em torno do trabalho artístico infantil. Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos. Editora LTr. São Paulo, 2015.

TURRA, Karin Kelbert. Seria o Oversharenting uma Violação ao Direito à Privacidade e à Imagem da Criança. Alethes: Per. Cien. Grad. Dir, v. 6, n. 10, p. 105-122, 2016.

NOTAS SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Tatiana dos Santos Costa[1]
Mestra em Educação Escolar
tatiana.costa@ifap.edu.br
Instituto Federal do Amapá- IFAP

Franciele Pereira dos Santos[2]
Mestra em Educação Escolar
francielepsicologia21@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação

Rafael Christofoletti[3]
Doutor em Educação
rafael.c@unir.br
Universidade Federal de Rondônia

RESUMO: Este capítulo refere-se a reflexões acerca da inclusão social e escolar, abordando aspectos que se relacionam com a produção da identidade e diferença na sociedade, compreendendo que ambas estão intrinsecamente ligadas ao processo de inclusão e exclusão, tanto no contexto social, quanto no escolar. Nesse sentido, para trilhar e embasar o percurso das problematizações acerca do tema, foi realizado uma revisão bibliográfica para compor as reflexões e possibilidades apresentadas neste capítulo, a partir do seguinte aporte teórico: Silva (2000), Veiga-Neto (2001, 2002), e Mantoan (2003, 2017), dentre outros autores que subsidiaram as discussões engendradas neste texto. Destacamos, a necessidade de desenvolver uma inclusão social, e especificamente escolar, que seja mais que o acesso às instituições de ensino, *com princípios de qualidade e equidade.* Deste modo, é possível vislumbrar uma inclusão menor, abordada por Orrú (2016), como uma possibilidade para desenvolver a inclusão no cotidiano escolar, de modo que todos tenham acesso ao aprendizado, convivam, se relacionem valorizando as diferenças que Todos possuem e os tornam sujeitos únicos. A efetivação da inclusão, enquanto direito de todos de acesso e permanência em uma educação de qualidade, de certa maneira, está relacionada com a produção de identidade e diferença. A relação entre os estudantes, e toda a comunidade escolar, é importante para trabalhar e desenvolver a inclusão no cotidiano escolar, e de forma primordial a formação e capacitação

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Licenciada em Ciências Biológicas IFAP. Técnica em Assuntos Educacionais no Setor Técnico Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP. ORCID: https://orcid.org/ 0000-0003-4449-9600. E-mail: tatiana.costa@ifap.edu.br.

[2] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Fundação Universidade Federal de Rondônia - PPGEEProf. Mestra em Educação Escolar-PPGEEProf UNIR. Bacharel em Psicologia - FIMCA. Licenciada em Pedagogia - FARO. Professora da Rede Municipal em Porto Velho - RO. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3917-2996. E-mail: francielepsicologia21@gmail.com

[3] Doutor em Educação pela UNESP. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação e do PPGEEProf da UNIR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2752-8596. E-mail: rafael.c@unir.br

contínua dos professores, bem como a valorização desta profissão, além de ações que favoreçam a integração com a comunidade.

Palavras-chave: Inclusão Social e Escolar. Identidade. Diferença. Educação para Todos.

1. Introdução

A inclusão social e escolar perpassa pela compreensão da produção da identidade e diferença que ocorrem no meio social, refletem e também se reproduzem no contexto escolar. Segundo Silva (2000), a diferença é o processo através do qual a identidade e a própria diferença são produzidas. Já incluir, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2010) vem do latim *INCLUDERE, ao qual* se refere resumidamente ao ato de inserir. Essa definição aplica-se a ações (nesse caso, ações inclusivas), essas que no cotidiano deveriam se tornar comuns e frequentes, não por ser socialmente necessário, mas ações presentes na construção de uma subjetividade baseada na compreensão do outro na sua diferença de ser, de falar, de pensar e nas suas limitações.

A abordagem sobre a inclusão necessita percorrer os aspectos que produzem as diferenças e limitações impostas na sociedade. Conforme destaca Veiga-Neto (2001), para que a inclusão seja efetivada é preciso compreender o entorno que cria e reproduz as cada vez mais numerosas "anormalidades" que existem na sociedade. Essas "anormalidades" em que são encaixados os que estão fora do padrão, limitam e excluem os sujeitos na sociedade e também no ambiente escolar.

Embora existam legislações que amparam a inclusão de Todos no ambiente escolar, ainda é preciso ultrapassar barreiras que existem na própria escola, para que de fato todos tenham não só acesso ao ambiente físico, mas também ao aprendizado com os mesmos direitos, e com as adaptações que se fizerem necessárias para que o ensino seja garantido com qualidade.

Mantoan (2003) destaca a necessidade de romper com o sistema de educação tradicional, que normaliza a separação entre quem é considerado "normal", diante dos padrões estabelecidos, e os que se apresentam fora deste. Diante disso, é necessário contrapor modelos e práticas que se apoiam na segregação e invisibilizam as múltiplas formas de aprender, como aponta Machado e Souza (1997, p. 39) "Muito já se tem criticado as práticas que buscam uma homogeneização, que trabalham com modelos, que restringem a diversidade e a diferença ao campo do normal e do anormal"

É preciso agir para a recriação desse modelo de educação existente em nosso país. Em vista disso, com base nas abordagens de Orrú (2016), exploramos as possibilidades de uma inclusão que aconteça com base no cotidiano escolar, entrelaçadas com as legislações que a subsidiam, e que possa se fazer presente no dia a dia da instituição de ensino, não como uma imposição de "aceitação" e de "tolerância" do outro, mas como uma forma de valorização das diferenças de si no/com o outro.

Em suma, a inclusão escolar é uma necessidade para alcançarmos uma educação de qualidade, idealizada para atender alunos de forma não segregativa. Entretanto, que seja construída para que Todos possam ter o direito de aprender em um mesmo ambiente, e com a mesma qualidade.

O presente ensaio tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, que segundo Sousa et. al. (2021) "é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico [...] e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico." Assim, nos apoiamos nas obras (artigos e livros) dos autores: Silva (2000), Veiga-Neto (2001, 2002), e Mantoan (2003; 2017), nos quais buscamos compor e problematizar sobre a produção de identidade e diferença, o dito normal e anormal[4] na sociedade, a inclusão que acontece por vezes de forma quantitativa e espacial, buscando refletir sobre uma inclusão maior e menor abordada por Orrú (2016). Como resultados, encontramos campo propício para problematização da inclusão social e escolar, compreendendo que ambas devem ocorrer simultaneamente, sendo a diferença um ponto primordial para um olhar a si mesmo e ao outro.

Mediante o exposto, compreender algumas ideias acerca da produção da identidade e da diferença torna-se essencial para iniciarmos as reflexões sobre a inclusão social, e especificamente escolar, tendo em vista que o ambiente escolar também é um campo onde esses elementos são enfatizados e ocasionam um processo excludente dos estudantes nas instituições de ensino.

2. Identidade e Diferença: a relação com a inclusão social e escolar…

Para iniciarmos as reflexões sobre inclusão social e escolar, é importante voltar-se para a compreensão da identidade e da diferença. Segundo Silva (2000), a identidade é concebida sobre o que somos, que nos identificamos e difere do outro, já a diferença é aquilo que o outro é, portanto, o que eu não sou. Ao afirmar que somos de determinada forma/jeito, com essa e aquela característica, estamos consequentemente assinalando as características que não possuímos. Ainda, de acordo com Silva (2000), a identidade e diferença, apesar de parecerem independentes, apresentam relações que as tornam inseparáveis. Sendo, para o autor, a diferença não como resultado da identidade, mas como o processo que origina ambas.

[4] Ressaltamos que o normal e anormal são abordados neste texto como problematização do que vem sendo estabelecido na sociedade como um padrão, o que foge a essa regra é tido como desvio do padrão (anormal), essas anormalidades, impostas porque há uma regra a ser seguida, conforme aborda Veiga-Neto (2001). Nesse sentido, Sassaki (2002) destaca que não é correto referir-se aos cidadãos como sujeito normal ou anormal, é inconcebível a utilização dessas nomenclaturas para referir-se às pessoas, por isto neste ensaio referimo-nos aos termos para problematizarmos tal situação na sociedade.

Mas por que identidade e diferença tem relação com inclusão social e escolar? Bem, vejamos que às duas são inseparáveis, como afirma Silva (2000), e na busca por ter uma identidade e se autoafirmar enquanto sujeito na sociedade capitalista atual, acaba-se por negar e marginalizar o que o outro é, aquilo que não somos pela identidade autoconcedida.

Essa relação entre identidade e diferença está intrinsecamente ligada à exclusão social, e consequentemente com a inclusão social e escolar, pois se estamos buscando incluir, é porque por algum motivo estava excluído. Atentemo-nos a diferença como originária de todo o processo de construção da identidade e da própria diferença, como destaca Silva (2000). A diferença, vem antes de saber o que somos, já temos convicção do que não queremos ser. A diferença do/no outro torna-se estranha, sendo vista como uma ameaça, neste caso especificamente no espaço escolar (Veiga-Neto, 2002).

Para Silva (2000, p. 76), "A identidade e a diferença são criações sociais e culturais", criadas pela linguagem, pelas narrativas que as impõem. Assim, a diferença torna-se "anormal" perante a reificação da identidade, assim o autor destaca:

> Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguística por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2000, p. 81).

Nesse sentido, é inconcebível a naturalização da construção e imposição das identidades e diferenças no meio social, não é algo dado, são rodeadas por relações de poder e hierarquizações. Conforme aborda Silva (2000) *o poder de definir*, definir a partir dos padrões estabelecidos e através de quem está em posição hierarquicamente superior ao outro, podendo definir suas diferenças e lhe impor identidades, assim estabelecendo limitações de onde pode (sobre) viver. Mantoan (2017), destaca sobre estas definições que ocorrem na identidade, é um campo de disputas, de quem pode definir e usufruir dos privilégios que as padronizações podem estabelecer, sejam elas "[...] posições de cunho científico, filosóficos, bens de toda natureza" (Mantoan, 2017, p. 38)

No contexto escolar, esse "confronto" com a diferença torna-se ainda mais excludente, de modo que em alguns casos (ou muitos casos) ocorre uma inclusão quantitativa, como aborda Veiga-Neto (2002), uma inclusão para neutralizar o diferente no espaço escolar. Proporcionando aos sujeitos uma inclusão com direito ao espaço físico da escola, sendo

excludente na separação dos estudantes pelas suas diferenças e modos de aprendizagem distintos.

Diante disso, Foucault (1979) nos direciona a uma análise sobre as relações de poder existentes sobre aqueles que possuem o conhecimento dito saber do que é ser "normal", e aqueles que de alguma forma são assujeitados pela sociedade criadora de parâmetros a se enquadrarem em diversas maneiras de submissão através de regras, patologias e estigmas das suas limitações.

Foucault (1996), enfatiza que as relações de poder ocorrem nos disciplinamentos dos corpos, que através da modelagem, propicia esse corpo a uma aprendizagem com um objetivo específico e mantenedor. Ainda, o autor traz a ideia que a disciplina é usada nas relações de poder e no "adestramentos" desses corpos e que uma vez considerados inaptos, necessitam ser normatizados.

As relações estabelecidas no contexto escolar não são neutras, e verticalizadas sem propósitos preestabelecidos, pois sendo a escola um reflexo da sociedade em que está inserida, é projetada para formar os sujeitos para "atenderem" as demandas de produção da sua época. Segundo Foucault (1996), abordando sobre o disciplinamento dos corpos, "corpos dóceis" refere-se ao corpo que se torna um objeto, ao qual interesses sobre esse, delimitam controle em relação às suas ações, comportamentos, modos de agir e pensar, sempre com o propósito de ter poder sobre o outro, e isso muitas vezes envolve elementos como coação, usando a disciplina.

Dessa maneira, todas as linhas traçadas para padronizações e modelos se contrapõe ao verdadeiro sentido da inclusão, uma vez que, a idealização do "normal" se afasta de todos os outros caminhos daqueles que se constituem pela multiplicidade de saberes e pela diferença. (Mantoan, 2017, p. 39)

Partindo dessa reflexão, voltaremos a algumas outras sobre inclusão que não seja excludente, que não seja "Incluir para saber. Saber para excluir" texto de Veiga-Neto (2001). Não possuímos respostas prontas, mas sim provocações, tendo em vista que as possibilidades não têm uma finitude, podendo o leitor dar continuidade e/ou (re)iniciar as provocações salientadas nesse texto.

2.1. A inclusão menor na linha dos possíveis: o olhar para o cotidiano escolar…

Vislumbrar a inclusão para além do aspecto legal, é uma necessidade. Voltarmos os nossos olhares para o que acontece, e principalmente o que pode ser feito na escola, em seu cotidiano. Gallo (2007), destaca que o cotidiano escolar, sendo tomado como um agrupamento de acontecimentos, revela a imprevisibilidade, os eventos que escapam aos dedos no dia a dia

da escola, nos colocando à espreita, estar atento o tempo todo. E eis que tais acontecimentos podem ser propícios para extrair, experimentar as possibilidades de aprendizagem em contexto menor, da sala de aula, nos diálogos, na hora do lanche, dentre outros.

Deste modo, abordar sobre uma inclusão menor poderá ser uma possibilidade para atentar-se ao que pode ser realizado no ambiente escolar. Orrú (2016, p.53) define a inclusão menor da seguinte forma:

> A inclusão menor é aquela que não é pseudalizada; é aquela que se faz presente para além do papel do Projeto Pedagógico da escola, para além do abstrato e do intelectual das políticas públicas promulgadas da inclusão maior. É aquela que não é estacada, por obrigatoriedade da lei, para que os outros a vejam existir na escola, sem motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor.

Assim, a inclusão menor não é menos e nem inferior à inclusão maior das legislações, mas aquela que acontece no cotidiano escolar, não como obrigação por força de lei, e sim pela compreensão e entendimento que Todos têm direito a educação, coexiste com a inclusão maior, ao nosso ver uma não anula a outra, estão entrelaçadas.

Para Mantoan (2003) é necessário modificar a escola, e especificamente o ensino nela ministrado, para a autora a inclusão deve ser para Todos os estudantes, assim como o atendimento especializado, tendo em vista que cada um tem uma maneira de aprender. Outrossim, Mantoan (2003) aponta algumas tarefas fundamentais para que essa mudança na escola ocorra, dentre elas destacamos o "Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos." (Mantoan, 2003, p. 33), pois a nosso ver dialoga sobre o que estamos abordando neste subtítulo sobre uma inclusão menor, tendo em vista que recriar o modelo educativo, é também trabalhar no âmbito do que ocorre no cotidiano escolar.

Em suma, Mantoan (2003) destaca sobre a importância nessa recriação de superar o modelo educacional tradicional, com ênfase no que é ensinado aos estudantes, e como esse ensino é ministrado, frisando que a recriação desse modelo tem por base o que compreendemos por uma educação de qualidade. Por conseguinte, a autora enfatiza que as escolas que oferecem educação de qualidade são aquelas que desenvolvem projetos de educação inclusiva para todos os alunos, que valorizam a diferença do/com o outro, pelo ensino que é ministrado para todos os estudantes em um mesmo ambiente, pelas relações que se estabelecem.

Portanto, recriar o modelo educacional de forma que a escola esteja aberta ao outro, não excluindo nenhum aluno do seu direito de aprender e também ensinar com suas diferenças, visto que, na escola, se faz necessário algumas adaptações de estratégias de ensino dependendo

da deficiência do estudante ou da estudante, mas nunca selecionar ou diferenciar o ensino, isso contraria a ideia de inclusão. (Lanuti, 2019, p. 4)

Nesse sentido, relacionamos com uma inclusão menor abordada por Orrú (2016), a autora menciona que essa inclusão é benéfica a todos, "[...] uma vez que ela desterritorializa o território dos excluídos e dos incluídos, uma vez que todo ser humano, em algum momento, vive circunstâncias no papel de excluído e de incluído" (Orrú, 2016, p. 53). Compreendemos que no contexto escolar todos os alunos, com e/ou sem deficiência, e com suas diferenças e similaridades devem ter o direito de conviver e se relacionar no ambiente de aprendizado.

Contudo, essa desterritorialização não é algo simples e fácil de ser trilhada. Trata-se de remontar uma maquinaria educacional que funciona, por vezes em molde excludente, a inclusão menor é uma possibilidade de construir práticas microssociais, destacadas por Guattari (2012) como uma forma de produzir novas solidariedades. Mantoan (2017) aponta sobre o enfrentamento pelo que já é estabelecido no sistema educacional brasileiro, em que o há um padrão de aluno a ser seguido, medido e quantificado, cita que não é uma tarefa fácil desmontar este sistema. Teremos que buscar vias moleculares (Guattari; Rolnik, 1996), micro dentro de um contexto macro para construir linhas de fuga diante das padronizações impostas, e pensar em uma inclusão menor torna-se uma possibilidade de (re) conhecer o outro na comunidade escolar.

A relação entre os estudantes, e toda a comunidade escolar, é importante para trabalhar e desenvolver a inclusão no cotidiano, uma vez que os alunos poderão replicar no seu dia a dia a valorização das diferenças e o reconhecimento do outro com os mesmos direitos que os seus.

Orrú (2016) aponta que a inclusão menor ocorre na compreensão da inclusão para além da obrigatoriedade legal, envolvendo a comunidade escolar de modo a percebê-la como essencial à vida, incluir considerando as diferenças e modos de aprendizagens de cada um. É incluir a todos, reinventando as formas de ensinar, de se relacionar, e garantindo o direito de todos à educação.

A inclusão menor encontra-se nas linhas dos possíveis para efetivação da inclusão no cotidiano escolar. No entanto, para que ocorra nesse âmbito de forma efetiva, é necessário preparo e disposição da comunidade escolar para realizá-la no dia a dia da instituição.

Portanto, retornamos as tarefas destacas por Mantoan (2003, p. 33) para efetivar a mudança escolar, a autora menciona o item "Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções". A formação do professor, contínua capacitação e valorização da profissão é um dos pontos primordiais nessa luta pela inclusão, uma vez que os docentes são os que trabalham

direta e diariamente com os estudantes. Sendo, a linha de frente que precisa receber capacitação para incluir a Todos na sala de aula, bem como estímulo por parte da instituição de ensino para que isso aconteça.

Mantoan (2003) enfatiza que também é preciso verificar as formações que são oferecidas aos professores, tendo em vista que há a necessidade de formas outras, que busquem capacitar o profissional para atuar e transformar as perspectivas tradicionais que estão, em alguns casos, enraizadas nas instituições de ensino.

3. Considerações Finais

A inclusão social e escolar deve ser uma preocupação de todos. Precisamos buscar novas formas de nos relacionar-nos, como afirma Guattari (2012) aliando as três ecologias (mental, social e ambiental), e deste modo, não há como não abordar sobre a inclusão, seja em nível social ou escolar, uma vez que uma deveria ocorrer simultaneamente a outra.

A temática inclusiva está entrelaçada com toda e qualquer temática que se aborda para uma educação de qualidade, uma vez que todos têm o direito de desfrutá-la. Destarte, realizamos alguns apontamentos sobre a inclusão para continuar e/ou apresentar reflexões de pontos que consideramos importantes nessa luta.

A efetivação da inclusão, enquanto direito de todos de acesso e permanência em uma educação de qualidade, de certa maneira, está relacionada com a produção de identidade e diferença. De acordo com Silva (2000), ambas são produzidas socialmente, pela linguagem e narrativa. Assim, a identidade e diferença são pontos primordiais para compreendermos como tantas categorias de "anormalidades" são criadas e impostas como limites aos sujeitos, gerando exclusão, e no contraponto a inclusão.

Dessa forma, Mantoan e Lima (2017) afirmam que baseadas na filosofia da diferença deleuziana, incluir foge dos modelos aos quais estamos acostumados a ver, nos leva a entender a própria diferença como possibilidade, "A diferença não é empírica, qualitativa ou numérica, não é o diverso e nem o único. Ela é em si mesma e desvia o nosso olhar da relação entre modelo/cópia, original/reprodução" (Mantoan; Lima, 2017, p.827)

Por conseguinte, concordamos com Veiga-Neto (2001) quando aborda que é necessário conhecer o que está ao redor, nas fronteiras da inclusão, precisamos entender e combater o que produz "anormalidades", e vastas categorias ou "caixinhas" em que são enquadrados quem está fora do padrão estabelecido socialmente. Assim, consideramos de suma importância as abordagens de Mantoan (2003, 2017) sobre a necessidade recriação do modelo educacional, e

o afastamento de um ensino tradicional que normaliza a segregação dos estudantes em classes separadas.

Desta forma, verificamos na *inclusão menor*, abordada por Orrú (2016), como uma possibilidade para efetivação da inclusão no cotidiano escolar, não como uma imposição, mas no entendimento de toda a comunidade escolar do direito que todos têm à educação. Entretanto, para que ocorra nesse âmbito, é primordial contínua capacitação e valorização da profissão do professor, conforme destaca Mantoan (2003), o professor trabalha diretamente com os alunos em sala de aula, e nesse processo sua atuação é fundamental para que a inclusão ocorra nesse espaço, bem como a efetiva participação de toda a comunidade escolar nesse processo inclusivo, transformando a concepção de educação e o ambiente escolar em um espaço acolhedor e de valorização do outro.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

FOUCAULT. Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petropólis, Vozes, 1996.

GALLO, Sílvio. 2007. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Facciolli de Camargo e Márcio Mariguela (orgs.). Cotidiano escolar: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, pp.21-39.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUATTARI. Félix. As três ecologias. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2012.

LANUTI. José Eduardo de Oliveira Evangelista. Tangenciamentos entre a filosofia da diferença e o ensino de Matemática para todos. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul.-dez. 2019: e30767.

MACHADO, Adriana Marcondes. SOUZA, Marilene Rebello. As crianças excluídas da escola: Um alerta para a psicologia. In: Psicologia escolar: Em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. p. 35-49

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. LIMA. Norma Silvia Trindade de. Notas sobre a inclusão, escola e diferença. © ETD -Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.4 p.824-832 out./dez.2017 [824].

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inclusão Social, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017

ORRÚ, Sílvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. Educação em Foco , ano 19 - n. 28. p. 47-73– mai./ago. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Angélica Silva de. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.

VEIGA- NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31. jul.-nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, currículo e diferenças. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, p. 163- 186. Agosto/2002.

O NOME PRÓPRIO NA CLÍNICA PSICANALÍTICA

Ronan de Lúcio Mendes Souza Fernandes[1]
Mestre em Psicologia
ronandelucio@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Isalena Santos Carvalho
Doutora em Psicologia
isalena.carvalho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O nome próprio possui uma articulação imprescindível para o sujeito e, portanto, é uma questão para a Clínica Psicanalítica. Além do fato do nome ser essencial para a identificação de uma pessoa no laço social e no ordenamento jurídico, ele marca a inserção do sujeito em uma família. Sendo assim, ele aponta para a interdição do incesto. Além disso, o nome remete a uma história, a uma narrativa que atravessa o sujeito e que já está em curso antes mesmo de seu nascimento; ao mesmo tempo que se apresenta como algo que faz referência, que não pode ser apagado. Logo, há questões que comparecem na clínica envolvendo o nome próprio e como cada um pode responder a cada vez ao ser convocado ao longo de sua trajetória de vida. Este artigo é resultado da dissertação de mestrado produzida por Ronan de Lúcio Mendes Souza Fernandes e orientada por Isalena Santos Carvalho no Programa de Pós-Graduação Em Psicologia/CCH da Universidade Federal do Maranhão, intitulada "O nome próprio: uma questão para a clínica psicanalítica". Aqui se discute sobre a importância do nome próprio na clínica psicanalítica, abordando sobre como o nome remete ao lugar do sujeito em sua família a partir da noção de família assentada em Édipo-castração e apresentando alguns casos clínicos relatados na literatura e atendido por um dos autores deste trabalho. Pode-se concluir que o nome próprio diz algo sobre o sujeito e que a forma com que cada um se relaciona com o seu nome é profundamente única. Ou seja, para a psicanálise, o nome próprio não é trivial e demonstra o caráter absolutamente singular da clínica psicanalítica.

Palavras-chave: Nome próprio; Sujeito; Família; Psicanálise.

[1] Bolsista de Mestrado pela FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

1. Introdução

O nome próprio é imprescindível para a identificação de uma pessoa no laço social. Faz referência ao lugar que ela ocupa em uma família, na sociedade e para o ordenamento jurídico. Mas, além disso, é o que apresenta uma história sobre o sujeito anterior ao seu próprio nascimento, denotando que ele foi contado a partir do desejo do Outro encarnado por um pequeno outro – os seus pais. É desse desejo que o sujeito irá tentar dar conta, ou melhor, irá tentar responder a cada vez, pelo resto de sua vida.

"Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome". (BRASIL, 2002, art. 16). É possível dizer que o nome é o primeiro recurso jurídico associado à pessoa. É a partir dele, sobretudo no que diz respeito ao prenome, que o sujeito poderá diferenciar-se dos demais tanto no âmbito da família quanto na comunidade. Já o sobrenome faz alusão à sua ascendência e o lugar que ele ocupa na família. O prenome marca a diferença e o sobrenome aponta para o laço.

Esse laço está para além da consanguinidade. Freud (1913/1996), em "Totem e Tabu", demonstra, a partir de estudos da Antropologia com os "povos primitivos", que toda a sociedade – tendo a família um lugar de destaque aí –estrutura-se a partir da Lei de interdição do incesto. Essa Lei, que rege todas as relações, faz com que o sujeito precise buscar fora de sua casa alguém para se casar. O texto aponta para o fato de que, independentemente do laço sanguíneo se fazer presente ou não entre os membros do clã, a proibição se impõe, pois se trata de uma Lei simbólica. O nome do clã é uma marca dessa proibição.

Logo, como dito, o prenome diz respeito à diferenciação do sujeito entre os seus familiares e o sobrenome aponta para a sua inserção no laço social e para a sua linhagem; ambos remetem à interdição do incesto e ao desejo dos pais. É nessa condição de ser contado, ser falado por alguém, que nos tornamos sujeitos, ou seja, só somos sujeitos porque o somos a partir da linguagem. É na linguagem que nos deparamos com a Lei e com a falta que nos constitui. Assim, sobre o nome próprio, Lacan (1965/2006, p. 74), no seminário 12, "Problemas cruciais para a Psicanálise", indicou-nos que: "[...] ele é feito para ir preencher os buracos, para lhe dar sua obturação, para lhe dar seu fechamento, para lhe dar uma falsa aparência de sutura". Na neurose, o nome próprio se relaciona com a falta constitutiva.

Dessa forma, não é possível discutir sobre o nome próprio sem observar sua relação com a constituição do sujeito e com a Lei que rege o inconsciente na neurose. O nome próprio se apresenta como algo que faz marca no psíquico – sendo assim imprescindível para a clínica da neurose.

2. O nome próprio na clínica psicanalítica

Todas as sociedades apresentam formas de família enquanto uma estrutura – ou seja, embora possa haver diversas configurações, há sempre algo que se repete na transmissão do laço familiar. Freud (1913/1996) demonstra que independente da configuração, há algo que se estabelece com a interdição do incesto em todas as formas de relação. Ou seja, há uma Lei que é comum no âmbito da sociedade e que remete ao horror ao incesto.

Freud (1913/1996), em "Totem e Tabu", discorre sobre essa questão ao falar dos povos primitivos, demonstrando haver uma aproximação entre a nossa pré-história enquanto humanidade e a nossa organização psíquica desde o nascimento. A interdição do incesto aparece na análise desses povos a partir de sua submissão ao totem, da mesma forma que nos neuróticos a partir do Édipo. A Lei da exogamia, nas sociedades totêmicas, possui uma primazia sobre qualquer tipo de ordenança que possa existir para os membros. O descumprimento dessa ordenança é a morte, que é executada como uma forma de vingança pelos membros do clã, tal o horror que eles possuem em relação ao incesto, como se o ato em si fosse uma ameaça a toda a tribo

Freud (1913/1996) chama atenção para o fato de haver outras proibições nas sociedades totêmicas, mas que todas elas se relacionam com o ato de matar o animal totêmico e com a exogamia. Ao falar sobre o mito do pai primevo, Freud demonstra que, no fundo, esses dois aspectos do tabu remetem ao desejo incestuoso presente nos filhos do pai totêmico que, ao matá-lo, tornam-no um totem para lembrar-lhes de que não possuem permissão para desfrutarem da mãe e de suas irmãs. O pai morto torna-se a referência para os membros do clã.

O mito discutido por Freud (1913/1996) em "Totem e Tabu", segundo o próprio autor, é algo que aproxima o totemismo à infância. Nesse mito, há um pai primevo, totalitário, que domina todo o clã e priva os seus filhos das relações com as mulheres. Em um determinado momento, os filhos se juntam e matam o pai. Carregados de remorso, erguem para ele um totem. O gesto de matar o pai e ingeri-lo, em vez de possibilitar aos filhos tomarem o lugar do pai primevo, estabelece duas condições: não matarás o teu pai e não te deitaras com a tua mãe. É erigido um totem como substituto ao pai – geralmente um animal – em que os membros do clã não podem lançar mão de sua vida. É instituída também a Lei da exogamia, que proíbe que os membros tenham acesso às suas mães e irmãs.

O pai morto tem mais força do que o tinha quando era vivo; é o que Freud mostrou. Isso porque os filhos acabam por assimilar a Lei totêmica de não matar o pai e não se deitar com as mulheres do clã. O lugar do pai deve permanecer vazio. Com a interdição assimilada, o nome

do totem se apresenta como um sentimento de pertencimento para os membros do clã, proibições que implicam a proibição profundamente edipiana (FREUD, 1913/1996).

As duas proibições do totem, a saber, a de não matar o animal totêmico e a de não se deitar com a mãe e com as irmãs são as duas proibições edipianas. No cerne delas, há um nome que é tomado pelos membros tanto como um demonstrativo do grupo a que fazem parte, quanto como um indicativo de ancestralidade do pai morto. Todo aquele que possui a insígnia do nome do clã deverá respeitar as proibições totêmicas: não dormir com sua mãe e irmãs e não matar o totem.

Sobre a relação entre o que é dito em "Totem e Tabu" (FREUD, 1913/1996, p. 46) e com o Complexo de Édipo:

> Em idade muito precoce, o menininho desenvolve um investimento objetal pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno, e que é o protótipo de uma escolha de objeto segundo o modelo anaclítico; o menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornaram mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe.

Em sua carta 71 direcionada a Fliess, Freud (1897/1996) descreve que há no cerne da organização psíquica de todos os seus pacientes e da sua própria a trama da peça grega do Édipo Rei. Na carta citada, Freud considera o complexo de Édipo como um evento universal do início da infância:

> Mas a lenda grega capta uma compulsão que toda pessoa reconhece porque sente sua presença dentro de si mesma. Cada pessoa da plateia foi, um dia, em germe ou na fantasia, exatamente um Édipo como esse, e cada qual recua horrorizada, diante da realização de sonho aqui transposta para a realidade, com toda a carga de recalcamento que separa seu estado infantil do seu estado atual (FREUD, 1897/1996, p. 322).

A história começa com Laio, rei de Tebas, que recebe uma profecia que o ordenava a não ser pai, pois seria morto por seu filho e isso traria desgraça a Tebas. Após descumprir a ordenança, ele abandona o próprio filho, que é encontrado e criado por pastores em Corinto, que o nomeiam de Édipo. Ao atingir a maioridade, Édipo recebe uma mensagem de que mataria seu pai e casaria com sua mãe, levando-o a fugir de Corinto por acreditar que os pastores eram seus pais. Durante sua jornada, Édipo mata Laio, sem saber quem ele era, e depois resolve o enigma da Esfinge que assola Tebas, sendo coroado rei e casando-se com Jocasta, sua mãe, desconhecendo suas identidades. Por esse motivo, uma maldição cai em Tebas e, movido a encontrar o motivo, Édipo descobre, através do adivinho Tirésias, que ele próprio é o assassino

de Laio, o seu verdadeiro pai. Jocasta comete suicídio ao descobrir a verdade, e Édipo, em desespero, cega-se e vai para o exílio (Sófocles, 2008).

Existem vários elementos na peça que chamam bastante a atenção. O primeiro deles, e mais óbvio, é o fato de que Édipo matou seu próprio pai e deitou-se com a sua mãe. Mas há nisso uma narrativa que transpassa a peça, uma vez que o destino levou Édipo a concretizar o que já havia sido construído antes mesmo do seu nascimento. Ele estava inserido em uma história que começou muito antes com Laio desrespeitando uma ordenança que fora imposta a si pelo oráculo de Apolo.

Édipo não tem a menor consciência de que matou o próprio pai e que tomou o seu lugar, mas ainda assim é o que ele faz. Ele foi elevado ao patamar de rei de Tebas em decorrência da ausência daquele que foi morto por suas mãos e pela ação de salvar a cidade da Esfinge, de responder ao enigma que lhe é proposto – enigma que nenhum outro homem conseguiu responder anteriormente. Édipo se identifica com o pai morto, embora ele sequer soubesse que Laio era o seu pai.

> Considerando que hoje tenho em minhas mãos/ o mando anteriormente atribuído a Laio/ e que são hoje meus/ seu leito e a mulher/ que deveria ter-lhe propiciado filhos,/ e que finalmente que se suas esperanças/ por desventura não houvessem sido vãs,/ crianças concebidas por uma só mãe/ teriam estreitado laços entre nós/ (mas a desgraça lhe caiu sobre a cabeça),/por todos esses ponderáveis fundamentos/ **hei de lutar por ele como por meu pai** [...] (SÓFOCLES, 2008, p. 29, grifo nosso).

Tal qual Édipo, nós somos inseridos em uma narrativa que nos antecede, que nos atravessa e que continua mesmo após nossa morte. De forma inconsciente, identificamo-nos com o pai, e a nossa narrativa de vida segue em torno dessa identificação e do desejo incestuoso recalcado. Na carta 71 destinada a Fliess, Freud (1897/1996) destaca o fato de que essa peça grega causa grande impressão em quem a assiste. De fato, há nessa peça algo que escancara o que nos é comum e que está recalcado. Édipo, ao matar Laio e tomar como esposa a sua própria mãe, remete-nos a nosso próprio desejo infantil recalcado. Incomoda porque transgride a Lei que nos é transmitida inconscientemente: não matar o próprio pai e não se deitar com a mãe.

O desejo infantil permanece presente, sempre retorna. No texto “A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade”, Freud (1923/1996a) aborda que a sexualidade adulta é infantil, bem como discute que o sujeito se organiza psiquicamente em relação ao falo. O falo se articula ao pênis na medida em que, para a criança, há algo ali que pode ser perdido. Segundo Freud, a criança, no início de sua vida, pressupõe haver um pênis em todos os seres humanos. O seu próprio pênis é o motivo de seu prazer e curiosidade em relação ao sexual. É junto a isso que ele vai entrar no Complexo de Édipo.

Em certo tempo, o menino acaba por descobrir que nem todas as pessoas possuem um pênis, pelo que primeiramente rejeita essa ideia – acreditando que há um pênis ali nas meninas que ainda não cresceu – mas posteriormente acredita ter ocorrido uma castração. Isso acontece durante o momento da organização genital, em que há um investimento narcísico ao falo, ou seja, em que a criança – o menino, conforme ele analisa no texto "A Dissolução do Complexo de Édipo" (FREUD, 1924/1996) – volta seu interesse para o pênis, o que se mostra nas manipulações frequentes dos genitais. Interesse esse que permanece até a ameaça de castração por parte de um adulto.

Freud discute que o complexo de Édipo é contemporâneo a essa fase e demonstra haver um desejo incestuoso do sujeito que vai em direção a um dos seus genitores. Logo, a criança atribui essa ameaça a um outro: o pai. Ao passo que a mãe é o seu objeto de amor, o pai se torna aquele que a ameaça com a castração, aquele que interpela a criança com a impossibilidade de satisfazer o seu desejo de possuir a própria mãe. A manipulação do pênis leva o menino a associar a obtenção de prazer a esse órgão, de forma que a ameaça de castração cria o complexo de Édipo. Ele passa a temer a retirada do pênis como punição por seus desejos incestuosos.

Assim, o menino abre mão da mãe com a finalidade de preservar seu pênis. Os investimentos são abandonados frente à instituição de uma Lei psíquica que é transmitida inconscientemente. "A autoridade dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo assim o ego do retorno do investimento libidinal" (FREUD, 1924/1996, p. 198).

Em "Ego e o Id" (FREUD, 1923/1996b), Freud demonstra que o Eu é dividido, tendo uma parte inconsciente. "Ele tem início, como vimos, no sistema Pcpt., que é o seu núcleo, e começa a abranger o Pcs., que é adjacente aos resíduos mnêmicos. Mas, como aprendemos, o ego é também inconsciente" (p. 31). Freud mostrou como a identificação pressupõe um abandono do objeto investido pelo Eu, mostrando que nosso Eu só pode se identificar com aquilo que teve que rechaçar. O Édipo na peça teve que matar o seu pai para, somente depois, identificar-se com ele.

A formação do Supereu a partir das ruínas do Complexo de Édipo não vai, no entanto, sem uma ambivalência. Freud pontua que ao passo que a criança passa a ter, como um preceito, "Você deve ser assim (como o seu pai)" (p. 49), ela também observa a proibição de: Você não pode ser assim (como o seu pai), isto é, você não pode fazer tudo o que ele faz; certas coisas são prerrogativas dele" (p.49). Dessa forma, Freud nos mostra que o Supereu retém um traço de identificação ao pai, mas também uma formação de reação contra o desejo de possuir a mãe, ou seja, o desejo incestuoso.

No texto "Psicologia de Grupo e Análise do Eu" Freud (1921/1996) trabalha, em seu capítulo VII, sobre a noção de identificação. Ele coloca essa noção como algo que é conhecido pela Psicanálise como "a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa" (p. 109). Ao passo que a criança se identifica com o pai por querer ser como ele, há também um aspecto ambivalente nisso, uma vez que a criança também quer, em vão, tomar o lugar do pai, hostilizando-o.

O fato é que há uma identificação que atravessa todo esse desencadeamento do Complexo de Édipo. Em "Totem e Tabu" (FREUD, 1913/1996) vemos que há uma identificação ao nome do totem, de forma que a divisão dos clãs ocorre segundo o seu totem e que, com essa identificação, há também a instituição da Lei da exogamia. Da mesma forma, o nome próprio denota a inserção do sujeito em uma determinada família e, consequentemente, a sua submissão à Lei do incesto, Lei que é simbolicamente transmitida ao sujeito.

Mas, além disso, o nome também fala sobre o desejo dos pais. Em "À Guisa de introdução ao narcisismo", Freud (1914/2004, p. 110) diz que: "Ao repararmos na atitude de pais afetuosos para com seus filhos, seremos forçados a reconhecer que se trata de uma revivescência e de uma reprodução do seu próprio narcisismo, há muito abandonado". Antes mesmo do nascimento da criança, os pais se defrontam com a questão da escolha do seu nome. Escolha essa que nunca é arbitrária, que leva em consideração o desejo desses pais e revela a sobredeterminação do inconsciente.

O nome de Édipo faz uma referência ao destino que lhe foi dado pelo seu pai. Esse, ao abandoná-lo no monte, amarrou os seus pés e, dessa forma, fez com que houvesse uma deformação neles. Em referência a isso, o casal de pastores de Corinto, que o adota, nomeia-o como Édipo, que significa "pés inchados" (LÉVI-STRAUSS, 2008). Que sina é essa que faz com que esse pai esteja implicado na nomeação dessa criança que ele abandona e que é nomeada por outras pessoas? "Édipo" significa "pés inchados", ou seja, há algo de uma dificuldade de locomoção, algo que aponta que Édipo estava fadado a andar de forma tortuosa em sua vida.

Laio, pai de Édipo, novamente, o sujeito cuja marca – o fato de ter amarrado os pés de Édipo – escreve a sua sina em seu nome, não havia de fazê-lo por acaso. A história leva a crer que Édipo foi abandonado ainda muito novo, de forma a não ter condições de se lembrar de uma vida anterior à sua infância em Corinto. Tudo leva a crer que o filho ainda sequer andava. Por que amarrar os seus pés nessa condição?

O nome de Laio, segundo Lévi-Strauss (2008), evoca uma temática que se repete não somente no nome de seu filho, mas também no nome de seu próprio pai, Lábdaco. Laio significa

algo como “desajeitado”, enquanto Lábdaco significa “manco”. Ao amarrar os pés de Édipo, Laio acaba por marcar esse legado de família no corpo de Édipo.

Lábdaco, que nomeia Laio, aponta para uma marca que ele próprio carrega, segundo Levi-Strauss (2008), uma dificuldade de andar. Não somente no sentido literal, mas há algo de metafórico na história, uma vez que Laio também foi tortuoso em sua vida, não obedeceu ao desígnio do oráculo – em vez disso, teve esse filho Édipo. Não conseguiu se livrar do erro de sua história, ou seja, a presença de um filho que carregaria o desígnio da maldição de matá-lo.

O nome de Lábdaco – o manco –, Laio – o desajeitado – e Édipo – aquele que tem os pés inchados – aponta para uma história paterna que é continuada na descendência do filho. Logo, o mito de Édipo se relaciona profundamente com o que estamos discutindo aqui enquanto um ponto em que o nome próprio se torna uma questão para a clínica da neurose.

A continuação dessa história é, portanto, uma repetição. A repetição aparece na obra de Freud como uma importante questão, pois diz respeito a algo que, tendo a ver com o recalcado, vai para além da lembrança. O sujeito repete “sem, naturalmente, saber que o está repetindo” (FREUD, 1914/1996, p.163). Há nessa história algo que não pode ser recordado, que está para além da consciência, mas cuja repetição vai apontar para uma identificação de Édipo com um traço – com a dificuldade de andar corretamente – que esteve ali presente em sua ascendência.

Lacan ao introduzir a repetição em sua dimensão de conceito fundamental, é enfático ao dizer que repetição não é reprodução (LACAN, 1964/1988). Há algo no circuito da repetição que aponta que há um limite ali. O limite, diz Lacan, é o real. O sujeito repete justamente aquilo que não é passível de ser recordado, que não se pode colocar na rede dos significantes – aquilo que tem a ver com o recalcado.

O nome apontar para a filiação do sujeito não é qualquer coisa. Já nos adverte Freud (1939/1996) que a filiação paterna é da ordem simbólica e isso tem uma grande implicação para o sujeito. Tal ordem é ratificada através do nome que o sujeito carrega: “[...] a paternidade é mais importante do que a maternidade, embora não possa, como esta última, ser estabelecida pela prova dos sentidos, e que, por essa razão, a criança deve usar o nome do pai e ser herdeira dele” (p. 130).

Essa citação de Freud traz que, em última instância, a paternidade se faz presente através do nome que a criança carrega. Carregar a marca de um nome é carregar a marca de uma linhagem, é continuar a partir da história dos pais. Ser Édipo – pés inchados – enquanto o pai é Laio – desajeitado – é, de alguma forma, ser constituído no mundo a partir de uma narrativa que lhe antecede, de uma história que começou muito antes de seu nascimento. Afinal de contas, conforme nas palavras de Dolto (2013, p.431) “um ser humano é o representante de um casal”.

É só no depois que o sujeito irá se reconhecer ali. Conforme nos diz Lacan (1964/1988, p. 26):

> O importante, para nós, é que vemos aqui o nível em que – antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí – isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador.

Isso aponta para algo que confere um lugar ao sujeito em uma cadeia genealógica por se assentar em um lugar no discurso parental. A criança é contada pelos seus pais e, nessa posição que é dada pelo desejo parental, ela pode se reconhecer e responder como lhe é possível a cada vez. Ou seja, há nisso uma convocação que nos é feita através de nosso nome, que se torna o elemento a partir de onde iremos responder pelo resto de nossa vida.

É através do nome que a criança é convocada a responder sobre si, a tomar a palavra, a falar em primeira pessoa. Por tal motivo, Lacan (1961/2003, p. 83) diz: "Vocês sabem, como analistas, a importância que tem, em toda análise, o nome próprio do sujeito. Vocês têm sempre que prestar atenção em como se chama seu paciente. Nunca é indiferente". Não é indiferente porque traz toda essa história na qual o sujeito é inserido e que, a partir dela, o sujeito responde. O nome traz consigo as marcas da filiação de uma pessoa. A forma com que ela irá responder a partir dele é uma questão que comparece na clínica; nunca é qualquer coisa.

Françoise Dolto foi uma psicanalista francesa que conviveu com Lacan, tendo seu percurso na Psicanálise marcado pelos ensinos dele. Ela possuiu uma clínica voltada para o atendimento de crianças, que trouxe como consequência o livro "Seminário de Psicanálise para Crianças" (DOLTO, 2013), que traz uma série de casos clínicos e a discussão que deles se sucedeu.

Um deles é nomeado pela autora como "A falta do nome no Outro". Trata-se de uma criança em idade muito tenra – apenas quinze meses – que não conseguia dormir durante a noite, causando um mal-estar na família. Durante o dia trata-se de uma criança ativa, alegre, que gosta de brincar bastante e possui um bom contato com todos. De noite, o menino parece não reconhecer nem a mãe nem o pai, não conseguindo dormir e urrando de terror quando ambos se aproximavam.

Dolto discute esse caso demonstrando como foi o atendimento com os pais que sofriam por não conseguir dormir. Aquele sintoma da criança refletia em toda a estrutura familiar. Além do menino, os pais também tiveram um primeiro filho e uma filha, que tinha por volta de quatro anos de idade. O primeiro filho morreu logo depois de nascer. Acontece que era uma tradição,

naquela família, o primogênito receber o nome de seu pai, o que seria feito caso ele não tivesse morrido logo após seu nascimento.

Entre o primeiro filho – o filho morto – e a filha, os pais passaram por um longo processo de sofrimento, e haviam decidido não ter mais filho algum. Quando se reestabeleceram da perda, eles tiveram a filha. Após certo tempo, tiveram o menininho, que acabou por receber o nome que seria dado ao primeiro filho, seu irmão mais velho, que não sobreviveu.

No primeiro atendimento, compareceram o pai, a mãe e a criança. Enquanto os pais falavam sobre o filho e sobre seu irmão morto, a criança brincava com dois bonecos, tirando-os do cesto de brinquedos e colocando-os novamente. Os pais não haviam falado para ele sobre seu irmão; esse ponto não foi tocado até o segundo atendimento com a criança e sua mãe.

No segundo atendimento, compareceram somente a mãe e a criança. A mãe falou novamente sobre o filho morto com bastante pesar. Também falou sobre como a dificuldade do filho mais novo em dormir estava trazendo bastante problema para o casal. A criança permanecia brincando. Houve um terceiro atendimento. O menino repetiu a mesma brincadeira, tirando e colocando dois bonecos nos cestos. Foi nessa sessão que Dolto resolveu que falaria com a criança sobre seu irmão:

> Disse-lhe que esse irmão receberia o mesmo nome que ele e que sua mamãe havia tido a dor de não poder pensar nesse irmão a partir de um nome; e, talvez, ele mesmo estivesse pensando que, quando dormia, representava um menino morto, já que sua mamãe não tinha outro nome além do seu para esse irmão. A partir do momento em que comecei a falar do irmão mais velho que morrera, o menino deixou seus brinquedos e aproximou-se de mim, olhando-me. E assim que lhe disse que o irmão não estava bravo com ele, e que ele lhe dera seu nome, como o pai decidira, como o avô decidira, e que sua mamãe sabia que, mesmo quando ele dormia, ele não era um menino morto, ele disse imediatamente à mãe (pois já articulava alguns fonemas): "*menê, menê"*; ele queria ir embora (DOLTO, 2013, p.427).

A autora discute que esse "menê, mené" falado pela criança era um pedido para que sua mãe a levasse embora, pois isso que foi dito na sessão representou alguma marca para essa criança. De fato, nos dias subsequentes, ela passou a dormir a noite inteira, avançou na sua aquisição de linguagem, conseguindo falar algumas palavras. Houve um efeito para os pais, que também passaram a dormir melhor e a brigar menos, uma vez que o grande motivo das contendas na família se dava em decorrência da culpa parental em relação ao sintoma da criança.

O caso ilustra bem a marca de um nome na vida de um sujeito. Essa criança, ainda em idade muito tenra, tinha em seu nome a referência da morte de seu irmão mais velho. Receber o nome do irmão que morreu era, portanto, receber a marca de uma morte que se apresentou desde o nascimento – haja vista que, assim como o irmão, o menino havia se asfixiado minutos

depois de nascer, tendo sido salvo pelo obstetra que percebeu rapidamente a sua falta de oxigênio.

O que ocorre, a partir da presença da analista no momento da interpretação, é que o nome da criança que é uma referência da morte do irmão mais velho passa a fazer referência a uma outra coisa, que agora devolve o sono à criança. Conforme a autora:

> O que significa essa repetição? [Ela se refere ao fato de que ambos sofreram uma asfixia logo antes do nascimento]. Sempre poderemos atribuir ao desejo dos pais tudo o que quisermos. Mas estamos, aqui, no nível da criança, para a qual uma palavra deve ter sido a chave que lhe devolveu seu corpo de sono, sem alienálo de si mesmo à noite. Isso é a força do significante. O que é o significante? O significante "irmão mais velho que morreu" certamente é algo diferente do objeto transicional, algo diferente do fetiche. "Você não é o irmão mais velho que morreu: o irmão mais velho que morreu deu-lhe o nome dele e você pode ficar com ele" (DOLTO, 2013, p. 428).

Durante as sessões, o menino mostrava através da brincadeira o que era dito pela mãe sobre o seu filho morto. Era na trama de tirar os dois bonequinhos do cesto e depois devolver que a criança mostrava como os dois brinquedos – ele e seu irmão – iam e voltavam no discurso da mãe, que só poderia viver o seu luto pela criança morta através do nome que havia sido dado à criança viva. Nesse sentido, o sintoma do filho escancarava o sintoma que era dos pais. Foi a partir dessa repetição que Dolto pôde escutar uma Outra coisa.

Conforme a autora, havia ali um luto impossível de ser feito porque não houve a possibilidade de nomeação do primeiro filho. A mãe só poderia pensar no filho morto através do filho que está vivo e que traz o nome que ela havia escolhido para aquele que morreu. O menino, em seu sono, dessa forma, "não podia deixar de se confundir com o irmão morto" (DOLTO, 2013, p. 431). A intervenção possibilitou, então, que a criança se separasse de uma identificação imaginária com o irmão morto.

Gerber (2018) discute que o nome próprio traz uma história que não é alheia ao sujeito. Sujeito que nem sempre tem condições de responder a partir de seu nome próprio, devido ao que esse nome carrega. Para a autora, por vezes, o paciente chega na clínica com muita coisa para falar sobre o seu nome próprio, "como se ali houvesse um saber ou um mistério que os afeta" (p. 8). A autora traz, em seu trabalho, uma série de relatos em que o nome próprio remetia aos terrores do nazismo. Para exemplificar isso, eis dois casos documentados que foram discutidos no trabalho em questão.

O primeiro caso é de uma mulher chamada Sybelle, cujo sobrenome não foi revelado. Sybelle é filha de um oficial da extinta SS, também chamada de *Schutzstaffel*, que foi uma organização da Alemanha nazista que tinha poder de polícia e servia para fazer cumprir a política de intimidação e de terror que demarcaram a época. Seu pai, segundo seu relato, era

um homem cínico e que não sentia a menor culpa por todo o terror que promovera. Ela nasceu no ano de 1946 e a escolha de seu nome próprio foi feita levando em consideração as iniciais S, de Sybelle, e S de seu sobrenome, em referência à SS. Ela relata que seu pai tratava isso como uma piada, mas ela levava o nome como um fardo. Como se seus pais houvessem usado essas duas letras, SS, para marcá-la com o que a SS havia feito nos tempos da guerra. O seu maior medo era o de manter a tradição dos seus pais e avós, de forma que ela decidiu não ter filhos para não transmitir esse legado (GERBER, 2018).

Conforme a autora, não se trata somente de duas letras que comparecem no nome, mas do que carregar essas duas letras pode representar para ela, uma vez que carregar um nome tem efeitos sobre a forma com que cada sujeito se localiza na identificação ao pai. Para Sybelle, não somente carregar o SS em seu nome próprio era da ordem do insuportável, mas transmitir esse legado era ofensivo para ela (GERBER, 2018).

O segundo caso foi o de Gudrun Himmler, filha de Heinrich Himmler - um dos homens mais poderosos da Alemanha Nazista. Gudrun, após a prisão de seu pai, teve a oportunidade junto com a sua mãe de mudar o seu sobrenome para Schmidt, em vez de utilizar o Himmler. Gudrun recusou-se a mudar e afirmou que faria uso do sobrenome de seu pai para preservar o seu legado, uma vez que queria ser igual a ele. Por carregar esse sobrenome, Gudrun teve muitas dificuldades no curso de sua vida em ser aceita em várias situações, como em seus empregos e relacionamentos, por exemplo.

Isso era tratado por ela como uma injustiça da qual ela era vítima. Gerber (2018) discute que a identificação com o nome de seu pai a fazia prolongar o destino que foi dado a ele – que ela acreditava ser, na verdade, uma vítima e não um carrasco. O seu nome a ligava ao pai e à história dele, de forma que ela, conforme a autora, nunca abandonou os ideais nazistas, havendo indícios de registros que a ligavam a atividades neonazistas.

O mesmo não ocorreu com a sobrinha neta de Heinrich Himmler, Katrina Himmler, que carregava esse sobrenome sem o conhecimento da história por trás. Até o momento em que ela investigou o passado da família e descobriu que não somente Heinrich estava envolvido ao nazismo, mas também os seus dois irmãos, tios de Gudrun. A partir disso, ela respondeu de uma forma totalmente diferente da forma de Gudrun, envergonhando-se por seu nome e sentindo-se "inexplicável e aflitivamente culpada" (GERBER, 2018, p. 41).

O nome está lá e não é apenas algo que remete a uma situação passada, mas que traz a marca da identificação do sujeito com essa história. Sybelle tem duas letras nefastas em seu prenome e sobrenome – letras que se apresentam como um deboche de seu pai, um deboche à humanidade, sobre o que ele fez durante o regime nazista. Ao se deparar com isso, que poderia

ser considerado como apenas algo sem valor, Sibylle resolve que o seu nome deve ser mudado, que essas letras referenciam uma história da qual ela não somente tem vergonha, mas sim ojeriza. Trata-se de algo que, não sendo dito, não faria a mínima diferença para os outros. Mas, no campo do Outro que, há um discurso que veio impregnado nas duas letras que faz toda a diferença.

Não se trata de algo que foi aprendido desde a infância ou algo que foi ensinado e que achou vulto no nome do sujeito e, por isso, trouxe-lhe sofrimento. Mas trata-se do nome em si que faz referência ao sofrimento judeu. A sobrinha neta da sr. Heinrich Himmler não tinha a mínima noção de que seu nome era algo que remetia aos horrores dos tempos do nazismo. Enquanto sua tia não somente vestiu-se com as ideologias paternas, mas tomou um caminho de identificação com seu pai e de repetição de seu percurso.

Como esses casos apresentados por Gerber (2018) se assemelham ao apresentado por Dolto? Considerando que se tratam de sujeitos neuróticos, os casos apresentam o nome próprio como um ponto de identificação com esse outro familiar – aqui posto como um pequeno outro – por uma via imaginária. O nome próprio, nos casos apresentados, é o que dá algum apoio para essa identificação.

Lacan, em seu Seminário 9 (1961/2003), demonstra que o nome próprio possui uma relação muito estreita com a identificação, e que é a partir do nome do sujeito que pode haver alguma aparente sutura no rasgo imaginário causado pela interdição do incesto – interdição a partir da Lei paterna. É na identificação imaginária que surge o eu como uma imagem a partir do estádio do espelho. Essa experiência fundamental se dá com a identificação primordial da criança com a sua imagem que está refletida no espelho, quando ela se reconhece em seu reflexo desde o olhar de um outro. É nessa identificação que a criança passa a se reconhecer imaginariamente como um corpo próprio. Mas é também na dimensão do espelho que o sujeito se confunde com o outro.

Para Lacan (1956/1995), o eu e seus objetos são indissociáveis na medida em que o eu se identifica com o objeto. No esquema L, Lacan demonstra que o eu se situa a partir do outro, do pequeno outro, em uma relação imaginária – uma relação em que o eu se engana como algo completo a partir do reflexo do outro. É no olhar do outro que o eu se origina, o que o coloca sempre nessa dicotomia com o objeto – na medida em que se confunde com os seus objetos.

Lacan (1957-1958/1995) inaugura a quarta lição dentro do seu seminário sobre as formações do inconsciente considerando que a função do pai é algo que possui um lugar de grande importância na análise, uma vez que “está no centro da questão do Édipo, e é aí que vocês a veem presentificada” (p. 166). A clínica sempre aponta para o Édipo na medida em que

é a partir dele que o sujeito se constitui como tal. “O que o inconsciente revela, no princípio, é, acima de tudo, o complexo de Édipo.” (p. 167).

Nessa lição, Lacan nos fala do pai como um nome que é evocado na relação edipiana, sempre no sentido de fazer uma barra ao desejo materno, desejo do Outro. Em seu retorno a Freud, Lacan (1957-1958/1995) demonstra que o Édipo traz um elemento que gira em torno da trama: o falo. Esse elemento se inclui no drama edipiano antes mesmo da entrada do pai em cena, de forma que este está nessa relação em simetria, em ligação ao falo. Ligação essa, nos diz Lacan, que é da ordem da metáfora. “Observamos esse desejo do Outro, que é o desejo da mãe e que comporta um para-além. Só que para atingir esse para-além, é necessário que haja uma mediação, e essa mediação é dada, precisamente, pela posição do pai na ordem simbólica” (p. 190).

Durante o primeiro tempo do Édipo, a criança vai se confundir com o falo, na medida em que é esse o objeto de desejo da mãe. É necessário que o pai intervenha para que a criança saia dessa posição alienada ao objeto e se torne um sujeito desejante. É a partir da lei do Pai, da introdução do significante Nome-do-pai que a criança pode sair da posição de identificar-se imaginariamente com o objeto de desejo da mãe - o falo - e identificar-se simbolicamente com o Pai. Para Lacan, a identificação simbólica é o que faz rasgo na identificação imaginária.

A identificação imaginária é, portanto, um engodo de completude (LACAN, 1949/1998). A identificação simbólica, é, pois, aquilo que pode fazer algum furo na identificação imaginária do espelho. Conforme o próprio Lacan (1965/2008, p. 74): “O nome próprio [...] é feito para preencher os buracos, para lhe dar sua obturação, para lhe dar seu fechamento, para lhe dar uma falsa aparência de sutura.”

O eu, portanto, está a todo momento se confundindo com o outro. Na introdução do seminário 4, Lacan (1956/1995) descreve como estrutura da análise o seu esquema L, que aponta para alguns termos e lugares que se articulam durante uma análise. Nele vemos uma relação que é estabelecida entre o eu (a) e o outro (a’), uma relação que é puramente imaginária. É uma via da confusão, em que o sujeito se confunde com o outro.

É nessa via que, nos casos apresentados, o nome próprio vem servir de ponto de identificação com o outro. O irmãozinho recebe o nome do irmão mais velho – já morto – e passa a se identificar com esse irmão que aparece no discurso dos pais. É na relação eu-outro, na relação imaginária, na relação de rivalidade, diz-nos Lacan, que há alguma coisa que intercepta, que deforma, que estagna a relação entre o Outro e o Sujeito.

A relação entre o Outro e o Sujeito, diz Lacan (1956/1995), é uma relação de uma fala virtual, em que o Sujeito recebe a sua própria mensagem sob a forma de uma palavra

inconsciente a partir do Outro. Sem isso, o sujeito ficaria preso na relação imaginária, via da rivalidade. Na neurose, pelo eixo entre o Outro e o Sujeito, é possível que algo seja escutado, permitindo ao sujeito não ficar somente em seu queixume.

Quando Dolto intervém, ela empresta significantes para que aquela criança pudesse falar em nome próprio e ocupar o lugar simbólico que lhe é dado por esse nome próprio, fazendo algum furo na identificação imaginária com o seu irmão morto. É somente a partir daí que a criança pode ouvir alguma outra coisa, alguma coisa que a fez dormir, em vez de esperar pela sua própria morte na acepção de sua identificação com seu irmão já morto.

Isso remete ao caso de uma paciente atendida pelo primeiro autor desse artigo que, em determinado momento dos atendimentos, fala sobre seu nome próprio, dizendo que, apesar do seu nome de cartório, ela sempre foi tratada por outro nome pelo seu pai. Ela relata o incômodo com o nome de cartório. Expressa que prefere ser tratada pelo nome que seu pai a chama. Em determinada sessão, quando convocada a falar a partir desse nome, isso lhe causa espanto. É um momento em que a paciente pôde ouvir alguma outra coisa, que após um grande silêncio, ela pôde falar sobre como é. A sessão foi encerrada após essa sua pergunta: “Você não acha que é isso? Que eu me acostumei a ter alguém falando em meu nome, e não aprendi a falar por mim?”. Falar em nome próprio implica como cada um pode sustentar o seu desejo a cada vez. Após essa sessão, ela não voltou para os atendimentos.

O que traz a questão: A articulação entre falar em nome próprio e a sustentação do desejo? Vale lembrar o que Lacan desenvolveu no seminário 7 (LACAN, 1959/1991), demonstrando que a ética da Psicanálise é não ceder de seu desejo. O que implica que, conforme Melman (2009, p. 346) o inconsciente seria “esse lugar onde procura se fazer reconhecer o sujeito de um desejo ignorado pelo próprio locutor”. O desejo enquanto alguma coisa que está no campo do Outro, que o paciente não somente não se dá conta, mas que ignora.

Melman (2009) discute essa noção lacaniana demonstrando que não ceder de seu desejo implica em ter alguma condição de se reconhecer enquanto sujeito da falta, uma vez que o desejo é organizado pela falta, é sempre o desejo do Outro. Quando a citada paciente iniciou seus atendimentos, havia uma queixa que se repetia, uma reclamação sobre como os outros a tratam. Há algo de uma rivalidade com o outro em que, geralmente, a paciente se coloca no lugar ora de aparente vítima, ora de alguém que é sempre superprotegida – mas sempre de uma pessoa que não tem voz.

Poder fazer um furo um pouco e a cada vez na posição de sempre se colocar como um objeto não é algo fácil para o paciente. Por esse motivo, o equívoco relacionado ao seu nome. Ela diz que quer ser chamada de determinada forma, mas não suporta sustentar esse lugar. Ao

contrário – quando a convoco, ela se espanta, ela se interroga. Falar em nome próprio é escancarar o fato de ser um sujeito desejante e se deparar com a condição de se indagar sobre o desejo do Outro. É uma posição dura. Então, alguma coisa fica que não permite que ela volte para as sessões

3. Considerações Finais

Todo trabalho em Psicanálise parte de um ponto, mas não há como prescrever o que virá a partir disso. Isso porque a Psicanálise não exclui o sujeito que escreve. Dessa forma, a pesquisa se apresenta como uma produção a ser sustentada pelo sujeito que dela se ocupou, com todos os furos que ocorrem a partir disso.

Deparamo-nos com algumas questões que possuem importância ao considerarmos o nome próprio como uma questão para a clínica. Primeiramente, o nome se articula ao complexo de Édipo, o que aponta para a interdição do incesto. Como tal, o nome tem relações com a identificação do sujeito ao pai e a assimilação da Lei totêmica. Por esse motivo, como nos adverte Lacan (1961/2003), não é trivial a forma com que o sujeito em análise deseja ser chamado.

Isso porque há várias questões que se condensam no nome próprio. A história de Édipo Rei demonstra, em sua genealogia, que o nome é um elemento de continuidade – a continuidade de uma história que não cessa no pai, mas que vai para além dele no filho. Laio, o "desajeitado", filho de Labdaco, o "manco", marcou os pés de Édipo com uma corda amarrada. Porque faria isso um pai a um filho que, a grosso modo, sequer poderia andar? Por que Laio amarrou os pés de Édipo se ele não podia fugir? Se o objetivo de Laio, como diz a história, era o de abandonar Édipo à morte, uma mordaça nos pés não faria diferença nenhuma em relação a isso. A marca desse pai nesse filho se tornou a sua própria sina: andar tortuosamente. Marca essa que reaparece em seu nome próprio: Édipo, aquele que possui os pés inchados.

O nome enquanto marca se apresenta nos casos das alemãs que eram descendentes de agentes nazistas. A herança do nome se apresenta tanto como uma questão de orgulho, comotambém de vergonha. Para além disso, como uma marca que não pode ser apagada, que sempre vai apontar para os horrores produzidos pelo Nazismo. As letras do nome próprio e o fardo de um sobrenome produziram distintos efeitos para os dois casos apresentados por Gerber.

No caso apresentado por Dolto, o nome aparece como ponto de identificação a um outro, a um pequeno outro. Essa relação que se estabelece no eixo imaginário é uma relação de rivalidade, em que a criança apresenta uma série de sintomas para, no fundo, ir contra a sina do seu irmão. Ele não quer dormir porque, ao dormir, identifica-se com esse irmão agora morto.

Quando Dolto verbalizou – você não é o seu irmão morto – houve o efeito de que o menino conseguisse dormir.

Um último caso é apresentado ratificando que sustentar seu nome próprio implica se a ver com o desejo e todas as dificuldades que isso gera. Desejo esse que, conforme nos aponta Melman (2009) citando Lacan, é o que faz barra ao gozo neurótico. Não sustentar o seu desejo é mergulhar no queixume e permanecer nisso. Na análise, é possível ao paciente fazer uma Outra coisa, ao se deslocar um pouco e a cada vez do que acredita ser seu enredo de vida.

Onde se situa, portanto, o nome próprio na análise? Esta pesquisa deixou bem mais questões do que respondeu. O que ficou claro é que não há como criar protocolos quando se diz respeito à Psicanálise. Os casos, embora se relacionem, demonstram dimensões relacionadas ao nome próprio, mas ele se apresenta de diferentes formas, sempre. Sempre há algo que marca essa diferença primordial. Mas algo fica: o nome próprio não é algo trivial na análise.

Ainda assim é importante dizer que não havia a pretensão de dar cabo a esse problema, mas de questionar justamente isso que é algo fundamental para a constituição do sujeito e para a possibilidade de que o trabalho de análise ocorra. Esperamos que este trabalho dê margem para outras produções que versem sobre o nome próprio. Deixamos como sugestão temas que falem sobre a relação do nome com a problemática do desejo em Lacan, e sobre o nome próprio e a constituição do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**, Brasília, DF, 2002.

DOLTO, F. A falta de um nome no Outro. In: **Seminário de Psicanálise de crianças**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 426-439.

FREUD, S. A dissolução do Complexo de Édipo. In: **O Ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1924/1996. p. 195-205.

_____. À guisa de introdução ao narcisismo. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume I:** 1911-1915. Tradução de Luiz Alberto Hanns. Obras psicológicas de Sigmund Freud, v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1914/2004. p. 95-132.

_____. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: **O ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925).** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1923/1996a. p. 159-166.

_____. Carta 71. In: **Publicações pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos (1886-1889).** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume. I. Rio de Janeiro: Imago, 1897/1996. p. 320-323.

_____. O Ego e o Id. In: **O Ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1923/1996b. p. 25-84.

_____. Psicologia de grupo e análise do ego. In: **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922).** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1996. p. 75-148.

_____. Recordar, repetir e elaborar. In: **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996. p. 159-171.

_____. Renúncia ao instinto. In: **Moisés e o monoteísmo, esboço de Psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1939/1996. p. 320-323.

_____. Totem e tabu. In: **Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914).** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996. p. 21-174.

GERBER, K. F. **Teu nome é a minha herança: a nomeação a partir da Psicanálise lacaniana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, p. 145. 2018.

LACAN, J. Lição de 20 de dezembro de 1961. In: **A identificação**. Tradução de Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1961/2003. p. 79-94.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1949/1998, p. 96-103.

_____. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/1988. p. 23-32.

_____. **O seminário, livro 12:** Os problemas cruciais da Psicanálise. Recife: Publicação interna CEF, 1965/2008.

_____. **O seminário, livro 4:** A relação de objeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1956/1995.

_____. **O seminário, livro 5:** As formações do inconsciente. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1957-1958/1995.

_____. **O seminário, livro 7**: A ética da Psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1959/1991.

LÉVI-STRAUSS, C. Estrutura dos Mitos. In: **Antropologia Estrutural.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MELMAN, C. Por que Lacan ousa dizer: "a ética da Psicanálise é não ceder de seu desejo"? In: **Para introduzir à Psicanálise nos dias de hoje**: seminário 2001-2002. Porto Alegre: CMC, 2009, p. 343-354.

SÓFOCLES. Édipo Rei. In: **A trilogia tebana:** Édipo rei, Édipo em Colono, Antígona. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 7-100.

O SENTIDO NA FALA IMIGRANTE: UMA ANÁLISE EM FREGE

Mariana Menezes Silva[1]

Sonia Maria Correa Pereira Mugschl[2]

Resumo: O artigo examina a interseção entre a língua de herança e a semântica fregeana, focando em como a aquisição de uma nova língua influencia a compreensão semântica dentro da teoria de Frege (1978) e sua relação com as vivências das populações imigrantes ao redor do mundo. O campo de estudo aborda a influência do léxico língua L2 (ou língua estrangeira) e de sua cultura na construção e interpretação do significado, relacionando aspectos linguísticos e semânticos. O método adotado inclui uma análise entre a semântica por trás do que é dito por falantes de línguas de herança no contexto da imigração e os conceitos fregeanos, como o sentido e a referência. O objetivo principal é entender como a L2, afeta a interpretação semântica, dá sentido a termos não vivenciados em língua materna, suas modificações lexicais e a aplicação dos princípios de Frege Ao explorar essas dinâmicas, é possível aprofundar o entendimento sobre como diferentes culturas moldam a semântica e ampliar a aplicação dos princípios de Frege (1978) para contextos multiculturais. Isso contribui para uma abordagem mais inclusiva da semântica, refletindo a crescente diversidade linguística no mundo globalizado. Os resultados revelam que a língua estrangeira pode oferecer insights únicos sobre o sentido e a referência, enriquecendo o léxico e a compreensão dos conceitos fregeanos ao incorporar contextos culturais específicos. A conclusão destaca que a integração dos conceitos de Frege (1978) e com a prática das línguas faladas pelos imigrantes leva a uma visão mais completa e diversificada da semântica, sugerindo que as falas destas comunidades devem ser compreendidas dentre seus aspectos linguísticos bem como sociais e empíricos, tendo assim implicações significativas para teorias semânticas contemporâneas. A partir de tais pesquisas existe a possibilidade de expandir o conhecimento em torno do léxico das comunidades imigrantes trazendo mais inclusão e entendimento de seu funcionamento, visto que a cada dia os fluxos imigratórios tem se intensificado ao redor do mundo.

Palavras-chave: Frege, imigrantes, língua de herança, L2.

[1] Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do programa de pós-gradução em Letra (PG Letras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). mariana.menezes@discente.ufma.br

[2] Sonia Maria Correa Pereira Mugschl é Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras, da Linha Descrição e análise do Português Brasileiro; Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; poeta, membro da Academia Maranhense de Letras; membro do Conselho Diretor da UFMA. sonia.maria@ufma.com.br

1. INTRODUÇÃO

A imigração sempre se fez presente na vida dos seres humanos, desde o início de sua vida no planeta Terra, até os dias atuais. No decorrer da história, muitas foram as razões para a imigração. Dentre os motivos, temos desde a busca por novas oportunidades até a fuga de guerras, o que coloca a atitude de emigrar sob várias categorias, podendo chegar o imigrante até à condição de refugiado.

Charles Melman (1992) coloca como dado a existência de três mil línguas faladas por duzentos estados politicamente individualizados, informação que nos ajuda a perceber que a imigração não é, na verdade, uma questão individual, e sim, uma questão coletiva que, ao mesmo tempo, não anula a singularidade de cada um, afinal nesse coletivo, cada experiência é única. Ou seja, quando tratamos de imigração, cada caso deve ser estudado de maneira específica, observando a situação de cada indivíduo.

Charles Melman (2019) traz uma reflexão acerca da imigração, comparando-a ao processo de adoção. O imigrante é metaforicamente uma "criança" que é levada a viver com outra família, mas, ao mesmo tempo, ama e sofre pela mãe. Explicando a metáfora, tem-se o pai como sendo a cultura estrangeira e a mãe, a cultura de origem daquele indivíduo. Há imigrantes que gostariam, porque pensam ser possível, de desvencilhar-se completamente de seu país de origem, talvez pela dita "paixão de ser outro". (p.16)

Essa perspectiva se alinha com as ideias de Gottlob Frege sobre a teoria do sentido e referência. Frege argumentou que o sentido de uma expressão não se limita à sua referência objetiva, mas inclui o contexto e as relações que moldam o significado. Para os imigrantes, isso significa que as palavras e expressões adquiridas na nova língua não são apenas substituições diretas das palavras de sua língua nativa, mas também estão imbuídas de novos significados e associações a novos contextos vivenciados. A adaptação linguística é, portanto, um processo complexo que envolve a reinterpretação e a reinvenção do sentido das palavras à medida que são usadas em novos contextos sociais e culturais.

Gottlob Frege, um dos pioneiros na filosofia da linguagem, propôs uma teoria distinta de sentido e referência. Para Frege, o sentido de uma expressão linguística não se limita à sua referência objetiva, mas também engloba aspectos relacionais e contextuais. Nesse sentido, ao analisar como os imigrantes reconfiguram e ampliam o sentido das palavras em suas línguas de acolhimento, podemos compreender não apenas um processo de adaptação linguística, mas também um fenômeno intrinsecamente ligado à construção de identidade e pertencimento em um novo contexto sociocultural.

Além de adaptar o sentido das palavras, os imigrantes frequentemente enfrentam o desafio de reconciliar e integrar diferentes sistemas de referência cultural. A teoria de Frege pode ser particularmente útil para entender como os indivíduos ajustam suas percepções e usos das palavras ao transitar entre suas culturas de origem e de acolhimento. A mudança de contexto não apenas altera o sentido das palavras, mas também redefine as referências culturais que essas palavras indicam. Por exemplo, um termo que tem uma conotação específica em uma cultura pode adquirir novas dimensões de significado em outra, refletindo as particularidades das experiências pessoais e sociais do imigrante.

A análise do léxico dos imigrantes, portanto, não deve se restringir à mera troca de palavras, mas deve considerar que o processo de adaptação linguística é um reflexo da construção contínua da identidade. As palavras que os indivíduos em situação de imigração escolhem usar, e a maneira como as usam, são testemunhas de suas trajetórias pessoais, das mudanças que enfrentam e das novas realidades culturais que estão formando. Este processo de reconfiguração linguística não é apenas uma adaptação prática, mas também uma forma de negociação e afirmação da identidade em um novo contexto sociocultural.

Reconhecer a complexidade da experiência imigrante e a sua influência na linguagem é essencial para promover uma compreensão mais profunda e inclusiva das dinâmicas culturais neste contexto. Ao valorizar e estudar a diversidade linguística que surge da imigração, podemos não apenas enriquecer nossa visão da linguagem como um fenômeno dinâmico, mas também fomentar uma sociedade mais aberta a inclusão, que valoriza a riqueza das experiências e das identidades culturais dos seus membros. Assim, o estudo do léxico dos imigrantes, à luz das teorias semânticas, oferece uma perspectiva valiosa sobre como a linguagem reflete e molda a experiência humana em um mundo cada vez mais globalizado e intercultural.

Ao longo deste artigo, serão explorados exemplos concretos de como imigrantes reinterpretam e expandem o significado de palavras-chave em seus léxicos, considerando não apenas os aspectos semânticos, mas também os aspectos pragmáticos e afetivos envolvidos. Além disso, serão discutidas as implicações dessas mudanças de sentido para a comunicação intercultural e para a própria teoria linguística.

Por meio dessa análise, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda do papel do sentido no léxico dos imigrantes, enriquecendo não apenas nosso conhecimento teórico, mas também nossa apreciação da riqueza e da complexidade das interações linguísticas em contextos migratórios.

2. A LÍNGUA DE HERANÇA NO MUNDO

Nos últimos 15 anos, a língua de herança tem chamado a atenção de imigrantes e pesquisadores, dado o número crescente de imigrantes na diáspora e dos problemas advindos da imigração, quer ela seja positiva ou não. Tendo tornando-se um tema essencial de uma discussão social, linguística e psicanalítica. O que nos traz o questionamento sobre o que afinal é a língua de herança e quais as suas implicações para a vida do imigrante. Quadros (2017) traz a definição de língua de herança como aquela que foge da realidade de uma língua nacional e tem como base a tradição herdada.

> Línguas de herança são as línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade em geral. A palavra "herança" remete à ideia de tradição herdada, assim como a ideia de patrimônio, que remete à relação familiar. As línguas que a pessoa adquire em casa com seus pais, diferentes da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança. Isso é o que normalmente acontece com as famílias de imigrantes e de indígenas. Os pais que ainda preservam sua língua nativa e a usam em casa passam a sua língua para seus filhos, embora essa língua não seja falada por outras pessoas na comunidade onde estejam inseridos. (Quadros,2017, p. 07)

De maneira mais prática, Almeida (2021) explora a língua de herança como um fenômeno que pode ser visto no cotidiano daqueles que decidiram deixar sua terra natal em face de uma nova vida perante uma nova cultura. A autora explora em "Imigração e Herança" suas conversas com uma pesquisadora e imigrante, o que nos permite sentir e compreender em que contextos a língua de herança surge e a importância da mesma não apenas para a manutenção da cultura como também para o bem-estar psíquico daqueles que são submetidos a ela. Em um trecho da obra, percebemos uma reflexão sobre o que significa essa herança dentro do cenário da imigração na qual a autora relata "E a conversa continuou: herança é uma espécie de lava prestes a entrar em erupção no ato de ler. É o que explode no leitor, suas experiências vividas que, embora não sejam mais lembradas, estão irremediavelmente guardadas" (Almeida,2021, p.16).

Uma vez que trouxemos à tona a questão do leitor, podemos falar sobre a Mala de Herança, uma iniciativa que retoma as raízes e cultura brasileira através da música, da gastronomia e principalmente da leitura em língua portuguesa. Com o fato de imigrantes brasileiros estarem se organizando para se apoiarem na imigração e de uma interação inevitável, facilitada pelas redes sociais, marca-se então o ponto inicial das discussões em língua de herança lá em 2012 com o SEPOLH (Simpósio Europeu de Português como Língua de Herança). Surgiu a necessidade da Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido de reunir os grupos de ensino de Português como Língua de Herança (POLH) na Europa,

com a finalidade de partilhar experiências e conhecimentos, dando origem ao Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (SEPOLH). Com o SEPOLH, surgiu o Elo Europeu de Educadores como Língua de Herança ou ELO Europeu. A iniciativa reúne educadores residentes em diferentes países europeus que buscam motivar, difundir e expandir ainda mais o ensino de português como língua de herança na Europa.

É fato que, com os estudos em língua de herança, muitas questões puderam ser elaboradas e ainda estão em discussão. O entendimento sobre a realidade do estrangeiro, e a forma pela qual o mesmo lida com a língua abriram os olhos de grande parte da comunidade acadêmica, passando por linguistas, psicólogos, sociólogos e antropólogos.

Nos últimos anos, diversos projetos voltados à questão da língua de herança se mostraram ativos, principalmente nas redes sociais. Com os projetos, tem sido possível aos imigrantes compreenderem e aprenderem a lidar com a questão da herança, tendo em vista o desafio do bilinguismo dentro de casa. Ainda no contexto dos projetos, a partir deles surgiram palestras e eventos voltados à língua de herança que trazem a problematização diante da temática e acendem luzes para o surgimento de novas pesquisas e gera o entendimento por parte da população imigrante acerca de sua própria realidade.

3. O LÉXICO E AS RELAÇÕES CULTURAIS

Para compreender a ideia central deste artigo se faz necessária a exploração do conceito de léxico. Utilizaremos as ideias de Maria Tereza Biderman (2006) para embasar nosso conhecimento a cerca da temática. Primeiramente, é importante ressaltar como Biderman (2006) constrói a ideia de léxico como a primeira maneira a ser utilizada pelo ser humano para registrar seu conhecimento de mundo.

Segundo a autora:

> O léxico de uma língua constitui, portanto, uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes às entidades perceptíveis e apreendidas no universo cognoscível, o homem as classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. (Biderman,2006, p.35)

Biderman explica que referentes são utilizados para descrever aquilo que rodeia o homem nos mais diferentes âmbitos. Ao transitar por conhecimentos e culturas diversas, tais referentes se modificam e se discriminam. As nomeações se fazem extremamente cruciais por caracterizarem o universo que nos cerca. Contudo, não podemos deixar de lado os aspectos culturais que envolvem esse processo. Como Biderman bem explica “esse processo está indissoluvelmente associado à cultura” (p.35). Não há como analisar uma língua sem observar

os fenômenos que a cercam uma vez que "as relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem" (Bosi,1992, p.11)

> Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam estes referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o conhecimento do mundo que o cerca, dando nomes (palavras e termos) a essas entidades discriminadas." (Biderman,2006, p.35)

A relação entre léxico e cultura é intrínseca e profundamente interconectada. O léxico de um idioma não é apenas uma lista de palavras isoladas, mas um reflexo vívido da cultura e das experiências compartilhadas por aqueles que o utilizam. No contexto de imigração, essa relação se torna ainda mais evidente, pois a assimilação de uma nova língua implica não apenas na aquisição de novos termos, mas também, na adaptação e reinterpretação de conceitos culturais pré-determinados.

Quando os imigrantes se mudam para um novo país, enfrentam o desafio de aprender e utilizar a língua do país de acolhimento, mas essa tarefa vai além da aquisição de novos vocabulários. A adaptação linguística implica uma reinterpretação dos significados das palavras, muitas vezes influenciada por experiências culturais e sociais distintas. O processo de reconfiguração semântica permite que os imigrantes atribuam novos sentidos às palavras à medida que se ajustam à nova realidade cultural.

Por exemplo, palavras que carregam significados culturais específicos em uma língua podem adquirir novos sentidos quando usadas em uma língua diferente. Um termo que, na língua de origem, tem conotações muito específicas pode, na língua de acolhimento, ser reinterpretado para se adequar a novas práticas culturais ou sociais. Esse fenômeno pode resultar em novos significados que refletem a fusão e a interação das culturas envolvidas.

4. A PERDA DE IDENTIDADE, O SENTIDO E AS RELAÇÕES LEXICAIS

Uma das principais causas para o fenômeno da imigração é a busca por melhores oportunidades e a promessa de qualidade de vida que muitos países, sobretudo na Europa, podem oferecer. O imigrante vive o deslumbre de deixar seu país sem saber que essa mudança não apenas se manifesta no deslocamento territorial, como também em uma mudança absoluta de todo aparato sociocultural que o rodeia e que exige renúncias quanto a sua cultura de origem.

Morar em um lugar outro que o seu país de origem leva o imigrante a sucumbir a um novo pai cultural que reivindicará adequações por parte do indivíduo para que seja aceito dentre dado contexto. Contudo, apesar de todas as renúncias, aquele que vive em situação de imigração

nunca será visto como parte efetiva daquela comunidade, mesmo que abandone completamente sua cultura e busque preencher os requisitos deste novo pai. Surge então a realidade dos apátridas que não mais pertencem ao seu país de origem e tampouco ao país onde vivem. Em Almeida (2021) encontramos evidências para tais afirmações.

> Todo o imigrante vive, diariamente, o desafio de ser outro, de falar como outro, de viver como outro, ou seja, como alguém que escolheu não pertencer ou que decidiu ser de fora, na ilusão de um dia ser de dentro e não tem o controle das consequências de uma experiência que altera a história do estar no mundo(...)" (Almeida,2021, p.19)

O processo de perda se faz inevitável ao imigrante que muitas vezes ao ser inserido em um novo contexto cultural sofre com o apagamento do próprio nome. Muitas são as barreiras linguísticas e discursivas impostas a esses indivíduos gerando restrições e mutações na forma como o mesmo se vê diante da língua materna e de sua realidade sociocultural no país de origem. Com o decorrer do tempo vivendo em país outro que não o seu, cada vez se torna mais claro para o imigrante a proposição de não ser mais o mesmo. Em Hamad e Melman (2019) são relatados casos de imigrantes que após longos períodos sem utilizar a língua materna tiveram seu sotaque confundido com o de um estrangeiro.

> Essa distância entre o antes e o depois é inevitável pela simples razão de que não se entra impunemente em uma nova cultura ou língua. Uma modificação ocorre pelo próprio fato de que a linguagem é carnal. Quando se vive durante anos em uma língua outra que sua língua materna, a nova língua, praticada há anos, afeta o corpo, bem como a pronúncia, a pontuação, e a musicalidade da primeira língua. (Hamad; Melman, 2019, p.69)

A forma como cada pessoa lida com a imigração varia de acordo com a história de cada um, história essa que também pode partir do coletivo e da forma como o próprio brasileiro se relaciona com o Brasil. Entendendo que uma das maiores motivações para a movimentação de brasileiros para outros países seja a busca por melhores condições de vida, encontramos dentro das falas desses imigrantes discursos que já fazem parte da história do Brasil e do que o país representa para a própria população. Em muitos momentos a experiência de ser brasileiro se torna traumática para essas pessoas ocasionando até mesmo um afastamento em definitivo de tudo aquilo que remete a terra natal. Esse afastamento, contudo, deixa marcas profundas na psique de que o experiencia e promove danos irreparáveis.

> (...) compartilhando aquilo que vivenciaram também com aqueles que dizem viver muito bem fora de sua terra; com os que afirmam não sentir falta nem do lugar, nem da língua, nem das pessoas; com os que declaram não se arrependerem de terem aceitado o desafio de deixar para trás suas terras e, mesmo felizes, guardam, em algum lugar de si, um lado obscuro de um ser dividido por algum oceano (Almeida, 2021, P.18-19)

Com a “integração” à nova pátria, o imigrante se vê forçado a abandonar patrimônios relacionados a sua subjetividade em prol da aceitação e como condição para viver em outro lugar que não seja aquele ao qual possui origem. Muitas são as pessoas que ao vivenciarem a realidade da imigração deixam vão deixando cada vez mais de canto o uso da sua L1. Questão esta que se faz preocupante, afinal, ao cortar as raízes surge o esquecimento, a sensação de não pertencimento e a instabilidade do psiquismo por meio do apagamento da memória representada pela língua.

Dentro deste apagamento podemos analisar como se constroem as relações lexicais para a população imigrante. Entendemos que mediante tantas perdas no que tange ao psíquico haveriam interferências na L1. Um bom exemplo que pode ser analisado por este ponto de vista é de uma conversa com uma imigrante que vive há mais de 10 anos na Bélgica e tem como L2 a língua francesa. Durante o relato, a mesma se referenciou a uma placa solar ou placa fotovoltaica. Contudo, não conseguiu encontrar um sentido em língua portuguesa para dizer aquilo que desejava, utilizou-se do léxico em língua francesa *panneau photovoltaïque*.

Para explicar tal fenômeno retomaremos a ideia a qual o léxico está intrinsicamente ligado a ideia de cultura. O novo pai cultural, a língua francesa, exerce influência nas próprias experiências da falante. Talvez esse indivíduo não tenha tido a oportunidade de vivenciar ou até mesmo conhecer tal objeto em sua vivência em língua materna, logo, só encontra sentido na língua francesa.

Márcia Cançado (2008) explica sobre como é construído o sentido dentro da língua:

> Assumindo-se, pois, que a sentido tem relação direta com o conceito que temos sobre as expressões linguísticas, podemos acrescentar, ainda, que o sentido refere se ao sistema de relações linguísticas que um item lexical contrai com outros itens lexicais, ou que o sentido de uma expressão é o lugar dessa expressão em um sistema de relações semânticas com outras expressões da língua. Só poderemos chegar ao conceito de uma expressão linguística, se conhecermos a sistema lexical da língua em questão e como esses itens relacionam-se. (Cançado, 2008, p.81)

A teoria de Frege sobre o sentido e referência oferece uma lente interessante para examinar a influência do sentido no léxico dos imigrantes. Para Frege, o sentido de uma palavra está intrinsicamente ligado à sua função referencial e à sua relação com outras palavras no contexto linguístico. No caso dos imigrantes, a assimilação de uma nova língua muitas vezes implica na redefinição dos sentidos das palavras conforme experiências, contextos e necessidades pessoais. Por exemplo, a palavra "casa" para um imigrante pode evocar não apenas um espaço físico, mas também sentimentos de saudade, pertencimento e adaptação cultural. Essa ampliação de sentido reflete não apenas uma adaptação linguística, mas também um

processo de integração e construção de identidade em um novo ambiente. Assim, a teoria de Frege oferece insights valiosos sobre como o sentido no léxico dos imigrantes é moldado e transformado pela interação entre linguagem, experiência e contexto social.

> Frege (1978, apud Pires de Oliveira, 2001 :106) argumenta que "a referência de um nome é a próprio objeto que par seu intermédio designamos; a representação que dele temos é inteiramente subjetiva; entre uma e outra está a sentido que, na verdade, não é tão subjetivo quanta a representação, mas que também não é a próprio objeto". Para ilustrar essa distinção, Frege usa a seguinte metáfora: suponhamos que alguém esteja olhando a lua através de um telescópio. O autor compara a própria lua à referência; ela é o objeto de observação, proporcionado pela imagem real projetada pela lente no interior do telescópio e pela imagem na retina do observador. A imagem real projetada pela lente, Frege compara ao sentido. A imagem da retina, o filósofo com para à representação mental. (Cançado, 2008, p.82)

A história de imigração revela a existência de muitas perdas em termos lexicais. O indivíduo entrega-se a língua estrangeira como uma oportunidade de esquecer as dores sofridas na língua materna. Com as novas experiências vivenciadas pelo imigrante que apesar de brasileiro carrega consigo um pouco da nova cultura. As referências dos brasileiros que vivem no Brasil são distintas das referências de brasileiros vivendo na condição de imigrantes.

A teoria do sentido de Frege oferece uma perspectiva intrigante para compreender a experiência linguística dos imigrantes em contextos de migração. Para Frege, o sentido de uma expressão não está simplesmente atrelado à sua referência direta, mas também envolve uma complexa rede de relações semânticas, contextuais e pragmáticas. Ao aplicarmos essa teoria ao léxico dos imigrantes, podemos perceber como a assimilação de uma nova língua implica não apenas na aprendizagem de novos termos, mas também na reconfiguração e ampliação dos sentidos das palavras conforme as experiências individuais e culturais dos imigrantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do léxico dos imigrantes à luz da teoria de Frege revela a complexidade e a riqueza desse processo linguístico e cultural. A assimilação de uma nova língua implica não apenas na aprendizagem de novas palavras, mas também na redefinição dos seus sentidos e na criação de novas conexões semânticas.

A teoria fregeana destaca que o sentido de uma expressão é a maneira como ela é entendida no contexto de uma língua e suas associações cognitivas. Para imigrantes, isso significa que o sentido das palavras não é estático; ele se transforma com base nas novas experiências e na integração cultural. Por exemplo, a palavra "casa" pode carregar conotações distintas para um imigrante comparado ao seu significado no idioma do país de acolhimento, refletindo tanto a memória afetiva da antiga casa quanto a nova experiência cultural. Assim, o

sentido das palavras para imigrantes é muitas vezes um entrelaçamento de passado e presente, de velhas e novas realidades.

Além disso, a referência das palavras, segundo Frege, é o objeto ou conceito ao qual elas se referem. Para os imigrantes, a referência pode não ser imediatamente evidente ou pode variar conforme a situação cultural e social. Ao usar palavras de sua língua nativa em um novo contexto, os imigrantes podem criar novos significados ou ajustar os significados existentes, refletindo a sua adaptação e integração cultural. A riqueza do léxico dos imigrantes, portanto, é um testemunho de sua capacidade de gerar novas conexões semânticas e enriquecer a língua de destino com novas camadas de significado.

Os imigrantes trazem consigo bagagens linguísticas e culturais distintas, e essa diversidade enriquece o léxico da língua de destino, contribuindo para sua evolução e adaptação. Além disso, a relação entre sentido e experiência pessoal evidencia como a linguagem é intrinsecamente ligada à identidade e à vivência individual. O léxico dos imigrantes não é apenas um reflexo das palavras aprendidas, mas também das experiências, emoções e valores que essas palavras evocam.

Ao analisar o léxico dos imigrantes sob a ótica da teoria de Frege, se percebe a importância do contexto cultural e emocional na formação do sentido das palavras. O valor semântico das palavras está profundamente ligado às experiências pessoais e ao contexto social dos falantes. Assim, para além de um simples conjunto de termos linguísticos o léxico das comunidades imigrantes passa a ser um registro de sua jornada pessoal e cultural, incluindo suas memórias e sentimentos. Esse aspecto da semântica destaca como a linguagem é uma ferramenta dinâmica para a expressão da identidade e da vivência individual.

Essa perspectiva evidencia a importância de adotar uma abordagem semântica que considere a riqueza das experiências individuais e coletivas dos imigrantes. A linguagem é observada como sendo um reflexo das nossas vivências e identidades, ganhando novos significados através do contato intercultural.

Portanto, compreender o léxico dos imigrantes não se resume apenas a uma análise linguística, mas também requer uma apreciação da complexidade e da diversidade das experiências humanas. Ao reconhecer e valorizar essa diversidade linguística e cultural, podemos promover uma sociedade mais inclusiva e enriquecedora para todos os seus membros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. **Imigrações e fundações**. 1. ed. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2000.

ALMEIDA, Sonia. **A língua e a árvore**: Uma herança com chão e tempo. 1. ed. São Luís: Edufma, 2017.

ALMEIDA,Sonia;HEATH, Andréa Meneschal. **Imigração e Herança:** ensaio de pesquisa. São Luís: Edições AML,2021.

BARBOSA, J. (2010). **Imigração**: o fenômeno, o imigrante, o estrangeiro e o refugiado. Reassentamentos Urbanos de Imigrados Palestinos no Brasil: um estudo de caso do "campo" de Brasília, 2010.

BIDERMAN, M. T. C. **O conhecimento, a terminologia e o dicionário**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 58, n. 2, abr/ jun. 2006.

BOSI, A. **Colônia, culto e cultura**. In: BOSI, A. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

CANÇADO, Marcia. **Manual de semântica**: noções bàsicas e exercicios / Màrcia Cançado. Belo Horizonte,2008.

FREGE, Gottlob. (1892**). Sobre o Sentido e a Referência**.In: ALCOFORADO, Paulo (org. e trad.). Lógica e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1978.

HAMAD, Nazir; MELMAN, Charles. **Psicologia da imigração**. 1. ed. São Paulo: Instituto Language, 2019.

HEATH, Andreia Meneschal; ALMEIDA, Sonia. **Palavras Herdadas**: sobre português como língua de herança. 1. ed. São Luís: Edufma, 2017.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, J. Wanderley. **Semântica.** São Paulo. Ática, 2003.

MELMAN, Charles. **Imigrantes**: Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. 1. ed. São Paulo: Escuta, 1992.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Serafim; LOPES, Ivã Carlos. **A semântica lexical**. In: FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à Linguística II: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2002. (p.137-159).

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

WEISSMANN, Lisette. **Migração/exílio e a perda da língua materna**. Cad. Psicanál. (CPRJ), Rio de Janeiro, v. 39, n. 37, p. 185-206, jul./dez. 2017.

O TERCEIRO SETOR NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ATOR SOCIAL NO ESTABELECIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS DE CIDADANIA

Oséas Batista dos Santos
Mestrando em Comunicação
oseas.batista@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Flávia de Almeida Moura
Doutora em Comunicação
flavia.moura@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O advento conceitual do Terceiro Setor no Brasil a partir da década de 1990 e, consequentemente, as discussões teóricas com implicações práticas suscitadas no espaço acadêmico e político brasileiro por essa terminologia, trouxeram novas compreensões e direcionamentos acerca dos instrumentos políticos responsáveis pelo estabelecimento das práticas de cidadania no país; especialmente em uma conjuntura de um país recém saído, poucos anos antes, do Regime Militar, o que foi acompanhado do processo de redemocratização com o surgimento no horizonte político brasileiro de novos mecanismos de intervenção na desigualdade social e econômica do país, cujas ações propunham a crescente minoração dessas mazelas sociais. Isto posto, este artigo busca realizar uma reflexão teórica, por meio da pesquisa bibliográfica, acerca do papel do Terceiro Setor na condução do alcance desses objetivos, que, conforme veremos, para o seu estabelecimento prático pressupunham o desenvolvimento de novas concepções de cidadania, em que o Estado não era mais o único promotor dessas ações, tendo, deste modo, diversos atores da sociedade civil como as ONGs, cada vez mais espaço nos debates e ações práticas durante os processos de discussões e implantação das políticas públicas; sobretudo a partir da última década do século XX, quando as atividades do Terceiro Setor foram regulamentas e, portanto, começaram a ter maior visibilidade midiática e alguns desses atores assumindo um caráter institucional

Palavras-chave: Terceiro Setor; Brasil; Cidadania; Sociedade civil.

1. Introdução

Neste artigo, abordamos o Terceiro Setor enquanto ator social nas suas perspectivas teóricas com as implicações práticas relacionadas à condução das ações de cidadania na sociedade brasileira, a partir da década de 1990; o que mudou significativamente o modelo de implementação das políticas públicas no Brasil; sobretudo em uma conjuntura social e política caracterizada pela retomada da vida democrática no país, após duas década de Regime Militar.

. Antes de entrarmos propriamente na questão brasileira, no que se relaciona ao advento das ações do Terceiro Setor no país, optamos por resgatar, inicialmente, as raízes norte-americanas desse ator social para situarmos no panorama histórico quais os fatores propiciaram o seu desenvolvimento nos Estados Unidos – uma sociedade caracterizada na sua formação social pela livre iniciativa individual dos seus cidadãos, mas que paralelo a essa característica conseguiu desenvolver uma ideia de modelo social participativo – e quais as motivações políticas e econômicas condicionaram a adoção desse método de intervenção social por outros países, a partir da década de 1990.

Nesse sentido, é importante assinalar que as ações referentes àquilo que atualmente conhecemos por Terceiro Setor começaram a ser reconhecidas paulatinamente na década de 1960 nos Estados Unidos, em razão, sobretudo, da cultura filantrópica da sociedade americana. Apesar dessa característica social, o estabelecimento no âmbito governamental das ações de filantropia existentes naquele país foi tardio, e o próprio uso do termo Terceiro Setor, como assinala Calegare e Junior (2009, p. 132), só aconteceu uma década depois, em 1978, quando o filantropo norte-americano John D. Rockefeller III publicou um artigo em que chamava a atenção para um terceiro ator social americano, além do governo e do mercado. O artigo referia-se às ações caritativas e ao modelo social participativo característico entre os americanos e, por isso mesmo, sendo um dos elementos sociais que possibilitaram o avanço institucional do Terceiro Setor nos Estados Unidos.

O caráter comunitário e participativo culturalmente presente nos Estados Unidos já havia sido observado por um dos mais reconhecidos estudiosos da sociedade americana, o historiador e escritor francês Alexis de Tocqueville (1805-1859), que publicou no ano de 1835 o livro A Democracia na América. O livro, como lembra no prefácio da obra François Furet (2005, p.11), é o resultado da viagem de Tocqueville e Gusteve Beaumont aos Estados Unidos, em 1831, com a finalidade de estudar o sistema prisional americano e produzir posteriormente um relatório para o governo francês. Além dos aspectos prisionais dos Estados Unidos,

Tocqueville analisou outras esferas da sociedade americana, como a presença do associativismo.

Conforme defende Groppo (2008, p.72), as análises de Tocqueville sobre as associações americanas e o seu funcionamento sob a lógica das ideologias liberal e conservadora contribuem para a compreensão da formação e estabelecimento do Terceiro Setor nos Estados Unidos, país marcado pelo individualismo, mas que foi capaz de produzir uma cultura filantrópica

> O associativismo desenvolveu-se mais onde o capitalismo atingiu o seu maior desenvolvimento, os Estados Unidos, onde prosperam tanto o setor privado como sem fins lucrativos. A tradição política norte-americana situa o associativismo entre as suas heranças mais caras, ao lado desprezo pelo governo e pelos impostos altos. Nesse sentido, ela reflete melhor o posicionamento conservador do Partido Republicano, representando a resposta americana ao welfare europeu ou democrata.
>
> O caráter predominantemente conservador do ideário do Terceiro Setor não é observado no Brasil. Se é no modelo de democracia liberal norte-americana que as teorias da sociedade civil melhor se desenvolvem, não se deve subestimar seu papel em outros modelos. O associativismo aproxima grandes utopias, liberais, comunistas, anarquistas ou religiosas [...].Embora nenhuma orientação política tenha propriedade sobre o Terceiro Setor, o predomínio da economia de mercado e dos sistemas políticos democráticos liberais da Europa, nas Américas e em outras partes, tem moldado a sua percepção em termos liberais. É certamente nestes termos que os governos de países do chamado terceiro mundo e as agências internacionais de desenvolvimento promovem a "construção de sociedade civis" [...] (Falconer, 1999, pp. 85-86).

O resgaste das raízes americanas do Terceiro Setor – para além de situar a temática historicamente – ajuda também a compreender o processo de exportação para outros países dessa terminologia e das suas práticas, principalmente a partir da década de 1990, período marcado pelo início da globalização e da expansão do neoliberalismo, que trouxeram mudanças econômicas e sociais significativas em vários países, especialmente na América Latina (Ibarra, 2011, p. 238).

É nesse contexto de mudanças geopolíticas que o Terceiro Setor teve o seu advento no Brasil e desde então – assim como em outras partes do mundo – tem se destacado como um relevante ator social (Fernandes, 1994, p. 18), suscitando debates entre críticos e defensores do seu modelo de intervenção social – o que tem resultado em uma literatura acadêmica que, além de registrar as questões teóricas sobre o assunto, contribuem para o melhor entendimento acerca do estágio atual das discussões sobre o Terceiro Setor e também dos conceitos, categorias, noções e áreas relacionados ao assunto.

2. Construção e aspectos legais do Terceiro Setor no Brasil

A sociedade brasileira historicamente é caracterizada pela desigualdade socioeconômica. Pedroso (2020, p. 32), desenvolvendo uma perspectiva histórica no sentido de compreender os processos sociais pelos quais o Brasil desenvolveu esse tipo de formação social, aponta como causa o tipo de colonização que o país teve entre os séculos XVI e XIX, marcado por uma atitude de exploração dos portugueses em relação a nova terra e aos seus primeiros habitantes, os indígenas; e como resultado do passado de quatro séculos de escravidão, que legou uma estrutura social marcada pelo preconceito de classe e racial. Em consequência desse processo de dominação colonial e escravagista, houve a marginalização de estratos da população que foram relegados a uma posição de segunda categoria.

A partir da década de 1990, a ideia do Terceiro Setor foi adotada por setores da sociedade civil brasileira e pelo governo federal como um novo modelo de intervenção social, e, inicialmente, foi apresentado no debate público como "um espaço de compromisso e luta rumo à equidade e à justiça social, valorizando as potencialidades humanas e conscientizando sobre a importância de transforma-se em sujeito político, construtor e executor de práticas democráticas e cidadãs" (Barbosa, 2006, p.175). Portanto, um ator social a ser utilizado – através do trabalho de organizações e entidades não governamentais – para minorar os efeitos da desigualdade social no país e lutar na garantia da efetividade dos direitos sociais.

O debate acerca do Terceiro Setor fora dos Estados Unidos a partir da década de 1990 veio como resultado das novas configurações geopolíticas advindas como consequência da queda do muro de Berlim em 1989, e dois anos depois, em 1991, com o colapso da União Soviética (Falconer, 1999, p.94), que marcaram o fim da Guerra Fria e a consolidação do capitalismo como modelo hegemônico no cenário econômico global.

Nesse sentido, o processo de integração mundial nos campos social, econômico, político e cultural – denominado como globalização – e que ganhou um maior aprofundamento na última década do século XX, é fundamental para o entendimento da concepção do Terceiro Setor, sobretudo a sua implementação nos países da América Latina, a partir daquele período. Isto porque, como argumenta Santos (2002, p.31), a globalização econômica traz consigo o ideário neoliberal, e implica necessariamente na subordinação das políticas econômicas dos países – sobretudo do Leste Asiático, os periféricos e semiperiféricos – às agências mutilareis como o Banco Mundial e o FMI, que estabelecem uma agenda baseada na redução dos gastos do Estado e uma outra visão da questão social, baseada em um despolitização da temática e uma crescente participação da sociedade civil na responsabilidade dos assuntos ligados à área social.

É neste contexto, caracterizado pela diminuição do papel do Estado como único agente fomentador das políticas sociais, assumindo assim uma posição cada vez maior de regulador das ações das entidades da sociedade e não promotor da agenda social, que o Terceiro Setor é inicialmente discutido no debate acadêmico e posteriormente da mídia no Brasil.

Apesar de ser baseado no trabalho de grupos da sociedade civil e ter nas suas origens norte-americanas um caráter não-governamental, o Terceiro Setor no Brasil, como assinala Falconer (1999, p.14), foi impulsionado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso 1995-2002), especialmente com o programa Comunidade Solidária[1], projeto estruturado pela antropóloga Ruth Cardoso, que, conforme assinala Carrion (2000, p. 238), definia o Terceiro Setor como sendo a "reinstitucionalização do público, compreendida como sinônimo de processo de organização da sociedade civil em defesa de seus próprios direitos".

Além do programa Comunidade Solidária, o Terceiro Setor ainda foi impulsionado no âmbito governamental por dois outros fatores (Calegare; Junior, 2009, p. 134), sendo o primeiro fator a reforma administrativa, realizada na década de 1990 por meio do intitulado na época Ministério da Administração e Reforma do Estado, conduzida pelo ministro da pasta Luís Carlos Bresser Pereira, cujo objetivo era promover uma desestatização do governo brasileiro, seguindo um pensamento de que o cerne da crise econômica do país residia na burocracia e inchaço do Estado.

O segundo fator responsável pela institucionalização e pelo estabelecimento das suas bases no país no nível governamental foi o reconhecimento legal do Terceiro Setor, por meio da Lei nº 9.790/1999 conhecida como marco legal do Terceiro Setor, que institucionalizou, à exemplo do que aconteceu nos Estados Unidos na década de 1960, as entidades inseridas nesse ator social, no caso brasileiro chamadas de OSCIPs.

Falconer (1999, p. 18) ainda aponta que no contexto brasileiro, além do governo federal, o Terceiro Setor teve também dois outros impulsionadores: o Banco Mundial, que consistiu no

[1] A ideia da Comunidade Solidária tem raízes no Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), criado em 1993 com o objetivo de priorizar, na agenda nacional, o combate à fome e à miséria. À época, o Brasil havia acabado de sair do processo de impeachment que resultara na saída de Fernando Collor de Mello da presidência, que foi seguida da posse do seu vice, Itamar Franco, o responsável por introduzir as linhas gerais daquilo que alguns anos depois viria a se tornar a Comunidade Solidária. No governo FHC, o projeto é estruturado tendo como principal diretriz a articulação em torno de quatro princípios: parceria, solidariedade, descentralização das ações, e integração e convergência das ações. Ruth Cardoso assinalava que a articulação junto a setores da sociedade civil não eximia o Estado da sua responsabilidade social, mas tal integração geraria um dinamismo das ações e a crescente capacidade da sociedade brasileira em reivindicar os seus direitos, especialmente em relação aos problemas sociais do país. Cf. RESENDE, Luís Fernando de Lara. Comunidade solidária: uma alternativa aos fundos sociais. In: Comunidade solidária: uma alternativa aos fundos sociais. 2000. p. 6; 24 Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2346/1/TD_725.pdf

principal responsável pela expansão do Terceiro Setor no mundo "ao pressionar um governo a reconhecer e estabelecer relações de colaboração com as ONGs de seu país"; e, por fim, o empresariado, sobretudo a partir do trabalho da Comunidade Solidária que construiu um caminho para a parceria entre empresas privadas e entidades sociais.

Somariva et al. (2020, pp. 56-57) apontam a relação entre as ONGs e OSCIPs – estabelecidas no Marco Legal do Terceiro Setor – no sentido de que todas as OSCIPs são ONGs, porém o inverso não acontece. Isto porque uma OSCIP tem uma qualificação jurídica, o que permite parcerias e convênios com o governo em seus níveis municipal, estadual e federal e com empresas privadas, por meio de doações. As ONGs não estão tipificadas no ordenamento jurídico brasileiro, "sendo a siglas usada de maneira genérica para identificar organizações do Terceiro Setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público, como associações, cooperativas, fundações, institutos" (2020, p.57).

Sobre esse reconhecimento legal do Terceiro Setor, Oliveira e Sousa (2015, p.182) destacam que a lei propiciou um diálogo mais estreito e uma parceria entre as entidades e o poder público, e contornos administrativos mais bem delineados, que resultaram em uma atuação mais profissional dessas organizações.

No final da década de 1990, foi promulgada a chamada lei do Terceiro Setor, a qual criava a qualificação denominada Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs (Brasil, 1999), cuja certificação dava às organizações da sociedade civil acesso a novos recursos por meio de um Termo de Parceria entre elas e o Poder Público para suas finalidades, assumindo obrigações de transparência administrativa. Desde então, o Terceiro Setor é tido como um tema de notória relevância no âmbito dos diversos segmentos da sociedade civil, da academia, como também do primeiro e segundo setores.

Calegare e Junior (2009, pp.142-143) apontam a regulação legal do Terceiro Setor como uma momento de institucionalização e estabelecimento das OSCs como atores sociais e políticos, com uma definição clara dos limites de atuação e uma visão profissional e estratégica da gestão dos seus trabalhos e da questão social no âmbito dos problemas e temáticas referentes às causas que atuam.

Figueredo (2018, p.46) ressalta que ao assumir um papel cada vez mais relevante no debate público e acadêmico sobre os problemas sociais e na formulação de políticas públicas direcionadas à redução das mazelas sociais, o Terceiro Setor acaba por se tornar em um agente transformador político e social, que permanentemente precisa ter a capacidade de dialogar com os diversos públicos existentes na sociedade contemporânea e os outros atores sociais – à

exemplo do Estado e dos agentes privados que não possuem a obrigação legal de finalidades sociais.

3. Parcerias intersetoriais: Estado, Mercado e Terceiro Setor

A partir das delimitações e da regulação legal, se torna viável a parceria intersetorial entre o estado, o mercado e o Terceiro Setor, inclusive para a captação de recursos financeiros voltados às entidades sem fins lucrativos. Nesse sentido, o Marco Legal do Terceiro Setor – para além das contribuições já descritas – também resultou no estabelecimento das distinções e delimitações das áreas de atuação referentes aos três setores, conforme é exemplificado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Áreas de abrangência do primeiro, segundo e Terceiro Setor

SETORES	ÁREAS DE ABRANGÊCIA
Primeiro	Administração pública e agentes políticos dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário que desenvolvem as suas funções levando em consideração os interesses da sociedade em uma perspectiva cidadã.
Segundo	É composto pelo mercado e os agentes de interesse privado, cujo objetivo principal é o desenvolvimento de atividades que visam o lucro. Os agentes que integram este setor podem ter objetivos sociais, mas não é uma obrigatoriedade legal.
Terceiro	Entidades sem fins lucrativo da sociedade civil como as ONGs, agentes privados que atuam para fins públicos, as OSCIPs, associações, fundações e entidades religiosas que desenvolvem atividades ou administram organizações que trabalham com causas sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações de Slomski et al. (2012)

Como uma forma de atualizar a legislação acerca da formação das parcerias entre o Terceiro Setor com o Estado e empresas privadas, assim como o fomento de recursos financeiros para entidades sem fins lucrativos foi promulgada a lei 3.019/14[2], que prevê ainda diretrizes legais para projetos e planos de trabalho em colaboração entre os atores sociais já citados.

Nesse contexto, marcado pela complexidade em que estão inseridas as dinâmicas de atuação entre o Estado e as entidades do Terceiro Setor, que acabam em vários pontos se interpenetrando e por isso mesmo cabe as delimitações de abrangência apresentadas no quadro 1, é necessária a análise dos vínculos estabelecidos nessas relações e como determinadas áreas

[2] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

dentro da estrutura de Estado terminam por encaminhar para um direcionamento no sentido de formalizar as parcerias entre os setores sociais. Isto porque os órgãos públicos possuem regimentos legais específicos como a moralidade e a impessoalidade, que devem ser levados em consideração pelas organizações do Terceiro Setor quando as parcerias desse tipo forem firmadas, tendo a comunicação um papel importante durante este processo, conforme o trecho abaixo esclarece.

> Em relação aos novos contornos e conexões existentes entre o público e o privado, os chamados de primeiro, segundo e terceiro setor, ou seja, Estado, mercado e sociedade civil, respectivamente, têm constantemente se interpenetrado em função de suas ações concretas e a favor de interesses maiores da sociedade como um todo. Demarcar claramente a fronteira de onde começam o Estado, a iniciativa privada quando se analisa um projeto social do terceiro setor, que é executado por pessoas privadas – ou seja, que não pertencem aos quadros do funcionalismo estatal –, que estão atuando em nome de uma organização privada não lucrativa, com financiamento parcial do Estado para executar uma ação de interesse público, não é uma tarefa fácil se os conceitos de público e privado estiverem ancorados na dicotomia Estado e sociedade civil. O mesmo ocorre quando se analisa a ação empresarial sob a perspectiva da responsabilidade social, em que a iniciativa privada abandona seu referencial de lucro e produtividade para investir em ações não lucrativas de interesse público. (Novelli, 2007, pp. 234).

Em observância aos preceitos da moralidade e da impessoalidade, a lei 3.019/14 em seu artigo 2º X prevê que, ao serem firmadas as parcerias entre as esferas governamentais e as organizações do Terceiro Setor, deve ser formada uma comissão com a finalidade de julgar e selecionar os projetos inscritos nos editais previamente publicados e amplamente divulgado, sendo exigido que a comissão responsável pela seleção tenha entre seus membros pelo menos um servidor público, ocupante de cargo efetivo e sem nenhuma relação de familiaridade ou proximidade – como também os outros integrantes da comissão – com alguns dos responsáveis pelos trabalhos das organizações participantes da seleção, visando a isonomia do processo.

Amaral (2003, p.49) assinala que historicamente a legislação brasileira buscou afastar as entidades sociais de uma perspectiva profissional, até pelo caráter meramente assistencial que este setor teve no país até a década de 1990. No entanto, a autora observa que ao constituir diretrizes legais que visassem a cumprimento dos principais básicos da administração pública para serem estabelecidas as parcerias entre os setores público e o privado sem fins lucrativos, as organizações do Terceiro Setor foram levadas a um caminho de profissionalização dos seus integrantes, no sentido de uma crescente articulação com outros atores sociais – à exemplo do governo.

Nesse sentido, Amaral (2003, p.49) ainda destaca que os fatores que contribuíram para a condução de uma atuação cada vez mais profissional das OSFLs aos instrumentos de gestão

que foram assimilando ao longo deste processo, como: "capacidade de articulação, sustentabilidade, qualidade de serviços e accountability".

Estes fatores, portanto, ao serem integrados por uma parcela das OSFLs, foram responsáveis pela institucionalização das organizações que seguiram o caminho de parcerias com o poder público, a partir da concepção prevista no início das discussões sobre o Terceiro Setor no Brasil na década de 1990, que previa não a ausência do Estado nas questões sociais, mas, com base na articulação entre o poder público e setores da sociedade civil, contribuir para o fortalecimento destes últimos segmentos citados, visando garantir uma ampla participação da sociedade civil nas discussões dos problemas sociais e na formulação de políticas públicas voltadas para a área.

Sobre o processo de parcerias do Terceiro Setor com outros setores sociais, Fischer (2005, p.6) destaca para a atuação social corporativa, que se refere ao tipo de parcerias firmadas entre empresas privadas do mercado com OSFLs. Apesar do Terceiro Setor, em suas raízes norte-americanas, ter uma proximidade setores do mercado, no Brasil a atuação privada em finalidades sociais, como observa Fischer (2005, p. 6), não era comum na década de 1990, sendo, como já destacamos anteriormente, impelida a assumir responsabilidades sociais maiores somente a partir da década de 1990 com o programa Comunidade Solidária.

Isto já exemplifica o caráter singular – portanto, diferenciando-se dos Estados Unidos – que teve o processo de crescimento do Terceiro Setor no Brasil. Enquanto nos Estados Unidos, o Terceiro Setor recebeu este nome para caracterizar um fenômeno observado historicamente na sociedade americana sobre o movimento participativo com uma perspectiva baseada no associativismo e, naquele contexto, algo quase intrínseco à formação social daquele país, tendo uma aproximação com empresas privadas, no Brasil a participação de setores do mercado nas temáticas sociais e no estabelecimento de parcerias com OSFLs veio por iniciativa governamental e regulamentada por mecanismos legais que, obviamente, não tornava obrigatória as parcerias, mas estabelecia as diretrizes por meio das quais deveria acontecer.

Nesse sentido, Gomes (2017, p.30) assinala a importância de atentar para as diferenças entre os processos de colaboração e de fomento no espaço de parceria envolvendo o Terceiro Setor, o Estado e o mercado. Isto porque, a colaboração se constitui em uma ferramenta mais adequada durante as parcerias envolvendo quaisquer tipos de projetos por iniciativa do poder público; diferenciando-se, nesse sentido, do fomento, que se caracteriza como uma ferramenta de transferência de recursos, tendo a iniciativa com base em solicitação de qualquer ente da sociedade civil.

A partir da parceria de tipo de colaboração, assinala a autora (2017, p.30), as instâncias governamentais que fazem parte deste processo junto às OSFLs têm a quase totalidade do domínio da condução do percurso de trabalho que os projetos terão, pois caberá ao poder público a seleção das entidades sociais e em quais áreas serão empregados os recursos.

Surge, durante este processo, dinâmicas próprias no que se refere às relações estabelecidas a partir das parcerias entre as empresas privadas e as organizações do Terceiro Setor, entre quais a comunicação se insere como categoria presente nesta dinâmica de relacionamento. Peruzzo (2007, pp.5-6) observa que na esfera da comunicação entre as entidades sociais e os agentes do mercado, o pesquisador e profissional da área que atua junto às organizações do Terceiro Setor deve ter atenção durante o processo de parceria com as empresas privadas, para que o sentido empregado à responsabilidade social, em que opera o discurso de determinadas empresas, na realidade não seja utilizado com finalidades de interesses mercadológicos, que vão de encontro às propostas das organizações sociais que visam, independente da causa que trabalham, uma perspectiva cidadã das pessoas beneficiadas pelos seus trabalhos.

Novelli (2007, p.236) observa que, no campo das parcerias entre as empresas privadas e as OSFLs, a perspectiva comunicacional assume um papel importante, pois cabe à comunicação, neste cenário caracterizado pela complexidade desses relacionamentos, criar canais que possibilitem uma relação sólida e confiável entre os dois setores, a fim de possibilitar a maior abrangência das esferas de expressão e participação dos projetos da sociedade civil.

4. Terceiro Setor e Cidadania

Peruzzo (2007, p. 46) aponta a necessidade da articulação civil, no sentido de propiciar mudanças políticas necessárias para efetivar a inclusão social de grupos historicamente marginalizados. Para a autora (2007, p.46), a cidadania somente é plena se o desenvolvimento social alcançado por uma sociedade vier acompanhado da igualdade, para que assim os indivíduos de todas as classes sociais possam desfrutar do crescimento econômico e social atingido no meio social em que está inserido.

Diante da não concretização da cidadania nos termos apontados, surge a necessidade do agrupamento de indivíduos com os mesmos interesses e demandas, que por meio da mobilização social reivindicam junto ao poder público medidas no sentido de preencher as lacunas ou mesmo de complementação as ações governamentais possam desenvolver ações nesse sentido.

Um dos campos de trabalho para a garantia da cidadania ocorreu em relação às pessoas convivendo com HIV. É neste contexto que desenvolveram as entidades sem fins lucrativos no Brasil voltadas para essa temática, inicialmente no sentido de acolhimento dos soropositivos e prevenção de novos casos, para depois – em conjunto com o acolhimento – atuar na assistência alimentar, jurídica, psicológica, de moradia e outras necessidades identificadas ao longo do processo de escuta destes indivíduos Um dos espaços da sociedade civil que se destacou nesse aspecto foi ABIA, uma das primeiras ONGs brasileiras, fundada em 1986 no Rio de Janeiro pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho (1935-1997), para desenvolver atividades na luta contra a epidemia de HIV no país. Considerado um dos principais atores sociais no esclarecimento sobre a epidemia de HIV e na formulação de uma nova dimensão teórica e prática das ONGs no Brasil, Herbert de Souza atuou no sentido de produzir discussões que afastassem as ONGs do simples discurso da caridade cristã, compreendia a assistência aos pobres como uma parte integrante e exclusiva da vida religiosa, atuando pontualmente na temática social; contudo sem a proposição de mudanças mais abrangentes na estrutura social.

Ao se contrapor a essa tradicional defesa católica da caridade, Betinho não propunha um rompimento com a religiosidade, mas sim integrá-la na nova perspectiva cidadã e do papel das ONGs que defendia. Isto pode ser mais bem compreendido através da formação do sociólogo na Juventude Católica Brasileira durante a década de 1960 e das discussões que participou durante o período que esteve exilado nos anos 1970, momento em que entre outras questões debatia o papel da religião na sociedade brasileira, naquele período de abertura política do país (Neto, 2019, p.306).

Nesse sentido, a compreensão do processo histórico e das dinâmicas sociais em que estão inseridas as ONGs brasileiras a partir do final da Ditadura Militar passa necessariamente pela articulação junto aos setores religiosos – notadamente a igreja Católica – e a transição da concepção da caridade cristã como única promotora das ações junto aos grupos marginalizados socialmente, para uma dinâmica de ativismo político e profissionalização dos membros dos setores da sociedade civil que passaram a atuar nesse novo espaço. Betinho faleceu em 1997, vítima do HIV, após contrair a doença durante uma transfusão de sangue que realizava periodicamente por ser hemofílico (Lima, 2019, p. 306).

Souza (2010, p.92) ressalta que, apesar de não ser a primeira ONG no Brasil voltada para esse tema, a ABIA destacou-se com um trabalho pioneiro de análises e estratégias de comunicação e articulação com outros atores e instituições sociais e não apenas o governo, como a igreja Católica.

Nesse sentido, a ABIA realizou um novo tipo de ativismo social marcado pelo permanente diálogo e uma visão estratégica da conjuntura daquele momento. Ao não apenas centra-se na crítica, mas também promover propostas alternativas em formas de políticas públicas e abertura de canais de comunicação, buscava estabelecer uma novo olhar sobre o enfrentamento ao HIV, levando essa perspectiva para as ONGs de outras regiões do país e até do exterior, através da realização de congressos e simpósios que se constituíram em ambientes de debate e troca de experiências sobre aquela nova realidade social e de saúde pública surgida a partir do advento do HIV. De tal modo, a ABIA não tinha como foco o assistencialismo, mas o propósito de realizar discussões que gerassem diagnósticos sobre o panorama do HIV no Brasil, desenvolvendo uma visão crítica e a profissionalização dos seus integrantes nas questões ligadas a área de atuação (Souza, 2010, p.94).

5. Comunicação e mobilização social no Terceiro Setor

Kunsch (2007, pp. 65-69), ao analisar as novas formas de mobilização social em torno de entidades do Terceiro Setor como as ONGs, desenvolve o termo "cidadania planetária", para descrever o processo de organização de atores da sociedade civil em torno de temas sociais e de enfrentamento a um cenário de "globalização autoritária assimétrica", que afetou vários países em desenvolvimento econômico na década de 1990, como é o caso do Brasil.

Segundo a autora (2007, pp.73-75), a comunicação assume um papel importante diante do cenário contemporâneo, marcado pela internacionalização da economia em um mundo globalizado. Para Kunsch, cabe ao profissional de comunicação desenvolver uma visão estratégica no sentido de promover a crescente abertura e visibilidade nos espaços públicos dos movimentos sociais e das ONGs, nas quais desenvolve o trabalho das ferramentas comunicacionais.

> Os meios de comunicação direta, os veículos alternativos e a mídia impressa, eletrônica e digital devem ser acionados de forma articulada e bem pensada, para serem criados espaços que deem visibilidade pública a esses movimentos. Trabalhar estrategicamente os processos de comunicação nas organizações, na sensibilização da sociedade e da opinião pública, ao lado do poder político, administrativo e econômico, é uma das mais desafiantes práticas que profissionais ou gestores da área podem enfrentar. [...] Contribuir com os processos comunicativos das novas formas de cidadania pressupõe consciência política e social para interpretar e compreender o mundo contemporâneo (Kunsch, 2007, pp. 74-75).

Na esfera de atividades realizadas pelas organizações do Terceiro Setor, o tipo de comunicação desenvolvida é de nível organizacional. Kunsch (2008, p.113) aponta a comunicação organizacional como o campo perpassado por diversas vertentes, onde a área é

compreendida, inicialmente, como uma disciplina acadêmica que estuda os fenômenos comunicacionais e todas as dinâmicas e categorias relacionadas, à exemplo das organizações sejam elas de quaisquer segmento.

De tal modo, para a autora (2008, p.113), a comunicação organizacional consiste basicamente onde são analisados todos os sistemas, fluxos, níveis e processos que transcorrem nas organizações.

Ao ser imbuída desta perspectiva, a Comunicação assume nesta pesquisa um caráter dialógico e educativo; indo, desta forma, ao encontro da concepção defendida por Braga, Silva e Mafra (2007, p.66-67), para os quais o fazer comunicativo, quando desenvolvido no Terceiro Setor e nos movimentos sociais, deve ser caracterizado não como uma simples transferência de conhecimentos ou de informações, mas pela abertura de canais de diálogo que criem uma interlocução com o público ao qual se pertente alcançar, formando um espaço comunicacional, conforme o trecho abaixo.

> A comunicação para mobilização, tendo este caráter dialógico, é também libertadora, já que um sujeito não tenta invadir ou manipular o outro, reduzindo-o a mero objeto recipiente, mas tenta, com o outro, problematizar um conhecimento sobre uma realidade concreta, para melhor entender esta realidade, explicá-la e transformá-la.
>
> [...] Compreendendo o caráter aberto, dinâmico e descentralizado dos projetos, a comunicação deve ser entendida como uma coordenação de ações e não como um instrumento de controle das ações. O desafio da coordenação de ações é o de gerar e manter canais desobstruídos para que os públicos interajam entre si e com o projeto. Mais do que informar, a ação comunicativa em projetos tem a função de criar e manter vínculos, uma interação própria entre seus públicos, através do compartilhamento de sentidos e valores.

A centralidade desta buscas e processos ocorre nas organizações, que vem assumindo um papel mais decisivo nas sociedades por ser o ambiente onde estes atores desenvolvem estas relações e trocas não apenas internamente, mas também com público externo, Diante disto, cabe, inicialmente, para o entendimento destes processos, uma abordagem sobre o conceito de organização e como ele se relaciona, nesse contexto, à categoria de comunicação organizacional em que está inserida o objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, Kunsch (2003, p.23) define as organizações a partir de dois aspectos, observados com base no desenvolvimento prático e social, sendo o primeiro aspecto referente aos atos administrativos que se personificam na atuação das organizações a partir da necessidade de organizar as esferas e os setores inseridos no espectro de ação das atividades propostas. O segundo aspecto assinalado pela autora se refere aos aspectos humanos que o conceito carrega, principalmente em relação ao conjunto de pessoas que, partilhando de um

propósito comum, desenvolvem funções e atividades pretendendo chegar à concretização dos seus objetivos.

Por esses dois aspectos, é possível concluir que, inicialmente, o termo cabe aos três setores, o Estado, mercado e o Terceiro Setor. Para além das áreas de abrangência de atuação, conforme já apresentamos, um dos aspectos que diferencia estes segmentos sociais no desenvolvimento das suas atividades, no que se refere ao campo prático do conceito de organização, é o papel da comunicação como processo mediador entre as relações destas organizações com os seus públicos interno e externo e a função que ocupa para a realização do programa organizacional delineado no campo da missão, visão e valores.

Este programa ocupa um duplo papel, sendo o primeiro para nortear os membros e funcionários sobre o percurso a ser seguido e o que se pretende conseguir organizacionalmente e o segundo papel é voltado para o público externo, no sentido de apresentar o que se pretende oferecer como serviços e bens para este público, que, a depender do setor onde a comunicação está sendo desenvolvida, poderá ser chamado de cidadão, na esfera das organizações públicas; de clientes, nas empresas privadas e de beneficiários e mantenedores, nas organizações do Terceiro Setor.

Ao desenvolvermos iniciativas voltadas para organizações do Terceiro Setor, é importante não perder a perspectiva do caráter social e, portanto, sem fins lucrativos inerente às entidades inseridas neste ator social. Sob este prisma empírico, faz-se necessária a compreensão das propostas de valor pelas quais as organizações dessa natureza são orientadas durante a consecução dos seus objetivos, incluindo ainda as ferramentas que dispõe para alcançar os seus públicos alvo; entre os quais podemos destacar, conforme assinala Utsunomiya (2007, p.312), os beneficiários dos trabalhos realizados pela organização e aqueles, intitulados mantenedores, cujas contribuições financeiras ajudam na continuidade dos trabalhos da entidade a qual os recursos estão sendo direcionados, o que é fundamental para o a garantia da efetividade dos direitos sociais, sem os quais não é possível estabelecer a cidadania.

6. Considerações finais

Conforme abordamos ao longo deste artigo, o ingresso das práticas do Terceiro Setor no Brasil ocasionou novas perspectivas de atuação do Estado nas questões sociais, que até aquele momento possuíam um caráter predominantemente assistencialista; associada à profissionalização das organizações da sociedade civil, que no final da década de 1990 começaram a ter um Estatuto legal e, continuamente, algumas passaram a ter um presença institucional de parcerias junto ao poder público e iniciativa privada.

Nesse sentido, procuramos estabelecer um sentido de coesão que articulasse teoricamente as questões relacionadas ao Terceiro Setor as suas implicações práticas e levasse a compreensão do impacto do advento desse ator social nas discussões sobre o estabelecimento das novas concepções de cidadania no Brasil; a exemplo da crescente participação da sociedade civil nos processos de discussões sobre o encaminhamento das temáticas socias no país.

É importante destacar que a entrada do Terceiro Setor no cenário social brasileiro coincidiu com modificações significativas pelas quais a sociedade brasileira atravessava no final do século XX. Terminado o Regime Militar há apenas há uma década, era necessário construir um novo caminho social e político para o país. Após vinte anos, os governos militares, para além do autoritarismo, legaram um processo hiperinflacionário, que afetava principalmente os mais vulnereis social e economicamente, contribuindo para o aprofundamento da pobreza no país.

Nesse contexto, o terceiro setor – em paralelo às mudanças que já estavam em andamento em alguns grupos de intelectuais e ativistas, no sentido de mudar a perspectiva de atuação social de um caráter unicamente assistencialista por parte do governo e caritativo da religião para uma caracterização de ativismo social e mudança da realidade social em que estavam inseridas às pessoas em situação de vulnerabilidade – contribui para a modificação desse panorama ao incluir também a presença de um sentido de mobilização social e das ferramentas da área de Comunicação.

Isto posto, essas mudanças oriundas com o advento do Terceiro Setor e do embasamento conceitual que nortearam a atuação desses nos atores sociais se constituíram em elementos fundamentais de emancipação de alguns grupos tradicionalmente marginalizados da sociedade brasileira; contribuindo, de tal modo, para o estabelecimento da cidadania e dignidade humana dos indivíduos em condições vulneráveis.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Valeska. **Terceiro setor e políticas públicas.** Revista do Serviço Público, v. 54, n. 2, p. 35-59, 2003. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/266

BARBOSA, Lia Pinheiro. Significados do Terceiro Setor: de uma nova prática política à despolitização da questão social. **Sociedade e cultura**, v. 9, n. 1, p. 173-186, 2006. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/227/194 Acesso em: 6 de agosto de 2024

BRAGA, Clara Soares; SILVA, Daniela Brandão do Couto; MAFRA, Rennan Lanna Martins. **Fatores de identificação em projetos de mobilização social. Comunicação e estratégias de mobilização social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; DA SILVA JUNIOR, Nelson**. A "construção" do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional.** Revista Psicologia Política, v. 9, n. 17, p. 129-148, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a09.pdf

CARRION, Rosinha Machado. **Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado no terceiro setor**. Tempo social, v. 12, p. 237-255, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/mxGtT7789LxLnDMQ4r6YKYp/?format=pdf&lang=pt

GOMES, Camila Paula de Barros. **O papel das organizações da sociedade civil (OSC) na contemporaneidade**. Revista Digital de Direito Administrativo, v. 4, n. 2, p. 20-38, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/130714/130580 Acesso em: 5 de fevereiro de 2024

FALCONER, Andres Pablo. **A promessa do terceiro setor: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão**. 1999. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina. In: Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. 1994. p. 156-156.

FIGUEIREDO, Jéssica Antunes; JÚNIOR, George Sarmento Lins. O papel do terceiro setor na construção da democracia brasileira: a participação política em resposta à crise democrática na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor**, p. 538-559, 2017. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-FD-UFU_v.46_n.1.03.pdf

FISCHER, Rosa Maria. Estado, Mercado e Terceiro Setor: uma análise conceitual das parcerias intersetoriais. **Revista de Administração-RAUSP**, v. 40, n. 1, p. 5-18, 2005. Disponível em: http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V4001005.pdf

GROPPO, Luís Antônio. **Tocqueville, o associativismo e alguns apontamentos sobre o terceiro setor**. Revista de Filosofia Aurora, v. 20, n. 26, p. 55-74, 2008. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp

content/uploads/sites/207/2021/08/8-GROPPO-e-MARTINS-Tocqueville-e-o-associativismo.pdf

IBARRA, David. **O neoliberalismo na América Latina**. Brazilian Journal of Political Economy**,**31.v.31,p.238-248,2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rep/a/s6NtnF3HwKy3FVxSHd7dTcP/?format=pdf&lang=pt

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento estratégico da comunicação. KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Orgs). Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. Difusão, 2008.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. Summus editorial, 2003.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Sociedade civil, multicidadania e comunicação social.** KUNSCH, M. MK; KUNSCH, WL (Orgs.). Relações Públicas Comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora, p. 59-77, 2007

LIMA, Fernando. **Betinho e as ONGs: sociogênese de uma nova militância.** Sociologias, v. 21, p. 306-331, 2019.

OLIVEIRA, Eider Arantes; GODÓI-DE-SOUSA, Edileusa. O Terceiro Setor no Brasil: avanços, retrocessos e desafios para as Organizações Sociais. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 4, n. 3, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10976

NOVELLI, Ana Lúcia Romero. **Relações públicas e as novas fronteiras entre o público entre o público e o privado. KUNSCH, M. MK; KUNSCH, WL (Orgs.). Relações Públicas Comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora**, p. 224-236, 2007

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. A pobreza e a desigualdade: uma realidade brasileira no século XXI. **LEITURAS DE ECONOMIA POLÍTICA**, p. 31 Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L31/07_Artigo03.pdf Acesso em: 4 de dezembro de 2023

PERUZZO, Cicilia MK. **Cidadania. Relações Públicas no Terceiro Setor: tipologia da**

comunicação e conceitos de público. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom, 2007 Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1014-1.pdf

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A globalização e as ciências sociais**. 2 edição; São Paulo:Cortez, 2003

SOMARIVA et al. Terceiro Setor – Aspectos de legislação e tributação. **VESCO, Ari Dal (Orgs). Fundamentos do Terceiro Setor – Entidades sem fins lucrativos,** p 41-71, 2020 Disponível em: https://uni-contestado-site.s3.amazonaws.com/site/biblioteca/ebook/Fundamentos_do_Terceiro_Setor.pdf

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Estado e sociedade civil no pensamento de Marx.** Serviço Social & Sociedade, p. 25-39, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/hcLb4Mcm4Wm8sQScF5jHmTx/?format=pdf

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático**, tradução Eduardo Brandão; prefácio, bibliografia e cronologia: François Furet. - 2a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005.

UTSUNOMIYA, Fred Izmumi. **Relações Públicas na gestão da comunicação institucional no terceiro setor**. KUNSCH, M. MK; KUNSCH, WL (Orgs.). Relações Públicas p. 310-324,

PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÕES BELENENSES NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES COM A ÁGUA E ALIMENTAÇÃO

Flávia Cristina Silveira Lemos

Manoel Ribeiro de Moraes Júnior

1. Introdução

Este capítulo visa narrar algumas memórias das histórias da cidade de Belém do Pará a partir da história cultural, da antropologia histórica e da Psicologia Social e Política. É importante destacar que o texto traz narrativas do cotidiano, especialmente dos modos de vida belenenses a partir das práticas da história cultural da alimentação e da água como modo de subjetivação de quem habita, mora, vive e visita Belém do Pará.

2. Práticas de alimentação e artes de fazer o cotidiano

Uma fruta que é a base da alimentação paraense com forte presença em Belém é o açaí, amado por grande parte de belenenses, mas pode ser não apreciado por outros(as) belenenses também. Essa prática alimentar pode valorizar o local e, ao mesmo tempo criar sectarismo e bairrismo. A importância do açaí, em Belém e no Pará está no arquivo da cidade, pois, em cada esquina da cidade de Belém há uma placa: “vende-se açaí”. Tomar açaí e tacacá é um hábito que opera uma construção social, imaginária e subjetiva de ser paraense, de ser belenense. Porém, há aqueles(as) da cidade de Belém e do estado do Pará que não têm o hábito de tomar açaí e tacacá.

Sobre o açaí, também é possível adquirir camisetas em lojas de Belém com fotos e desenhos da fruta tão almejada como vetor constitutivo de uma maneira de ser no Pará. Nessas camisetas, em geral, vem escrito: “100% açaí”. Essa relação prazerosa e, ao mesmo tempo, distintiva na vivência de saborear a fruta e a alimentação se expressa nos restaurantes paraenses, nas conversas, em piadas, nas músicas e nos brinquedos de miriti, entre outras maneiras de se relacionar com o açaí.

As jarras grandes com o chamado açaí papa são pedidas por quem deseja tomar açaí fartamente, derramando-o nos peixes e camarões ou ainda na farinha de tapioca com açúcar como sobremesa para ser saboreado com intensidade e afeto. O açaí é saboreado diariamente por boa parte da população não somente em Belém, sendo mais importante que o arroz e o feijão na mesa paraense; sendo comprado por litro, fresco, básico para pratos com peixes e

camarão, acrescido de uma variedade de farinhas adquiridas nas inúmeras feiras locais. Também pode ser provado adocicado, como sobremesa, somado à farinha de tapioca e açúcar.

Todavia, os valores do litro aumentaram drasticamente, impedindo muitos paraenses de ter acesso ao açaí, que passou a ser considerado um produto de exportação prioritariamente, no Brasil. Outra questão complicada é o processo de monocultura ampliado na produção da fruta por meio da açaílização que compromete a segurança e soberania alimentar do povo concomitantemente à destruição massiva da biodiversidade para a plantação em formato de monocultura.

Outro vetor de subjetivação muito forte em Belém e no Pará é a diversidade de comidas típicas, tais como: o tacacá, o arroz com jambu, o vatapá paraense, a maniçoba e o pato no tucupi. Trata-se de pratos que têm um sabor que não é encontrado com facilidade em redes de restaurantes pelo país ou nas feiras e mercados dos demais estados brasileiros. O tucupi é retirado da mandioca e vendido em litros, de cor amarelada, nas feiras e nos mercados. Se tornou um importante tempero que dá a singularidade do gosto e sabor de vários pratos típicos em Belém do Pará. É possível afirmar que é utilizado semelhantemente ao açafrão para o povo mineiro, mas não é a mesma vivência nem alquimia, pois cada tempero tem seu mistério, suas histórias, suas memórias, seus afetos e cidades subjetivas com sabores, odores e desejos.

O jambu é uma verdura que causa dormência na boca e pode ser usada para temperar exuberantemente alimentos, tais como: arroz, caldos, peixes, carnes brancas e camarões, entre outros. A tapioca e outras farinhas paraenses não são as mesmas de outros estados e regiões do Brasil. A farinha de tapioca pode ser adquirida em flocos para ser misturada ao açaí e para ser preparada como em um mingau doce ou ainda em sorvetes, bolos, biscoitos assados etc. A mais fina e úmida como espécie de polvilho é utilizada como a massa do crepe e/ou da panqueca servida doce ou salgada e ganha sabores diferenciados, dependendo do que for colocado na massa de tapioca como temperos, desde manteiga até carne seca ou ainda frango desfiado e queijos, doce de cupuaçu, chocolate, presunto e tantos outros ingredientes.

Há as farinhas apreciadas com pratos salgados, crocante e mais encorpadas do que outras farinhas brasileiras. Elas são vendidas e distribuídas nas feiras, mercados, banquinhas e às beiras das estradas como um cartão de visitas especial e repleto de memórias de quem as produziu.

Para quem vem do Sudeste e/ou Nordeste, a maniçoba lembrará um pouco a feijoada, porém, trata-se de um prato típico feito com raiz de mandioca brava fervida cerca de sete dias, chamada de maniva com acréscimo de linguiças, charque, bacon, pedaços de carne de porco etc. É um prato muito forte e, à primeira vista, causa estranhamento no olhar de quem visualiza

a maniva antes de seu preparo. Na época da festa católica e popular do Círio de Nazaré, sobretudo, no mês de outubro, há o cheiro das maniçobas em toda a cidade de Belém porque é um dos pratos servidos e preparados por dias a fio pelas famílias para comemorarem a Festa do Círio como um convite de cuidados e partilhas de afetos.

Em quase todos os quarteirões de Belém há bancas de tapioca, de tacacá, de vatapá, de maniçoba, de mingaus, sopas, sorvestes das frutas locais, peixes variados, camarões, unhas (coxinhas) de caranguejos e de açaí.

Douglas (2010), em "Pureza e Perigo", ressaltava esse acontecimento na cultura em relação à alimentação. A reação de nojo, apreço, gosto, sabor e visão de estranhamento, partilha, pertencimento e purificação poderia ser materializada nos modos de vida por meio das trocas simbólicas digeridas na e com a alimentação. Em alguns lugares não se come determinados alimentos porque seriam tóxicos e, em outros, não comer e expressar repulsa seria uma ofensa. Da comida também podemos compreender signos que regem os modos de vida locais, segundo Lévi-Strauss (2021), na obra "O cru e o cozido".

Desprezar os pratos típicos no almoço da Festa do Círio, por exemplo, a principal festa paraense seria uma ofensa. Apreciar e participar dos rituais, dos códigos e das comemorações do Círio de Nazaré, inclusive, partilhando dos almoços em família com os pratos típicos é fazer parte do ingresso nas relações paraenses e belenenses, afinal, mais de dois milhões de pessoas ocupam as ruas e diferentes espaços da cidade de Belém do Pará na semana do Círio de Nazaré, todos os anos, no mês de outubro.

Ferreira (2003) afirma a práticas de alimentação paraense tem suas raízes na culinária indígena e afrodiaspórica, embora, a comida portuguesa também se faça presente como ocorre nas demais regiões do Brasil. A diversidade de povos, de etnias e mediações simbólicas ganha passagem na culinária que deu origem a pratos diversos, em que a própria composição destes recebem circulações culturais em diversas linguagens e afetos, em uma política da existência com estéticas, éticas e relações comunitárias.

3. Trânsitos territoriais da produção das subjetividades, trocas simbólicas e afetos na alimentação e com as águas

Os pratos mais típicos da herança indígena são os seguintes: tacacá, pato-no-tucupi e o piracuí (farinha de peixe – tambaqui, acari e tucunaré), utilizado sob a forma de bolinhos, tortas, omeletes, vatapá e simplesmente em farofas com ovos e outros pratos. O piracuí surgiu da necessidade de conservação de alimentos nas povos ancestrais pré-coloniais indígenas da Amazônia, depois se tornou popular, ganhando as mesas paraenses. Também é comum a

apreciação de um prato indígenas denominado de muquiado, preparado com carnes na brasa, de pesca ou de caça, envoltos em largas folhas, assados na brasa (Ferreira, 2003).

Quanto à maniçoba, sua origem é indígena, contudo, também recebeu influências africanas. A partir do cozimento da maniva (planta da mandioca), são acrescidos diversos condimentos, tais como: charque, toucinho, bucho, mocotó, pés e orelhas salgadas de porco, linguiça e chouriço (Ferreira, 2003).

Já, o vatapá tem forte herança portuguesa e africana. Inicialmente, em sua composição levava camarões descascados, cozidos com cebola, tomates, cebolinhas e dendê, engrossado com farinha de arroz, trigo ou amido de trigo ou ainda miolo de pão. Dos portugueses, pode-se dizer que herdamos a composição do trigo e do arroz e de africanos, o dendê (óleo produzido a partir da palmeira conhecida como dendezeiro, introduzida no Brasil durante o período escravocrata).

No Pará, se queres construir expressões alimentares da região, já que na Bahia, também se encontra o prato chamado de vatapá, acrescenta-se singularmente o jambu e o tucupi. O dendê, por sinal, foi sendo utilizado em outros pratos, tais como o caruru.

Sobre o caruru, Chaves (2005) conta uma interessante história. Segundo esta autora, o caruru tem uma história de travessia entre Brasil e África. No Brasil, ele inicialmente era preparado por povos indígenas, que utilizavam a erva do dendê com fins medicinais e alimentícios, já que podia ser servido com castanhas socadas.

Depois, ela é trazida da África por meio das práticas de escravização. Passa a ser usada nos pratos com o quiabo, a pimenta malagueta e o camarão seco também. Na atualidade, se pode acompanhar pratos com carnes, aves e peixes e claro, no Pará, não podemos nos esquecer da folha de jambu cozida, seus cheiros e sabores que fazem parte da culinária belenense e paraense (Ferreira, 2003).

O mungunzá é outro prato muito apreciado na região e tem sua origem africana. Também conhecido por mingau, é feito à base de milho branco, leite de coco e de vaca. Etimologicamente, mungunzá vem de “quimbundo” ou “mukunza”, palavras africanas que significam milho cozido (Ferreira, 2003).

Em Belém e nos interiores do Pará há o costume de tirar um pequeno cochilo, após o almoço, comum a muitos habitantes da região, que surpreende o olhar estrangeiro. Figueiredo (2009), em texto sobre memórias da infância na Amazônia, a partir da narrativa do poeta Thiago de Mello, comenta a prática da sesta, fortemente presente no início do século XX paraense. Os(as) considerados(as) “chefes de família” cumpriam o ritual de estender-se na rede ou na cama, logo após o almoço, para um descanso com duração máxima de trinta minutos. Em

seguida, banhavam-se e retornavam ao trabalho, antes ou depois da chuva típica de todas as tardes.

Às crianças, cabia ter o cuidado para não acordar aquele que repousava, posto que o sono era vivido como "sagrado". Evitavam-se, assim brincadeiras mais ruidosas nesse horário. Tal costume ainda é preservado, apesar de ter sofrido mudanças com as precarizações do trabalho e a expansão das novas tecnologias de comunicação, tais como: a internet e a telefonia celular que alteraram drasticamente muitos modos de vida, também nas Amazônias.

Em muitas cidades da região amazônica, ainda se mantém o hábito de donos de comércios fechar as portas de suas lojas após o almoço e abrir-lhes duas horas depois. Este costume, certamente, nos fala de outra relação com o tempo e com o trabalho, ainda não completamente subjetivados pela lógica de produção do capitalismo mundializado.

Na segunda década do século XXI, em Belém do Pará, a prática da sesta é mantida apenas nos pequenos comércios, geralmente, em alguns pontos nas periferias da cidade, sobretudo, na região metropolitana de Belém que é marcada por um contexto de várias cidades vizinhas, divididas da capital paraense por ruas, avenidas e monumentos simbolizando marcos de fronteiras entre um município e outro.

Já, na denominada área central do comércio de Belém, supermercados e as grandes empresas varejistas já não aderem mais a pausa após o almoço, sendo que há supermercados e alguns comércios funcionando vinte e quatro horas.

Uma prática recorrente nos modos de vida belenenses são as visitas aos igarapés, praias de rio e balneários, sobretudo, em uma ilha cercada de praias de água doce, chamada de Mosqueiro. Na praça central da cidade, há barracas de tapioquinha, servidas com todos os ingredientes. Uma cooperativa de mulheres compartilha várias barracas que servem deliciosas tapiocas, muito apreciadas por paraenses e turistas. A relação com a alimentação se sustenta também na articulação com as águas, o descanso e é embalada pelas redes e encontros nas praças e nos calçadões das praias de rios e ao redor dos igarapés.

Em Belém do Pará, as frutas também são outras: bacuri, açaí, cupuaçu, graviola, castanhas, mangaba, jambo, pupunha, taperebá, tucumã, piquiá, jenipapo, murici, buriti e outras. Seus cheiros são fortes e os sucos e algumas sorvetes feitos com essas frutas têm gostos outros. Os cremes de cupuaçu são mais comuns nas mesas do que os pudins de leite, por exemplo. Os sorvetes de castanha e de bacuri são mais apreciados do que os de creme e morango.

Os óleos de andiroba, de copaíba, de castanhas, priprioca, entre outros são adquiridos para curar tratamento de doenças, para fazer feitiços e mandingas, para a estética corporal em

sabonetes, cremes, perfumes e essências. O feijão paraense deve sempre ser cozido com charque, abóbora e bacon; mas o charque jamais pode faltar. O jambu também pode vir no arroz junto com o tucupi no dia a dia com pequenos camarões como fosse risoto típico da região.

Um amigo paulista, certa vez, ao visitar Belém, disse: "os barcos parecem taxis", a rua do paraense é o rio e há muitas músicas apreciadas localmente que narram essa relação especial com os barcos e com a água. Apesar de Belém ter virado as costas para o Rio Guamá e para a Baía do Guajará, de acordo com Almeida (2010), se estabelecem contatos bem diferentes de pessoas que são de outros estados fora da Região Norte do país com estes rios.

Dias e Soares (2014) destacam que em Belém, desde o final do início do século XX surgiram nos clubes, à margem dos rios, as práticas de uso do rio para regatas, depois; para passeios com lanchas e esportes com caiaques. Os ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas usam o transporte hidroviário tanto quanto os povos indígenas e têm uma relação com a água bem diferente da estabelecida pelos belenenses, pois é mais intensa e de maior valorização ainda (Almeida, 2010).

Para o escritor paraense Paes Loureiro (2015), o rio é uma das fontes das cosmopolítica belenense. Na verdade, a relação é mais do que de mobilidade, tem afeto, valores e ritmos diversos. A rede embala e relaxa, está nas varandas, nos quartos, nas salas das casas e nas praças.

Também nos apartamentos e nas casas de madeira, chamadas de palafitas sobre as margens dos rios e sobre igarapés (Almeida, 2010). Se refrescar nessas águas é muito importante devido ao calor intenso e porque são abundantes na região. Nas férias, feriados e finais de semana, um passeio que entusiasma a população paraense e de Belém de modo geral são os banhos em igarapés gelados e nas praias de rio de Mosqueiro, que chegam a formar ondas por conta dos ventos e parecem com o litoral. Há barracas na orla por toda parte, servindo os pratos típicos, água de coco e outras bebidas.

Sant'Anna (2007) escreveu um importante livro a respeito da história do corpo que se tornou uma referência importante para analisar as relações entre modos de existência e os usos das águas dos rios e dos lagos, em São Paulo. Faz uma narrativa analítica das relações dos moradores e a criação de seus modos de existência por meio da maneira de lidarem com as águas.

Há importantes aspectos a ressaltarmos a respeito das relações entre as águas e os modos de vida, entre eles, é possível citar: banhos e asseios; rituais religiosos e pagãos; pesca; transporte; passeios em pontes; as brigas próximas aos chafarizes; a relação entre saúde e o tratamento da água etc.

Há no litoral do Pará praias de água salgada com muitos mangues ao redor, repletos de garças e guarás. Especialmente, nos municípios de Salinas e Bragança. Muitos belenenses têm casas de praia em Salinas, local que se tornou referência para descanso e lazer, na região. A relação com a água, assim é parte do cotidiano de Belém e dos povos das ilhas e florestas. Esse espaço fomenta um imaginário mágico e encantado de relações entre humanos e não humanos, sendo expresso, sobretudo, nas práticas de pajelança, de acordo com Heraldo Maués (2002).

No processo chamado civilizatório de Belém, no começo do século XX, muitas práticas comunitárias e de relações com a alimentação passaram a ser alvo de um governo sanitário-higienista, apropriado pelos políticos e sociedade da época. Os brancos da cidade evitavam lavar roupas em chafarizes e regos com receio de serem marcados por preconceitos de se contaminarem com os costumes e modos de vida dos negros e indígenas (Almeida, 2010). Todavia, se percebe que a resistência ao higienismo se fez as águas afloram e ecoam em várias partes da cidade de Belém, assim como pratos variados que foram herdados de povos indígenas e africanos estão presentes na cidade e fazem parte das subjetividades tecidas na cidade viva que pulsa.

Entre a rede e os barcos, no encontro com as águas e florestas, há os peixes, caranguejos e camarões, que são abundantemente servidos nas mesas paraenses e na composição dos pratos típicos da região amazônica. As pescadas branca e amarela, o pirarucu e o filhote são peixes inesquecíveis tanto nas caldeiradas quanto assados e na chapa ou ainda fritos (Motta-Maués & Maués, 1980).

4. Considerações finais

O arquivo-cidade é vivo e pode ser analisado historicamente como um conjunto de práticas acontecimentais repletas de presenças e ausências que não podem ser deixadas de lado e perdidas (Cardoso Jr, 2001). As festas, as feiras, a arquitetura de várias épocas, as pressões das construtoras e das corporações pelos centros urbanos, a apropriação pública das praças e dos parques, as manifestações coletivas artísticas e as lutas por moradia, por mobilidade, por educação, por esportes e cultura agenciam tensões e concretizam as linhas múltiplas que vão tecendo as redes nas/das cidades (Certeau, 2007).

A culinárias, as práticas de alimentação e a relação com os rios nos ajuda a pensar os modos de existência em Belém do Pará. A articulação entre subjetividade e cultura é intensa, sendo analisada em diferentes áreas, saberes, profissões, ofícios, artesanias e instituições (Lemos, 2007; Moraes Jr, 2021). Explicita a materialidade das práticas de valoração na

formação de si pela relação com a alteridade em uma série de dispositivos sociais, arquitetônicos, políticos, econômicos, ecológicos, históricos e religiosos (Guattari, 1990; 2000).

A cidade tem sido problematizada na atualidade em termos dos processos desfiliação social e econômica que produz pelos muros que forja de separação entre os que podem e os que são impedidos de circular e experienciar os espaços urbanos. As ocupações de movimentos sociais da cidade vêm assinalando resistências à privatização e higienização em um projeto de paisagem via cartão postal das cidades, expulsando dos centros grupos sociais que são fabricados como refugos e inimigos da sociedade (Rolnik, 1987; 1990).

É na conexão das forças diagramáticas, forjando linhas em variáveis e em variação, que podemos fazer traçados das cidades em transbordamento de fronteiras para sairmos do efeito paisagem de um cartão postal que o *marketing* turístico e o consumo econômico dos espaços implicam, na sociedade contemporânea.

A noção de revitalização dos chamados centros antigos das cidades produziu a violação de muitos direitos, tais como: a remoção em lugares que outrora eram desvalorizados em nome de uma reorganização espacial. Revitalizar se tornou uma palavra que ameniza a prática de remover pessoas em nome dos interesses econômicos e políticos de grandes corporações para a construção de metrôs, avenidas, viadutos, trens rápidos, shoppings e estádios, grandes projetos de infraestrutura e de abertura de novos mercados para empresas e construtoras empreenderem seus negócios na cidade em nome da circulação lucrativa (Harvey, 2014).

Animar e encantar a relação com os rios e florestas, com a alimentação, a terra e os modos de ser pode trazer suavidade, leveza e magia para existências desencantadas. A vida pulsa e ganha passagem cada vez mais quando ousamos sair das noções de modernidade que nos colocam em relação utilitária com as florestas, plantas, águas, cotidianos e modos de viver. Romper com as colonialidades de ser, saber e poder implica em animar com agência a vida e os seres em todas as suas dimensões e potências que fazem a multiplicidade ecoar em diversas alteridades.

REFERÊNCIAS

Almeida, C. M. R. de. (2010). *As águas e a cidade de Belém do Pará*. História, natureza e cultura material no século XIX. 340f. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Alves, M. S. A. (2005). *A política higienista no Pará da Belle Époque e a proteção à infância pobre em 1912*. Disponível em: anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0334.pdf. [2005]. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.

Amaral, A. S. (2006). Vamos à vacina? Doenças, saúde e práticas médico-sanitárias em Belém (1904 a 1911). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Belém.

Burke, P. (1992). *A escola dos Annales (1929-1989).* São Paulo: Editora UNESP.

____. (2008). *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cascudo, L. C. (1983). *História da Alimentação no Brasil*. v. 1. São Paulo: Itatiaia.

Castro, C. (2008). *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Certeau, M. (2007). *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2002). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.

_____. (2011). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.

Chartier, R. (1995). Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n . 16, p.179-192.

Chaves, G. (2005). Caruru, um prato afro-indígena. *Revista História Atual*, Ano II, edição 20 de junho.

Corbin, A. (1987). *Saberes e Odores*: O olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras.

Cruz, V. C. O (2008). Rio Como Espaço de Referência Identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: Trindade Jr, S. C. (Org.); Tavares, M. G. da C. (Org.). *Cidades ribeirinhas na Amazônia*: mudanças e permanências. 1. Ed. Belém: EDUFPA, pp. 49-69.

Dias, D. C. & Soares, C. L. (2014). Entre velas, barcos e braçadas: Belém no reflexo das águas. (Do final do século XIX à década de 1920). In: *Projeto História*: São Paulo, n. 49, pp. 165-196, Abril.

Douglas, M. (2010). Pureza e perigo. Lisboa: Edições 70.

Duarte, A. V. M. (2014). Orphanato Municipal de Belém: acolhimento, educação e instrução às meninas (1893 a 1911). *História e Educação*, Porto Alegre, v.18, n.43. Maio/Agosto, p. 163-182.

Elias, N. (1994). *O Processo Civilizador*. Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Ferreira, J. C. V. (2003). *O Pará e seus municípios*. Belém: J.C.V.

Figueiredo, A. (2009). Memórias da Infância na Amazônia. In: Del Priore, M. *Histórias das Crianças no Brasil*. 6ªed. São Paulo: Contexto.

Gonçalves, C. W. P. (2001). Amazônia. Amazônias. São Paulo: Contexto.

Guattari, F. (1990). *As três ecologias*. Campinas: Papirus.

_____. (2000). *Caosmose*: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34.

IPEA; SEPPIR. (2014). *Situação social da População Negra por Estado*. Brasília: IPEA.

Lemos, F. C. S. (2007). História, cultura e subjetividade: Problematizações. *Revista do Departamento de Psicologia* – UFF, v.19 – n.1, p.61 -68, jan/jun.

Martins, A. L. (2009). Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: Pinsky, C. B. & Lucca, T. R. de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, pp. 282-302.

HERALDO MAUÉS, R. O Perspectivismo indígena é somente indígena? cosmologia, religião, medicina e populações rurais na Amazônia. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 33–61, 2012. DOI: 10.5433/2176-6665.2012v17n1p33. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2012.v17n1p33. Acesso em: 25 jan. 2024.

Menezes, B. (1993). *Batuque*. 7ed. Belém: Família Bruno de Menezes.

Moraes Jr, Manoel Ribeiro de. O Regime Epistemológico das Ciências Humanas na França Contemporânea. *Amazônica: Revista de Antropologia (Online)*, v. 13, p. 723, 2021.

Motta-Maués, M. A. (1989) "A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos", in *Estudos e Problemas Amazônicos*, Belém, Seduc/IDESP.

Motta-Maués, M. A. & Maués, R. H. (1980). *Hábitos e crenças alimentares numa comunidade de pesca*, Belém, Falangola.

OIT/IPEC (2002). *O trabalho infantil doméstico nas cidades de Belém, Belo Horizonte e Recife: um diagnóstico rápido*. Projeto RLA/00/53P/USA.

Loureiro, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica. Uma poética do imaginário.* Manaus/AM: Valer, 2021.

Palha, B. da F. (2011). *Escravidão negra em Belém: mercado trabalho e liberdade (1810-1850)*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém.

Paoli, M. C. (1992). Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: _____. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, p. 25-28.

Salles, V. (2004). *O negro na formação da sociedade paraense*. Textos reunidos. Belém: Paka-Tatu.

Salles, V. (2005). *O Negro no Pará*. Sob o regime de escravidão. Belém: IAP.

Sarges, M. de N. (2000). *Belém*: riquezas produzindo a *Belle Epoque*. Paka-Tatu, Belém.

Sant'Anna, D. B. de. (2007). *Cidade das águas: usos de rios, córregos, bicas e chafarizes em São Paulo (1822-1901)*. São Paulo: Editora SENAC.

Schwarcz, L. M. (1993). *Espetáculos das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lévi-Strauss, Claude. *O cru e o cozido*. *Mitológicas I.* Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO PÓS-HUMANO: REFLEXÕES A RESPEITO DOS AFETOS NA OBRA "EQUILIBRIUM"

Priscila dos Santos Afonso[1]
Discente de Psicologia
ra108789@uem.br
Universidade Estadual de Maringá

Adriana Barin de Azevedo
Doutora em Psicologia
abazevedo@uem.br
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Está em curso, atualmente, um modo de vida que almeja ultrapassar as limitações da condição humana natural, utilizando-se de modificações físicas, genéticas, estéticas e psicológicas para aprimorar o corpo e alcançar maior produtividade e desempenho, diante de uma sociedade que exige constantemente a alta performance. Dessa forma, uma nova concepção de ser humano está em desenvolvimento, entendida por alguns autores como pós-humano. Como resultado, são oferecidas ao homem técnicas que possam torná-lo mais eficiente mediante a ajuda de áreas da biotecnologia. O campo da saúde também está relacionado com essas concepções, passando a ir além do tratamento de patologias e, abarcando, também, aspectos da vida relacionados à subjetividade e aprimoramento físico. Nesse sentido, este texto trata de um estudo bibliográfico e conceitual, que teve como objetivo relacionar a condição exposta no filme *Equilibrium* (2002) com os conceitos de (bio)medicalização e pós-humano, levando em consideração a alteração do conceito de humano, a regulação biotecnológica e psicofarmacológica, e o controle dos afetos. A pesquisa se desenvolveu através de um levantamento bibliográfico sobre o pós-humanismo, da análise aprofundada do filme com base no conceito de afetos na filosofia de Espinosa, da discussão sobre a medicalização e das contribuições desse debate para o campo da Psicologia. Como resultado, foi possível constatar que a condição humana é atravessada por tecnologias que modificam os modos de vida, constituindo uma subjetividade pós-humanista. Desta maneira, cabe à Psicologia construir formas de cuidado que reconheçam a complexidade e pluralidade das experiências humanas, sem reduzir o indivíduo em favor de uma ideia de eficiência e alta performance, que ignoram sua condição afetiva.

Palavras-chave: Afetos. Pós-humano. Medicalização. Equilibrium.

[1] Este texto é resultado de um Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-FA-UEM), financiado pela Fundação Araucária (FA).

1. Introdução

A subjetividade humana é diretamente impactada pela variedade de tecnologias presentes no modo de vida contemporâneo. Essas tecnologias possibilitam modificações corporais, físicas, genéticas, estéticas e psicológicas, desencadeando uma demanda por novas formas de existir no mundo. Como resultado, a definição de ser humano encontra-se em constante variação, havendo atualmente a emergência do que alguns autores definem como "pós-humano". Dessa forma, a introdução contínua e progressiva de modificações corporais, estimuladas por uma ampla gama de áreas científicas, possibilita o surgimento desse novo indivíduo, que tem tanto suas condições biológicas, quanto psicológicas, alteradas.

Logo, surgem práticas na área da saúde focadas na otimização das capacidades individuais por meio das técnicas científicas. Em síntese, o corpo humano passa a ser visto como insuficiente e passível de melhorias. De acordo com Bezerra Jr. (2011), em resposta às demandas sociais, a medicina começou a ocupar-se também com solicitações relacionadas à estética e ao aprimoramento físico, envolvendo, inclusive, aspectos subjetivos do indivíduo, como a timidez e a tristeza. A medicina, portanto, "tem se configurado como um poderoso complexo de saberes e poderes que investem os corpos e as populações" (Sibilia, 2004, p.42), passando a atuar não apenas no campo da saúde e doença, mas a atender demandas que vão além, inscritas no campo da alta performance. Essa perspectiva busca tornar o corpo mais produtivo, ignorando as variações afetivas da subjetividade humana, a fim de obter soluções imediatas e "eficazes" para os problemas.

Com o propósito de pensar esse cenário, buscou-se investigar a obra *Equilibrium* (2002), que apresenta uma sociedade distópica e totalitária, situada após uma Terceira Guerra Mundial, onde foi adotada uma política de erradicação da capacidade afetiva humana, para que assim não houvesse novos conflitos entre os homens. De acordo com a lei, todos os cidadãos deveriam injetar diariamente uma droga denominada Prozium, fazendo com que a capacidade de sentir fosse suspensa e, por consequência, causando uma modificação na subjetividade humana, indo de encontro com a discussão a respeito do pós-humano. Para acompanhar a análise da obra, adotamos o conceito de afetos em Espinosa (2009), apresentado na terceira parte de sua obra intitulada *Ética,* caracterizados como "afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída" (p. 95). O autor propõe a ideia de que não há separação entre mente e corpo, portanto, o conhecimento racional envolve o aprendizado dos afetos vividos no corpo, fazendo-se necessários para a constituição do sujeito.

Através do filme, apresentamos a discussão sobre o alto desempenho pelo retrato de uma sociedade que abre mão da condição afetiva para instaurar um regime técnico e racional. Em conjunto a isso, o conceito de medicalização foi inserido a fim de investigar a relação do pós-humano com os atravessamentos que interditam o sentir, bem como quais as repercussões dessa conjuntura para a Psicologia atualmente.

1.1 UMA NOVA DEFINIÇÃO DE HUMANO

Diante de uma sociedade que apresenta mudanças constantes e em uma velocidade sem precedentes, cria-se um cenário onde é possível observar diferentes tipos de subjetividades constituindo-se e novas formas de existência emergindo, dado que o avanço da tecnologia, a prontidão das informações e aceleração da vida, a busca pela produtividade e a alta performance têm ocupado um grande espaço nas relações modernas, bem como possivelmente criando um novo tipo de humano.

Um dos aspectos mais significativos e transformadores que contempla a contemporaneidade é, sem dúvidas, o advento da tecnologia, e com ela suas inúmeras possibilidades e desdobramentos. A internet, por exemplo, foi capaz de estender a comunicação a níveis globais e, com isso, oferecer uma troca de informações instantâneas entre indivíduos, movimento que nos leva até os dias atuais onde nunca se fez tão presente a utilização de redes sociais como um meio de comunicabilidade e acesso à notícias incessantes que envolvem o mundo. Face e a isso, pode-se dizer que a revolução tecnológica exerce forças inimagináveis em nossas vidas, a um ponto onde muitos não conseguem mais imaginar uma conjuntura onde não haja a presença de uma rede online, configurando uma simbiose entre o homem e a máquina (Santaella, 2007) e constituindo um movimento onde ao mesmo tempo que o homem afeta, também é afetado pela tecnologia, trazendo à tona o óbvio: estes dois nunca estiveram separados.

Em conjunto a isso, as ciências biológicas também vêm ganhando centralidade nesse cenário, dado que agora elas se ocupam do que diz respeito à mente, aos afetos e à cultura, uma vez que buscam intervir no homem com objetivo de torná-lo aprimorado. Como aponta Benilton Bezerra (2006),

> Os estudos do cérebro e a nova biologia da mente deixaram de lado os limites do neurológico e do neuroquímico para se transformarem explicitamente em ciências da vida social e da cultura: emoções, crenças religiosas, aprendizagem, compaixão, violência social, decisões econômicas, amor, julgamentos morais e políticos, preferências estéticas e sexuais, motivações inconscientes.

As biotecnologias, nesse sentido, ultrapassam a ideia de um ser humano fixo e imutável, pois agora tanto a natureza quanto a vida humana são passíveis de intervenção e melhoramento. Expectativa de vida aumentada, até mesmo ilimitada, e engenharia genética são exemplos dessas tecnologias que extrapolam os filmes de ficção científica e ganham a vida real. As novas tecnologias nos oferecem uma série de situações que até então nunca pensaríamos ser possíveis, mas que fomentam esforços diários por parte de uma gama de especialistas na sociedade atual.

Essa conjuntura, por sua vez, parece redefinir a noção de humano que nos acompanhava até então, uma vez que, como indaga Santaella (apud Kellner, 2007, p. 129) "o que é autenticamente humano quando se tornam indefinidas as fronteiras entre humanidade e tecnologia?". A partir disso, um panorama que questiona a autenticidade do estatuto de humano diante da máquina pode ser traçado, considerando que atualmente um não existe sem o outro. As possibilidades que decorrem dessa interação demarcam o que pode ser chamado de pós-humano, um homem que não é nem inteiramente humano, nem máquina, ou então, pode-se dizer, é uma composição híbrida do antigo humano com o que se chama de máquina atualmente, em decorrência de suas acoplagens tecnológicas que perpassam sua vida e das quais não há mais perspectivas de renúncia.

Para pensar o pós-humano, é essencial pensar primeiramente o papel que o homem desempenhava até então, antes de ser impactado pelas tecnologias emergentes, tais como a biotecnologia, nanotecnologia, melhoramento genético, e o próprio advento da internet. Nesse cenário, o potencial humano provinha da racionalidade e da liberdade individual, movimento caracterizado essencialmente pela perspectiva humanista, a qual dispunha o homem na centralidade de tudo que existe, utilizando primariamente da ciência para compreender e conquistar a natureza. Dessa forma, a singularidade humana consistiria "na liberdade face aos determinismos em relação aos quais o restante dos animais estão submetidos, em função de uma identidade aberta, isto é, moldável conforme suas escolhas morais" (Nunes, 2015, p 256). Segundo Nunes (2015), havia a ideia de características universais exclusivas à espécie humana que legitimavam sua soberania diante da natureza, as quais estavam ligadas principalmente à racionalidade, utilizando desta para chegar ao conhecimento científico que ofereceria verdades incontestáveis.

O pós-humanismo, por sua vez, pretende ir além dessa perspectiva utilizando da racionalidade e da técnica para transcender os limites do corpo e da mente. Santos (2005) apresenta este conceito afirmando que, por um lado, ele se fundamenta em uma crença da obsolescência do corpo humano, que traria "[...] uma necessidade aparentemente crescente de modificar o organismo mediante a incorporação de próteses para lidar com a velocidade da

transformação;" (Santos, 2005, p. 164). Por outro lado, a ideia de pós-humano surge considerando as transformações biotecnológicas ou biogenéticas como forma de evolução do ser humano, nos distanciando da condição natural biológica. De qualquer maneira, a evolução tecnológica abala o estatuto humano de forma que põe em xeque a visão humanista, bem como explicita Neves (2015, p. 258):

> Na medida em que incide sobre todas as instâncias da vida, desde o nascimento até a morte, do corpo à cultura, a tecnologia promove uma complexa hibridação entre homem e artefatos técnicos a ponto de se tornarem indissociáveis. Este movimento de hibridação entre homem e máquina, inevitável e autoevidente, afasta a condição humana de sua suposta pureza ontológica instaurando um questionamento radical da primazia metafísica do humano e do seu direito natural de conquista e domínio do restante da natureza.

A mudança na concepção de humano, portanto, atribui-se às profundas transformações vindas com o surgimento da tecnologia e tecnociência, as quais atravessam a vida de qualquer ser humano atualmente e possuem capacidade tanto de serem transformadoras quanto de serem transformadas, afetam e são afetadas. Pode-se considerar, nesse ponto de vista, que o homem até então ocupava uma posição central no mundo, contudo, o pós-humano sente-se deslocado e ameaçado, pois começa a questionar a sua centralidade e aspectos antes considerados imutáveis, mediante a sua fusão com a tecnologia. Anteriormente, existia uma distinção, mas agora é desafiador conceber a noção de um ser humano moderno que não seja, de certa forma, um homem-máquina.

Santaella (2007) expõe que existem dois desdobramentos da filosofia pós-humanista, aquele que a autora chama de pós-humanismo ilusionista e o pós-humanismo crítico. Este primeiro tem como objetivo ir além da condição humana limitante, "sobretudo do nosso destino para o envelhecimento e a morte. Tal superação seria atingida pela substituição de nossa natureza biológica por uma outra natureza artificialmente produzida que não sofreria as limitações e constrangimentos de nosso ser orgânico, hoje obsoleto" (Santaella, 2007 p. 133). O transhumanismo incide nessa definição pois pretende ir para além do humano como conhecemos atualmente, visando o aperfeiçoamento do corpo. Como pontua Vilaça (2014), essa filosofia aposta "na superação dos limites da condição humana e na pós-humanidade como uma ampliação das possibilidades de ser no mundo" (p. 343), utilizando-se das biotecnociências como ferramenta para atingir tais objetivos. Dessa forma, o pós-humano seria um humano melhorado, que visa transcender as barreiras do biológico e de tudo aquilo que o impediria de atingir uma alta performance, defendendo inclusive a regulação dos afetos e a abolição do sofrimento (Yamanari, 2021). Seria desejável e futuramente possível, para o transhumanista

Pearce (apud Yamanari, 2021), reprogramar a genética a fim de eliminar qualquer tipo de sofrimento em prol da felicidade, que é entendida por ele unicamente como resultado de atividades cerebrais e, portanto, pode ser controlada.

Existe o pensamento, considerando essa perspectiva, de que a regulação dos afetos é uma saída para os problemas enfrentados pela humanidade, e que a partir do aprimoramento proporcionado pelas biotecnologias, a fim de "[...] otimizar a máquina que é o corpo humano" (Kawanishi; Lourenção, 2019, p. 662), a própria história do homem poderia ser otimizada, pois o seu destino não estaria à mercê das intempéries do corpo finito nem de "maus afetos" que atrapalhasse a conquista da natureza, modificando os modos de ser e existir. Mas com a eliminação dos afetos, o que sobra?

Por outro lado, o pós-humanismo crítico aparece como uma consequência da evolução tecnológica, fazendo-se necessário pensar o homem e a máquina sem dicotomias limitantes, pois para Santaella (2007), "se continuarmos a alimentar a separação do corpo e da mente, da mente e do cérebro, se continuarmos a alimentar a dissociação entre esses últimos e as tecnologias, [...] as reflexões sobre o pós-humanismo só poderão ficar atravancadas em estreitos pontos de vista parciais (p. 135). Portanto, seria necessário refletir acerca dos atravessamento das tecnologias na vida do homem, considerando que os novos horizontes propiciados por elas sejam vistos como transformações da própria humanidade, pois desde o princípio já estaríamos caminhando integrados à tecnologia, "de modo que as tecnologias atuais estão em uma linha de continuidade e representam uma crescente complexificação de um princípio que já se instalou de saída na instauração do humano" (p. 135).

À vista disso, Donna Haraway (2009) estudou a figura do ciborgue que poderíamos aproximar ao conceito aqui utilizado de pós-humano, temática que não é centralidade para a autora, mas assemelha-se quando falamos do atravessamento do homem pelas biotecnologias. Haraway nos apresenta o ciborgue como uma espécie de fusão entre humano e máquina, os quais não apresentam distinção entre si, pois "o ciborgue não é algo que está num futuro distante. Nós já somos ciborgues; nós já fazemos grandes esforços para melhorar o rendimento do nosso corpo, a eficácia da nossa inteligência, para aumentarmos a concentração" (Porto, 2017, p. 50).

Haraway desafia a percepção convencional da relação entre humanos e tecnologia ao introduzir o conceito de ciborgue como um entrecruzamento entre humano e máquina, um ser híbrido que transcende as fronteiras tradicionais entre orgânico e inorgânico, e ainda propõe criar alianças não apenas com as máquinas, mas também com outras formas de vida, como animais e plantas. A natureza não poderia mais ser vista como algo estático e passivo, ao

contrário, ela agora se encontra constantemente em um estado de transformação, impulsionada por avanços na biologia molecular, manipulação genética, implantes de próteses e outras tecnologias emergentes (Porto, 2017). Nesse contexto, o ciborgue não é apenas um produto da tecnologia, mas também uma manifestação da interação complexa entre diferentes formas de vida e sistemas tecnológicos. Essa perspectiva desafia as concepções tradicionais de identidade, corporeidade e relação com o ambiente, abrindo espaço para novas formas de pensar sobre o que significa ser humano e como ele se relaciona com o mundo ao seu redor.

A figura do ciborgue representa uma ruptura radical do pensamento tradicional da separação entre corpo humano, máquina e natureza. Para Haraway, "a fronteira entre a ficção científica e a realidade social é uma ilusão ótica" (Haraway, 2009, p. 34), materializando o ciborgue como uma criatura que não existe apenas em filmes, mas que se faz presente na sociedade atual, e que desafia as categorias binárias estabelecidas pela modernidade, como humano/máquina, natural/artificial, macho/fêmea. As biotecnologias e cibernética contemporânea estão minando essas dicotomias ao promover uma compreensão interconectada da identidade e da corporeidade. Assim, o ciborgue de Donna Haraway não é apenas uma especulação futurista, mas uma ferramenta conceitual para repensar a relação estabelecida atualmente entre tecnologia, homem e natureza, desafiando as fronteiras e hierarquias que historicamente separaravam estes.

As biotecnologias oferecem a capacidade de modificar características físicas e cognitivas, ampliando as fronteiras do que é considerado normal ou natural. Implantes de próteses, aprimoramento genético e interfaces cérebro-computador são apenas alguns exemplos das maneiras pelas quais os indivíduos podem transcender as limitações de seus corpos e expandir suas capacidades. Mas indo para além de aparatos meramente cibernéticos, Kunzru (2009) argumenta que

> Ser um ciborgue não tem a ver com quantos bits de silício temos sob nossa pele ou com quantas próteses nosso corpo contém. Tem a ver com o fato de Donna Haraway ir à academia de ginástica, observar uma prateleira de alimentos energéticos para bodybuilding, olhar as máquinas para malhação e dar-se conta de que ela está em um lugar que não existiria sem a ideia do corpo como uma máquina de alta performance. Tem a ver com calçados atléticos. [...] Vencer os Jogos Olímpicos na era do ciborgue não tem a ver simplesmente com correr mais rápido. Tem a ver com "a interação entre medicina, dieta, práticas de treinamento, vestimentas e fabricação de equipamentos, visualização e controle de tempo" (Kunzru, 2009 p. 23)

Desta maneira, quando falamos de tecnologias não dizemos necessariamente apenas sobre chips e fios, mas também de aparatos com os quais nos entrelaçamos de forma simbiótica visando aumentar a performance em uma sociedade que exige produtividade constante. Um

exemplo a ser citado é a utilização crescente de fármacos nos dias atuais, uma tecnologia muito procurada, principalmente quando se fala de psicofármacos, para eliminar problemas de maneira imediata, como uma dor de cabeça ou um luto. Este processo podemos denominar de medicalização, tema que será explorado mais adiante neste trabalho.

Portanto, a partir dos conceitos de pós-humano e ciborgue, é possível perceber como as biotecnologias exercem implicações profundas na subjetividade humana. A interseção entre as tecnologias e a subjetividade (pós)-humana levanta questões sobre a autonomia e a própria noção de humanidade, de forma que o homem se torna cada vez mais interconectado com a tecnologia e é confrontado com a possibilidade de novas formas de existência que desafiam as fronteiras entre o orgânico e o inorgânico, o natural e o artificial. Assim, "a ideia do ciborgue, a realidade do ciborgue, tal como a da possibilidade da clonagem, é aterrorizante, não porque coloca em dúvida a origem divina do humano, mas porque coloca em xeque a originalidade do humano" (Tadeu, 2009, p. 14).

2. Apresentação da obra cinematográfica

2.1 EQUILIBRIUM (2002)

Equilibrium (2002), dirigido por Kurt Wimmer, é uma obra de ficção científica que se passa em um futuro distópico, situado em Libria, no ano de 2072. A sociedade é controlada por um regime totalitário fundado por sobreviventes da Terceira Guerra Mundial, que estariam tentando evitar com que uma Quarta Guerra acontecesse, pois a humanidade não resistiria. O regime é gerenciado pela figura de um líder, denominado "Pai", que tem por objetivo encontrar e erradicar a verdadeira fonte de desumanidade do homem: sua habilidade de sentir. Assim, a paz e a estabilidade estariam garantidas, sob a condição de que todos, por lei, tomassem diariamente doses de Prozium, uma droga injetável inibidora dos afetos.

Diante desse cenário, um segmento da lei foi criado, o Clero Grammaton, que conta com John Preston, um agente de elite (conhecido como Sacerdote), cujo dever é confiscar todo tipo de obras de arte e identificar e punir rebeldes que se recusam a tomar o Prozium. Libria apresenta um controle rígido do Estado sobre seus cidadãos, onde é possível ver as ruas em perfeita ordem, com todos seguindo estritamente as suas obrigações diárias, sem questionamentos. A paz, exaltada pelo regime, é mantida predominantemente pela presença militarizada e ostensiva do Estado, com policiais armados patrulhando as ruas e telões transmitindo mensagens de ordem do Pai, de forma quase onipresente para a população (Solera, 2016).

No entanto, após derrubar acidentalmente sua dose de Prozium e passar um dia sem usá-la, Preston começa a ter ciência de seus afetos, passando a enxergar o mundo de outra forma. O sacerdote "redescobre sua humanidade, sua admiração pelos detalhes da vida, dos momentos únicos que permeiam a existência, e começa a se dar conta de que lei e ordem podem não ser argumentos fortes o suficiente para amputar do homem sua capacidade de sentir emoções" (Solera, 2016, n.p). O sistema e o seu papel dentro dele começam a ser questionados e desafiados, Preston é assolado pelo sentimento de culpa pelo o que havia feito até então, pelas centenas de mortes causadas, especialmente por ter assassinado seu parceiro de trabalho e por ter deixado sua mulher ser sentenciada à morte, em um cenário onde ambos cometeram o crime de sentir (Ferreira *et al*., 2018). A partir disso, ele começa a compreender o peso dos afetos na vida humana, e passa a desvirtuar as regras de seu próprio ofício, apreciando e recusando-se a queimar artefatos proibidos. Mas, principalmente, entra em contato com uma resistência clandestina, organizada por um grupo de pessoas que são contra a lei de não sentir e não fazem o uso do Prozium, onde Preston passa a desempenhar o papel de combater o sistema do qual faz parte, a fim de ajudá-los a derrubar o Pai e libertar Libria.

2.1. OS AFETOS EM EQUILIBRIUM

Diante do exposto, será realizada uma análise articulada entre o filme escolhido, o conceito de pós-humano previamente explanado, e a filosofia dos afetos de Espinosa, com foco específico na terceira parte de sua obra Ética, intitulada "A origem e natureza dos afetos". Inicialmente, o autor expõe que, na história da filosofia, reforçou-se a ideia de que os afetos impediram uma vida virtuosa e intelectual, devido à oscilação que proporcionam à experiência humana. Os afetos eram considerados algo estrangeiro ao homem, que, por sua vez, tinha o dever de suprimi-los para que, assim, a racionalidade exercesse seu papel livremente. Essa crença se baseia no discurso de que o homem possui uma autonomia absoluta sobre suas paixões, independentemente de influências externas (Espinosa, 2009, p. 161).

Distanciando-se dessa concepção tradicional, o filósofo propõe um entendimento mais profundo dos afetos, considerando-os inerentes à própria natureza humana e não meramente dicotomizados como bons ou ruins. Ele argumenta que os afetos são expressões da essência humana, sempre em movimento, expressando nossa potência de vida de maneiras diversas. Em vez de opostos à intelectualidade, os afetos são elementos cruciais na constituição da experiência humana, contribuindo para a nossa capacidade de agir e interagir com o mundo. Conceitualizando, segundo Espinosa (2009), os afetos são "as afecções do corpo, pelas quais

sua potência de agir é aumentada ou diminuída" (p. 95). A alegria, portanto, seria uma potência de vida aumentada, e a tristeza, ao contrário, uma potência de vida mínima.

Essa compreensão oferece uma base crítica para analisar a obra escolhida. O filme apresenta uma sociedade que supervaloriza a racionalidade em detrimento do sentir, posicionando os afetos como a raiz de conflitos e destruições. Nesta sociedade, afetos são considerados uma doença, trazendo "sintomas" como ódio, raiva, e guerra, e por isso devem ser eliminados. Aqui, o filme e a filosofia de Espinosa se contrapõem: enquanto Espinosa enxerga os afetos como uma parte integral e inescapável da condição humana, *Equilibrium* explicita uma tentativa de suprimir essa parte essencial, levando a uma sociedade onde a condição afetiva é vista como uma fraqueza que ameaça o controle coletivo e a ordem social. Na sociedade apresentada pelo filme, a capacidade de sentir não influencia as escolhas, pois todas as decisões são feitas visando o que é mais prático e produtivo. Considera-se, nesse ponto de vista, que o ato de sentir enfraquece a nação, pois envolve variações afetivas e perda de controle coletivo.

Esse panorama mostra um humano transformado, o qual agora é caracterizado por não possuir afetos, por não valorizar a arte, por não experienciar o amor. É um humano que enaltece o aperfeiçoamento, no sentido que tenta eliminar tudo aquilo que interfere no que ele julga como um modo correto de fazer, o modo que parte da razão, daquilo que está sob seu controle, diferentemente dos afetos, que tornariam a sociedade frágil e passível de guerras. É, portanto, um pós-humano, pois carece de uma das características que identificaria o homem até então, aproximando-se agora de uma máquina, a qual é conhecida justamente por não conseguir expressar emoções. Um sujeito maquínico em um mundo que necessita de engrenagens para funcionar e para atingir o ideal de desenvolvimento, um mundo que visa apenas a perpetuação da espécie.

O homem, ou então, homem-máquina, apresentado no filme, encontra-se transpassado não por acoplagens tecnológicas, por microchips ou por órgãos de silício, mas por outra tecnologia, a droga denominada Prozium. É exibido durante a obra que o medicamento é feito de nepente, uma planta mencionada na mitologia grega, responsável por causar o esquecimento dos males, eliminando o sofrimento e perpetuando a alegria (Melo, 2013) . Nesse contexto, a figura do Pai narra: “com ele, anestesiamos o sofrimento, aniquilamos o ciúmes, obliteramos a fúria, mas os impulsos do amor, êxtase e felicidade também são anestesiados. Aceitem esse justo sacrifício". Ora, o que seriam então dos humanos sem seus afetos? Um novo tipo de humano, que existe à imagem e semelhança do homem tradicional, mas difere-se porque agora procura a maquinização da vida, objetiva precisamente a perda da sensibilidade.

Embora em *Equilibrium* haja a ausência de afetos, Espinosa expressa em sua obra não ser plausível a possibilidade de um sujeito não sentir algo, mas sim um momento em que ele estaria no mínimo de sua potência singular, o que o filósofo caracteriza como tristeza. Partindo dessa via, os indivíduos da sociedade de Libria estariam sentindo o estado de dormência, no mínimo da sua capacidade de sentir, mas sendo afetados pela condição de estarem medicados pela droga. É uma servidão involuntária, considerando o estado de tirania em que se encontram, o qual são submetidos à tal condição sem que possuam o poder de escolha. Desta maneira, ao limitar o sujeito de sua capacidade afetiva, limita-se também a sua potência de vida, o que contribui para que o sujeito não pense, não oscile e não aja, facilitando a manutenção do regime totalitário.

Logo no início do obra, John Preston tem uma conversa com seu parceiro de trabalho, Errol Partridge, que de maneira velada e implícita, tece comentários que poderiam dar a entender que ele está infeliz no sistema em que vive. A partir disso, seguindo sua honrada fama de saber quase instantaneamente quando alguém está sentindo, e com a confirmação de que este parceiro não havia confiscado um livro que era seu dever confiscar, Preston segue seus rastros e então, depara-se com uma cena dele segurando um livro em suas mãos. Errol recita um poema que parece reverberar em Preston:

> E eu sendo pobre / Tenho apenas meus sonhos / Coloquei meus sonhos sob seus pés / Caminhe devagar / Pois você caminha sobre os meus sonhos. (ROSENTHAL, 1994, p.4).

E em seguida, diz assumir que Preston sonha, provocando-o. Conforme a conversa avança, Preston e Errol sustentam um debate de ideias, em que o protagonista afirma que agora, devido à ausência de afetos, não há guerras nem assassinato, em contrapartida, seu parceiro retruca questionando: “O que você acha que fazemos?”. Embora Preston acabe executando Errol na cena seguinte, esta conversa parece afetá-lo, suscitando um estado de oscilação, onde sua proporção afetiva é transformada, e algo que antes encontrava-se estabilizado, agora é abalado. Para Espinosa (2009), quando um afeto disputa lugar com o afeto anterior, o pensamento muda, portanto, a partir do conflito e da oscilação ocasionada por essa disputa, uma nova ideia surge no personagem, o que ocasiona o aumento de sua potência.

A condição afetiva anterior de Preston era reforçada pela repetição dos hábitos que permeavam a sociedade de Libria, com objetivo de produzir ações que controlavam aquilo que poderia produzir variações. Há, na obra, o investimento na condição passiva dos indivíduos, a começar pela utilização do Prozium, mas além disso, também pela vigilância excessiva, vindo por parte tanto das autoridades quanto pelos próprios cidadãos, reproduzida inclusive desde

cedo, pelas crianças. A sociedade de *Equilibrium* é marcada especialmente pelo controle e padronização em massa, havendo o predomínio de "uma iluminação sempre muito escura e de tom cinza, música de cenário apocalíptico, os personagens em sua maioria usam também roupas pretas ou cinzas, bem como um cenário rodeado por prédios, sem nenhuma presença da natureza ou animais" (Ferreira *et al*., 2018, p. 277). Há transmissões constantes de narrativas que exaltam a ideologia do não sentir, alegando que por meio da cura do coração do homem, que estava tomado por fúria e ódio, agora a sociedade sobrevive, mediante a consciência a recusar tudo aquilo que os tentariam a sentir novamente.

Existe a tentativa de ecoar o discurso do abandono e marginalização do sentir (Farias Júnior, 2011), que possibilita o estado de servidão. Recorrendo ao termo utilizado por Espinosa (2009), a servidão diz sobre a incapacidade de conhecer o próprio desejo, criando um estado propenso à maior fragilidade. O desejo, por sua vez, refere-se à própria essência do homem e é determinado por um conjunto de afecções, encontros e relações que levam o sujeito a agir de uma determinada maneira (Espinosa). Ele está relacionado com o que o corpo sente e a mente pensa, portanto, o pensamento é desejo e está relacionado ao afeto do corpo. Enquanto, de acordo com a filosofia tradicional, o que definia a condição humana era a razão e a capacidade de pensar, de acordo com Espinosa, o que define o humano é o desejo. Não ter conhecimento sobre o próprio desejo aumenta a vulnerabilidade humana, causando sofrimento e adoecimento. A servidão, seguindo essa perspectiva, impossibilita o indivíduo de estar ciente dos afetos que o favorecem ou não. Desconhecer a respeito de quem é, significa estar reduzido ao mínimo de sua potência, é estar impedido e interditado de entrar em contato com os afetos, o que em *Equilibrium* é retratado como o estado de não sentir.

Frente a isso, uma série de encontros subvertem a estrutura e comportamentos que antes resultavam em certo estado e proporção afetiva, como no caso: da esposa de Preston que foi executada pelo crime de sentir, sem que ele impedisse; do amigo que também estava sentindo e foi morto por suas mãos. O protagonista, portanto, passa a ser transformado pela ausência desses indivíduos em sua vida, abalando sua condição afetiva de passividade, que embora seja incentivada a todo instante pelas estratégias de controle, ocasiona uma série de variações que aumentam sua potência. Desta forma, as palavras recitadas do poema ecoaram na mente de Preston no momento em que ele se preparava para dormir, ao ponto de fazê-lo sonhar com a esposa que havia sido executada. Ao acordar, o protagonista acidentalmente derruba e quebra a dose da medicação. Quando questionado pelo filho, Preston explica que havia retirado o frasco de Prozium antes de escovar os dentes, algo que nunca havia feito antes. Neste ponto, fica claro como a ordem de seus comportamentos foi abalada por sua condição afetiva atual, suscitando

atitudes que iam na contramão de sua rotina habitual. Quando vai repor a dose, hesita e desiste, dando início à sua jornada de reconhecimento dos afetos.

Mais a seguir, o personagem tem outra oportunidade de injetar o remédio, mas decide ignorar. Dorme e sonha novamente, mas desta vez com as palavras de uma mulher que foi presa por ele, a qual havia parado de tomar a dose e escondia obras de arte em sua casa. As palavras diziam que sem amor, a respiração é só o barulho de um relógio batendo. Neste momento Preston acorda suado, com o coração acelerado, enxerga água da chuva caindo pela janela coberta por uma película e imediatamente a rasga, arrebatado pela cena do sol nascendo sob a cidade, por fim livrando-se totalmente do efeito inibidor da droga. Até então, o Sacerdote era tomado por uma passividade que não o permitia compreender o que estava se passando com ele, no entanto, a partir do momento em que começa a sentir, passa a agir de forma ativa no mundo, aumentando a sua potência de vida.

Diante da posição ativa que agora desempenha sob seus afetos, o protagonista passa a questionar as autoridades e a ordem das coisas em Libria. Em determinado momento, em uma conversa com o representante do Pai, Preston indaga sobre a execução imediata de membros do grupo da resistência sem que antes haja um julgamento e interrogatório: “Sem a lógica do processamento, não é tudo apenas um caos, como o que nós lutamos tanto para erradicar?”, e recebe como resposta: “Não é a mensagem que importa, mas sim nossa obediência à ela.”, deixando claro como o estado de passividade da população é mantido e reforçado por uma falsa ideologia que tem como objetivo a servidão. A partir disso, Preston passa a ajudar membros do grupo revolucionário, e entra em contato com eles para lutar pelo objetivo de libertar a população do regime totalitário, que até então era seu dever preservar.

Indo de encontro com os planos da Resistência, o protagonista entrega o grupo às autoridades para assim ganhar sua confiança e encontrar-se diretamente com o Pai. Nesse percurso, descobre que o Pai estava morto há anos, e seu representante quem estava no comando, para assim reforçar sua ideia de líder no imaginário da população, evitando um possível caos. Ainda, é revelado que o líder preservava sua capacidade afetiva. A obra não explica esse ponto, mas podemos pensar em como os governantes tinham ciência da importância dos afetos na vida, inclusive em tomadas de decisão e para governar uma sociedade, expondo a contradição desse projeto.

Por fim, a Resistência, com ajuda de Preston, atinge seu objetivo de libertar a população da medicação, queimando as fábricas que a produziam e assassinando o líder. Ao longo da obra, foi possível perceber que mesmo com a tentativa de manter um corpo dessensibilizado, ainda houveram maneiras de resistir a tal estado. Pontos que foram explicitados ao longo da análise,

como o abalo da rotina do personagem, e encontros que permaneciam em seu inconsciente, mantiveram certa oscilação afetiva, que incidiram sobre sua condição de passividade no mundo. Retomando o conceito de desejo, segundo Espinosa, que diz sobre uma força para a vida, mesmo em situações de mínima potência ainda há uma insistência e luta pela existência, pois o corpo tenta seguir vivendo e concentra sua energia para isso. Mesmo não possuindo dispositivos para lutar contra o que interdita, alguém, algo ou outra situação pode ajudar a construir formas de cuidado, assim como foi para Preston e o grupo subversivo.

Desta maneira, a tecnologia da medicação encontra-se operando para impedir os afetos, mas quando essa tecnologia sai de cena, mesmo que por um breve momento, outras se organizarão na tentativa de aumentar a potência singular. Estratégias como a explosão das indústrias de medicamentos, a própria relação com o grupo, ou até mesmo com a mulher que Preston conheceu, produzem uma nova forma de existir e dão suporte a outros tipos de relações afetivas. O Prozium é uma tecnologia que produzia um tipo de relação, no entanto, sem ele, outras formas de agenciamento do sentir surgirão. Nessa perspectiva, com o declínio da sociedade de Libria, haverá a ascensão de um novo mundo, e qual tipo de humano virá com ele? É possível pensar em um sujeito que carrega consigo uma faceta do pós-humano, que poderá escolher a interdição ou o enfrentamento dessa condição, ainda em simultâneo com as tecnologias presentes na conjuntura em questão. Isso porque, atualmente, torna-se impossível pensar em uma vivência que não seja transpassada pela tecnologia, logo, o humano deve criar meios para que ambos coexistam, de maneira que não perca aspectos de sua natureza intrínseca.

3. A medicalização dos afetos

Como explicitado anteriormente, o pós-humanismo diz respeito a uma modificação no conceito de humano, agora perpassado por biotecnologias que constituem e alteram a sua natureza. Esse sujeito encontra-se tomado pela exigência constante da alta performance, de forma que “a medicina se propôs a controlar os acontecimentos aleatórios relativos à multiplicidade orgânica e biológica dos seres humanos, impondo suas exigências normalizadoras em concordância com os interesses do capitalismo industrial: disciplinando os indivíduos e regulamentando a vida” (Sibilia, 2004, p. 42,). Bem como explorado em *Equilibrium*, a prática do campo da saúde apropria-se do campo afetivo a fim de controlar a vivência humana.

Bezerra Jr. (2010) afirma que em resposta à sociedade, a psicofarmacologia passou a atender demandas que vão além da saúde e doença, em aspectos da própria personalidade, como a timidez, e inerentes ao humano, como a tristeza (Zorzanelli; Ortega; Bezerra Jr., 2014, p.

1860). Como uma retomada ao pensamento humanista, a medicina procura excluir do homem aquilo que poderia perturbar sua produtividade e racionalidade, tornando os afetos alvo de aprimoramento ou, então, interdição. É, portanto, a partir dessa "[...] convicção de que a capacidade do corpo, em tese, é ilimitada" (Zorzanelli; Ortega; Bezerra Jr., 2014, p. 1864), que emergem convicções que estão centradas na otimização dos indivíduos através de meios tecnocientíficos. O corpo humano é percebido como insuficiente e errático.

O fenômeno da medicalização, caracterizada pelo "[...] deslocamento de comportamentos outrora não pertinentes ao campo de intervenção médica para essa jurisdição" (Zorzanelli; Ortega; Bezerra Jr., 2014, p. 1860), deixa evidente como o conceito de doença é alargado ao longo do século XX, que passa a englobar tudo aquilo que é considerado desviante ou transgressivo como patológico. Há a redefinição de qualquer problema da vida como um transtorno psiquiátrico, além da "[...] classificação de processos como o crime, a loucura, o pecado e a pobreza em categorias de doença." (Zorzanelli; Ortega; Bezerra Jr., 2014, p. 1862).

Diante desse cenário, Sibilia (2004) afirma que, hoje, o que se procura são respostas rápidas e "efetivas" para os problemas, isto é, o desejado não é mais compreender a origem dos sintomas, mas sim eliminá-los permanentemente por meio de "[...] tratamentos ultra-rápidos e super efetivos baseados na ingestão de psicofármacos". (Sibilia, 2004, p. 47). Para se inserir neste mundo que exige produtividade, o ser humano não tem o direito de adoecer ou estar em sofrimento. Especialistas de diversas áreas, desde a saúde até o lazer, impõem um modo de vida adequado para todas as pessoas, afirmando como se deve agir e sentir, atravessados por ideais de produtividade. Para alcançar isso, as soluções rápidas, que geralmente se encontram nos psicofármacos, são preferíveis, de modo que:

> Em vez de solicitar a interrogação, a escavação e a interpretação de uma subjetividade enigmática, as novas vivências demandam explicações técnicas e intervenções corretivas. Trata-se de um deslocamento do foco: em vez de estudar as causas e os fundamentos, toda a atenção se concentra nos efeitos. (Sibilia, 2004, p.48).

Segundo a autora, ao ter como foco a estrutura cerebral humana, os conhecimentos associados à tecnociência moderna colocam em segundo plano a influência do ambiente e da história vital de cada indivíduo (Sibilia, 2004, p. 49), isto é, sua própria subjetividade. Além disso, a medicina se utiliza de previsões e probabilidades para definir riscos e tendências. Para Sibilia (2004), este seria um instrumento poderoso do biopoder, já que controla o comportamento das pessoas através do que elas podem vir a ser (ou não).

Em conjunto à isso, a biomedicalização, caracterizada pelo uso de serviços e tecnologias com "[...] foco na otimização e no aperfeiçoamento individual por meios tecnocientíficos e na

elaboração do risco e da vigilância no nível individual, grupal, e de população." (Zorzanelli; Ortega; Bezerra Jr., 2014, p. 1894), demonstra que atualmente não é suficiente estar bem, é preciso estar mais do que bem. E para isso, é requerido o "[...] aprimoramento (enhancement) de vários aspectos da vida biológica e subjetiva dos indivíduos (memória, humor, cognição, sono, apetite, sexo)." (Bezerra Jr., 2011, p. 127). As biotecnologias são utilizadas como um abafamento de vivências que supostamente não beneficiam o sujeito, visando o alto desempenho, a minimização de doenças e a maximização da saúde. Mas o que perdemos nesse processo?

Em uma tentativa de ampliação da condição humana, o oposto acontece. Na verdade, a experiência subjetiva parece ser reduzida a partir do atravessamento pelas biotecnologias. As intervenções prometem melhorias e otimizações, mas frequentemente resultam em uma homogeneização das sensações humanas, onde a diversidade afetiva e a subjetividade individual são sacrificadas em prol de uma suposta eficiência e perfeição. A busca por corpos aprimorados e mentes "mais racionais" transforma a complexidade da existência humana em um projeto técnico, onde o corpo biológico é visto como uma máquina a ser ajustada e corrigida.

Esse fenômeno reflete uma crescente dependência de tecnologias que, sob o pretexto de libertar das limitações naturais, acabam por vincular o sujeito a novas formas de controle e padronização. A promessa de superação dos limites humanos, ao ser mediada por dispositivos biotecnológicos, cria um novo tipo de humano, que se torna cada vez mais subordinado às exigências do que é desejável, normal, saudável. E, inclusive, dita que devemos ser felizes o tempo todo, e se não formos, a prescrição de um psicofármaco resolverá. Esse processo desumaniza, no sentido de retirar o que faz de nós humanos, e aliena, separando o homem de suas relações afetivas e de sua capacidade reflexiva acerca delas.

Podemos olhar para *Equilibrium* como uma distopia, no entanto, de acordo com o que foi discutido até então, torna-se inegável o fato de que os afetos já são inibidos em nossa sociedade atual, mesmo que em circunstâncias distintas. Na obra, a eliminação dos afetos é apresentada como um meio de alcançar uma sociedade sem conflitos, onde a racionalidade e a obediência são supervalorizadas, em paralelo à tendências contemporâneas que tomam como obstáculos qualquer coisa que possa interferir na produtividade e no progresso. Em contrapartida, ao tentar transcender as limitações naturais do corpo, corre-se o risco de perder o contato com uma das facetas que nos torna humanos: a capacidade de afetar e ser afetado.

4. A Psicologia e o cenário pós-humano

Interessa à psicologia investigar a construção do ser humano em conjunto às tecnologias, tendo em vista as constantes alterações tanto do indivíduo quanto do mundo que o cerca. É preciso entender essas relações e produções que já estão em curso, uma vez que agenciamentos tecnológicos encontram-se presente em todos os aspectos do contemporâneo, sendo necessário colocar em discussão suas práticas e consequências. Considerando o olhar para o corpo humano como uma máquina a ser aperfeiçoada, o foco volta-se especialmente ao aspecto biológico, como aponta Bezerra Jr (2006):

> Os estudos do cérebro e da nova biologia da mente deixaram de lado os limites do neurológico e do neuroquímico para se transformarem explicitamente em ciências da vida social e da cultura: emoções, crenças religiosas, aprendizagem, compaixão, violência social, decisões econômicas, amor, julgamentos morais e políticos, preferências estéticas e sociais, motivações inconscientes. Tudo parece encontrar sua chave de elucidação no vocabulário biológico – transformado em vocabulário final, e para ele todos os demais devem ser vertidos. Termos como neuroteologia, neuroeducação, neuroascese, neurofilosofia, neuroeconomia, neuroética, neuropsicanálise, neuropolítica etc. entram rapidamente na linguagem cotidiana, testemunhando a força do paradigma biológico na descrição e na elucidação da dinâmica da vida em sociedade. (Bezerra Jr., 2006, p. 50)

É necessário cautela ao pensar essa dimensão cerebral que tem sido utilizada para definir a subjetividade, dado que, a partir desse ponto de vista, todos os fenômenos da vida são considerados exclusivamente como problemas que possuem o prefixo “neuro” e isso exclui outras possíveis interpretações. Ao tomarmos uma ciência como interpretadora única de todas as coisas, outras perspectivas são inferiorizadas (Azevedo; Sanches, 2024). Pode haver a marginalização de outras áreas que também investigam a condição humana, como a própria psicologia, que aborda aspectos da experiência subjetiva que vão além das funções cerebrais, incluindo fatores culturais, históricos, sociais e afetivos. Quando uma ciência é privilegiada como a intérprete suprema de todos os fenômenos, outras formas de conhecimento podem ser desvalorizadas ou ignoradas, levando a uma visão reducionista e simplificada da realidade.

A tendência crescente da busca de soluções rápidas e imediatas para problemas complexos agrava essa situação. A procura por uma resposta instantânea para o sofrimento humano, geralmente guiada por métodos que objetivam uma otimização do corpo e da mente, corre o risco de reduzir a complexidade das experiências a uma única forma de análise e intervenção. A ideia de que o sofrimento pode ser eliminado por meio de métodos aparentemente fáceis, ignora a complexidade das relações. Portanto, ao invés de buscar uma única chave de análise que promete resolver todos os problemas, é fundamental que a Psicologia mantenha um olhar multifacetado, reconhecendo que os afetos não são passíveis de inibição,

mas uma parte intrínseca da vida, que permite oscilações, que permite o desejo e, portanto, que permite a vida.

Ao adotar a concepção de um sujeito cerebral (Bezerra Jr., 2006), a Psicologia pode se comprometer a tratar o sofrimento como uma condição a ser eliminada, o que é muitas vezes impulsionado pela ideia de uma medicina patologizante. Neste movimento, o sujeito terceiriza sua capacidade de sentir (Azevedo, 2020), e fica designado aos especialistas o papel de diagnosticar e rotular possíveis comportamentos desviantes. Na tentativa de traduzir o que se passa consigo, procura-se respostas em fontes externas, que tentam explicar o sujeito fragmentado e que se encontra impossibilitado de pensar sobre sua própria existência e vivência. Isto porque o objetivo é tentar dar sentido e significados universais às experiências que são particulares.

Isso já é evidente na tendência em medicalizar afetos como tristeza e luto, conforme apontado por Bezerra Jr. (2011). Dessa forma, corre-se o risco de interditar cada vez mais a possibilidade de vivenciar experiências humanas sem rotulá-las como inadequadas, insuficientes ou patológicas. Por isso, a Psicologia deve cultivar um olhar que leve em consideração as transformações afetivas do humano, que é transpassado por uma série de elementos que se constroem em conjunto com as tecnologias ao redor, explorando possibilidades de novas produções de vida e subjetividades.

A obra *Equilibrium* nos convida a pensar no campo da Psicologia, a respeito dos dispositivos que organizam subjetividades na atualidade, em seus novos modos de serem afetadas, de forma a compreender que experiências não devem ser universalizadas ao ponto de elencar uma "cura" única para problemas.

5. Considerações finais

Este trabalho buscou explorar aspectos da interação complexa entre o ser humano e as tecnologias, em específico a influência exercida pela tecnociência na subjetividade humana. A partir da análise do filme *Equilibrium* com base na filosofia dos afetos de Espinosa, foi exposto as implicações de um mundo cada vez mais mediado por agenciamentos tecnológicos, onde a supressão dos afetos e a otimização do corpo são idealizadas como um projeto moderno, potencialmente marginalizando e reduzindo a complexidade das experiências humanas.

Tendo em vista que, segundo Espinosa (2009), os afetos são expressões da essência humana e influenciam diretamente em nossa capacidade de viver e agir, a tentativa de suprimi-los pode resultar em em estado de passividade e servidão, mantidas por tecnologias que reduzem o ser humano ao mínimo de sua potência. Esse cenário evidencia o risco de um pós-

humanismo que busca eliminar aspectos essenciais da humanidade em favor de uma ideia de humano aprimorado. Nesse sentido, a filosofia de Espinosa contribui para desestigmatizar os afetos e reconsiderar o papel destes como elementos constitutivos da condição humana e de seus modos de vida.

Considerando, por fim, que o sujeito se produz em conjunto às tecnologias, é importante ter ciência de que sempre haverão agenciamentos operando em sua vida e refletindo em sua potência. Se torna necessário à psicologia, portanto, compreender as redes e dispositivos que organizam os humanos de hoje e, mais do que isso, construir formas de cuidado, nutrindo um olhar para o indivíduo como um ser complexo, que não está desagregado de si, de seus afetos e da sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barin de. COMO NARRAR O CORPO MÍNIMO?. **Revista Criar Educação**, v. 9, n. 3, p. 148-167, 2020.

AZEVEDO, Adriana; SANCHES, Aline. As manobras dos mortos: deslocamentos epistemológicos a partir de Vinciane Despret. In: Algumas intercessões epistemológicas e metodológicas entre as Ciências Humanas e os Saberes Psis. São Luís: **EDUFMA**, 2024.

BEZERRA JUNIOR, B. C. ; **A psiquiatria e a gestão tecnológica do bem-estar**. In: João Freire Filho. (Org.). Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade. 1aed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, v. , p. 117-134.

BEZERRA JUNIOR, B. C. ; O Impacto das biotecnologias: Um ponto de vista. **Em Pauta**. São Paulo, v. 29, p. 50-56, 2006.

EQUILIBRIUM. Direção: Kurt Wimmer. Produção de Jan de Bont e Lucas Foster. EUA: Dimension Films; Blue Tulip Productions, 2002.

JÚNIOR, João Batista. O domínio da técnica sobre o sentir no filme equilibrium: um estudo a partir da conferência 'A questão da técnica' de Heidegger. **Cadernos do PET Filosofia**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 123-127, 2011.

FERREIRA, Erivana D'Arc Daniel da Silva; SILVA, Hernandes Andrade; TEIXEIRA, José Sobreira; BRASIL, Marcus Vinicius de Oliveira. Filme Equilibrium: narrativa analítica e interlaço de contextos. **Revista de Estudos Universitários** - REU, Sorocaba, SP, v. 44, n. 2, 2019.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 2. Ed.

PORTO, Renan Nery. Ciborgues sonham com britadeiras? Um passeio pelo aceleracionismo. **Lugar comum**, v. 50, p. 50-67, 2017.

RÜDIGER, Francisco. Breve história do pós-humanismo: elementos de genealogia e criticismo. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. **E-Compós**, 8, 2007.
SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Demasiadamente pós-humano. Entrevista. **Novos estudos**, n. 72, p. 161-175, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Pós-humano: por quê?. **Revista USP**, n. 74, p. 126-137, 2007.

SIBILIA, Paula. Tiranias do "software humano": redefinições de saúde e doença. **Logos**, v. 11, n. 1, p. 41-60, 2004.

SOLERA, Ralph. Análise: o mal compreendido Equilibrium. **Maxiverso**, 2016. Disponível em:https://maxiverso.com.br/blog/2016/08/09/o-mal-compreendido-filme-equilibrium. Acesso em: 24, mar. 2024.

MELO, António Maria. Amato Lusitano, leitor da Odisseia. In: Medicina na Beira Interior da pré-história do século XXI. Portugal: **Cadernos de Cultura**, 2013, vol. 27.

TADEU, Tomaz. Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. In: **Manifesto ciborgue**: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 2. Ed.

PROJETO CASA ENCANTADA E A PROMOÇÃO DE SAÚDE EM UMA COMUNIDADE SOCIALMENTE VULNERÁVEL: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA

Carla de Azevedo Veras
Doutoranda em Arquitetura
carla_veras@hotmail.com
Universidade de Lisboa

Lucio Carlos Dias Oliveira
Doutor em educação
lucio.oliveira@ufma.br
UFMA

Luciana Oliveira Correa Santos
Pós-graduada em Gestão em Saúde
lu_oliveirasantos@hotmail.com
Escola de Saúde Pública - ESP

Maria da Conceição Rodrigues do Nascimento
Pós-graduada em Gestão em Saúde
ceicinhaarodrigues@icloud.com
Escola de Saúde Pública - ESP

RESUMO: Propõe-se uma intervenção habitacional com assistência técnica em uma residência de família moradora da comunidade da Vila dos Frades, na periferia de São Luís, Maranhão, através do sistema designado de "Projeto Casa Encantada". O projeto é um sistema de melhorias habitacionais produzidos em um escritório de arquitetura composto por arquitetos, que selecionam as famílias a serem beneficiadas em parceria com instituições que atuam na localidade, cria uma rede de voluntariado e doação de material de sobras da construção civil que podem ser reutilizadas em moradias autoproduzidas em situação de extrema vulnerabilidade. O processo utiliza os dados de pesquisas oficiais, e estes registram que os números da baixa qualificação habitacional são muito maiores que os dados de déficit habitacional; encontramos nessa comunidade problemas com regularização fundiária, até risco climático, e os problemas causados pela autoconstrução, resultante do total falta da assistência técnica de profissionais da arquitetura ou da engenharia. A hipótese do estudo é a de que melhorias habitacionais são capazes de melhorar a autopercepção em saúde dos moradores que passarão pela intervenção. Dessa forma, será conduzido um estudo quase-experimental que analisará as condições físicas da residência e a autopercepção de saúde, antes e após a intervenção, onde a randomização não é possível; com entrevistas estruturadas e abertas, observação participante e instrumento validado de avaliação de saúde. A comunidade selecionada fica bairro do Coroadinho, caracterizado como vulnerável sob todos os aspectos socioeconômicos. Após a intervenção, os escores de autopercepção em saúde dos componentes da família melhoraram significativamente, além das condições do espaço físico para os moradores e a comunidade relacionada.

Palavras-chave: Habitação Popular; Assistência Técnica; Saúde Ambiental; Estudos de Intervenção; Vulnerabilidade Social.

1. INTRODUÇÃO

A saúde é um tema de extrema relevância para a manutenção, e base na estruturação, da vida de cada indivíduo e daqueles com quem convive. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como o estado de bem-estar físico, mental e social, destacando a interdependência entre o corpo e a mente, ambos necessitando estar em bom estado para se alcançar a saúde plena (WHO, 1946).

De acordo com o Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS), 34% da população não possui acesso à atenção básica de saúde, o que representa 72,69 milhões de pessoas desprovidas de cobertura pelo programa de atenção básica do SUS. Esses números destacam a importância de ações e políticas que visem ampliar o acesso e a qualidade dos serviços de saúde no Brasil (IEPS, 2022). Além disso, o relatório do IEPS destaca que 46% dos municípios brasileiros atingiram 100% de cobertura da Estratégia de Saúde da Família, e outros 25% estão "muito próximos" desse objetivo. A maior parte da população desassistida pelo Programa Saúde da Família está concentrada nas capitais ou regiões metropolitanas, especialmente no Sudeste, devido ao grande contingente populacional dessas áreas (IEPS, 2022).

Segundo a Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), estabelecida em 2006, os determinantes sociais da saúde (DSS) são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam diretamente a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população (Buss; Pellegrini Filho, 2007).

De acordo com a OMS, os DSS são as condições em que as pessoas nascem, vivem, trabalham e envelhecem em diferentes comunidades, populações e territórios. Esses fatores têm um impacto direto nas várias dimensões da vida humana e na organização da sociedade. Dentro desses determinantes, o acesso a uma moradia digna é reconhecido como um fator significativo, especialmente no âmbito ambiental (WHO, 2024). E moradia digna abrange um conjunto de aspectos construtivos que contribuem para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, como habitabilidade e conforto ambiental, pois a saúde não se restringe apenas à ausência de doenças, mas também está intrinsecamente ligada ao estilo de vida, às condições de moradia e aos cuidados pessoais (Spink *et al.*, 2020).

A moradia é um dos principais elementos que influenciam o bem-estar das pessoas, embora nem sempre seja considerado um aspecto prioritário pelas políticas públicas de saúde. Em 2014, a OMS lançou o primeiro relatório que destacava que para cada dólar investido em água e saneamento, são economizados 4,3 dólares em custos de saúde globalmente. Apesar da

evidente importância de investir em serviços públicos de saneamento, ainda há cerca de 2,5 bilhões de pessoas no mundo sem acesso adequado a esses serviços básicos, e aproximadamente 1 bilhão ainda pratica a defecação ao ar livre (WHO, 2014).

Conforme destacado pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022 (IBGE, 2024), aproximadamente 24,3% da população brasileira não possui acesso adequado ao saneamento básico. Mais de 10% da população vivia em residências que não dispunham de banheiro, sanitário ou local apropriado para dejeções. A falta de acesso a água encanada, sistema de esgoto e um banheiro adequado está diretamente associada a várias doenças, como esquistossomose, malária, hepatite e cólera. Essas doenças, que estão intimamente ligadas à higiene e ao acesso à água, ressaltam a conexão com a habitação inadequada, onde todos os problemas básicos de saúde se entrelaçam devido à falta de estrutura nas moradias e nos bairros periféricos como um todo. Esse cenário sugere que o custo real da saúde pode ser muito maior do que se pensa, uma vez que problemas de saúde desse tipo, como diarreias e problemas de pele, raramente são relatados aos órgãos oficiais (Machado *et al.*, 2021).

O presente estudo piloto buscou, através de uma intervenção nas autoconstruções localizadas no bairro do Coroadinho, compreender os impactos do acesso a uma moradia digna proporcionada pelo projeto “Casa Encantada” na saúde da população. Este estudo adotou uma abordagem diferenciada ao focar na comunidade da Vila dos Frades, uma comunidade dentro do Coroadinho. Mais especificamente, o estudo analisou a casa de uma família composta por seis membros, que foi selecionada como projeto piloto para nossa pesquisa, que será chamada de família X.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

Analisar a relação entre melhoria nas condições habitacionais e melhoria da saúde de uma família em situação de vulnerabilidade socioeconômica, residente na Vila dos Frades, no bairro Coroadinho, São Luís, MA.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar os principais fatores de habitação que afetam a saúde primária;
- Avaliar os benefícios causados na família do projeto piloto escolhido;

- Avaliar a eficácia das políticas habitacionais existentes que beneficiam a melhoria habitacional e;
- Propor recomendações para ampliar a qualidade da habitação em benefício da saúde primária.

2.3. Justificativa

O presente estudo toma como base as atividades desenvolvidas pelo projeto social, iniciadas em 2018, que vem dando atendimento à população do Coroadinho, centradas principalmente na construção civil, denominado "Projeto Casa Encantada", que é um sistema de ATHIS, que usa um escritório popular de arquitetura aliado ao reaproveitamento de sobras e resíduos da construção civil, que tem o objetivo de mudar o mínimo da estrutura de casas das famílias do bairro através de melhorias habitacionais. O escritório pretende atender cada família selecionada, fornecer o projeto e ajudar na construção com material e mão-de-obra.

O acesso à moradia é reconhecido como um dos direitos básicos do cidadão, garantido no Art. 6º da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), assim como a saúde. Saúde e moradia são fatores que não se dissociam, mesmo estando em perspectivas diferentes.

O acesso à moradia digna, promove benefícios em vários setores da vida humana, como sociabilidade e socialização, fatores emocionais, reconhecimento e pertencimento a determinado núcleo social, a partir do reconhecimento de território e territorialidade, entre outros. E com a melhora destes fatores percebemos impactos diretos na saúde primária (Spinks *et al.*, 2020).

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) enfatiza que um sistema de saúde fundamentado na atenção primária deve estar alinhado com os valores de equidade, solidariedade social e o direito de todos os indivíduos alcançarem o mais elevado patamar de saúde possível, sem discriminação baseada em raça, religião, ideologia política, condição econômica ou social. Para manter um sistema de saúde que atenda a esses princípios, a OPAS destaca a importância de capacidade equitativa e eficiente na resposta às necessidades de saúde da população, incluindo monitoramento contínuo para melhoria e renovação; responsabilidade e prestação de contas por parte dos governos; sustentabilidade; participação ativa da comunidade; busca pelos mais altos padrões de qualidade e segurança; e implementação de intervenções que abordem diferentes setores de forma integrada (OPAS, 2021).

Compreender a importância da habitação na saúde primária é crucial para orientar políticas públicas e intervenções que promovam ambientes residenciais saudáveis (Costa *et al.*, 2022). Segundo a OMS-OPAS, a Casa Saudável é a concepção da habitação como um agente

da saúde de seus moradores, com enfoque positivo da biologia da construção, também conhecida como Geobiologia. Portanto, a necessidade de investigar a relação entre habitação e saúde primária é evidente devido aos desafios persistentes enfrentados por muitas comunidades, especialmente aquelas localizadas em áreas periféricas, em relação à inadequação das condições de moradia. Essa compreensão se torna ainda mais crucial ao considerar a Lei de Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (Lei de Athis 11.888/2008), que reconhece o direito fundamental à moradia digna como um elemento essencial para promover a saúde e o bem-estar das pessoas (Brasil, 2008).

A integração da habitação na pauta da saúde primária representa uma abordagem holística para alcançar o desenvolvimento integral, que envolve a criação de ambientes saudáveis para que as pessoas possam prosperar em termos de saúde física, mental e social. Portanto, a justificativa para este estudo está fundamentada na compreensão de que, ao destacarmos a importância da habitação na saúde primária, conforme previsto na Lei de ATHIS, podemos desencadear mudanças positivas que terão um impacto multiplicador não apenas nas condições de moradia, mas também na qualidade de vida global das comunidades, baseando-se não apenas em uma necessidade moral, mas também em um arcabouço legal que reconhece a importância intrínseca da habitação para a saúde e o bem-estar de todos os cidadãos.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Do conceito de saúde

Durante um longo período, a saúde foi amplamente entendida como a mera ausência de doenças. Esse conceito predominou até aproximadamente meados do século XX. Segundo Scliar (2007), ao longo da história, a humanidade tem enfrentado diversas ameaças, cada uma delas sendo interpretada e abordada de acordo com os contextos culturais específicos da época, tanto em relação ao que seria considerado doença quanto em relação à saúde.

Durante muito tempo, predominou a concepção mágico-religiosa de que as doenças eram causadas por forças externas ao organismo, introduzidas e manifestadas devido ao pecado ou a maldições. De acordo com Scliar (2007), os antigos hebreus não interpretavam a doença como um processo causado por demônios ou espíritos malignos, mas sim como uma expressão da ira divina diante dos pecados humanos.

Com a chegada da era científica, especialmente das ciências naturais e da medicina, o conceito de doença passou a se concentrar especificamente nas enfermidades do corpo físico, as quais deveriam ser tratadas com medicamentos e terapias específicas. Em 1946, a

Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social", contudo, esse conceito não se sustentou por muito tempo, sendo rapidamente questionado pelas ciências da saúde, especialmente com o reconhecimento da importância da sociologia da saúde (Nunes, 2014).

Scliar (2007) enfatiza que o conceito de saúde deve abranger todos os aspectos da realidade social, econômica, política e cultural que afetam um indivíduo ou grupo social. A compreensão e a percepção da saúde variam conforme a época, o local, a classe social, além dos valores individuais e coletivos, das crenças científicas, religiosas e filosóficas.

Já Batistela (2007) destaca que os fenômenos relacionados à saúde começaram a ser explicados através do estudo racional da fisiologia humana, baseado na observação e na experiência. Nesse contexto, a saúde passou a ser concebida como a ausência de patologia, inaugurando o modelo biomédico que continua presente nos sistemas de saúde até os dias atuais. Para uma compreensão completa da saúde, é fundamental superar o conceito simplista e reducionista que a associa apenas ao corpo físico, tratando-o como uma mera máquina que, ao apresentar um defeito, requer apenas reparos e manutenção básica (Bezerra; Sorpreso, 2016)

A saúde vai além da capacidade de simplesmente sobreviver em um ambiente externo, sendo fundamental para fortalecer a habilidade humana de criar novas formas de adaptação e organização diante do sistema e de suas adversidades. Segundo Canguilhem (2006), uma definição reducionista da saúde, focada apenas nos aspectos funcionais e em médias estatísticas objetivas, deixa de considerar a dimensão subjetiva do corpo. O conceito de dor e sofrimento evidencia a necessidade de a medicina ampliar seu discurso, não apenas se referindo ao indivíduo como um corpo material (Caponi, 1997).

A discussão sobre os conceitos de saúde deve abranger também os modelos de atenção básica à saúde no Brasil. A recente reorganização tecnológica no campo da saúde, que inclui novas ferramentas essenciais no dia a dia dos serviços de saúde, leva a uma nova compreensão e contexto. Isso requer uma reflexão sobre os objetos, sujeitos, métodos de trabalho e formas de organização das práticas, conforme destacado por Teixeira, Paim e Villasbôas (2002). Nesse sentido, é crucial expandir o foco das práticas de saúde além da simples doença, dos pacientes, dos modos de transmissão e dos fatores de risco, abordando também as necessidades e os determinantes (condições de vida e de trabalho) dos indivíduos (Mendes, 2012). Como mencionam Dejours *et al.* (1994), nas situações laborais, consciente ou inconscientemente, a saúde é construída por meio da mobilização das capacidades adaptativas intrínsecas do ser humano, que permitem tanto enfrentar desafios e obter satisfação quanto evitar o sofrimento.

É fundamental integrar uma variedade de profissionais e conhecimentos no contexto da saúde, tais como médicos, sanitaristas, sociólogos, antropólogos, engenheiros, arquitetos, psicólogos, profissionais de Educação Física, Fisioterapeutas, Assistentes Sociais, Educadores, entre outros. Isso implica na formação de equipes multidisciplinares que incluam profissionais de diversos níveis de saúde, colaboradores de diferentes setores e a própria comunidade (Lima *et al.*, 2022). Além disso, é importante adotar tecnologias que incorporem diferentes saberes e ferramentas essenciais para uma abordagem mais abrangente da pessoa humana em toda a sua complexidade, gerando impactos nos determinantes e condicionantes de saúde, bem como em outras áreas disciplinares, como educação, comunicação, geografia e planejamento estratégico situacional (Lima; Araújo, 2021).

3.2. Do conceito de ATHIS

A Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (ATHIS) é assegurada pela Lei Federal 11.888/2008, a qual se fundamenta no direito humano à moradia, conforme estabelecido na Constituição Federal. Como evidencia o artigo 6º da Constituição:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, Art. 6).

Dessa maneira, a Lei busca garantir que famílias com renda de até três salários mínimos tenham acesso à assistência técnica pública e gratuita. Essa assistência abrange a elaboração de projetos, o acompanhamento e a execução de obras necessárias para construir, reformar, ampliar ou regularizar suas moradias. A lei da ATHIS afirma de forma clara que o acesso a uma moradia digna é um direito fundamental de todos os cidadãos. Isso não se resume apenas à disponibilidade de um espaço físico para morar, mas também à garantia de condições que promovam a saúde física e mental (Brasil, 2008).

A Lei de ATHIS estabelece que a promoção de melhorias habitacionais está intrinsecamente ligada à saúde primária, constituindo assim uma responsabilidade fundamental do Estado. Isso ressalta a importância de políticas públicas que não apenas garantam o acesso à moradia, mas também visem aprimorar e preservar as condições habitacionais como um fator determinante para a saúde (Scliar, 2007). Na ATHIS, o trabalho do arquiteto e urbanista e demais profissionais deve ser remunerado pela prefeitura ou por parcerias realizadas para prover orçamento para os projetos. E são tarefas do arquiteto Projeto de casas novas; Reformas para melhoria da casa como: telhados, iluminação, ventilação, mofo/infiltração; Construções

de cômodos extras, banheiros internos; Ampliação dos espaços de moradia; Regularização fundiária (quando se trata de ocupação); Regularização/formalização da casa existente (quando construída total ou parcialmente sem arquiteto ou engenheiro).

O rápido êxodo rural e o subsequente crescimento urbano no século XX não foram acompanhados pela implementação de direitos e políticas públicas adequadas. Isso resultou em uma série de desafios relacionados à habitação e à infraestrutura urbana, os quais persistem sem sinais de melhora. A partir da década de 1960, o Brasil testemunhou uma mobilização pela reforma urbana, liderada por setores progressistas da sociedade que buscavam promover mudanças estruturais em direção ao direito coletivo à cidade. Profissionais e estudantes de diversas áreas se uniram para fornecer suporte técnico, criando e desenvolvendo projetos e construções habitacionais, especialmente para aquelas construídas de forma autônoma nas periferias das grandes cidades (IPEA, 2016).

De acordo com o CAU-BR (Conselho de Arquitetos e Urbanistas do Brasil), o processo evoluiu por diferentes etapas ao longo do tempo:

- Durante o processo de redemocratização do país, nos anos de 1980, diversos profissionais, sobretudo Arquitetos e Urbanistas, organizados em entidades denominadas Assessorias Técnicas, buscaram dar suporte para projetos de Habitação de Interesse Social (HIS). Essas entidades foram responsáveis por fazer a interlocução entre a população carente de moradia e o poder público, visando, dessa maneira, fomentar e realizar programas e projetos habitacionais em regime de mutirão com autogestão para Associações de Moradores e Movimentos Sociais de Moradia.
- Nos anos 2000 diversas entidades que lutavam por cidades mais justas e igualitárias conseguiram aprovar duas importantes Leis: a Lei Federal 10.257/2001 (Estatuto da Cidade) regulamentando os instrumentos de política urbana da Constituição Federal de 1988 e, a Lei Federal 11.888/2008 (Lei de Assistência Técnica Pública e Gratuita), que assegura o direito das famílias de baixa renda à assistência técnica pública e gratuita para o projeto, construção, reforma e ampliação de habitação de interesse social, como parte integrante do direito social à moradia. Apesar da relevância, tanto os inúmeros instrumentos urbanísticos do Estatuto da Cidade, quanto a Lei de ATHIS não são efetivamente aplicados pelo poder público nas cidades brasileiras.
- Destaca-se, portanto, que são mais de cinquenta anos de luta para a consolidação de ATHIS como serviço público. Sabe-se que, entretanto, apesar das conquistas

legislativas, as condições precárias de moradia de grande parte da população de baixa renda predominam no país. Ressalta-se, dessa maneira, que ainda existe um distanciamento dos profissionais ligados à Arquitetura e ao Urbanismo e esta realidade, também são reconhecidos no meio acadêmico como lacunas a serem preenchidas na formação de diferentes profissionais.

3.3. ATHIS e saúde primária

A relação entre habitação e meio ambiente exerce um impacto significativo na saúde humana, uma vez que a estimativa aponta que 80% a 90% do tempo é passado em ambientes construídos, sendo a maior parte desse período dentro de casa. Portanto, os riscos relacionados à saúde nesse contexto são de extrema importância. Além disso, o papel da habitação na saúde é ainda mais relevante, pois são justamente os grupos mais vulneráveis, como doentes, idosos, crianças e pessoas com invalidez, que passam a maior parte do tempo nesse ambiente. Segundo alguns autores, a habitação pode ser definida como:

> A habitação – "espaço onde a função principal é ter a qualidade de ser habitável" (Cohen e col., 2004, p. 809) – abrange múltiplas dimensões, destacando-se a física, a cultural, a econômica, a ecológica e a sanitária (Siqueira-Batista e Rôças, 2009). Trata-se do *locus* de sociabilidade do indivíduo e de sua família, lugar da construção e da consolidação da vida e da saúde (Cohen e col., 2007).

As primeiras intervenções na legislação da habitação mínima remontam à legislação de saúde pública inglesa de 1848. Essa lei autorizava a intervenção do Estado no ambiente urbano se solicitada por pelo menos um décimo dos moradores de uma área urbana, ou se o coeficiente de mortalidade nos últimos sete anos fosse superior a 23 por 1000 habitantes. Entre outras disposições, a lei exigia que todas as residências tivessem instalações sanitárias e um sistema adequado para a eliminação de resíduos, estabelecia regulamentações para casas de aluguel, proibindo a locação de porões e estabelecendo requisitos para limpeza, ventilação, abastecimento de água e pavimentação de vias. Na França, debates entre socialistas e católicos marcaram as intervenções na habitação, até que uma epidemia de cólera em 1849 foi um fator determinante para a aprovação da lei em abril de 1850, que permitia intervenções e até mesmo a desapropriação de unidades habitacionais consideradas insalubres (Pasternak, 2016).

O movimento sanitarista desempenhou um papel significativo nas políticas de saúde pública até o final do século XIX, influenciando legislações e projetos de engenharia voltados para a saúde. No entanto, no século XX, esse movimento perdeu parte de sua relevância com o surgimento da era bacteriológica e o foco maior dado à prevenção pessoal, especialmente por meio da vacinação. Conforme aponta Westphal (2000), a retomada do ideário sanitarista

ocorreu apenas na década de 1970, quando a medicina curativa, devido aos seus altos custos tecnológicos, enfrentou uma crise. Essa "nova saúde pública" propõe que a medicina não pode resolver sozinha os desafios de saúde, sendo necessário integrá-la com outras áreas do conhecimento, como urbanismo, habitação, meio ambiente, cultura, transporte, educação e lazer.

Pasternak (2016) aborda o conceito de Habitabilidade Urbana, que vai além da moradia e engloba uma visão mais ampla e sistêmica do direito à cidade. Esse conceito envolve não apenas o acesso à infraestrutura urbana e aos serviços públicos pela população, mas também a noção de pertencimento ao território e inclusão em um contexto urbano mais amplo, como garantir às pessoas a possibilidade de usufruir e contribuir para a construção de um espaço saudável e habitável em todos os aspectos.

Movimentos populares como o da Reforma Urbana emergem com o propósito de assegurar o acesso equitativo dos cidadãos às cidades, com o objetivo de mitigar a desigualdade social e promover a cidadania plena. A meta é alcançar uma cidade que seja caracterizada pela solidariedade, democracia, justiça e inclusão. Trata-se de uma nova visão urbana, com abordagens inovadoras para lidar com os desafios contemporâneos das áreas urbanas, possibilitando que diversas vozes sejam representadas e ouvidas. Dentre as áreas de interesse, destacam-se a redução da violência urbana e o estímulo ao desenvolvimento local; a formulação de políticas urbanas abrangentes que transcendam as questões habitacionais isoladas; a promoção de iniciativas econômicas solidárias; a criação de ambientes habitacionais socialmente inclusivos; e a organização de espaços para debates e diálogos, capacitando novas lideranças e promovendo parcerias entre instituições urbanas e comunidades de favelas.

Outro conceito relevante debatido atualmente é o de Habitabilidade da Unidade Habitacional. Conforme abordado por Bonduki (2010), esse conceito abrange uma variedade de aspectos que influenciam a qualidade de vida, conforto e satisfação dos moradores, incluindo suas necessidades físicas, psicológicas e socioculturais. Por meio desse enfoque, questões como o conforto ambiental (iluminação, temperatura, acústica e tato), segurança dos residentes e condições sanitárias tanto dentro como no entorno das habitações são consideradas cruciais, pois estão intrinsecamente ligadas à experiência, uso e construção dos espaços habitacionais.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa. Segundo Rodrigues, Oliveira, Santos (2021), as pesquisas qualitativas se concentram em uma compreensão subjetiva e abrangente de um grupo social, sem se preocupar com a

representatividade numérica, enquanto as pesquisas quantitativas baseiam sua análise em dados numéricos ou estatísticos.

No que diz respeito à natureza, esta pesquisa assume características de pesquisa aplicada. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), as pesquisas aplicadas visam gerar conhecimentos por meio de uma aplicação prática voltada para a solução de problemas específicos.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória. Segundo Gil (2007), as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito ou levantando hipóteses iniciais. Essas pesquisas podem se desdobrar em levantamento bibliográfico, entrevistas com indivíduos que possuem experiência prática relacionada ao problema em estudo, e análise de exemplos que contribuam para a compreensão do tema em questão.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi conduzida por meio de um estudo de observação qualitativa com participantes. Nesse contexto, um grupo de intervenções e melhorias habitacionais será avaliado em relação ao parâmetro de saúde, tanto antes quanto depois da intervenção, que será detalhada posteriormente. Conforme destacado por Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo envolvimento direto e pela identificação do pesquisador com as pessoas investigadas.

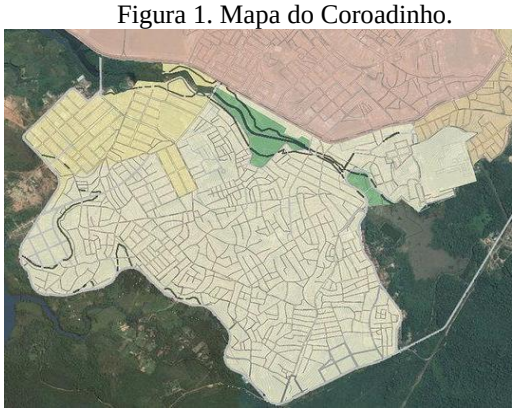
5. A PESQUISA

A intervenção se focou na comunidade da Vila dos Frades, no Coroadinho, devido à sua grande população e vulnerabilidade social e econômica. O estudo terá como população-alvo uma família específica com moradia em situação de vulnerabilidade na Vila dos Frades, agora chamada de Sr. X e Sra. Y. A proposta do projeto é desenvolver um plano arquitetônico que ajude a família a construir de maneira adequada todas as áreas essenciais para estabelecer padrões mínimos de habitabilidade. A coleta de dados foi realizada com a família, divididas em uma coleta antes e outra depois da intervenção, seguindo um estudo de pós-ocupação. Isso envolveu a combinação de observações participantes e questionários e análises estatísticas descritivas. Além disso, será realizada uma análise da área, que incluirá mapas, dimensionamento e dados sobre a densidade populacional, visando analisar a influência da localização geográfica nos resultados obtidos.

Ao final do estudo, serão elaborados relatórios acessíveis e transparentes para comunicar os resultados à comunidade, profissionais de saúde, formuladores de políticas e outros interessados. A adoção de uma metodologia abrangente, que combine diferentes

abordagens, possibilitará uma compreensão mais profunda dos impactos das melhorias habitacionais na saúde das pessoas em situação de vulnerabilidade. Essa abordagem ampla e integrada será fundamental para informar e orientar futuras intervenções e políticas voltadas para a promoção da saúde e qualidade de vida nessas comunidades.

Figura 1. Mapa do Coroadinho.



Fonte: QGIS. Prefeitura de São Luis

Figura 2. Mapa da Vila dos Frades

Fonte: Google maps. Setembro.2023

5.1. Objeto do estudo e projeto piloto

A Casa da família piloto foi selecionada com base nos critérios adotados pelo Projeto para avaliar a lista de possíveis beneficiários em parceria com o Instituto Abraçar. A família é composta por dois filhos adultos que não podiam mais morar na casa devido à falta de estrutura e espaço, uma filha com paralisia cerebral que é acamada desde o nascimento. O chefe de família enfrentava problemas de alcoolismo, o que os deixava financeiramente vulneráveis (dependendo de uma renda mínima proveniente de serviços temporários como serralheiro, além do Benefício de Prestação Continuada (BPC) recebido pela filha acamada).

Foi realizada uma visita à residência, feitos registros fotográficos e o levantamento arquitetônico para o projeto de reforma. A família recebe o projeto completo da sua casa, e depois é organizado um mutirão com a comunidade para priorizar e realizar as melhorias mais urgentes que podem impactar positivamente a vida familiar. Durante as visitas às casas, foi observado que o banheiro é a área mais vulnerável das residências, conforme evidenciado pelo Censo do IBGE, onde todas as casas apresentam problemas significativos nos banheiros ou mesmo a ausência de um banheiro funcional, conforme relatado por Oxford (2023).

5.2. Características da habitação piloto

A residência apresentava uma fachada aparentemente estruturada, no entanto, ao adentrar via-se que somente o terraço e o primeiro cômodo estavam construídos, com paredes rebocadas e contrapiso, embora não houvesse piso cerâmico. O telhado apresentava diversos problemas a partir do primeiro cômodo. Na entrada, havia um corredor utilizado como sala e

cozinha, dois quartos estavam repletos de objetos empilhados, impedindo o acesso e uso adequado dos mesmos. Além disso, havia um espaço expandido para o quintal que não podia ser utilizado devido à laje construída, que ficava muito úmida durante o inverno, não possuía reboco e não tinha esquadrias instaladas para o fechamento adequado.

Figuras 3, 4, 5. Imagens da casa da família escolhida

Fonte: arquivo próprio do projeto. Fotos tiradas em 21.03.2021

Na entrevista inicial, foi observada a reação da família diante da casa, evidenciando o constrangimento pela situação não finalizada e desorganizada. Além disso, o chefe da família, que nos recebeu nas duas primeiras ocasiões, estava visivelmente debilitado devido ao alcoolismo, o que causou desconforto em sua esposa.

Figuras 6,7. Imagens da primeira visita

Fonte: arquivo próprio do projeto. Fotos tiradas em 21.03.2021

A casa era completamente disfuncional. O piso não oferecia condições para a utilização da cadeira de rodas da filha, o espaço era insuficiente para acomodar os filhos, levando-os a buscar emprego em outros estados para auxiliar a família. A habitação não contava com um banheiro interno, sendo substituído por um espaço coberto com um vaso sanitário, localizado no fundo do quintal, que também era utilizado como abrigo para os cães da família. Além disso, havia um poço raso com 15 metros de profundidade equipado com uma bomba que enchia uma caixa d'água situada no chão. No entanto, essa caixa não estava conectada a nenhuma instalação hidráulica da residência.

A única pia disponível dentro da casa, usada como pia de cozinha, tinha um balde ao lado que precisava ser preenchido manualmente todos os dias para uso. O esgoto da pia não estava conectado ao sistema de esgoto da rede pública; em vez disso, era despejado em uma caixa de passagem no quintal, que por sua vez estava conectada a um cano que se estendia até a rede de esgoto da rua. A lavanderia funcionava em uma "pedra" de concreto no quintal, que era abastecida manualmente com água de um balde retirado da caixa d'água. Essa "pedra" também era utilizada para o despejo das águas residuais na mesma caixa localizada no quintal.

Constatamos diversos problemas estruturais na casa, que os deixavam constantemente temerosos em relação à segurança. Eles relataram invasões de ratos devido ao piso de terra batida, problemas com infiltrações de animais e água da chuva através do telhado, e as dificuldades em levar a filha para tomar banho diariamente, pois ela não podia se locomover e precisava ser carregada até o quintal. Essas questões resultaram em altos níveis de ansiedade relacionada ao clima, algo que foi observado em várias entrevistas conduzidas no Projeto Casa Encantada. Todos esses problemas residenciais contribuíam para o acúmulo de problemas psicológicos na família, refletindo-se em ansiedade, depressão, conflitos, alcoolismo e dificuldades financeiras. Era evidente que esses aspectos estavam impactando diretamente a qualidade de vida e o bem-estar diário da família.

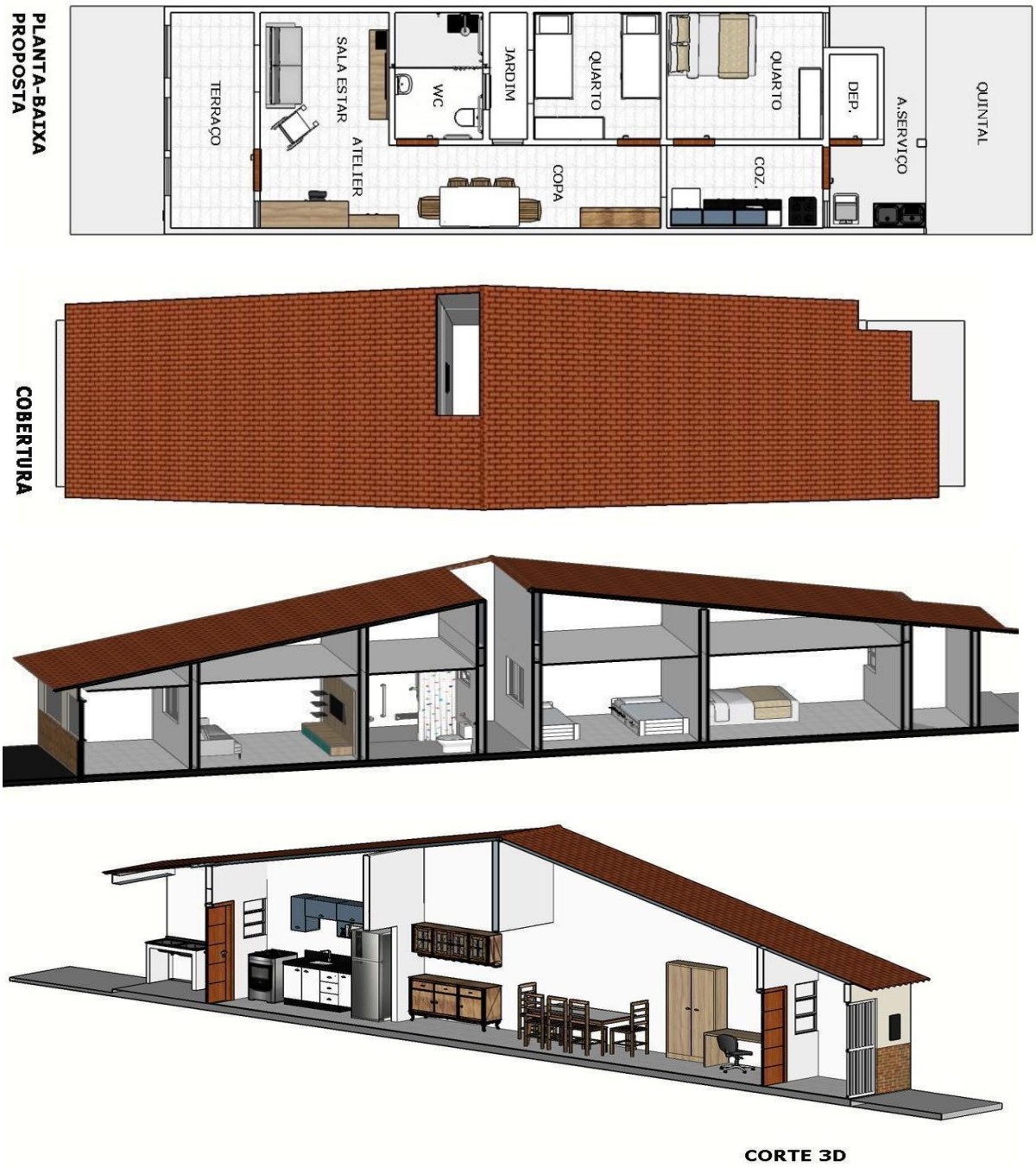
Dado que a família já possuía uma quantidade considerável de material de construção armazenado há mais de três anos em sua casa, através do programa “cheque minha casa” da SECID, o projeto foi elaborado com foco em proporcionar à família todos os espaços necessários para uma moradia adequada. Isso incluía a sala, cozinha, dois quartos, lavanderia, varanda e instalações hidráulicas e sanitárias seguras e funcionais. O planejamento foi feito de forma que a família tivesse o mínimo necessário para viver com conforto, e também para que eles soubessem exatamente o que precisariam fazer para concluir a construção da casa corretamente, tendo o projeto arquitetônico como guia sempre que precisassem avançar para a próxima etapa da obra.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

6.1. O projeto arquitetônico

Nas Figuras de 8 a 11, é possível visualizar a representação do projeto arquitetônico das casas.

Figura 8-11. Imagens do projeto arquitetônico



Fonte: Elaboração Própria

6.2. O mutirão e o processo de mudança

O projeto arquitetônico foi concebido levando em consideração o reaproveitamento máximo da estrutura existente. Foi criado um espaço de ventilação interna através de um fosso de ventilação, similar a um jardim de inverno, adjacente ao novo banheiro criado na área anteriormente ocupada pelo quarto. O banheiro foi projetado para ser acessível e estar em um único nível, proporcionando facilidade de uso para a família e especialmente para a filha que utiliza cadeira de rodas ou de banho. Após a apresentação do projeto à família pelo Projeto Casa

Encantada, iniciou-se o planejamento da execução por meio de financiamento coletivo e mobilização da equipe da comunidade de apoio e voluntários.

Figura 12. Foto da equipe do mutirão

Foto da equipe de projeto e obra no dia do mutirão

O planejamento incluiu a remodelação da cozinha, a substituição da tubulação de esgoto, a instalação da caixa d'água sobre a laje de concreto previamente construída e a conexão da tubulação à rede de esgoto da rua, que necessitou de desentupimento devido ao acúmulo de terra. Também foi realizada a instalação de água e esgoto na cozinha, bem como a reconstrução da base da pia.

A equipe de aproximadamente 15 pessoas trabalhou na realização das mudanças e da obra em um período de 10 dias. Cada membro da equipe contribuiu de maneiras diversas, trabalhando em dias alternados, visando utilizar ao máximo o material já adquirido pela família e atender o máximo possível das necessidades apresentadas por eles.

Figura 13. Banheiro acessível

Fonte: arquivo próprio do projeto.

Figura 14. Cozinha completa com pia funcional

Fonte: arquivo próprio do projeto.

Figura 15-16. Lavanderia e vista da caixa d'água em cima da laje

Fonte: arquivo próprio do projeto.

Fonte: arquivo próprio do projeto.

Figura 17. Imagem do chefe de família ajudando no mutirão

Fonte: arquivo próprio do projeto.

Uma das mudanças mais gratificantes verificadas ao longo do processo, foi a transformação notável no comportamento do Sr. X. Desde o primeiro dia da obra, ele se mostrou participativo e produtivo, o que resultou em um período de abstinência contínua durante todo o processo e mesmo após a conclusão da obra, como pudemos observar após 3 meses.

Além disso, notou-se mudanças positivas em todos os membros da família, refletindo em uma completa mudança de atitude por parte do casal. Em geral, podemos afirmar que todas as melhorias feitas na casa contribuíram para essa transformação, resultando em uma virada de paradigma nas atitudes do casal. Isso foi evidenciado durante a apresentação à comunidade, quando a Sra. Y apareceu muito bem-arrumada, maquiada e com os cabelos soltos, algo que não era comum antes do projeto.

7. CONCLUSÕES PARCIAIS

Os resultados observados pelo Projeto Casa Encantada indicam que investir em habitação de qualidade pode resultar em muita economia de custos a longo prazo para os

sistemas de saúde, com a redução dos problemas de saúde básicos, que por sua vez diminui a incidência de doenças oportunistas, e reduz significativamente a necessidade de tratamentos médicos intensivos, contribuindo para a melhoria da autoestima e das condições de vida digna. Tais condições estão alinhadas com os princípios fundamentais da Constituição brasileira e suas leis subsequentes, que visam garantir o direito a uma moradia adequada e condições de vida dignas para todos os cidadãos.

Melhoria na Saúde Física: A remoção de fatores de risco, como mofo, instalações sanitárias inadequadas e más condições estruturais, contribuíram para a redução de doenças respiratórias, alergias e outras condições relacionadas à habitação.

Saúde Mental e Bem-Estar: Ambientes mais seguros, confortáveis e esteticamente agradáveis demonstram a redução do estresse e da ansiedade, melhorando o bem-estar psicológico dos residentes.

Promoção da Dignidade e Autoestima: Ambientes habitacionais melhorados não apenas atendem às necessidades básicas, mas proporcionaram um senso de pertencimento e orgulho, essenciais para o desenvolvimento pessoal.

Impacto Social e Comunitário: Ambientes mais saudáveis podem promoveram a coesão social, através da redução de conflitos e contribuíram para o desenvolvimento de uma comunidade mais forte.

Economia de Custos em Saúde: A redução da incidência de doenças relacionadas à habitação resultou em menos visitas ao médico, internações hospitalares e custos associados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este é um projeto ainda em andamento, os autores acreditam que algumas considerações são necessárias para a reorganização e continuidade da pesquisa, na intencionalidade de qualificar melhor o processo técnico científico. Apresenta-se algumas observações sobre os resultados alcançados.

Desafios de Implementação e Custos: prevê-se que a implementação dessas melhorias possa enfrentar desafios, como custos iniciais, coordenação de esforços e resistência cultural. A discussão de estratégias eficazes para superar esses desafios é vital para a implementação bem-sucedida.

Programas de Assistência Técnica Habitacional: Os resultados sugerem que programas de assistência técnica habitacional devem ser promovidos e expandidos. Isso inclui orientação técnica para melhorias estruturais, sanitárias e de segurança em residências de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Incentivos Fiscais e Subsídios: Políticas públicas podem ser direcionadas para oferecer incentivos fiscais e subsídios para proprietários e inquilinos que buscam melhorias habitacionais. Isso pode incentivar a participação em iniciativas de melhoria de moradias.

Parcerias Interdisciplinares: Os resultados destacam a necessidade de colaboração entre setores, incluindo saúde, habitação, e assistência social. Parcerias interdisciplinares podem abordar de forma mais abrangente as necessidades complexas de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Educação Comunitária: Estratégias de educação comunitária devem ser implementadas para conscientizar os residentes sobre a importância das melhorias habitacionais e como elas estão interligadas à saúde e ao bem-estar.

Monitoramento e Avaliação Contínuos: Políticas públicas devem incluir mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação contínua para garantir que os benefícios a longo prazo das melhorias habitacionais sejam sustentados e mensuráveis.

Ao antecipar e discutir essas implicações para prática e políticas públicas, a pesquisa busca fornecer orientações concretas para a tomada de decisões informadas, visando melhorar efetivamente as condições habitacionais de pessoas em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

AYOUB, T. A. A.; SILVA, S. C. O. **Análise comparativa de Leis Municipais sobre Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social.** In: Anais do XX ENANPUR, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2023.

BARROS, M. C. (org.). **Formas precárias de habitação em cidades do interior paulista (livro eletrônico): contextos, ações e desafios para o campo de ATHIS**. São Paulo: Associação Projeto Gerações, 2022.

BATISTELLA, C. E. C. **Abordagens contemporâneas do conceito de saúde**. Arca, Fiocruz, 2007.

BEZERRA, I. M. P.; SORPRESO, I. C. E. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. **J. Hum. Growth Dev**. , São Paulo , v. 26, n. 1, p. 11-20, 2016 .

BONDUKI, N. **Intervenções urbanas na recuperação de centros históricos** / Nabil Bonduki. – Brasília, DF : Iphan / Programa Monumenta, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO - MP. **Lei nº 11.888 de 24/12/2008.** Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social e altera a Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005.MINISTÉRIO DAS CIDADES - MCIDADES; MINISTÉRIO DA FAZENDA - MF; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME - MDS, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRITO, M. A.; MELO, A. M. N.; VERAS, I. C.; OLIVEIRA, C. M. S.; BEZERRA, M. A. R.; ROCHA, S. S. Fatores de risco no ambiente doméstico para quedas em crianças menores de cinco anos**. Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n. 3, 2017.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 77–93, jan. 2007.

BUSS, P. M. **Promoção da saúde e qualidade de vida**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 5, n. 1, p. 163–177, 2000.

CANGUILHEM, G. **A saúde: conceito vulgar e questão filosófica**. In: CANGUILHEM, G. (Org.) Escritos sobre a Medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CAPONI, S. **A saúde como abertura ao risco**. In: CZERESNIA, D. & FREITAS, C. M. de. (Orgs.) Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CAPONI, S. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. **História, Ciências e Saúde** – Manguinhos, IV(2): 287-307, jul-out., 1997.

CARNEIRO, D. M. **A extensão universitária e o campo das assessorias técnicas**. In: Anais do XVII ENANPUR, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **O SUS.** Brasília [2023]. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/sus.html. Acesso em: 25 mar 2024.

COHEN, S. C.; BODSTEIN, R.; KLIGERMAN, D. C.; MARCONDES, W. B. Habitação saudável e ambientes favoráveis à saúde como estratégia de promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 191-198, 2007.

COHEN, S. C.; CYNAMON, S. E.; KLIGERMAN, D. C.; ASSUMPÇÃO, R. F. Habitação saudável no Programa de Saúde da Família (PSF): uma estratégia para as políticas públicas de saúde e ambiente. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 807-813, 2004.

COSTA, G. R.; SILVA, M. H.; CORRÊA, R. I. L.; RIBAS, E. B. Saneamento básico: sua relação com o meio ambiente e a saúde pública. **Revista Paramétrica**, v. 14, n. 1, jan./jul. 2022.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, v. 14, n. 54, p. 7-11, 1986.

ENANPUR. **Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**, p. 1-299, 2023. Disponível em: https://xxenanpur.anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Caderno-de-Resumos-XX-ENANPUR_final.pdf. Acesso em: 26 mar 2024.

FARO, A.; Bahiano, M. A.; Nakano, T. C.; Reis, C.; Silva, B. F. P.; Vitti, L. S. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200074, 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Saneamento no Brasil**. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/em-cinco-anos-doencas-por-falta-de-saneamento-custam-r-1-bi-ao-sus.shtml. Acesso em: 25 mar 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, sexta edição, ed. Atlas, 2008 p. 27.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista PRISMA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Favelas e Comunidades Urbanas 2024**. Ministério do Planejamento e Orçamento. Rio de Janeiro. 2024. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/01/IBGE-relatorio.pdf. Acesso em: 25 mar 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022 e Características dos domicílios**. Ministério do Planejamento e Orçamento. Rio de Janeiro. 2024. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/02/censo-2022-caracteristicas-domicilios.pdf. Acesso em: 25 mar 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional do Saneamento Básico. Abastecimento de Água e Esgotamento Sanitário**. Rio de Janeiro: IBGE. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101734.pdf. Acesso em: 25 mar 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O Estatuto da Cidade e a Habitat III: um balanço de quinze anos da política urbana no Brasil e a nova agenda urbana/organizador**: Marco Aurélio Costa. – Brasília : Ipea, 2016. 361 p.

IEPS. Instituto de Estudos para Políticas de Saúde. **Estudo Institucional nº 8: Estimativa de Recursos Necessários para Ampliação da Estratégia Saúde da Família**. Publicado em 28 de novembro de 2022. Disponível em: https://ieps.org.br/34-da-populacao-nao-tem-acesso-a-atencao-basica-de-saude-aponta-novo-estudo-do-ieps/. Acesso em: 25 mar 2024.

LIMA, J. G.; GIOVANELLA, L.; BOUSQUAT, A.; FAUSTO, M.; MEDINA, M. G. Barreiras de acesso à Atenção Primária à Saúde em municípios rurais remotos do Oeste do Pará. Trabalho, **Educação e Saúde**, vol. 20, e00616190, 2022.

LIMA, M. F.; ARAÚJO, J. F. S. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 2021.

LOPES, J. M. O anão caolho. Novos Estudos, **CEBRAP**, n. 76, p. 219-227, nov. 2006.

MACHADO, M. A.; SOUZA, G. C. F.; TEODORO, G. C.; FONSECA, L. C.; FRANÇA, F. R. F. A falta de saneamento básico e sua relação com a hepatite a - uma abordagem descritiva sobre a doença. **Revista Saúde em Foco**, n. 13, p. 32-50, 2021.

MARINHO, C. A. R. S.; DUARTE, J. C.; KOCH, C.; SANTOS, M. R. Padrão de sono em crianças de 12 a 36 meses de idade. **Escola Anna Nery**, v. 26, p. e20210269, 2022.

MENDES, E. V. Organização Pan-Americana da Saúde. Organização Mundial da Saúde **. O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde: o imperativo da consolidação da estratégia da saúde da família**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2012, 512p.

MENEZES, C.; BORGES, G.; COSTA, K. **Sustentabilidade**. ODS 1 - Erradicação da pobreza. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo, 2019.

MONTEIRO, A. R.; VERAS, A. T. DE R.. **A questão habitacional no brasil**. Mercator (Fortaleza), v. 16, p. e16015, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel. Acesso em: 26 mar 2024.

NASCIMENTO, E. C.; RIBEIRO, W. C.; PASTERNAK, S. Por que o investimento e foco em questões habitacionais é também uma medida de saúde. **Estudos Avançados**, v. 37, n. 109, p. 25–40, set. 2023.

NUNES, E. D. A construção teórica na sociologia da saúde: uma reflexão sobre a sua trajetória. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1007–1018, abr. 2014.

OLIVEIRA, R. G. Práticas de saúde em contextos de vulnerabilização e negligência de doenças, sujeitos e territórios: potencialidades e contradições na atenção à saúde de pessoas em situação de rua11Essa pesquisa recebeu financiamento o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência e Tecnologia. **Saúde e Sociedade [online]**. 2018, v. 27, n. 1, p. 37-50.

OLIVEIRA, A. P. C.; GABRIEL, M.; POZ, M. R. D.; DUSSAULT, G. Desafios para assegurar a disponibilidade e acessibilidade à assistência médica no Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 4, p. 1165–1180, abr. 2017.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Atenção primária à saúde**. 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/atencao-primaria-saude. Acesso em: 25 mar 2024.

PASTERNAK, S.. Habitação e saúde. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 86, p. 51–66, jan. 2016.

PEREIRA, R. B.; PEREIRA, M. B.; CARVALHO, C. S. A.; JULIÃO, D. **Construindo Redes para Políticas de Assistência Técnica em HIS: A Experiência das Oficinas ATHIS em São Paulo**. In: Seminário URBFAVELAS. Rio de Janeiro, 2016.

ROSEN, G. **Da Polícia Médica à Medicina Social**. Graal, Rio de Janeiro, 1979.

SANTO AMORE, C. **Assessoria e assistência técnica: arquitetura e comunidade na política pública de habitação de interesse social.** II UrbFavelas – Seminário nacional sobre urbanização de favelas, Rio de Janeiro, 2016. In: CARVALHO, Solange et al. Anais do II URBFAVELAS. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Acidentes domésticos**. Rio de Janeiro [2023]. Disponível em: https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/prevencao-de-acidentes/acidentes-domesticos/. Acesso em: 25 mar 2024.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Acidentes domésticos**. Rio de Janeiro [2014]. Disponível em: https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/acidentes-domesticos/. Acesso em: 25 mar 2024.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 29–41, jan. 2007.

SIGERIST, H. **The University at the Crossroad**. Henry Schumann Publisher, Nova York, 1956.

SPINKS, M. J. M.; SILVA, S. L. A.; MARTINS, M. H. M.; SILVA, S. B. O Direito à Moradia: Reflexões sobre Habitabilidade e Dignidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e207501, 2020.

TEIXEIRA, C. F.; PAIM, J. S.; VILLASBÔAS, A. L. (Orgs.) **Promoção e Vigilância da Saúde**. Salvador: ISC, 2002.

WESTPHAL, M. F. O movimento cidades/municípios saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 39-51, Rio de Janeiro-RJ, 2000.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Social determinants of health**. [2024]. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1. Acesso em: 25 mar 2024.

WHO– WORLD HEALTH ORGANIZATION. **OMS: Para cada dólar investido em água e saneamento, economiza-se 4,3 dólares em saúde global**. Nações Unidas Brasil. Brasília [2014]. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/55290-oms-para-cada-d%C3%B3lar-investido-em-%C3%A1gua-e-saneamento-economiza-se-43-d%C3%B3lares-em-sa%C3%BAde-global. . Acesso em: 25 mar 2024.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Summary report on proceedings minutes and final acts of the international health conference held in New York from 19 June to 22 July 1946**. New York: United Nations, World Health Organization Interim Commission, 1946b.

ZANATTA, A. A.; SANTOS-JR., R. J.; PERINI, C. C.; FISCHER, M. L. Biofilia: Produção de vida ativa em cuidados paliativos. **Saúde em debate**, v. 43, n. 122), p. 949-965, 2019.

PSICANÁLISE E MATERNIDADE SOLO: UMA DISCUSSÃO ATRAVÉS DO FILME "PROJETO FLÓRIDA"

Aline Evely Mendes Ferreira[1]
Graduanda em Psicologia
aem.ferreira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Isalena Santos Carvalho
Professora Doutora do Departamento de Psicologia
isalena.carvalho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O trabalho abordou a temática do desamparo socioeconômico no que se refere à maternidade solo. Buscou abordar a noção contemporânea de família, especificamente a monoparentalidade, em que somente um dos pais é responsável pela educação dos filhos. Somente após a Constituição Federal de 1988, esse arranjo familiar foi reconhecido como um modelo legítimo de família. Partindo dessa premissa, observou-se que a maioria das famílias monoparentais no Brasil é gerida por mulheres e um número significativo delas está em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa foi desenvolvida por meio de Pesquisa teórica em Psicanálise, a partir da qual houve a discussão do filme "Projeto Flórida", o qual retrata o cotidiano de uma mãe solo que realiza diversas tentativas para sobreviver em meio à pobreza extrema. Através da articulação do filme escolhido com as obras selecionadas, pôde-se observar que não havia lugar para a escuta da protagonista Halley. Os cenários coloridos, além da localização do hotel de beira de estrada (*project*) ser próxima aos parques da Disney, contrastam com a desesperançosa vida vivenciada pelos moradores dos *project*. Não distante da realidade de Halley e Moonee que vivem um modelo de família monoparental, existem milhões de mães solos sem rede de apoio. Nesse seguimento, os maiores desafios enfrentados por essas mulheres estão relacionados a criação dos filhos e, ao mesmo tempo, conseguir sobreviver. O trabalho analítico pode ser um diferencial no que se refere à escuta desses sujeitos desamparados social e economicamente, visto que se trata da escuta dos significantes de cada um em sua singularidade. Isso não significa que há a anulação da condição de miserabilidade do sujeito que enfrenta a condição de pobreza. A Psicanálise permite a reflexão sobre as questões que assolam a contemporaneidade, como a pobreza, especificamente de mães solos, sem que se exclua a singularidade de cada sujeito.

Palavras-chave: Psicanálise; Desamparo; Maternidade Solo; Direito.

[1] Autoras do trabalho "A maternidade e o desamparo: um olhar Psicanalítico através do filme Projeto Flórida".

1. Introdução

No filme "Projeto Flórida" do diretor Sean Baker, de 2018, é mostrado o cotidiano de uma mãe solo jovem chamada Halley que mora em um motel de beira de estrada - os chamados *Project* - junto com sua filha Moonee. É retratado no filme temas como: monoparentalidade e desamparo socioeconômico. Os moradores dos *Project* são considerados invisíveis, por não se adequarem aos padrões socioeconômicos estabelecidos pela sociedade do longa-metragem. Assim, esses sujeitos são categorizados como pobres e sem perspectivas de futuro. Outro ponto tratado no objeto fílmico é a condição de miserabilidade vivenciada pela mãe solo Halley e os desafios diários para sobreviver nesse meio. Apesar do filme não abordar especificamente o contexto brasileiro sobre vulnerabilidade social das mães solos, é possível extrair alguns elementos do cotidiano das personagens para abordar essa questão.

A Constituição Federal de 1988 brasileira realizou uma revolução no que se refere ao Direito de Família brasileiro, trazendo uma nova perspectiva acerca dos diversos modelos de família. Como resultado disso, houve o reconhecimento: a) da família plural, com várias formas de constituição (casamento, união estável e a monoparentalidade familiar); b) da igualdade no enfoque jurídico da filiação, antes eivada de preconceitos; e c) da consagração do princípio da igualdade entre homens e mulheres (Madaleno, 2018).

No Brasil, há muitas famílias monoparentais chefiadas por mulheres. Segundo uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV), existem cerca de 11 milhões de mães solos no Brasil, sendo que boa parte dessas não possui uma rede familiar com quem possa contar financeiramente (Feijó, 2023). Além disso, uma parcela significativa dessas mulheres está em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Rosa (2018) realiza uma importante discussão sobre os desafios da Psicanálise no que se refere à discussão de situações de exclusão social. A primeira delas seria a dificuldade de não resumir esse sujeito que sofre de alguma vulnerabilidade à condição de vítima. Para a autora, é fundamental conhecer os efeitos das diversas violências sofridas pelo sujeito; deve-se escutá-lo, caso o contrário o profissional será apenas mais um a excluí-lo da própria narrativa.

> O realce nos efeitos da violência despolitiza o acontecimento e reduz o sujeito à condição de vítima de violência. Ficam excluídas tanto as dimensões políticas na base dos acontecimentos violentos como a dimensão de escolha do sujeito nesses acontecimentos e a sua possiblidade de processar e retomar sua posição subjetiva e política, elementos que pensamos fundamentais na intervenção clínica e política nessas pessoas. (Rosa 2018, p.7)

Freud (1912/2017) aponta recomendações acerca de um trabalho analítico pautadas principalmente na ênfase na singularidade do sujeito, ou seja, a abertura da escuta para aquilo

que é do singular. Nessa linha, o autor coloca que a escuta analítica perpassa por aquilo que é único do sujeito. Por isso ao trazer o objeto fílmico "Projeto Flórida", é preciso se olhar cuidadosamente para não resumir as personagens a produtos de um processo de exclusão social, não as escutando como sujeitos.

Portanto, o trabalho analítico deve ir além da escuta do senso comum e não reduzir aquele sujeito em sofrimento à posição de vítima, mas, ao mesmo tempo, não desconsiderar o contexto de vulnerabilidade em que esse se encontra. Como bem traz Rosa (2002) afirmando que escuta analítica é, desde Freud, transgressora por não se fincar a um conhecimento preconcebido. Assim: "Dessa escuta, principalmente quando o sujeito se revela enquanto tal, como um dizer, não se sai isento - um posicionamento ético e político é necessário" (Rosa, 2002, p.8).

A construção do presente artigo foi a partir do relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que visava realizar uma interlocução entre o filme "Projeto Flórida" e a Psicanálise. As obras bases para a elaboração do trabalho foram: "Sobre o Início do Tratamento – Freud (1912/2017)"; "Linhas de Progresso a Terapia Psicanalítica – Freud (1917-1919/1996)"; "Escritos – Lacan (1958/1998)" A partir disso, houve a análise do objeto fílmico: "Projeto Flórida".

O trabalho seguiu os seguintes passos: 1) seleção de obras freudianas; de dados que abordem sobre a maternidade solo no Brasil; e de artigos jurídicos sobre monoparentalidade e concepção de família; 2) leitura das obras e interpretação dos dados e artigos encontrados; 3) fichamentos desse material; 4) análise do filme "Projeto Flórida" 5) elaboração do artigo.

A utilização do objeto fílmico "Projeto Flórida" se deu após visualizar que o longa-metragem abordava o assunto central do artigo: a maternidade solo frente a situações de desamparo econômico e social. Partindo disso, a análise foi fundamentada por meio de algumas obras freudianas e lacanianas. Buscou-se, por meio da análise do objeto fílmico, verificar as possibilidades da realização de uma escuta analítica para sujeitos em condição de pobreza socioeconômica, não desconsiderando o contexto que esses vivenciam.

A pesquisa teórica em Psicanálise permite que o pesquisador avance teoricamente acerca do próprio entendimento sobre determinado assunto (Lameira, Costa e Rodrigues, 2017). Partindo desse ponto, o presente artigo, com a leitura e releitura das obras selecionadas, pôde ser construído. Lameira, Costa e Rodrigues (2017, p.70) afirmam que a repetição não se trata de uma reprodução: "Repetir não é apenas reproduzir algo de modo igual. A repetição coloca em cena a possibilidade de uma retomada, de uma reconstrução".

Ademais, a pesquisa teórica em Psicanálise, conforme ainda os autores supracitados, não é sem o sujeito do inconsciente. Essa instância, segundo os autores, é o objeto da Psicanálise. O trabalho desenvolvido perpassa pelo desejo inconsciente do pesquisador que se desdobra e permite que algo avance para esse sujeito. Com isso, entra a análise pessoal do pesquisador, sendo fundamental para o questionamento do próprio narcisismo. Logo, o pesquisador não é "neutro" e alheio à própria pesquisa. Ou seja, a escolha do objeto de pesquisa não é sem esse desejo inconsciente.

Nesse seguimento, as escolhas das obras para fundamentação do trabalho se deram após uma árdua pesquisa sobre como esses sujeitos em situação de vulnerabilidade social são usualmente enxergados pelo senso comum. Para contrastar esse pensamento que resume esses sujeitos à condição de vulnerável social, optou-se por utilizar obras freudianas e lacanianas que abordem acerca da escuta analítica. Isso implica a máxima de considerar que, quando se entra em um trabalho carregado com preconceitos e preconcepções sobre as vivências de determinado sujeito, não há a escuta dos significantes, como bem aponta Lacan (1958/1998), e isso provoca mais ainda a exclusão social desse sujeito. Quando não se há a escuta dos significantes, isto é, de alguma outra coisa não se trata de um trabalho analítico.

Levando em consideração as obras freudianas e lacanianas que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, houve a análise do objeto fílmico "Projeto Flórida" para discutir questões relacionadas à maternidade solo e desamparo. O filme aborda a vulnerabilidade socioeconômica vivenciado pela mãe Halley e por sua filha Moonee. Segundo Galvão-Viana e Carvalho (2014), os filmes não são somente ficção ou obras de entretenimento, mas podem ser importantes instrumentos para a discussão de temáticas que comparecem na contemporaneidade. As representações que estão presentes no objeto de análise escolhido propiciam a discussão do que é esse desamparo e como a Psicanálise pode ser via diferente para discutir a exclusão social, especificamente em casos de mães que não possuem uma rede familiar de apoio e enfrentam uma situação extrema de vulnerabilidade social.

2. DESENVOLVIMENTO

No filme "Projeto Flórida", é abordado sobre a maternidade solo em que mostra a jornada de uma jovem mãe chamada Halley que cuida de sua filha Moonee. Nesse sentido, o longa-metragem destaca a condição socioeconômica das pessoas que vivem em hotéis de beira de estrada dos Estados Unidos - os chamados *project* -, contrastando com o cenário glamouroso, colorido e sonhador vendido pelos famosos parques da Disney. Ao longo do filme, é mostrado

o dia-dia através do ponto de vista de Moonee e as situações cotidianas vivenciadas pelas pessoas ao seu redor.

A primeira parte do filme como as crianças vivenciam os dias. É observado que Moonee realiza brincadeiras com seus amigos em meio à realidade de miséria que permeia o hotel de beira de estrada onde vivem. Essas brincadeiras se desdobram em meio às adversidades enfrentadas pelas pessoas da comunidade. A maior parte do filme ocorre no próprio *project*, um local que se localiza perto dos parques da Disney. Boa parte dos moradores dessa localidade consistem em pessoas em situação de vulnerabilidade social que perderam as próprias casas devido aos altos juros de hipotecas. Dentro deste hotel de beira de estrada, as crianças residem, buscando incessantemente preencher o vazio do tédio através de brincadeiras, por vezes, perigosas, como atear fogo em casas abandonadas e até pedir dinheiro aos turistas.

Por conta do desemprego, a personagem Halley se empenha em compensar a falta de recursos financeiros por meio de atividades informais, como a venda de perfumes. A personagem recorre à prostituição em uma tentativa de sobreviver no ambiente hostil que a cerca. O filme não apresenta a rede familiar de Halley e Moonee, levando o espectador a concluir que ambas estão desprovidas de suporte financeiro e afetivo vindo de pessoas próximas. Uma cena ilustra essa realidade: Halley, a mãe de Moonee, comparece a um serviço social na esperança de obter auxílio financeiro, porém é confrontada com a falta de sucesso em sua busca:

Cena 1 – Halley procura assistência social

Conversa de Halley com a assistente social (Moonee, a filha de Halley, estava presente no momento)

- Halley: A maioria daquelas vadias faziam coisas por fora, nos fundos... eu não faço essas coisas. Danço por gorjetas, é isso. Eu disse não e dois dias depois, sem aviso, Hector me demitiu, após não me deixar dançar a noite toda.

- Assistente social: Desculpas, mas isso afeta o seu benefício.

- Halley: Não diga. É por isso que estou aqui.

- Assistente Social: Certo, Halley. Tente achar um trabalho fixo.

- Halley: Você me diga onde tem, mandei currículo para todos as pocilgas daqui e o parque (Disney) não me querem.

- Assistente social: Você pode controlar o linguajar perto dela (Moonee)

- Halley: Você poderia me pagar apenas o transporte?

No diálogo citado, é perceptível que a assistente social – assim como o próprio sistema que tem o objetivo de assistir pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica – não

escuta Halley. O diálogo sinaliza a perpetuação de um discurso meritocrático, como: "Tente achar um emprego fixo", que de nada ajuda a personagem. Com isso, há o fornecimento de soluções descontextualizadas para problemas complexos, fomentando ainda mais o estado de miserabilidade da personagem. Partindo disso, a escuta analítica considera a situação de pobreza socioeconômica, mas sem a enquadrar em apriorismos. Busca escutar os significantes que se apresentam em cada trabalho e cada vez. O trabalho analítico propõe escutar o sujeito em sua singularidade, o que, portanto, torna inviável desconsiderar a questão da vulnerabilidade socioeconômica

Outro ponto observado no longa-metragem é a dificuldade desses lugares higienizados, como a Flórida que é próxima dos parques da Disney, suportarem a diferença. A personagem Halley é descrita como uma pessoa totalmente diferente do esperado do ideal norte-americano de sujeito bem-sucedido. Por conta disso, a protagonista enfrenta rejeições por onde passa, como não encontrar um emprego formal. Dentre as tentativas para a atenuação dessa condição de miserabilidade, a personagem tenta vender perfumes nos arredores da cidade. No entanto, essa tentativa é frustrada quando a mercadoria da protagonista é apreendida por uma segurança de um hotel. Essa situação mostra que o lugar em que a personagem vive, rechaça os sujeitos diferentes e tenta apagá-los de algum modo. Como pode ser visto através das seguintes cenas:

Cena 2 – Venda de Perfumes

Halley: Você quer comprar algum perfume? Estou vendendo alguns perfumes. Não? Obrigada!

Moonee: Esse perfume vai te fazer ficar bonito.

Halley: Na verdade... Senhor... Você poderia nos dar apenas algum dinheiro para mim e minha filha, caso não for comprar nenhum perfume. Por favor!

[Homem fornece o dinheiro para Halley]

Halley: Muito obrigada.

Cena 3 – Apreensão dos perfumes de Halley

Segurança: Com licença, moça.

Halley: Estamos indo embora.

Segurança: Voltem para dentro. Você ouviu?

Halley: Estamos indo embora!!!!

Segurança: Você está violando a regra... [de que não pode vender coisas no hotel]

Halley: Você não é uma policial.

Segurança: Isso é proibido. Chamei a Polícia. Volte comigo.

Halley: Não se ache importante. Você dirige um carro de golfe.

Segurança: Entre agora ou vou ter que confiscar isso [sacola com perfumes]. Preciso que me dê.

[Segurança tenta pegar a sacola de perfumes de Halley e espalha todos os produtos pelo chão]

Halley: Droga! Sua vaca!

Segurança: Volte aqui!

Na conclusão do filme, o sistema de assistência social dos Estados Unidos entra em cena, provocando a perda da guarda por Halley de sua filha. A cena final mostra Moonee buscando refúgio nos parques da Disney, antes de confrontar a realidade de um possível acolhimento em lares adotivos. O filme explora a fragilidade socioeconômica que aflige uma família monoparental, enquanto também examina os esforços de enfrentamentos feitos pela mãe solo em questão.

No Brasil, conforme pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), há 11 milhões de mães solos no Brasil, sendo que 72,4% dessas mulheres não contam com uma rede de apoio familiar (Feijó, 2023). A pesquisa informa que elas se deparam com diversos desafios, dentre esses há o de cuidar dos filhos sozinha, além da dificuldade em relação à busca por emprego, ou seja, muitas mulheres não conseguem conciliar a rotina em casa com o trabalho fixo. Assim, recorrem ao emprego informal. Isso as coloca em uma condição de miserabilidade econômica, em um desamparo socioeconômico

Como citado, boa parte dessas mulheres não possui uma rede familiar de apoio e vive em um modelo de família monoparental. A chamada família monoparental é quando a mulher ou homem encontram-se sem um companheiro ou cônjuge para participar da criação dos filhos (Madaleno, 2018). Esse modelo familiar, segundo o autor, é reconhecido pela Constituição Federal brasileira que, em seu § 4º do artigo 226, aponta como outra espécie de entidade familiar, fruto, sobretudo, das uniões desfeitas pelo divórcio, pela separação judicial, pelo abandono, morte, pela dissolução de uma união estável. O autor afirma que as relações familiares sofreram diversas transformações ao longo da história; portanto, houve a crescente evidência para diferentes modelos de organização familiar.

Ao contrário da realidade estadunidense retratada no filme "Projeto Flórida", o Brasil dispõe de programas de transferência de renda mais expressivos, com o objetivo de atenuar a condição de extrema pobreza enfrentada por uma parcela significativa da população brasileira. De acordo com o Ministério Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate à Fome (2023), o Programa “Bolsa Família” é o maior programa de transferência de renda no país,

reconhecido internacionalmente por ter retirado milhões de brasileiros da situação de insegurança alimentar. No entanto, é importante destacar que, embora seja fundamental para enfrentar várias questões, como a fome, ainda persiste a exclusão social dessa população ao acesso a áreas fundamentais como saúde e educação; o que impacta diretamente sua qualidade de vida.

À medida que ocorreram os avanços tecnológicos, houve também a exclusão de muitos sujeitos aos bens de consumo (Rosa, 2002). A autora traz dois tipos de desamparo que os sujeitos em situação de vulnerabilidade social enfrentam: o social e o discursivo. Por vezes há o total desamparo social, impedindo seu acesso efetivo aos recursos institucionais organizadores da vida social como por exemplo: saúde, educação, moradia, trabalho, segurança, dentre outros (Rosa, 2002). Já em relação ao desamparo discursivo Rosa (2002, p.2) afirma que é "caracterizado pela fragilização das estruturas discursivas que suportam o vínculo social, no que rege a circulação dos valores, ideais, tradições de uma cultura e resguardam o sujeito do Real".

Rosa (2002) aponta que refletir sobre essas pessoas que padecem de um desamparo social e discursivo contribui para a reflexão dos chamados processos de exclusão social. A autora afirma que a clínica precisa levar em consideração a singularidade de cada um e que através da escuta analítica é possível refletir sobre alguns efeitos subjetivos e intersubjetivos da pobreza extrema e da exclusão social que está fortemente presente no Brasil, especificamente em relação ao grupo analisado para o presente artigo mães solos. Na obra "Sobre o início do tratamento", Freud (1912/2017) recomenda que, para que o tratamento analítico ocorra, deve-se pautar na singularidade de cada sujeito.

Ainda em relação à escuta, Rosa (2002), a partir de Lacan, coloca que a resistência do analista serve para evitar a escuta desse estrangeiro. Refletir que a escuta dos sujeitos que sofrem de um desamparo socioeconômico e discursivo, segundo a autora, fica insuportável quando não se observa nada além de um sujeito marcado pela vulnerabilidade socioeconômica. Na situação de exclusão social, uma das grandes problemáticas enfrentadas é dar um peso somente à situação de vulnerabilidade enfrentada pelo sujeito, esquecendo a escuta do desejo que ali comparece.

Em um trabalho de escuta analítica, o profissional não pode entrar com os seus preconceitos e nem escutar o que é dito pelo paciente por uma via da moral ou resumi-lo a uma determinada condição. Lacan (1958/1998, p.592) coloca que o primeiro princípio do tratamento é que, de modo algum, o analista deve dirigir o paciente:

> A direção de consciência, no sentido do guia moral que um fiel do catolicismo pode encontrar neste, acha-se aqui radicalmente excluída. Se a psicanálise levanta problemas para a teologia moral, não se trata daqueles da direção de consciência, a cujo respeito lembramos que a direção de consciência também os suscita.

Quando se desconsidera os significantes que o paciente traz, além de escutar esse apenas como um sujeito que está em condição de pobreza, ocorre uma nova exclusão (Rosa, 2002). Trazendo o exemplo do filme "Projeto Flórida", pode-se dizer que a imagem construída para Halley foi a de sem esperanças de futuro, em que essa era resumida a uma mãe solo que enfrenta a condição de vulnerabilidade social, mas que deve por si só superar as "adversidades".

Dentro do trabalho desenvolvido com pessoas vulneráveis socialmente, existem riscos que podem afetar a escuta desses sujeitos em sofrimento, como: 1) desconhecimento em relação aos elementos que estão relacionados a extrema pobreza; 2) vitimização desse sujeito, não o enxergando para além da condição de miserabilidade (Rosa, 2002). Essas situações apontadas podem gerar impasses no trabalho do profissional, tendo como consequência a paralisação do trabalho como bem aponta Rosa (2002, p.7):

> Cria-se um impasse que pode paralisar o trabalho, gerando no psicanalista, pela identificação, reações de revolta ou, o que é mais frequente, o desânimo e o confronto com a impotência. Alega-se, então, que este não é um campo para psicanalistas ou psicólogos, que, enquanto tal, não podem fazer nada.

Freud (1918-1919/1996) discutiu a possibilidade de as instituições públicas ofertarem serviços da Psicanálise. O autor mostrou que esses sujeitos em condição de pobreza socioeconômica não apenas também apresentam doenças psíquicas, como também merecem ser escutados em sua singularidade. Discutir sobre as questões que envolvem a exclusão social e consequentemente a pobreza, especificamente de mães solos que não possuem rede de apoio e enfrentam um desamparo socioeconômico, como visto no objeto fílmico analisado "Projeto Flórida". No entanto, isso não significa reduzir esse sujeito a condição de vítima e nem desconsiderar a vulnerabilidade por esse enfrentada, mas realizar a escuta dos significantes, isto é, dar um lugar para alguma Outra coisa comparecer.

3. CONCLUSÃO

O presente trabalho propôs a discussão de questões relacionadas a vulnerabilidade social de mães solos, sendo fundamentado através da Psicanálise. Como objeto de análise, foi utilizado o longa-metragem "Projeto Flórida" que aborda a cotidianidade de uma mãe solo jovem que sofre dificuldades financeiras para a criação da própria filha. O filme "Projeto Flórida" não apresenta ao telespectador uma visão otimista sobre o futuro das personagens ou mostra uma

virada que represente uma mudança na vida dessas. O filme traz o cotidiano de Halley (mãe) e Moonee (filha), além dos meios recorridos pelas personagens para sobreviver a condição de pobreza.

Através da articulação do filme escolhido com as obras selecionadas, pôde-se observar que não havia lugar para a escuta da protagonista Halley. Os cenários coloridos, além da localização do hotel de beira de estrada (*project*) ser próxima aos parques da Disney, contrastam com a desesperançosa vida vivenciada pelos moradores dos *project*. Não distante da realidade de Halley e Moonee que vivem um modelo de família monoparental, existem milhões de mães solos sem rede de apoio. Os maiores desafios enfrentados por essas mulheres estão relacionados a criação dos filhos e, ao mesmo tempo, conseguir recursos monetários para a sobrevivência.

O trabalho analítico pode ser um diferencial no que se refere à escuta desses sujeitos desamparados social e economicamente, visto que se trata da escuta dos significantes de cada um em sua singularidade. Isto é, as preconcepções sobre determinado sujeito não participam do trabalho. Isso não significa que há a anulação da condição de miserabilidade do sujeito que enfrenta a condição de pobreza. Rosa (2002) traz que quando se resume o sujeito vulnerável socialmente à condição de vítima, é mais uma forma de excluí-lo socialmente. A Psicanálise permite a reflexão sobre as questões que assolam a contemporaneidade, como a pobreza, especificamente de mães solos, sem que se exclua a singularidade de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. **25% da população das metrópoles vive em situação vulnerável, com renda de no máximo 1/4 do salário mínimo**. G1- Globo - Economia, [*S. l.*], p. 1-2, 16 jun. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/16/25percent-da-populacao-das-metropoles-vive-em-situacao-vulneravel-com-renda-de-no-maximo-14-do-salario-minimo.ghtml.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome**.** *In*: Bolsa Família. Brasília - DF, 1 jan. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br.

FEIJÓ, Janaína. **Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos.** Portal Fundação Getúlio Vargas (FGV), [*S. l.*], p. 1-3, 18 maio 2023. Disponível em: https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos.

PROJETO Flórida. Direção: Sean Baker. Produção: Sean Baker, Chris Bergoch. Roteiro: Sean Baker. Orlando: A24, 2017. Disponível em: Amazon Prime.

FREUD, Sigmund. **Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico**. In S. Freud, Obras incompletas de Sigmund Freud (p. 93-106). São Paulo, Autêntica 1912/2017

FREUD, Sigmund. **Linhas de progresso da terapia psicanalítica**. Imago (1918-1919)/In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago,1918-1919/1996.

GALVÃO-VIANA, Luciane; CARVALHO, Isalena Santos. **Gêneros inteligíveis em cena**: o cinema e a produção de verdades sobre os corpos. Athenea Digital. Revista de Pensamiento **e Investigación Social.,** Barcelona, Espanha, n. 14, p. 171-193, 10 jun. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53731393004.

LACAN, Jacques. **A direção do tratamento e os princípios do seu poder**. In: _____. Escritos p .591-652, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1958/1998).

LAMEIRA, V. M.; COSTA, M. C. da S.; RODRIGUES, S. de M. **Fundamentos Metodológicos da Pesquisa Teórica em Psicanálise**. Revista Subjetividades, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 68–78, 2017. DOI: 10.5020/23590777. rs. v17i1.4861. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/4861.

ROSA, Miriam Debieux. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. Textura: **Revista de Psicanálise**, v. 2, n. 2, p. 42-46, 2002 Tradução. Acesso em: 2023 MADALENO, Rolf Direito de família / Rolf Madaleno. - 8. ed., rev., atual. e ampl. - Rio de Janeiro: Forense, 2018

ROSA, Miriam Debieux. **A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento**. [*S. l.*]: Escuta, 2016. 200 p. ISBN 8571373981.

PSICOTERAPIA DE GRUPO: CONCEPÇÕES DE USUÁRIA(O)S DE CLÍNICAS-ESCOLA DE PSICOLOGIA EM SÃO LUÍS-MA[1]

Thallyssa Alves
Doutorado
thallyssa.alves@unesp.br
Universidade Estadual Paulista

Nazaré Costa
Doutorado
mnp.costa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A psicoterapia de grupo tem se mostrado uma intervenção eficaz para pessoas de diversas idades e com as mais variadas demandas, oferecendo benefícios que vão além da psicoterapia individual, como, por exemplo, a oportunidade das pessoas participantes aprenderem uns com os outros e a redução de custos e tempo, o que a torna uma opção às formas tradicionais de intervenção em ambientes de clínica-escola, onde há uma grande procura por atendimento. Apesar das evidências de eficácia e as vantagens dessa forma de intervenção, ainda são encontradas dificuldades relacionadas à formação e consolidação de grupos. Assim, esta pesquisa delimitou, como objetivo geral, identificar e analisar concepções de usuária(o)s das clínicas-escola de psicologia de São Luís-MA acerca da psicoterapia de grupo. Para realizar a investigação, foram abordada(o)s usuária(o)s de três clínicas-escola de psicologia de São Luís-MA, maiores de 18 anos, com qualquer nível de instrução, desde que se declarasse alfabetizado; toda(o)s responderam a um questionário composto de perguntas sociodemográficas e questões específicas sobre psicoterapia de grupo. Compuseram a amostra final 44 pessoas. Sobre o perfil sociodemográfico, houve predominância do sexo feminino (61,4%), faixa etária de 18 a 25 anos (38,6%) e que ainda não haviam completado um mês de atendimento ou passavam por sessão de triagem (34,1%). A maioria já havia ouvido falar em psicoterapia de grupo (70,5%), sendo filmes, novelas ou seriados o principal meio (29,8%). Mais de 50% da(o)s usuária(o)s apresentaram concepções limitadas acerca da psicoterapia de grupo e 84,1% afirmaram que nunca tiveram conhecimento de um grupo terapêutico disponível. A maioria (68,2%) relatou ter interesse em participar de psicoterapia de grupo e como razões apontaram a "possibilidade de aprender com os problemas dos outros" (42,7%). Entre aquela(e)s que afirmaram não ter interesse, a principal justificativa foi o desconforto em compartilhar suas questões com outras pessoas (38,5%). Os resultados permitem pensar que se há interesse das pessoas em contraposição a uma baixa disponibilidade de grupos, mais atenção deve ser dada à prática da psicoterapia de grupo, incluindo estudos que investiguem como e se essa modalidade está sendo inserida na formação de profissionais de psicologia no Brasil.

Palavras-chave: Psicoterapia de grupo; Clínicas-escola; Dificuldades; Formação em Psicologia.

[1] Este capítulo consiste em uma versão resumida e atualizada do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia da primeira autora, sob orientação da segunda. Os cortes e as atualizações foram realizados pela segunda autora.

1. Introdução

A psicoterapia de grupo é definida por Vinogradov e Yalom (1992) como a aplicação de técnicas psicoterápicas por um ou mais terapeutas a um grupo de pessoas reunidas. Essa modalidade surgiu e se consolidou graças à possibilidade de prestar atendimento de maneira mais rápida e tão eficaz quanto à terapia individual (Alonso; Lorenzo, 2004; Bechelli; Santos, 2004; Yalom; Leszcz 2006). Desde então, diversos estudos se propuseram a produzir evidências de eficácia dessa modalidade de intervenção (Yalom; Leszcz, 2006). No Brasil, a prática também se mostrou uma importante ferramenta principalmente na prestação de serviços ambulatoriais na rede pública de saúde (Guanaes; Japur, 2001a).

Apesar das vantagens e dos estudos de eficácia, a literatura aponta dificuldades na formação e consolidação de grupos (Andréa, 2009; Domingues, 2012; Yalom; Leszcz, 2006); dificuldades que também puderam ser percebidas no contato das autoras deste trabalho com a clínica-escola de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Assim, este trabalho teve como objetivo geral identificar e analisar concepções que usuária(o)s de clínicas-escola de São Luís-MA tinham acerca da psicoterapia de grupo e, como objetivos específicos: a) traçar o perfil sociodemográfico de usuária(o)s de clínicas-escola de São Luís-MA; b) identificar qual o conhecimento sobre a psicoterapia de grupo apresentado por ela(e)s; c) descrever as expectativas de usuária(o)s em participar de psicoterapia de grupo; d) analisar as variáveis que podem dificultar a procura pela psicoterapia de grupo.

Antes da apresentação do método, resultados e discussão dos dados da pesquisa, se discorrerá acerca do desenvolvimento e definição da psicoterapia de grupo, estudos de eficácia e vantagens, assim como desvantagens e problemas envolvidos nessa modalidade de intervenção psicoterápica.

2. Psicoterapia de grupo

2.1. Breve histórico e caracterização geral

Para alguns autores, a psicoterapia de grupo teve início em 1905 quando o médico americano Joseph Henry Pratt organizou grupos de pacientes com tuberculose a fim de promover educação sobre a doença, estímulo ao autocuidado e à confiança na melhora (Alonso; Lorenzo, 2004; Bechelli; Santos, 2004; Boris, 2014; Pinney, 1978). As sessões ocorriam cinco vezes por semana, durante as quais eram praticados exercícios de relaxamento e de imaginação, fornecidas orientações médicas e compartilhados relatos de pacientes antigos acerca de sua recuperação. A prática de Pratt começou a apresentar resultados positivos na medida em que os

pacientes manifestaram sinais de melhoras sobretudo no enfrentamento da doença. Com o sucesso do método, Pratt passou a realizar reuniões de grupo com pacientes com outras condições médicas, tais como cardíacos, diabéticos e obesos; posteriormente o modelo foi adotado em diversas localidades dos Estados Unidos da América (EUA) para o tratamento não só de pacientes com problemas médicos, mas também para pessoas com diagnósticos psiquiátricos (Piney, 1978). Edward Lazell, por exemplo, trabalhou com pacientes diagnosticados com esquizofrenia e transtorno bipolar (Portillo, 2002). Assim, essa prática nasceu atrelada a métodos educativos e de apoio restritos à população hospitalar (Alonso; Lorenzo, 2004). O termo "psicoterapia de grupo", surgiu mais tarde, em 1923, com Moreno, em uma reunião da *American Psychiatric Association* (Moreno, 1974).

A psicoterapia de grupo só passou a ser considerada como um importante recurso terapêutico após a Segunda Guerra Mundial, quando surgiu grande demanda de atendimentos em contraste ao baixo número de terapeutas disponíveis (Bechelli; Santos, 2004). Em todo o mundo essa modalidade de psicoterapia foi se expandido com a criação de Associações, como a Associação Americana de Psicoterapia de Grupo e a Associação Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo (Boris, 2014; Portillo, 2002).

No Brasil, a maior parte dos dados encontrados que remetem à sua história estão relacionados à psicoterapia analítica de grupo, sendo o primeiro formado em 1951, no Rio de Janeiro (Penna; Castanho, 2015). Para esses autores, após o momento inicial, houve uma rápida expansão da prática e, em 1963, foi fundada a Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo (ABPAG). Porém, com o período militar, muitos serviços e instituições foram fechados e as atividades dos grupos passaram a ser monitoradas, levando ao declínio da prática (Penna; Castanho, 2015).

Segundo Penna e Castanho (2015), no fim dos anos 80, com a reforma psiquiátrica e a reorganização do sistema público de saúde, houve o aumento na demanda por psicoterapia de grupo, o que requeria maior qualificação profissional e reformulação teórico-prática, entretanto, o que ocorreu foi o inverso; fala-se de uma certa superficialidade devido à falta de treinamento específico, uma vez que o interesse estava sobretudo na relação custo-benefício que a prática é capaz oferecer. Nesse contexto, houve crescimento no número de grupos de curta duração e com foco em psicoeducação sobre medicamentos e cuidados clínicos para pacientes hospitalizados e cirúrgicos; foi também nesse momento que a psicoterapia de grupo cognitivo-comportamental ganhou terreno em tratamentos ambulatoriais e de adição. Em 2002, a ABPAG sofreu mudanças no estatuto e passou a chamar-se Associação Brasileira de Psicoterapia de Grupo (ABPG). Com as mudanças pretendia-se reunir todas as denominações da prática em

grupo em uma só associação, porém, a iniciativa não surtiu o resultado esperado e a ABPG acabou por encerrar suas atividades em 2014.

Atualmente existem diferentes modelos para se trabalhar com psicoterapia de grupo e junto aos EUA, outros países são apontados por Alonso e Lorenzo (2004) como centro de desenvolvimento dessa prática, tais como Argentina e Espanha.

O grupo psicoterapêutico ou psicoterapia de grupo se diferencia de outros tipos de intervenção em grupo não só pelo foco dado ao tratamento e às mudanças de seus membros, mas também por compreenderem a presença do terapeuta como fundamental para que isso ocorra (Osório, 2000). As sessões ocorrem, obrigatoriamente, sob a responsabilidade de um ou mais profissionais, com formação em psicologia, que ajudam os membros a lidar com as dificuldades ou problemas que apresentam (Johnson, 2013). A psicoterapia de grupo pode se fundamentar em abordagens diversas como a psicanalítica, gestáltica, abordagem centrada na pessoa, cognitivo-comportamental, comportamental, etc. (Zimerman, 2000).

Apesar das diferenças na condução da psicoterapia de grupo, justificadas pela diversidade de referenciais teóricos, alguns aspectos como seleção de membros, definição de público-alvo e objetivos, tamanho e duração do grupo, dentre outros aspectos (Zimerman, 2000; Yalom; Leszcz 2006) são fundamentais para qualquer terapeuta que trabalha com essa modalidade de intervenção.

2.2. Eficácia e vantagens

Yalom e Leszcz (2006) enfatizam que a psicoterapia de grupo é tão efetiva quanto e até mesmo mais vantajosa que a psicoterapia individual. Essa concepção parece se sustentar em diferentes estudos de revisão e meta-análises realizados desde a década 80, como, por exemplo, os conduzidos por Toseland e Siporin (1986), McRoberts, Burlingame e Hoag (1998), Renjilian et al. (2001), Burlingame, Fuhriman e Mosier (2003) e Garcia-Cabeza e Gonzalez de Chavez (2011). Dentre os dados encontrados destacam-se os da pesquisa que identificou que em 75% dos casos a psicoterapia de grupo foi tão eficaz quanto à individual e nos outros 25% chegou a superá-la (Toseland; Siporin, 1986) e da meta-análise realizada com 111 estudos experimentais publicados ao longo de vinte anos, apontando que em 72% dos estudos a psicoterapia de grupo foi mais eficaz quando comparada ao grupo controle do tipo lista de espera (Burlingame; Fuhriman; Mosier, 2003).

Uma revisão recente acerca da eficácia e efetividade da psicoterapia de grupo foi realizada por Escudero e Rodríguez-Zafra (2022), incluindo 43 estudos (ensaios clínicos randomizados, revisões sistemáticas e meta-análises). Nesta revisão, a psicoterapia de grupo

demonstrou eficácia tanto para problemas psiquiátricos, quanto para outros problemas de saúde, com destaque para adição, AIDS, câncer, transtornos de personalidade, alimentares e depressão. Um dado que chama atenção é que apenas dois estudos foram publicados nos últimos cinco anos, sugerindo desinvestimento na área.

No Brasil, a partir da década de 90, a Saúde Mental passou a necessitar de práticas terapêuticas novas, capazes de atender a dimensão psicossocial do sofrimento e que promovessem a inclusão (Lanceti, 1993). Para Guanaes e Japur (2001b), foi desse modo, com a desinstitucionalização gerada pela reforma psiquiátrica, que a psicoterapia de grupo se expandiu, tornando-se a principal forma de intervenção terapêutica em locais de atendimento ambulatorial.

Em 2013, o Ministério da Saúde publicou o Caderno de Atenção Básica nº 34, onde consta que os principais dispositivos no campo da Saúde Mental se concentravam no trabalho com grupos, desde grupos terapêuticos até configurações como grupos de geração de renda, entre outros. O texto chama atenção também para a utilidade dos grupos na abordagem de problemas de saúde de outros campos, não especificando, contudo, quais seriam estes (Brasil, 2013). Porém, antes mesmo do reconhecimento conferido pelo Ministério da Saúde às práticas de intervenções grupais, estas já vinham sendo inseridas na saúde pública, como o trabalho de Abrahamian (2011), realizado no contexto do programa de Estratégia Saúde da Família, com pessoas com diferentes quadros psiquiátricos.

Outros grupos psicoterápicos voltados para problemas como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático e com diferentes faixas etárias foram realizadas no Brasil, demonstrando eficácia. Dentre eles estão os conduzidos por Davis (2013), Lobo *et al*. (2012), Sharif *et al*. (2014) e Videira (2018).

No que se refere às vantagens da psicoterapia de grupo, a mais citada consiste na economia de tempo e dinheiro que a prática proporciona. Com sessões semanais de até duas horas de duração pode-se atender vários clientes, o que se configura uma vantagem inclusive sob a psicoterapia individual, onde as sessões geralmente são de 50 minutos a uma hora. Além disso, o valor de cada sessão é menor em comparação à terapia individual, podendo corresponder a 50% a menos (Delitti, 2008; Sobell; Sobell, 2013; Zimerman; Osório, 1997; Yalom; Leszcz, 2006). Apesar disso, a tabela de honorários do Conselho Federal de Psicologia estabelece valores similares entre a sessão de psicoterapia em grupo e a individual (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Outra vantagem consiste nesse formato de intervenção proporcionar uma situação mais próxima do ambiente fora da sessão, o que acaba por facilitar a aprendizagem e a generalização

de comportamentos. Dentro do grupo a(o) terapeuta tem oportunidade de observar como determinado membro se comporta em situações sociais, consequenciando as ações imediatamente após a ocorrência, modelando assim comportamentos novos, o que aumenta a probabilidade da resposta desejada ocorrer fora da sessão. Além disso, todos os membros contribuem para a mudança, funcionando também como modelos uns para os outros (Delitti, 2008).

A troca de experiências e de estratégias individuais entre os membros do grupo sobre um problema também é apontada como uma vantagem desse tipo de atendimento. Saber que outras pessoas compartilham problemas similares pode gerar certo conforto para os membros; já a troca de experiências entre diferentes pessoas tende a fomentar novas estratégias de solucionar o problema trabalhado (Gomes; Lafer, 2006; Johnson, 2013; Sobell; Sobell, 2013; Yalom; Leszcz, 2006).

Por fim, o grupo pode funcionar como um "laboratório" no qual novos comportamentos são experimentados em um ambiente relativamente controlado. Um membro pode se sentir mais à vontade para ousar comportar-se de maneira pela qual geralmente é punido fora dele, expondo-se à novas contingências e variando seu repertório comportamental. As estratégias de aprendizagem têm efeito potencializado, uma vez que os membros do grupo também são responsáveis por reforçar respostas apropriadas uns dos outros (Delitti, 2008).

2.3. Desvantagens e problemas com a psicoterapia de grupo

Embora existam muitas vantagens relacionadas à prática psicoterápica em grupo, alguns autores fazem ressalvas a ela. A psicoterapia de grupo não seria indicada, por exemplo, para pessoas que já interromperam tratamentos anteriores com razoável frequência; nem para aquelas com diagnóstico de algum quadro psiquiátrico grave; com risco de suicídio e com lesão cerebral (Zimerman; 2000; Yalom; Leszcz, 2006).

Algumas desvantagens relacionadas aos grupos psicoterápicos, apontadas por Liebmann (2000), referem-se à garantia de manutenção do sigilo por parte dos membros e a menor atenção dada aos clientes individualmente. Sobell e Sobell (2013) somam a essa lista o fato de que o trabalho com grupos oferece maior dificuldade no manejo de vários clientes, principalmente porque alguns membros podem retrair-se e outros apresentarem tipos distintos de problemas; os autores também lembram que há maior risco de abandono do tratamento por parte dos membros, tanto no início, quanto durante o processo terapêutico. Além disso, apontam questões de frequência, uma vez que sessões perdidas por um membro não podem ser remarcadas.

A psicoterapia de grupo também pode apresentar problemas e desafios, sendo possível afirmar que as mesmas especificidades que tornam o trabalho em grupo vantajoso, podem, por vezes, também ser fonte de problemas.

Segundo Yalom e Leszcz (2006), alguns fatores podem alterar a efetividade do grupo. O primeiro deles é a percepção pelos membros de incompatibilidade de objetivos pessoais com os objetivos do grupo, o que ocorre principalmente nas primeiras sessões. Outro fator é a rotatividade de membros – a frequência irregular e surgimento de novos membros durante o andamento do processo pode afetar negativamente a coesão grupal; a falta de comprometimento com o grupo por parte de um membro pode levar outros a seguirem o mesmo caminho ou até mesmo fazer com que os membros se sintam ameaçados com relação ao sigilo por parte da(o) desistente, tornando desconfortável a autorrevelação daquela(e)s que continuaram. Assim, cabe à(ao) terapeuta estabelecer regras referentes à frequência desde os primeiros contatos com a(o)s participantes. Além disso, as primeiras sessões podem ser extremamente desconfortáveis para alguns membros, seja por se sentirem privados de uma atenção especial ou mesmo ansiosa(o)s ao interagir com o grupo.

A formação de subgrupos e encontros entre membros fora das sessões merece atenção especial por ser algo comum de ocorrer nesse tipo de intervenção, uma vez que é natural que certos membros se identifiquem mais com uns que com outros. Porém, isso torna-se um problema quando o membro passa a dedicar-se mais ao subgrupo que ao grupo, comportando-se mais em função da aprovação do primeiro e deixando de compartilhar experiências externas com outros membros. Outro problema ocorre quando membros se envolvem em relacionamentos íntimos, sacrificando seus próprios ganhos no grupo em prol do relacionamento. Ademais, os membros externos ao subgrupo, assim como a(o) própria(o) terapeuta, podem sentir-se excluída(o)s, ou seja, todo o grupo é afetado de alguma maneira quando são estabelecidos relacionamentos externos. Esse fator é apontado como uma das principais causas para que membros abandonem prematuramente o grupo, independente se estão dentro ou fora do subgrupo, o que leva a outra dificuldade relevante (Yalom; Leszcz, 2006).

A literatura aponta também para a dificuldade em iniciar e consolidar grupos psicoterapêuticos. Andréa (2009) relata que apesar de ter oportunidade de trabalhar com grupos na rede pública de saúde, sempre encontrou dificuldades em formar grupos no consultório

particular[2]. O impedimento refere-se principalmente a menor procura por parte das pessoas por essa modalidade de atendimento, levantando a hipótese de que as pessoas "não aceitam facilmente a possibilidade de 'compartilhar sua intimidade' com as outras" (p. 42).

Domingues (2012) coloca que, em sua experiência no Instituto de Gestalt-terapia e Atendimento Familiar do Rio de Janeiro, a grande procura por serviços psicológicos ainda se concentra no atendimento individual, como se esta fosse superior em algum aspecto a psicoterapia de grupo. Essa experiência parece consistente com a realidade encontrada no Serviço Escola de Psicologia (SEP), antigo Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual a formação de grupos terapêuticos muitas vezes é comprometida pela baixa procura da comunidade por esse tipo de intervenção.

Fazendo um recorte de três anos, 2013-2016, incluindo o ano no qual os dados para essa pesquisa foram coletados, o SEP da UFMA recebeu um total de 428 inscrições – 361 adultos e 67 crianças/adolescentes – e, ao longo desse período, foram atendidos, desconsiderando aqueles que passaram somente pela triagem, apenas 64 inscritos – 56 adultos e 8 crianças/adolescentes; esse número representa 14,95% da demanda recebida. Verificou-se ainda que do total de inscritos, 125 desistiram – 111 adultos e 15 crianças/adolescentes – o que corresponde à 29,20%; muitas das desistências são justificadas pelo longo período de espera para o início do atendimento. Essa disparidade entre demanda e atendimentos realizados deve-se principalmente ao baixo número de supervisora(e)s e, consequentemente de estagiária(o)s, disponíveis para prestar o serviço que, na maioria das vezes, é feito de forma individualizada. Até o momento, no grupo de supervisores, apenas uma docente supervisora privilegia a psicoterapia de grupo – segunda autora do capítulo. De 2002 até a data na qual foi concluída esta pesquisa, foram planejados 15 grupos com focos que variaram desde habilidades sociais até depressão; um foi planejado para ocorrer em uma escola, outro na Promotoria da Mulher e três ocorreram em uma clínica psiquiátrica, o que garantiu a formação e manutenção dos grupos. Dos 11 grupos planejados para a clínica-escola, nove foram realizados, porém, parte deles contou com quatro a cinco participantes. Um dos grupos foi encerrado com duas participantes e outro com apenas um, passando a ser realizado o atendimento individual. No ano de 2016, outra supervisora propôs um grupo terapêutico infantil que não se consolidou por não atingir o número mínimo de participantes.

[2] A autora trabalha(va) no interior de São Paulo, um dado relevante na medida em que essa dificuldade parece ser encontrada em diferentes regiões do Brasil.

No que se refere às clínicas-escola existentes em São Luís quando da realização deste estudo, na Faculdade Pitágoras, de 2013 a 2016, foram registrados 298 inscritos (217 adultos e 81 crianças/adolescentes), sendo atendidos 259 dos interessados (231 adultos e 28 crianças/adolescentes), resultando em uma taxa de atendimento de 86,91% dos inscritos, não se tendo, contudo, dados precisos sobre taxa de desistência. Na Universidade CEUMA, os dados informados foram de uma média de 840 inscrições por ano; quanto aos atendimentos, a média anual é de 689 usuários (taxa de atendimento de 82,02%, não especificando, porém, número de adultos e crianças/adolescentes. Nenhuma das Universidades, neste período, ofereceu atendimentos em grupo.

As clínicas-escola, portanto, recebem alto número de inscrições e, em sua maioria, a demanda acaba sendo maior que a disponibilidade de atendimento, dificultando que esta seja absorvida. Nesse contexto se faz necessário repensar as práticas oferecidas e considerar a psicoterapia de grupo como uma alternativa capaz de minimizar o problema, por se tratar de um processo mais curto, capaz de atender vária(o)s usuária(o)s ao mesmo tempo e, como já mencionado, igualmente eficaz.

Sabendo de todas as vantagens que o atendimento em grupo proporciona, bem como sua eficácia, entende-se que a comunidade em geral terá ganhos se houver mais investimento nessa modalidade, porém, sabe-se também que antes de intervir em uma realidade, torna-se necessário estudá-la.

3. Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo *survey*. Este método é classificado como quantitativo (Freitas *et al*., 1998), porém, pretendeu-se neste trabalho fazer uma análise dos dados para além da quantificação das respostas.

3.1. Participantes

Foram abordados usuária(o)s, de ambos os sexos, das três clínicas-escola de Psicologia do município de São Luís-MA. Para participar da pesquisa a pessoa deveria: estar na faixa etária acima de 18 anos, ter qualquer nível de instrução, ser usuária(o) de uma das clínicas-escola de São Luís-MA. Não participou da pesquisa aquela(e) que, no momento da coleta declarou-se não alfabetizado, independentemente do nível de escolaridade, relatou experiência prévia com algum tipo de grupo terapêutico, estava cursando ou tinha formação em psicologia ou relatou deficiência intelectual.

Inicialmente estimou-se uma amostra de 80 usuários, porém, esse número não foi alcançado devido a uma série de fatores que dificultaram a coleta, tais como: 1) o pouco tempo para a finalização da pesquisa após liberação no Comitê de Ética e Pesquisa, o que implicou em período de coleta de apenas duas semanas; 2) grande parte da(o)s usuária(o)s abordada(o)s estava dentro dos critérios de exclusão, mais precisamente, a maioria era estudante de psicologia; 3) em uma das clínicas foi percebido que o número previsto de atendimentos diários era superior ao número real de atendimentos realizados. Desta forma, a amostra final foi composta por 44 usuária(o)s, sendo 16 da Universidade CEUMA, 14 da Faculdade Pitágoras e 14 da UFMA.

3.2. Local da pesquisa

A coleta dos dados ocorreu nas dependências das três clínicas-escola de Psicologia de São Luís-MA. Na maioria das vezes a coleta foi feita nas salas de espera. Apenas na clínica-escola da UFMA foi possível contar com uma sala mais reservada para a coleta de dados.

3.3. Instrumentos e materiais

O instrumento utilizado na pesquisa consistiu em questionário estruturado com perguntas abertas e de múltipla escolha, contendo questões sociodemográficas (idade, sexo, escolaridade, religião e tempo de atendimento psicológico) e questões específicas sobre a investigação: se já havia ouvido falar em psicoterapia de grupo, caso a resposta fosse afirmativa, a(o) participante deveria especificar os meios dentre as opções dadas e quais pensamentos surgiam ao ouvir falar de psicoterapia de grupo. Foi perguntado ainda se a(o) participante teve conhecimento de algum grupo terapêutico disponível e se participaria de psicoterapia de grupo, justificando sua resposta de acordo com as opções listadas correspondentes à resposta sim ou não.

3.4. Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA (CEP-UFMA) através da Plataforma Brasil (CAAE: 57025216.4.0000.5087) e a coleta de dados foi iniciada apenas após sua aprovação. Inicialmente entrou-se em contato com a(o)s responsáveis pelas três clínicas-escola a fim de explicar os objetivos, justificativa e o método da pesquisa. Após esse primeiro contato, a(o)s responsáveis assinaram o Termo de Autorização para Realização de Pesquisa nas dependências das respectivas instituições. Posteriormente à aprovação da pesquisa pelo CEP-UFMA foi feito novo contato com a(o)s responsáveis para

acordar o período da coleta e apresentar a pesquisadora – primeira autora deste capítulo – e auxiliares de coleta (dois estudantes de psicologia), à equipe que compunha as clínicas-escola. Os auxiliares foram previamente treinados quanto à abordagem às(os) usuária(o)s e esclarecimento de eventuais dúvidas sobre a pesquisa.

Nas três instituições a pesquisadora e auxiliares tiveram acesso aos dias e horários de atendimento, facilitando assim a logística de distribuição de cada um em uma escala que possibilitou a cobertura de todas as instituições durante o período de coleta. A coleta foi realizada em novembro de 2016, nos turnos matutino e vespertino (UFMA e CEUMA), enquanto na Faculdade Pitágoras foi possível coletar dados também no período noturno.

A abordagem à(ao)s usuários era feita da seguinte maneira: a pesquisadora e auxiliares permaneciam na recepção da clínica-escola, e, quando a(o)s responsáveis pela recepção sinalizavam que havia alguém aguardando atendimento, o tempo de espera era avaliado e, caso este fosse igual ou superior a dez minutos, a(o) usuária(o) era abordada(o); caso contrário, o contato era feito após o término do atendimento para que não houvesse prejuízo nas atividades e funcionamento das clínicas-escola. Inicialmente a pesquisadora ou auxiliares se identificavam e discorriam brevemente sobre a pesquisa e, em seguida, convidavam a participar da mesma; caso a(o) usuária(o) concordasse em participar, era orientada(o) a realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a assinatura deste, era entregue o questionário e dada a informação de que qualquer dúvida que surgisse durante o preenchimento poderia ser esclarecida no mesmo momento. Após o preenchimento do questionário, a pesquisadora ou auxiliares destacavam uma das vias do TCLE e entregavam ao participante, agradecendo pela colaboração.

Quanto à análise de dados, estes foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A análise quantitativa levou em consideração frequências e médias das respostas da(o)s participantes. Para esta etapa foi utilizado o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), em sua versão 23.0 para Windows. Foram feitas ainda análises correlacionais bidirecionais com o teste *r de Pearson* a fim de identificar se as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, religião, escolaridade, renda média) e o tempo de atendimento psicológico possuíam relação com o interesse da(o)s usuária(o)s em participar de psicoterapia de grupo. O cálculo do tempo de atendimento foi feito em meses e se referiu ao tempo total de atendimento ao longo da vida, incluindo o tempo que estavam sendo atendidos na clínica-escola.

A análise qualitativa foi feita a partir da elaboração de categorias de palavras referentes aos pensamentos que a(o)s usuária(o)s relataram ter a respeito da psicoterapia de grupo. As respostas a essa questão foram analisadas e distribuídas em categorias considerando o quanto

se aproximavam da definição de psicoterapia de grupo proposta por Vinogradov e Yalom (1992), que traz como elementos centrais a utilização de "técnicas psicoterápicas", a "presença de um ou mais terapeutas" e "grupo de pessoas reunidas". Assim, as respostas foram analisadas de acordo com palavras que se assemelhavam ou faziam referência a tais elementos e, após a análise de todas as respostas e destaque de palavras relevantes, estas foram distribuídas em três categorias:

1) Concepções adequadas sobre psicoterapia de grupo: incluiu respostas que se referiam a dois ou três dos elementos centrais da definição de psicoterapia de grupo. Por exemplo, *"Um grupo de pessoas compartilhando experiências e um mediador"* (P14);
2) Concepções limitadas sobre psicoterapia de grupo: incluiu respostas se referiam a apenas um dos elementos centrais da definição de psicoterapia de grupo. Por exemplo: *"Reunião de pessoas falando sobre seus problemas"* (P18);
3) Concepções equivocadas sobre psicoterapia de grupo: incluiu respostas sem referência a nenhum dos elementos centrais da definição de psicoterapia de grupo. Por exemplo, *"Meio de fazer amizade e contatos com outras pessoas"* (P37).

Por fim, após a distribuição das respostas nas categorias, o SPSS foi novamente utilizado para calcular frequência das respostas. Outras análises correlacionais bidirecionais foram feitas buscando possíveis relações entre as concepções apresentadas pela(o)s usuária(o)s e dados sociodemográficos.

4. Resultados e Discussão

A amostra foi constituída, em sua maioria, por mulheres (61,4%), com idades entre 18 a 25 anos (38,6%) seguido da faixa entre 26 a 39 anos (36,4%), com ensino médio completo (36,4%) ou superior incompleto (36,4%), renda média familiar entre um a dois salários mínimos (43,2%) e predominante da religião católida (45,5%). O tempo de atendimento psicológico da maioria (34,1%) foi menos de um mês, incluindo aquela(e)s que estavam passando por sessão de triagem.

O dado acerca da amostra ser predominantemente feminina está de acordo com estudos sobre o perfil de usuária(o)s de outras clínicas-escola de psicologia no Brasil (De Freitas; Groff; Pasquoto, 2014; De Souza; Correa, 2014; Oliveira; Lucena-Santos; Bortolon, 2013; Santos; Freitas; Rodrigues, 2015). Essas pesquisas também trazem dados similares aos que foram

encontrados quanto à faixa etária predominante, uma vez que usuária(o)s entre 18 a 39 anos somaram 75% das pessoas abordadas.

Sobre o grau de escolaridade, os resultados encontrados (predominância de usuária(o)s com ensino médio e superior completo) estão parcialmente de acordo com os obtidos por Bolconte (2014) e Santos, Freitas e Rodrigues (2015) que encontram predominância do ensino médio incompleto. Cabe destacar que a amostra de Bolconte (2014) foi composta, com o mesmo percentual, de usuária(o)s com ensino médio completo e incompleto. Essa diferença pode ser explicada pela delimitação que este estudo fez ao abordar apenas usuária(o)s maiores de 18 anos.

O predomínio da religião cristã (70,5%), dividida neste estudo entre as denominações católica e protestante, também foi encontrado no estudo de Maravieski e Serralta (2011). Apesar de existirem diversos estudos sobre o perfil sociodemográfico da população atendida em clínicas-escola, observou-se que esta não é uma variável frequentemente analisada, mesmo que pesquisas apontem correlação entre religião e alguns tipos de problemas psicológicos (Jatobá; Bastos, 2007; Lotufo Neto, 1997).

Quanto à renda média familiar, predominantemente entre um a dois salários mínimos, também está de acordo com a revisão feita por Bolconte (2014), o que se justifica pelos atendimentos em clínicas-escola serem uma alternativa para a população que, em geral, não teria condições financeiras de pagar por um atendimento particular.

Sobre o tempo de atendimento, a maioria (34,1%) ainda não havia completado o primeiro mês de atendimento ou estava passando por sessão de triagem, diferentemente do que foi encontrado por Maravieski e Serralta (2011), onde o tempo de atendimento médio foi de 15 sessões, ou seja, aproximadamente quatro meses. Este, entretanto, pode não ser um dado representativo uma vez que o tempo solicitado foi o de atendimento da(o) usuária(o) ao longo da vida, não apenas na clínica-escola na qual estava sendo atendida(o) naquele momento, o que também justifica os dados que se referem a mais de 24 meses; geralmente este consiste no tempo máximo de atendimento permitido nas clínicas-escola.

Quando foi questionado se haviam ouvido falar de psicoterapia de grupo, 70,5% respondeu que sim e destes, o meio mais frequente foi por filmes, novelas ou seriados (29,8%), seguido daquela(e)s que ouviram falar em clínicas de psicoterapia (21,2%). Redes sociais e serviços públicos de saúde também foram apontados, ambos representando 15,8% das respostas. A maioria de usuária(o)s ter escutado falar sobre essa modalidade de atendimento pode ser explicado tanto pela pesquisa ter sido realizada em um ambiente de atendimento psicológico (segunda variável mais citada quando perguntados por quais meios ouviram falar),

quanto pela ilustração dessa forma de terapia em filmes, novelas e seriados, conforme os dados também evidenciaram. Sabendo das propriedades reforçadoras e de adesão que esses meios possuem, bem como de poderem funcionar como modelos de comportamentos (Olivia; Vianna; Lotufo Neto, 2010), é compreensível supor que estes podem exercer influência sobre a concepção que as pessoas têm acerca dessa prática. Filmes populares como "Um Estranho no Ninho" de 1975, aclamado pela crítica e vencedor em cinco categorias do Óscar, incluindo melhor filme, retratam uma psicoterapia de grupo caricata, institucionalizada e destinada à "loucos". Se faz necessário, portanto, que maior atenção seja dada para a forma como a psicoterapia de grupo vem sendo representada nesses contextos, uma vez que além de passarem informações incorretas a respeito da prática, podem constituir-se como barreiras para que pessoas procurem esse tipo de ajuda.

Sobre as concepções acerca da psicoterapia de grupo, mais da metade (55,8%) tinham concepções limitadas. As análises correlacionais entre esta variável com os dados sociodemográficos permitem dizer que concepções equivocadas, que compuseram 20% das respostas, estão mais relacionadas com índices mais baixos de escolaridade (15,9%), enquanto usuária(o)s que possuíam pelo menos o ensino superior incompleto, representaram os 18,6% que apresentaram concepções corretas. Não foram encontradas correlações significantes com as variáveis idade ($r > 0,11$), sexo ($r < 0,09$), religião ($r > 0,05$), renda familiar mensal ($r < 0,25$) e tempo de atendimento psicológico ($r > 0,29$). Todas as correlações mencionadas foram fracas, com exceção da variável escolaridade ($r > 0,59$), considerada moderada. Sobre essa correlação, é possível pensar que, no ensino superior, há maior probabilidade de as pessoas terem contato prévio com literatura de psicologia.

As concepções limitadas e equivocadas sobre psicoterapia de grupo por vezes também estavam relacionadas a respostas que se aproximavam de grupos de autoajuda. A maior parte das respostas não citava a presença de um terapeuta – uma das características definidoras da psicoterapia de grupo (Johnson, 2013; Osório, 2000). Também foram feitas citações diretas aos Alcoólicos Anônimos, o que reforça a ideia de não distinguirem grupo psicoterapêutico de outros tipos de grupo, como de autoajuda. Uma hipótese é de que a confusão se deva, em alguma medida, à forma como a psicoterapia de grupo é retratada nos meios de comunicação, sobretudo no cinema e televisão. Outro exemplo de obra cinematográfica que retrata uma intervenção em grupo que se distancia do que se constitui a psicoterapia de grupo é o filme Clube da Luta. Com 1.006.051 milhões de visualizações no cinema e hoje veiculado em plataformas populares de *streaming*. Logo em seus minutos iniciais, o expectador é apresentado a um homem que sofre de insônia e encontra em grupos de apoio a única forma de conseguir dormir: chorando; logo

ele passa a frequentar os mais variados tipos de grupo, para tuberculose, linfoma, demência, câncer, etc., todos retratados como locais onde as pessoas compartilham seu sofrimento e um espaço onde podem se abraçar e chorar.

Em relação ao conhecimento de algum grupo terapêutico disponível e se tinham interesse em participar de psicoterapia de grupo, 84,1% afirmaram que nunca ficou sabendo de nenhum grupo e 68,2% responderam ter interesse. Nas análises feitas através do teste *r de Pearson*, para as variáveis idade ($r = 0$), escolaridade ($r < 0,15$), religião ($r < 0,13$), renda média ($r > 0,02$) e tempo de atendimento ($r > 0,04$), não foram encontradas correlações significativas com o interesse em participar de psicoterapia de grupo; já para a variável sexo ($r > 0,46$) foi encontrada uma correlação moderada. Foi possível perceber que dos 68,2% que afirmaram ter interesse em participar, 52,3% (n=27) eram do sexo feminino, enquanto dos 31,8% que relataram não se interessar, 22,7% (n=10) eram do sexo masculino.

O dado acerca da maioria de usuária(o)s não ter conhecimento de um grupo terapêutico disponível sugere que psicóloga(o)s de São Luís não vêm se dedicando à formação desses grupos ou estão ocorrendo problemas na forma de divulgação. Neste último caso, pode-se pensar em novas formas de atingir o público desejado, por exemplo, investindo em cartazes na própria clínica-escola, na criação de comunidades em mídias sociais sobre determinado problema o qual será o foco do grupo e mesmo por meio de palestras ou rodas de conversa sobre psicoterapia de grupo, ressaltando seus benefícios. Caso a falta de conhecimento de grupos terapêuticos disponíveis seja reflexo da falta de interesse de profissionais em investir nessa forma de terapia, o que é uma hipótese plausível visto a diminuição da produção sobre a temática e as dificuldades descritas acerca da consolidação de associações na área, cabe à(aos) psicóloga(o)s brasileira(o)s refletir sobre sua prática. Afinal, conforme abordado neste trabalho, a psicoterapia de grupo vem sendo descrita na literatura como eficaz e capaz de oferecer benefícios iguais ou superiores à terapia individual.

Àquela(e)s que responderam que teriam interesse em participar de psicoterapia de grupo foi pedido que especificassem as razões pelas quais responderam afirmativamente. As respostas mais frequentes foram “possibilidade de aprender com os problemas dos outros” (42,7%) e “possiblidade de interagir com outras pessoas” (33,9%). Esses dados estão de acordo com a pesquisa de Ladeia e Santos (2003), com discentes dos últimos semestres de cursos de graduação na área da saúde, que apontaram a socialização, cooperação, compartilhamento de experiências e identificação pessoal e com os problemas das outras pessoas como principais vantagens da psicoterapia de grupo.

O dado de que a maioria de usuária(o)s afirmou ter interesse em participar de psicoterapia de grupo é útil para que profissionais da psicologia invistam neste tipo de intervenção, buscando romper a tradição de privilegiar o atendimento individual. Sobre a implementação da psicoterapia de grupo no contexto de uma clínica-escola, pode-se pensar em alguns desafios, tais como: 1) a limitação do tempo de atendimento, tendo em vista que o estágio em clínica, em algumas instituições, é de apenas um semestre, 2) grande quantidade de alunos supervisionados, 3) dificuldade de conciliar horários entre possíveis membros do grupo e 4) maior exigência de habilidades da(o)s estagiária(o)s. Esses desafios serão retomados nas considerações finais.

No que diz respeito às correlações entre idade, sexo, escolaridade, religião, renda média e tempo de atendimento psicológico com o interesse de usuária(o)s em participar da psicoterapia de grupo, apenas a variável sexo esteve correlacionada – mulheres referiram mais interesse. Esse dado pode ser explicado tanto pelo público feminino compor a maioria da amostra pesquisada, quanto pelos dados de pesquisas citadas anteriormente que evidenciam que as mulheres procuram mais o atendimento psicológico (De Freitas; Groff; Pasquoto, 2014; De Souza; Correa, 2014; Oliveira; Lucena-Santos; Bortolon, 2013; Santos; Freitas; Rodrigues, 2015). A maioria que relatou não ter interesse ter sido composta por homens foi um resultado esperado pois, sabe-se que, culturalmente, os homens são desencorajados, de modo geral, a falarem sobre sua intimidade e problemas, sobretudo relacionados a emoções (Alvin; Souza, 2004), sendo a psicoterapia de grupo, portanto, um contexto a ser evitado por eles. Outras correlações significativas poderiam ser encontradas caso a amostra fosse maior.

Como razões para não participarem de psicoterapia de grupo, as mais frequentes foram não se sentir confortável compartilhando suas questões com outras pessoas (38,5%), seguida da possibilidade de as pessoas do grupo falarem sobre seus problemas ou intimidade (27%). Tais achados também foram encontrados na pesquisa de Ladeia e Santos (2003), cuja(o)s usuária(o)s relataram ainda receio diante da possibilidade de receber críticas de outros membros. Sabe-se que esses são fatores que podem ser manejados durante o andamento do grupo terapêutico (Yalom; Leszcz, 2006), porém, quando se constitui uma barreira capaz de impedir as pessoas de chegarem a se expor à essa experiência, se faz necessário pensar em formas de explicar ao público em geral em que consiste a psicoterapia de grupo, informando sobre o sigilo profissional e que regras são definidas, em conjunto, na primeira sessão do grupo. Uma sugestão é que, no momento de divulgação de um grupo, sejam incluídas essas informações a fim de evitar equívocos e desistência em participar desse formato de terapia.

5. Considerações Finais

Como visto, existem diversas dificuldades relacionadas ao processo da psicoterapia de grupo. Algumas são passíveis de controle e outras não. De modo geral, a(o) terapeuta deve estar atenta(o) a esses fatores e, dentro de suas possibilidades, buscar solucioná-los e/ou preveni-los.

Apesar das dificuldades, um planejamento adequado pode sanar parte dos desafios descritos neste trabalho, especialmente em clínicas-escola. Por exemplo, a limitação de tempo de atendimento, pensando que uma das vantagens da psicoterapia de grupo é a economia de tempo, pode-se planejar grupos focais e com número limitado de sessões. Além disso, por ser recomendado que grupos sejam conduzidos por pelo menos duas ou dois terapeutas, reduzir-se-ia o tempo gasto com supervisões. A dificuldade relacionada aos horários é inerente a qualquer grupo, independentemente do local de realização, e também passa por questões de seleção prévia dos membros, onde cada um informa sua disponibilidade, cabendo à/ao terapeuta considerar os horários disponíveis da maioria das pessoas. Por fim, a prática em grupo pode realmente ser mais desafiadora para estagiária(o)s, em contrapartida, esta(e)s podem sair preparada(o)s para ambos os tipos de atendimento (individual e em grupo). Portanto, ainda se considera a clínica-escola como um ambiente propício para a implementação de grupos terapêuticos, não só pela grande demanda que recebem e pelos benefícios que trariam às/aos usuária(o)s, mas também pela possibilidade de consistir em um diferencial na formação de terapeutas e assegurar a disseminação da psicoterapia de grupo às novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. C.; LORENZO, M. Psicoterapia de grupo: revisión histórica. **Rev. Hosp. Psiquiatr. Habana**. 2004.

ALVIN, S. F.; SOUZA, L. **Homens, mulheres e violência**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2004.

ANDRÉA, M.A. Grupos breves: uma nova experiência e possibilidade na atual realidade. **Rev. SPAGESP**. v. 10, n. 1, p. 41-47, 2009.

BECHELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A. Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. **Rev. Latino-Am. Enferm.**, v. 12, n. 2, p. 242-249, 2004.

BOLCONTE, I. S. **Perfil do público das clínicas-escola de psicologia do Brasil**: uma revisão. 2014. Monografia (Curso de Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8250/1/PDF%20-%20Iara%20Soares%20Bolconte.pdf. Acesso em: 03 jan. 2017.

BORIS, G. D. J. B. Elementos para uma história da psicoterapia de grupo. **Rev. Abord. Gest.**, v. 20, n. 2, p. 206-212, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180968672014000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde Mental. **Cadernos de Atenção Básica,** n. 34. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BURLINGAME, G. M.; FUHRIMAN, A.; MOSIER, J. The differential effectiveness of group psychotherapy: a meta-analytic perspective. **Group Dynam.**, v. 7, n. 1, p. 3-12, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA **Tabela de honorários dos psicólogos**. Conselho Federal de Psicologia, 2023. Disponível em: https://site.cfp.org.br/servicos/tabela-de-honorarios/. Acesso em: 19 jul. 2024.

DAVIS, R. **Adolescentes com transtornos de ansiedade**: desfechos após dois anos de terapia cognitivo comportamental em grupo. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria. Porto Alegre, 2013.

DELITTI, M. Terapia analítico comportamental em grupo. *In:* DELITTI, M.; DERDYK, P. **Terapia analítico-comportamental em grupo.** Santo André: ESETec, 2008. cap. 1, p. 31-58.

DE FREITAS G. S. D.; GROFF, V. A.; PASQUOTO S. F. Motivos da busca de atendimento psicológico em uma clínica escola da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS – Pesquisa documental. **Aletheia,** n. 43-44, p. 24-36, jun./ago. 2014.

DE SOUZA, F. C.; CORREA, P. T. F. Perfil epidemiológico dos pacientes atendidos na clínica-escola de psicologia da UNESC entre 2007-2010. **Rev. Inova Saúde**, v. 2, n. 2, p. 108-123, nov. 2014.

DOMINGUES, W. C. Terapia de grupo ou terapia individual: comparando resultados. **Rev. IGT na Rede**, v. 9, n. 17, 2012. Disponível em: <http://www.igt.psc.br/ojs/viewarticle.php?id=392&layout=html > Acesso em: 24 fev. 2016.

ESCUDERO, G. G.; RODRÍGUEZ-ZAFRA, M. Revisión de la evidencia sobre la efectividad de la psicoterapia de grupo. **Rev. de Psicot.,** v. 33, n. 121, p. 139-148, 2022. Disponível em: https://portalcientifico.uned.es/documentos/624137c24ce2907daa321713. Acesso em: 21 jul. 2024.

FREITAS, H. et al. Método de pesquisa survey. **Rev. de Adm.**, v. 35, p. 105-112, jul/set. 2000.

GARCIA-CABEZA, I.; GONZALEZ DE CHAVEZ, M. Terapia de grupo en primeros episodios psicóticos. **Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.**, v. 31, n. 110, p. 243-253, jun. 2011.

GOMES, B. C.; LAFER, B. Psicoterapia em grupo de pacientes com transtorno afetivo bipolar. **Rev. de Psiquiatr. Clín.** v. 34, n. 2, p.84-89, 2007.

GUANAES, C.; JAPUR, M. Grupo de apoio com pacientes psiquiátricos ambulatoriais em contexto institucional: análise do manejo terapêutico**. Psicol. Refl. e Crít.**, v. 1, n. 14, 2001a.

GUANAES, C.; JAPUR, M. Fatores terapêuticos em um grupo de apoio para pacientes psiquiátricos ambulatoriais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 23, n. 3, p. 134-40, 2001b.

JATOBÁ, J. D.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **J. Bras. Psiquiatr.**, v. 56, n. 3, p. 171-179, 2007.

JOHNSON, B. **Psychotherapy:** understanding group therapy. 2013. Disponível em: http://www.apa.org/helpcenter/group-therapy.aspx. Acesso em: 02 set. 2014.

LADEIA, K. D.; SOARES, M. L. B. A. **Estudo analítico-comparativo**: psicoterapia de grupo e psicoterapia individual a partir da perspectiva do sujeito. 2013. Monografia (Curso de Psicologia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2013. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56180.pdf. Acesso em: 11 mar. 2016.

LANCETTI, A. Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem. Em: LANCETTI, A. **Saúde e loucura:** grupos e coletivos. São Paulo: Hucitec, v. 4, p. 155-171, 1993.

LIEBMANN, M. **Exercícios de arte para grupos:** um manual de temas, jogos e exercícios. 4. ed. São Paulo: Summus, 2000.

LOBO, B. O. M. *et al*. Terapia cognitivo-comportamental em grupo para idosos com sintomas de ansiedade e depressão: resultados preliminares. **Psicol. Teor. Prát.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 116-125, ago. 2012.

LOTUFO NETO, F. Psiquiatria e religião: a prevalência de transtornos mentais entre ministros religiosos. **Arch. Clin. Psychiatry**, v. 23, n. 4/3, p. 32-3, 1997.

MARAVIESKI, S.; SERRALTA, F. B. Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. **Temas Psicol.**, v. 19, n. 2, p. 481-490, 2011.

MARQUES, M. R. et al. Avaliação da funcionalidade e qualidade de vida de sujeitos hemiplégicos participantes do projeto hemiplegia no HUSM: uma abordagem de terapia em grupo. **Rev. Bras. Fisioter.,** v. 14, n. 2, 2010.

McROBERTS, C., BURLINGAME, G. M.; HOAG, M. J. Comparative efficacy of individual and group psychotherapy: a meta-analytic perspective. **Group Dyn. Theory, Res. and Pract.**, v. 2, n. 2, p. 101- 117, 1998.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

OLIVEIRA, M. S.; LUCENA-SANTOS, P.; BORTOLON, C. Clientela adulta de serviço psicológico: características clínicas e sociodemográficas. **Psicol. Teor. Prát.**, v. 15, n. 2, p. 192-202, 2013.

OLIVA, V. H. S; VIANNA, A.; LOTUFO NETO, F. Cinematerapia como intervenção psicoterápica: características, aplicações e identificação de técnicas cognitivo-comportamentais. **Arch. Clin. Psychiatry**. v. 37, n. 3, p. 138-44, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000300008. Acesso em: 24 fev. 2016.

OSÓRIO, L. C. **Grupos**: teorias e práticas – acessando a era da grupalidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENNA, C.; CASTANHO, P. Group analytic psychotherapy in Brazil. **Int. J. of Group Psychother,** v. 65, n. 4, p. 637-646, 2015.

PINNEY, E. L. The beginning of group psychotherapy: Joseph Henry Pratt, M.D., and the reverend Dr. Elwood Worcester. **Int. J. Group Psychother.**, v. 28, n. 1, p. 109-14, 1978.

PORTILLO, I. D. **Bases de la terapia de grupo**. Pax Mexico, 2002.

RENJILIAN, D. A. *et al.* Individual versus group therapy for obesity: effects of matching participants to their treatment preferences. **J. Consult. Clin. Psychol.**, v. 69, n. 4, p. 717-721, 2001.

SANTOS, C. S.; FREITAS, M. L. S.; RODRIGUES, V. D. Perfil dos pacientes atendidos no setor de psicologia em uma clínica-escola. **EFDeportes Rev. Dig.**, v. 19, n. 202, 2015. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd202/perfil-dos-pacientes-no-setor- de-psicologia.htm. Acesso em: 03/01/2017.

SOBELL, L. C.; SOBELL, M. B. **Terapia de grupo para transtornos por abuso de substâncias:** abordagem cognitivo-comportamental motivacional. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SHARIF, F. *et al.* The effect of cognitive-behavioral group therapy on depressive symptoms in people with type 2 diabetes: A randomized controlled clinical trial. **Iranian J. of Nurs. and Mid. Res.** v. 19, n. 5, 529-536, 2014. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872019000100006&script=sci_arttext Acesso: em 19 jul. 2024.

TOSELAND, R.; SIPORIN, M. When to recommend group treatment. **Int. J. Group Psychother.**, v. 36, 171-201, 1986.

VIDEIRA, L. S. M. **Eficácia da terapia focada na compaixão em grupo no transtorno de estresse pós-traumático**. Orientador: Francisco Lotufo Neto. 2018. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-06112018-134730/pt-br.php. Acesso em: 19 jul. 2024.

VINOGRADOV, S.; YALOM, I. D. **Psicoterapia de grupo:** um manual prático. Tradutora: e Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZIMERMAN, D.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

YALOM, I. D.; LESZCZ, M. **Psicoterapia de grupo:** teoria e prática. Tradutor: Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROSTO ZERO, ANO CRISTO: UM ESTUDO DO CONCEITO DE ROSTIDADE

Larissa Farias Rezino
Doutora em Filosofia (UFSCar)
larissarezino@gmail.com
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Paulo Cesar Jakimiu Sabino
Doutor em Filosofia
paulo.sabino@ufabc.edu.br
Universidade Federal do ABC (UFABC)

RESUMO: A análise deste trabalho parte da teoria filosófica da obra de 1980, Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, em específico da argumentação conceitual no platô "Ano zero – Rostidade" a fim de investigar o conceito do título. Tendo em vista as nuances sociais e religiosas que estruturam e sustentam a noção de rostidade, rosto e de *eu* no plano social até a atualidade, a primeira parte da análise consiste na apresentação dos eixos centrais do conceito. Para tanto, outras noções desenvolvidas no livro também serão consideradas, como, por exemplo, as ideias de estratos de subjetivação e de significante. O que fez com que o texto transitasse por outros platôs da mesma obra. No segundo momento, a análise recorre à filmografia do diretor norte-americano Martin Scorsese no filme Silêncio, de 2016, que conta a jornada dos padres jesuítas durante a investida missionária no Japão do século XVII. Tendo como enfoque o drama dos padres diante da imagem do Rosto de Cristo que além de ser um dos principais dogmas religiosos funciona, também, como estrato psico-social na construção do sujeito. Ao nosso ver, o filme atualiza o conceito, enquanto a rostidade faz parte do plano virtual da narrativa. A análise estética, então, auxilia na compreensão de uma das possíveis performances da rostidade e aproxima, uma vez mais, a arte como aliada ao pensamento filosófico. Porém, não é o foco do trabalho tal aproximação. Ela serve apenas como um recurso ao entendimento.

Palavras-chave: Rosto; Rostidade; Eu; Subjetividade.

1. Introdução: O que é o rosto?

Tal pergunta possui uma resposta aparentemente simples. Pode-se dizer que o substantivo "rosto" está ligado às noções humanas de "face" e "cara". Mesmo quando se trata de animais e objetos, entra em ação o antropomorfismo dos elementos: buscamos encontrar neles um rosto. A simplicidade da resposta se restringe a sua dimensão usual como parte do corpo. Entretanto, poucas definições caracterizam mais o que é um rosto do que sendo ele a parte do corpo detentora da expressão identitária humana, isto é: todos os humanos têm membros e órgãos semelhantes, mas é a face que os individualiza. O que faz com a resposta ganhe profundidade, uma vez que o rosto carrega um aspecto ontológico. Uma das formas mais práticas de se auto-conhecer consiste em se olhar no espelho, reconhecer seu reflexo e afirmar que aquela imagem refletida é você ("sou eu"). A natureza deu ao humano a possibilidade de se enxergar, de se reconhecer a sua face, e, quando esses recursos são usados proveitosamente, eles servem a muitos propósitos, não somente aos da aparência. No modelo de pensamento com os pressupostos da representação, o espelho pode ser usado, em determinados casos, como uma ferramenta que reflete a identidade do sujeito, o que possibilita o exame cuidadoso do que está ali exposto. É possível supor que, na tarefa de conhecer o mundo, a mais complexa incumbência seja a de conhecer a si mesmo antes de conhecer o outro e o que mais existe.

Um aspecto relevante que indicamos agora e que será melhor desenvolvido adiante, é que o rosto é uma superfície de inscrição. Ele é produzido e nele são inscritos referentes socio-culturais. Quer dizer, diferentes culturas produzem rostos díspares, e cada um desses rostos demonstra qual seria o rosto modelo a partir de determinada ótica social. Logo, temos um rosto enquanto fisionomia e um rosto como dispositivo político-cultural. O que ocorre é que as identidades começam com o rosto, uma vez que não há nada anterior a ele: não há nenhum âmbito anterior ao rosto em si, cujas imagens assimétricas e estranhas formam representações das identidades genéricas e da identidade ideal. Contudo, o rosto — ou melhor, a *noção de rosto* — sofreu mudanças somente quando observado no plano da história e da cultura. Há o rosto enquanto face, que possuímos, e o rosto enquanto noção de rosto, criado a partir das referências socioculturais que nos são passadas desde que nascemos em prol de nossa sobrevivência em determinado grupo social. Por ser assim, há uma confiança ilusória em determinados rostos como regentes da norma social (rosto-policial, rosto-padre, rosto-psicanalista), e mesmo uma confiança na compreensão de si mesmo, do próprio rosto. A imagem de rostos mais refinados aparece depois do surgimento da linguagem e deriva de grupos

sociais ditos "mais complexos". São rostos que vão além do seu estado natural, que passam a ser interpretados e, consequentemente, ressignificados.

Logo, o termo também é usado para descrever o semblante, a fisionomia, a expressão daquilo que o sujeito sente ou ao que ele remete, geralmente por meio da palavra informal "cara": "Que cara é esta?", "Você está com cara de X", "Você tem cara de X". Conforme indica o filósofo Gille Deleuze no seu livro sobre cinema:

> De acordo com as circunstâncias, pode-se fazer dois tipos de perguntas a um rosto: em que você pensa? Ou então: o que há com você, o que você tem, o que você sente ou ressente? Ora o rosto pensa em algo, se fixa em um objeto, e este é o sentido da admiração ou do espanto, que o *wonder* inglês conservou. Na medida em que pensa em algo, o rosto vale sobretudo por seu contorno envolvente, sua unidade refletora que eleva a si todas as partes. Ora, ao contrário, ele prova ou ressente algo, e então vale pela série intensiva que suas partes atravessam sucessivamente até um paroxismo, cada parte assumindo uma espécie de independência momentânea (DELEUZE, 1983, p. 116).

C Se nos concentrarmos nas questões postas acima ("em que você pensa? Ou então: o que há com você, o que você tem, o que você sente ou ressente?"), veremos que elas podem ser decifradas por um segundo sujeito que observa.[1] Isso ocorre porque o rosto é um composto de músculos capazes de se articular a fim de emitir emoções[2] básicas, como medo, raiva, alegria, espanto, etc., compartilhadas pelo entendimento comum do outro. Mas os rostos também são aptos a criar expressões que dizem respeito a uma característica singular de um indivíduo — um tique, por exemplo —, o que remete à noção de algo particular. O rosto, portanto, representa e esconde algo. Ele é a parte do corpo mais exposta no contato social, por isso é um importante canal de comunicação. Não estando restritas apenas ao humano, as expressões faciais são o primeiro sistema de comunicação. Na civilização europeia, por exemplo, o rosto condensa a imagem do humano enquanto ser racional e evoluído. A noção de que o rosto está ligado ao reconhecimento social e à interioridade do sujeito se desenvolveu principalmente na Modernidade. Todavia, há uma grande problemática relativa ao vínculo entre o rosto e a

[1] "A forma do significante na linguagem, suas próprias unidades continuariam indeterminadas se o eventual ouvinte não guiasse suas escolhas pelo rosto daquele que fala ('veja, ele parece irritado...', 'ele não poderia ter dito isso...', 'você vê meu rosto quando eu converso com você...', 'olhe bem para mim...'). Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 36).

[2] Elias (2014, p. 16) explica o "significado da palavra *emoção*. Derivada do latim *emovere*, o seu significado está sobretudo ligado ao movimento exteriorizado, sendo que o prefixo *e-* significa fora e *movere* significa movimento, ou seja, mover para fora. A emoção é um conjunto de reações, variáveis na duração e intensidade, que ocorrem no corpo e no cérebro, geralmente desencadeadas por um conteúdo mental".

concepção de "eu interior" enquanto ser profundo com uma essência inalterável, ou seja, com uma identidade fixa que determina o que ele é. Dessa perspectiva, a expressão do sujeito e o que se deseja exprimir são desconsiderados. Tem-se a ideia de uma realidade rígida em que o entendimento do "eu" não varia; ele é neutro e não é acometido por interferências externas. Assim, o rosto pertenceria somente ao sujeito, o que, de fato, não se aplica. Afinal, o meio estipula a noção de sujeito, de rosto e, inclusive, de "eu".

De acordo com Wolfgang Neuser (2011), a noção de *eu* enquanto indivíduo é derivada do cristianismo e ganha mais desenvoltura no Renascimento. Tal concepção surge da experiência que cada pessoa é capaz de vivenciar com a entidade suprema de Deus. Entretanto, é ainda no período grego clássico que o entendimento de si como pessoa é acrescido de um sentido moral: temos então o ser consciente, independente, autônomo, livre e responsável por suas escolhas. A moral introduz o preceito de que é a consciência que deve guiar o sujeito. Nesse contexto, a autoconsciência se tornou a prerrogativa da pessoa moral.

Posteriormente, a associação entre o sujeito e o exame de consciência adquiriu um fundamento metafísico, imposto, também, pelo cristianismo. Foram os cristãos que fizeram da pessoa moral uma entidade metafísica, por meio da força religiosa segundo a qual a noção de humano está atrelada ao divino. Como se lê em Gálatas 3:28: "não pode haver judeu nem grego; nem escravo nem livre; nem homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo". Por sua vez, Deus não se reduz a uma unidade de ser, mas está dividido em três e forma a trindade: pai, filho e espírito santo. Os integrantes da trindade têm em comum a mesma natureza sagrada e a santidade, mas a cada um deles é designada uma tarefa divina distinta, sem que haja hierarquia entre os poderes. Se Deus é três, de acordo com o teólogo Xavier Lacroix (2009), o indivíduo humano é um. Porém, ele é composto por uma dupla partição: alma e corpo, instância física e instância metafísica — o homem é feito à imagem e semelhança de Deus. A alma, o interior do indivíduo, por meio do qual ele acessa Deus, é sua parte verdadeira, por ser constituída pela graça divina. O corpo, o exterior do humano, está submetido à vontade, ao efêmero e ao pecado: ele é o aspecto superficial. Mas isso não impede que o corpo seja cuidado e preservado de acordo com os preceitos cristãos, o que significa que há no humano aspectos divinos, que, para se manterem divinos, precisam ser preservados. Cabe, então, uma prática consistente para desenvolver o indivíduo em si mesmo (LACROIX, 2009).

Nesse mesmo sentido, de acordo com os estudos de Michel Foucault (2006), o cristianismo estipulou uma verdade obrigatória de si, o que conduziu à formação de uma subjetividade cristã no Ocidente. Tal subjetividade constitui um sujeito obediente que reconhece a sua natureza pecaminosa e por isso renuncia a si mesmo em prol de uma verdade

divina. Assim, foi estipulada a unidade do homem e de Deus, e ao primeiro foi entregue o seu livre-arbítrio. Foi com a ascensão do cristianismo que os pressupostos da liberdade individual, da consciência individual e do direito de se comunicar diretamente com Deus, de ser o seu próprio sacerdote e de ter um Deus interior foram levantados. Posteriormente, isso serviu de base para se estabelecer a noção de pessoa equivalente a consciência como categoria primária. Ou seja, o interior do indivíduo reflete o seu "eu", que é a sua consciência. É por meio da "consciência de si" que o cristianismo estabelece a pessoa moral (MAUSS, 1938). Vale salientar que, mesmo na Pós-Modernidade, a noção de pessoa fundamentada pelos preceitos cristãos permanece sendo a noção-base da civilização. A construção do sujeito de hoje data de séculos atrás e tem sua origem na relação entre o humano e o divino. Sobre esse tema, o texto *A dobra: psicologia e subjetivação* comenta:

> A tendência a situar em um espaço interior tudo aquilo que tem que ver com a alma, a subjetividade, o mental, a moral ou a virtude remonta a concepções cristãs. Santo Agostinho é o exemplo mais palpável desse exercício, que adquire sua formulação mais acabada na obra de Descartes. Na obra desse pai da modernidade, é possível encontrar a justificação filosófica, *more geometrico*, para a distinção entre um mundo "interior" e outro "exterior", em que o primeiro é povoado por conjuntos e séries de entidades mentais, pensamentos e ideias que, em si mesmas, são independentes do segundo, espaço relegado para o material, o inerte e o mecânico (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p. 114).

Dado o contexto levantamos, primeiramente, a seguinte observação: a noção de *eu* que vivenciamos hoje permanece vinculada a sua origem cristã e o entendimento de si está fortemente atrelado a imagem que reconhecemos na nossa face e na face dos demais.

2. Rosto e Rostidade em Deleuze e Guattari.

Gilles Deleuze e Félix Guattari foram uns dos pensadores que levantaram a noção de rosto como um problema de ordem filosófica e, para tanto, o analisando em perspectiva com os demais questionamentos éticos, estéticos e políticos que a ele se assoma. Tendo em vista o panorama apresentado e a fim de nos aprofundarmos no conceito de rosto desenvolvido pelos autores franceses, consideramos que é preciso percorrer, mesmo que forma rápida, a argumentação posta no platô "587 a.C.-70 d.C. – Sobre alguns regimes de signos". Nele os autores desenvolvem o conceito de *subjetivação* que, por sua vez, é retomado diversa vezes ao longo da obra *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* e serve de respaldo teórico para compreender a noção de Rostidade.

O platô sobre alguns regimes de signos apresenta o estrato da subjetivação, que, por sua vez, consiste no segundo estrato refere-se ao regime pós-significante e que constitui as noções

identitárias de *sujeito*, de *eu* e de *indivíduo*, além das demais terminologias que designam uma pessoa no escopo social e histórico. A subjetividade é a sua forma e configura o entendimento internalizado de sujeito. Mais do que isso, o objetivo desse estrato é criar sujeitos. No regime pós-significante há inúmeros sujeitos que buscam destacar sua singularidade entre as demais. O propósito de tais indivíduos consiste em ser originais e fiéis a si mesmos. Sem um centro unificado, a enunciação é individual, e os enunciados que antes eram compartilhados por todos tornam-se próprios a cada um. Isto é, cada sujeito possui a sua interpretação e é responsável pela origem dos seus significados, cada um aborda a questão a partir da sua perspectiva, cada um dá um sentido particular à enunciação — feitio encontrado, segundo os autores, no Estado moderno.

O regime pós-significante escapa do significante, da sobrecodificação, por meio de uma linha de fuga,[3] porém em seguida esbarra em outra sobrecodificação. No esquema linear, a segmentaridade ocorre processualmente; "a subjetivação constitui essencialmente processos lineares finitos, de forma que um termina antes que o outro comece: assim como acontece com um cogito sempre recomeçado, com uma paixão ou uma reivindicação sempre retomada" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 94). Vai-se, então, de um processo, de uma paixão para outra sequencialmente, e processualmente o foco de interesse muda. Os autores entendem tratar-se de um regime passional ou subjetivo em que não há circularidades significantes, mas *pontos de subjetivação* que indicam individuações subjetivas, finitas e sucessivas. Isso porque o "ponto de subjetivação" é a ocasião em que o indivíduo interrogado contesta afirmando o seu entendimento sobre si (*eu*), o que o torna sujeito de enunciação (*eu sou...*) e, sequencialmente, indica o sujeito do enunciado (*quem eu sou quando eu respondo a quem*). Nesse regime, o duo significante-significado é descartado, e o que há é o sujeito de enunciação e o sujeito de enunciado: o primeiro surge do ponto de subjetivação, enquanto o segundo torna possível que um novo sujeito de enunciação apareça. O sujeito de enunciação marca o ponto de subjetivação *até* encontrar um ponto de codificação, *que*, por sua vez, cria outro sujeito do enunciado — a sequência linear segue essa lógica. Cada sujeito no mundo tem lugar nessa linha, e cada um tem relação direta com o centro de poder. Não é preciso um intermediário que o leve ao centro, pois o "centro de poder" está em cada sujeito. Com isso, todo indivíduo torna-se um pequeno núcleo

[3] "A subjetivação impõe à linha de fuga uma segmentaridade que não cessa de renegá-la, e impõe à desterritorialização absoluta um ponto de abolição que não cessa de barrá-la, de desviá-la. A razão disso é simples: as formas de expressão ou os regimes de signos são ainda estratos (mesmo quando considerados por eles mesmos, abstraindo as formas de conteúdo); a subjetivação não deixa de ser um estrato assim como a significância" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 94).

de poder que é distribuído na linha e que absorve tudo o que vem de fora. Ou seja, cada indivíduo guarda em si mesmo um aspecto único, singular, que o difere da massa e cada um tem em si mesmo a capacidade de acessar a força de poder, a força criadora, sem o intermédio dos demais. Organização essa próxima, ou mesmo equivalente, aos preceitos do cristianismo no qual cada sujeito é único perante a Deus que, por seu turno, pode ser encontrado no ser íntimo de cada um.

Quando Deleuze e Guattari utilizam o termo "rosto", eles o equiparam ao princípio da identidade estruturada conforme os significados majoritários, que está internalizado no sujeito, ou seja, na subjetivação. É esse o estrato que fundamenta a ideia de Rostidade.

Por seu turno, o termo "rostidade" remete à ideia de rosto. Mas, enquanto conceito, nem o termo Rostidade e nem mesmo o termo rosto se referem à parte frontal da cabeça humana, ou a tentativa de encontrar rostos nos demais seres e coisas — ao menos, não se restringe a isso. Tampouco "o rosto é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 36). Porém, o rosto não está desvinculado do corpo humano.

Rosto e corpo não são um só, mas estão submetidos ao mesmo crivo da rostidade. Na verdade, todas as partes do corpo (órgãos, membros, ossos), assim como tudo o que existe no mundo (objetos, animais, plantas, etc.), podem ser rostificadas, o que "não se trata absolutamente de tomar uma parte do corpo para fazê-la assemelhar-se a um rosto, ou representar um rosto de sonho como em uma nuvem. Nenhum antropomorfismo" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 39). O rosto tem um exercício silente, sem deixar de tomar a tudo que toca. *A rostificação não opera por semelhança, mas por ordem de razões* que lhe são atribuídas pela lógica dominante (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 39). Trata-se de "uma operação muito mais inconsciente e maquínica que faz passar todo o corpo [...], e onde o rosto não tem o papel de modelo ou de imagem, mas o de sobrecodificação para todas as partes descodificadas" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 40). Assim, rostificar seria uma operação, um exercício executado por meios maquínicos — no caso, pela máquina abstrata da rostidade. Os autores esclarecem que "essa máquina é denominada máquina de rostidade porque é produção social de rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e meios" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 54).

Dado o seu caráter maquínico, cabe questionar sobre o momento em que a máquina abstrata de rostidade inicia o seu funcionamento. Há na cultura mecanismos que identificam e reconhecem o sujeito desde o nascimento, não apenas por elementos de gênero (feminino ou masculino) e raça (cor da pele), mas por outro recurso, paradoxalmente sutil e expressivo, que

acompanha o sujeito ao longo da vida e incorpora as modificações da passagem do tempo, tornando-se cada vez mais fixo, a saber: o rosto. Ele está intrinsecamente ligado à produção de subjetividade. O rosto tornou-se um elemento de identificação do sujeito que delimita quem ele é, de onde ele vem e o que se pode esperar dele. Isso envolve todo um aparato no processo de subjetivação, que aproxima, em um mesmo projeto, códigos, signos e territórios a fim de rostificar tudo o que existe. Devido à amplitude do rosto, não é o sujeito que constrói o seu próprio rosto: ele é gravado em um rosto. Na maioria dos casos, ele é incapaz de criar um rosto, uma forma de existência, que seja singular, o que abre precedentes para a cultura determinar a qual rosto ele deve pertencer. Os autores são enfáticos quando afirmam que "introduzimo-nos em um rosto mais do que possuímos um" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 49), ou, dizendo de outra maneira, "não é um sujeito que escolhe os rostos, [...] são os rostos que escolhem seus sujeitos" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53). Assim, os rostos não são individuais. Eles consistem em zonas de probabilidades interpretadas pelas expressões e suas significações.

É importante frisar que, ao longo da obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, os autores lidam com diferentes terminologias em conceitos equivalentes, a saber: rosto, rostidade e máquina de rosto.[4] Todos esses termos dizem respeito à criação de subjetividade, o que nos leva a pensar em *identidade*, uma vez que o conceito se atrela à noção anterior e com ela determina o sujeito e o verbo por meio da sentença "Eu sou". Contudo, Deleuze e Guattari não usam o conceito de identidade de maneira explícita. Apenas abrem brechas teóricas ao considerarem o rosto o meio de produção de subjetividade. Mantendo a linha argumentativa da identidade e considerando como superá-la, levantamos as seguintes questões sobre o rosto: como criar um rosto ou uma identidade subjetiva sem fixá-la nos modelos identitários? Ou: como desfazer o rosto sem perder a noção de indivíduo? Como resistir à produção de subjetividades codificadas e à inscrição de uma identidade por meio de uma criação que invente novas formas de vida, novos modos de existência? Todas essas questões são lampejos no pensamento. Mas, para sanar tais questões é necessário conhecer a história da criação do conceito.

[4] Em *Mil platôs*, o conceito de rosto corresponde às noções de rostidade e máquina de rosto. Na obra *O que é a filosofia?*, ele tem correspondência com a noção de outrem como a expressão de um mundo possível — sem que outrem seja necessariamente um objeto.

3. Rosto zero, ano Cristo no filme "O silêncio"

O platô "Ano zero – Rostidade", do terceiro volume de *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, se inicia com a imagem da obra *O chamado dos apóstolos Pedro e André*, que compõe a *maestà* da catedral de Siena, pintada pelo artista italiano Duccio Di Buoninsegna (1255-1319). Advinda da arte medieval e de seus temas teocêntricos, a imagem retrata o momento em que Jesus encontra os pescadores e os chama para serem seus apóstolos. As figuras são retratadas de forma chapada, sem volumes. Não há interesse do pintor por efeitos espaciais, por isso tudo está reduzido a um só plano. Nele, a figura de Cristo é destacada — o seu tamanho é maior em comparação ao dos demais elementos da tela, e o mesmo se dá com o lugar que ele ocupa no quadro. O seu rosto foi pintado perfilado, enquanto o de Pedro está entre perfilado e frontal; já o de André está de frente, chapado. Nas obras desse período histórico, os santos são pintados como figuras idealizadas, têm um olhar fixo e um halo ao redor da cabeça. Entretanto, não é devido a apontamentos estéticos que o capítulo se inicia com tal imagem. O caso é que a obra apresenta a figura central para a teorização do rosto: justamente Cristo. Mas não se trata do Cristo histórico, com seus traços negros e árabes, e sim da imagem de Jesus Cristo propagada pelo cristianismo e enraizada na cultura ocidental — imagem de um homem de pele branca, cabelos e olhos claros, traços finos.

Se antes vimos que a rostidade não se trata de um modelo, mas de um mecanismo de sobrecodificação, o rosto de Cristo, por sua vez, é o modelo e o delimitador da imagem ideal. Ele tornou-se a coordenada significativa do que é "normal", um protótipo que regula a imposição geral de que tudo e todos devem se assemelhar a ele, ser sua imagem e semelhança. Se "o rosto é o Cristo", logo "o rosto é o europeu típico" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 48). Em suma, trata-se do homem branco, em especial o europeu médio que cumpre suas funções sociais como cidadão e consumidor. Por mais que esse não seja um arquétipo universalmente distribuído, a inscrição do cristianismo na cultura e nas normas morais criou um "Jesus superstar: [que] inventa a rostificação de todo o corpo e a transmite por toda a parte [...]. O rosto é assim uma ideia completamente particular em sua natureza, o que não o impede de ter adquirido e de exercer uma função mais geral" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 48). Ele não se restringe à fisionomia humana, mas perpassa todas as estruturas sociais, sejam elas ontológicas, epistêmicas,[5] econômicas, éticas, etc., se estabelecendo como único guia. Esse

[5] "O cogito da filosofia ocidental, universal e a-histórico, nasceu, com efeito, de um tipo de agenciamento social muito particular; não somente está marcado pela preeminência dos fluxos decodificados, mas igualmente por uma aparência hegemônica, branca, máscula, heterossexual..." (GUATTARI, 1988, p. 77).

apontamento explica o título do platô, "Ano zero": ele se refere ao surgimento do protótipo de todos os rostos, ao qual todos eles devem se reportar.

> Se podemos datar a máquina de rostidade, atribuindo-lhe o ano zero do Cristo e o desenvolvimento histórico do Homem branco, é porque a mistura deixa então de ser uma interseção ou um entrecruzamento para se tornar uma penetração completa na qual cada elemento impregna o outro (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 56).

A reprodução do rosto de Cristo é encontrada em contextos e expressões variados da cultura eurocêntrica, sendo utilizada recorrentemente nas artes, em especial nas artes plásticas; os rostos estão espalhados em pinturas, retratos, esculturas, entre outros. Sem se restringir a uma só linguagem artística e mantendo o diálogo sobre a inscrição do rosto na cultura, o filme de 2016 intitulado *Silêncio*[6], do diretor norte-americano Martin Scorsese, representa um viés possível para abarcar a noção de rosto ao tratar do martírio do padre jesuíta Rodrigues. Em *Silêncio*, dois padres jesuítas do século XVII, Rodrigues (Andred Garfield) e Garupe (Adam Driver), são enviados ao Japão para resgatar o padre Ferreira (Liam Neeson) que, segundo informações recebidas pela Igreja, havia se tornado um apóstata. Com a ajuda de um cristão japonês atormentado pela culpa da negação de sua fé, Kichijiro (Yōsuke Kubozuka), viajam ao país onde se deparam com a violenta perseguição ao cristianismo, se refugiando na vila onde vivem diversos "cristãos escondidos" (*kakure kirishitan*) que enxergam nos padres uma maneira de se aproximar da fé negada a eles pela cultura de seu país.

O núcleo do conflito do filme é cultural. Seria fácil pensar que o cristianismo não é *aceito* pelos japoneses, mas as coisas são mais complexas, pois não se trata de *aceitação* e sim de *compreensão*. Usando o termo do padre Ferreira, o Japão é "um pântano" onde as raízes do cristianismo não podem crescer. Em uma cena específica, relata ao padre Rodrigues que os japoneses jamais poderiam compreender uma entidade que transcende o ser humano, pois seria impossível para eles conceberem uma entidade que transcende a natureza – ou que *não possui o seu mesmo rosto*. Logo, a percepção dos japoneses sobre o cristianismo passava por um crivo cultural e até linguístico – algo que o personagem de Garfield não consegue aceitar. A oposição entre a imagem e a semelhança é tamanha que em determinados momentos o padre Rodrigues passa por episódios sinuosos de indistinção entre sua imagem, sua face, e a imagem do guia do

[6] Em *Silêncio* (2016), o diretor Martin Scorsese apresenta um relato sobre a fé e seus símbolos – um tema que o diretor já havia trabalhado antes em *A última tentação de Cristo* (1988) e *Kundun* (1995). O filme é uma adaptação do romance homônimo do escritor japonês Shusaku Endo, e, embora lançado em 2016, foi logo após concluir *A última tentação de Cristo* que havia idealizado a adaptação do livro de Endo.

seu caminho, da sua verdade e da sua vida, Jesus. Em um território no outro lado do mundo, um novo mundo se cria: os padres se encontram inseridos em um universo cultural com costumes, línguas, hábitos e crenças particulares; nele, tudo ocorre pelo tormento de apostatar e abnegar a fé por meio do ato simbólico — e forçado — de pisar na imagem de Cristo. As ações violentas, que incluíam métodos de tortura como o *tsurushi*[7], não eram apenas sintomas da negação da fé cristã ou o ódio desta, mas uma defesa da soberania nacional e de tudo que isso representava, a defesa da *identidade de um povo*. Sobre a complexidade da imposição da fé cristã no território oriental no qual ela deixa de ser uma postura espiritual e torna-se um trabalho político e social, explica Yuri Hichmeh que para doutrinar:

> [...] não bastava a seus multiplicadores que tivessem fé, simplesmente, mas todo um vasto corpo de leituras e habilidades desenvolvidas através dos estudos das artes liberais, com foco na conversão e missionação. Pregar o evangelho, disseminá-lo entre pagãos, fazendo-os compreender conceitos básicos para a Europa do século XVI, mas opostos aos seus cotidianos, exigia muito mais do que fé: exigiria adaptação e, em muitos momentos, estratégias comerciais e políticas (Hichmeh, 2014, p. 41).

Esse é um desafio em nome da fé. A fé pode ser compreendida como um sentimento que se dá pelo âmbito espiritual e metafísico. Mas o filme faz questão de apontar para a necessidade de sua materialização. Em determinado momento, é dito como os "cristãos escondidos" pareciam mais interessados em "signos de fé" do que na própria fé. Crucifixos improvisados eram oferecidos pelo padre Rodrigues, oprimidos pela perseguição e presos, restava a muitos entoar espécies de hinos sacros, e até mesmo a apostasia era realizada pisando em tábuas com o rosto de Jesus. Ou seja, a fé não é apenas sentimento interno, precisava ser materializada externamente: é preciso *ver*, *sentir*, *ouvir* a fé. Nesse sentido, o maior "signo de fé" apresentado no filme é o sofrimento. É possível afirmar que *Silêncio* é uma "coreografia do sofrimento". Assim como uma dança, em que um movimento é realizado para que outro seja iniciado, no filme o sofrer físico harmoniza com o psicológico. Em diversos momentos, o martírio dos cristãos japoneses leva ao martírio da alma dos padres. Isso ocorre durante diversos momentos da trama, mas é possível tomar duas cenas para ilustrar o argumento: a primeira, quando os moradores de uma vila distante vão até o refúgio dos padres para pedir que os acompanham. O espectador vislumbra um plano fechado nos pés dos japoneses, machucados e cobertos de sangue e equimoses, para depois no contraplano mostrar a reação do padre Rodrigues sensibilizado, decidindo posteriormente acatar o pedido daqueles homens. Depois,

[7] Técnica em que os fiéis cristãos eram imobilizados, sofriam um corte que os fazia sangrar lentamente e por fim pendurados de ponta cabeça em poços para que assim renunciassem à sua fé.

quando três moradores são mortos por crucificação e os padres acompanham o padecer lento de cada um. A dor pela impotência, pelo silêncio de Deus a suas preces, vendo os fiéis morrerem tal como Jesus morreu. Esse tipo de movimento ainda iria se repetir diversas vezes no filme: o sofrimento físico dos japoneses levando ao sofrimento psicológico dos padres atormentados pela impotência, mas, principalmente, pela *culpa*[8], já que resistem à apostasia, porque esta seria imperdoável. A culpa é o motivo pelo qual o sofrimento psíquico se torna determinante aos padres, sentimento muito íntimo da doutrina cristã. Entretanto, entre a fé e a culpa, no caso de Rodrigues, o seu chamado se deu pelo rosto. Logo no início do filme, o personagem reflete sobre sua convocação:

> — E disse-lhes: "Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda criatura". E assim nosso senhor ordenou. E enquanto eu me preparava para fazer o seu trabalho vi seu rosto perante mim. Ele me olha com o mesmo rosto que deveria ter quando chamou Pedro: "Alimente meus cordeiros. Alimente meus cordeiros. Alimente minhas ovelhas".

Nesse momento, surge o grande rosto de Cristo, com seu nariz fino, seus cabelos longos, sua barba castanha, sua coroa de espinhos e, especialmente, sua pele branca — intensamente branca — e seus olhos grandes e castanhos — intensamente castanhos —, com um olhar profundo.[9] Ele ocupa toda a tela e captura Rodrigues. A cena inicial é finalizada com a seguinte confissão do padre a respeito da imagem: "Ele me fascina. Sinto um amor imenso por ele". Há

[8] Se tomarmos de empréstimo as ideias de Nietzsche, é possível, mesmo que brevemente, esclarecer esse sofrimento psíquico de forma mais contundente. No seu livro, *A genealogia da moral*, Nietzsche remonta à origem do conceito de culpa (*Schuld*) ligando a outro conceito, o de *dívida*: "o grande conceito moral de 'culpa' teve origem no conceito muito material de 'dívida'" (NIETZCHE, 1996, p. 52). Vale salientar que *Schuld* em alemão comporta duas significações: culpa e dívida. Porém, a ligação não é meramente terminológica, mas, conforme explica Pereira "essa vinculação refere-se à responsabilização percebida nas primeiras relações contratuais entre credores e devedores" (PEREIRA, 2023, p. 168). Assim, a evolução do conceito de culpa na história da civilização seria importante para a formação social, mas também, para a formação da religiosidade cristã.

[9] De acordo com o comentário de Ronald Bogue, "confiando em amplas evidências da mitologia mundial e de artefatos visuais, [...] o olhar é um modo primário de poder, um meio de conquistar, dominar e conhecer o mundo. Portanto, o olhar absoluto é o de Deus, o omnisciente e onisciente, cujo olhar se encontra na face divina de Cristo, mas também no olho cósmico do sol (e ocasionalmente nos olhos proliferantes de outros corpos celestiais). O olhar dominante se estende pictoricamente de várias maneiras, no halo que amplia e multiplica o olhar, em poços de luz e trilhas de fogo, em mãos que tocam e apontam, em estigmas implantados através de raios visíveis de luz ou olhares invisíveis, em flechas perfurantes, lanças ameaçadoras e espingardas de mira" (BOGUE, 2003, p. 97, tradução nossa). No original: "relying on extensive evidence from world mythology and visual artifacts, [...] the gaze is a primary mode of power, a means of conquering, dominating, and knowing the world. Hence, the absolute gaze is that of God, the all-seeing and all-knowing, whose glance is found in the divine face of Christ, but also in the cosmic eye of the sun (and occasionally the proliferating eyes of other heavenly bodies). The dominating gaze is extended pictorially in various ways, in the halo that magnifies and multiplies the look, in shafts of light and trails of fire, in touching and pointing hands, in stigmata implanted through visible rays of light or invisible glances, in piercing arrows, threatening spears and aiming rifles".

semelhança física entre o ator e a imagem de Jesus escolhida, mas o que se passa com o personagem não faz referência a tal semelhança.

O filme é hábil em conduzir nossa perspectiva a partir de um devir entre a missão do padre Rodrigues e a jornada de Cristo. O próprio padre chega a ver o rosto de Cristo em si mesmo, os olhos dos fiéis mostram a gratidão pela sua presença, fazendo-o sentir-se dominante, "elevado", em relação ao povo oprimido japonês. O sofrimento é a marca do cristão, por isso, ele não se sente constrangido por isso. Pelo contrário, em alguns casos, leva às últimas consequências suas ações motivadas pela dívida – tal como ilustra a cena em que Garupe se sacrifica pelos reféns japoneses – sendo esta o registro da fidelidade entre Criador e criatura. Se analisarmos esse contexto da perspectiva de Deleuze e Guattari, notaremos que o processo se assemelha à estratificação do sujeito pelo rosto que lhe foi dado. O rosto de Rodrigues deixa de ser uma parte de seu corpo e passa a ser inscrito nele pelas marcas sócios culturais do seu dogma. O padre torna-se a figura viva de Cristo, reproduzindo, então, não os seus ensinamentos, mas o *ideal* moral pelo qual Jesus passou. Ele adere à identidade "Cristo" e sua singularidade não mais importa. O rosto que lhe foi atribuído, foi aceito. Sem mais discernir as imagens, Rodrigues, ao ver Cristo em seu próprio reflexo em uma poça d'água, gargalha o riso psicótico daquele que enxerga: ele tem a certeza da presença física de algo que ninguém mais vê. Narciso cristão.

A cena final da trajetória de resistência do padre Rodrigues marca a perda da sua individualidade quando sua subjetividade chega ao limite da interioridade: ela subiu à superfície do corpo e está inscrita na pele. Não há mais o "eu" singular, mas há um "eu" que se mantém apenas na cópia da imagem ideal. Ele foi totalmente rostificado: "vejo a vida do seu filho tão clara, quase tanto quanto a minha. E seu rosto... tira todo o meu medo. É o rosto que lembro da minha infância. Prometo que não o abandonarei. Não vou abandoná-lo". Quando, no limite da trama, os guardas ordenam "Pise no seu Jesus", uma voz amiga clama, como se fosse a dele, "Pise em mim", e o padre cede à negação da fé e espezinha na imagem de Cristo — o rosto, então, desaparece. Com ele, desaparece também o padre. Sobra Rodrigues, que não é mais ninguém, nem ele mesmo.

Contudo, quando somos levados a pensar que Rodrigues renunciou a sua fé – e, consequentemente, sua identidade – a cena final leva a crer que isso nunca foi possível. Que romper com o maquinário da identidade não era uma tarefa viável ou mesmo que desfazer o rosto tenha sido algo forte demais para ele. Teria Rodrigues vivido ser conhecer a sua face mesmo durante todo o período de apostasia? Ou teria sido um rosto comum aos outros, pois ele teria certeza da sua semelhança com o seu criador? O filme marca o padre Rodrigues com os

limites dos traços da rostidade: o sofrimento cristão pela dívida, pela fé, pelos costumes, pela arrogância, pela estranheza em relação à natureza em que se encontra. O que fica claro é uma coisa só: romper com o ideal de rosto torna árdua jornada, impossível de ser realizada de forma pacífica.

4. Conclusão

E Assim, vimos que o rosto é Cristo. Se Cristo é a imagem do homem branco, do europeu típico, é esse o estereótipo que determina quais são e quais não são as identidades válidas, as que passam e as que não passam por seu crivo social que as classifica por raça, gênero, classe, etc. Mas, esse é o fim de todos os humanos? Assemelhar-se a uma imagem e silenciar todas as variações?

O pesquisador Daniel Lins, em seu livro de ensaios filosóficos *O último copo: álcool, literatura, filosofia*, discute qual seria o destino do ser humano. Segundo Lins (2012), Deleuze explora esse mesmo questionamento por intermédio do conceito de devir, entendido como o processo capaz de desfazer a identidade. Mas o devir não é só isso. Ele também é capaz de restituir uma nova vida, sendo ela imanente, impessoal, inorgânica e múltipla. Por meio dessa experiência, a noção estratificada de sujeito, de indivíduo e mesmo de individualidade é superada pela força da criação de uma nova vida, de um novo sujeito livre e criador. Esse sujeito também pode ser chamado de "anômalo", aquele que não tem nome, que não foi territorializado nem codificado: não é sujeito, nem indivíduo, nem espécie, escapando às classificações. O anômalo caminha pelas margens sem deixar que as forças sociais o dominem.

Para romper com o sujeito essencializado, com a identidade unitária, Deleuze busca uma individuação múltipla, heterogênea, que singularize o ser humano. Ele, junto a Guattari, esclarece:

> Se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino, não por um retorno à animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por devires-animais muito espirituais e muito especiais, por estranhos devires que certamente ultrapassarão o muro e sairão dos buracos negros, que farão com que os próprios traços de rostidade se subtraiam enfim à organização do rosto, não se deixem mais subsumir pelo rosto, sardas que escoam no horizonte, cabelos levados pelo vento, olhos que atravessamos ao invés de nos vermos neles, ou ao invés de olhá-los no morno face a face das subjetividades significantes (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 40).

Desfazer o rosto não é uma tarefa fácil e nem segura. Corre-se os mais diversos riscos nesse enfrentamento. É cabível, por exemplo, sucumbir à loucura ao perder o sentido do rosto, seja ele o rosto próprio ou o rosto do outro. Não há um caminho seguro, mas há o convite para

superá-lo. Para tanto, cria-se um novo plano, uma nova imanência que se compõem por parte, pedaços, múltiplos e diversos que pode "ser chinês, um outro americano, um outro medieval, um outro pequeno-perverso, mas num movimento de desterritorialização generalizada onde cada um pega e faz o que pode, segundo seus gostos, que ele teria conseguido abstrair de um Eu" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22). Esse "eu", por sua vez, não está ligado à sua terra, à sua origem, à sua política social, à sua crença. Trata-se de um "eu" novo, não identitário, porém singular. Nesse novo cenário, o sujeito, o "eu", pode tornar-se inumano — não como um monstro, mas como uma possibilidade ético-estética da diferença que o singulariza sem o classificar. Afinal, como sugerem Deleuze e Guattari, o humano é feito somente de inumanidades, o rosto do Cristo europeu não equivale a ele.

REFERÊNCIAS

BOGUE, Ronald. **Deleuze on music, painting, and the arts**. New York: Routledge, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**: cinema 1. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. *In*: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113-136.

ELIAS, Frederico Reis. **A mímica do rosto na arte**: a sua importância na representação e interpretação artística. 2014. Dissertação (Mestrado em Anatomia Artística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana por Frédéric Gros. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizo-análise. Tradução: Constança Marcondes César e Lucy Moreira César. Campinas: Papirus, 1988.

LACROIX, Xavier. **O corpo de carne**: as dimensões ética, estética e espiritual do amor. Tradução: Paulo Meneses. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LINS, Daniel. **O último copo**: álcool, literatura, filosofia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MAUSS, Marcel. Une catégorie de l'esprit humain : la notion de personne celle de "moi". **The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland**, v. 68, p. 263-281, Jul./Dec. 1938. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2844128. Acesso em: 17 maio 2023.

NEUSER, Wolfgang. A formação e o conceito de indivíduo na Renascença. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8666. Acesso em: 19 maio 2023.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

HICHMEH, Y. S. S. O cristianismo no Japão: do proselitismo jesuíta à construção ideológica da perseguição (1549-1640), 2014 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2014.

PEREIRA, G. K. B. Noção de Culpa [*Schuld*] nas perspectivas de Nietzsche e Heidegger. Garulhos/Porto Seguro, **Cadernos Nietzsche,** v. 44, n. 1, p. 165-183, 2023.

SOBRE A CONCEPÇÃO DO BELO NA OBRA *CONFISSÕES* EM AGOSTINHO DE HIPONA[1]

Autor (a): Cintia Cristina Martins Campos
Licenciada em Filosofia pelo Programa Nacional de formação de Professores da Educação Básica- Parfor/ Ufma.
E-mail: cintiacdalila@hotmail.com
Instituição de vínculo: Universidade Federal do Maranhão

Coautor (1): Cleane da Conceição Bittencourt Farias
Licenciada em Pedagogia
E-mail: cleianebittencourt99@gmail.com
Instituição de vínculo: Universidade Estadual do Maranhão-Uema

Coautor (2): Joice da Conceição Farias
Licenciada em Pedagogia
E-mail: joicecfarias@hotmail.com
Instituição de vínculo: Faculdade de Teologia Hokemãh-FATEH

Coautor (3): Otávio Oliveira Silva
Mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade- Pgcult-UFMA.
E-mail: otavio.ufma@gmail.com
Instituição de vínculo: Universidade Federal do Maranhão-Ufma

RESUMO: este trabalho pretende explicitar o conceito do Belo em Agostinho de Hipona, com base na exegese do Livro IV- *O Professor*, da obra C*onfissões* (2004). Diante disso, questiona-se: em que medida consiste a concepção do Belo em Agostinho de Hipona na obra *Confissões*? Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão, adotou-se o seguinte percurso metodológico: aborda-se a discussão entre o Belo e o problema das formas corpóreas ou dos sentidos, considerando sua análise autobiográfica de seu passado e presente medida entre Deus e sua ausência. Em seguida, discute-se a relação entre o Belo, Deus e a Alma, demonstrando que o Belo reside na medida da verdade posta no interior da alma humana por Deus, de cuja essência resultam a origem das virtudes, entre elas a Verdade, o Bem e o Belo. Por fim, conclui-se que o belo não reside, simplesmente, na aparência das formas corpóreas, isto é, das coisas que podem ser percebidas pelos sentidos. Estas são transitórias e superficiais. O Belo reside, pois na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade, que é Deus.

Palavras-chave: Agostinho; Belo; *Confissões;* Deus; Verdade.

[1] Este trabalho foi submetido e apresentado como requisito para aprovação no curso de especialização em *Metodologia filosófica e Filosofia da Arte* pelo Centro Universitário Unifaveni em 2022 para fins de obtenção do grau de especialização.

1. INTRODUÇÃO

Filósofo e teólogo de origem africana, Agostinho viveu entre o final do período Helenístico e o começo da Alta Idade Média, simultaneamente, no contexto em que o cristianismo se tornava religião oficial do Império Romano, e este por sua vez, entrava em declínio. O tema central de seus escritos gira em torno da busca e compreensão de Deus no sentido bíblico e da Verdade, chegando ambos os conceitos a se confundirem na visão do autor. Apesar de não ser tema central nas investigações agostinianas, o Belo reside interligado na transversalidade de outras ideias da filosofia do hiponense.

Nas *Confissões* (2004), Agostinho trata do Belo referindo-se os tratados *De Pulchro* et *Apto, Sobre o Belo e o conveniente*, escrito durante sua juventude, entre seus vinte e seis ou vinte sete anos de idade, quando professor de retórica na cidade de Catargo. Porém, tais escritos foram perdidos, limitando uma análise mais profunda e específica de sua concepção acerca do Belo. De todo modo, é possível deduzir da escrita agostiniana uma interpretação baseada na exegese do Livro IV das *Confissões*, considerando o percurso autobiográfico das memórias do autor sobre seu passado e o entendimento de seu presente, medida pela reflexão sobre Deus e sua ausência.

Não obstante, as memórias registradas que regem as lembranças de sua confissão sobre o Belo perpassam o plano pessoal, dirigindo-se a própria natureza humana, ou seja, ao falar de si, Agostinho pretende descrever todos os homens, segundo sua própria interioridade. Neste ponto, assinala Novaes (2007), a interioridade está além de um mero conteúdo privado, restrito a uma simples conjunto de lembranças pessoais. A introspecção é o modo individual, cuja confissão estende-se a investigação da alma humana e do mundo, permitindo ao mesmo reconhecer no universo criado sua face voltada para Deus.

Nesse contexto, este trabalho de natureza teórica baseado em levantamento de dados e análise bibliográfica, pretende explicitar o conceito do Belo em Agostinho de Hipona, com base na exegese do Livro IV- *O Professor*, da obra C*onfissões* (2004). Diante disso, questiona-se: em que medida consiste a concepção do Belo em Agostinho de Hipona na obra *Confissões*?

Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão, adotou-se o seguinte percurso metodológico: aborda-se a discussão entre o Belo e o problema das formas corpóreas ou dos sentidos, considerando sua análise autobiográfica de seu passado e presente medida entre Deus e sua ausência. Em seguida, discute-se a relação entre o Belo, Deus e a Alma, demonstrando que o Belo reside na medida da verdade posta no interior da alma humana por Deus, de cuja essência resultam a origem das virtudes, entre elas a Verdade, o Bem e o Belo. Por fim, conclui-

se que o belo não reside, simplesmente, na aparência das formas corpóreas, isto é, das coisas que podem ser percebidas pelos sentidos. Estão são transitórias e superficiais. O Belo reside na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade, que é Deus.

Na investigação que se segue, busca-se, portanto, demostrar que, para Agostinho, o Belo não é uma noção isolada em si, mas interligada harmonicamente à outras ideias, por exemplo à Felicidade, ao Amor, à Amizade, à Justiça e à Verdade. Todas essas partes, formam um todo harmônico dependente do Supremo Bem, que é Deus. Cabe ao homem investigar a si mesmo, isto é, perceber em sua interioridade a necessidade de que sua alma dispõe: buscar o conhecimento do Belo em Deus. Deus é o divino artista, estável e eterno, cuja arte esculpiu á justas medidas todas as belezas existentes. Pois, nada seria Belo se não resultasse das virtudes divinas.

2. O Belo e o problema das formas corpóreas ou dos sentidos

Nas *Confissões* (2004), Agostinho trata do Belo referindo-se os tratados *De Pulchro* et *Apto, Sobre o Belo e o conveniente*, escrito durante sua juventude, entre seus vinte e seis ou vinte sete anos de idade, quando professor de retórica na cidade de Catargo. Estes escritos foram dedicados a Hiério, um famoso orador de Roma a quem Agostinho apesar de não o conhecer pessoalmente, o admirava em razão de suas habilidades retóricas, e tal como ele, desejava os mesmos louvores para si, vez que "[...] era-me simpático sobretudo por agradar aos outros e todos os cumularem de louvores" (AGOSTINHO, 2004, p. 113).

Esta menção está no *Livro IV- O Professor*, composto, brevemente, por quatro (04) partes: *I — Pelas estradas do erro (1-3); II — Em louvor da amizade (4-8); III— Engano das criaturas, libertação para Deus (9-12);* e a parte *IV — O problema do belo. Primeiros trabalhos literários de Santo Agostinho (13-14),* onde o autor disserta, especificamente, sobre o tema.

Agostinho, explica-nos com suas próprias palavras que escreveu dois ou três livros sobre o Belo, que seriam suas primeiras obras, mas que os perdeu desconhecendo a natureza de sua perda, "[...] Escrevi, por isso, os tratados *De Pulchro* et *Apto,* creio que em dois ou três livros. Vós o sabeis, meu Deus. Eu já me esqueci. Já os não possuo. Desapareceram-me, não sei como" (AGOSTINHO, 2004, p. 112, grifo do autor). Apesar da inexistência de tais obras, Agostinho dirige, dispersamente, ao longo das *Confissões* algumas reflexões acerca do Belo, ou do que entende por *Pulchro et Apto,* ou *Do Belo e do Conveniente.*

Não obstante, apesar da concepção estética agostiniana do Belo não ser estruturada, unicamente, em um texto ou textos, dada a perda completa das obras, a abordagem estética acerca do Belo pode ser pensada de modo transversal no conjunto de alguns dos textos do autor,

pois o tema surge mais explicito em alguns de seus escritos, podendo ser objeto de escolha e interpretação ao longo de suas reflexões, conforme explica Acácio (2013):

> No entanto, se tivéssemos de selecionar alguns dos seus livros onde o tema surge mais explícito e saliente, poderíamos eleger precisamente as *Confessiones*, o *De Libero Arbitrio*, o *De Ordine*, o *De Vera Religione*, o *De Trinitate* e o *De Musica*, este menos traduzido e divulgado (ACÁCIO, 2013, p. 137-138, grifo do autor).

Diante da inexistência completa dessa obra, esta pesquisa pretende explicitar o conceito do Belo em Agostinho, baseada na exegese do Livro IV das *Confissões*, considerando o percurso das memórias do autor sobre seu passado e o entendimento de seu presente. Com efeito, sua confissão sobre o Belo perpassa o plano pessoal, dirigindo-se a própria natureza humana, ou seja, ao falar de si, Agostinho pretende descrever todos os homens, segundo sua própria interioridade.

Segundo Novaes (2007), a interioridade está além de um mero conteúdo privado, restrito a uma simples conjunto de lembranças pessoais. A introspecção é o modo individual, cuja confissão estende-se a investigação da alma humana e do mundo, permitindo ao mesmo reconhecer no universo criado sua face voltada para Deus.

O passado reflete a ausência de Deus e sua verdade, vinculadas as formas corpóreas, às paixões da soberba e da vaidade e, também das falsas opiniões, cujo conjunto de fatores produzem ficções formadas segundo a própria imaginação humana acerca dos corpos. Os corpos representam a materialidade das coisas temporárias que se apresentam a imaginação humana. Por outro lado, o presente é medido pela presença de Deus e sua verdade, ou seja, pelo abandono das formas corpóreas por aqueles que, por seu livre arbítrio, escolhem fixar sua alma na verdade, que é Deus, conforme afirma o autor na seguinte passagem do tópico 15 das *Confissões*, *O problema do Belo e do Mal*:

> Imaginava formas corpóreas, eu, carne, acusava a carne; eu, "espirito errante", ainda não me voltava para vós. Vagueando, caminhava por quimeras que não existem nem em Vós, nem em mim, nem nos corpos. Não são criações da vossa verdade, mas puras ficções que o meu orgulho formava segundo os corpos [...] (AGOSTINHO, 2004, p. 116).

Agostinho entende o Belo sob dois aspectos: o Belo inferior das formas corpóreas, isto é, das coisas sensíveis que afetam a imaginação humana por sua superficialidade ou aparência. O Belo inferior, enquanto representação da superficialidade ou aparência, pode ser identificada na composição dos discursos retóricos. Pois, estes têm por finalidade, além da persuasão, o encantamento dos que ouvem. Pois, as palavras podem ser agradáveis, de modo que sob as ações resultantes das paixões, o Belo inferior conduz os homens a corrupção de si. Além disso,

o homem pouco percebe a transitoriedade das formas dos objetos materiais, inclusive da própria mortalidade do corpo, isso porque, sua vaidade penetra seu espírito afetando o coração, por isso argumenta Agostinho 2004 (p. 113): "[...] os seus cabelos são mais fáceis de contar que os afetos e movimentos do coração!".

Por outro lado, o Belo Superior é a compreensão estética da harmonia residente em toda alma convertida a Deus e a Verdade. Para o autor, o belo está além das sensações corpóreas, isto é, além da visão, da audição, do olfato, do paladar e tato. Tais sentidos representam exteriormente, apenas, significações limitadas do real. O Belo reside na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade. Pois, nenhuma das coisas existentes entre o Céu e a Terra pode ser considerado, verdadeiramente, Bela, se não resultarem da essência divina, isto é, de resultarem de sua criação, uma vez que todas as coisas que nascem, crescem e se aperfeiçoam são partes de um todo harmônico:

> Deus das virtudes, convertei-nos, mostrai-nos a vossa face, e seremos salvos. Para qualquer parte que se volte *a alma humana*, é à dor que se agarra, *se não se fixa em Vós, ainda mesmo que se agarre às belezas existentes fora de Vós e de si mesma. Estas nada teriam de belo, se não proviessem de Vós* (AGOSTINHO, 2004, p. 109 grifo meu).

Para Agostinho, Deus é a origem das virtudes, entre elas a verdade, o bem e o belo, e também fonte de salvação, de modo que é a ele que a alma humana deve se voltar ou fixar. Pois, Deus é o divino artista, estável e eterno, cuja arte esculpira á justas medidas todas as belezas existentes. Nada é Belo se não resulta das virtudes divinas. Isso porque, todos os seres que nascem, crescem, se aperfeiçoam e morrem fazem parte de um todo. Nada existente é uma criação aleatória, a exemplo do sentido das conversas que, não teriam nenhum significado comunicativo se não se completassem por meio dos sons que emitimos, vez que: "[...] Não existiriam na sua totalidade se cada palavra, depois de emitidas as sílabas, se não extinguisse, para outra lhe suceder" (AGOSTINHO, 2004, p. 109).

Porém, as falsas opiniões desnorteiam o conhecimento da arte divina, produzindo ficções ou ilusões. Nesse sentido, ao confessar suas limitações e pecados, Agostinho confessa suas "desvergonhas" para Deus, não se importando com os gracejos dos homens poderosos, conduzidos pelo orgulho de suas próprias paixões desenfreadas, "[...] Riam-se de mim os fortes e os poderosos, mas eu, fraco e pobre, confesso-me a Vós" (AGOSTINHO, 2004, p. 100). Nessa estrada de desvios afastada de Deus, não havia amor pela verdade, mas pelos proveitos da glória

popular por sua habilidade com a arte retórica, cujo ensino podia ser usado em proveito de um criminoso, e contra a vida de um inocente, bem como, dos prazeres da carne[2].

A vida terrena apegada às coisas materiais e sensíveis impedem a razão humana de olhar para sua própria interioridade e compreender a Deus. Isto significa dizer que, de nenhum modo os sentidos corpóreos podem ser medidos como critério para o verdadeiro conhecimento de Deus, e obviamente do Belo. Pois, toda experiência corpórea com o mundo é efêmera. Neste caso, o Belo enquanto experiência efêmera é aparência das coisas, que por sua impressão sensorial na imaginação humana, agrada por si mesmo qualquer dos sentidos. Se algo é julgado Belo pelos sentidos, pode ser que a alma esteja precipitada em vícios. Assim, toda alma busca descansar no que ama, mas o corpo, fonte de desejos "pestilenciais" à alma, constantemente dilaceram-na instabilidade das experiências sensoriais (AGOSTINHO, 2004).

Não obstante, é preciso acentuar que, por sua limitada apreensão sensorial na definição do que é Belo ou não, somente, pela aparência ou superficialidade das coisas materiais que afetam a imaginação humana, na verdadeira compreensão do Belo, isso não significa de modo nenhum uma condenação literal da matéria ou dos corpos, e por conseguinte, uma razão para negligenciar os cuidados com o corpo, bem como depreciar totalmente as belezas sensíveis, mas sim, que ao homem cabe a tarefa de se "libertar das medidas da aparência", vez que as experiências sensoriais constituem causa do mal uso dos sentidos corpóreos, pelo livre arbítrio, cuja consequência é o pecado, conforme explica Gilson (1995, p. 152):

> Agostinho não admitiu um só instante que a matéria fosse ruim, nem que a alma fosse unida ao corpo em castigo do pecado. [...]O corpo do homem não é a prisão da sua alma, mas tornou-se tal por efeito do pecado original, e o primeiro objeto da vida moral é nos libertar dele.

A evocação do passado é pesada pelas paixões da soberba e da vaidade ou orgulho pela busca inconstante da glória popular, experenciadas na sua juventude, dos dezenove anos até os vinte oito em que, "[...] cercado de muitas paixões, *era seduzido e seduzia, era enganado e enganava*: às claras, com as ciências a que chamam liberais, e às ocultas, sob o falso nome religião". Aqui ostentava-me soberbo, além supersticioso, e em toda parte vaidoso" (AGOSTINHO, 2004, p. 99).

Neste tempo, a vida não era bela, mas aparentemente bela, porque sua alma encontrava-se em desencontro com a verdade, isto é o próprio Deus, "[...] se ali tentava colocá-la, para

[2] Sobre este ponto da estrada de desvios, baseada no ensino da arte retórica para fins particulares, e o amor aos prazeres corpóreos, Agostinho recorda tais pontos no tópico 2 das *Confissões*, intitulado *Pela estrada Larga.*

descansar, deslizava pelo vácuo e ruía sobre mim, continuando eu a ser um lugar de infelicidade, onde não podia permanecer e donde não podia afastar-se" (AGOSTINHO, 2004, p. 107).

Para Novaes (2007), apesar da finitude do mundo e dos sofrimentos nele contidos em razão do pecado humano, o mundo não representa desordem, mas sim é ordenado por Deus. Isso porque a inconstância do mundo representa para o homem "um recado de Deus":

> [...] O mundo está escrito, como um livro, e cabe à razão humana decodificar o seu texto. Na verdade, a leitura agostiniana do mundo pode ser interpretada a partir de um uso peculiar dessa metáfora. O mundo tem um recado de Deus para os homens, porque é um bilhete escrito de próprio punho. Portanto, a decodificação não versa apenas sobre o conteúdo do texto, mas sobre a possiblidade de reconhecer, na letra autógrafa, a mão que escreveu (NOVAES, 2007, p. 19-20).

Conforme Gilson (2006), o que deve ser a razão da felicidade humana? E, como adquirir este bem? São as principais questões norteadoras que devem mover o homem ao conhecimento, de que tais coisas, residem naquele que tem Deus como única via que conduz à beatitude, "[...] Ora, [...] aquele que tem Deus é, portanto, o único que teria a felicidade e também, por conseguinte, o desejo de Deus é a única via que conduz à beatitude" (GILSON, 2006, p. 19).

Para Agostinho todo aquele incapaz de compreender o Belo em Deus por ignorância de sua verdade, que é a tranquilidade de uma vida feliz, mesmo sob as condições de sofrimento, é também incapaz de amar verdadeiramente seu semelhante, e identificar a belezas exteriores contidas no cosmos. Além disso, o não cultivo do Belo que reside na alma move os homens a superficialidade das coisas materiais, conduzindo a alma humana a se perder em vícios e injustiças. Para Agostinho, essa aparência mantinha sua vida destituída de significado, ou seja, nada conquistado apaziguava o seu coração, mas mantinha-o em sofrimento constante pois:

> 11. Mas para que falar de tudo isso, se agora não é o tempo de investigar, mas de me confessar a Vós? Era desgraçado, e desgraçada é toda alma presa pelo amor às coisas mortais. Despedaça-se quando as perde, e então sente a miséria que a torna miserável, ainda antes de perder (AGOSTINHO 2004, p. 105).

O autor pressupõe uma distinção entre as coisas mortais ou terrenas e algo superior a estas coisas. Os excessos provêm dos desejos corpóreos, e como tais, afastam o homem de Deus e da verdade, porque despedaçam sua alma, não o permitindo encontrar nenhum descanso, nenhum conforto, mas sim, o movem a permanecer inquieto com o estado de espírito agitado, triste e infeliz por si deleitar pelo fastio dos prazeres efêmeros. Por isso, confessar o passado é o modo de expiar a culpa pelas más ações resultantes das paixões, "Eis o meu coração, ó meu Deus, ei-lo por dentro! Reparai nestas evocações do passado, ó Esperança minha, que me

limpais da imundície destas afeições, dirigindo para Vós os meus olhos e "arrancando do laço os meus pés" (AGOSTINHO, 2004, p. 106).

2.1. O Belo, Deus e a Alma, uma medida harmônica de interioridade

Para Agostinho, o Belo não é uma noção isolada em si, mas interligada harmonicamente à outras coisas, por exemplo à Felicidade, ao Amor, à Amizade, à Justiça e à Verdade. Todas essas partes, formam um todo harmônico dependente do Supremo Bem, que é Deus. Cabe ao homem investigar a si mesmo, isto é, perceber em sua interioridade a necessidade de que sua alma dispõe: buscar o conhecimento do Belo em Deus.

Nesse sentido, Implicitamente infere-se da escrita agostiniana que o Belo é a Harmonia das relações interpostas entre o homem e Deus por meio da alma, um exemplo disso é a verdadeira amizade. A verdadeira amizade é aquela provida de ações reciprocas entre os homens. É amar e ser amado, é ouvir e ser ouvido, é discutir sem odiar, é honra-se mutuamente, ensinar e aprender reciprocamente qualquer coisa etc. são alguns sinais originados dos corações daqueles que se amam. Pois,

> [...] Estes semelhantes sinais, procedendo do coração dos que se amam e dos que pagam amor com amor, manifestam-se no rosto, na língua, nos olhos e em mil gestos cheios de prazer, como se fossem acendalhas; inflamam-se os corações e de muitos destes se vem a formar um só (AGOSTINHO 2004, p. 108).

O amor transpõe-se pela consciência afetiva dos que se colocam um no lugar do outro. É a ação esteticamente bela dos que procuram os sinais do Bem na interioridade de sua alma e no outro, ou seja, dos que entre si "pagam amor com amor", afirma Agostinho (2004, p. 113): "[...] só se ama o que é louvado quando se está persuadido de que esses louvores partem de um coração que não engana; quer dizer, quando é o afeto (sincero) que o louva".

Neste sentido, pagar amor com amor, significa para Agostinho uma ação de todo aquele que procura os sinais da benevolência no outro, mas também a encontra em si mesmo. A ação de amar o outro por suas ações se manifesta nas situações de angústia, por exemplo no luto quando se perde alguém querido, ou em situações de prazer como ler um livro e concordar ou discordar das ideias ali presentes. Nestas situações, o homem é guiado pelo Belo e o Bem. Pois, a harmonia estética das ações reciprocas resultantes da verdadeira amizade entre os homens, só tem significado pelo Bem de onde procedem, isto é, de Deus, observe-se a seguinte afirmação do filósofo de Hipona:

> Feliz o que Vos ama, feliz o que ama o amigo e Vós, e o inimigo por amor de Vós. Só não perde nenhum amigo aquele a quem todos são queridos n'Aquele que nunca

> perdemos. E quem é Esse, senão o nosso Deus, o Deus que criou o céu e a terra e os enche porque, enchendo-os, os criou? Ninguém Vos perde, a não ser quem Vos abandona; [...] (AGOSTINHO, 2004, p. 108).

Nessa perspectiva, depreende-se que o belo em Agostinho pode ser pensado como algo interior e exterior ao homem e ao cosmos, de forma que existe tanto nos corpos dos homens, bem como se manifesta nos fenômenos da natureza. Porém, nenhuma beleza seja dos corpos humanos e aquela manifesta na natureza existem por si sós, vez que são criações intrínsecas da divindade. Em outras palavras, o belo se revela na criação de Deus, segundo assinala Agostinho na oração:

> Deus Bondade e Beleza, em quem, por quem e mediante quem é bom e belo tudo o que tem bondade e beleza. Deus Luz inteligível, em quem, por quem e mediante quem tem brilho inteligível tudo o que brilha com inteligência. Deus, cujo reino é o mundo inteiro, a quem o sentido não percebe. Deus, de cujo reino procede também a lei para os reinos da terra. Deus, de quem separar-se significa cair, a quem retornar significa levantar-se, em quem permanecer significa ser firme (AGOSTINHO, 1998, p. 16- 17).

Para Agostinho de Hipona, Deus criou o homem imprimindo em sua alma o desejo de conhecer, de modo tal que para obter o conhecimento das coisas verdadeiramente belas, todo homem necessita olhar para sua interioridade, e assim, se desprender de vícios e da cegueira. Os vícios corrompem os corpos dos homens, movendo-os a saciar, inconstantemente, os desejos carnais, "[...] Assim imerso no vício e cego, não podia pensar na luz da Virtude e da Beleza, que os olhos da carne não vêem, e só o íntimo da alma distingue". (AGOSTINHO, 2004, p. 167). Por outro lado, a cegueira consiste na falsa percepção da verdade contida em falsas doutrinas e opiniões, a exemplo das ideias maniqueístas:

> 10. Caí assim nas mãos de homens orgulhosamente extravagantes, demasiados carnais e loquazes. [...] O seu coração estava vazio de sinceridade. Diziam: "Verdade e mais verdade!" Incessantemente me falavam dela, mas não existia neles! Exprimiam-se falsamente não só de Vós, que verdadeiramente sois a Verdade, mas ainda acerca dos elementos deste mundo, criaturas vossas. A respeito destas, por amor de Vós, Pai sumamente bom e Formosura de todas as formosuras, tive de ultrapassar, nos raciocínios, aos filósofos, ainda mesmo aos que falam com exatidão (AGOSTINHO, 2004, p. 85).

Para Agostinho, a alma que confessa sua vergonha por suas ações desejantes é aquela que se curva a louvar a Deus pela iluminação obtida. Pois, a alma busca conforto e descanso por estar cansada de enganos. O engano é atribuído as formas corpóreas, vez que representam os vícios que afastam a alma humana de sua própria interioridade, e por consequência, do gozo da Vida Boa, Feliz e Bela, "[...] todo o que se afasta de Deus, por seus vícios e pecados, não somente não é feliz, mas sequer goza da benevolência de Deus" (AGOSTINHO, 1998, p. 142).

Na visão do filósofo de Hipona, toda vida afastada de Deus é marcada por sofrimentos resultantes do coração vazio, vez que consiste numa existência vivenciada fora da verdade. Por isso, cabe ao homem perceber-se incompleto e imperfeito a fim de buscar as verdadeiras coisas boas e belas. Tais coisas, como a verdadeira justiça e a felicidade residem no soberano bem perfeito, que é a compreensão da verdade em Deus. O Deus de Agostinho é o Deus bíblico, transcendental e exterior ao mundo, cujo poder concedeu a graça da origem temporária a todas as coisas, e a ele devem direcionar suas ações e palavras, "[...] Ele está onde se saboreia a Verdade. Está no íntimo do coração, mas o coração errou longe d'Ele" (AGOSTINHO, 2004, p. 111).

De acordo com isso, Agostinho representa Deus tomando-o pela representação metafísica da luz, ou seja, verdade e conhecimento, Justiça e Felicidade, amor e paz, coisas resumidas naquilo que todo homem almeja para uma vida tranquila, Boa e Bela, afirma o autor Nas *Confissões*, "[...] Em Vós há grande tranqüilidade e vida imperturbável. Quem entra em Vós penetra "no gozo do seu Senhor", e não só não terá receio, mas também permanecerá soberanamente no bem perfeito" (AGOSTINHO, 2004, p. 74-75).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo exposto, a confissão agostiniana sobre o Belo perpassa o plano pessoal, dirigindo-se a própria natureza humana, ou seja, ao falar de si, Agostinho pretende descrever todos os homens, segundo sua própria interioridade. Neste sentido, apesar das limitações escritas acerca do Belo, foi possível verificar através do percurso autobiográfico do autor, que o passado reflete a ausência de Deus e sua verdade, vinculadas as formas corpóreas, às paixões da soberba e da vaidade e, também das falsas opiniões, cujo conjunto de fatores produzem ficções formadas segundo a própria imaginação humana acerca dos corpos.

Não obstante, o Belo reside além das sensações corpóreas, isto é, além da visão, da audição, do olfato, do paladar e tato. Tais sentidos representam exteriormente, apenas, significações limitadas do real. O Belo reside na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade. Pois, nenhuma das coisas existentes entre o Céu e a Terra pode ser considerado, verdadeiramente Belo se não resultarem da essência divina, isto é, de resultarem de sua criação, uma vez que todas as coisas que nascem, crescem e se aperfeiçoam são partes de um todo harmônico.

A essência do Belo não reside, simplesmente, na aparência das formas corpóreas, isto é, das coisas que podem ser percebidas pelos sentidos. Os sentidos captam apenas as dimensões superficiais e efêmeras das coisas que experenciamos durante a vida. A essência do Belo

consiste na medida da verdade posta no interior da alma humana por Deus, de cuja essência resultam a origem das virtudes, entre elas a verdade, o bem e o belo, e fonte de vida eterna, de modo que é a ele que a alma humana deve se voltar ou fixar. Pois, Deus é o divino artista, estável e eterno, cuja arte esculpiu á justas medidas todas as belezas existentes. Pois, nada seria Belo se não resultasse das virtudes divinas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

AGOSTINHO, Santo. **Solilóquios e A Vida Feliz**. São Paulo: Paulus, 1998.

CASTRO, José A. A Estética em Santo Agostinho. **Revista Humanística e Teologia**. Universidade Católica de Teologia. Tomo XXXIV, fasc. 2, 2013. p.137-147. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.14/24980. Acesso em: 30 mar. 2021.

GILSON. ÉTIENNE. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção paidéia).

GILSON. ÉTIENNE. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. Tradução: Cristiane Negreiros Abbud Ayoub. São Paulo: Discurso Editorial, 2006.

NOVAES, Moacyr A. **A razão em exercício: estudos sobre a filosofia de Agostinho**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.

UMA ABORDAGEM ESTÉTICA ACERCA DA CONCEPÇÃO DO BELO NA OBRA *CONFISSÕES* EM AGOSTINHO DE HIPONA[1]

Autor (a): Cintia Cristina Martins Campos
Licenciada em Filosofia pelo Programa Nacional de formação de Professores da Educação Básica- Parfor/ Ufma.
E-mail: cintiacdalila@hotmail.com

Coautor (a): Cleane da Conceição Bittencourt Farias
E-mail: cleianebittencourt99@gmail.com

Orientador: Otávio Oliveira Silva
Mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade- Pgcult-UFMA.
E-mail: otavio.ufma@gmail.com

RESUMO: Este trabalho de natureza teórica baseado em levantamento de dados e análise bibliográfica, pretende explicitar o conceito do Belo em Agostinho de Hipona, com base na exegese do Livro IV- *O Professor*, da obra Co*nfissões* (2004). Diante disso, questiona-se: em que medida consiste a concepção do Belo em Agostinho de Hipona na obra *Confissões*? Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão, adotou-se o seguinte percurso metodológico: aborda-se a discussão entre o Belo e o problema das formas corpóreas ou dos sentidos, considerando sua análise autobiográfica de seu passado e presente medida entre Deus e sua ausência. Em seguida, discute-se a relação entre o Belo, Deus e a Alma, demonstrando que o Belo reside na medida da verdade posta no interior da alma humana por Deus, de cuja essência resultam a origem das virtudes, entre elas a Verdade, o Bem e o Belo. Por fim, conclui-se que o belo não reside, simplesmente, na aparência das formas corpóreas, isto é, das coisas que podem ser percebidas pelos sentidos. Estas são transitórias e superficiais. O Belo reside, pois na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade, que é Deus.

PALAVRAS-CHAVE: Agostinho. Belo. *Confissões.* Deus. Verdade.

[1] Este trabalho foi submetido e apresentado como requisito para aprovação no curso de especialização em *Metodologia filosófica e Filosofia da Arte* pelo Centro Universitário Unifaveni em 2022.

1. INTRODUÇÃO

Filósofo e teólogo de origem africana, Agostinho viveu entre o final do período Helenístico e o começo da Alta Idade Média, simultaneamente, no contexto em que o cristianismo se tornava religião oficial do Império Romano, e este por sua vez, entrava em declínio. O tema central de seus escritos gira em torno da busca e compreensão de Deus no sentido bíblico e da Verdade, chegando ambos os conceitos a se confundirem na visão do autor. Apesar de não ser tema central nas investigações agostinianas, o Belo reside interligado na transversalidade de outras ideias da filosofia do hiponense.

Nas *Confissões* (2004), Agostinho trata do Belo referindo-se os tratados *De Pulchro* et *Apto, Sobre o Belo e o conveniente*, escrito durante sua juventude, entre seus vinte e seis ou vinte sete anos de idade, quando professor de retórica na cidade de Catargo. Porém, tais escritos foram perdidos, limitando uma análise mais profunda e específica de sua concepção acerca do Belo. De todo modo, é possível deduzir da escrita agostiniana uma interpretação baseada na exegese do Livro IV das *Confissões*, considerando o percurso autobiográfico das memórias do autor sobre seu passado e o entendimento de seu presente, medida pela reflexão sobre Deus e sua ausência.

Não obstante, as memórias registradas que regem as lembranças de sua confissão sobre o Belo perpassam o plano pessoal, dirigindo-se a própria natureza humana, ou seja, ao falar de si, Agostinho pretende descrever todos os homens, segundo sua própria interioridade. Neste ponto, assinala Novaes (2007), a interioridade está além de um mero conteúdo privado, restrito a uma simples conjunto de lembranças pessoais. A introspecção é o modo individual, cuja confissão estende-se a investigação da alma humana e do mundo, permitindo ao mesmo reconhecer no universo criado sua face voltada para Deus.

Nesse contexto, este trabalho de natureza teórica baseado em levantamento de dados e análise bibliográfica, pretende explicitar o conceito do Belo em Agostinho de Hipona, com base na exegese do Livro IV- *O Professor*, da obra C*onfissões* (2004). Diante disso, questiona-se: em que medida consiste a concepção do Belo em Agostinho de Hipona na obra *Confissões*?

Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão, adotou-se o seguinte percurso metodológico: aborda-se a discussão entre o Belo e o problema das formas corpóreas ou dos sentidos, considerando sua análise autobiográfica de seu passado e presente medida entre Deus e sua ausência. Em seguida, discute-se a relação entre o Belo, Deus e a Alma, demonstrando que o Belo reside na medida da verdade posta no interior da alma humana por Deus, de cuja essência resultam a origem das virtudes, entre elas a Verdade, o Bem e o Belo. Por fim, conclui-

se que o belo não reside, simplesmente, na aparência das formas corpóreas, isto é, das coisas que podem ser percebidas pelos sentidos. Estão são transitórias e superficiais. O Belo reside na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade, que é Deus.

Na investigação que se segue, busca-se, portanto, demostrar que, para Agostinho, o Belo não é uma noção isolada em si, mas interligada harmonicamente à outras ideias, por exemplo à Felicidade, ao Amor, à Amizade, à Justiça e à Verdade. Todas essas partes, formam um todo harmônico dependente do Supremo Bem, que é Deus. Cabe ao homem investigar a si mesmo, isto é, perceber em sua interioridade a necessidade de que sua alma dispõe: buscar o conhecimento do Belo em Deus. Deus é o divino artista, estável e eterno, cuja arte esculpiu á justas medidas todas as belezas existentes. Pois, nada seria Belo se não resultasse das virtudes divinas.

2. O Belo e o problema das formas corpóreas ou dos sentidos

Nas *Confissões* (2004), Agostinho trata do Belo referindo-se os tratados *De Pulchro* et *Apto, Sobre o Belo e o conveniente*, escrito durante sua juventude, entre seus vinte e seis ou vinte sete anos de idade, quando professor de retórica na cidade de Catargo. Estes escritos foram dedicados a Hiério, um famoso orador de Roma a quem Agostinho apesar de não o conhecer pessoalmente, o admirava em razão de suas habilidades retóricas, e tal como ele, desejava os mesmos louvores para si, vez que "[...] era-me simpático sobretudo por agradar aos outros e todos os cumularem de louvores" (AGOSTINHO, 2004, p. 113).

Esta menção está no *Livro IV- O Professor*, composto, brevemente, por quatro (04) partes: *I — Pelas estradas do erro (1-3); II — Em louvor da amizade (4-8); III— Engano das criaturas, libertação para Deus (9-12);* e a parte *IV — O problema do belo. Primeiros trabalhos literários de Santo Agostinho (13-14),* onde o autor disserta, especificamente, sobre o tema.

Agostinho, explica-nos com suas próprias palavras que escreveu dois ou três livros sobre o Belo, que seriam suas primeiras obras, mas que os perdeu desconhecendo a natureza de sua perda, "[...] Escrevi, por isso, os tratados *De Pulchro* et *Apto,* creio que em dois ou três livros. Vós o sabeis, meu Deus. Eu já me esqueci. Já os não possuo. Desapareceram-me, não sei como" (AGOSTINHO, 2004, p. 112, grifo do autor). Apesar da inexistência de tais obras, Agostinho dirige, dispersamente, ao longo das *Confissões* algumas reflexões acerca do Belo, ou do que entende por *Pulchro et Apto,* ou *Do Belo e do Conveniente.*

Não obstante, apesar da concepção estética agostiniana do Belo não ser estruturada, unicamente, em um texto ou textos, dada a perda completa das obras, a abordagem estética acerca do Belo pode ser pensada de modo transversal no conjunto de alguns dos textos do autor,

pois o tema surge mais explicito em alguns de seus escritos, podendo ser objeto de escolha e interpretação ao longo de suas reflexões, conforme explica Acácio (2013):

> No entanto, se tivéssemos de selecionar alguns dos seus livros onde o tema surge mais explícito e saliente, poderíamos eleger precisamente as *Confessiones*, o *De Libero Arbitrio*, o *De Ordine*, o *De Vera Religione*, o *De Trinitate* e o *De Musica*, este menos traduzido e divulgado (ACÁCIO, 2013, p. 137-138, grifo do autor).

Diante da inexistência completa dessa obra, esta pesquisa pretende explicitar o conceito do Belo em Agostinho, baseada na exegese do Livro IV das *Confissões*, considerando o percurso das memórias do autor sobre seu passado e o entendimento de seu presente. Com efeito, sua confissão sobre o Belo perpassa o plano pessoal, dirigindo-se a própria natureza humana, ou seja, ao falar de si, Agostinho pretende descrever todos os homens, segundo sua própria interioridade.

Segundo Novaes (2007), a interioridade está além de um mero conteúdo privado, restrito a uma simples conjunto de lembranças pessoais. A introspecção é o modo individual, cuja confissão estende-se a investigação da alma humana e do mundo, permitindo ao mesmo reconhecer no universo criado sua face voltada para Deus.

O passado reflete a ausência de Deus e sua verdade, vinculadas as formas corpóreas, às paixões da soberba e da vaidade e, também das falsas opiniões, cujo conjunto de fatores produzem ficções formadas segundo a própria imaginação humana acerca dos corpos. Os corpos representam a materialidade das coisas temporárias que se apresentam a imaginação humana. Por outro lado, o presente é medido pela presença de Deus e sua verdade, ou seja, pelo abandono das formas corpóreas por aqueles que, por seu livre arbítrio, escolhem fixar sua alma na verdade, que é Deus, conforme afirma o autor na seguinte passagem do tópico 15 das *Confissões*, *O problema do Belo e do Mal*:

> Imaginava formas corpóreas, eu, carne, acusava a carne; eu, "espirito errante", ainda não me voltava para vós. Vagueando, caminhava por quimeras que não existem nem em Vós, nem em mim, nem nos corpos. Não são criações da vossa verdade, mas puras ficções que o meu orgulho formava segundo os corpos [...] (AGOSTINHO, 2004, p. 116).

Agostinho entende o Belo sob dois aspectos: o Belo inferior das formas corpóreas, isto é, das coisas sensíveis que afetam a imaginação humana por sua superficialidade ou aparência. O Belo inferior, enquanto representação da superficialidade ou aparência, pode ser identificada na composição dos discursos retóricos. Pois, estes têm por finalidade, além da persuasão, o encantamento dos que ouvem. Pois, as palavras podem ser agradáveis, de modo que sob as ações resultantes das paixões, o Belo inferior conduz os homens a corrupção de si. Além disso,

o homem pouco percebe a transitoriedade das formas dos objetos materiais, inclusive da própria mortalidade do corpo, isso porque, sua vaidade penetra seu espírito afetando o coração, por isso argumenta Agostinho 2004 (p. 113): "[...] os seus cabelos são mais fáceis de contar que os afetos e movimentos do coração!".

Por outro lado, o Belo Superior é a compreensão estética da harmonia residente em toda alma convertida a Deus e a Verdade. Para o autor, o belo está além das sensações corpóreas, isto é, além da visão, da audição, do olfato, do paladar e tato. Tais sentidos representam exteriormente, apenas, significações limitadas do real. O Belo reside na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade. Pois, nenhuma das coisas existentes entre o Céu e a Terra pode ser considerado, verdadeiramente, Bela, se não resultarem da essência divina, isto é, de resultarem de sua criação, uma vez que todas as coisas que nascem, crescem e se aperfeiçoam são partes de um todo harmônico:

> Deus das virtudes, convertei-nos, mostrai-nos a vossa face, e seremos salvos. Para qualquer parte que se volte *a alma humana*, é à dor que se agarra, *se não se fixa em Vós, ainda mesmo que se agarre às belezas existentes fora de Vós e de si mesma. Estas nada teriam de belo, se não proviessem de Vós* (AGOSTINHO, 2004, p. 109 grifo meu).

Para Agostinho, Deus é a origem das virtudes, entre elas a verdade, o bem e o belo, e também fonte de salvação, de modo que é a ele que a alma humana deve se voltar ou fixar. Pois, Deus é o divino artista, estável e eterno, cuja arte esculpira á justas medidas todas as belezas existentes. Nada é Belo se não resulta das virtudes divinas. Isso porque, todos os seres que nascem, crescem, se aperfeiçoam e morrem fazem parte de um todo. Nada existente é uma criação aleatória, a exemplo do sentido das conversas que, não teriam nenhum significado comunicativo se não se completassem por meio dos sons que emitimos, vez que: "[...] Não existiriam na sua totalidade se cada palavra, depois de emitidas as sílabas, se não extinguisse, para outra lhe suceder" (AGOSTINHO, 2004, p. 109).

Porém, as falsas opiniões desnorteiam o conhecimento da arte divina, produzindo ficções ou ilusões. Nesse sentido, ao confessar suas limitações e pecados, Agostinho confessa suas "desvergonhas" para Deus, não se importando com os gracejos dos homens poderosos, conduzidos pelo orgulho de suas próprias paixões desenfreadas, "[...] Riam-se de mim os fortes e os poderosos, mas eu, fraco e pobre, confesso-me a Vós" (AGOSTINHO, 2004, p. 100). Nessa estrada de desvios afastada de Deus, não havia amor pela verdade, mas pelos proveitos da glória

popular por sua habilidade com a arte retórica, cujo ensino podia ser usado em proveito de um criminoso, e contra a vida de um inocente, bem como, dos prazeres da carne[2].

A vida terrena apegada às coisas materiais e sensíveis impedem a razão humana de olhar para sua própria interioridade e compreender a Deus. Isto significa dizer que, de nenhum modo os sentidos corpóreos podem ser medidos como critério para o verdadeiro conhecimento de Deus, e obviamente do Belo. Pois, toda experiência corpórea com o mundo é efêmera. Neste caso, o Belo enquanto experiência efêmera é aparência das coisas, que por sua impressão sensorial na imaginação humana, agrada por si mesmo qualquer dos sentidos. Se algo é julgado Belo pelos sentidos, pode ser que a alma esteja precipitada em vícios. Assim, toda alma busca descansar no que ama, mas o corpo, fonte de desejos "pestilenciais" à alma, constantemente dilaceram-na instabilidade das experiências sensoriais (AGOSTINHO, 2004).

Não obstante, é preciso acentuar que, por sua limitada apreensão sensorial na definição do que é Belo ou não, somente, pela aparência ou superficialidade das coisas materiais que afetam a imaginação humana, na verdadeira compreensão do Belo, isso não significa de modo nenhum uma condenação literal da matéria ou dos corpos, e por conseguinte, uma razão para negligenciar os cuidados com o corpo, bem como depreciar totalmente as belezas sensíveis, mas sim, que ao homem cabe a tarefa de se "libertar das medidas da aparência", vez que as experiências sensoriais constituem causa do mal uso dos sentidos corpóreos, pelo livre arbítrio, cuja consequência é o pecado, conforme explica Gilson (1995, p. 152):

> Agostinho não admitiu um só instante que a matéria fosse ruim, nem que a alma fosse unida ao corpo em castigo do pecado. [...]O corpo do homem não é a prisão da sua alma, mas tornou-se tal por efeito do pecado original, e o primeiro objeto da vida moral é nos libertar dele.

A evocação do passado é pesada pelas paixões da soberba e da vaidade ou orgulho pela busca inconstante da glória popular, experenciadas na sua juventude, dos dezenove anos até os vinte oito em que, "[...] cercado de muitas paixões, *era seduzido e seduzia, era enganado e enganava*: às claras, com as ciências a que chamam liberais, e às ocultas, sob o falso nome religião". Aqui ostentava-me soberbo, além supersticioso, e em toda parte vaidoso" (AGOSTINHO, 2004, p. 99).

Neste tempo, a vida não era bela, mas aparentemente bela, porque sua alma encontrava-se em desencontro com a verdade, isto é o próprio Deus, "[...] se ali tentava colocá-la, para

[2] Sobre este ponto da estrada de desvios, baseada no ensino da arte retórica para fins particulares, e o amor aos prazeres corpóreos, Agostinho recorda tais pontos no tópico 2 das *Confissões*, intitulado *Pela estrada Larga.*

descansar, deslizava pelo vácuo e ruía sobre mim, continuando eu a ser um lugar de infelicidade, onde não podia permanecer e donde não podia afastar-se" (AGOSTINHO, 2004, p. 107).

Para Novaes (2007), apesar da finitude do mundo e dos sofrimentos nele contidos em razão do pecado humano, o mundo não representa desordem, mas sim é ordenado por Deus. Isso porque a inconstância do mundo representa para o homem "um recado de Deus":

> [...] O mundo está escrito, como um livro, e cabe à razão humana decodificar o seu texto. Na verdade, a leitura agostiniana do mundo pode ser interpretada a partir de um uso peculiar dessa metáfora. O mundo tem um recado de Deus para os homens, porque é um bilhete escrito de próprio punho. Portanto, a decodificação não versa apenas sobre o conteúdo do texto, mas sobre a possiblidade de reconhecer, na letra autógrafa, a mão que escreveu (NOVAES, 2007, p. 19-20).

Conforme Gilson (2006), o que deve ser a razão da felicidade humana? E, como adquirir este bem? São as principais questões norteadoras que devem mover o homem ao conhecimento, de que tais coisas, residem naquele que tem Deus como única via que conduz à beatitude, "[...] Ora, [...] aquele que tem Deus é, portanto, o único que teria a felicidade e também, por conseguinte, o desejo de Deus é a única via que conduz à beatitude" (GILSON, 2006, p. 19).

Para Agostinho todo aquele incapaz de compreender o Belo em Deus por ignorância de sua verdade, que é a tranquilidade de uma vida feliz, mesmo sob as condições de sofrimento, é também incapaz de amar verdadeiramente seu semelhante, e identificar a belezas exteriores contidas no cosmos. Além disso, o não cultivo do Belo que reside na alma move os homens a superficialidade das coisas materiais, conduzindo a alma humana a se perder em vícios e injustiças. Para Agostinho, essa aparência mantinha sua vida destituída de significado, ou seja, nada conquistado apaziguava o seu coração, mas mantinha-o em sofrimento constante pois:

> 11. Mas para que falar de tudo isso, se agora não é o tempo de investigar, mas de me confessar a Vós? Era desgraçado, e desgraçada é toda alma presa pelo amor às coisas mortais. Despedaça-se quando as perde, e então sente a miséria que a torna miserável, ainda antes de perder (AGOSTINHO 2004, p. 105).

O autor pressupõe uma distinção entre as coisas mortais ou terrenas e algo superior a estas coisas. Os excessos provêm dos desejos corpóreos, e como tais, afastam o homem de Deus e da verdade, porque despedaçam sua alma, não o permitindo encontrar nenhum descanso, nenhum conforto, mas sim, o movem a permanecer inquieto com o estado de espírito agitado, triste e infeliz por si deleitar pelo fastio dos prazeres efêmeros. Por isso, confessar o passado é o modo de expiar a culpa pelas más ações resultantes das paixões, "Eis o meu coração, ó meu Deus, ei-lo por dentro! Reparai nestas evocações do passado, ó Esperança minha, que me

limpais da imundície destas afeições, dirigindo para Vós os meus olhos e "arrancando do laço os meus pés" (AGOSTINHO, 2004, p. 106).

2.1. O Belo, Deus e a Alma, uma medida harmônica de interioridade

Para Agostinho, o Belo não é uma noção isolada em si, mas interligada harmonicamente à outras coisas, por exemplo à Felicidade, ao Amor, à Amizade, à Justiça e à Verdade. Todas essas partes, formam um todo harmônico dependente do Supremo Bem, que é Deus. Cabe ao homem investigar a si mesmo, isto é, perceber em sua interioridade a necessidade de que sua alma dispõe: buscar o conhecimento do Belo em Deus.

Nesse sentido, Implicitamente infere-se da escrita agostiniana que o Belo é a Harmonia das relações interpostas entre o homem e Deus por meio da alma, um exemplo disso é a verdadeira amizade. A verdadeira amizade é aquela provida de ações reciprocas entre os homens. É amar e ser amado, é ouvir e ser ouvido, é discutir sem odiar, é honra-se mutuamente, ensinar e aprender reciprocamente qualquer coisa etc. são alguns sinais originados dos corações daqueles que se amam. Pois,

> [...] Estes semelhantes sinais, procedendo do coração dos que se amam e dos que pagam amor com amor, manifestam-se no rosto, na língua, nos olhos e em mil gestos cheios de prazer, como se fossem acendalhas; inflamam-se os corações e de muitos destes se vem a formar um só (AGOSTINHO 2004, p. 108).

O amor transpõe-se pela consciência afetiva dos que se colocam um no lugar do outro. É a ação esteticamente bela dos que procuram os sinais do Bem na interioridade de sua alma e no outro, ou seja, dos que entre si "pagam amor com amor", afirma Agostinho (2004, p. 113): "[...] só se ama o que é louvado quando se está persuadido de que esses louvores partem de um coração que não engana; quer dizer, quando é o afeto (sincero) que o louva".

Neste sentido, pagar amor com amor, significa para Agostinho uma ação de todo aquele que procura os sinais da benevolência no outro, mas também a encontra em si mesmo. A ação de amar o outro por suas ações se manifesta nas situações de angústia, por exemplo no luto quando se perde alguém querido, ou em situações de prazer como ler um livro e concordar ou discordar das ideias ali presentes. Nestas situações, o homem é guiado pelo Belo e o Bem. Pois, a harmonia estética das ações reciprocas resultantes da verdadeira amizade entre os homens, só tem significado pelo Bem de onde procedem, isto é, de Deus, observe-se a seguinte afirmação do filósofo de Hipona:

> Feliz o que Vos ama, feliz o que ama o amigo e Vós, e o inimigo por amor de Vós. Só não perde nenhum amigo aquele a quem todos são queridos n'Aquele que nunca

> perdemos. E quem é Esse, senão o nosso Deus, o Deus que criou o céu e a terra e os enche porque, enchendo-os, os criou? Ninguém Vos perde, a não ser quem Vos abandona; [...] (AGOSTINHO, 2004, p. 108).

Nessa perspectiva, depreende-se que o belo em Agostinho pode ser pensado como algo interior e exterior ao homem e ao cosmos, de forma que existe tanto nos corpos dos homens, bem como se manifesta nos fenômenos da natureza. Porém, nenhuma beleza seja dos corpos humanos e aquela manifesta na natureza existem por si sós, vez que são criações intrínsecas da divindade. Em outras palavras, o belo se revela na criação de Deus, segundo assinala Agostinho na oração:

> Deus Bondade e Beleza, em quem, por quem e mediante quem é bom e belo tudo o que tem bondade e beleza. Deus Luz inteligível, em quem, por quem e mediante quem tem brilho inteligível tudo o que brilha com inteligência. Deus, cujo reino é o mundo inteiro, a quem o sentido não percebe. Deus, de cujo reino procede também a lei para os reinos da terra. Deus, de quem separar-se significa cair, a quem retornar significa levantar-se, em quem permanecer significa ser firme (AGOSTINHO, 1998, p. 16- 17).

Para Agostinho de Hipona, Deus criou o homem imprimindo em sua alma o desejo de conhecer, de modo tal que para obter o conhecimento das coisas verdadeiramente belas, todo homem necessita olhar para sua interioridade, e assim, se desprender de vícios e da cegueira. Os vícios corrompem os corpos dos homens, movendo-os a saciar, inconstantemente, os desejos carnais, "[...] Assim imerso no vício e cego, não podia pensar na luz da Virtude e da Beleza, que os olhos da carne não vêem, e só o íntimo da alma distingue". (AGOSTINHO, 2004, p. 167). Por outro lado, a cegueira consiste na falsa percepção da verdade contida em falsas doutrinas e opiniões, a exemplo das ideias maniqueístas:

> 10. Caí assim nas mãos de homens orgulhosamente extravagantes, demasiados carnais e loquazes. [...] O seu coração estava vazio de sinceridade. Diziam: "Verdade e mais verdade!" Incessantemente me falavam dela, mas não existia neles! Exprimiam-se falsamente não só de Vós, que verdadeiramente sois a Verdade, mas ainda acerca dos elementos deste mundo, criaturas vossas. A respeito destas, por amor de Vós, Pai sumamente bom e Formosura de todas as formosuras, tive de ultrapassar, nos raciocínios, aos filósofos, ainda mesmo aos que falam com exatidão (AGOSTINHO, 2004, p. 85).

Para Agostinho, a alma que confessa sua vergonha por suas ações desejantes é aquela que se curva a louvar a Deus pela iluminação obtida. Pois, a alma busca conforto e descanso por estar cansada de enganos. O engano é atribuído as formas corpóreas, vez que representam os vícios que afastam a alma humana de sua própria interioridade, e por consequência, do gozo da Vida Boa, Feliz e Bela, "[...] todo o que se afasta de Deus, por seus vícios e pecados, não somente não é feliz, mas sequer goza da benevolência de Deus" (AGOSTINHO, 1998, p. 142).

Na visão do filósofo de Hipona, toda vida afastada de Deus é marcada por sofrimentos resultantes do coração vazio, vez que consiste numa existência vivenciada fora da verdade. Por isso, cabe ao homem perceber-se incompleto e imperfeito a fim de buscar as verdadeiras coisas boas e belas. Tais coisas, como a verdadeira justiça e a felicidade residem no soberano bem perfeito, que é a compreensão da verdade em Deus. O Deus de Agostinho é o Deus bíblico, transcendental e exterior ao mundo, cujo poder concedeu a graça da origem temporária a todas as coisas, e a ele devem direcionar suas ações e palavras, "[...] Ele está onde se saboreia a Verdade. Está no íntimo do coração, mas o coração errou longe d'Ele" (AGOSTINHO, 2004, p. 111).

De acordo com isso, Agostinho representa Deus tomando-o pela representação metafísica da luz, ou seja, verdade e conhecimento, Justiça e Felicidade, amor e paz, coisas resumidas naquilo que todo homem almeja para uma vida tranquila, Boa e Bela, afirma o autor Nas *Confissões*, "[...] Em Vós há grande tranqüilidade e vida imperturbável. Quem entra em Vós penetra "no gozo do seu Senhor", e não só não terá receio, mas também permanecerá soberanamente no bem perfeito" (AGOSTINHO, 2004, p. 74-75).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo exposto, a confissão agostiniana sobre o Belo perpassa o plano pessoal, dirigindo-se a própria natureza humana, ou seja, ao falar de si, Agostinho pretende descrever todos os homens, segundo sua própria interioridade. Neste sentido, apesar das limitações escritas acerca do Belo, foi possível verificar através do percurso autobiográfico do autor, que o passado reflete a ausência de Deus e sua verdade, vinculadas as formas corpóreas, às paixões da soberba e da vaidade e, também das falsas opiniões, cujo conjunto de fatores produzem ficções formadas segundo a própria imaginação humana acerca dos corpos.

Não obstante, o Belo reside além das sensações corpóreas, isto é, além da visão, da audição, do olfato, do paladar e tato. Tais sentidos representam exteriormente, apenas, significações limitadas do real. O Belo reside na interioridade da alma humana quando conectada a Verdade. Pois, nenhuma das coisas existentes entre o Céu e a Terra pode ser considerado, verdadeiramente Belo se não resultarem da essência divina, isto é, de resultarem de sua criação, uma vez que todas as coisas que nascem, crescem e se aperfeiçoam são partes de um todo harmônico.

Nessa perspectiva, a essência do Belo não reside, simplesmente, na aparência das formas corpóreas, isto é, das coisas que podem ser percebidas pelos sentidos. Os sentidos captam apenas as dimensões superficiais e efêmeras das coisas que experenciamos durante a

vida. A essência do Belo consiste na medida da verdade posta no interior da alma humana por Deus, de cuja essência resultam a origem das virtudes, entre elas a verdade, o bem e o belo, e também fonte de vida eterna, de modo que é a ele que a alma humana deve se voltar ou fixar. Pois, Deus é o divino artista, estável e eterno, cuja arte esculpiu á justas medidas todas as belezas existentes. Pois, nada seria Belo se não resultasse das virtudes divinas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

AGOSTINHO, Santo. **Solilóquios e A Vida Feliz**. São Paulo: Paulus, 1998.

CASTRO, José A. A Estética em Santo Agostinho. **Revista Humanística e Teologia**. Universidade Católica de Teologia. Tomo XXXIV, fasc. 2, 2013. p.137-147. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.14/24980. Acesso em: 30 mar. 2021.

GILSON. ÉTIENNE. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção paidéia).

GILSON. ÉTIENNE. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. Tradução: Cristiane Negreiros Abbud Ayoub. São Paulo: Discurso Editorial, 2006.

NOVAES, Moacyr A. **A razão em exercício: estudos sobre a filosofia de Agostinho**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.

EIXO 7 – PRATICAS EDUCATIVAS, TECNOLOGIAS E EMANCIPAÇÃO

A BAIXADA DO MARANHÃO EM DIÁLOGOS E OUTRAS RAÍZES

Manoel de Jesus Barros Martins[1]
Doutor em História
manoel.barros@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Marcelo Azevedo Trindade[2]
Filósofo. Graduando em História
marcelonago@hotmail.com
Discente/UFMA

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar aspectos das atividades acadêmicas realizadas ao longo da disciplina eletiva *Baixada do Maranhão: trajetórias e perspectivas*, ofertada primariamente para discentes do Curso de História da UFMA, no primeiro semestre letivo de 2024, enfatizando principalmente o enceramento realizado no dia 8 de julho, cuja culminância foi fortalecida pelo lançamento dos livros *Raízes: recortes da minha existência* e *Doce amargura*, do literato José Carlos Gonçalves Filho, bem como pela exposição das demais obras desse autor apresentadas em edições pretéritas da disciplina ao longo do ano de 2023.

Palavras-chave: Baixada do Maranhão; Diálogos Baixadeiros; Literatura; Identidade.

[1] Professor lotado no Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Especialização em Especialização em Organização de Arquivos – VII pela Universidade de São Paulo (1992), Mestrado em História do Norte e Nordeste do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutor em História pela Universidade Federal do Maranhão – PPGHIS 2024. Docente nos cursos de História e Turismo da UFMA. Publicou entre outros: Operários da Saudade: Os Novos Atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 20026; Francisco de Paula Ribeiro. Memórias dos sertões maranhenses (Org). São Paulo: Siciliano, 2002.

[2] Professor graduado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superior do Maranhão – IESMA. Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela CAPEM. Discente do Curso de História/UFMA.

1. Introdução

Em virtude da emergência da pandemia, no início de 2020, enquanto não fossem adotadas estratégias pedagógicas de cunho mais duradouro e consequentes ao planejamento acadêmico ordinário da UFMA, o corpo docente do Departamento de História/DEHIS foi orientado a desenvolver atividades acadêmicas sob a forma de minicursos, versando sobre temáticas de livre escolha de cada docente. A intenção primordial era estabelecer elos minimamente consistentes com o corpo discente vinculado aos componentes curriculares de responsabilidade do DEHIS, diante da imprevisibilidade de controle da ocorrência pandêmica e, consequentemente, do retorno efetivo às atividades acadêmicas presenciais.

Tendo em consideração essa orientação, elaborei e ministrei remotamente um minicurso intitulado *Olhares sobre a Baixada*. A proposta dessa intervenção acadêmica foi apresentar para debate com o universo discente inscrito no minicurso um retrospecto histórico circunstanciado da Baixada Maranhense. Essa definição se justificava pelo fato de essa região ser parcamente conhecida no conjunto da história do Maranhão, sem embargo de ter constituído uma trajetória histórica profundamente imbricada com a aquela desenvolvida pela cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, tanto pela circunstância da proximidade geográfica como pela atração que a esta exerceu ao longo das mais distintas temporalidades no que concerne à recepção de expressivos contingentes de baixadeiros.

A construção do percurso programático do minicurso foi assentada fundamentalmente na apresentação e na discussão de obras de autoria de escritores, de intelectuais oriundos dessa região maranhense, nativos ou adventícios. Um dos critérios para a escolha de tais figuras residiu no reconhecimento que geralmente elas desfrutam em âmbito comunitário, em especial nas cidades natais ou de eleição, associando-se a essa detecção o fato de serem e de terem suas obras praticamente desconhecidas em São Luís e muito menos ainda no mundo acadêmico inclusivo, particularmente nas instituições de ensino superior mais influentes: UFMA e UEMA. Ao cabo da tarefa acadêmica, o minicurso foi bem avaliado pelo universo de mais de 20 estudantes envolvidos, ficando a sugestão de que ele deveria ser replicado em novas oportunidades, ampliando a possibilidade de atendimento de maiores grupos de estudantes.

No início do ano letivo de 2023, quando fui compelido a assumir um componente curricular a mais, de modo a equacionar a composição da carga horária semestral ordinária, deliberei pela proposição de uma disciplina optativa, que tivesse por objeto aprofundar a discussão esposada e desenvolvida ao longo do minicurso. Assim estabelecido, foi aprovado pelo DEHIS o projeto de criação da disciplina eletiva *Tópicos Especiais de História - Baixada*

do Maranhão: trajetórias e perspectivas. O objeto primacial estabelecido para a disciplina foi compreender aspectos da trajetória histórica do espaço territorial conhecido por vários autoras e autores regionais como Baixada do Maranhão. Essa perspectiva de compreensão de tal espaço de pertencimento comunitário no território maranhense envolve as microrregiões da Baixada Maranhense e do Litoral Ocidental Maranhense. A intenção foi organizar um roteiro de estudo e de discussão de posturas historiográficas e de produções literárias e acadêmicas e de suas representações possíveis de serem elencadas.

Sem embargo, no aludido universo de produção intelectual, é possível remontar uma tradição de obras cujos autores se devotaram a explicitar elementos definidores de raízes identitárias cultivadas pela ampla maioria dos viventes da Baixada Maranhense e do Litoral Ocidental Maranhense. Vale mais uma vez ressaltar, essa territorialidade, quando referida em seu conjunto, vem sendo intitulada como Baixada do Maranhão. Esse construto foi ganhando relevo à medida que, com maior frequência, passou a ser objeto de reflexão de tais autores, apesar de não ser perceptível a existência de um esforço de grupo para a defesa dessa noção de pertencimento com a denominação esposada.

As três edições da disciplina (2023.1, 2023.2 e 2024.1) foram caracterizadas pela mobilização de um quantitativo apreciável de autoras e autores devotados ao estudo e à escrita de temáticas concernentes à Baixada do Maranhão, que participaram das Rodas de Conversa, atendendo plenamente às requisições discentes e das mais pessoas que delas participaram. Dessa maneira, no primeiro semestre de 2023, contamos com a colaboração de 15 autoras e autores originários de 9 municípios baixadeiros. Já no segundo semestre de 2023 cresceu o para 26 o número de palestrantes, nativos de 13 municípios. O crescimento do número de colaboradores foi ainda mais elevado no primeiro semestre de 2024, quando 33 autoras e autores originários de 13 municípios abrilhantaram a disciplina, compartilhando seus saberes com a turma. O sucesso que vem marcando essa experiência acadêmica, principalmente a seção intitulada Diálogos Baixadeiros, se deve em grande medida à atividade desempenhada por um grupo de estudantes[3], que, desde o início da disciplina, como discentes matriculados, e em todas as edições, vem prestando o assessoramento necessário e estratégico para a ocorrência das ações previstas para o desenvolvimento positivo desse componente curricular inovador.

Além das Rodas de Conversa, que ordinariamente estruturam a disciplina, várias outras intervenções foram protagonizadas por tais autoras e autores. Desse modo, foram realizados

[3] Carlos Eduardo de Souza Alves, Gabriela de Sousa Ferreira, Marcelo Azevedo Trindade, Mayara Silva Ferreira, Mikael Lucas Pinheiro Araújo e Rita de Cássia Santos Silva.

seminários com mesas formadas por docentes de diversos departamentos acadêmicos da UFMA e de instituições da sociedade civil, a exemplo da Academia Maranhense de Letras, assim como debates de obras em gestação em que seus autores interagiram com discentes da turma ou convidados sobre os itinerários de sua produção momentaneamente inacabada. Por fim, em algumas ocasiões a turma serviu de palco para o lançamento primário de obras recentemente publicadas pelos seus autores. No limite, o componente curricular de que vimos tratando tem se revelado como uma iniciativa marcada pela riqueza de possibilidades de oferta de cometimentos acadêmicos de que muito carecem os estudantes de cursos como o de História.

1.1 DIÁLOGOS, RAÍZES E DOCE AMARGURA: TRAMAS IDENTITÁRIAS

A noite do dia 8 de julho de 2024 ficou marcada como uma data referencial para discentes do Curso de História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nessa data foi realizada a culminância da disciplina *Tópicos Especiais de História - Baixada do Maranhão: trajetórias e perspectivas*[4], consistente no encerramento das atividades acadêmicas da unidade denominada Diálogos Baixadeiros[5], na avaliação geral dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos durante a administração da disciplina e no lançamento de dois livros de um dos autores com colaboração nas três edições.

A avaliação em referência teve por base a terceira edição dessa disciplina, ofertada no primeiro semestre letivo de 2024. Como já foi consignado, o referido componente curricular eletivo vem sendo realizado desde o primeiro semestre letivo de 2023, com receptividade crescente tanto dos palestrantes quanto dos discentes e demais interessados. O interesse despertado nas turmas que foram formadas deve-se preponderantemente às temáticas exploradas nas rodas de conversas que constituem os Diálogos Baixadeiros. Tais rodas de conversas são formadas por autoras e autores originários ou não da Baixada do Maranhão[6] (no último caso, estudiosos de temáticas atinentes a essa região), em cuja oportunidade cada qual discorre acerca de um estudo ou de um tema de sua predileção, previamente combinado com o docente responsável pela disciplina, que exige apenas ser a temática da intervenção atinente à Baixada do Maranhão.

[4] Disciplina eletiva ofertada pelo Departamento de História para o Curso de História/UFMA.

[5] Os Diálogos Baixadeiros são compostos por duas seções: as Falas sobre a Baixada e as Leituras sobre a Baixada.

[6] Por Baixada do Maranhão compreende-se o território formado pelas microrregiões da Baixada Maranhense e do Litoral Ocidental Maranhense. Cf. Martins, Manoel de Jesus Barros. Vidas em nós: histórias conectadas com o porto da Raposa, em São João Batista/MA. 2024. Tese de Doutorado (PPGHIS). UFMA.

Considerando a presença crescente de interessados externos à UFMA e a oferta do componente curricular em turnos distintos a cada semestre, ao longo de sua trajetória, a disciplina mencionada quase sempre aconteceu em locais adequados, para o abrigo decente dos palestrantes e de seus acompanhantes, do grupo de estudantes, bem como de eventuais demandantes dos conteúdos apresentados pelo grupo de palestrantes envolvidos. Por essa razão, as turmas formadas em cada edição utilizam o Auditório do COLUN[7] e salas do Complexo Pedagógico Paulo Freire[8]. Tendo em consideração a ocorrência de situações excepcionais, algumas das Rodas de Conversa foram realizadas de forma remota, pelo menos em uma das edições.

Como anteriormente foi mencionado de passagem, nas três edições da disciplina, e consequentemente dos Diálogos Baixadeiros, foi possível contar com a indispensável, dedicada e cuidadosa presença de inúmeras personalidades e de estudiosos baixadeiros, que, na condição de palestrantes, entenderam os objetivos da intervenção acadêmica, se entregaram e doaram suas competências para o sucesso da empreitada, ultimada sob a forma de uma disciplina curricular oferecida preferencialmente para discentes do Curso de História. Alguns desses colaboradores participaram das três edições, com o mesmo entusiasmo, momentos esses em que travaram diálogo com turmas compostas por distintos discentes.

Dessa maneira, o dia 8 de julho de 2024 não transcorreu como mais um dia no seio do grupo discente adstrito à disciplina amplamente nominada, posto que foi vivido como um dia especial, revestido de elevadas significações para os envolvidos. Nessa data, a culminância do componente curricular também foi coroada de pleno sucesso, em virtude da efetiva participação de um dos palestrantes nas três edições: José Carlos Gonçalves Filho[9] (ou Zé Carlos, como ordinariamente reconhecido). Trata-se esse autor de um pinheirense de raiz, lídimo filho da

[7] Trata-se do Colégio Universitário da UFMA, uma unidade voltada para a Educação Básica.

[8] Edifício constituído de amplas salas e auditórios, disponibilizado prioritariamente para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.

[9] Professor, compositor, narrador, cronista, poeta e escritor. É natural de Pinheiro, na Baixada Maranhense, onde estudou o "Curso primário" no Grupo Escolar Odorico Mendes e o "Ginásio" e o "Curso Científico" no Colégio Pinheirense. Formou-se em Letras Modernas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É membro da ALEART (Academia de Letras, Artes, Ciência e Agremiação de Saberes Culturais da Área Itaqui-Bacanga), fundador da cadeira de número 10, tendo como patrono Odorico Mendes. Atualmente, desempenha as funções de revisor, escritor, letrista e professor de Redação, Língua e Literatura Brasileira e Portuguesa, para o ensino médio. Função, esta, desempenhada em diversos estabelecimentos de ensino do Maranhão.

Baixada do Maranhão, produtor de alentada obra literária (mais adiante referida), que, nessa data, efetuou o lançamento de duas de suas obras, a seguir apresentadas.

Sem dúvida, em cada participação, vale consignar o ineditismo das intervenções de Zé Carlos, que produziu e enunciou falas inéditas para a turma e para os mais presentes nas salas de aula disponíveis. Cada palestra teve como foco uma temática diferenciada das demais, isto é, ele discorreu sobre aspectos da Baixada do Maranhão, sem repetição de conteúdo, produzindo contribuições únicas, cheias de vida, proferidas com dinamismo e criatividade. Vale registrar, para além de atuar como palestrante em tais oportunidades, na generalidade Zé Carlos se comportou como ativo componente da plateia constituída, colaborando igualmente em vários momentos como mediador. A presença constante desse literato nos Diálogos Baixadeiros fortaleceu e engrandeceu a fruição dos conteúdos apresentados na atividade. Assim, ele passou a ser visto, consumido e considerado como um autêntico baixadeiro, em virtude de sua disponibilidade sempre solidária, hospitaleira e amiga em relação aos discentes do Curso de História da UFMA. Aliás, essa é uma prática que, ao longo da disciplina, foi sendo fortalecida progressivamente. Desse modo, passou a ser comum o comparecimento de muitos dos palestrantes a várias das Rodas de Conversa dos Diálogos Baixadeiros, tanto para prestigiarem seus pares estudiosos da Baixada do Maranhão quanto para prestigiarem à turma, com a qual travam contatos de toda sorte. De alguma forma, esses contatos veem frutificando motivações acadêmicas, que podem redundar na eleição de temáticas para a finalidade da elaboração de trabalhos de conclusão de curso ou de outra natureza acadêmica ou de interesse particular.

Ao longo das três edições do Diálogos Baixadeiros, Zé Carlos presenteou os estudantes e os participantes em geral com excelentes palestras. Nelas foram apresentadas e debatidas temáticas importantes constantes de obras por ele produzidas, tais como *Gera: entre as fontes das emoções e as trilhas que me levam a mim; Canto Calado; e Litanias de mim***.** Pelo esmero literário com que essas produções foram concebidas e enfeixadas em livros, elas se constituem como importantes obras da arte literária desse autor. A leitura detida de cada uma delas permite ao leitor fortalecer conexões universais, ver o mundo mais amplamente. Todavia, uma marca fundante nessa obra é o fato de ela ter como ponto de partida a força matriz do umbigo baixadeiro, tanto daquele sujeito matizado pela natividade quanto daquele outro que foi aprendendo a se identificar com a Baixada do Maranhão.

Os Diálogos Baixadeiros oportunizaram aos estudantes do Curso de História da UFMA, matriculados na disciplina e interessados em geral que desfrutaram a mesma experiência, o conhecimento dessas inolvidáveis obras da arte de Zé Carlos. Se antes jazia desconhecida pela grande maioria dos discentes, agora, a produção intelectual desse autor é conhecida,

referenciada, reverenciada e objeto de estudo por vários estudantes. Inclusive, essa é uma assertiva que pode ser extensiva para a obra do conjunto cada vez mais adensado de autoras e de autores originários ou estudiosos da Baixada do Maranhão, que, em algum momento, foram contatados, aceitaram, ofereceram e apresentaram sua produção intelectual por intermédio de palestras, divulgando e doando, quando possível, alguns exemplares de suas obras.

A qualidade literária das obras de Zé Carlos anteriormente mencionadas pode ser avaliada pela citação de uma das pepitas de ouro constantes em *Gera: entre as fontes das emoções e as trilhas que me levam a mim*. Em certa passagem, diz o literato:

> Era uma vez...
>
> ... Saudades, descobertas, verdades, histórias, trajetórias (...)
>
> GERA surgia esplendorosa – um fascinante e exíguo triângulo, sensualmente incrustado às margens de um rio sereno e sorridente em seus mistérios – coberta por uma penugem ora macia, ora verdejante, ora orvalhada, ora musgo, ora simplesmente macio-verdejante-orvalhado-musgo, a se estender por um muito e muito além de um sisudo, surrado, mero e vago imaginar. Nesse cenário bucólico e convidativo um gracioso e ameno domingo apresentara-se inteiro e solene. Era, verdadeiramente, o exclusivo domingo de GERA...
>
> ... Domingo sublime, elegante e digno, desperto, manhosamente por uma belíssima sinfonia de bem-te-vis, totoriás, pipiras, vinvins, bigodes e curiós, altivos e saltitantes, a cruzarem os majestosos cantos, encantos e recantos de GERA. Domingo doce, meigo, alegre, macio e terno. Imperturbavelmente, o momento supremo de anseios, inquietudes, procuras e explorações. O tempo ideal para fugas e reminiscências tantas, perpetradas em uma tarde fugidia e preguiçosa, que ia perseguindo, com uma ferocidade comedida, os mais deliciosos e pujantes laivos – de um sol radiantemente vivo – libertos e fogosos, que teimavam em invadir a noite, com a certeza plena de afagos e sonhos restauradores prodigiosos, infalíveis, que muito, e há muito, revigoravam GERA, em uma relação absurdamente arrebatadora.[10]

No ponto de partida dessa obra, o autor exalta e enaltece o lugar onde nasceu, de onde veio e onde foi enterrado seu umbigo matricial. Esse é o lugar de Santo Inácio, que ganhou foros municipais e se transformou na cidade de Pinheiro, reputada como uma das mais importantes localidades para o entendimento de trajetórias e de conjunturas inerentes à Baixada do Maranhão. Para Zé Carlos, a mencionada obra é um dos mergulhos mais confortadores que ele se permitiu realizar, para resgatar a sua Terra-Mãe, tão ignorada, deslembrada e esquecida pelas novas gerações. Estas, conforme compreende e formula, se perdem nas trevas da ignorância, ao desconhecerem as vicissitudes de suas trajetórias pretéritas. A obra foi estruturada mediante uma linguagem universal, a fim de que as pessoas, oriundas "dos

[10] Cf. Gera: entre as fontes das emoções e as trilhas que me levam a mim / José Carlos Gonçalves Filho. – São Luís: Gênesis, 2017, p. 11 – 18. (PARTE I: A MÃE.)

interiores", das entranhas baixadeiras, possam, em algum momento, se identificar com as suas realizações, vivências, ingenuidades, criancices, sonhos ... enfim, com as idiossincrasias do berço nativo.

E o que dizer de *Canto Calado*, obra também produzida por Zé Carlos? Antes de oferecer uma resposta para esse questionamento, se faz importante apreciar, primeiro, um poesia nela contida. Ei-lo:

Meu canto
Foi abafado
Choro de criança
Fala mais alto,
Mostra verdades
Toda força de vida,
Toda inocência.
Pede cuidados...
Ensina os adultos,
Mostra viadutos,
Que a vida faz.[11]

Para o autor, a poesia *Canto Calado*, que intitula a obra, reúne um conjunto de poemas, muitos dos quais inspirados na preponderância dos verdes campos que emolduram as áreas circundantes da cidade de Pinheiro, sua terra natal, na Baixada Maranhense, formadas pelo vale do rio Pericumã, essa majestosa e onipresente referência hidrográfica regional. E se tem poesia na Baixada do Maranhão, é porque tem a verve de gente baixadeira, matizando esse território vivido de forma poética, traduzindo-o em imagens delicadas e candentes que a qualidade do registro poético pode consolidar. Dessa maneira, a poesia também é considerada como uma ferramenta indispensável para a compreensão mais profunda de muitas das temáticas apresentadas ao longo dos Diálogos Baixadeiros, esta que é uma seção estruturante da disciplina em apreço.

[11] Cf. Canto Calado / José Carlos Gonçalves Filho. – São Luís: Gênesis, 2017, p. 23 (Canto Calado).

Importante para os apreciadores e consumidores de sua obra é que Zé Carlos não se contentou em ficar somente na produção do *Canto Calado*. Na sua inquietude de poeta e de escritor, ele apresentou ao público outra de suas contribuições poéticas. Agora, a oferta pública da sua lavra poética foi a imperdível *Litanias de mim*. Afinal, o que é isso? De que trata? A diligência do poeta não para! Ele é um batalhador incansável e prolífico nas lides poéticas; é um baixadeiro autêntico que, como águia, quer voar os mais altos voos e desbravar os mais amplos e inusitados mundos. Essa postura pode ser aquilatada a partir do exame de um pequeno extrato das *Litanias de mim*:

> As regras gramaticais
>
> já não bastam,
>
> nem o discurso erudito.
>
> Afinal, os pronomes embolaram-se
>
> caoticamente
>
> e
>
> só me restaram dúvidas:
>
> te amo
>
> ou
>
> amo-te?
>
> Não sei...
>
> Mas ...
>
> sou fã teu e amo tu![12]

Ao analisar o texto de "As regras gramaticais", constante em *Litanias de mim*, fica clara a percepção de que, embora sendo Zé Carlos um profissional com formação na área de Letras Modernas, pela Universidade Federal do Maranhão, ele, antes de mais nada, é a configuração bem-acabada de um baixadeiro das Letras. Com tal aporte formativo, esse beletrista, literalmente, "tira de letra" a fabricação daquilo que ele sabe construir de melhor, qual seja, pensar, modelar e escrever a respeito de sua terra natal e de sua gente, dando vida e

[12] Cf. Litanias de mim / José Carlos Gonçalves Filho. – São Luís: CBL, 2020, p. 82 (Ah, regras gramaticais).

ressignificando a força, a resiliência e a resistência dos seus conterrâneos baixadeiros em face das muitas e recorrentes agruras regionais.

Além da circulação cada vez mais adensada em âmbito acadêmico proporcionada pelos Diálogos Baixadeiros, a expansão da produção literária de Zé Carlos vem transitando com apreciável recepção nos círculos culturais maranhenses, particularmente no mercado intelectual de São Luís, meio ambiente literário em que a poética e a prosa desse autor fortalece a sua presença e atuação destacada em sodalícios como a ALEART, academia em que ele foi o fundador da cadeira de número 10, patroneada pelo inolvidável intelectual maranhense que foi Odorico Mendes. Na atualidade, dando vazão ao seu trabalho como beletrista, Zé Carlos continua a desempenhar as funções de revisor, escritor, letrista e professor de Redação, Língua e Literatura Brasileira e Portuguesa, principalmente no âmbito do ensino médio. Ao longo de dilatados anos, esse literato vem desenvolvendo a função docente em diversos estabelecimentos de ensino do Maranhão.

Mergulhando ainda mais no universo da produção beletrista ao qual está envolvido esse baixadeiro (que transmite facetas da história da sua gente para o mundo), é constante a sua relação em profundidade com a natureza. Apreciemos a delicadeza e a força expressiva de um pequeno trecho de seus escritos, inseridos nas *Litanias de mim*:

> Ó caudaloso rio,
>
> a reverberar a vida
>
> de um povo guerreiro,
>
> ordeiro,
>
> pacato,
>
> fiel,
>
> religioso,
>
> devoto e
>
> a suprir a essência de cada filho seu (dEle)
>
> a correr caminhos,
>
> veredas,
>
> trilhas
>
> entre descobertas vitais e enriquecedoras

de um moleque traquinas,

a se perder em cantigas beatas,

e se prantear nos raios lunares

que banham silenciosa

e gratuitamente

a ponta da Juçareira,

e um coração solitário

e casto, no amor pelo Pericumã![13]

Se motivos da terra natal inspiram o poeta e escritor Zé Carlos a se utilizar das letras para expressar o seu amor à mãe-terra, o que nela há de marcante e sublime também o inspira a escrever. Um exemplo referencial, inolvidável, é o rio Pericumã. Este que, em sua obra, é nomeado, cantado e recantado na *Litania do Pericumã*, posto que tal vaso líquido se configura como ímpar referência fluvial regional; ele que pontifica como sinal de esperança, que é traduzido como sinônimo de fartura para um contingente expressivo de habitantes da cidade e do vale do rio e seu entorno. O rio Pericumã é um marco, uma marca regional, que também serve como lugar de encontro, da festa, da brincadeira e da confraternização. Desde os tempos pretéritos da infância e da juventude, esse curso fluvial vem sendo guardado na memória de quem foi ao rio, viveu no rio e, agora, escreve sobre o rio. Na imaginação literária de Zé Carlos, o rio Pericumã também é mãe, é pai, é um grande amigo. Em suma, esse fluxo líquido é fonte de vida, cumprindo papel semelhante ao que desempenham a terra e os lagos na Baixada do Maranhão.

Para esse autor pinheirense, é nessa perspectiva que *Litanias de mim* se apresenta como um complemento de *Gera: entre as fontes das emoções e as trilhas que me levam a mim*, ao servir para incomodar e prestar uma homenagem a todas as personagens, diabritudes, projetos, costumes, frustações, sucesso, que marcam, até hoje, as lembranças que embalam e dão a ele força de continuar a sua jornada com mais tranquilidade e sabedoria.

A princípio, quem tem acesso à obra de Zé Carlos poderá ser levado a asseverar que tais produções literárias são caracterizadas por serem de fácil leitura e de entendimento imediato. Alguns leitores, inclusive, poderão afirmar que são obras consideradas simples e confortadoras.

[13] Cf. Litanias de mim / José Carlos Gonçalves Filho. – São Luís: CBL, 2020, p. 13-14 (Litania do Pericumã).

Todavia, ao se desenvolver uma leitura atenta das obras desse produtor literário, em pouco tempo fica fortalecida a percepção de que esse não é o objetivo de Zé Carlos. Dessa maneira, quando ele estabelece sua fala por intermédio de suas escrituras, ou seja, quando procedemos à leitura do que Zé Carlos assina, inevitavelmente somos afetados pela carga emocional presente no conteúdo das obras. A escrita de Zé Carlos consegue atingir o leitor naquilo que ele tem de mais essencial ao longo da jornada da leitura, que é o sentir e empolgar a tantos quanto por ela passam! Em decorrência do seu modo de escrever, esse autor não traz e nem tem nenhuma pretensão de ser o dono da história. Suas obras são verdadeiro cartão de visita para a leitura e, ao mesmo tempo, a vivência do que temos de viver; ler e reviver aquilo que precisa ser revivido; ler e saborear aquilo que precisa ser saboreado; ler e sorrir daquilo que precisamos sorrir, e para aquilo que precisa ser sorrido. As obras de Zé Carlos são pranteadas, espiadas, confortadoras e mais mil e uma manifestações.

O literato pinheirense é um autor profundamente certeiro. As obras de sua lavra são instigantes, questionadoras, provocantes. Ao longo do texto, Zé Carlos, usando de sua sabedoria para questionar, ao mesmo tempo vai proporcionando as respostas, para além de responder à assertiva formulada. O autor busca nos leitores a consciência do valorizar e do exaltar a terra e a gente que fazem parte de suas matrizes identitárias. Na condição de poeta e de escritor, tece e fortalece a sua poesia, seus poemas, suas crônicas, suas narrativas, seus ensaios, enfim, seus escritos.

Zé Carlos é uma fonte de luz literária daquelas que têm surgido no cenário maranhense e como tal vem fundando a sua contribuição ao elaborar uma obra marcada por fachos clareadores de muitas temáticas. Trata-se de um escritor com iluminação própria que, ao se reportar a aspectos de sua terra, de sua gente, o baixadeiro, se impõe como uma personalidade com propriedade para traçar as linhas mais profundas do grande terreiro, terreno, território referencial em que se move – a Baixada do Maranhão. Efetivamente, as histórias por ele tecidas são recheadas de personagens importantes para subtrair do esquecimento variados aspectos da história do Maranhão.

Sem embargo, a cada intervenção do literato Zé Carlos enraíza mais a contribuição desse produtor cultural, para a formação dos discentes da disciplina *Tópicos Especiais em História – Baixada do Maranhão: Trajetórias e Perspectivas*, do Curso de História da Universidade Federal do Maranhão, que vêm tendo oportunidade de participar das suas intervenções e da leitura de suas obras. Sem dúvida, a formação acadêmica de tais discentes será fortalecida pelo aporte de referências literárias que esclarecem e clareiam o terreiro de suas mentes em virtude da oferta da mente criadora e criativa de Zé Carlos. Vem se consolidando como manifesto o

sentimento de gratidão de tais turmas, em razão de terem tido a oportunidade de construção de suas vidas acadêmicas em convivência com o autor, principalmente na seção denominada Diálogos Baixadeiros, da disciplina acima denominada.

Após a experiência de tantas emoções vividas, ao longo das três edições da disciplina, muito particularmente nos Diálogos Baixadeiros, é pertinente parafrasear o cantor e compositor Roberto Carlos[14], quando este formulou a síntese: "Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi...". Essa assertiva se deve ao fato de a obra (e a pessoa) de Zé Carlos ser, também, puro sentimento, pura emoção. Como um profissional das Letras, ele vem legando uma escrita carregada de sentimento e de muita emoção, sem contar o discurso saudosista mobilizado para fundar registros de raiz. Esse é um autor que emociona quando escreve e também quando fala sobre as histórias de sua vida, sobre os faustos e fastios do seu território natal, sobre a miscelânea de sua gente.

Por essas e outras razões, o dia 8 de julho ganhou ainda mais projeção. Com efeito, como não bastasse a produção literária já referida, que proporcionou a vivência de muitas emoções, no encerramento da disciplina já mencionada e dos Diálogos Baixadeiros, Zé Carlos foi pródigo ao presentear a turma e os mais presentes com o lançamento simultâneo de dois livros: *Doce Amargura e Raízes: recortes da minha existência.* Sem dúvida, trata-se de uma contribuição importante e superlativa, que ampliou a emoção da turma e dos participantes, considerando que a obras lançadas aumentaram a voltagem cardíaca de cada um dos presentes na medida do gesto de carinho devotado. Essa contribuição, eivada de emoções, foi possível levando-se em consideração que Zé Carlos é um ser-raiz, com fortes amarras em seu torrão natal e, por extensão, na Baixada do Maranhão.

Ao prefaciar a obra *Raízes: recortes da minha existência*, o professor Manoel de Jesus Barros Martins definiu a condição do literato pinheirense como um ser profundamente adstrito ao entorno e às idiossincrasias do seu umbigo matricial, vinculado ao entorno do vale do rio Pericumã e extensivo à Baixada do Maranhão. Assim estabeleceu o prefaciador:

> Milhares de Zés!
>
> O que são Raízes? As de Zé, que também são as nossas?!

[14] Cantor e compositor brasileiro, considerado "O Rei" da música romântica. Foi o líder do movimento musical chamado de Jovem Guarda, que surgiu nos anos de 1960. É um cantor e compositor da Música Popular Brasileira – MPB. Disponível: ebiografia.com. Cf. Emoções. Roberto Carlos. vagalume.com.br.

> ... Umbigo é um referencial tão lato que jamais caberá em conformação tão exígua quanto essa por nós decretada para sustê-lo no correr da vida. Ele requer espaçosidade! Ele é viandante contumaz!
>
> ... Não estamos a tratar das Raízes do mais profundo escaninho da alma de um Zé qualquer, mas daquelas forjadas por um Zé, despido de maiores armaduras, mas com a mão no mundo; um pinheirense da gema, da clara e do ovo, cuja casca foi rompida por um futuro presentificado em vida pulsante, à margem do Pericumã e alhures, mediante estrondosos berros da concepção, altissonante, antidoto ao silêncio inclusivo, sob efusivos aplausos de Marias e também de santas piabas, bagrinhos e traíras. Estas, sob a forma de jabiracas, reais e oníricas, lascadas em iscas para ornar uma pratada de angu, sustentam a existência e tonificam os umbigos de tantos quanto irrompem no mundo por aquelas paragens de rara beleza. Tratamos aqui dos desvãos da vida de um José que, com inspiração de poeta, abduziu a nominação materna e adotou avatares de milhares de Zés, simplesmente, com a clara motivação de sancionar o fortalecimento de recortes existenciais em histórias com tempo e lugar, com pompa e circunstância, às vezes.
>
> ... Raízes é obra de primeira qualidade. Trata-se de um artefato-registrador de modo de vida tão caro a milhares de Zés, cujos umbigos persistem como totens, resistindo às ações denegatórias das variações ordinárias de cheias e de secas. Pela beleza da construção e pelo conteúdo esposado, Raízes é obra para recepção efusiva por tantos quanto se acercam do e elegem o texto provindo de um coração ardente pela referência matricial e urdido com qualidade e esmero. É isso![15]

Por ser Gonçalves Filho quem é, gente da gema, gente de raiz, um profissional prolífico, ele foi intimado a compartilhar seus saberes e contribuir com o desenvolvimento da disciplina já amplamente comentada, sendo presença constante nos Diálogos Baixadeiros. Dessa interação costumeira e enriquecedora resultou o lançamento dos dois livros acima mencionados, atinentes a referências baixadeiras, realizado no já aludido dia 8 de julho. Essa participação excepcional se deveu ao fato de a disciplina abrigar essa seção designadacomo Diálogos Baixadeiros, que tem como objetivo primário estimular a presença na Universidade de produtores intelectuais da Baixada do Maranhão, da qual são originários, adventícios ou simpatizantes, muitos deles residindo na cidade de São Luís, embora boa parte seja domiciliada em municípios baixadeiros.

Vale ressaltar, um dos objetivos desse componente curricular é promover, no ambiente acadêmico, a reunião e a circulação daqueles que produzem conhecimento, que fazem ciência, particularmente acerca de questões relativas ao ambiente baixadeiro. Para as turmas de estudantes de História matriculadas nas três edições dessa disciplina restou o frutífero legado de conhecer e conviver com essas referências intelectuais baixadeiras ou não e suas obras. Dessa prática salutar poderão ser fortalecidos laços que redundem em estudos e pesquisas sob a ótica dos historiadores. Uma experiência dessa natureza concorre para que se tornem mais

[15] Um dedo de prosa. Martins, Manoel de Jesus Barros Martins. IN: Raízes: recortes da minha existência / José Carlos Gonçalves Filho – São Luís: CBL, 2024, p. 13-16.

conhecidas obras como a de palestrantes semelhantes a Zé Carlos, os quais se devotam a contar, a seu modo, a minha, a tua, a nossa história, de fé e de vida.

Por fim, nesse amplo universo baixadeiro tecido poeticamente por Zé Carlos nasceu a obra *Doce Amargura*. Folheando as páginas do livro, novíssimo e cheiroso, chama a atenção e se é intimado a degustar o delicioso poema intitulado *Da Despedida*, assim composto:

... arrefece

o calor

e

a vontade

do sol;

a tranquilidade das marés!

... até bebo

Os primeiros goles

Da melancolia

e

me perco dos sorrisos:

o meu

e

o teu!

... não recebo

O derradeiro beijo,

Em minha simplicidade,

e

morro em minha sina!

... sou apenas a carcaça,

a me velejar

na voz do mar,

que me invade a alma![16]

Assim como a minha e a sua, a alma do poeta e escritor Zé Carlos é uma verdadeira colcha de antíteses recheada de muitos doces, mas também de muitos amargos; de amarguras, mas também de prazer e de satisfação; de altos e baixos; de risos e choros; de alegrias e de tristezas; de vida e de morte; de trevas, mas também de luz.

A construção da vida é arte que transita sempre em dualidade. Vivemos as fortes emoções da vida, que se dão nesse diálogo constante dos reverses da vida. Nesse sentido, a disciplina *Tópicos Especiais em História – Baixada do Maranhão: Trajetórias e Perspectivas*, os Diálogos Baixadeiros, o literato Zé Carlos, com suas obras, e a Baixada do Maranhão estão nesse fio da navalha. A disciplina e os Diálogos Baixadeiros foram realizados, sem interrupções dignas de registro, em instalações da UFMA, na Cidade Universitária Dom Delgado: no primeiro semestre letivo, para turmas do turno noturno do Curso de História, tais atividades acadêmicas ocorreram no Colégio Universitário-COLUN; já no segundo semestre, para turmas do turno vespertino, as ações foram alocadas em salas do Complexo Pedagógico Paulo Freire.

No primeiro semestre letivo de 2024, a realização da disciplina foi um dolorido teste de resistência e de resiliência! Resistência em face do estado de greve de servidores docentes e técnico-administrativos, que concorreu para subtrair do ambiente da Cidade Universitária Dom Delgado, no Bacanga, uma expressiva parcela de seus habitantes cotidianos; resistência às inadequadas condições de mobilidade discente, tendo em vista a baixa disponibilidade de ônibus para o trânsito nas dependências da UFMA no período de greve; resistência às ocorrências de assaltos nas paradas de ônibus e nos transportes coletivos, no campus ou no seu entorno mais imediato.

Dessa sorte, resistência foi uma palavra-fortaleza, uma palavra mobilizadora. Em meio às agruras do *status quo*, aos participantes da disciplina competia a missão de transformar em alegria as dores sentidas cotidianamente. Resistir, eis uma das chaves de leitura da narrativa de Zé Carlos em suas obras *Gera: entre as fontes das emoções e as trilhas que me levam a mim; Canto Calado; Litanias de mim; Raízes: recortes da minha existência e Doce amargura.* Resistência também foi a tônica de tantas outras obras de autoras, autores e palestrantes, que compartilharam suas competências ao longo dessas três edições da *Tópicos Especiais em História – Baixada do Maranhão: Trajetórias e Perspectivas e dos Diálogos Baixadeiros*.

[16] Doce Amargura / José Carlos Gonçalves Filho. - São Luís: CBL, 2024, p. 14 (Canções da Despedida).

Por fim, no encerramento da disciplina e dos Diálogos Baixadeiros, num gesto sublime, o poeta e escritor e amigo Zé Carlos honrou os autores deste artigo com um presente excepcional, os livros *Doce Amargura e Raízes: recortes da minha existência*. Além do devido e precioso autógrafo, o magnânimo autor fez um único pedido, de forma simples, clara e objetiva, nos seguintes e imperativos termos: "Eu quero a crítica!"

Em essência, Zé Carlos produziu na turma, no docente responsável e em seus colaboradores aquilo que a disciplina *Tópicos Especiais em História – Baixada do Maranhão: Trajetórias e Perspectivas* e os Diálogos Baixadeiros provocaram ao longo dessas três edições, qual seja convidar a todos para a leitura, o estudo e a pesquisa, para, com mais profundidade, conhecer a Baixada do Maranhão, por intermédio da miscelânea de obras apresentadas por autoras e autores. Por conseguinte, para além das fortes emoções vividas ao longo dessas três edições (2023.1, 2023.2 e 2024.1), especialmente nos Diálogos Baixadeiros, o verdadeiro e genuíno ganho acadêmico dessa prática consistiu em despertar nos integrantes das mais distintas turmas o interesse em direcionar suas preocupações intelectuais para o exame mais aguçado de obras disponíveis e para discussões a respeito das potencialidades da Baixada do Maranhão.

Conforme vimos enfatizando sistematicamente, tendo em consideração o leque de possibilidades de compreensão da Baixada do Maranhão, compete ao grupo de discentes envolvidos nas três edições da disciplina a deliberação por estudar as questões supervenientes relativas a esse recorte espacial e histórico do Maranhão e se dedicar à leitura de obras como *Doce Amargura e Raízes: Recortes da minha existência*, utilizando-se dos recursos acadêmicos disponíveis para fazer a crítica delas. Seguindo essa vereda, tais discentes poderão realizar a leitura e a crítica do manancial de obras de autoras, autores ou pesquisadores com os quais travaram conhecimento e interagiram ao longo das edições da disciplina recorrentemente mencionada e das atividades nela realizadas com o objetivo de estudar e conhecer a Baixada do Maranhão.

Enfim, a realização até então das três edições da disciplina *Tópicos Especiais em História – Baixada do Maranhão: Trajetórias e Perspectivas* foi uma proposição acadêmica coroada de pleno êxito. Nela se destacaram as oportunidades de congraçamento, de aprendizado, de compartilhamento de saberes e de revelação, intimando aos participantes do componente curricular, em qualquer situação (discente, docente, palestrante, autora, autor, convidados), a renovarem suas expectativas por novas edições. Felizmente, o DEHIS renovou a oferta dessa disciplina para o segundo semestre de 2024, cabendo aos envolvidos conquistarem autorização para novas edições nos próximos anos letivos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO NETO, Júlio Fernando de. **Carga torta** – Histórias e causos vividos na Baixada Maranhense. São Luís: Gráfica e Editora Sete Cores, 2016.

BRAGA, Flávio. **Dicionário do Baixadês:** termos, expressões e provérbios populares da Baixada Maranhense. São Luís: 360º Gráfica e Editora, 2014.

BRAGA, Flávio (org.). **Ecos da Baixada:** artigos e crônicas sobre a Baixada Maranhense. São Luís: Zona V Fotografias Ltda./Fórum em Defesa da Baixada Maranhense, 2017.

COSTA, Cássio Reis. **A Baixada Maranhense** [no Plano de recuperação do Gov. João Castelo Ribeiro Gonçalves]. São Luís: [s.ed.], 1982.

FARIAS FILHO, Marcelino Silva (Org.). **O espaço geográfico da Baixada Maranhense**. São Luís: JK Gráfica Editora, 2012.

GONÇALVES FILHO, José Carlos. **Canto Calado**. São Luís: Gênesis, 2017.

GONÇALVES FILHO, José Carlos. **Canto Calado**. São Luís: Gênesis, 2017.

GONÇALVES FILHO, José Carlos. **Doce amargura**. São Luís: CBL, 2024.

GONÇALVES FILHO, José Carlos. **Gera**: entre as fontes das emoções e as trilhas que me levam a mim. São Luís: Gênesis, 2017.

GONÇALVES FILHO, José Carlos. **Litanias de mim**. São Luís: CBL, 2020.

GONÇALVES FILHO, José Carlos. **Raízes**: recortes da minha existência. São Luís: CBL, 2024.

LEITE, Graça. **O sonho e o tempo**. São Luís: Minerva, 2000.

LOPES, Antonio. **Alcântara:** subsídios para a história da cidade**.** 2ª ed. São Paulo: Editora Siciliano, 2002.

LOPES, Raimundo. **Uma região tropical.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Fon-Fon e Selecta,1970.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Vidas em nós**: histórias conectadas com o porto da Raposa, em São João Batista/MA. São Luís, 2024. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Maranhão

PINTO, Gracilene. **Serões na Baixada do Maranhão**. São Luís: Ponto a Ponto digital, 2017.

REIS, Nonato. **A saga de Amaralinda**. São Luís: Ed. Dupla Criação, 2018.

SÁ, Laís Mourão. **Pão da terra:** propriedade comunal e campesinato livre na Baixada Ocidental Maranhense. São Luís: EDUFMA, 2007.

A RELAÇÃO ENTRE PODER E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

Maylon Gustavo Carreira Campêlo[1]
Graduado em Filosofia (IESMA)
mayllongustavo24@outlook.com

Carlos Fernando Silva Brito[2]
Mestre em Filosofia (UFPI)
carlos21doct@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Esta pesquisa explora o pensamento do filósofo francês Michel Foucault sobre a relação entre poder e educação, destacando a importância de entender a sociedade contemporânea como uma sociedade de controle. Foucault argumenta que instituições disciplinares, como as escolas, exercem poder de forma difusa e sutil, moldando subjetividades para responder às demandas da sociedade e do mercado. As escolas, em particular, são vistas como locais de controle que produzem corpos dóceis e disciplinados. A pesquisa questiona os efeitos da escola na formação dos indivíduos e na manutenção das estruturas de poder, propondo a necessidade de repensar a educação para empoderar os indivíduos a questionar e transformar essas estruturas. O estudo também aborda o conceito de "cuidado de si" de Foucault, sugerindo que práticas baseadas nesse conceito podem promover uma formação crítica e autônoma, permitindo aos indivíduos resistir às estruturas disciplinares e construir suas próprias individualidades. Ao final, espera-se reconhecer a importância dos estudos de Foucault sobre o poder, enfatizando que o poder é disseminado na sociedade e exerce uma influência especial na educação, enquanto as práticas do "cuidado de si" oferecem caminhos para uma maior autonomia e liberdade nas relações de poder.

Palavras-chave: Foucault; Poder disciplinar; Cuidado de si; Escola.

[1] Graduado em Filosofia na Faculdade Católica do Maranhão (IESMA-2023); Graduando em Teologia na Faculdade Católica do Maranhão.

[2] Doutorando em Filosofia na UFMG (2021-2025) com Bolsa FAPEMA (BD-02532/21) e Estágio de Pesquisa Internacional na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) pelo programa CAPES-PRINT (2023).

1. Introdução

Esta pesquisa versa sobre o pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) pautada na relação entre poder e educação. É comum a opinião de que as pessoas são moldadas pelas informações e estímulos que recebem diariamente, seja nas vitrines, nas propagandas, nos noticiários, nas redes sociais, nas salas de aulas ou outros locais de propagação do conhecimento. Entretanto, urge uma reflexão mais aprofundada sobre os modos como essa formação acontece.

Em relação a esse assunto, acredita-se que o pensamento de Foucault pode oferecer uma importante contribuição para entendermos a sociedade atual como uma sociedade de controle, em que o poder é exercido de forma difusa e sutil, por meio de instituições disciplinares e redes de controle que se estendem por toda a sociedade. Nesse sentido, é importante destacar que a escola, dentre outras, é uma das instituições que exercem poder sobre as pessoas, e que, de alguma maneira, buscam controlar e moldar suas subjetividades para que possam responder as demandas da sociedade e do mercado. A escola é um espaço de relações que detém dados importantes sobre as pessoas que a frequentam diariamente. A partir desse contexto, questionam-se os efeitos da escola na formação dos indivíduos e na manutenção das estruturas de poder na sociedade.

Foucault argumentou em seus estudos que as instituições disciplinares, como as escolas, possuem como finalidade produzir corpos dóceis e disciplinados que se submetem ao poder dominante. Dessa forma, é preciso repensar a educação e buscar formas de empoderar os indivíduos para que sejam capazes de questionar e transformar as estruturas sociais.

Sobre esse prisma, é necessário considerar a complexidade das relações de poder na sociedade contemporânea, buscando compreender como essas relações se manifestam nas diferentes instituições sociais, incluindo o ambiente educacional. É nesse contexto, que esta pesquisa buscará responder os seguintes questionamentos: Qual é o pensamento de Michel Foucault sobre o poder no que tange a educação? A partir da relação que Foucault estabelece entre poder e educação, como seu pensamento acerca do “cuidado de si” pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação crítica e autônoma dos indivíduos, capaz de resistir às estruturas disciplinares e construir suas próprias individualidades?

Assim, compreender o pensamento de Foucault sobre o poder disciplinar e sua incidência na instituição escolar torna-se de fundamental importância para a reflexão crítica sobre a formação dos sujeitos na sociedade contemporânea. Além disso, a proposta sobre “o cuidado de si”, apresentada pelo filósofo como uma alternativa à produção de subjetividades

disciplinadas e controladas, também se faz importante para o desenvolvimento de uma autonomia dos indivíduos e a construção de suas próprias individualidades.

Ao final desse trabalho, espera-se chegar ao reconhecimento da importância dos estudos realizados por Foucault no que tange às questões do poder. Concordando com ele que, de fato, o poder não está centrado em uma pessoa ou em um lugar, mas se encontra espalhado na sociedade, agindo de maneira sutil e de forma especial na instituição escolar, que tem por função educar os sujeitos para viver nessas relações de poder. Porém, o pensamento ético de Foucault possibilita uma atitude de resistência às estruturas, tendo como base as práticas do "cuidado de si", que serve como caminho para ajudar o sujeito a vivenciar de forma mais autônoma e livre essas relações de poder existentes na sociedade.

2. O poder disciplinar na instituição escolar

Embora as pesquisas de Foucault tenham sido realizadas em um contexto diferente das situações em que vivemos atualmente, o seu pensamento acerca do poder continua muito atual, pois é possível encontrá-lo em diversas instituições responsáveis por realizar a manutenção e formação dos indivíduos para esta vivência em sociedade. Essa perspectiva é conhecida em suas reflexões como "instituições de sequestro" (FOUCAULT, 2002).

Entre essas instituições, tem-se uma em especial, que é a escola, que possui uma grande responsabilidade na sociedade no modelo econômico adotado pelo Estado. Dessa forma, "na modernidade, atribui-se à educação, por intermédio de sua universalização, a grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar o homem, dando-lhe condições de sua liberdade moral" (MOURA, 2010, p.14). Isso nos leva a refletir sobre como foi possível que isso acontecesse e quais metodologias são utilizadas para alcançar esse objetivo.

2.1 A estrutura escolar e o conceito de panoptismo

Antes de apresentar os dispositivos de poder disciplinar dentro do ambiente escolar, é importante ressaltar que a escola, na perspectiva foucaulteana, possui toda uma estrutura que visa a um objetivo: facilitar as relações de poder existentes, onde esta, por sua vez, terá controle sobre aqueles que lhe foram confiados. Essa estrutura da qual falaremos aqui é fundamentada no panóptico de Bentham. Dessa maneira, tem-se o modelo ideal que proporciona o exercício do poder. Pode-se pensar que esse projeto de Bentham é restrito apenas à questão das prisões. Entretanto, Hoffman, (2018, p. 51) nos recorda que Foucault sempre buscou ressaltar que "Bentham o considerava aplicável a uma ampla gama de configurações, além da prisão". Com isso, pode-se considerar que essa proposta é aplicável ao ambiente escolar, pois, pensando nos

objetivos da escola em sua tarefa de emancipar o homem, essa estrutura é ideal para alcançar os vários objetivos diferenciados que o poder suscita.

A partir de uma estrutura bem elaborada, tem-se a oportunidade de realizar várias experiências, até mesmo saber quem está de acordo com os moldes que determinados sistemas exigem. Isso inclui até mesmo as teorias pedagógicas que constantemente são investidas para aplicabilidade da distribuição de conhecimento para os alunos que ali estão. Entre outras tarefas, está a de ensinar uma verdade ou não sobre determinados assuntos. Como escreve Foucault: "criar diversas crianças em diversos sistemas de pensamento, fazer alguns acreditarem que dois e dois não quatro e que a lua é um queijo, depois juntá-los todos quando tivessem vinte ou cinco anos" (FOUCAULT, 2014, p. 197).

Nesse sentido, não se pode deixar de relacionar essa estrutura arquitetônica de poder sem ressaltar que, de fato, é um laboratório de poder. Ao se pensar na própria escola, consegue-se identificar que aqueles que um dia foram sujeitos do poder serão os que obterão poder sobre outros corpos. Foucault enfatiza que "em cada uma de suas aplicações, permite aperfeiçoar o exercício do poder de várias maneiras: porque pode reduzir o número dos que exercem, ao mesmo tempo em que multiplica o número daqueles sobre os quais é exercido." (FOUCAULT, 2014, p. 199). Ademais, toda essa estrutura, como já dito antes, pode ser aplicada em diversos setores da sociedade, buscando assim alcançar os objetivos que desejam responder a uma lógica, pode-se dizer assim, mercadológica ou uma perspectiva simplesmente de aprisionar, impossibilitando assim relações sociais, objetivos particulares e ideias contrárias ao que é hegemônico na sociedade.

2.2 A incidência do poder disciplinar no ambiente escolar

Quando se pensa como esses dispositivos de poder se manifestam dentro do ambiente educacional, é possível conhecer uma variedade de formas que evidenciam tais dispositivos. Entretanto, é importante ressaltar que alguns aspectos facilitam identificar como eles se fazem presentes de forma sutil e até mesmo inconsciente por parte de alunos e funcionários.

Em primeiro lugar, há a distribuição dos corpos em um espaço**.** Ao se ter contato com uma escola em seu pleno funcionamento, consegue-se identificar a sua estrutura na qual existe lugares para realização de diversas atividades. Inicialmente, pode-se destacar a própria estrutura da sala de aula, que é o ambiente propício para o repasse dos conhecimentos. Normalmente, tem-se uma sala quadrada, com um quadro-branco no centro e, basicamente, na mesma posição, uma mesa com uma cadeira para o "detentor" do conhecimento, nesse caso, o professor. No restante do espaço, temos cadeiras enfileiradas que são de uso exclusivo dos alunos.

Essa organização da sala possibilita ao professor ter controle sobre os alunos, ou melhor, dizendo, ter uma visão panorâmica da turma. Essa visão é essencial para que o professor tenha controle sobre os movimentos dos alunos e, além disso, é uma forma de demonstrar quem possui o poder de controlar a sala de aula. Um detalhe a ser observado sobre a sala de aula é que na estrutura da escola existem várias salas com a mesma disposição, mas com idades diferenciadas de alunos, mostrando assim que em cada etapa ou idade existem objetivos a serem alcançados que possibilitam moldar esse indivíduo. Aqui é importante ressaltar, que se trata de um modelo amplamente difundido, que a prática docente segue em larga medida no Brasil. Sobre esse pressuposto, pode-se observar nas palavras de Maria Lúcia Arruda Aranha que descreve a escola tradicional dizendo:

> A escola se institucionaliza de maneiras mais complexas a partir do Renascimento e da Idade Moderna, quando exige o confinamento dos alunos em internatos, a separação por idades, a graduação em séries, a organização de currículos e o recurso de manuais didáticos (ARANHA, 1990, p. 17).

Dando continuidade, podem-se destacar ainda os locais de recreação como, por exemplo, os corredores e refeitórios que possuem muita visibilidade para que se possa ter controle sobre os comportamentos que os alunos estão tendo. Ademais, têm-se bibliotecas, salas de estudos e laboratórios. Esses espaços possuem um maior interesse em repassar e aprofundar temáticas específicas sobre determinadas áreas de conhecimento.

Em segundo lugar, o horário deve ser respeitado. Existe um horário para adentrar a escola e, consequentemente, os hábitos de um aluno antes desse horário são disciplinados para que, ao chegar o horário de acesso à escola, ele possa estar livre de outras atividades e se dedicar totalmente apenas ao ambiente escolar. Segundo Foucault (2014, p. 147) “Nas escolas elementares, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente”. Junto a isso, dependendo do nível de estudos que certos alunos estão, existem horários para atividades de determinadas disciplinas e áreas de conhecimento que são usados para ministrar aulas sobre alguns assuntos e fazer exercícios para que o aluno se capacite no tema.

Além desses aspectos, tem-se a questão da organização das gênesis, que aqui se destaca na perspectiva da organização do currículo escolar. Nos currículos são escolhidas quais matérias devem ser trabalhados, quais conteúdos, autores e até que ponto podem ser aprofundados. Para monitorar a progressão dos alunos em relação a esses assuntos e entender como estão pensando sobre a temática, é disponibilizado tempo para atividades que possam extrair essas informações, o que Foucault chama de “investimento perpétuo pela escrita"

(FOUCAULT, 2022b, p. 65). Além disso, esse currículo montado tem o objetivo de moldar os comportamentos dos alunos e fazê-los pensar de acordo com o que o currículo exige.

Outro aspecto a ser considerado é a composição das forças, que dentro do ambiente escolar pode ser pensado a partir de várias possibilidades. Por exemplo, a partir da distribuição dos alunos na própria estrutura de ensino, ou seja, como um aluno que tem as melhores notas da escola ou se destaca em determinados aspectos, possui mais possibilidades de representar a escola em algum evento de partilha de conhecimento. Outro exemplo seria a questão de alguém que consegue se sair bem em uma prova importante, como as Olimpíadas e outras formas de avaliação. Para determinar o sucesso ou fracasso desses alunos, são utilizadas técnicas e estratégias para avaliar e controlar, seja por meio de provas ou outros indicadores que mantêm a ordem na instituição. Para manter um controle efetivo sobre os corpos presentes dentro do ambiente escolar, utiliza-se de mecanismos de vigilância que favorecem a manutenção da ordem das atividades estruturais e do poder sobre os corpos ali presentes. Dessa forma, existe uma vigilância hierarquizada. Essa estrutura é composta pela direção escolar, coordenação pedagógica, professores, inspetores, segurança e sistemas de câmeras de vigilância. É uma hierarquia organizada em que cada um possui um poder sobre o aluno, capaz de moldar seus comportamentos. Essa vigilância ocorre nas salas de aula, nos corredores, durante a realização das atividades, nos trabalhos avaliativos, entre outros. Como Foucault destaca, para que haja um alcance da estatura escolar, “o próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Dessa forma, podemos dizer que certas restrições, intituladas por Foucault como sanção normalizadora, nesse ambiente escolar, são punições com o propósito de fazer com que esse estudante possa de alguma maneira, se adequar à norma.

Quando se pensa sobre os alunos que frequentam uma determinada escola, questiona-se sobre aqueles que possuem mais saber em determinadas áreas do conhecimento, qual o tipo de comportamento que apresentam? Como ocorre a transição de uma etapa para outra? E que tipo de indivíduo é formado? Nesse contexto, entra em jogo o exame que possui uma conexão profunda com os demais mecanismos (FOUCAULT, 2014). Ademais, é possível identificar esses aspectos do exame na estrutura de ensino da seguinte forma:

> O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. [...] Era o problema dos estabelecimentos de ensino, onde era forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele. [...] Daí a formação de uma série de códigos da individualidade

> disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame: código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos. (FOUCAULT, 2014, p. 185).

Dessa forma, podemos observar os principais dispositivos do poder disciplinar presentes dentro da instituição escolar, que possuem uma organização e um objetivo específico. Tais dispositivos e formas de controle foram usadas por muito tempo ao longo do nosso processo de construção social, possibilitando assim responder às demandas sociais de acordo com as exigências econômicas e políticas. Além disso, é importante frisar que atualmente esses dispositivos ainda continuam muito presentes dentro dos nossos ambientes escolares, principalmente quando se pensa nas sociedades que seguem o modelo capitalista neoliberal.

A partir do que foi dito, apresenta-se alguns dos indivíduos que essa escola tende a formar quando se pensa em atender às exigências desse modelo de governar o sistema político e econômico de uma sociedade.

2.3 Reflexos do poder disciplinar na escola e suas consequências para a sociedade

Quando se fala em "produzir", é porque de acordo com os apontamentos de Foucault sobre os aspectos da incidência do poder disciplinar, ou seja, tem-se um corpo formado, preparado e pronto para responder a uma determinada realidade. Segundo ele, o poder disciplinar tem por função "adestrar" os corpos para uma dada realidade objetiva e particular (FOUCAULT, 2014).

Com isso, pode-se ressaltar que o indivíduo produzido atualmente por essa instituição é o sujeito preferencial do Estado alinhado aos objetivos do neoliberalismo. É possível enfatizar essa perspectiva a partir da necessidade existente no contexto atual. Isso significa, por exemplo, ser mão de obra, adaptar-se a diversas realidades existentes, ser consumidor, entre outros. Destacam-se esses aspectos, pois são os mais comuns em algumas realidades sociais. Nesse sentido, o modelo de escola abordado aqui é o de inspiração tecnicista (empresarial) que possui os objetivos que se pode constar a partir das palavras de Aranha:

> O objetivo de uma escola estruturada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a ênfase dada a preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria. (ARANHA, 1990, p. 175).

Por exemplo, ao invés de investir em um estudante para que ele possa se desenvolver em uma perspectiva humanista, demonstrando sua capacidade crítica e tendo a possibilidade de ir além das paredes escolares, muitas vezes é realizado um investimento em alguém que

possivelmente irá servir de mão de obra no mercado, atendendo as demandas do recurso humano. São poucas as realidades em que é possível identificar algo diferente. No entanto, isso não acontece por acaso, é objetivo do Estado para cumprir a proposta de um modelo político que governa as populações.

Em Foucault, pode-se perceber essa realidade a partir do conceito de biopolítica, que mostra o interesse das instituições, como o Estado, de manter seu poder sobre uma dada população, exercendo o controle sobre ela.

Isso nos possibilita pensar sobre o papel que a escola tem exercido no contexto da formação de sujeitos. Thelma de Moura, em sua tese doutoral, afirma que "na modernidade, atribuiu-se à educação, por intermédio de sua universalização a grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar o homem, dando-lhe condições de construção de sua liberdade moral" (MOURA, 2010, p. 14). Nesse sentido, considera-se que a tarefa emancipatória do homem ficou atrelada aos interesses particulares das elites e dos grandes empresários, pois é possível dizer que esse processo tem "moldado a subjetividade dos homens às necessidades de uma sociedade industrial em franca expansão" (MOURA, 2010, p. 71).

Dessa forma, tem-se um sujeito que acredita possuir a liberdade para exercer suas escolhas e tomar decisões. No entanto, na prática, sua liberdade é restrita a algo que lhe foi imposto, pois aqueles que exercem uma governamentalidade sobre os corpos criam necessidades específicas para esses sujeitos, que se tornam submetidos aos modelos e formas sociais impostas a eles. Em outras palavras, os hábitos do cotidiano não são apenas uma criação particular, mas, acima de tudo, algo que exerce um poder sobre o sujeito, como, por exemplo, uma rotina diária.

Inicialmente, pode-se dizer que alguém precisa estudar ou trabalhar, ou até mesmo realizar ambas as atividades ao mesmo tempo. E por quê? Pelo simples fato de criarem certas necessidades, pois é preciso estudar para ser alguém na vida. Mas essa escolha de quem se torna, é uma decisão particular, uma escolha ponderada, ou é um poder que é exercido sobre os corpos, disciplinando alguém a tomar a decisão de ser alguém?

Por outro lado, o mundo do trabalho impõe exigências. É preciso ser pontual, cumprir metas, fazer a vontade de superiores. Isso nos leva a concordar com Dardot e Laval quando afirmam que tudo isso "é para fazer do homem esse animal produtivo e consumidor, esse ser de labor e necessidade, que um novo discurso científico se propõe redefinir a medida humana." (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 317).

Nesse sentido, não se pode afirmar que se tem exatamente um indivíduo formado capaz de exercer plena liberdade. Pois, segundo a realidade social nessa estrutura de poder,

constantemente é necessário renunciar a certas coisas para garantir a própria sobrevivência. O mais importante disso é que as coisas das quais se precisa abrir mão geralmente são questões particulares, desejos, aspirações e sonhos que devem ser submetidos aos desejos e vontades daqueles que exercem poder sobre os corpos. Sobre isso, afirma-se:

> O indivíduo liberal, a exemplo do sujeito lockiano proprietário de si mesmo, podia acreditar que gozava de todas as suas faculdades naturais, do livre exercício de sua razão e vontade, podia proclamar ao mundo sua autonomia irredutível, mas continuava a ser uma engrenagem dos grandes mecanismos que a economia política clássica começava a analisar. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 318-319).

Nessa perspectiva, podem-se retomar as próprias ideias desse poder disciplinar do qual Foucault enfatizou seus mecanismos, mostrando como nos tornamos esses homens "dóceis", capazes de produzir realidades. Dessa forma, no contexto da contemporaneidade, teremos esse indivíduo liberal que enfrenta os dilemas contemporâneos de acordo com as exigências sociais e capitalistas, "para o dilema do indivíduo educado a responder e a agir como homem econômico ou governável" (SOUZA, 2018, p. 171).

O neoliberalismo e seu modo de governar a sociedade ocupam um lugar especial nesses modelos políticos que possibilitam o funcionamento da sociedade e criam as realidades. A camada da população, de alguma forma, busca se adaptar às suas exigências. Quando se olha para o processo educacional de crianças e jovens, principalmente na realidade brasileira, onde surgiram propagandas de um currículo capaz de educar de forma comum e com um tom de mais liberdade para escolher vocação e profissão, na verdade, são apenas estratégias governamentais para atender às necessidades do Estado.

Não se pode pensar que esse modelo de atual de Ensino Médio no Brasil seja uma proposta que possibilita a liberdade do indivíduo. É preciso pontuar que o modelo educacional proposto nesse contexto permite "especular, na hora atual sob a égide do pensamento neoliberal crescente no Brasil, qual seria a forma de sujeito governado que faria parte do jogo político" (SOUZA, 2018, p. 177).

A partir dessa realidade, como se observou acima, um indivíduo que vive as relações de poder na sociedade, muitas vezes, ele pensa que é livre, mas na prática, essa liberdade é limitada, pois ele está inserido na realidade da biopolítica e da governamentalidade, como bem enfatiza Foucault. Diante de todas essas informações apresentadas, surge o conceito de *homo economicus*, que Foucault explora em seu curso no Collège de France intitulado "O Nascimento da Biopolítica" (1978-1979). Diante do exposto, questiona-se: existe a possibilidade de o indivíduo se afastar dessa realidade social, se há caminhos para ser mais livre e independente

nessa conjuntura, e como evitar ser apenas uma máquina para atender aos desejos de outras pessoas. Portanto, esses questionamentos serão abordados no próximo capítulo.

3. O "Cuidado De Si" como elaboração alternativa das individualidades

Após dedicar-se aos elementos coercitivos externos ao sujeito que compõem o poder, como as práticas discursivas e as instituições, bem como o poder em sua dimensão microfísica e macroestrutural, agora Foucault volta sua atenção para o sujeito em sua dimensão subjetiva. Ou seja, a questão agora é saber de que maneira o próprio sujeito contribui para que o poder seja internalizado e passe a operar em sua vida intersubjetiva.

Nesta parte, com base no pensamento ético de Foucault, será enfatizada a questão do "cuidado de si" com o intuito de possibilitar uma alternativa às relações de poder em que seja possível um determinado afastamento de uma realidade que busca apenas "criar para" a uma que busca conhecer para posteriormente formar indivíduos conscientes de si e da realidade ao seu redor.

3.1. Educar na contemporaneidade

A contemporaneidade, com suas características particulares, apresenta várias possibilidades de abordar as diversas realidades do dia a dia. No que tange à questão educacional, é importante frisar que existem vários desafios quanto ao modo de educar, pois não estamos mais na era de apenas repassar conteúdos, nem de encarar os estudantes apenas como receptáculos de informações, onde muitas vezes se vê o aluno apenas como uma "tábula rasa". Por outro lado, também surge a insatisfação com a própria estrutura da escola e seu funcionamento, que para uma grande parte dos estudantes, não se torna atraente e prazerosa.

A partir desse contexto, surgem diversos questionamentos sobre a própria realidade do mundo em que estamos e suas respectivas rupturas, das quais é necessário repensar a forma de ensinar e produzir indivíduos para a sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação tradicional não é mais suficiente para solucionar problemas e educar conforme os modelos antigos, nos quais existia uma forma capaz de moldar os pensamentos e comportamentos, e os estudantes eram obrigados a seguir. Sobre essa problemática, Fabre afirma: "A educação não é mais capaz de traçar a rota com sentidos obrigatórios e proibidos" (FABRE, 2021, p. 19).

Diante disso, Fabre sugere que a educação para esse mundo deve ser de tal modo que possibilite preparar os jovens estudantes para as diversas realidades e situações desse mundo, o qual ele intitula de "problemático" (FABRE, 2021). Essa preparação consiste em proporcionar ao indivíduo uma atitude crítica, na qual ele seja capaz não apenas de receber ordens ou

obedecer às regras já estabelecidas. Que suas escolhas não sejam feitas apenas com base no que está na mídia ou em aceitar ser o que os outros desejam. Mas que sejam capazes de questionar, de resistir às relações de poder e de ter uma vida mais prazerosa.

Diante do exposto, é possível constatar que a educação que se precisa para os dias atuais não é aquela que apenas visa produzir mão de obra ou consumidores, ou, em outras palavras, pessoas domesticadas para atender a uma demanda estabelecida pelos vários tipos de poderes dispersos no tecido da sociedade. Para que isso não ocorra, é necessário que cada sujeito tenha consciência de sua personalidade, de seu papel, de sua individualidade. Assim, será capaz de discernir quais situações contribuem para sua formação enquanto sujeito, possibilitando uma reflexão sobre as estruturas de poder presentes na sociedade. É nesse contexto, que o pensamento ético de Michel Foucault ajudará a conceber uma educação capaz de resistir às relações de poder na sociedade.

3.2. O pensamento ético de Foucault e sua relação com a produção de individualidades

Após ter se dedicado ao estudo das situações que contribuem para a formação da individualidade do sujeito, o que lhe permitiu compreender as relações de poder existentes na sociedade e que, consequentemente, são vivenciadas constantemente pelos indivíduos, Foucault busca responder à questão que tipo de indivíduo devemos ser. Nesse sentido, chegamos ao pensamento ético de Foucault, que nos permite refletir sobre essas questões.

Pensar a ética em Foucault não pode ficar restrito apenas à questão de cumprir e obedecer às normas. Ademais, "não se trata, no pensamento de Foucault, de saber como o indivíduo está obrigado a agir diante de certos princípios éticos ou como ele precisa se comportar em decorrência de determinados códigos morais" (CANDIOTTO, 2009, p. 2019), ou seja, a ética foucaultiana está mais voltada para o desenvolvimento de atitudes do que na prescrição de conteúdos. A partir disso, pode-se dizer que a preocupação principal dele é refletir sobre a própria maneira como o indivíduo se relaciona consigo mesmo, sendo capaz de questionar as realidades ao seu redor e ter consciência dessas experiências.

Assim, quando pensamos em autonomia, liberdade e individualidade, percebemos que são aspectos difíceis de afirmar que os alunos estejam adquirindo no modelo atual de educação, como foi descrito no tópico anterior. Isso se deve ao fato de que não lhes é apresentado um caminho para alcançar essas expectativas; em vez disso, são impostas diretivas estabelecidas cujos objetivos primários estão ligados à economia de mercado, o que é perceptível nos anos iniciais.

Além disso, tende-se a afirmar, e com certa razão, que um dos responsáveis para que essa situação aconteça é o professor. No entanto, é importante ressaltar que ele não o faz simplesmente porque quer, mas sim devido ao fato de também está inserido nas relações de poder estabelecidas pela sociedade e que regem o cotidiano escolar, desde a entrada da escola até as atividades extraclasses. Na sala de aula, ele detém o poder, mas também é alguém que precisa obedecer às normas, o que resulta em relações de poder dentro dessa instituição: "No ambiente da sala de aula, o professor ocupa uma posição de poder, não por escolha própria, mas devido às relações disciplinares que se formam nesse espaço de maneira muitas vezes imperceptível" (MOTA; FERREIRA, 2020, p. 307).

Assim, levando em consideração todo o contexto, que fora compreendido neste trabalho, o pensamento ético de Foucault nos mostra caminhos que podem ser trilhados para uma vivência além dos padrões impostos pela sociedade. No que se refere à questão educacional, ele permite uma possibilidade de autonomia para alunos e professores, pois eles constantemente necessitam desenvolver uma perspectiva de libertação das regras impostas por certos grupos ou pessoas. Da mesma forma, Foucault, preocupado com as situações que possibilitam ser quem somos, recorre aos antigos para investigar os modos de viver deles. Pois, segundo ele, existiu um momento em que as prioridades do indivíduo foram alteradas e, consequentemente, algumas maneiras de ser e viver foram esquecidas. Sobre isso, Galvão comenta:

> [...] Foucault percebe que há a necessidade de se trazer novamente essa concepção ética de volta para a filosofia, pois, embora esta esteja afastada da filosofia, as práticas de si continuam existindo atreladas a outras coisas, o que dá forma à maneira como os indivíduos estabelecem a si mesmos seus modos de vida, culminando em uma "estética da existência" em que o homem, voltando-se para si reflexivamente, alcança momentos de liberdade e dá a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo, assim como obra de arte, sua vida e subjetividade. (GALVÃO, 2014, p. 158).

Foucault busca investigar e oferecer uma compreensão de como a maneira de viver possui uma estrutura, uma história e objetivos específicos para que se possa chegar a uma prática do cuidado de si. Uma consideração importante nessa perspectiva foucaultiana é a ênfase no trabalho com o particular, na própria realidade do indivíduo, com sua história e tudo o que carrega consigo. Essa realidade é ressaltada devido à necessidade exata daquilo que se quer evidenciar aqui: proporcionar ao estudante uma determinada tomada de consciência de uma história que é sua, de uma forma de fazer escolhas que sejam verdadeiramente particulares, e que levem a um olhar sobre as estruturas e realidades sociais que favoreçam a não aceitação de qualquer oferta. Nesse sentido Foucault assinala uma necessidade de uma ética do eu:

> [...] Nesse movimento que hoje nos leva, ao mesmo, a nos referir incessantemente a essa ética do eu sem, contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2010b, p. 255).

Em meio a um movimento que constantemente nos leva a falar sobre ética do eu, pode haver uma lacuna real na definição e implementação prática dessa ética. Foucault destaca a importância política dessa questão, argumentando que a resistência ao poder político pode depender, em última instância, da relação que temos conosco mesmos. É uma chamada para reconhecer a relevância política das práticas éticas pessoais e a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre como construir uma ética do eu significativa nos dias de hoje.

Nesse sentido, ao longo de todo o processo de formação da individualidade, é necessário ter ousadia para orientar, apontar e oferecer uma realidade que efetivamente permita uma educação que leve o sujeito a cuidar de si mesmo e a trabalhar suas particularidades como se fossem uma obra de arte.

Foucault dedica uma atenção muito especial ao sujeito enquanto indivíduo. Ao apresentar sua história da ética e proporcionar essas diversas formas de viver, ele não apenas indica caminhos, mas também evidencia que cada sujeito possui uma realidade a ser refletida, uma responsabilidade para consigo mesmo e para com os outros, e que isso não pode e não deve ser ignorado. Dessa forma, esses pontos apresentam grande relevância para um trabalho de autonomia que é sugerido por ele.

Por isso, a abordagem do pensamento ético de Foucault não se limita apenas a ensinar ou orientar para obedecer às normas, nem sugere que se deve agir de uma forma específica em determinadas situações. Além disso, ele não propõe uma prática que seja universalmente aplicável no sentido de formação do sujeito e suas particularidades.

Nesse sentido, ele oferece os caminhos que possibilitarão a cada um descobrir quem é e como devem agir em situações que são próprias. Caso contrário, estaríamos novamente nas relações de poder. Assim, entende-se que “a ética de Foucault é um convite a uma prática de liberdade, à luta e à transgressão, que busca abrir possibilidades para novas relações com o sujeito e com os eventos no mundo” (BERNAUER; MAHON, 2017, p. 207) e dessa forma, tem-se o que Foucault entende por ética: “[...] uma estilização, um estilo de vida, um modo de pensar e agir” (BERNAUER; MAHON, 2017, p. 208).

É claro que se pode afirmar que adotar, atualmente, uma atitude de estilização não é uma tarefa fácil na realidade em que vivemos. No entanto, é necessário que haja esse cuidado

e essa vontade de conquistar, de criar modos de vida que estejam distantes ou até mesmo afastados dos padrões já estabelecidos por uma série de fatores existentes na sociedade.

3.2 A ética do cuidado de si em Foucault

Ao se chegar ao clímax desta pesquisa, é importante abordar a necessidade de se ter alguns apontamentos sobre o cuidado de si. Essa perspectiva surge a partir das realidades já apresentadas nos pontos anteriores, representando uma forma de educar na contemporaneidade e formar um indivíduo capaz de ter autonomia com pontos de vista diferenciados e capacidade de resistir às estruturas de poder da sociedade atual. Todas as pesquisas realizadas por Foucault sobre a questão das práticas do cuidado de si foram fundamentadas no mundo grego, como ele próprio deixa claro quando afirma:

> Gostaria então de tomar como ponto de partida uma noção sobre a qual creio já lhes ter dito algumas palavras no ano passado. Trata-se da noção de "cuidado de si mesmo". Com esse termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heautoû*, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui*. *Epiméleia heautoù* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo etc. (FOUCAULT, 2010b, p. 4).

Segundo Foucault, o tema do cuidado de si nasce no século V a.C., chegando até o século IV d.C., e representa um fenômeno capital para a história da subjetividade e da verdade:

> Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C. e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. Enfim, com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade. (FOUCAULT, 2010b, p. 12).

Nesse sentido, Foucault se empenha em realizar uma pesquisa focada principalmente na literatura médica e filosófica do período clássico. Assim, ele possui a oportunidade de identificar uma ética que chamará de "estética da existência". Para os gregos, as práticas comuns e reconhecidas do regime, do governo doméstico e da corte no comportamento amoroso, refletidas por médicos e filósofos, não levam a uma codificação precisa da conduta, mas a uma "estilização", como arte da relação do indivíduo com o próprio corpo, arte da conduta do homem como chefe de família e arte da conduta recíproca na relação amorosa (FOUCAULT, 2022c, p. 112).

Nessa busca por um conhecimento mais profundo de si, possibilitada pelo pensamento de Foucault, essa "cultura de si" que tem como objetivo principal a intensificação e valorização das relações do sujeito consigo mesmo (FOUCAULT, 2022d). Essa cultura de si pode ser percebida de alguma forma na própria forma de atuação de Sócrates, como Foucault expõe em seu terceiro volume da história da sexualidade: o cuidado de si. Ao adotar essa perspectiva de autovigilância e ao implementar técnicas para uma efetivação positiva dessa realidade, é possível alcançar um:

> sujeito, descoberto no cuidado, é aquele que tem como missão, precisa e provisória, manter sobre si o poder. Interrogando a si poderá ser capaz de agir de forma conveniente, isto é, poderá ser capaz de, tomando distância do poder, fabricar um desapego a todas as formas de controle, sejam elas de si ou dos outros, chegando assim a permitir uma experiência de liberdade que vai na contramão dos fascismos de nosso tempo. (CARVALHO, 2014, p. 207).

Nisso, é importante mencionar que ao realizar esse trabalho sobre si, os resultados não se restringem apenas ao âmbito individual, mas vão além de si, alcançando o outro. Com a conquista da consciência sobre as realidades presentes na sociedade, as estratégias de dominação passam a ser distintas. Assim, ao adotar essa forma de viver, seja para professores e alunos, seja no ambiente da sala de aula, seja no convívio social, é possível experimentar uma liberdade mais plena.

De modo geral, Foucault apresenta o cuidado de si como sinal de liberdade. Esse autocuidado é algo que só o próprio sujeito pode proporcionar a si mesmo. É uma forma de pertencer a si, de "ser eu". Para isso, Foucault, no curso *A hermenêutica do sujeito*, destaca algumas formas que facilitam a obtenção desse conhecimento mais profundo do sujeito, denominadas por ele de "tecnologias do eu". São elas: rito de purificação, concentração da alma, técnicas de retiro e práticas de resistência (FOUCAULT, 2010, p. 44-45).

Dentre os exemplos apresentados por Foucault, destaca-se o caso do Alcibíades de Platão. Alcibíades desejava governar a cidade, mas estava mais preocupado em governar os outros do que a si mesmo. A partir das análises de Foucault sobre esse personagem, observa-se que ele possuía uma educação limitada, ao mesmo tempo em que acreditava conhecer as coisas. Diante disso, percebe-se uma falta de cuidado de si. O cuidado de si jamais deve ser confundido com uma atitude egocêntrica. Ao contrário, significa estar plenamente consciente de suas potencialidades e limitações.

A partir dessa breve exposição, destacam-se outras duas práticas: a *parresía*, que representa uma possibilidade de sinceridade profunda, e o exame de consciência, enfatizado nos escritos de Foucault a partir da metáfora do despertar do sono. No contexto educacional,

acordar do sono significa despertar para a realidade, sair da ignorância e libertar-se das concepções que nos mantém cegos. Isso se aplica não apenas aos alunos, mas também aos próprios professores, pois lhes permite refletir sobre suas ações e até mesmo sobre seu papel. A partir disso, pode-se afirmar que as práticas do cuidado de si possibilitam um exercício constante de se tornar um indivíduo melhor para si mesmo e para o outro.

4. Conclusão

Todo o pensamento filosófico desenvolvido por Michel Foucault foi realizado com o profundo interesse de compreender as situações que contribuem para a formação do sujeito. Nesse sentido, a fase genealógica de seu pensamento teve a tarefa de analisar profundamente a questão do poder e, a partir dos estudos realizados por ele, foi possível obter uma nova visão sobre o que é o poder e como ele se constitui na sociedade. Para isso, ele conduziu diversos estudos que auxiliaram na identificação de como o poder se manifesta de forma micro e está disseminado na sociedade, formando assim as relações de poder.

Sob esse aspecto, é importante evidenciar que esta pesquisa se concentrou de forma específica na fase genealógica e ética do pensamento de Foucault. Assim, buscou-se compreender as motivações que levaram nosso filósofo a investigar a questão do poder e suas conclusões em relação às suas análises. A partir desse ponto de vista, compreendeu-se como esse poder se manifesta dentro da instituição escolar. Vale destacar, que a educação sempre foi apresentada como uma prioridade na sociedade, seja pelo Estado, seja por instituições específicas, todas elas com interesses particulares.

Tendo como ponto de partida o pensamento de Michel Foucault, foi possível identificar os dispositivos de poder evidenciados por ele na obra *Vigiar e Punir*. Assim, é possível concluir que na contemporaneidade a educação utiliza esses mecanismos para influenciar comportamentos, preferências e exercer controle sobre a população. Isso pode ser identificado a partir das estruturas estabelecidas. Nesse caso, na instituição escolar, toda a sua organização segue hierarquias e rotinas que são capazes de exercer controle e moldar os comportamentos.

Esses dispositivos são identificados na escola através do currículo, que é organizado para atingir determinados objetivos e também no papel do professor como sujeito detentor do conhecimento. Essa estrutura é respaldada pelo Estado, que busca ter controle sobre a população. Esse desejo de controle está diretamente ligado aos princípios do neoliberalismo, que molda a forma de governar e influencia na orientação de preferências, rotinas e outros aspectos.

Ao longo desta pesquisa, também foi possível identificar que a estrutura da educação na sociedade atual tem procurado atender à demanda por mão de obra do mercado. Isso é evidente a partir das etapas que cada aluno precisa percorrer e quais são as expectativas ao final do processo educacional. Como demonstrado, em muitos casos, a escolha da profissão não é feita com base em um desejo pessoal, mas muitas vezes ocorre pela necessidade de se adequar a padrões já estabelecidos. É nesse contexto que podemos observar a influência do poder disciplinar no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, empregou-se a perspectiva ética de Foucault com o objetivo de apresentar uma alternativa para a redução das relações de poder na sociedade. Com o exercício da disciplina e do adestramento na sociedade, surge a impossibilidade para alguns de contemplar a liberdade, pois frequentemente se veem encurralados e privados de discernir diante das escolhas e dos projetos apresentados para eles. Muitas vezes são impedidos de formar suas próprias opiniões e de tomar decisões que reflitam seus desejos particulares.

Dessa forma, a proposta do "cuidado de si" emerge como uma alternativa com raízes na antiguidade e que, nos escritos de Foucault, se apresenta como uma "cultura de si" com suas próprias práticas. As práticas apresentadas nessa perspectiva permitem ao indivíduo refletir sobre sua própria realidade, mesmo que ele esteja enclausurado nas estruturas de poder. Ao aplicar essas técnicas de cuidado com sucesso, o indivíduo pode resistir às influências dessas estruturas de poder no seu cotidiano.

Assim, é importante destacar que o sujeito, dentro do contexto do cuidado de si, adquire um conhecimento sobre si mesmo e sobre a realidade, tornando-se capaz de compreender as estruturas para além do que lhe é apresentado. Na estrutura escolar, isso pode ser aplicado tanto para os alunos quanto para os professores. O aluno necessita de orientação, e se o professor empregar essas práticas será possível traçar caminhos tanto para o aluno quanto para o próprio professor. Na contemporaneidade, há certa dificuldade no processo educativo e na reflexão sobre a estrutura do conhecimento a ser oferecida para que o aluno desenvolva essa autonomia.

É com esse panorama, que se conclui o percurso desta pesquisa sobre a necessidade de repensar a educação, de modo que não se limite a uma estrutura que vise simplesmente depositar informações para que o aluno as absorva. Devemos buscar um ensino que capacite o aluno para compreender o que está absorvendo, os motivos por trás disso, como será aplicado e quais serão as consequências para sua vida. Em alguns casos, o sujeito pode não ter consciência do que foi depositado em sua mente através do processo educacional.

Nesta conclusão, ressalta-se que as análises de Foucault sobre o poder, como ele mesmo destaca, não devem ser interpretadas de maneira exclusivamente negativa. Ele afirma que o

poder gera realidades. É sabido que o sujeito é moldado pelas relações de poder e, de acordo com o pensamento de Foucault, é impossível escapar delas. A partir disso, o essencial é compreender que vivemos dentro dessas relações de poder, mas não estamos obrigados a seguir as normas estabelecidas. Quando a educação pratica as orientações do cuidado de si, é capaz de proporcionar ao sujeito uma reflexão sobre como sobreviver e resistir a essas realidades. No entanto, essa abordagem não é uma imposição que a estrutura educacional deve necessariamente adotar. Em outras palavras, a concepção ética de Foucault não é algo que ele deseja impor a qualquer custo.

Finalmente, é ainda importante ressaltar que essas análises acerca do poder disciplinar são essenciais para se compreender como somos moldados, como desenvolvemos preferências, como estabelecemos prioridades, como planejamos nossas vidas e quais são os princípios fundamentais que norteiam nossa existência. Nesse sentido, o cuidado de si desempenha um papel crucial ao facilitar a reflexão e a tomada de decisões diante das diversas situações que enfrentamos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/381100821/Filosofia-da-Educacao-Maria-Lucia-Aranha-pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BERNAUER, James W.; MAHON, Michael. A imaginação ética de Michel Foucault. *In*: GUTTING, Gary (org.). **Foucault**. Trad. de André Oídes. São Paulo: Ideias & Letras, 2016. p. 189-218.

CANDIOTTO, César. Foucault: ética e governo. *In*: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson S.; BOCCA, Francisco V (org.). **Ética em movimento**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 219-230.

CARVALHO, Waldênia Leão. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault**: do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. de Maria Exalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. Disponível em: https://gambiarre.files.wordpress.com/2011/01/foucault-nascimento-da-biopolc3adtica1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico.** Curso no Collège de France (1973-1974)**.** Trad. de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022c.

FOUCAULT, Michel. H**istória da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022d.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral de Melo e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7264847/mod_resource/content/1/Foucault%20%282002%29%20A%20verdade%20e%20as%20formas%20jur%C3%ADdicas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. de Maria Ermita Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FABRE, Michel. Como pensar a educação em um mundo problemático?. *In*: CARVALHO, José Sérgio de (org.). **Pensar a educação em um mundo problemático**: o olhar da Filosofia. São Paulo: Intermeios; SOFELP; Capes, 2021. p. 15-25.

GALVÃO, Bruno Abílio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Revista intuito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157-168, jun. 2014.

HOFFMAN, Marcelo. O poder disciplinar. *In*: TAYLOR, Dianna (org.). **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 41-57.

MOURA, Thelma Maria. **Foucault e a escola**: Disciplina, examinar, fabricar. 94 f. 2010. Dissertação (pós-graduação em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MOTA, Fernando Antônio Barbosa da; FERREIRA, Adna Lusane Nunes. Estética da existência e educação: algumas considerações sobre stultitia sapientia no cenário contemporâneo. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, Santos, v. 12, n. 27, p. 304-319, mai./ago. 2020.

SOUZA, Pedro. Modos neoliberais de governar no discurso do novo ensino médio. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 171-183.

DESVENDANDO MUNDOS FANTÁSTICOS: UTILIZANDO A SÉRIE "BATTLE KITTY" PARA EXPLORAR A NARRATIVA FANTÁSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Givanildo Lucas Santos da Rocha[1]

Ana Maria Sá Martins[2]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica que une as tecnologias visuais de streaming às práticas pedagógicas no ensino da literatura na educação básica, utilizando a série interativa "Battle Kitty" da Netflix para trabalhar a narrativa fantástica mediada pela interatividade e pela imersão, tornando o processo de aprendizado mais significativo e atraente para os estudantes. Nesse sentido, o presente trabalho configura-se como exploratório com enfoque bibliográfico e qualitativo, uma vez que busca compreender os impactos das mídias interativas e da tecnologia no processo educativo, fazendo um recorte a crianças pertencentes ao 6° ano do ensino fundamental anos finais, baseando-se na discussão da narrativa fantástica segundo Todorov (2004) e seu uso na contemporaneidade, a tecnologia e as mídias visuais segundo Pellegrini (2003), e na Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky (1989). A metodologia aplicada compõe atividades que envolvem a análise crítica de episódios, a realização de tarefas interativas e a criação de histórias originais pelos alunos, combinando elementos de literatura e tecnologias digitais e visuais. Dessa forma, buscamos (re)pensar formas de desenvolver habilidades de leitura, escrita criativa, interpretação e pensamento crítico, alinhadas às competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em resumo, de acordo com a revisão bibliográfica e a aplicação de suas discussões na produção de nossa sequência didática, podemos afirmar a sua relevância, bem como o seu positivo grau de aplicabilidade na educação básica na resolução de um problema na área da educação decorrente da falta de incorporação do contexto social dominado pela tecnologia na preparação das aulas de literatura.

Palavras-chave: Mídias interativas; Narrativa fantástica; Tecnologia; Metodologias ativas.

[1] Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: lrochaif35@gmail.com

[2] Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: anamariasapericuma@gmail.com

1. Introdução

A presente estratégia surge da necessidade de produzir métodos para o ensino da literatura na educação básica, uma vez que, com as transformações sociais presentes na chamada "sociedade tecnológica", torna-se cada vez mais difícil atrair a atenção do estudante para as aulas que abrangem textos literários, frequentemente vistas como sem utilidade ou tediosas, principalmente quando o professor ainda se utiliza dos métodos tradicionais de ensino, como uso de quadros e aula inteiramente expositiva. Além disso, é essencial considerar os efeitos que o uso da tecnologia tem causado no processo de aprendizado, sobretudo no que diz respeito aos déficits de atenção, leitura fragmentada e dependência audiovisual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define várias competências básicas para a produção textual, literatura e tecnologia, incluindo: EF67LP27, que exige a habilidade de compreender textos multissemióticos e produzir textos combinando diferentes linguagens; EF69LP29, que envolve a leitura e análise de literatura clássica e contemporânea, delineando seus elementos estruturantes; e EF67LP05, que demanda o uso de ferramentas digitais para a criação e circulação de textos. Portanto, é visível a necessidade de adaptação das estratégias de ensino para que envolvam as novas tecnologias, como previsto na norma, e façam as aulas mais atrativas e capazes de desenvolver a participação ativa do estudante.

Diante desse cenário, nosso problema central é: Como se utilizar da tecnologia como ferramenta de ensino ao trabalhar literatura, mais especificamente as narrativas fantásticas, na educação básica, a fim de satisfazer as competências expostas pela BNCC?

Este trabalho, portanto, busca sugerir uma estratégia inovadora que utiliza a tecnologia para o ensino de narrativas fantásticas, promovendo uma maior integração entre os meios digitais, visuais e verbais, desenvolvendo habilidades criativas, críticas e interpretativas dos estudantes. Para isso, baseamo-nos nos estudos de Todorov (2004) acerca da narrativa fantástica, Pellegrini (2003) sobre narrativas verbais e visuais nas mídias, e Vygotsky (1989) (1991) e sua teoria socioconstrutivista da aprendizagem.

O artigo está dividido, para além desta introdução, em outras 6 seções: Mídias Digitais e o Ensino da Literatura: como conciliar?, A Narrativa Fantástica e o seu Espaço na Contemporaneidade, As Contribuições de Vygotsky e sua Aplicabilidade Aliada às Midias, Sugestão de sequência didática: aprendendo com as mídias em sala de aula, Conclusão e Referências.

2. MÍDIAS DIGITAIS E O ENSINO DA LITERATURA: COMO CONCILIAR?

Na sociedade do século XXI, com o advento das tecnologias e a popularização das mídias digitais, é perceptível a interdependência das atividades humanas vinculadas às tecnologias da informação (TICs), como o mercado de trabalho e a área da educação. Em se tratando dos estudantes da era digital, Vitromille-Castro (2007) traça o perfil desse novo estudante, afirmando que:

> A atenção é mais fragmentada e orientada por imagens, e há uma "rebeldia" que revela a insatisfação quanto ao modo de ensinar que tem sido utilizado nas escolas[...] sugerimos que o professor entre no ritmo do novo aluno e proponha atividades que motivem o aprendiz – prendendo sua atenção –, sejam relevantes para sua atuação no mundo, que façam com que ele sinta que é capaz de executá-las (Vitromille-Castro, 2007, p. 147-148).

Ferreira (2014), nesse sentido, reforça a importância da implementação das tecnologias para superar essas problemáticas, mas também conscientiza sobre a importância das mídias digitais enquanto ferramentas eficazes na construção e disseminação do conhecimento:

> Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (Ferreira, 2014, p.15).

Dessa forma, é preciso que o educador seja capaz de unir tecnologia ao conteúdo programático, a fim de estimular que os estudantes percebam, também, o uso das mídias digitais para além do entretenimento. Como exemplo, há o jogo "Batalha das operações matemáticas", que une, em sua narrativa e dinâmica, o Role Playing-Game (RPG) à operações e conceitos matemáticos, demonstrando a evolução na área das Ciências Exatas, que já consegue realizar essa conciliação de maneira integral.

Pellegrini (2003) apresenta um possível caminho ao afirmar que as narrativas contemporâneas dos textos literários vêm sofrendo diversas mudanças em decorrência do contexto histórico-social, mais precisamente com o advento da tecnologia e a mescla entre o texto e o audiovisual, ressaltando a importância de se estudar os meios pelos quais as narrativas verbais se manifestam em sua relação com a sociedade:

> Pode-se, nesse sentido, perceber uma conexão muitas vezes clara, outras vezes apenas sugerida entre os textos ficcionais e os elementos das linguagens visuais. No que se refere à produção contemporânea, por exemplo, há uma multiplicidade de soluções narrativas, presentes nos mais diferentes autores, que provavelmente se devem, entre

> muitas outras coisas, aos novos modos de ver o mundo e de representá-lo, instaurados a partir da invenção da câmera – primeiro a fotográfica e depois, com mais força, a cinematográfica.[...] É um pouco dessas transformações que tentaremos explicitar nas linhas que seguem, enfatizando a idéia de que o desenvolvimento da série literária se faz no interior da história, dialogando com todas as suas coordenadas, e, nesse sentido, ela não está imune às influências das formas de produção tecnológicas disponíveis para a cultura em cada momento (Pellegrini, 2003, p.16 - 17).

Assim sendo, Pellegrini (2003, p.22 - 30) analisa também as inovações decorrentes da mescla entre o visual e o verbal, como a representação do espaço e do tempo (agora ainda mais estreitos e palpáveis), além da relativa objetividade das técnicas cinematográficas - e esta possibilita uma análise profunda entre enredo e a fotografia, o que se diz e o que se vê: "Por que tal imagem está representada de uma determinada montagem, e não de outra? Como isso se relaciona com o que se que quer dizer, por meio do enredo, e o que é inferido pelo telespectador?". São tais questionamentos analíticos e críticos que derivam da mescla entre essas narrativas, elevando o grau de interpretação a ser trabalhado em sala de aula.

Em resumo, é notável a importância de estudar a conexão entre textos ficcionais e linguagens visuais e como essas mudanças influenciam a produção literária, permitindo entender como a narrativa e a cinematografia se entrelaçam, mas também se rompem, promovendo uma análise profunda entre enredo e imagem.

Além de Pellegrini (2003), Umberto Eco (1970) discute as relações entre os elementos narrativos estruturais das narrativas clássicas e suas relações com os seriados de televisão, oferecendo observações sobre a complexidade de ambas as formas de expressão; não é sem razão que há a existência de pós-graduação nos cursos de Letras que abordam a Teoria da Adaptação, como estudado por Hutcheon (2013) e presente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Maranhão (UEMA).

O estudo "Criações narrativas nos jogos eletrônicos", publicado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2019, faz um análise de como arquétipos narrativos podem ser abordados nas narrativas do mundo dos jogos, comprovando a aproximação interdisciplinar e multimidiática entre as narrativas citadas anteriormente.

3. A NARRATIVA FANTÁSTICA E O SEU ESPAÇO NA CONTEMPORANEIDADE

A narrativa fantástica, segundo Todorov (2004, p.31), pode ser entendida como uma narrativa cuja premissa básica é explorar os limites entre o real e o sobrenatural. Essa narrativa, em um primeiro momento, causa hesitação no leitor sobre acreditar ou não na existência daquele mundo fictício. Ao continuar o ato de leitura, o leitor experimenta uma incerteza que o

leva a aceitar aquele mundo como verossímil, mantendo a ambiguidade entre uma explicação racional e uma sobrenatural.

Dessa forma, faz-se necessário diferenciar a narrativa fantástica do maravilhoso, que, por sua vez, exige a aceitação do sobrenatural como parte da realidade do mundo, não gerando dúvidas de sua veracidade; e a fantástica da estranha, que é caracterizada por fornecer uma explicação racional dos fatos no desfecho na história. Entretanto, é preciso frisar a quase incapacidade de encontrarmos, atualmente, esses gêneros de forma pura.

Vários teóricos e críticos literários contribuíram para a compreensão e a análise da narrativa fantástica. Além de Tzvetan Todorov, que delineou a distinção entre o fantástico, o maravilhoso e o estranho, outros como Rosemary Jackson (1981) exploraram o gênero através de lentes psicanalíticas e marxistas. Jackson argumenta que o fantástico revela desejos reprimidos e questiona a ordem social estabelecida, oferecendo um espaço para a expressão do inconsciente coletivo. Sua análise destaca como o fantástico pode servir como um meio de subversão e crítica cultural.

Roger Caillois (1965), por outro lado, examina o fantástico sob uma perspectiva antropológica, explorando como essas narrativas refletem e respondem a medos e ansiedades universais. Caillois sugere que o fantástico serve para reafirmar normas sociais ao apresentar e resolver o caos sobrenatural. A diversidade de abordagens teóricas enriquece a compreensão do gênero, revelando sua complexidade e relevância contínua.

As teorização das narrativas fantásticas está presente em autores contemporâneos, como Neil Gaiman (Deuses Americanos) e Haruki Murakami (Kafka à Beira-Mar) , autores estrangeiros, e Marina Colasanti, autora brasileira que mescla a narrativa fantástica com o estranho; a abordagem dos autores citados da narrativa fantástica vai além do entretenimento, tratando questões profundas sobre a condição humana e a complexidade da existência.

Atualmente, a narrativa fantástica está presente, também, em diversas mídias apontadas por Pellegrini (2003) , desde jogos como "Alan Wake" e a franquia "Five Nights at Freddy's" até filmes como "Terror em Silent Hill". Esses exemplos demonstram como os conceitos literários podem dialogar diretamente com outras formas de arte e atreladas à evolução tecnológica, especialmente o cinema, que é o foco deste estudo.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E SUA APLICABILIDADE ALIADA ÀS MIDIAS

Levy Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo e teórico da educação, sendo amplamente conhecido pelo desenvolvimento de sua Teoria Socioconstrutivista, que aborda a importância

da interação social no contexto cultural como forma de desenvolvimento da linguagem. Devido a valorização do aprendizado mediado, utilizamos as contribuições de sua teoria da aprendizagem para a formulação da nossa proposta.

Dessa maneira, na construção de nossa sequência didática, presente na próxima seção do trabalho, utilizamos a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser entendida, segundo Vygotsky (1991, p.56-61), como a diferença entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança, estabelecida pela sua capacidade de desenvolver determinadas atividades de maneira autônoma, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas mediada por um sujeito mais experiente. Assim sendo, o professor age enquanto mediador nas atividades desenvolvidas ativamente pelo estudante, utilizando-se dos conhecimentos prévios deles para introduzir novos conceitos. Vygotsky (1991) enfatiza essa prática ao exemplificar, em sua obra *A Formação Social da* Mente, o ensino de álgebra:

> Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades em que tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho (Vygotsky, 1991, p.56).

Assim sendo, entendemos que os estudantes possuem contato com a narrativa fantástica antes de chegaram ao 6° ano do ensino fundamental anos finais, seja por meio da manifestação verbal, visual ou sonora da linguagem, bem como possuem noção dos elementos estruturantes da narrativa (tempo, espaço, personagens etc.). É necessário se utilizar desses conhecimentos prévios, a fim de se alcançar o próximo nível de desenvolvimento e aprendizado.

Juntamente a essa importante contribuição, Vygotsky estudou os processos de aprendizado mediados por signos, que são os mediadores simbólicos, como a linguagem, e os instrumentos, que são os materiais desenvolvidos pelo homem com a finalidade de interagir com o ambiente e facilitar a realização de tarefas. Tendo por base ambos os conceitos, podemos encontrar, em nossa sequência didática, a mediação dos signos enquanto linguagem verbal, visual, sonora, e dos instrumentos enquanto tablets, computadores, lápis etc. A aplicação de todos esses elementos é de uma importância para que ocorra o desenvolvimento em parceria com os demais sujeitos sociais, como exposto por Joenk (2007):

> No processo pedagógico é fundamental o papel da mediação, seja social ou seja instrumental, para a internalização das trocas sociais entre professores e alunos. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, uso de material instrucional) são fundamentais na

> promoção do bom ensino, visando o desenvolvimento do indivíduo. As interações sociais no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos. Quando o professor estimula o
>
> diálogo, a cooperação entre pares, a troca de informações, o confronto de idéias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois segundo Vygotsky, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas através dos outros (Joenk, 2007, p.9).

Em resumo, neste capítulo, o nosso objetivo foi apresentar alguns dos postulados teóricos do socioconstrutivismo e como eles se configuram, na prática, na nossa sugestão de ensino.

5. SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRENDENDO COM AS MÍDIAS EM SALA DE AULA

A metodologia baseia-se na Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky (1989) (1991), com o objetivo de incentivar a participação ativa dos estudantes nas trocas culturais e no uso de ferramentas mediadoras, como a própria linguagem, suas variações e a tecnologia. Dessa forma, estruturamos a estratégia didática para que os estudantes não apenas adquiram um conhecimento teórico sobre as narrativas fantásticas, mas também possam compreendê-las em conjunto com outras formas de linguagem e sejam capazes de produzi-las.

Alem disso, está baseada, também, pelos estudos de Silva (2001) quando cita as séries e os cinemas interativos e sua aplicabilidade nas salas de aula presencial e à distancia, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Etapas da estratégia de ensino

Etapas	**Condução e objetivos**	**Materiais**
Etapa 1	Na primeira etapa, a turma terá seu contato inicial com a teoria da narrativa fantástica por meio da introdução à ideia de estranhamento e aos elementos característicos do fantástico. Para isso, os alunos assistirão ao filme “Coraline e o mundo secreto” e, em seguida, discutirão os elementos do fantástico presentes no filme, recapitulando, também, as partes de um enredo. Além disso, haverá uma leitura conjunta e um debate sobre o conto “Chapeuzinho Vermelho”. A proposta inicial é fazê-los perceber o estudo da teoria narrativa dos textos sendo aplicados às diferentes artes (cinematografia e literatura), além de realizar uma sondagem prévia do que a turma conhece e reconhece como narrativa fantástica.	Projetor, computador, caixa de som, papéis A4 para impressão dos contos, piloto, quadro branco.

Etapa 2	Na segunda etapa, o objetivo é organizar a turma em grupos, que serão formados por sorteio e permanecerão os mesmos até o final das atividades. Isso visa promover o aprendizado colaborativo por meio da discussão e integração de diferentes ideias. Além disso, será explicado o funcionamento das dinâmicas das séries interativas e apresentada uma sinopse, acompanhada de imagens e do trailer da série "Battle Kitty". Dinâmica das séries interativas: durante a exibição, a narrativa é interrompida em momentos-chave, e o espectador deve escolher entre diferentes opções, geralmente utilizando o controle remoto ou a interface do dispositivo. Cada escolha leva a diferentes caminhos narrativos e pode alterar significativamente o enredo e o final da série.	Projetor, computador, caixa de som.
Etapa 3	Na terceira etapa, os estudantes terão acesso à série "Battle Kitty" e deverão, em conjunto, tomar decisões narrativas de episódios selecionados pelo professor. Um mesmo episódio sofrerá revezamentos de decisões, fazendo com que a decisão narrativa do grupo anterior impacte nas opções de decisão do grupo posterior. Um único computador deve ser disposto no centro da sala; a organização dos grupos devem formar um círculo ao redor dele. O objetivo desta etapa é fazer com que os estudantes relacionem a narrativa da série com os seus elementos estruturantes (personagens, enredo, tempo, espaço), bem como perceber a ausência do narrador e elaborar hipóteses do porquê isso acontece. Assim sendo, devem exercitar o uso da adaptação da linguagem verbal para a visual, além de identificarem o encadeamento de ações nas escolhas narrativas como base do enredo (apresentação, complicação, clímax e desfecho). Todas as observações devem ser escritas e entregues ao final, elaboradas em grupo.	Projetor, computador, caixa de som, folhas A4, canetas.
Etapa 4	Na quarta etapa, os alunos partirão para a escrita das narrativas em grupo, implementando os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. A escrita da narrativa pode ocorrer de maneira digitada (docs) ou à mão, sendo obrigatório o uso de ilustrações de personagens e ambientes, que podem ser feitas digitalmente pelas ferramentas Krita, GIMP, Ibis Paint X etc., ou desenhados e coloridos pela equipe em papel branco. O professor deve dar autonomia aos estudantes, atuando para dar auxílio em retirada de dúvidas ou dando sugestões. Nesta etapa, também deve ocorrer a reserva de tempo para explicar como funcionam as ferramentas digitais supracitadas.	Computador/Tablet/ Celular, papéis A4, canetas coloridas.

Etapa 5	Na última etapa, ocorrerá a apresentação coletiva dos trabalhos produzidos. A avaliação da aplicabilidade da estratégia deverá levar em consideração os seguintes critérios: 1) Engajamento dos alunos: analisar a quantidade de alunos interessados pela frequência de participação e debate, por meio da observação direta e feedback contínuo da turma. 2) Desenvolvimento das competências: analisar a capacidade de compreensão das relações entre os elementos da narrativa e entre o real e o sobrenatural; avaliar a criatividade das equipes na elaboração do enredo e na construção das ilustrações, bem como das competências de escrita e adoção das tecnologias sugeridas.	Projetor, computador, diário de campo, caneta.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

6. CONCLUSÃO

Com base nas exigências da era tecnológica no contexto educacional, o presente trabalho apresentou uma estratégia de ensino, a fim de aliar o ensino da literatura às mídias digitais e outras manifestações de arte, proporcionando o ensino multimidiático proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da inerente capacidade intertextual do uso social da língua(gem).

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica de enfoque qualitativo, de modo a construir a sequência didática aplicável fundamentada em pesquisas recentes no âmbito da educação.

Em resumo, analisando a aplicação do referencial teórico-metodológico na construção das etapas de ensino supracitadas, afirmamos a necessidade de integração entre tecnologia e educação e a eficácia da sua aplicação, proporcionando o exercício ativo do corpo discente no processo educativo e na dinamização das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARGUEJOS, Alessandra Oliveira. **Literatura "em série"**: uma proposta de letramento literário e estudo do gênero narrativo a partir das séries de TV e das fanfics. 2019. 194 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25514. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

CAILLOIS, Roger. ***Au cœur du fantastique***. Paris: Gallimard, 1965.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FARDO, M.L. **A Gamificação como Estratégia Pedagógica:** estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem, 2013. Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GODOI, Guilherme Canela. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. **Revista Veja**. São Paulo. 09/06/2010. Disponível em: https://veja.abril.com.br/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-e-educacao-2/. Acesso em: 12 jun. 2024.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. 2. ed. Santa Catarina: Editora UFSC, 2013.

JACKSON, Rosemary. **Fantasy: The Literature of Subversion**. Routledge, 1981.

JOENK, Inhelora Kretzchmar. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.3, n.1, 2007. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276. Acesso em: 20 jul. 2024.

MANTAGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. Insólito brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo. Paraná: Arte & Letra, 2020.

PELLEGRINI, Tânia. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, Tânia *et al*. **Leitura, cinema e televisão.** São Paulo: SENAC - SP, 2003.

RAMOS, Amanda Freitas; FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. Criações narrativas nos jogos eletrônicos. **Intersemiose revista digital**. [s/l], v.7, n.11, p.13-31. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intersemiose/article/view/252172. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim técnico do Senac**. [s/l], v.27, n.2, p. 42-49, 2001. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/567. Acesso em: 18 jun. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VITROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, Vilson Jose (Org.). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2. ed. Pelots: Educat, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: O CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Shirley Cristina dos SANTOS
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
Docente do Curso de Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
shirley.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Paulo Ricardo dos Santos RUBIM
Graduando em Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
paulo.rubim@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Carla Letícia Silva FERREIRA
Graduanda em Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
carla.lsf@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho busca trazer à tona as discussões sobre as temáticas ambientais que são discutidas no âmbito do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, tomando como princípios que, no âmago das considerações sobre Educação Ambiental nas Instituições de Ensino Superior na Política Nacional de Meio Ambiente e da Política Nacional de Educação Ambiental e suas correlatas estaduais, percebem-se equívocos no tratamento dessas questões, prejuízos socioambientais para a sociedade e para a própria Universidade. Com essa vivência epistemológica da Educação Ambiental, tornar-se-á consequente uma atuação social voltada às conformidades ambientais, atendendo as aspirações do trabalho direcionadas a uma gestão ambiental participativa que anseie pela qualidade ambiental do lugar. Sendo assim, as atuações da Educação Ambiental, no âmbito do Centro de Ciências Humanas, atuarão como arcabouço que delinearão as atuações sociais e profissionais, numa possibilidade de disseminação dos seus propósitos à sociedade. Objetivando estimular os debates da temática ambiental nos cursos do CCH, espera-se proporcionar uma visão transdisciplinar, pois a Educação Ambiental em sua multidimensionalidade permeia todos os campos do conhecimento (SATO, 2004). Um dos primeiros passos da pesquisa e apresentado neste momento é o levantamento e discussão acerca da presença de elementos relacionados ao meio ambiente ou à educação ambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, encontrados na página eletrônica da UFMA. Tais elementos serão relacionados com a difusão de práticas compatíveis com as conformidades ambientais do Centro e das discussões que ocorrem em âmbito local, regional e global. Espera-se apresentar à comunidade do Centro de Ciências Humanas, um arcabouço de informações para que a temática ambiental seja tomada como relevante e que isso acarrete mudanças de comportamentos e de paradigmas. O desenvolvimento da pesquisa visa a incorporação da epistemologia e da práxis da Educação Ambiental, bem como o estímulo aos debates desta temática, por meio da prática da transdisciplinaridade com vistas à mudança de valores e atitudes da comunidade acadêmica do Centro de Ciências Humanas.

Palavras-chave: Temática Ambiental; Projeto Pedagógico; Meio Ambiente; Interdisciplinaridade.

1. Introdução

A década de 1970 é o período da história mundial de enorme significado para os debates que colocam o homem e seu progresso científico-tecnológico como principais responsáveis pelo desequilíbrio da natureza. As Conferências de Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e Tbilisi (1977) foram os marcos para a sensibilização em nível internacional, em que os debatedores reconheceram a necessidade de implantação de práticas que auxiliariam na melhoria da relação homem-ambiente. Os eventos da época, associados a outros que se seguiram, trouxeram a temática da preservação e conservação ambiental para o cerne das discussões.

Sobre as aspirações de práticas sociais que trariam para o cenário mundial os ideais do desenvolvimento sustentável, tema referente às principais expectativas das reuniões mundiais, a Conferência de Tbilisi foi referência para os primeiros passos em Educação Ambiental (EA). Nela foram esboçados os alicerces do desenvolvimento de atividades voltadas a uma educação específica sobre as questões ambientais, colocando-as como um dos elementos para a minimização dos problemas do meio, quando incorporadas à prática de vivência dos indivíduos.

A Educação Ambiental foi entendida, desde suas origens, como componente de mudança cultural que propiciaria aos indivíduos um entendimento crítico sobre a interação da humanidade com o meio natural, tendo em vista a transformação das suas atitudes e de seus valores diante da natureza.

No âmago das primeiras considerações ocorridas na Conferência de Tbilisi também foi dado especial enfoque à importância da EA para a formação profissional, haja vista ser de grande expressividade a possibilidade de construção de cenários ambientalmente sustentáveis, partindo-se da incorporação de novos valores éticos, com relação às questões ambientais, pelos novos profissionais de todas as áreas levando-se em consideração que, a partir de atuações empreendidas mediante o exercício profissional baseado em princípios ambientalmente sustentáveis, o indivíduo terá condições de disseminar o ideal da EA na sociedade, criando a possibilidade de transformação da realidade mitológica culturalmente estabelecida, da superioridade humana sobre a natureza.

Diante das determinações previstas na conferência de 1977, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795 de 27 de abril de 1999), no artigo 8º, § 2º, inciso II, determina que a EA esteja incorporada à formação profissional em todos os seus níveis, bem como à atualização dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, fato que torna necessária a implantação e implementação dos debates e práticas em EA no ambiente acadêmico, almejando

que esta seja um mecanismo permanente e eficiente na busca por mudanças sociais referentes às questões ambientais.

O conceito de Educação Ambiental mais aceito hoje em dia estabelece que esta é um processo educativo permanente mediante o qual os indivíduos adquirem conhecimento, desenvolvem valores, atitudes, habilidades e comportamentos que permitem-lhes tomar decisões responsáveis no que se refere à sua interação no meio ambiente visando a sustentabilidade ambiental (Medina, 2002).

De acordo com Barra (2006), a concordância com esse conceito possibilita algumas considerações:

> A Educação Ambiental é definida como um processo educativo dotado de identidade e fundamentação teórica;
>
> O meio ambiente deixa de ser apenas uma fonte de conhecimentos, um recurso educativo para transformar-se no componente essencial e, consequentemente, prioritário da educação;
>
> A Educação Ambiental, com base nessa ética deverá promover, nos indivíduos, o desenvolvimento de valores que os levem à ação, à prática de novos e positivos comportamentos ambientais resultantes da tomada de decisões responsáveis para com o meio ambiente. (BARRA, 2006, p.1)

A Educação Ambiental, no Brasil, começou a tomar seus primeiros encaminhamentos na década de 1980 com o disposto em texto de Lei (nº. 6.938/81) sobre a Política Nacional do Meio Ambiente/PNMA que foi incorporada à Constituição de 1988 ao passo que sua efetivação como Política Pública regida por lei (Política Nacional Educação Ambiental/PNEA) só vigorou no ano de 1999 com a publicação da Lei nº 9.795 de 27 de abril desse mesmo ano.

As configurações atuais da Educação Ambiental no Brasil decorrem, com isso, das determinações da PNEA que pretende incorporar a temática da Educação Ambiental no processo educativo, seja ele em todos os níveis, ou mesmo na informalidade, delineando ações para a consequente mudança de atitude e de valores nas relações entre as pessoas e o meio natural (Philippi Jr, 2002).

Contudo, a efetividade da Lei muitas vezes é questionada a exemplo do disposto no seu artigo 8º, § 2º inciso II: a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas, ou, no Artigo 10º § 1º quando determina que “a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”.

Em conformidade às recomendações da Conferência de Tbilisi sobre a incorporação da Educação Ambiental nas Universidades, a Lei 9.795/99 da Constituição brasileira determina

essa ação, tendo em vista os mesmos fins esperados pela reunião de 1977, a qual Sato (2004) relembra:

> A proposta do ensino universitário deve ser a capacitação profissional no sentido de aplicar seus conhecimentos para reduzir os problemas ambientais do mundo contemporâneo. Nesse contexto, a Educação Ambiental deve ser estruturada efetivamente nos objetivos e conteúdo de todas as áreas. (SATO, 2004, p. 39)

Sorrentino e Bissoli (2014) apontam que ninguém nega a importância da questão socioambiental e da educação ambiental. No entanto, apesar de nunca ter se falado tanto sobre elas (a questão ambiental e a educação a ela relacionada), nunca se degradou tanto como atualmente. Os investimentos e a centralidade dessas questões nas políticas empresariais, governamentais, não governamentais, familiares e individuais ficam na retórica e não há materialização dessa propalada e necessária mudança cultural.

No entanto, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas universidades em particular, isso não é diferente. Encontram-se iniciativas valorosas de forma isolada (uma disciplina aqui, um centro de estudos e pesquisas ali, um projeto de extensão acolá ou até mesmo um programa institucional de sustentabilidade ou de educação ambiental), mas, como vagalumes, acendem e apagam e têm vida curta ou, quando mais longevas são andorinhas solitárias e não propiciam um verão menos turbulento, seja em função da amplitude das mudanças climáticas ou mudanças socioambientais globais, seja por serem políticas marginais dentro das instituições (Dornfeld, 2019).

O presente trabalho justifica-se pelas ações que se pretende desenvolver na Universidade Federal do Maranhão, principalmente no Centro de Ciências Humanos, focando a investigação das atuações dos cursos acadêmicos diante das determinações da Lei 9.795/99, em suas disposições sobre o ensino formal universitário e atribuições às práticas profissionais.

Objetivando estimular os debates da temática ambiental nos cursos do CCH, espera-se proporcionar uma visão transdisciplinar, pois a Educação Ambiental em sua multidimensionalidade permeia todos os campos do conhecimento (Sato, 2004). Com essa vivência epistemológica da Educação Ambiental, tornar-se-á consequência uma possível atuação social voltada às conformidades ambientais, atendendo, assim, às aspirações do trabalho, que se direciona à possibilidade de uma gestão ambiental participativa do CCH. Tais atuações compreendem as formas pontuais das práticas da Educação Ambiental, que estão atreladas às atitudes conservacionistas do espaço, de forma a abarcar as preocupações com desperdícios, conservação estrutural e natural do lugar, entre outros.

Por fim, como docente da disciplina de Educação Ambiental no curso de Geografia a minha preocupação centra-se na visão interdisciplinar que a questão deve ter, na capacitação de professores para a Educação Ambiental.

2. A metodologia de trabalho

A metodologia se configura no conjunto de técnicas e processos utilizados para a execução desta pesquisa. Esta pesquisa propôs diagnosticar as práticas relacionadas à temática ambiental e à Educação Ambiental, no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, com vistas à discussão dessa temática e da realidade do ambiental local, bem como a proposição de ações que estejam de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental. Neste caso, o estudo se classifica como qualitativo, através de estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, com utilização de dados quantitativos.

Para Gil (2010), o caráter exploratório na pesquisa qualitativa tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. É um tipo de pesquisa que explora a realidade buscando maior conhecimento, para depois planejar uma pesquisa descritiva. Nesta perspectiva, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva quanto aos fins; bibliográfica e de campo quanto aos meios e como qualitativa quanto à abordagem.

A primeira etapa do trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica de conceitos, definições e panoramas voltados para a abordagem da questão ambiental e da educação ambiental no ensino superior, principalmente na área de Ciências Humanas, para aquisição de conhecimento e melhora no domínio do assunto. Ela foi realizada a partir de livros, artigos, teses, leis, decretos, portarias e manuais vinculados ao tema.

Dessa forma, buscou-se a partir dessa exploração bibliográfica, obter um referencial teórico aprofundado sobre as temáticas supracitadas, com a finalidade de entender a maneira que a Educação Ambiental está incluída ou deve estar nas Instituições de Ensino Superior mediante a Lei nº 9.795/1999 da Política Nacional de Educação Ambiental.

Posteriormente, foram analisados os Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos existentes no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, sendo eles: Geografia, História, Filosofia, Teatro, Psicologia, Ciências Sociais, Música, Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Artes Visuais, Letras e Letras/Libras. Os PPC foram buscados e baixados em PDF diretamente do site da UFMA. Para a análise, os PPC´s de cada curso foram avaliados na íntegra, na busca de termos relacionados a meio ambiente e, com base nestas avaliações foram apresentadas as informações de cada curso.

3. A Educação Ambiental nas Licenciaturas em Ciências Humanas

O início do século XX foi marcado por muitas modificações no meio ambiente. A Revolução Industrial propiciou o avanço de uma sociedade capitalista pautada no consumo exacerbado de recursos naturais. Desde a evolução da humanidade, os homens adquiriram uma maneira de organização social, passando a criar suas próprias formas de relação com a natureza. Logo, os impactos ambientais eram resultados principalmente da forma como os seres humanos se relacionavam com o meio ambiente (Dias; Marques; Dias, 2016).

Nesse sentido, ao longo do tempo, a sociedade foi a grande responsável pelos impactos ambientais no planeta terra, alterando o espaço conforme suas necessidades.

As Conferências de Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e Tbilisi (1977) foram fundamentais para colocar em debate a problemática ambiental, e se tornava urgente a necessidade de encontrar um meio de pudesse amenizar a situação. Dessa forma, nesses encontros internacionais, a Educação Ambiental foi colocada em discussão, onde líderes mundiais acreditavam que ela poderia resolver através da conscientização, as problemáticas ambientais que o mundo tanto enfrentava.

Realizada na Suécia, em 1972, a Conferência de Estocolmo mostrou a urgente necessidade de discutir a temática ambiental mundialmente, tomando como ponto de partida a obra “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, que problematiza os impactos ambientais gerados da relação do homem sob o meio ambiente. A partir de então, o homem deixava de ser colocado como centro das atenções, passando a se tornar dependente do meio ambiente. Após essa conferência, a Educação Ambiental ganhou uma atenção especial nos fóruns governamentais, além de que dela foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA (Ferrari, 2016; Dias; Leal; Junior, 2016; Barbieri; Silva, 2011).

Em Belgrado, no ano de 1975, aconteceu o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, resultando na formação do documento “Carta de Belgrado”. Logo, essa carta traçava metas e princípios para a EA, instituindo uma melhora na relação da humanidade com os recursos naturais do ambiente, pautados na conscientização, compromisso individual e coletivo com fins de resolver todos os impasses ambientais que poderiam surgir. Observa-se que a execução desse evento promoveu a Educação Ambiental como objetivo educativo, tornando-a incluída em todos os níveis educacionais e o meio para a resolução de problemas sociais no mundo. No Brasil, por exemplo, alguns órgãos criaram programas de EA vinculados às Secretarias de Estado da Educação, bem como a realização, em 1975, do primeiro Encontro

Nacional sobre Proteção e Melhoria do Meio Ambiente (Barbieri; Silva, 2011; Dias, 2000, p. 81).

Já no ano de 1977 em Tbilisi, ocorreu a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Essa conferência marcou o início dos primeiros passos e anúncios de recomendações para a EA, colocando atividades voltadas à educação como um dos pilares para a minimização dos problemas ambientais. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental ganhou um foco ligado à formação profissional, definindo estratégias por profissionais especializados que até os dias atuais trabalham na proteção do meio ambiente (Barbieri; Silva, 2011; Pires et al., 2014).

Esse período marcado por muitos encontros internacionais assegurou a criação de vários documentos, decretos, leis e normas que garantiram a inserção da temática ambiental em várias áreas. Baseado nisso, considera-se as Diretrizes Nacionais Curriculares em Educação Ambiental (DCNEA) que determina que todos os cursos de formação inicial e continuada devem promover uma capacitação aos profissionais com fins de melhorar o desenvolvimento didático-pedagógico nas dimensões escolares e acadêmicas (Borges; Leite, 2022; Brasil, 2012).

A Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999 em seu art. 1º apresenta a Educação Ambiental como:

> Entende-se por EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Para Layrargues (2002), a Educação Ambiental é:

> [...] um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (Layrargues, 2002, p. 169).

Conforme menciona a PNEA, constata-se que a Educação Ambiental é um elemento muito importante para a construção de valores sociais do indivíduo, que a partir do contato direto com ela, passam a ter uma visão pautada na conservação e preservação do meio ambiente. Layrargues (2002) descreve que o desenvolvimento da consciência crítica promove uma atenção maior aos problemas socioambientais, onde a atuação pedagógica e políticas públicas de gestão ambiental são os caminhos para resolução dos conflitos ambientais.

No Brasil, graças a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na referida Lei nº 9.975/1999, a Educação Ambiental deve estar ligada à formação profissional e precisa perpassar as etapas de todas as áreas de conhecimentos. Nessa perspectiva, "o trabalho com esse tema deve recorrer a conhecimentos relativos às diversas áreas do saber, sendo improvável haver transversalidade sobre uma ótica que não seja a interdisciplinaridade" (Brasil, 1998 apud Borges; Leite, 2022, p. 112).

De acordo com Leite (2022) os problemas socioambientais do mundo contemporâneo são complexos, o que se torna necessário uma visão completa para resolução da problemática. A autora ainda afirma que a questão ambiental "não deve ser associada apenas às áreas do conhecimento que, usualmente, são relacionadas ao meio ambiente" (Leite, 2019, p. 21 apud Borges; Leite, 2022, p. 114). Fica claro que as outras ciências, especificamente as humanas, precisam incluir em seus parâmetros curriculares, discussões sobre a Educação Ambiental.

Por volta da década de 70, a Educação Ambiental adquiriu um caráter exclusivamente naturalista, tendo como referência as ciências biológicas, e preocupada com a preservação e conservação dos ecossistemas, ignorando todo o contexto social do meio ambiente. A realidade das ciências humanas contemporâneas é que a Educação Ambiental vem sendo trabalhada numa perspectiva naturalista, perante a relação homem-natureza, abordando as questões ambientais sem considerar a mediação das relações sociais (Moraes, 1997).

Uma outra abordagem dentro das Instituições de Ensino Superior, especificamente as Universidades, é a visão tecnicista. Conforme Moraes (1997):

> o tecnicismo visa buscar a legitimação integralmente autocentrada, autonomizar a ciência em relação à sociedade que à gerou, ponto a técnica como algo acima dos conflitos e das disputas; enfim como uma aura de verdade só acessível a seus próprios formuladores (Moraes, 1997 p. 55).

De acordo com a perspectiva desse autor, as ciências humanas vêm atribuindo a Educação Ambiental uma condição natural voltada ao mercado, acreditando que as tecnologias poderiam ser responsáveis pela resolução dos problemas ambientais. Entretanto, segundo Kataoka e Moraes (2018), logo após a década de 70 surgiram críticas a respeito dessas visões naturalistas e tecnicistas da EA, e a partir desses questionamentos, ela passa a ser trabalhada como Educação, abrangendo todos os aspectos sociais, culturais e econômicos da sociedade (Kataoka; Moraes, 2018).

Destarte, a compressão da totalidade da Educação Ambiental deve perpassar além desses fatores sociais e culturais supracitados, fazendo com que a EA seja abordada de forma mais simétrica, e propondo principalmente dentro das ciências humanas um debate

interdisciplinar com outras ciências, sobretudo as naturais. Moraes (1997) propõe trabalhar a Educação Ambiental na "perspectiva da interdisciplinaridade, onde é constituída a partir das análises empreendidas pelas várias ciências".

Todavia, se faz oportuno superar a dicotomia de separar as ciências humanas das naturais, já que a compreensão do meio ambiente como um todo deve ocorrer a partir do entendimento compartilhado entre essas duas ou demais ciências. Sob esse olhar, Morin (2014) propõe por intermédio de sua obra "Ciência com Consciência" uma aproximação entre ambas as ciências, realçando a importância da junção das duas em oposição a esse paradigma dicotômico (Kataoka; Moraes, 2018).

Em conclusão, entende-se que superar a dicotomia de se trabalhar a Educação Ambiental em diversos campos do conhecimento é fundamental. Nesse viés, Loureiro (2005) trabalha com duas perspectivas de EA:

> a educação ambiental transformadora, emancipatória ou crítica busca a autonomia e a liberdade das sociedades, redefinindo o modo de relacionamento do homem com as outras espécies e com o planeta; dá-se de forma politizada; acredita na participação social e no exercício da cidadania; preocupa-se com o diálogo entre diferentes ciências e cultura popular (Loureiro, 2005 apud Souza, 2016).

Na outra abordagem menciona que:

> A educação ambiental conservadora, comportamentalista ou ainda a crítica possui uma compreensão naturalista e conservadora da crise ambiental; atribui como objetivo da educação mudanças comportamentais individuais sem considerar as relações sociais; dá pouca ênfase à problematização da realidade e aos processos históricos; foca na redução do consumo de bens naturais, sem discutir o modo de produção; tem pouco entendimento da relação homem-natureza; e dá-se de forma descontextualizada e despolitizada (Loureiro, 2005 apud Souza, 2016).

Á vista disso, e diante essa contextualização proposta por Loureiro (2005), a Educação Ambiental possui diferentes abordagens e aplicações, cabendo às ciências proporem uma união entre elas, já que todas elas possuem abordagens específicas sobre as questões ambientais e a aproximação potencializa o entendimento maior da EA, além de poder levar o mundo a uma transformação e libertação social.

O contexto atual pede que medidas sejam tomadas com a finalidade de resolver os conflitos ambientais, propondo separar a concepção de que os homens devem utilizar dos recursos da natureza em favor do seu bem-estar social. Por conseguinte, surgem alguns questionamentos de que o processo educativo intensificado pela formação de professores, poderia ser um agente de transformação, podendo contribuir com a mudança negativa do homem com o meio ambiente (Borges; Leite, 2022).

Nesse viés, a urgente necessidade de caminhos que possam levar a preservação e conservação do meio ambiente não é recente, visto o cenário mundial marcado por intensas lutas sociais em favor do equilíbrio dos recursos naturais e do planeta (Sampaio; Souza; Lemos, 2022). Dessa maneira, as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as Universidades, são locais adequados para discutir a EA, já que além dos cursos de graduação e pós-graduação, contém também nesses ambientes três fortes pilares: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o ambiente acadêmico é cordial para promoção do desenvolvimento de indivíduos críticos e responsáveis com as questões ambientais.

A Educação Ambiental se integrou efetivamente no Brasil a partir da década de 1980, com a sua institucionalização por meio da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), na referida Lei nº 6.938/1981. De acordo com esse documento supracitado, a EA passaria agora a ser consolidada em todos os níveis e propostas de ensino, além de propor o ensino comunitário, onde a comunidade pudesse também ter o direito de acesso às discussões vinculadas às questões ambientais (Sampaio; Souza; Lemos, 2022).

Entretanto, com base nesses documentos, e principalmente o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) reconhecem a EA:

> como uma área importante a ser inserida no currículo de modo diferenciado, não se configurando como uma nova disciplina, mas, sim, como uma área transversal, que precisa ser contemplada pelos conteúdos de todas as disciplinas, estando presente desde a educação infantil até a pós-graduação (Brasil, 1998; Brasil, 2005 apud Sampaio; Souza; Lemos, 2022).

Consequentemente, o (ProNEA) reconhece a importância da integração da EA nos currículos das disciplinas, contudo ela não deve ser trabalhada como uma disciplina própria, mas que precisa ser contemplada pelos conteúdos sendo abordada transversalmente e interdisciplinarmente.

As Universidades, como bem já dito, alicerçada aos projetos de pesquisa e extensão, podem viabilizar mudanças no cenário catastrófico ambiental, não obstante, a EA precisa estar estruturada em todas as áreas de ensino das instituições. Bernardes e Prieto (2010, p. 182) "apontam que incorporar a temática ambiental dentro dos cursos de graduação em licenciatura é capaz de incentivar um diálogo com diversas áreas do saber". Todavia, as recomendações da inserção das questões ambientais no nível superior pelos decretos governamentais, não torna garantida o foco dela ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar (Borges; Leite, 2022).

A realidade é que a maioria dos cursos de licenciatura em ciências humanas, a Educação Ambiental não está abordada da forma que deveria ser, onde na verdade, as propostas

curriculares se voltam para a interdisciplinaridade, partindo do pressuposto que alguns cursos das ciências humanas dialogam com seus fundamentos teóricos com outras ciências. Em alguns cursos, a EA não aparece nos Projetos Pedagógicas de Curso (PPC), já em outros a Educação Ambiental se encontra distorcida e fora do contexto disciplinar e transversal da legislação vigente (Sampaio; Sousa; Lemos, 2022).

Outrossim, o ensino universitário vem com a proposta de promover uma capacitação profissional voltada para o mercado de trabalho (Souza, 2016). Essa visão concede um afastamento de debates relacionados à Educação Ambiental, porque acredita-se ser papel somente das outras ciências, aquelas que mais se aproximam dos aspectos naturais, discutir ações relacionadas ao meio ambiente.

É interessante analisar que, com o passar do tempo, as pesquisas voltadas ao campo da Educação Ambiental têm crescido, possibilitando um maior entendimento sobre suas abordagens nos cursos de formação inicial em diferentes áreas do saber (Borges; Leite, 2022).

Nesse sentido, Leite (2019) apresentou resultados muito interessantes, sendo que a abordagem da Educação Ambiental nas Universidades é reflexo das exigências das legislações vigentes (Borges; Leite, 2022). Nesse caso, grande parte das disciplinas exploram a temática em suas discussões, porém, algumas apresentam dificuldades em relacionar seus conteúdos de ensino com a temática ambiental, evidenciando cada vez mais a visão fragmentada e superficial que as IES têm sobre a Educação Ambiental.

Por outro lado, Sampaio; Sousa e Lemos (2022) em uma pesquisa mais direcionada as licenciaturas em ciências humanas, evidenciou que alguns cursos da Universidade analisada não mencionam a Educação Ambiental, e quando mencionam, ela é dialogada muito fora do seu contexto transversal e disciplinar.

Mediante o avanço da Educação Ambiental do Brasil, todos os cursos de graduação já deveriam inserir as questões ambientais em seus componentes curriculares, mesmo se o curso em especial não esteja voltado para a formação de profissionais qualificados à trabalharam nas áreas de pesquisas e atuações ambientais (Souza, 2016).

A formação inicial na graduação em ciências humanas deve abranger assuntos voltados às questões ambientais, visto que essas ciências estão diante de futuros profissionais da educação; seja ela fundamental, médio ou superior. Ademais, a Resolução CNE/CP 2/2015 define que:

> as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” e que, também, destaca a

> necessidade de os cursos de licenciatura propiciarem uma formação ambiental aos futuros professores (Brasil, 2015, p.01 apud Borges; Leite, 2022).

Então torna-se indispensável que, ao terem contato com ambientes educacionais, os docentes possam ser capazes de formar cidadãos aptos a enfrentarem a problemática ambiental do mundo contemporâneo. Entretanto, ainda há dúvidas quanto à aplicabilidade da Educação Ambiental enquanto tema transversal e interdisciplinar pela falta de docentes e gestores e profissionais qualificados para inserirem essas questões nas disciplinas das IES (Bernardes; Prieto, 2010). A partir dessa ótica, analisar a maneira que os futuros professores enxergam a Educação Ambiental é indispensável, partindo do pressuposto de que ela deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, em concordância com as legislações.

4. O Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão a partir dos Projetos/Propostas Pedagógico(a)s dos Cursos de Graduação

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos do Centro de Ciências Humanas partiu de critérios de categorização considerando os títulos das disciplinas, o corpo das ementas, as palavras de cunho ambiental encontradas e as referências bibliográficas apresentadas visa contribuir para o entendimento de como o ambiente educacional formalizado discute a problemática ambiental e como traz (ou poderia trazer) a Educação Ambiental enquanto tema transversal e interdisciplinar. O que encontramos a seguir é o resultado das análises evidenciadas por cada curso de graduação.

O **Curso de História** apresenta como uma de suas bases legais a Lei nº 9.795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental, indicando, segundo a Proposta Pedagógica Curricular a interdisciplinaridade em algumas disciplinas do curso. As temáticas questão ambiental e educação ambiental estão presentes em diversas disciplinas do curso, dentre elas podemos citar: Teoria da História I; Teoria da História III; História Antiga; História Medieval; História Moderna I; História Moderna II, História Contemporânea I; História Contemporânea II; História da África I; História da América I; História da América II; História da América III; História Indígena e Indigenismo; História da América Portuguesa; História do Brasil Imperial; História do Brasil Republicano I; História do Brasil Republicano II; História do Maranhão Colonial; História do Maranhão Imperial; História do Maranhão Republicano e; Metodologia do Ensino de História.

O **Curso de Filosofia** apresenta a disciplina de Bioética, que traz conceitos como Natureza e Meio Ambiente. A ementa da disciplina apresenta o seguinte conteúdo: "*O estudo sobre a bioética e as implicações das modernas biotecnológicas sobre o ser humano e Meio*

Ambiente, em conformidade com os valores que alicerçam a formação de uma sociedade livre, que distribua com justiça, os benefícios oferecidos pelos avanços da ciência moderna. O desenvolvimento sustentado fundamentado em uma ética da responsabilidade".

O **Curso de Psicologia** apresenta as disciplinas de Psicologia Ambiental e Psicologia e Políticas Ambientais, que apresentam menções a questão ambiental, educação ambiental, problemas ambientais, planejamento ambiental, desenvolvimento sustentável, bem como referências bibliográficas condizentes à temática. O curso tem como uma de suas bases legais a Lei nº 9.795/99, indicando, segundo a Proposta Pedagógica Curricular a interdisciplinaridade em algumas disciplinas do curso.

No **Curso de Ciências Sociais** encontra-se a disciplina Meio Ambiente cuja ementa apresenta o seguinte conteúdo: "*Teoria Social e meio ambiente. Problemas ambientais do século XX e a emergência da ecologia política. Meio Ambiente, desenvolvimento sustentável e socioambientalismo. Conflitos socioambientais. Relações internacionais e meio ambiente. Planejamento e meio ambiente. Planejamento ambiental. Problemas ambientais nacionais, regionais e locais*". O curso tem como uma de suas bases legais a Lei nº 9.795/99, indicando, segundo a Proposta Pedagógica Curricular a interdisciplinaridade em algumas disciplinas do curso. Ainda, no curso de Ciências Sociais há o Grupo de Estudos e Pesquisas – GEDMMA " Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente".

A **Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, além de possuir algumas disciplinas que discutem a Educação Ambiental, uma das atividades complementares do curso, conforme a Proposta Pedagógica Curricular, é que os discentes participem de ações que promovam a cidadania e a defesa do meio ambiente. O curso tem como uma de suas bases legais a Lei nº 9.795/99 e a interdisciplinaridade em algumas disciplinas do curso. Dentre as disciplinas analisadas destaca-se a de Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais, cuja ementa apresenta: "*Os recursos naturais em África. Devastação Ambiental, desenvolvimento humano e sustentabilidade em África. Uso dos recursos ambientais e grande projetos em África. Petróleo e extração mineral. Agricultura na África. Conflitos socioambientais na África*"; Educação Ambiental com "*Epistemologia e histórico da Educação Ambiental. As relações entre sociedade e natureza. Problemas ambientais, consumo, sustentabilidade e cidadania. Políticas de Educação Ambiental. Vertentes contemporâneas em Educação Ambiental. Educação Transformadora e Educação ambiental*".

No **Curso de Artes Visuais** encontram-se as temáticas de Políticas de Educação Ambiental e Natureza distribuídas nas disciplinas Cultura Material Regional; Processo Criativo

na Educação; Estética e Projeto Gráfico. A ementa de Cultura Material Regional apresenta a seguinte informação "*Estudo da produção cultural material maranhense dos diferentes períodos históricos, estabelecendo convergências e divergências com o panorama artístico nacional e internacional, com ênfase na formação do conjunto arquitetônico Patrimônio Cultural da Humanidade. Conceitos de Patrimônio Cultural e Educação Ambiental e a relação da arte com a vida urbana na produção do espaço da cidade e seus diferentes componentes*". Estética "*Conceito de estética. Arte e filosofia: aproximações e autonomia. Arte e natureza: criação e mimesis. Funções da arte. Forma e conteúdo. Leitura da obra de arte. Estudo dos agentes envolvidos na experiência estética: o artista produtor, os mediadores, os públicos consumidores. O conceito de belo e suas interpretações. O trágico, o cômico e o feio. O moderno sistema das artes. Obra de arte e reprodutibilidade técnica. Tradição e inovação: modernidade e vanguarda. Modernidade e pós-modernidade*". Processo Criativo na Educação "*Dimensões da criatividade de crianças e adolescente. Princípios da personalidade e pensamento criativo. Bloqueios e repressão à criatividade no sistema educacional. Vivências lúdicas no universo da arte: produção simbólica de crianças e adolescentes no plano bidimensional e tridimensional; educando o olhar; os órgãos do sentido; manipulação sensível de objetos do cotidiano e da natureza associados aos materiais específicos das artes visuais. Arte como conquista de significados, produções, reflexões e percepções estéticas*" e Projeto Gráfico com a ementa "*Idealização de soluções para problemas de design gráfico de baixa complexidade e natureza impressa. Estuda aspectos metodológicos e evoluções tecnológicas da mídia impressa. Aborda as questões conceituais da construção de signos para a elaboração de uma sintaxe visual*".

O Curso de Geografia tem como uma de suas bases legais a Lei nº 9.795/1999 que dispõe acerca da Educação Ambiental, indicando, segundo a Proposta Pedagógica Curricular a interdisciplinaridade nas disciplinas do curso. O curso abrange muitas disciplinas sobre que se relaciona com a educação ambiental, meio ambiente, questão ambiental, impactos ambientais, dentre outros, bem como possui Núcleos e Laboratórios de Pesquisa que discutem temáticas ambientais. Dentre as disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas podemos citar Educação Ambiental, Planejamento e Gestão Ambiental, Planejamento e Gestão de Bacias Hidrográficas, Introdução à Ecologia, Ecologia Geral, Geomorfologia Ambiental, Direito Ambiental e Turismo e Meio Ambiente. Como exemplo podemos citar a disciplina Educação Ambiental com a seguinte ementa "*Educação Ambiental. Definição e contextualização. Princípios e características essenciais da Educação Ambiental. O ambiente e o homem: relação dialética*

entre sujeito e objeto. Orientações, objetivos, estratégias, técnicas e ações no campo da Educação Ambiental".

A partir da leitura do PPC dos **Curso de Teatro** e **Letras**, não foram encontradas menções a conteúdos relacionados à Educação Ambiental ou Meio Ambiente.

No **Curso de Letras/Libras** a disciplina de Educação Ambiental é considerada como eletiva, onde apresenta a ementa sendo: "*Orientações internacionais, nacionais e locais para a Educação Ambiental (EA); os marcos legais e teóricos da Educação Ambiental ética, interdisciplinar e transversal; a biodiversidade socioambiental; cultura e riquezas naturais e imateriais; a transversalidade e o educador ambiental no cenário educacional; prática docente e a Educação Ambiental*". Dentre as disciplinas ofertadas encontram-se as temáticas de Educação Ambiental, Biodiversidade, Riquezas Naturais, Meio Ambiente, Amazônia e Áreas Naturais. A disciplina Prática Pedagógica IV é obrigatória e a Educação Ambiental é vista de maneira interdisciplinar, no que tange o conteúdo apresentado pela ementa: "Aspectos ético-político-educacionais da Educação Especial. Questões de domínio conceitual: Inclusão, Integração, Necessidades, Deficiência e Princípios Axiológicos. A ação do educador junto ao corpo discente heterogêneo, conhecimento das especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, com ênfase nas pessoas surdas. Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola". Uma das bases legais do PPP do curso é Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental , e dá outras providências.

E, por fim, o **Curso de Música** não apresenta nenhuma disciplina sobre Educação Ambiental, apesar do PPC enfatizar que umas das Leis Nacionais para a Educação Ambiental do mesmo está pautada na Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. O documento do PPC apresenta 3 menções a Educação Ambiental e, provavelmente a EA é trabalhada neste curso de maneira transversal em tópicos do curso como "Os componentes Acústica Musical, Percepção Musical, Apreciação Musical, Tópicos Especiais em Música e Laboratório de Construção de Instrumentos" cujos componentes dão importância a transmissão de sons que não causam algum tipo de problemas auditivos. O Laboratório e Construção de Instrumentos, por exemplo, aborda também a criatividade, a ergonomia e a educação ambiental sob o aspecto do reaproveitamento de materiais alternativos e, portanto, relaciona-se com a sustentabilidade e com cuidados com a natureza.

5. Considerações Finais

Em muitas Instituições de Ensino Superior, a Educação Ambiental dentro das dos cursos de graduação, o que inclui as licenciaturas, vem sendo trabalhada de forma superficial e fragmentada. A partir desse quadro, é possível averiguar que nem todos os cursos de graduação das Universidades enquadram a temática ambiental em suas estruturas curriculares de ensino. Nesse sentido, essas falhas indicam que a Lei nº 9.975 de 1999 ainda não está sendo abrangida da forma que deveria dentro das IES do Brasil.

A partir da discussão teórica e da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado lotados no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão podemos considerar que, em apenas dois cursos (Teatro e Letras) a temática meio ambiente ou educação ambiental e similares não são tratados de forma explícita nos componentes curricular. No entanto, é prematuro dizer que tal temática deixe de ser trabalhada apenas pelo fato de não constar nominalmente nos currículos. Tal conclusão será resultado de uma continuidade da pesquisa, considerando os trabalhos acadêmicos e os projetos desenvolvidos no âmbito do CCH.

Os demais cursos do Centro apresentam, de alguma forma, seja em disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas conteúdos relacionados à temática ambiental, podendo ser encontrados nas nomenclaturas das disciplinas, no corpo da ementa e, inclusive, nas referências bibliográficas.

Conclui-se, também, que há uma necessidade de desconstruir a visão reducionista nas Universidades, de que a Educação Ambiental é campo das discussões nas Ciências Naturais, ou até mesmo apenas na Geografia, e ampliar o escopo e horizonte para as demais áreas do conhecimento. Ao se tratar de licenciaturas, principalmente, urge a necessidade do trabalho relacionado ao meio ambiente de maneira interdisciplinar, e isto, de forma contundente, acontecerá a partir da formação desde a graduação tratando desta temática em seus componentes curriculares como determina a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental, amplamente discutidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Z.D.D et al. **Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão**: Uma construção coletiva. Governo do Estado do Maranhão. Secretária de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA. Secretária de Estado da Educação – SEDUC, 2018.

ALTEMBURG, S.G.N. **A Percepção Ambiental dos Agricultores vinculados a uma Rede de Referência em agricultura familiar**: uma análise sobre as práticas agroecológicas e a qualidade de vida. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2010.

BARBIERI, J.C; SILVA, D.D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, REV. ADM. MACKENZIE**, V. 12, N. 3, Edição Especial. SÃO PAULO, SP. MAIO/JUN. 2011 p. 51-82. ISSN 1678-6971.

BARRA, V. M. M. Formação de professores e a educação ambiental no ensino superior e na pós-graduação. **Revista Com Scientia**, v. 1, n. 2, 2006.

BERNARDES, M.B.J; PRIETO, E.C. Educação Ambiental: Disciplina versus Tema Transversal. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. ISSN 1517-1256, v. 24, janeiro a julho de 2010.

BORGES, O.J; LEITE, D.A.R. A Temática Ambiental no Ensino Superior: abordagens propostas em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 1, 2022

BRASIL. **Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental, Institui a política Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília: Impresa Oficial, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Parâmetros em Ação, meio ambiente na escola**: Cadernos de apresentação. Brasília: MEC; SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: rcp002_12 (mec.gov.br). Acesso em: 11.11.2023.

BROSE, M. (Org.). **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 240 p.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade educação ambiental. Brasília: IPÊ-Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, V. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

CASCINO, F. **Educação Ambiental**. São Paulo: Senac, 1999.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In: CAVALCANTI, C. (Org.) **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

COIMBRA, J. A. A Linguagem e percepção ambiental. In: PHILIPPI, A; ROMERO, M. A; BRUNA, G. C. **Curso de Gestão Ambiental**. São Paulo: Manole, p. 525-616. 2004.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza**. São Paulo, Senac, Melhoramentos, 1997.

CUNHA, A.S; LEITE, E.B. **Percepção Ambiental**: Implicações para a educação ambiental. Sinapse Ambiental, 2009.

CUNHA, S. B. **A questão ambiental**; diferentes abordagens. São Paulo: ABES, 2003.

DIAS, G. F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. -9 ed.- São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

DIAS, S.L; MARQUES, M.D; DIAS, L.S. Percepção Ambiental: Reflexões e Definições. In: DIAS, S.L; MARQUES, M.D; DIAS, L.S. **Educação Ambiental**: conceitos, metodologia e práticas. Tupã: ANAP, 2016.

DORIN, L. **Enciclopédia de Psicologia Contemporânea**: Psicologia Geral. v.1. São Paulo: Livraria Editora Iracema, 1984.

DORNFELD, C. B. **Educação Ambiental**: reflexões e desafios no Ensino Superior. Rede Viva Melhor–Resumo Executivo. Ilha Solteira-SP: UNESP. Disponível em:< https://www. foar. unesp.br/Home/projetoviverbem/educacaoambiental-reflexoes-e-desafios-no-ensino-superior---resumo. pdf>. v. 10, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, R.S; SOUZA, V. J et al. Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental. In: **Encontro da ANPPAS**, 2., 2004, Indaiatuba. Anais... Belém: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004.

FERRARI, A. H. **De Estocolmo, 1972 a RIO+20 em 2012 o discurso ambiental e as orientações para a educação ambiental nas recomendações internacionais**. Tupã: ANAP, 2016.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas, SP: Editora da UNICAM, 2001.

FRANCO, M. de A. R. **Planejamento ambiental para a cidade sustentável**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, S. S. M; TOMAZELLO, M. G. C; A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade. **Revista de Educação Ambiental da FURG**, v.8, n.2, Rio Grande, 2003.

JACOBI, P. **Educação Ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. In: Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo, v.31, n.002, São Paulo, 2005.

KATAOKA, A.M; MORAES, M.M. **Educação ambiental e paradigma da complexidade**: aproximações entre ciências naturais e ciências humanas. DOI: 10.18468/pracs.2018v11n2.p53-65

LAVRARGUES, P. P. (Re) Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In: QUINTAS J. S. (Org.): **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2 ed. Brasília: Edições IBAMA, p. 159-196, 2002.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, D. A. R. **A temática ambiental na formação inicial de professores: análise de cursos de Licenciatura em Física de Instituições de Ensino Superior localizadas no estado de São Paulo**. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (orgs**). Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. de. et al. **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDINA, N. M. **Educação Ambiental**: a construção de novos valores éticos. In: Olam - Ciência e Tecnologia. v.2, n.1, p.194-212. Rio Claro, 2002.

MELAZO, G. C. Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 6, n. 6, p. 75-51, 2005.

MORAES, A.C.R. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 2edição. Ed. Hucitec. São Paulo, 1977.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, E. M. de. **Educação Ambiental**: uma possível abordagem. Brasília: IBAMA, 2000.

OLIVEIRA, S. F. **Educação Ambiental**: aspectos históricos e perspectivas I. Boletim Goiano de Geografia, v. 23, p. 22-33, 2003.

PACHECO, E; SILVA, H.P. **Compromissos epistemológicos do conceito de percepção ambiental.** Rio de Janeiro: Departamento de Antropologia, Museu Nacional e Programa EICOS/UERJ, 2007

PHILIPPI JR A., PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental. Desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Signus, 2002.

PIRES, B.S et al. **Educação Ambiental**: Conceitos e práticas na gestão ambiental pública. Rio de Janeiro: INEA, 2014. 52p. il.

ProNEA. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Documento de consulta Nacional. Brasília-2003.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACHS, I. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. – Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SAMPAIO, J.P; SOUSA, C.E.B.D; LEMOS, R.A. **A Educação ambiental em Licenciaturas de Ciências Humanas**: Um olhar sobre Projetos Pedagógicos de Cursos de uma Universidade Pública do Maranhão. São Luís, v. 27, n. 2, Jul./Dez. 2022

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2004.

SATO, M. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001.

SATO, M. **Debatendo os desafios da Educação Ambiental**. In: I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental UFRG & Pró Mar de Dentro, 17-21/maio/01.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005

SORRENTINO, M.; BISSOLI, S. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. (org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil:** caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC: USP, 2014. p. 39-46.

SOUZA, V.M.D. **Para o mercado ou para a cidadania?** a educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.- mar. 2016

THOMAZ, C. E. **Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

THOMAZ, C.E; CAMARGO, D.M.P.D. **Educação Ambiental no Ensino Superior**: Múltiplos Olhares. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.18, janeiro a junho de 2007.

TOZONI-REIS, M. M. F. de C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004. (coleção Educação Contemporânea).

TRIGUEIRO, A. (org.). **Meio Ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores**: rede de saberes. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA LICENCIATURA E BACHARELADO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE MONITORIAS

Shirley Cristina dos SANTOS[1]
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A disciplina de Educação Ambiental, é ministrada no primeiro período do curso de Geografia e age como um balizador das ações ambientais discutidas durante todo o curso. Com isso, as discussões atualizadas, são de extrema importância neste contexto. A monitoria atua como forma de aperfeiçoamento, por parte do monitor, dos conhecimentos acerca da Educação Ambiental e a sua aplicabilidade junto às discussões teóricas e práticas relacionadas a Licenciatura e Bacharelado em Geografia e como forma de melhoramento do ensino aos estudantes dessa mesma disciplina, aumentando o contato dos estudantes com o monitor para remoção de dúvidas, proposição e resolução de exercícios, participação em trabalhos de campo, além de elaboração e correção de trabalhos individuais e coletivos. A Educação Ambiental se faz uma das vertentes do processo global educacional, destinada a todos os sujeitos inseridos em sociedade. E, no que tange ao ensino superior, podemos entender que esta deva ser trabalhada mediante um processo metodológico-pedagógico participativo, de modo permanente, com inserção de visão crítica, de despertar de consciência e motivação de habilidades para solução dos problemas emergentes. E, trabalhar a Educação Ambiental tendo como um dos pilares a discussão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, cujo agenda propõe colocar o mundo em um sentido sustentável, acreditando na necessidade de ações transformadoras e ousadas, possibilita aos discentes discutir questões teóricas importantes e pensar em ações socioambientais, tendo a educação como um elemento-chave para se atingir, no âmbito local, regional e, até mesmo, global, os referidos objetivos sustentáveis.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Sustentabilidade; Aprendizagem; Percepção Ambiental.

1. Introdução

A Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999), define a Educação Ambiental como "o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".

De acordo com a UNESCO, com uma população mundial de mais de 7 bilhões de pessoas e recursos naturais limitados, nós, como indivíduos e sociedades, precisamos aprender a viver juntos de forma sustentável. Precisamos agir de forma responsável com base no entendimento de que o que fazemos hoje pode ter implicações futuras para a vida das pessoas e para o planeta. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contribui para mudar a forma como as pessoas pensam e agem para alcançarmos um futuro sustentável.

A EDS significa incluir questões-chave sobre o desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem. Também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem para motivar e empoderar estudantes a mudar seus comportamentos e tomar atitude em favor do desenvolvimento sustentável. A educação ambiental promove competências como pensamento crítico, reflexão sobre cenários futuros e tomadas de decisão de forma colaborativa.

E é com base nesses entendimentos que ocorre a monitoria em Educação Ambiental para o aperfeiçoamento da discussão no âmbito da licenciatura e do bacharelado em Geografia.

A participação de monitor(es) de períodos subsequentes ao primeiro período do curso e a troca de experiências é de extrema importância para a interação científica com os ingressantes, tanto da licenciatura quanto do bacharelado.

A Educação Ambiental se faz uma das vertentes do processo global educacional, destinada a todos os sujeitos inseridos em sociedade. E, no que tange ao ensino superior, podemos entender que esta deva ser trabalhada mediante um processo metodológico-pedagógico participativo, de modo permanente, com inserção de visão crítica, de despertar de consciência e motivação de habilidades para solução dos problemas emergentes.

E, trabalhar a Educação Ambiental tendo como um dos pilares a discussão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, cujo agenda propõe colocar o mundo em um sentido sustentável, acreditando na necessidade de ações transformadoras e ousadas, possibilita aos discentes discutir questões teóricas importantes e pensar em ações socioambientais, tendo a educação como um elemento-chave para se atingir, no âmbito local, regional e, até mesmo, global, os referidos objetivos sustentáveis.

Desta forma, o objetivo deste texto é apresentar a atividade de monitoria como uma forma de possibilitar ao discente o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos no desenvolvimento do processo de monitoria da disciplina de Educação Ambiental, bem como incentivar o seu desenvolvimento nas atividades acadêmicas e de experiência junto à docência, do processo de ensino – aprendizagem e da prática pedagógica.

2. A Educação Ambiental no Ensino Superior

A Educação Ambiental é um processo participativo, em que as pessoas assumem o papel de elemento central, atuando ativamente da elaboração do diagnóstico, visando a identificar as potencialidades, os problemas e soluções, sendo preparadas como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, por meio de uma conduta ética e condizente ao exercício da cidadania (Ruiz et. al., 2005 apud Silva, Haetinger, 2012).

A Educação Ambiental, no Brasil, começou a tomar seus primeiros encaminhamentos na década de 1980 com o disposto em texto de Lei (nº. 6.938/81) sobre a Política Nacional do Meio Ambiente/PNMA que foi incorporada à Constituição de 1988 ao passo que sua efetivação como Política Pública regida por lei (Política Nacional Educação Ambiental/PNEA) só vigorou no ano de 1999 com a publicação da Lei nº 9.795 de 27 de abril desse mesmo ano.

A Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999), define a Educação Ambiental como "o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".

As configurações atuais da Educação Ambiental no Brasil decorrem, com isso, das determinações da PNEA que pretende incorporar a temática da Educação Ambiental no processo educativo, seja ele em todos os níveis, ou mesmo na informalidade, delineando ações para a consequente mudança de atitude e de valores nas relações entre as pessoas e o meio natural (Philippi Jr, 2002).

Contudo, a efetividade da Lei muitas vezes é questionada a exemplo do disposto no seu artigo 8º, § 2º inciso II: a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas, ou, no Artigo 10º § 1º quando determina que "a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino".

De acordo com a UNESCO, com uma população mundial de aproximadamente 8 bilhões de pessoas e recursos naturais limitados, nós, como indivíduos e sociedades, precisamos

aprender a viver juntos de forma sustentável. Precisamos agir de forma responsável com base no entendimento de que o que fazemos hoje pode ter implicações futuras para a vida das pessoas e para o planeta. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contribui para mudar a forma como as pessoas pensam e agem para alcançarmos um futuro sustentável.

A EDS significa incluir questões-chave sobre o desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem. Também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem para motivar e empoderar estudantes a mudar seus comportamentos e tomar atitude em favor do desenvolvimento sustentável. A educação ambiental promove competências como pensamento crítico, reflexão sobre cenários futuros e tomadas de decisão de forma colaborativa.

Sorrentino e Bissoli (2014) apontam que ninguém nega a importância da questão socioambiental e da educação ambiental. No entanto, apesar de nunca ter se falado tanto sobre elas (a questão ambiental e a educação a ela relacionada), nunca se degradou tanto como atualmente. Os investimentos e a centralidade dessas questões nas políticas empresariais, governamentais, não governamentais, familiares e individuais ficam na retórica e não há materialização dessa propalada e necessária mudança cultural.

No entanto, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas universidades em particular, isso não é diferente. Encontram-se iniciativas valorosas de forma isolada (uma disciplina aqui, um centro de estudos e pesquisas ali, um projeto de extensão acolá ou até mesmo um programa institucional de sustentabilidade ou de educação ambiental), mas, como vagalumes, acendem e apagam e têm vida curta ou, quando mais longevas são andorinhas solitárias e não propiciam um verão menos turbulento, seja em função da amplitude das mudanças climáticas ou mudanças socioambientais globais, seja por serem políticas marginais dentro das instituições (Dornfeld, 2019).

3. A monitoria como prática pedagógica

A monitoria é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem como finalidade promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas.

Os docentes do Ensino Superior têm em síntese atribuições complexas e importantes – o ensinar, o pesquisar e o socializar – para o desenvolvimento de profissionais das mais variadas áreas, como exemplo, educação, saúde e ciências sociais aplicadas. Os atos de ensinar e aprender, paralelamente, enquanto papéis singulares não se restringindo apenas a sala de aula.

É também neste processo que estão inclusos os monitores que possuem características singulares, sendo que uma delas é que ainda são discentes em processo de graduação, podendo neste momento reafirmar que o papel formativo não está contido apenas na sala de aula; e que podem aprender e auxiliar docentes, sendo este papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois o monitor vivencia na prática do cotidiano alguns percalços também sofridos pelos docentes, dentre os quais: fomentar discussões embasadas em conteúdo ou até mesmo ser consultado em caso de dúvidas bem como o não obter resultados esperados ao longo de uma atividade sugerida, mesmo utilizando as metodologias adequadas para tal (Almeida, 2013).

A preparação docente é vista por Ferenc e Mizukami (2007) como uma constante busca pelo conhecimento permeando os processos educativos mediante as constantes dicotomias existentes a todo o tempo e espaço contribuindo também para a internacionalização da economia e outras transformações em escala mundial. Esta constante faz parte de uma reestruturação política e ideológica que fomenta os caminhos da sociedade mediante o uso de metodologias que se adéquam a interesses institucionalizados e implícitos que por menos perceptível que pareça revigoram os reais sentidos da educação: o aprender, apreender, conhecer e o fazer.

Segundo Brandão et al (2014), as universidades são espaços de conhecimento, pesquisa e ensino e, como consequência, de transformação da sociedade por meio do desenvolvimento intelectual e da liberdade de pensamento. Não há dúvidas, portanto, que a universidade deve exercer exemplo em sustentabilidade nos âmbitos social, econômico e ambiental.

Numa perspectiva de se atingir qualidade de vida, o ser humano deve ser educado para tal objetivo, sendo imprescindível que em todas as fases de sua vida seja instigado para uma sensibilização socioambiental. Tomando como base essa premissa, a Educação Ambiental (EA), surge como uma alternativa viável e transformadora, no modo de pensar e de agir.

4. O planejamento e desenvolvimento das atividades

A monitoria para a disciplina de Educação Ambiental no curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado ocorre desde o período 2021-2 (Figura 1). Inicialmente as atividades se deram no período do ensino remoto e híbrido e, a partir de 2022-2 no presencial.

Figura 1 – Imagens da disciplina de educação ambiental no período híbrido (2022-1).

Fonte: SANTOS, S. C. dos (2022)

Neste relato de experiência trataremos do período presencial, principalmente no que tange às atividades práticas desenvolvidas pelos monitores juntamente com os discentes da disciplina.

As atividades desenvolvidas pelos monitores estão relacionadas a auxiliar o professor orientador na realização de trabalhos relativos ao componente curricular, tais como: trabalhos experimentais, estudos dirigidos, preparação de material didático, atualização de referências, revisão de textos, elaboração de resenhas, dentre outros, e que sejam compatíveis com o seu grau de conhecimento. O atendimento aos alunos matriculados no componente curricular pode ser realizado por meio de plantões-tira dúvidas ou coordenação de grupo de estudos ou de elaboração de atividades.

Os monitores acompanharam as aulas ministradas pelo docente, auxiliando-o no desenvolvimento das atividades de ensino e interação com os alunos da disciplina. Eles trabalharam na elaboração de material didático complementar, como atividades práticas de educação ambiental relacionadas ao tema dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, bem como na preparação de atividades de campo (Figuras 2 e 3) e, no caso da turma de 2023-2, na participação do Concurso de Árvore de Natal Sustentável, promovido pelo CCH.

Figura 2 – Imagens dos trabalhos de campo da disciplina de educação ambiental no centro histórico de são luís, com a temática educação ambiental patrimonial.

Fonte: SANTOS, S. C. dos (2022/2023)

Figura 3 – Trabalho de campo da disciplina de educação ambiental no parque botânico da vale.

Fonte: SANTOS, S. C. dos (2023)

No período 2023-2, os monitores atuaram no desenvolvimento do projeto, execução e instalação de três exemplares de árvores de Natal construídas com material sustentável. Tal atividade teve por objetivos sensibilizar os participantes sobre a importância da valorização dos resíduos na preservação ambiental e na promoção de uma economia circular; estimular a comunidade do CCH a trabalhar com o reaproveitamento de materiais recicláveis; desenvolver a criatividade e a imaginação dos participantes; promover comportamentos ambientalmente mais sustentáveis e; utilizar a política dos 5Rs: Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar. A temática para o concurso das árvores de Natal foram os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS que fazem parte de um pacto global da Cúpula das Nações Unidas de 2015 referente à Agenda 2030. Os ODS abrangem temas relacionados aos aspectos

sociais e ambientais. A Figura 4 apresenta o resultado das três árvores montadas e as equipes do primeiro período participantes.

Figura 4 – Discentes e monitores da disciplina de educação ambiental participando do concurso de árvore de natal sustentável do cch.

Fonte: SANTOS, S. C. dos (2023).

As atividades descritas foram construídas em conjunto (docente e monitores) em reuniões periódicas de preparação buscando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

5. Desafios e Contribuições

O engajamento dos monitores foi o maior ponto forte desta monitoria, acompanhado do envolvimento dos alunos junto aos monitores, havendo uma sintonia entre docente orientadora, monitores e discentes.

Os monitores, desde o início, se mostraram bastante responsáveis, atuando de forma bastante participativa durante os diálogos e discussões em sala de aula, e também com o contato com alunos para os momentos de dúvidas.

O auxílio ao professor orientador na realização de trabalhos relativos ao componente curricular, possibilitou ao discente/monitor o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos no desenvolvimento do processo de monitoria da disciplina de Educação Ambiental, bem como incentivou o seu desenvolvimento nas atividades acadêmicas e de experiência junto à docência, do processo de ensino – aprendizagem e da prática pedagógica.

O principal desafio relatado pelos monitores é a ausência de apoio financeiro para a monitoria.

6. Considerações Finais

A monitoria é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem como finalidade promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas.

É neste processo que estão inclusos os monitores que possuem características singulares, sendo que uma delas é que ainda são discentes em processo de graduação, podendo neste momento reafirmar que o papel formativo não está contido apenas na sala de aula; e que podem aprender e auxiliar docentes, sendo este papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois o monitor vivencia na prática do cotidiano alguns percalços também sofridos pelos docentes, dentre os quais: fomentar discussões embasadas em conteúdo ou até mesmo ser consultado em caso de dúvidas bem como o não obter resultados esperados ao longo de uma atividade sugerida, mesmo utilizando as metodologias adequadas para tal (Almeida, 2013).

A partir das atividades desenvolvidas e das práticas pedagógicas discutidas pode-se considerar a melhoria efetiva no desempenho acadêmico dos alunos assistidos por este projeto de ensino, tanto discentes da disciplina quanto monitores. A disciplina de Educação Ambiental pressupõe a necessidade de atividades práticas e de campo e a participação dos monitores neste processo é extremamente agregadora e produtiva.

Com base nas experiências considera-se relevante o estímulo aos projetos de ensino de monitoria em consonância com os componentes curriculares dos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas, buscando atrair um número maior de disciplinas e de vagas para monitores.

Encerra-se este relato de experiência agradecendo aos 11 (onze) monitores da disciplina de Educação Ambiental no curso de Geografia, no período de 2021 a 2023: ***Izabela da Rocha Barbosa, Matheus Gomes Moreno, Leonilson Lima, Vitória Neres Carneiro, Ana Paula Cardoso Maranhão Sousa, Alielson Weyn Santos Silva, Fabrício de Oliveira Serrão de Freitas, Juliana Pedrosa Sousa, Augusto César Gonçalves Ferreira, Bruno Eduardo dos Santos Ferreira e Ana Karoline Cardeal Beckman da Silva.***

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. de. Aspectos históricos da monitoria no ensino superior e sua importância para a preparação docente: a monitoria em geografia agrária. In: **Anais do VII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade**". São Cristóvão/SE/Brasil. ISSN 1982-3657.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. de G. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. In: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.185-203, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances. v29i1.5526. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

BRANDÃO, M.S.; MALHEIROS, T.F.; LEME, P.C.S. Indicadores de sustentabilidade para a gestão ambiental universitária: o caso da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. (org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC: USP, 2014.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei nº 6.938, de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente e dá outras providências. 1981.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/135-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015>. Acesso em: 19 agosto de 2021.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CRUZ, Daniel. Ciências e Educação Ambiental. São Paulo: Ática,1998.

DIAS, G. F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Global,1994.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 3ª ed. São Paulo, Gaia, 1994.

DIAS, L. S.; MARQUES, M. D.; DIAS, L. S. Educação, Educação Ambiental, Percepção Ambiental e Educomunicação. In: DIAS, L. S.; LEAL, A. C.; CARPI JR, S. (orgs**.). Educação Ambiental**: conceitos, metodologia e práticas. Tupã: ANAP, 2016.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: PINHO, Sheila Zambello; STUCHI, Elizabete Berwerth; JUNIOR, Klaus Schlünzen. (Org.). **Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas**. 1. ed. v. 1. São Paulo: UNESP, 2007.

INEA. Instituto Estadual do Ambiente. **Educação ambiental**: conceitos e práticas na gestão ambiental pública/Instituto Estadual do Ambiente. Rio de Janeiro: INEA, 2014. 52p. il.

MIRANDA, D. L. DE, MENDONÇA, A. T., Melo, M. C. de, & Melo, E. D. de. Educação Ambiental a partir da Agenda 2030: experiências da conscientização e do uso racional da água na educação municipal de Varginha (MG). **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), 16(2), 174–190. https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.10951

MOISÉS NUNES GRANADO, B.; SILVA DE SOUSA GOMES, M. E.; KINGMA ORLANDO, P. H. Educação ambiental e o ensino de geografia na participação social: caminhos para uma governança democrática e sustentável da água**. Espaço em Revista**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 146–164, 2020. DOI: 10.5216/er. v22i1.63686. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/63686. Acesso em: 19 maio. 2021.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio Ambiente e formação de professores**. 2ª ed. São Paulo, Cortêz, 1997.

REIGADA, C.; REIS, M. F. C. T. Educação Ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. **Ciência e Educação**, Bauru, n.2, p. 149-159, 2004.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>Acesso em: 15 de setembro de 2021.

RUIZ, J. B. et al. Educação ambiental e os temas transversais. **Revista de Ciências Humanas da Unipar**, Akrópolis, Umuarama, v. 13, n. 1, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/451/410>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

SARIEGO, José Carlos. **Educação Ambiental** – As Ameaças do Planeta Azul. São Paulo: Scipione, 1994.

SILVA, A. da; HAETINGER, C. Educação Ambiental no ensino superior – O Conhecimento a Favor da Qualidade de Vida e da Conscientização Socioambiental **Revista Contexto & Saúde Ijuí**. Editora Unijuí v. 12 n. 23 jul./dez. 2012 p. 34-40.

SORRENTINO, M.; BISSOLI, S. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY ET AL (orgs) **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. p. 39-46, 2014.

TRAJBER, R; SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, p.1-9, set. 2010.

DORNFELD, Carolina Buso. Educação Ambiental: reflexões e desafios no Ensino Superior. **Rede Viva Melhor**. Resumo Executivo. Ilha Solteira-SP: UNESP. Disponível em:< https://www. foar. unesp. br/Home/projetoviverbem/educacaoambiental-reflexoes-e-desafios-no-ensino-superior---resumo. pdf>. v. 10, 2019.

PHILIPPI JR, PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental**. Desenvolvimento de cursos e projetos. São Paulo: Signus, 2002.

ENSINAR FILOSOFIA MANTENDO O IMPREVISÍVEL, O INESPERADO E O IMPOSSÍVEL: A METODOLOGIA FILOSÓFICA DE ENSINO DE SÍLVIO GALLO

Lavínia Neves Moreno Silva[1]
Licenciada em Filosofia – UFMA
E-mail: lavinia.moreno@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Luciano da Silva Façanha[2]
Prof. Dr. em Filosofia – PUCSP
E-mail: luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de demonstrar como o ensino de filosofia consiste em um problema filosófico e sobre a possibilidade de pensar a metodologia desenvolvida pelo filósofo e pedagogo, Sílvio Gallo, como didática de ensino para o nível escolar médio de educação. Discutir o tema é importante porque a filosofia, como matéria, tem ocupado espaços cada vez menores nas grades curriculares, tendo em vista que tem sido questionada a sua utilidade, ou seja, a ideia de "servir" está relacionada como a educação é encarada de forma superficial e instrumentalizada. À vista disso, destacaremos a multiplicidade conceitual existente na disciplina filosófica e, que, a partir desse entendimento é possível escolher um caminho que favoreça elementos reflexivos importantes em sala de aula, tais como: a *criticidade*, *autonomia* e *esclarecimento*. Por conseguinte, salientaremos o papel da gestão escolar na elaboração de didáticas e metodologias, os preceitos administrativos são parte fundamental para determinar a conduta pedagógica. Em seguida, voltaremos nossa atenção para mostrar as etapas de ensino construídas pelo autor Sílvio Gallo: a *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*. Tais passos, como evidenciaremos, podem estimular tanto os alunos quanto os professores ao favorecer a relação de ensino-aprendizagem. A pesquisa está dividida em dois tópicos, a saber: *O Problema Filosófico do Ensino Filosofia* e *Sílvio Gallo e os Quatro Passos Metodológicos para o Ensino de Filosofia*. Este último contém dois subtópicos: *A Gestão educacional como missão pedagógica e a Abordagem Metodológica de Sílvio Gallo para o Ensino de Filosofia*. O artigo possui cunho qualitativo e descritivo, e os procedimentos utilizados foram de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Ademais, foram consultados materiais como artigos e livros dos principais autores e comentadores utilizados na redação do trabalho.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Sílvio Gallo; Metodologia.

[1] Mestranda no Programa em Pós-graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão no Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM). Docente Estatutária Filosofia Ensino Médio Governo do Estado do Maranhão (SEDUC-MA).

[2] Doutor em Filosofia pela PUC-SP. Docente Associado do Departamento de Filosofia e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFMA.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é demonstrar como o ensino de filosofia consiste em um problema filosófico em si e que não existe uma única abordagem didática quando se trata da disciplina. Com base nisso, entende-se que seja essencial que o professor faça uma escolha teórica que desenvolva os elementos necessários para o crescimento do estudante. Ademais, é preciso destacar a importância da gestão na elaboração dos modelos metodológicos, uma vez que esta determina os princípios que a instituição escolar almeja seguir pedagogicamente. Com efeito, os passos construídos por Sílvio Gallo para o ensino de filosofia mostram-nos que é possível pensar em uma aula de filosofia com uma dinâmica criativa, por isso, será elencado os procedimentos a serem adotados e os benefícios que oferece.

A partir do objetivo exposto, é importante compreender que o ensino de filosofia envolve fatores complexos, a disciplina não diz respeito somente a descrições de fatos históricos, trata também de reflexões acerca destes. Por conseguinte, esses fatos passam por constantes reflexões filosóficas, que variam de acordo com contexto e tempo. Apesar disso, a filosofia como matéria tem ocupado espaços cada vez menores nas grades curriculares, tendo em vista que tem sido questionada a sua utilidade, ou seja, a ideia de "servir" está diretamente relacionada como a educação é encarada de forma superficial e instrumentalizada. Entretanto, tais obstáculos não escondem que a filosofia como disciplina que pode oferecer elementos inestimáveis na formação dos alunos, a saber: a criticidade, autonomia, esclarecimento, independência intelectual e emocional, boa argumentação e raciocínio lógico.

Tendo em vista os aspectos supracitados, recorremos nesse artigo ao filósofo e pedagogo, Sílvio Gallo. O referido autor se aprofunda no tema e nos oferece como resposta os quatro passos didáticos metodológicos para o ensino de filosofia. Em relação a metodologia como abordagem de pesquisa, o trabalho será bibliográfico, isto é, a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos. Quanto à natureza da pesquisa, é de cunho qualitativo, pois versa sobre o impacto de determinada abordagem teórica. A pesquisa está dividida em dois tópicos, a saber: *O Problema Filosófico do Ensino Filosofia* e *Sílvio Gallo e os Quatro Passos Metodológicos para o Ensino de Filosofia*. Este último contendo dois subtópicos: *A Gestão educacional como missão pedagógica e Abordagem Metodológica de Sílvio Gallo para o Ensino de Filosofia*.

Sendo assim, a escolha em abordar o processo educativo de Sílvio Gallo justifica-se pela trajetória conceitual desenvolvida, pois consegue extrair elementos filosóficos fundamentais nas etapas de aprendizagem: a *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e

conceituação. Ou seja, é preciso pensar em uma metodologia ativa de ensino na disciplina de filosofia, que busque tornar o aluno um agente participativo e transformador em sala de aula. Além do mais, essa abordagem favorece que os estudantes contextualizem os temas filosóficos com a sua própria realidade, reflitam sobre problemas da sociedade e criem conceitos.

2. O PROBLEMA FILOSÓFICO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Inicialmente, é importante apontar que, a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola. Nesse sentido, o docente tem o desafio de instruir e ensinar os alunos, portanto, é preciso refletir sobre quais abordagens educacionais utilizar, ou seja, pensar em didáticas e metodologias. Segundo Libâneo (2006, p. 33), "O ensino corresponde às ações indispensáveis para a realização da instrução; é a atividade conjunta do professor e dos alunos na qual transcorre o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos". Nessa esteira, a didática e as metodologias específicas são disciplinas que orientam a ação docente partindo de situações concretas, isto é, com base em objetivos, conteúdos, métodos conforme as concepções de homem e sociedade. Em virtude disso, cada contexto social e econômico caracterizam o modo de pensar, agir e os interesses de classes e grupos. Logo:

> A didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (Libâneo, 2006, p. 52).

Por esse motivo, Haydt (2011, p. 16) argumenta que, "A didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno". A didática, nesse sentido, é o estudo da situação instrucional, que foca na relação ensino-aprendizagem, ou seja, na relação professor-aluno. É uma ligação que demanda equilíbrio, característica que, em termos de conduta, é estimado desde a antiguidade por Aristóteles, que falava sobre a *virtude*: "[...] uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa *mediania*, isto é, a *mediania* relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática" (Aristóteles, 1991, p. 38, grifo nosso).

É um meio-termo ético importante que precisa ser levado em conta nos procedimentos didáticos, pois: "Todo sistema de educação está baseado numa concepção do homem e do

mundo" (Haydt, 2011, p. 6). Esse entendimento é avaliado por intermédio de valores culturalmente desenvolvidos ao longo da evolução das sociedades, por isso, é importante a sabedoria prática prezada por Aristóteles. Mediante essa perspectiva, salienta-se que a filosofia integra um espaço importante nesse processo, pois é ela que designa à educação seu sentido e fins. Contudo, como disciplina demanda diversas abordagens, por isso é relevante questionar: o que é ensinar filosofia? De acordo com Cerletti (2009), não podemos encarar essa pergunta de forma simplista, ou seja, responder que ensinar filosofia é transmitir conteúdo.

Em primeiro lugar, o autor argumenta que não existe uma concepção unívoca a respeito do que seja a filosofia, portanto, isso já consistiria em uma dificuldade em ensinar/transmitir conhecimento filosóficos. Em segundo lugar, isso levaria a outra questão: qual filosofia escolher para ensinar? Essa pergunta nos revela uma dificuldade em construir um ponto de partida para abordar aspectos básicos do ensino de filosofia, no entanto, não representam um obstáculo, mas, sim, um motor e estímulo para aprofundarmo-nos no problema:

> As tentativas de aclarar esses inconvenientes nos levam a formular perguntas de fundo, que evidenciam que a situação de ensinar filosofia leva a ter de assumir algumas decisões teóricas. Quer consideremos que é possível construir uma 'identidade' filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo, quer se considere que a filosofia se caracterize pela reinvenção constante da própria significação, a questão é elucidar o que se ensina em nome de *esta* filosofia (CERLETTI, 2009, p. 12-13, grifo do autor).

Ensinar e transmitir a filosofia foi, ao longo da história, tarefa das escolas filosóficas e dos filósofos. Mas com a modernidade, precisamente no século XIX, ou seja, com a institucionalização do ensino da disciplina, a questão adquiriu forma distinta. O aprendizado de filosofia alcança dimensão estatal, isso significa que os mestres e professores transmitem os ensinamentos filosóficos de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais, e pelas instituições habilitadas para exercer atividade educativa. Fato esse que desde o século XVIII preocupava Immanuel Kant, pois argumentava que:

Embora sancione tais doutrinas, ele (o governo) não ensina, mas pretende apenas que certas doutrinas sejam acolhidas pelas respectivas Faculdades na sua exposição pública, com exclusão das doutrinas contrárias. De facto, não ensina, apenas ordena aos que ensinam (lide-se com que verdade se quiser), porque, ao tomar posse do seu cargo concordaram com isso mediante um contrato com o governo (KANT, 2008, p. 30).

A crítica kantiana versava em como a filosofia era encarada de forma negativa, como doutrina (Faculdade Inferior) contrária aos interesses do governo, ao passo que (Faculdades Superiores: Teologia, Medicina e Direito) eram privilegiadas por espaços confortáveis às ideias

estatais. Semelhantemente ao que acontece no atual cenário, tendo em vista que a Lei nº. 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevê em seu parágrafo 2º, artigo 26 que: "a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017). Contudo, a teoria é diferente da prática, visto que, o que se observa na referida lei são garantias de estudos e práticas, ou seja, não se fala de inclusão obrigatória no componente curricular. Tal entendimento coloca a disciplina de filosofia como tema transversal, sendo diluída em outras matérias na BNCC. À vista desse contexto, a análise passa pelo entendimento de que o Estado parece usar como estratégia a homogeneização do saber, que está diretamente atrelado à perspectiva neoliberal, e que fundamenta a lógica do capital humano:

> Essa busca por uniformização/homogeneização se materializa na construção de avaliações e comparações da educação em larga escala, criando um cenário de consolidação de um monstruoso desejo do Estado em garantir seu controle sobre a população. Ou o que Michel Foucault denominou biopolítica. Ou seja, o exercício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto (Oliveira Gallo; Monteiro, 2020, p. 190).

Feita tal ponderação e indo ao encontro de como a lei brasileira trata o ensino de filosofia, o pensador prussiano assevera que: "O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo" (Kant, 2018, p. 30). Em nosso contexto e realidade, cientes da situação do ensino de filosofia, o docente tem um papel moderador, tendo em vista que precisar seguir o plano programático oficial e, ao mesmo tempo, trazer questões profícuas às reflexões filosóficas, pautadas na construção de indivíduos independentes e autônomos. Sobre a disciplina, é importante compreender que:

> Uma das garantias da sua sobrevivência está na contribuição que a filosofia tem a dar para a formação ética e política. Para tanto, é necessária a elaboração de propostas concretas para seu ensino, de modo que não sejam somente propostos conteúdos, mas que se atente principalmente ao modo como tais conteúdos serão desenvolvidos com os alunos (Campaner, 2012, p. 13).

Como destacado, não podemos colocar a filosofia com uma disciplina reprodutora de conteúdo, pelo contrário, os temas estudados em sala de aula devem almejar a busca por esclarecimento e autonomia do aluno: "Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade. *Supere aude*! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento" (Kant, 1985, p. 100, grifos do autor). O conceito kantiano de esclarecimento nos apresenta, por exemplo, um empenho em demonstrar como um indivíduo pode sair da menoridade para a maioridade, alcançando, assim, a liberdade. Os homens, por intermédio do bom uso da razão,

podem tomar às próprias decisões. Sendo assim, isso leva-nos a concluir que: "[...] o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade que expressa o filosofar" (Cerletti, 2009, p. 19). O docente não ensinará uma filosofia própria, mas a partir de uma posição filosófica, filosofará junto com os seus alunos:

> Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica. Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas (Cerletti, 2009, p. 19-20).

Tal pensamento é legitimado por Sílvio Gallo (2012, p. 38), "Para a problemática do ensino de filosofia, perante essa diversidade, penso que há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula". Por conseguinte, entende-se que o ensino de filosofia deve compreender que a construção do componente curricular e didático necessita levar em conta que esta é uma disciplina especial, pois trata de problemas fundamentais:

> Os temas da filosofia, como se sabe, muitas vezes podem ser percebidos no cotidiano; mas isso não é a regra ou o ponto de partida de uma atividade didática; usualmente o que ocorre é o oposto; a vida cotidiana é levada por nós em certa desatenção quanto a esses temas fundamentais, quase sempre despercebidos; assim, precisamos elaborar metodologias que valorizem de forma adequada o cotidiano do aluno. Este cotidiano inclui o mundo vivido, mais amplo (mundo social e cultural), e o mundo das vivências e aprendizagens escolares (Carvalho; Cornelli, 2013, p. 42).

Portanto, ao tratar de seus problemas fundamentais, essencialmente inacabáveis, a aula de filosofia deve fazer com que o aluno se aproprie dos instrumentos conceituais que enriquecem a compreensão do problema e a levam a um patamar mais complexo (Carvalho; Cornelli, 2013). Uma vez que, como afirmam Gilles Deleuze e Félix Guittari (1992, p. 4), "A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos". Consequentemente, esses conceitos podem variar na relação de ensino, por isso, se são diversificados os estilos de filosofar, múltiplas e variadas são as perspectivas do ensinar a filosofia e a filosofar. Levando em conta o que fora abordado no presente tópico, a seguir vamos tratar da abordagem didático-metodológica do pensador Sílvio Gallo para o ensino da disciplina filosófica.

3. SÍLVIO GALLO E OS QUATRO PASSOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

3.1. A Gestão educacional como missão pedagógica

É importante iniciar esse tópico destacando a importância da gestão escolar possuir diretrizes didáticas, pois: "[...] a função da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional precisa ter o mesmo discurso e a mesma ação, de maneira que o seu trabalho dê sentido ao conhecimento do aluno, inserindo-o na realidade e tornando-o crítico, criativo e cidadão" (Simões, 2018, p. 4). Ou seja, o planejamento escolar precisa estar alinhado com os preceitos desenvolvidos em sala de aula pelos professores. De acordo com esse pensamento, Rangel (2000, p. 95) argumenta que "[...] a pesquisa amplia a compreensão do processo didático, das ações e relações que nele tem curso, propiciando decisões fundamentadas, perspectivas de avanços do conhecimento e das práticas". Com isso, a figura do docente é incluída como parte ativa na produção de conhecimento, pois é o professor que lida com a parte prática dos direcionamentos educacionais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 318), "[...] a gestão são, pois, atividades pelas quais são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos". Nesse sentido, a criatividade do professor para pensar em metodologias para abordar em sala de aula devem prezar pelos princípios institucionais, as demandas administrativas guiam o docente a cumprir as missões estabelecidas, ao passo que estas devem harmonizar com os conceitos trabalhados nas disciplinas.

Sendo assim, nesse processo institucional, os alunos serão apresentados a diretrizes organizadas, o planejamento didático-pedagógico é fundamental para uma execução adequada nos conteúdos ministrados em sala de aula, logo: "[...] a gestão toma um rumo na área organizacional, tendo como um dos elementos a ação administrativa em seu sentido mais amplo, levando a escola a obter sua organização específica, envolvendo os aspectos administrativos, físicos, pedagógicos e sociais" (Muller; Silva, 2014, p. 5). Mediante a complexidade da tarefa de gerir uma instituição, o profissional deve atentar-se aos resultados alcançados. Esse direcionamento, portanto, exige que o docente investigue opções de metodologias com os recursos disponíveis que apresentem respostas que harmonizem com a missão administrativa da instituição escolar.

> Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que

> promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (Lück, 2009, p. 82).

A partir da adoção de estratégias o gestor é capaz de avaliar, remodelar e quantificar as ações pedagógicas. Segundo Muller e Silva (2014, p. 6), as tarefas do pedagogo e educador "[...] são questões que parecem fundamentais na análise que se faz da escola: o poder de decidir e de reorganizar o trabalho pedagógico e o poder de trazer para a sala de aula as grandes questões do cotidiano da sociedade como um todo". Pensando nessa perspectiva, o docente tem a tarefa de trazer questões, a partir das abordagens disciplinares, que fomentem debates com os alunos em sala de aula. Os temas, nesse sentido, são orientados a partir de didáticas e metodologias que os ajudem a compreenderem os temas filosóficos. Justamente por isso, tencionamos a seguir abordar a metodologia de Sílvio Gallo, filósofo e pedagogo que buscou uma maneira proativa de pensar a didática na filosofia.

3.2. Abordagem Metodológica de Sílvio Gallo para o Ensino de Filosofia

No primeiro tópico, demonstramos que ensinar filosofia consiste em um problema filosófico, uma vez que, não existe uma unívoca concepção do que se trata a disciplina e, ao mesmo tempo, destacamos a importância de escolher uma abordagem, mas que essa deve assumir um papel de emancipação e esclarecimento para o aluno. Sendo assim, a abordagem metodológica a ser utilizada deve prezar por esses preceitos. Mediante esse entendimento, no presente tópico vamos concentrar nossa atenção na metodologia do ensino de filosofia desenvolvida pelo filósofo e pedagogo, Sílvio Gallo. Com efeito, é importante destacar que:

> [...] podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício de pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (Gallo, 2006, p. 20).

Silvio Gallo chama atenção para essa disposição, pois a infância não é apenas um objeto educacional de nossos ideais: "Como imagem de afirmação, de novidade, de indeterminação, de liberdade, a infância é uma figura de porvir que nenhuma educação que seja sensível a essa novidade pode antecipar", experiência essa que pode: "[...] preservar nossa infância, a infância dos adultos, a do nosso pensar. Quem sabe, com isso, manteria viva também a sua própria infância, a infância da filosofia, o que ela tem de imprevisível, inesperado, impossível" (Cornelli; Danelon; Gallo, 2003, p. 42-43). É nesse sentido que Matthew Lipman aponta a

necessidade de repensar o modelo educacional voltado à memorização e ao acúmulo de conhecimentos, esse modelo, segundo o pensador americano, prejudica a criatividade e espontaneidade:

> [...] um fato frequentemente observado e comentado em relação às crianças pequenas, quando estas iniciam sua educação formal no jardim da infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas. Durante um certo tempo, elas preservam estas características maravilhosas. Mas, gradualmente, então, ocorre um declínio destes fatores e tornam-se passivas. Para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é seu único atrativo. O aspecto educacional é uma provocação pavorosa (Lipman, 1995, p. 23).

Pensando em uma metodologia que pudesse florescer nos alunos uma perspectiva filosófica frutífera e criativa, Silvio Gallo desenvolveu os seguintes passos: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*. A *sensibilização*, primeira etapa da metodologia, é utilizada para chamar à atenção dos alunos para o tema: "Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, 'sintam na pele', um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico" (Gallo, 2012, p. 96). A etapa exige um aspecto lúdico, ou seja, a utilização de músicas, filmes, quadrinhos, poemas, entre outros. É uma forma de atrair o estudante, de despertar a atenção dele para um determinado problema, fazendo uso de uma linguagem acessível.

Como exemplo, podemos citar que os filmes e músicas podem ampliar a compreensão dos alunos acerca da própria realidade: "[...] a linguagem do audiovisual possibilita que a vida seja objeto de análise e reflexão para estudantes, conectando as ideias dos filósofos de séculos passados ao cotidiano de jovens" (Goss; Fernandes, 2022, p. 114). Além do mais, a perspectiva de conceito-imagem filosófica pode convencer o discente a despertar para algum assunto: "Para isso, a inclusão no processo de ensino e aprendizagem de produções cinematográficas ligadas a cultura científica podem promover o impulso necessário para um aprendizado mais enriquecedor para as classes docente e discente" (Toquetto, 2023, p. 2).

De acordo com Sílvio Gallo (2012), é possível desenvolver exercícios que ampliem a criatividade e curiosidade, usar músicas que façam parte do universo cultural dos alunos para aumentar a experiência estética acerca do tema dado em sala de aula. Partindo desse pressuposto, entende-se que o estudante é um sujeito histórico e cultural, produtor de cultura, de conhecimento, apto e autônomo (Bakhtin, 1985).

A segunda fase da didática é a *problematização*: "Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções" (Gallo, 2012, p. 96). A partir da atenção mobilizada pela questão por intermédio da *sensibilização,* o

objetivo é problematizar vários de seus aspectos, diferentes visões, perspectivas e concepções. De acordo com Porta (2003, p. 26), "[...] a filosofia possui problemas, sendo a unidade dinâmica interna desses problemas o que está na base da multiplicidade e da mudança de temas e opiniões". Sendo assim, é importante compreender que:

> Nessa etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas (Gallo, 2012, p. 97).

Os problemas e, consequentemente, as perguntas que nos implica, são a chave para muitas possibilidades no ensino de filosofia, a disciplina não pode ter apenas um caráter histórico, narrar fatos, é aberta a novidades e inquieta, não se fixa em lugares comuns: "A filosofia não é um discurso descritivo. Toda descrição é para ela apenas um eventual problema a ser desenvolvido. O não atentar ao problema degrada o ensino ou estudo filosófico" (Porta, 2003, p. 28-29). Pensando nas muitas possibilidades de respostas que um problema pode ter e indo contra as respostas superficiais, Silvio Gallo versa sobre a *investigação*: "Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão" (Gallo, 2012, p. 97). Pois, como aborda o filósofo alemão Friedrich Hegel, a filosofia é como: "a coruja de Minerva, somente começa seu voo com a irrupção do crepúsculo" (Hegel, 2010, p. 44). Ou seja, podemos compreender com essa frase que:

> [...] depois que a história acontece, já ao seu entardecer, é que a filosofia inicia as suas investigações. Mas a filosofia olha o passado de maneira diferente da história. A história olha o passado para entender como ele condicionou o presente, enquanto a filosofia olha o passado para sonhar com o futuro [...] Em outras palavras: a consciência nova que a investigação filosófica nos propicia é a consciência de nós mesmos e de tudo que pode influenciar o processo dessa consciência (Cunha, 1992, p. 3).

Segundo Gallo (2012), revisitamos a história interessados por nossos problemas, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. É um recurso necessário para pensar nosso próprio tempo, nossos próprios problemas, o que possibilita uma visão mais geral e abrangente. Além do mais, filosofar é construir caminhos para esclarecer nossa existência individual, que auxilia no processo de desenvolvimento da consciência e no entendimento da realidade do *outro*. Em outras palavras, é construída uma visão dialética da vida.

Seguindo nesse sentido, temos a última etapa da didática metodológica de Sílvio Gallo, a *conceituação*: "Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso

problema, ou mesmo criar novos conceitos" (Gallo, 2012, p. 97). Tese que vai de encontro ao que Felix Guattari e Gilles Deleuze defendem, pois: "Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que o criam" (Deleuze; Guitarri, 1992, p. 4). De acordo com Nicola Abbagnano (2007, p. 164), conceitos são:

> Em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc.

A criação de conceitos significa que o movimento filosófico a ser feito deve ser deslocado para o contexto do aluno e, também, do professor. A partir disso, há a possibilidade de recriá-los para que adequem-se a presente realidade. De acordo com Sílvio Gallo (2012, p. 98), "[...] certamente podemos encontrar vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio". Além do mais, é preciso refletir que a construção de novos conceitos está ligado ao interesse de produzir novas metodologias de ensino, mas é preciso atenção:

> Uma das visões sobre as formas de transposição da filosofia defende o seu ensino como a de criação de conceitos que deem conta de seus problemas, não havendo cisão entre filosofia e filosofar. Para isso, o ensino de filosofia é compreendido sobre um objeto, o pensamento, que nos permite compreender porque o assunto de que se ocupa é de interesse de todos, posto que todos pensam e, deste modo, podem exercer o filosofar. Muitas vezes, porém, o que se vê é seu ensino abrangendo um formato traduzido pelo docente desde sua Graduação, o qual reproduz essa ideia por meio de aulas expositivas, leitura e estudos de textos clássicos de forma exegética, que podem tornar difícil a sua compreensão, e o consequente desinteresse dos alunos (Oliveira; Scherer; Schuck, 2024, p. 4).

Desse modo, podemos compreender que os conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos darão a matéria prima para a atividade de criação do aluno, a partir do problema proposto e partem da ideia de que é necessário sair do lugar comum e buscar novas formas de ensino, tal qual propõe Sílvio Gallo. À vista disso, o processo didático criado pelo referido autor segue uma estrutura que visa familiarizar o estudante com a dinâmica filosófica por meio de elementos que rodeiam sua realidade, assim, os alunos são capazes de iniciar uma atividade profícua, partindo de informações complexas e, por último, criando conceitos com base em estruturas vigentes. Ademais, compreende-se que a metodologia de Sílvio Gallo busca penetrar na prática pedagógica e suscitar o espanto filosófico (Oliveira; Scherer; Schuck, 2024). Em outras palavras, essa metodologia permite que o aluno otimize sua percepção da disciplina

de filosofia, passe a refletir de forma organizada sobre acontecimentos que o rodeiam, e amplie sua percepção sobre si e os outros no mundo.

4. METODOLOGIA

O presente estudo fora organizado a partir do seguinte roteiro: compreender o ensino de filosofia como um problema filosófico, abordar os quatro passos metodológicos do pensador Sílvio Gallo e, dentro deste escopo, entender a gestão educacional como missa pedagógica. Como aponta Marconi e Lakatos (2017, p. 91), a metodologia "é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando um caminho a ser seguido".

Em virtude desse entendimento, traçamos um itinerário metodológico objetivando estabelecer uma estrutura, ordem e didática adequada. A pesquisa possui cunho qualitativo e descritivo, pois não pretende desvendar números, mas compreender melhor o assunto. No presente estudo, propomos a investigação por meio de materiais que versavam sobre o tema, e que dimensionasse adequadamente o problema exposto. Por isso, os procedimentos utilizados foram de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, para tanto, foram consultados materiais como artigos e livros dos principais autores e comentadores trabalhos na redação do trabalho.

5. CONCLUSÃO

O ensino de filosofia é desafiador, a didática e metodologias a serem utilizadas na disciplina consiste em um problema filosófico. Neste artigo, preocupa-nos em demonstrar que a relação ensino-aprendizagem deve favorecer o diálogo entre aluno e professor, pois a filosofia oferece uma multiplicidade de respostas. O processo reflexivo em conjunto em sala de aula, nesse sentido, beneficia não somente o estudante que passa por um processo de esclarecimento, autonomia e emancipação, mas, também, o docente adquire versatilidade ao diversificar suas abordagens.

Por consequência, mostramos que o ensino de filosofia não deve ser conteudista ou se ater a meros aspectos históricos. Como evidenciado, com a institucionalização do ensino filosófico no século XIX, ocorreu uma necessidade de pensar uma utilidade para disciplina, para que pudesse atender a determinadas demandas curriculares. Contudo, mesmo seguindo determinações do plano programático, o professor de filosofia deve pensar em abordagens didáticas para que se alinhem aos conteúdos explorados. E essas escolhas metodológicas devem levar em conta o bom uso da razão e a busca por autonomia prezados na reflexão filosófica, ou seja, exige um equilíbrio na postura do docente.

Nesse sentido, ao atribuir a necessidade de abordagens metodológicas para o ensino de filosofia, o trabalho de gestão educacional faz-se importante. A tarefa desenvolvida pela gestão escolar tem diretrizes a serem seguidas, isto é, missões administrativas a serem adotadas no ambiente da instituição. Estas devem ser harmonizadas com os projetos didáticos dos docentes, tendo em vista que influenciam no cotidiano da escola. A medida em que novas atitudes são exploradas em sala de aula, há uma transformação do ambiente, logo, o gestor será capaz de medir se os que princípios que adotou foram eficientes.

Pensando na dificuldade em que consiste o ensino de filosofia e as escolhas que o professor deve tomar didaticamente, trouxemos como exemplo a metodologia e didática pensada por Sílvio Gallo, filósofo e pedagogo brasileiro que desenvolve quatro etapas para o ensino da disciplina, a saber: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*.

A primeira etapa, a *sensibilização*, explora aspectos lúdicos para o ensino de filosofia, que estejam presentes na realidade do aluno, isso favorece a atenção que o estudante deve direcionar para o conteúdo. No segundo passo, a *problematização*, busca-se maneiras de trazer os problemas filosóficos para a realidade do aluno, ou seja, suscitar discussões e trazer as opiniões destes para sala de aula, para tanto, é importante o diálogo. A *investigação*, terceira etapa, considera a pesquisa. É preciso buscar ferramentas na história da filosofia que contribuam para a solução do problema proposto, pensar em possibilidades. A último passo, a *conceituação*, trata de refletir sobre os conceitos filosóficos e raciocinar sobre novos significados que podem ser atribuídos a eles em uma nova perspectiva, isto é, pensar estes a partir da realidade do aluno sem desconsiderar os elementos primários trabalhados.

Portanto, o presente artigo pretendeu demonstrar como o ensino de filosofia enseja discussões filosóficas em si, é preciso pensar o aluno como figura ativa no processo de ensino aprendizagem, para, então, considerar reflexões filosóficas complexas em sala de aula. Por outro lado, o docente deve usar as ferramentas que os conteúdos estabelecidos oferecem para alimentar a discussões filosóficas, onde ele também passa por um desenvolvimento de habilidades didáticas. Sendo assim, a metodologia didática construída por Sílvio Gallo trouxe-nos um caminho frutífero para pensar o ensino de filosofia, pois proporciona uma dinâmica e participação direta dos alunos, favorecendo o diálogo entre os estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco ; Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta

Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores ; v. 2)

BAKHTIN, M. **Estética de lacreación verbal.** Buenos Aires: SigloVeintiuno Argentina Editores, 1985.

BRASIL**. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 02 fev. 2022.

CARVALHO, A.C.S. **IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE FILMES E VÍDEOS NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I.** Disponível em:

https://www.ufjf.br/pedagogia/tccs/importancia-da-insercao-de-filmes-e-videos-na-praticadocente-no-ensino-findamental-i/ Acesso em: 02 fev. 2022.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar filosofia**: volume 2. Organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio; GALLO, Sílvio. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petropólis, RJ: Vozes, 2003.

CUNHA, José Auri. **Filosofia**: iniciação à investigação filosófica. Prefácio de Celso Favaretto. São Paulo: Atual, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, Sílvio Gallo. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, p .17-35, 2006. Disponível em: https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf . Acesso em: 24 ago. 2024.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOSS, Juliana; FERNANDES, José Carlos. Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 1, p. 102–118, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/184731.. Acesso em: 25 ago. 2024.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich**. Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natural e ciência do estado em compêndio**. Tradução de Paulo Meneses. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Tradução Artur Morão. Coleção Textos Clássicos da Filosofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: 'O Que é Esclarecimento?'**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. de Ann Mary Figueira Perpétuo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MULLER, Luciane dos Santos; SILVA, Lisiane Borges. GESTOR ESCOLAR, ORIENTADOR EDUCACIONAL E SUPERVISOR ESCOLAR: UMA REDEFINIÇÃO MULTIDISCIPLINAR. **Revista de Educação do IDEAU – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**, vol. 9, nº 19 - Janeiro – Junho, 2014. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/693c46a90bded4ce6d6a9eeba7cf9d1e4_1.pdf Acesso em: 26 mar. 2022.

OLIVEIRA GALLO, Sílvio Donizetti de; MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, Belém, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147. Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, P. L.; SCHERER, S. S.; SCHUCK, L. . Os problemas filosóficos como metodologia de ensino na educação básica - sua contribuição para estimular o pensar crítico. **Revista Contexto & Educação**, *[S. l.]*, v. 39, n. 121, p. e13652, 2024. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13652. Acesso em: 24 ago. 2024.

PORTA, M. A. G. **A Filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação–uma prática em transformação. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**, v. 8, p. 69-96, 2000. Disponível em: https://www.trabalhosfeitos.com/categoria/resumo-do-textosupervis%C3%A3o-do-sonho-a-a%C3%A7%C3%A3o-uma-pr%C3%A1tica-emtransforma%C3%A7%C3%A3o/1886487/0.html. Acesso em: 02 ago. de 2022.

SIMÕES, Alan José Batista. A ação da supervisão escolar e da orientação educacional na gestão escolar**. Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45527. Acesso em: 25 ago. 2024.

TOQUETTO, André Ricardo. O FILME "O ÓLEO DE LORENZO" COMO RECURSO AUDIOVISUAL: uma análise de acordo com a história, filosofia e sociologia da ciência. In: **Anais do 21 Encontro Nacional de Ensino de Química**. Anais. Uberlândia(MG) Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xxieneq2022/455050-O-FILME-O-OLEO-DE-LORENZO-COMO-RECURSO-AUDIOVISUAL--UMA-ANALISE-DE-ACORDO-COM-A--HISTORIA-FILOSOFIA-E-SOCIOLOG. Acesso em: 25 ago, 2024

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NO BRASIL EM ESPAÇOS FORMAIS: O ESTADO DA ARTE ACERCA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro[1]
Doutora em Educação: Currículo
risaelma.cordeiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Erisvaldo de Sousa Borges[2]
Mestrando
erisvaldoborges@ifpi.edu.br
Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central

RESUMO: a aprendizagem cooperativa tem ganhado destaque como uma abordagem pedagógica que potencializa não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas. Nesta dimensão, o presente trabalho objetiva apresentar o estado da arte acerca do princípio da aprendizagem cooperativa aplicada ao ensino coletivo de violão, em espaços formais de educação no Brasil. A realização da investigação contou com o levantamento da produção científica (teses e dissertações) publicadas no repositório da CAPES, no período compreendido entre o ano 2015 ao ano de 2022, tendo como base o tema do "ensino coletivo de violão". A metodologia desta pesquisa de natureza qualitativa, contou ainda com o procedimento de levantamento bibliográfico sobre o tema em foco. A coleta de dados realizou-se por meio da busca em meio eletrônico (internet), tendo como termo principal a "aprendizagem cooperativa" nos textos selecionados. Para a análise e interpretação dos dados escolhemos o método da análise qualitativa de conteúdo para redução do material textual, que foi organizado, codificado e categorizado, possibilitando aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno do processo de aprendizagem cooperativa no contexto do ensino coletivo de violão. Os resultados demonstram que apenas um estudo dedicou-se, exclusivamente, ao uso do princípio da cooperação no ensino de violão. Assim, evidenciamos a necessidade de que novas pesquisas possam complementar o debate nessa área, a fim de ressignificar o processo didático do violão coletivo em espaços formais de educação e em razão das demandas dos estudantes da sociedade atual.

Palavras-chave: Ensino Coletivo; Aprendizagem Cooperativa; Violão; Espaço Formal.

[1] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Curso de Música, licenciatura, e do Programa de Formação Profissional (Prof-Artes) da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Educação Musical e Formação (CEMF).

[2] Mestrando do Prof-Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Professor do Curso Técnico em Instrumento Musical (Violão) do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central. Compositor. Arranjador. Recitalista. Bolsista CAPES PROEB, pelo Prof-Artes/UFMA.

1. Introdução

Atualmente, existe na sociedade e no mundo do trabalho, a expectativa de que a escola, em todos os níveis e vocações, capacite os seus alunos ao desenvolvimento de competências que vão além do aprender a conhecer e do aprender a fazer. Mas, que sejam capazes de mobilizar habilidades para realizarem atividades em equipe, agirem de forma autônoma e crítica e que sejam capazes de resolverem problemas de forma cooperativa e colaborativa. Trata-se de uma prerrogativa dos quatro pilares da educação para o século XXI, de acordo com Delors (1998): a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e d) aprender a ser.

Nesse sentido, insere-se o ensino coletivo de instrumento musical, uma prática que vem se estabelecendo no Brasil com bastante força e significado nos últimos tempos. A proposta em discussão, vai além de uma simples reunião de diversas pessoas com conhecimentos heterogêneos num mesmo espaço com propósitos semelhantes, mas como um espaço onde transitam o conhecimento, o fazer, o conviver e o viver de forma integrada, mas sem reprimir as individualidades. Constitui-se, desta forma, numa formação humana, cultural, social e profissional, além de propiciar experiências plenas de significados para todos.

Diante da complexidade de saberes, culturas, vivências e experiências que existem entre os estudantes reunidos em sala de aula, a aprendizagem cooperativa tem ganhado destaque como uma abordagem pedagógica que potencializa não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas. A cooperação pode acontecer também em espaços informais de ensino, mas, por ser o nosso ambiente diário de trabalho, escolhemos olhar para os espaços formais de educação musical.

Cientes dessa realidade, este trabalho pretende responder à seguinte questão de pesquisa: qual o estado da arte acerca do princípio da aprendizagem cooperativa aplicada ao ensino coletivo de violão em espaços formais de educação no Brasil? Para tanto, temos como objetivo geral apresentar as produções científicas relacionadas ao princípio da aprendizagem cooperativa aplicada ao ensino de violão. Os objetivos específicos, por sua vez, são: discutir as concepções sobre aprendizagem cooperativa em espaço formal de ensino, bem como os conceitos contemporâneos de cultura e experiências; realizar um levantamento dos estudos que contemplam a relação entre ensino coletivo de violão e aprendizagem cooperativa; evidenciar as contribuições mais significativas sobre o objeto em estudo.

A metodologia de abordagem qualitativa, configura-se pela relevância expressa nos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno da investigação. Nesse caso, a

representatividade menos importa uma vez que o objetivo primordial não consiste em mensurar os achados da pesquisa, mas em analisá-los e descrevê-los em profundidade buscando extrair de sua essência os significados ainda não evidenciados acerca do ensino coletivo de violão e a relação com o princípio da aprendizagem cooperativa. Por isso, considerando a questão desta pesquisa, opinamos pelo mapeamento da literatura, do tipo "estado da arte", que nos trouxe ampla visão sobre o assunto em tela. Os dados analisados, por sua vez, contaram com as orientações do método da análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

Os achados da pesquisa sugerem que o debate acerca do princípio da cooperação articulado ao ensino coletivo de violão, pode trazer subsídios para ressignificar a aprendizagem do próprio instrumento, especialmente, à medida que se evidencia crescente aumento de cursos de violão, seja em espaços formais ou não formais de educação. Aspecto que inclui a necessidade de ampliar a discussão sobre situações nas quais os professores precisam lidar com a heterogeneidade das turmas em contextos diversificados de aprendizagem instrumento.

Dito isso, nos próximos tópicos que fundamentam as concepções deste estudo, passaremos a discorrer sobre a aprendizagem cooperativa, bem como a abrangência do que se denomina espaço formal de educação e, por fim, a experiência e cultura estabelecida.

2. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é, segundo Monereo e Gisbert (2005, p. 9), "[...] uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é, as diferenças entre os alunos, [...], em elemento positivo que facilita o aprendizado". Os autores pontuam como positivas as "diferenças entre os alunos [...] inclusive a de níveis de conhecimento [...]", pois destas condições tiram proveito os métodos de aprendizagem cooperativa no favorecimento do trabalho dos professores. Segundo Johnson e Holubec (1999, p. 10, tradução nossa)[3], essa metodologia de ensino já possui uma longa e exitosa história, sendo que, desde 1898 até o momento da publicação do seu trabalho, já foram realizados aproximadamente "600 estudos experimentais e mais de 100 estudos correlacionais sobre os métodos de aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista".

Damon e Phelps (1989) propõem três abordagens ou situações possíveis para uma prática educativa entre os alunos, ou pares (*peers*) conforme os autores se referem: tutorial, cooperativa e colaborativa. Na abordagem tutorial, segundo Damon e Phelps (1989, p. 11,

[3] [...] 600 estudos experimentais e mais de 100 estudos correlacionais sobre os métodos de aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista.

tradução nossa)[4], "assume-se geralmente que o tutor possui mais informação ou competência do que o tutorado". Segundo Moran (2018), o tutor atuará como curador para que cada estudante progrida na aprendizagem individualizada. Na abordagem cooperativa:

> Os grupos de aprendizagem são geralmente heterogêneos no que diz respeito à capacidade; e, embora em algumas versões de aprendizagem cooperativa os alunos assumam papéis diferentes, raramente existe um sentimento de estatuto superior associado a qualquer um dos papéis. É claro que pode haver diferenças entre os participantes em termos de habilidade, popularidade, domínio e assim por diante (Damon; Phelps, 1989, p. 12, tradução nossa).[5]

Na abordagem colaborativa, que é contrária à tutoria entre os pares, segundo Damon e Phelps (1989, p. 13, tradução nossa)[6]:

> as crianças começam aproximadamente nos mesmos níveis de competência, e também, ao contrário da cooperação, as crianças trabalham sempre em conjunto no mesmo problema, em vez de individualmente em componentes separados do problema (tradução nossa)[7].

A colaboração entre pares, em sua forma ideal, envolve a troca constante de ideias, isto é, *feedback* contínuo e descoberta conjunta, caracterizada por um alto nível de igualdade e reciprocidade e, tem na cooperação, segundo Monereo e Gisbert (2005, p. 14), "[...] um papel central que engloba as diversas dimensões da aprendizagem entre iguais." Neste contexto, no dizer de Moran (2018, p. 9), o professor assume um papel ativo como designer de atividades, atuando como "um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora."

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), existem cinco componentes essenciais para a aprendizagem cooperativa: interdependência positiva; interações face a face; responsabilidade individual, habilidades sociais; e auto-reflexão de grupo. Os autores (1999) listam também quatro tipos de grupos: grupo de pseudoaprendizagem; grupo de aprendizagem tradicional; grupo de aprendizagem cooperativa; e grupo de aprendizagem cooperativa de alto rendimento. Em conformidade com estes autores, a cooperação comparada com os métodos

---

[4] [...] it is generally assumed that the tutor has greater information or competence than the tutee.

[5] The learning groups are generally heterogeneous with respect to ability; and, although in some versions of cooperative Iearning, students will assume different roles, there is rarely a sense of superior status attached to any of the roles. Of course there may be differences between participants in ability, popularity, dominance and so on.

[6] [...] the children begin at roughly the same levels of competence.

[7] [...] the children at all times work jointly on the same problem rather than individually on separate components of the problem.

competitivo e individualista, é conveniente porque resulta em: maiores esforços para lograr um bom resultado; relações mais positivas entre os alunos; e maior saúde mental.

Expandindo a discussão acerca dos diferentes pontos de vista sobre o termo aprendizagem cooperativa, a partir de comparação realizada entre uma equipe cooperativa e um grupo tradicional de trabalho, Tejada (1997 apud Monero e Gisbert 2005, p. 15-16), aproximam a duas dimensões e consideram a aprendizagem cooperativa como uma subclasse dentro do trabalho realizado em grupo. Já O´Donell e King (1999 apud Monereo e Gisbert, 2005) e Dillenbourg (1999 apud Monereo e Gisbert, 2005), propõem uma definição de aprendizagem colaborativa como sendo um termo abrangente, que inclui várias dimensões da aprendizagem entre pares, já Topping e Ehly (1998, apud Monereo e Gisbert, 2005), preferem o termo aprendizagem assistida por iguais.

3. Espaço formal de ensino

Passaremos agora a definir o local no qual se situam as atividades de ensino: os espaços formais. Cabendo uma elucidação quanto ao que consideramos espaços formais. Segundo Libâneo (2013, p. 16), a educação formal:

> [...] se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos. Cumpre acentuar, no entanto, que a educação propriamente escolar se destaca entre as demais formas de educação intencional por ser suporte e requisito delas.

Matsuura (2011, p.111), também compartilha a ideia de as escolas serem as "agências encarregadas pela educação formal." Marola, Sanches e Cardoso (2011, p. 98) explicitam com mais profundidade a definição em tela ao mencionarem que:

> [...] [um] modelo de educação formal ocorre quando a instituição está devidamente organizada e estruturada em relação ao seu material pedagógico, formação de seus educadores e currículo (grade curricular ou disciplinar), com o intuito de que sejam contemplados todos os conteúdos significativos (do ponto de vista de quem formula a proposta) na área.

Conforme reiterado por Gohn (2006), a educação formal acontece dentro do espaço de escolas certificadas e institucionalizadas por lei, e que estas sejam organizadas segundo as diretrizes nacionais. Assim, dentre as opções de espaços possíveis onde a educação pode ocorrer, optamos por aquela que é realizada em escolas, mais especificamente as Escolas de Música de Institutos Federais e de Instituições de Ensino Superior públicas.

4. Cultura e experiência

Conceituar cultura na atualidade requer um olhar criterioso e contextualizado. Neste sentido, é fundamental entender a cultura como elemento dinâmico, constituinte e central na nossa vida. Segundo Hall (1997, p. 24), a cultura é determinante para a "constituição da subjetividade da própria identidade e da pessoa como um ator social."

A prática do ensino coletivo de instrumento musical tem procurado entender, a partir do contexto no qual se insere, todo esse dinamismo social ao propor no seu repertório musical diferentes estilos – locais, regionais, nacionais e internacionais – com vistas a contemplar a diversidade de vivências do ambiente da sala de aula. Trata-se de uma forma de promover a educação estética democrática e ampla, visão esta corroborada por Bastos (2005). Isso se constitui no que Veiga (2000) chama de "educação dos sentidos."

Da mesma forma, conceituar o termo "experiência" não é tarefa fácil, pois cada vez mais pessoas têm menos tempo para se permitir uma verdadeira experiência. Segundo Bondía (2002), a experiência não é algo decorrente do excesso de informações, de opiniões, de trabalho, ou da falta de tempo. A experiência requer parar para pensar, olhar e escutar de maneira lenta e atenta, uma condição difícil na velocidade do cotidiano atual. Para o autor, "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21) e o saber da experiência está ligado à elaboração do sentido do que ocorre. Esse saber é inseparável do indivíduo, sendo necessário vivê-la pessoalmente. A experiência é irrepetível e sempre traz consigo algo novo e desconhecido.

Parafraseando Bondía (2002), enfatizamos que a experiência envolve um gesto de interrupção e exposição, carregado de vulnerabilidade e risco. Este conceito de experiência é corroborado por Aguirre (2011, p. 84) quando afirma que, o que lhe interessa da experiência a partir do ponto de vista educativo "[...] é a sua capacidade para se converter em detonante da transformação pessoal [...]."

A partir dos dois conceitos abordados, podemos afirmar que o ensino coletivo de instrumento musical, realizado de forma cooperativa e colaborativa e a partir de diferentes perspectivas culturais e sociais, tem o potencial de proporcionar experiência enriquecedora e transformadora aos participantes.

Segundo Dantas (2016), o ensino coletivo tem impacto positivo ao promover a motivação, o autoconceito acadêmico e a autoestima dos alunos. Isso acontece por meio das interações interpessoais, ou seja, das relações e trocas entre os participantes. Esses benefícios se refletem tanto na aprendizagem musical, quanto no desenvolvimento social do indivíduo,

indicando um crescimento holístico e integrado dos alunos. Afinal, segundo Moysés (2005, apud Dantas 2016, p. 132), "as pessoas que possuem uma percepção positiva de si mesma, se sentem mais confiantes, têm uma boa expectativa para o sucesso e acabam se saindo bem", transformando, assim, as suas vidas por meio de uma experiência significativa.

5. Metodologia

Uma pesquisa do tipo estado da arte objetiva, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), "a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento [..] e abrange os [...] diferentes aspectos que geraram produções". Ainda para Romanowski e Ens (2006, p. 40), esse tipo de investigação pode levar o pesquisador à obtenção de uma "plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de um determinado tema – a sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas". Por meio do estudo do estado da arte as autoras afirmam que é possível identificar as eventuais lacunas que ainda possam existir quanto ao conhecimento na área investigada.

Messina (1998, p. 1 apud Romanowski; Ens 2006, p. 40) oferece-nos de forma sucinta e objetiva, o que de fato constitui uma pesquisa do tipo estado arte: um "mapa que nos permite continuar caminhando." No entanto, para a confecção deste "mapa", é necessário estabelecer e seguir os seus procedimentos metodológicos que, segundo Romanowski (2002), incluem a definição de descritores, a localização dos bancos de pesquisa, o estabelecimento de critérios para a seleção do material a ser estudado, bem como a coleta, a leitura do material e a síntese dos achados e, por fim, a análise e as conclusões preliminares. Para as pesquisadoras, o caráter descritivo e analítico são dois aspectos fundamentais para este tipo de estudo.

Nessa acepção, ressaltamos que a coleta do material foi realizada no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da palavra-chave "ensino coletivo de violão", para o levantamento de teses e dissertações relacionadas a esta modalidade de ensino. A busca utilizou como marco temporal o período compreendido entre o ano de 2015 a 2022.

Para o procedimento da análise das teses e dissertações que foram encontradas durante as buscas no repositório da CAPES, seguimos o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), que por sua vez, sugere a existência de três etapas: organização, codificação e categorização.

Nesse sentido, tendo coletado os textos, o material foi organizado em quadro para codificação e posterior categorização, com base nos três critérios em relação à aprendizagem cooperativa: quanto ao seu enquadramento total; quanto ao seu enquadramento parcial; e quanto

ao não enquadramento no conceito de aprendizagem cooperativa. Isso posto, tomando como referencial os estudos de Damon e Phelps (1989) sobre as possibilidades de interações entre os pares, bem como no conceito de aprendizagem cooperativa proposto por Monereo e Gisbert (2005) e Johnson, Johnson e Holubec (1999).

Dessa maneira, procedemos às leituras do conteúdo textual buscando os termos: "cooperação" e "aprendizagem cooperativa". Além disso, analisamos também as referências utilizadas nos estudos selecionados em busca da bibliografia específica sobre o objeto em estudo, na intenção de respondermos à questão de pesquisa evidenciada.

6. Resultados e discussão dos trabalhos que abordam a aprendizagem cooperativa

A respeito dos dados extraídos do levamentamento realizado entre o ano de 2015 a 2022, foram encontrados o total de 13 estudos que abordam a temática do "ensino de violão": sendo 09 dissertações e 04 teses. O ano de produção de cada estudo, os títulos e os tipos de trabalho – tese ou dissertação –, além dos autores, as universidades envolvidas nessa conjuntura, as cidades, os estados e as regiões onde as mesmas foram produzidas podem ser visualizadas no Quadro 1, adiante:

QUADRO 1: ESTUDOS SOBRE ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

Ano	Título	Estudo	Autor(a)	Universidade
2015	O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense	Dissertação	Victor Matos de Oliveira	UNIRIO
2015	Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação	Dissertação	Luan Sodré de Souza	UFBA
2016	Uso das tecnologias digitais no ensino coletivo de violão para crianças: um estudo de caso no curso de extensão da UFBA	Dissertação	Otávio Jorge dos Santos Fidalgo	UFBA
2016	Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica	Dissertação	Fábio Amaral da Silva Sá	UFG
2016	Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão	Dissertação	Dayane Battisti	UFPR
2017	Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia	Tese	Marcelo Brazil	UFBA
2018	Criação musical e improvisação no ensino coletivo de violão: uma experiência na escola de música de Manguinhos	Dissertação	Reinaldo Santos de Oliveira Souza	UFRJ
2019	Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano	Tese	Luan Sodré de Souza	UFBA
2019	Os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos profissionais de ensino coletivo de violão em classes de iniciantes	Tese	Mabel Cristina Carvalho de Macêdo	UFBA
2020	Ensino coletivo de violão em um assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra	Dissertação	Anderson Moisés B. Souza Chagas	UFSCar
2022	O pensamento musical de Martin Buber aplicado à educação musical: processos criativos no ensino coletivo de violão	Tese	Andrea Paula Picherzky	USP
2022	Atividades de improvisação no ensino coletivo remoto de violão: uma pesquisa-ação em oficinas da COART UERJ durante a pandemia de Covid-19	Dissertação	Rafael Cruz Camacho	UFRJ
2022	Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente	Dissertação	Johnatan Martins De Sousa	UFPB

Fonte: Borges e Cordeiro (2024)

Com relação aos achados analisados que abordam de forma total ou parcial a aprendizagem cooperativa, chegamos aos resultados evidenciados no Quadro 2, abaixo, e que serão discutidos nos próximos parágrafos:

QUADRO 02: ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Ano	Título/Estudo	Autor(a)/Universidade	Espaço de ensino	Aprendizagem Cooperativa
2015	O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense / Dissertação	Victor Matos de Oliveira / UNIRIO	Informal (Ensino Regular)	Sim
2015	Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação / Dissertação	Luan Sodré de Souza / UFBA	Formal	Não
2016	Uso das tecnologias digitais no ensino coletivo de violão para crianças: um estudo de caso no curso de extensão da UFBA /Dissertação	Otávio Jorge dos Santos Fidalgo / UFBA	Formal	Não
2016	Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica / Dissertação	Fábio Amaral da Silva Sá / UFG	Informal	Parcial
2016	Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão / Dissertação	Dayane Battisti / UFPR	Informal	Parcial
2017	Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia / Tese	Marcelo Brazil / UFBA	Informal	Não
2018	Criação musical e improvisação no ensino coletivo de violão: uma experiência na escola de música de Manguinhos / Dissertação	Reinaldo Santos de Oliveira Souza / UFRJ	Informal	Não
2019	Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano / Tese	Luan Sodré de Souza / UFBA	Formal	Não
2019	Os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos profissionais de ensino coletivo de violão em classes de iniciantes / Tese	Mabel Cristina Carvalho de Macêdo / UFBA	Informal	Não
2020	Ensino coletivo de violão em um assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra / Dissertação	Anderson Moisés B. Souza Chagas / UFSCar	Informal	Não
2022	O pensamento musical de Martin Buber aplicado à educação musical: processos criativos no ensino coletivo de violão / Tese	Andrea Paula Picherzky / USP	Informal	Não
2022	Atividades de improvisação no ensino coletivo remoto de violão: uma pesquisa-ação em oficinas da COART UERJ durante a pandemia de Covid-19 / Dissertação	Rafael Cruz Camacho / UFRJ	Formal	Não
2022	Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente / Dissertação	Johnatan Martins De Sousa / UFPB	Informal	Parcial

Fonte: Borges e Cordeiro (2024)

A dissertação "Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica", de Fábio Amaral da Silva Sá (2016), teve como principal objetivo a sistematização de uma metodologia de ensino coletivo de violão para a formação inicial de alunos, em uma escola de Ensino Regular. Para fundamentar o estudo, o pesquisador apoiou-se em publicações nacionais sobre o ensino coletivo de violão, bem como em autores do campo da cognição musical e nas concepções pedagógicas de Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki, Gainza e Swanwick. O texto menciona a cooperação e a aprendizagem cooperativa no ensino de violão como uma possibilidade que pode ocorrer espontaneamente ou ser estimulada. Mas, de forma geral, não explica ou menciona os autores de referência comumente citados na literatura sobre o tema.

Na dissertação “Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão”, de Dayane Battisti (2016), trata-se de estudo sobre as crenças de autoeficácia aplicadas no ensino coletivo de violão. A pesquisa menciona a cooperação como um dos seis aspectos que ocorrem no ensino coletivo de violão, além da democratização, da interação, do lúdico e da motivação. No entanto, o objetivo da pesquisa foi, segundo Battisti (2016, p. 7):

> [...] investigar a motivação para aprender violão em grupo a partir das fontes de influência das crenças de autoeficácia (experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos).

A respeito da dissertação “Orquestra de violões da paraíba: perspectivas sobre a formação docente”, de Johnatan Martins de Sousa (2022), o pesquisador investiga sobre a formação do professor de música para atuar no ensino coletivo de violão. O autor fundamentou a sua pesquisa em estudos oriundos do campo da educação musical, particularmente sobre a

formação do músico-professor, e sobre a aprendizagem musical cooperativa e colaborativa, onde cada metodologia a ser adotada e experimentada será decorrente de uma construção coletiva colaborativa entre o grupo. Ao falar dos termos aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa, o autor se posicionou, a partir do seu referencial teórico, ora de forma clara e noutros momentos de forma imprecisa ou tratando-as como sinônimos.

Com base nas informações, podemos afirmar que não há consenso sobre os usos das terminologias aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa, particularmente no Brasil. Após a análise dos autores referenciados, concluimos que as duas modalidades são bastante parecidas, muito embora possam ser diferenciadas em função do grau de autonomia que o professor concede aos alunos: menor na aprendizagem cooperativa e maior na aprendizagem colaborativa. É possível encontrar também no texto, em três ocorrências, as duas palavras sendo colocadas como se elas fossem sinônimas: “colaborativa/cooperativa.”

Moreneu e Gisbert (2005) preferiram utilizar o termo “aprendizagem cooperativa” por ser mais comumente usado pela comunidade científica e preferiu não definir o que seja aprendizagem colaborativa. Já apresentamos neste artigo a conceituação de aprendizagem cooperativa proposta por Monereo e Gisbert (2005), que é a mais adotada dentre as produções acadêmicas brasileiras. Sobre a aprendizagem colaborativa, segundo Sæther (2013 apud Oliveira, 2017, p. 37) “esta acontece primordialmente, em ambientes virtuais de aprendizagem, como educação à distância e em atividades de intercâmbio cultural.”

A dissertação "O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense", de Victor Matos de Oliveira, UNIRIO (2015), é o único estudo encontrado nesta pesquisa que se concentra exclusivamente na aprendizagem cooperativa. A investigação, realizada ao longo de um semestre, foi baseada em um relato de experiência com 20 alunos em níveis variados da prática instrumental – 6 já iniciados e 14 iniciantes. Os alunos participaram de aulas de ensino coletivo de violão oferecidas como parte da disciplina de Artes/Música no primeiro ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Fluminense, campus Campos-Centro, no ano de 2015. Para embasar sua pesquisa, o autor utilizou, principalmente, os trabalhos de Carles Monereo e David Duran Gisbert sobre aprendizagem cooperativa, além do conceito de "zonas de desenvolvimento" de Lev Vygotsky.

O pesquisador argumentou que, para alcançar seus objetivos, a atividade seria mais adequada se realizada em escola de educação básica que já oferecesse regularmente aulas coletivas de instrumentos musicais para seus alunos. Ao longo de seis aulas presenciais e coletivas, cada uma com planejamento e objetivos específicos, foram trabalhados conteúdos que abrangem desde a técnica básica aplicada ao instrumento, experimentação e

produção/percepção sonora, percepção musical, apreciação musical, experimentação e criação musical, até a produção de repertório por meio da formação de grupos como duos, trios e quartetos. Esses grupos apresentariam suas produções no último encontro da turma em forma de Recital.

As aulas seguiram o formato de estudo dirigido – revisão, informante e aplicação –, e os alunos recebiam em cada encontro uma apostila com os conteúdos a serem trabalhados. A avaliação foi contínua, levando em conta a frequência, participação e cooperação nas atividades individuais e coletivas. Todas as atividades foram previamente orientadas pelo professor para garantir a otimização da aprendizagem pelos alunos. A coleta de dados ocorreu entre junho e julho de 2015, durante os seis encontros com a turma.

De acordo com Oliveira (2015), os resultados de sua pesquisa evidenciaram as vantagens do ensino coletivo de violão com enfoque cooperativo. Nesse sentido, foi observado aumento no interesse dos alunos pela participação nas aulas e melhora no desempenho na execução do violão. O autor citado, também destacou que "[...] foi possível manter os alunos constantemente envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem musical, tornando-o uma atividade prazerosa" (Oliveira, 2015, p. 84). Todavia, o autor ressalta a necessidade de mais estudos sobre o tema.

7. Considerações finais

A partir do levantamento de estudos sobre o ensino coletivo de violão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2015 a 2022, constatamos que dos 13 trabalhos encontrados, 09 não abordam a aprendizagem cooperativa, 03 abordam parcialmente e apenas 01 estudo dedicado exclusivamente ao tema. Apesar de ter sido baseado em uma breve experiência, com apenas seis aulas, o estudo apresentou resultados satisfatórios. No entanto, sem esgotar o tema da aprendizagem cooperativa. Convém destacar que a pesquisa foi realizada em ambiente formal de ensino, no Instituto Federal Fluminense, Campus-Centro, com uma turma do primeiro ano do ensino médio integrado, na qual apenas seis dos vinte alunos tinham alguma experiência prévia com o instrumento. Configurando-se a heterogeneidade, uma condição comum a qualquer turma em maior ou menor grau.

Outrossim, os demais estudos analisados, inclusive o que foi direcionado para a modalidade aprendizagem cooperativa, não detalhou exatamente como se deu a interação entre os participantes nas aulas em grupo. Oliveira (2015), por exemplo, cita as três possíveis formas de interação entre os pares proposta por Damon e Phelps (1989) em seu texto. No entanto, o autor se limitou a informar que organizou a turma de acordo com os perfis dos alunos, sem

determinar o tempo de interação e como isso ocorreu. Em consonância com Monereo e Gisbert (2005), até mesmo os maiores defensores desta modalidade de ensino não recomendam que ocorra durante toda a aula. Johnson, Johnson e Holubec (1999), de forma bastante otimista, propõem entre 60% e 80% do tempo de aula, permitindo, assim, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Desse modo, essa investigação mostra que os estudos sobre cooperação, cujo debate acadêmico acontece há mais de século, pode trazer subsídios para ressignificar o ensino coletivo de violão, especialmente na medida em que se evidencia um crescente aumento de cursos de violão em todas as regiões do país e em diferentes contextos, incluindo os que são realizados em espaços formais e em diferentes níveis, e onde os professores precisam lidar com turmas numerosas e heterogêneas.

Sugerimos, portanto, a realização de mais estudos sobre esta abordagem do ensino coletivo de instrumentos musicais em espaços formais e, especialmente, em cursos específicos de violão, uma vez que a cooperação entre os estudantes constitui uma das formas de otimizar e potencializar as ações pedagógicas do professor e, ao mesmo tempo, estimula a autonomia, a interação, a motivação, a vivência de experiências significativas e a formação musical e cultural dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbamento do familiar**: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-244.

BATTISTI, Dayane. **Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão**. Dissertação (Mestre em Música), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2016. 98 f.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=. Acesso em: 12 de junho de 2024.

BRASIL (CAPES). **Repositório de teses e dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em 17 de junho de 2024.

BRAZIL, Marcelo. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão**: uma visão através da teoria da autoeficácia. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, 2017. 289 f.

CAMACHO, Rafael Cruz. **Atividades de improvisação no ensino coletivo remoto de violão:** uma pesquisa-ação em oficinas da COART UERJ durante a pandemia de Covid-19. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 123 f.

CHAGAS, Anderson Moisés Barbosa Souza. **Ensino coletivo de violão em um assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. 136 f.

DAMON, William; PHELPS, Erin. Critical distinctions among three approaches to peer education. In: **International Journal of Educational Research**, vol. 13, iss. 1, p. 9-19, janeiro de 1989.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

FIDALGO, Otávio Jorge dos Santos **O uso das tecnologias digitais no ensino coletivo de violão para crianças na Escola de Música**: um estudo de caso no curso de extensão da UFBA. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 121 f.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; e HOLUBEC, Edythe J. **El aprendizaje cooperativo en la aula**. Barcelona: Paidós, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática, 2ª Ed**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MACÊDO, Mabel Cristina Carvalho de. **Os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos profissionais de ensino coletivo de violão em classes de iniciantes**. 2019. 151 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, 2019.

MATSUURA, Koichiro. **Qualidade da educação**: desafio do século 21. Notícias UNESCO, Brasília, n. 25, set./dez. 2004.

MONEREO, Carles; GISBERT, Davis Duran. **Procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão**: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2017. 234 f.

OLIVEIRA, Victor Matos de. **O ensino coletivo de violão**: uma experiência de aprendizagem cooperativa no instituto federal fluminense. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015. 118 f.

PICHERZKI, Andrea Paula. **O pensamento musical de Martin Buber aplicado à educação musical**: processos criativos no ensino coletivo de violão. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2022. 118 f.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. In: Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septembre-diciembre, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade do Paraná, Paraná, Brasil.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. **Ensino coletivo de violão**: uma proposta metodológica. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Goiás, 2016. 259 f.

SOUSA, Johnatan Martins de. **Orquestra de violões da paraíb**a: perspectivas sobre a formação docente. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. 101 f.

SOUZA, Luan Sodré. **Educação musical afrodiaspórica**: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano. Tese (Doutorado em Educação Musical), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2019. 249 f.

_____. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2019. 97 f.

SOUZA, Reinaldo dos Santos de Oliveira. **Criação musical e improvisação no ensino coletivo de violão**: uma experiência na escola de música de Manguinhos. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. 146 f.

VEIGA, Cynthia Greive. **Educação estética para o povo**. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira e FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). 500 anos de educação no Brasil. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-422.

ESTUDO PARA ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO ENVOLVENDO ESTUDANTES SURDOS

Andresa de Souza Arantes Ramos
Licenciada em Pedagogia
andresasouzaramos@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

William de Goes Ribeiro
Pós-doutor em Currículo e Teoria Política
wgribeiro@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense - UFF

Janiara de Lima Medeiros
Doutoranda em Educação
jlmedeiros@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF

RESUMO: Essa pesquisa discorre a respeito do currículo e inclusão do estudante surdo na escola regular e os processos que permitem o progresso desse aluno. Falamos sobre a importância da educação bilíngue, assim como a cultura surda nesses espaços. No decorrer dos estudos nos apoiamos em aportes teóricos e partimos para a elaboração de um material didático inspirado no jogo de baralho "UNO", um recurso muito conhecido por alunos e professores e já utilizado em salas de aula com o intuito de sistematizar o aprendizado do sistema decimal. Com base nas informações sobre esse recurso e suas infinitas possibilidades, criamos o jogo "UNO LIBRAS", pois sabíamos que seria bem aceito por todos, mesmo com as modificações que fizemos. Propomos atividades que pudessem ser realizadas com a utilização dele, além de sugerirmos novas possibilidades que dependerão da criatividade dos docentes e de seus alunos. Esperamos que nossa proposta venha diminuir a distância entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, dentro e fora da escola, despertando o interesse e a busca de novas pesquisas a respeito do tema abordado

Palavras-chave: Currículo; Inclusão; Surdez; Material-didático.

1. Introdução

Esse estudo começou a ser tecido após o contato com as disciplinas de currículos e LIBRAS ambas ofertadas no Instituto de Educação de Angra dos Reis, ministradas pelos professores William Ribeiro[1] e pela professora Silvana Uhmann[2]. Como o currículo acontece dentro das instituições de ensino e a respeito da identidade cultural dos indivíduos, aqui abordaremos o processo de escolarização do estudante surdo nesses ambientes.

Um dos textos que nos baseamos para dar seguimento a nossa pesquisa foi o livro 'Teorias de Currículo" das autoras Lopes e Macedo (2011). Para elas o currículo é um produto de relações de poder político e cultural, uma prática discursiva e social, uma política cultural.

A princípio o objetivo era pesquisar a escolarização do aluno surdo em pelo menos uma escola do município de Angra para compreendermos as etapas desse processo, o qual envolvem estudantes com surdez e estudantes ouvintes. No entanto com o decorrer do estudo, percebemos algumas especificidades desse aluno que é extremamente visual, então passamos a pensar na elaboração de algo que contemplasse a cultura surda.

Depois de muitas pesquisas optamos pela elaboração de um material didático que pudesse nos auxiliar nesse objetivo, pois de acordo com Rangel (2005), o material didático deve ser favorável ao ensino/aprendizagem do aluno. Todo recurso precisa ser bem elaborado não se pode achar que todo recurso é válido para todos.

Para que pudéssemos ter êxito em nosso projeto passamos a buscar mais informação sobre essa comunidade. Segundo Sobel (2008), diz que cada membro da comunidade recebe um sinal, que o identifica é como uma forma de batismo, um aspecto da cultura surda. Além da contação de piadas em LIBRAS as quais necessitam das expressões corporais e faciais dos contadores para uma melhor entonação e compreensão. Outro destaque importante para essa comunidade é o 'Dia do Surdo' na data de 26 de setembro a qual foi escolhido porque nessa mesma data no ano de 1857, foi fundado no Rio de Janeiro a primeira escola de surdos do Brasil o atual Instituto Nacional para surdos mais conhecido como INES.

O estudo quer trazer a discussão sobre os desafios que tanto o estudante surdo como os demais envolvidos enfrentam para receber e conviver e fazer com que esse processo alcance o resultado desejado. Conforme Ribeiro (2018, p.50):

[1] Professor de Currículos e Relações Étnico – raciais do Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR.

[2] Professora de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR.

> E a inclusão, será em quê? De quem? Dos estudantes surdos que em casos extremos precisam sinalizar escondidos em banheiros de uma instituição ouvintista, hostil a sua cultura e língua? Nesse espectro de questões, a própria ideia de inclusão e de direitos humanos empurrada para decisões regionais ou locais sem se que se estruturem condições para tal, continuando marginalizando e transversalizando conteúdos relevantes, para nação ora, se são relevantes, por que tratá-los dessa forma? Se atendem os interesses dos brasileiros, por que estão marginalizados? A questão é que a divisão 60%40% é que uma falácia, mais um engodo se compreendermos as estratégias de marginalização e desqualificação do local e suas tradições. Pela simples razão de que diferenças não cabem em números, isto é a própria estrutura da BNCC já é marcada cultural e particularmente em detrimento de outras possibilidades em detrimento de outras possibilidades.

Essa questão também esbarra nas políticas atuais que não são claras o suficiente no intuito de incluir esse e outros sujeitos que estão nas escolas regulares, não se voltem para sujeitos concretos, deixando-os sem apoio adequado às suas necessidades educacionais.

A BNCC defende igualdade e equidade, contudo, conforme as críticas do pesquisador, isto está longe de se encontrar nas instituições educacionais, sabendo que há grande diversidade de culturas nesses espaços e não se pode ignorá-las.

Podemos constatar que as políticas sobre o tema precisam avançar muito, as pesquisas mostram caminhos, porém, quem produz leis desse tipo não conhece as realidades das escolas brasileiras, se conhecesse saberia que a BNCC é tudo menos inclusiva.

Pelas razões aqui apresentadas pesquisando sobre a comunidade surda decidimos construir algo que representasse esse povo, foi então que nos inspiramos no jogo de cartas "UNO", criamos o "UNO LIBRAS. Ele é semelhante ao original, porém com algumas diferenças, como, por exemplo, trazendo os números representados na Língua Brasileira de Sinais, levando a identidade surda para além de seus pares.

A produção curricular brasileira e as suas influências

De acordo com Hamilton (1993), historicamente o termo "currículo" foi mencionado primeiramente no ano de 1633, na Universidade de Glasgow 3 e se refere ao período de curso dos alunos. Segundo os dicionários recentes, trazem a ideia de um documento com dados pessoais, a formação escolar e acadêmica, a experiência profissional ou trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego ou cargo. Ou ainda "desvio que se faz para encurtar um caminho, atalho; ação de correr, de se movimentar, rapidamente; corrida ou curso" (FREITAS, 2018. p.16).

Segundo estudos realizados a partir de Lopes e Macedo (2011), com a Revolução Industrial, nos anos 1920, a questão curricular surgiu com força no Brasil, nesse momento ficou

[3] A Universidade de Glasgow foi fundada em 1451.Disponível em: https:/stringfixer.com/pt/Centre for Scottish and Celtic Studies. Acesso em: 12/06/2023.

evidente que não havia profissionais capacitados para trabalhar nos meios de produção. O país enfrentava um período que o analfabetismo alcançava cerca de 71,2% de índice, de acordo com estudos de Ferreira e Carvalho (2014). Era necessário capacitar futuros trabalhadores nas escolas com conteúdos úteis para formar mão de obra, além moldá-los conforme os interesses dos empregadores.

Ainda seguindo a linha de raciocínio dos pesquisadores citados, começou-se a buscar soluções para o problema. Anísio Teixeira, um dos grandes idealizadores da Escola Nova, chegou ao Brasil trazendo propostas inovadoras para a educação brasileira (Lopes e Macedo, 2011). De acordo as autoras, primeiro o progressivismo de John Dewey, rivalizando com abordagens eficientistas, a seguir a reconciliação das perspectiva com Ralph Tyler .Para Dewey, a criança deveria ser preparada para a vida adulta desde os primeiros anos escolares e para Tyler as crianças precisam ser avaliadas com o intuito de observar a aprendizagem delas nas questões curriculares.

A educação brasileira sofreu grandes influências em seu currículo através dos anos, são abordagens que contribuem com pensamentos críticos e autônomos. Pois conforme os autores Silva (1999) e Lopes e Macedo (2001) o currículo ajuda a constituir a identidade dos sujeitos.

Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma produção cultural que acontece no ambiente escolar; o currículo é uma produção cultural que acontece no ambiente escolar, sendo influenciado por fatores internos e externos e não está baseado apenas no ensino das disciplinas. É uma construção coletiva na qual professores e alunos são agentes principais.

Elas inclusive apontam não ser possível falar em cultura ou currículo sem falar das diferenças em relação aos grupos minoritários, os quais precisam fazer parte da elaboração de conteúdos, se faz necessário discutir temas que envolvam classes, gêneros, grupos étnicos etc.

> Art.216-A. O sistema nacional de cultura, organizado em regime de colaboração de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre entes da federação e a sociedade tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.
>
> 1°-Osistema nacional de cultura fundamenta -se na política nacional de cultura e nas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura e rege – se pelos seguintes princípios:
>
> I-diversidade das expressões culturais;
>
> II-universalização do acesso aos bens e serviços culturais;
>
> V-integração e integração na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas;

> VII-transversalidade das políticas culturais (BRASIL,1988. p.212 -213).

Quando pensamos na escolarização de um aluno não podemos excluir os outros, mas incluir a todos, com o propósito de diminuir as barreiras sociais, como as desigualdades e preconceitos. Uhmann e Schwengber (2020) sinalizam que o currículo não deve ser homogêneo e não precisa ser mudado. É necessário incluir o aluno surdo nas atividades curriculares dentro e fora da sala de aula com seus colegas ouvintes.

Conforme Oliveira (2021), a surdez ocorre por causas variadas, podendo ser um acúmulo de cera, otite, tratamentos medicamentosos, traumas, defeitos congênitos, presbiacusia (provocada pela idade). Entre outras causas, podemos citar casos hereditários, nascimento prematuro, rubéola, sífilis, uma lista imensa de causas.

Existem maneiras de prevenir os casos, seguindo algumas orientações, segundo a estudiosa. As adolescentes precisam tomar as vacinas contra rubéola, sífilis e toxoplasmose para que estejam protegidas durante a gravidez, fazer o teste da orelhinha nos bebês para verificar possíveis alterações auditivas, a maioria desses serviços são ofertados pelo sistema Único de Saúde o (SUS). A surdez pode se apresentar das seguintes formas:

> Ligeira: não apresenta atraso na linguagem, mas o indivíduo tem dificuldades de ouvir;
>
> Média: dificuldades na aquisição da linguagem, dificuldades em falar ao telefone;
>
> Severa: a palavra não é percebida quando falada normalmente é necessário falar mais alto que o normal, não possui nenhuma percepção auditiva.
>
> Cofose: surdez completa (OLIVEIRA,2021, s.p.).

Caso a surdez seja confirmada tem-se início ao "tratamento" que funciona como apoio ao desenvolvimento da criança e de sua família, principalmente na aquisição de uma nova língua a para que a comunicação familiar seja possível.

Pelos motivos aqui relacionados é de suma importância a oferta da educação bilingue nas escolas desde o ciclo da alfabetização, estando presente neste local a Libras como 1° idioma materno [4]e a Língua Portuguesa como 2°idioma. Pode definir o processo de inclusão na sociedade como um todo.

Uhmann (2019) traz essas discussões para as universidades a respeito da escolarização dos surdos na escola e faz a seguinte pergunta: "o que as licenciaturas têm a ver com isso?".

[4] Idioma Materno- é a língua nativa ou primeira língua em relação a pessoa surda, seu idioma materno é a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

É imprescindível que futuros professores tenham a possibilidade de refletirem sobre suas futuras práticas. Com essas conversas, os docentes percebem como a educação bilingue é importante para a evolução do contexto educacional a qual estamos falando.

> Art3°- A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.1°Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da Educação para o exercício do magistério.(BRASIL,2005.p.1).

O surdo é um sujeito cultural e adora se expressar, usa todo o seu corpo para se comunicar, a estrutura visual é uma das marcas dessa cultura. Como nos apontam Perlin e Miranda (2003), o sujeito surdo compreende mais quando vê, os olhos dele têm as funções de ver e ouvir ao mesmo tempo. Os recursos visuais auxiliam no seu desenvolvimento.

2. A importância do material didático e a elaboração do "UNO LIBRAS".

O uso do material didático em sala de aula é algo comum e ajuda no processo de sistematização de conteúdos de forma lúdica e eficaz. Bougère (1998) diz que desde a antiguidade pensadores como Aristóteles já viam que a ludicidade ajudava no processo de ensino/aprendizagem. Atualmente os docentes usam o lúdico aliado à internet e através dessas ferramentas produzem junto com seus alunos recursos pedagógicos que fazem sentido para o contexto curricular.

Justino (2011) diz que quando a pesquisa é feita buscando recursos novos e antigos, sempre é possível alcançarmos melhores resultados. O professor é um pesquisador e como tal precisa refletir sobre teoria e prática, produzindo materiais previamente testados atingindo os objetivos propostos.

Após todas as pesquisas nos inspiramos em um jogo mundialmente conhecido, com alcance impressionante. Pessoas de todas as idades são atraídas por ele, tem mais de 50 anos de existência e a cada dia ganha mais adeptos por onde chega. É democrático, não exige muita habilidade, no entanto aguça o nosso raciocínio, interação social e desenvolvimento do sistema decimal de maneira leve e agradável. Estamos falando do jogo de baralho "UNO".

Para elaboração do nosso material pesquisamos na internet e encontramos outras versões do UNO, tais como: o Emoji, o Spim, o Minimalista e tantos outros. Com base nas informações coletadas começamos a confeccioná-lo. Sabemos que seria ideal que todo aluno surdo tivesse acesso a sua língua materna desde cedo, contudo a realidade não é bem assim,

alguns deles só terão vivência com os idiomas Português e Libras na escola. Em casos como esses, o recurso didático trará a possibilidade do reconhecimento dos números de duas maneiras diferentes, permitindo a alfabetização e o letramento matemático, diminuindo o distanciamento cultural.

O nosso UNO é diferenciado, as cartas tem em sua face os números representados em Libras e quatro cartas extras representando as operações matemáticas. Usamos o aplicativo *Coreldraw* para construirmos o "UNO LIBRAS", usamos as mesmas cores do jogo original.

Figura 1: UNO LIBRAS

Fonte: elaboração da 1ª autora deste texto (RAMOS, 2022).

O objetivo é promover a inclusão e introduzir a Língua Brasileira de Sinais nas instituições de ensino. Embora possa ser usado por estudantes de todas as idades nós sugerimos o uso dele para turmas do 1° ano do ensino fundamental, com foco na alfabetização matemática para o ensino/aprendizagem do sistema decimal desvendando os números de forma lúdica e prazerosa.

A proposta inicial é deixar as crianças explorarem as cartas, que elas tentem reconhecer os números em Libras e em seguida joguem algumas partidas. Existem inúmeras maneiras de trabalharmos com esse recurso. É possível começar com a forma tradicional, jogo da memória e atividades matemáticas entre outras maneiras a serem exploradas por professores e alunos.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que planejar é como definir metas e estabelecer formas para atingi-las de maneira eficaz com economia de tempo e recursos. Baseado no que dizem as

autoras, podemos destacar que o material didático bem planejado pode servir como um termômetro para o educador, através dele é possível inferir sobre grau de aprendizado do aluno e em qual aspecto é possível melhorar. Devemos frisar que todos os recursos são válidos e um depende do outro para funcionar, todos ganham com isso, além do aprendizado vem a inclusão dos envolvidos e a troca cultural.

A falta de verbas e políticas educacionais sem sentido não tem facilitado em nada as construções curriculares dentro das escolas. Contamos sempre com a dedicação e a vontade dos profissionais para mudarmos os cenários atuais.

3. Considerações Finais

Esse estudo está baseado em referências bibliográficas, como sites de busca, livros, artigos e materiais didáticos. Com o intuito de contribuir como o progresso do aluno surdo na escola regular, compreendendo que estamos escolarizando um sujeito que não é homogêneo, existem particularidades que precisam ser respeitadas e contempladas, inclusive na área curricular.

A inclusão depende vários fatores e ela só acontece se todos os envolvidos estiverem comprometidos. Durante a pesquisa elaboramos um recurso que pudesse ser usado por surdos e ouvintes e que esse material contemplasse a cultura surda e suas especificidades, trazendo a Libras para as salas de aula.

Esse trabalho nos ensinou que currículo e inclusão são indissociáveis, não sendo possível trabalhar esses conceitos separadamente no contexto escolar, pois a todo momento incluímos artefatos culturais nas instituições de ensino é preciso respeitarmos as diversidades, construindo formas e temas variados para discutirmos em aula. É possível educar os sujeitos para além dos ambientes educacionais, mas também para a vida social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.:___Acesso em:17maio 2022.

BRASIL, Lei 10436 de 24 de abril de 2002, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em:17 maio 2022.

BRASIL. Lei 5626 de 22 dezembro de 2005, **Libras nas licenciaturas**, Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10888445/artigo-22-do-decreto-n-5626-de-22-de-dezembro-de-2005. Acesso em :18 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Brasília**: MEC, 2017.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 dez.2021.

BROUGÈRE, G. **Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.28,1998.

FERREIRA ,Ana Emília Cordeiro Souto,Carvalho,CarlosHenrique de ,**Escolarização e analfabetismo no Brasil: Estudo das mensagens dos presidentes dos Estados de São Paulo ,Paraná e Rio Grande do Norte 1890-1930)**,Encontro de pesquisa Em Educação do Centro – Oeste 12 ,p30-45,2014.Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%C3%ADlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf. Acesso em : 28 jun.2023.

FREITAS. Adriano Vargas et at (org). **Questões Curriculares e Educação Matemática na EJA:** desafios e propostas, Jundiaí, 1 ed. Paco Editorial, p184,2018.

HAMILTON, David, Origens dos Termos educativos" classes" e "Curriculum" **Revista Iberoamericana de Educacion**, n°1, Estado y Educacion Enero- Ab.1993.

JUSTINO, Marinice Natal, **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**, Curitiba, Ibpex,2011.

LOPES, Alice Cassimiro, MACEDO, Elizabeth, **Teorias de Currículo.** São Paulo,3°ed, Cortez, p.279,2011.

OLIVEIRA, Ana PAULA DE **Quais os tipos de surdez que existem?** 06/01/2021.Zelas Saúde. Disponível em: https://saude.zelas.com.br/artigos/surdez. Acesso em: 16 dez.2022.

PERLIN, G, MIRANDA, W. Surdos :o narrar e a Política. In:Estudos Surdos – Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processo Inclusivos**, n5.UFC/NUP/CED, Florianópolis.p.217-226,2003.

RAMOS, Andresa, **UNO LIBRAS**,1 figura.2022.

RANGEL, E. **O Avaliar para melhor usar- avaliação e seleção de materiais didáticos**.In.Brasil.MEC.saltoparao futuro.TV Escola :materiais didáticos: escolha e uso. Boletim, p.25, 14/8/2005.Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/1391/1.pdf. Acesso em:19 mar.2022.

RIBEIRO, William de Goes, Currículo e BNCC:possibilidadespara quem **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p44-53, jan./jun.2018.

ROSA,André, **O jogo de cartas UNO –** criado em 1971 numa barbearia em Cincinnati,no estado norte -americano do Ohio – vai celebrar 50 anos ao longo de 2021comum série de novidades.15/01/21.Evasões.pt.Disponível em: https://www.evasoes.pt/o-que-fazer/jogo-de-cartas-uno-celebra-50-anos-com-novo-baralho-jogos-e-streamings-online/1006050/. Acesso em: 16 dez.2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Autentica, p.156,1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, Ed.da UFSC,2008.

UHMANN, Silvana Matos, **Discussões nodo ensino superior sobre educação de surdos**: O que as licenciaturas têm a ver com isso? Formação humana, prática pedagógicas e educação inclusiva,1 ed. Campinas, SP:Pontes, v 1, p.245-262,2019.

UHMANN, Silvana Matos, SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Inclusões de Alunos Surdos**, sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular"Educação Para Todos' Revista Espaço de Currículo, João Pessoa, v.13, p.194-807, dez.2020. .Especial. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/54745/32445/153920. Acesso em:16 dez.2022.

FILOSOFIA, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO: O RECURSO DOS QUADRINHOS ENQUANTO MEDIAÇÃO PARA O ENSINO

José Henrique Sousa Assai[1]
Doutor em Filosofia
jhs.assai@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (PPGFIL / LCH)

Samuel Macedo Nascimento[2]
Graduando em Ciências Humanas
samuel.mn@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (PPGFIL/LCH)

RESUMO: No período conturbado vivenciado na sociedade contemporânea, as ciências humanas se encontram em constantes ataques, onde o ensino de Filosofia, área das ciências humanas, se direciona para uma atuação na interdisciplinaridade, a partir de novas matrizes epistêmicas de estudo e pesquisa, abrindo portas para uma promoção de uma educação que considera a existência de fatores internos e externos, que podem ser utilizados como métodos didático-pedagógicos. A filosofia recai sobre um novo ataque no ano de 2016 sob a MP 746/2016 aprovada como a lei 13.415/2017, que determina a retirada da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, demonstrando uma fragilidade no ensino da filosofia, onde as historias em quadrinhos podem ser os "super Heróis" do ensino, por ser uma cultura com vasta quantidade de quadrinhos que retratam diferentes condições humanas de interesses filosóficos e na medida em que a cultura cresce mais próxima ficam do imaginário das crianças adolescentes e adultos, sendo ótimo recurso por possuir essa capacidade de servir de ancoragem entre os conceitos filosóficos com a realidade social, como temas os ligados à superação de adversidades, construção de identidade pessoal, elementos de ética, moral, justiça, enfrentamento de medos, de situações de violência, entre outros. Em suma o lugar da filosofia enquanto componente curricular nas escolas está inteiramente ligado ao seu papel na construção de discentes críticos para que sejam reflexivos na luta por transformações em suas próprias realidades. À fim de efetivar tal tratativa, concluímos que o uso de recursos didáticos-pedagógicos como as HQs é indispensável para uma composição curricular do saber filosófico e, a seu tempo, se torna profícuo como uma forma de abordagem não-tradicional no âmbito do ensino de filosofia.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos, Ensino de Filosofia, Recursos Didáticos-Pedagógicos.

[1]Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL – UFMA). Curso de Ciências Humanas (UFMA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5846-4997. Email: jhs.assai@ufma.br

[2] Graduando no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (UFMA – Campus Imperatriz). Discente pesquisador PIBIC/CNPq (2023 – 2024).

1. Contextualizando a pesquisa

Este artigo se apresenta aqui enquanto um produto objetivo da pesquisa realizada pelo discente Samuel Macedo Nascimento, e por mim orientada, por ocasião da execução do projeto PIBIC (2023 – 2024), com bolsa CNPq, vinculado ao Curso de Ciências Humanas da UFMA na cidade de Imperatriz (MA). Inicialmente, é oportuno salientar a plena execução dessa tarefa a mim e a ela confiada, pois, no ambiente acadêmico, bem sabemos como a tratativa entre o estudo e a pesquisa é laboriosa, mas não menos instigante.

A ideia básica desse plano de trabalho PIBIC foi a de articular o saber filosófico enquanto episteme vinculada às Humanidades com a esfera educativa. Nesse sentido, buscou-se explicitar, ao longo dessa jornada, sobre a possibilidade mediadora da filosofia para novas estratégias de ação didático-pedagógicas. Daí que emergiu a propositura seminal dos HQs enquanto mediação à novas formas compreensivas da filosofia enquanto saber curricular.

1.1 Filosofia enquanto currículo: desafios e recomposição no âmbito educativo

No período conturbado vivenciado na sociedade contemporânea, as ciências humanas se encontram em constantes ataques, relacionadas ao seu lugar enquanto componente curricular no ensino da população brasileira, no que se diz respeito a Lei 13.415/2017 que constitui uma nova reformulação na base de ensino, onde comprometem o lugar das ciências humanas como área de discussão da própria vida social. Tal contexto permite que ocorram intensas mudanças no modo que se promove o ensino e se compreende as ciências humanas (SIMÕES, 2017).

É nesse contexto que o ensino de Filosofia, uma das epistemes vinculadas a área das ciências humanas se direciona para uma atuação na interdisciplinaridade, a partir de novas matrizes epistêmicas de estudo e pesquisa, abrindo portas para uma promoção de uma educação que considera a existência de fatores internos e externos, que podem ser utilizados como métodos didático pedagógicos, que influenciam na compreensão do componente curricular (SANTOS, MACHADO, COLVERO, 2017). E nessa perspectiva, que o recurso dos quadrinhos pode ser compreendido para além de um recurso “infantil” ou do “mundo pop”, sendo eles compostos de ideologias que partem de perspectivas uteis no ensino aprendizagem (POSSAMAI, 2006).

Desse modo, as intensas mudanças no ensino atreladas as mudanças sociais na sociedade contemporânea, se encontram, abrindo a possibilidade para a socialização dos saberes a partir de mediadores que se encontram inteiramente ligados a cultura na modernidade, tendo em vista, que as histórias em quadrinhos (HQ) possuem uma vasta concentração de

enredos e conteúdos que partem de frente com a realidade, sendo grande fonte na elaboração epistêmica do ensino da filosofia (WESCHENFELDER, 2011).

Neste texto, visamos uma perspectiva interdisciplinar no que se diz respeito ao ensino da filosofia, objetivando identificar nos enredos dos quadrinhos elementos epistêmicos de estudo na filosofia, desse modo, relacionando o conteúdo de uma estória em quadrinho com um tema filosófico, desenvolvendo estratégias de estudo e pesquisa na área filosófica, levando em consideração o binômio "filosofia e ensino".

No tocante a formulação do presente artigo há uma necessidade de uma abordagem, de ordem metodológica, histórico-crítica (SAVIANI, 2014), visando uma reflexão crítica dos conceitos e compreensões epistêmicas no ensino da filosofia, a partir de uma perspectiva ampla para com o(a) discente, usando de sua "história" como componente mediador de ensino. Para a estruturação do trabalho acadêmico, por sua vez, o desenvolvimento apresentará uma contextualização da tarefa da filosofia no ensino e posteriormente a apresentação do recurso didático-pedagógico como elemento fundamental no percurso metodológico do ensino de filosofia.

A história da filosofia se caracteriza como um sistema de intensos avanços e retrocessos que se estendem na atualidade, nessa perspectiva, e correto afirmar que somente em 1920 e 1930, que a filosofia de fato começa a ser integralizada no currículo escolar, entretanto, com um caráter de um conhecimento complementar. Na década de 60, ela se institucionaliza como uma disciplina optativa, ampliando sua dimensão sendo enquadrada em cursos científicos como colegiado, mesmo que ainda não sendo de fato obrigatória (FAVARETTO, 2013).

O percurso do saber filosófico enquanto episteme curricular é interrompido no Brasil na década de 70 sendo excluída do currículo escolar, somente na década de 90 que o ensino de filosofia volta a ter um espaço na grade curricular de ensino, mas ocupando um espaço secundário denominado de "temas transversais" (FAVERETTO, 2013). No ano de 2008 com a lei 11.684, o sistema educacional brasileiro adiciona a filosofia como um componente obrigatório no ensino médio, sendo reconhecido como um componente curricular e abrindo espaços para a discussão do lugar da filosofia no currículo e como ela pode ser usada de fato para o desenvolvimento humano, no que se diz respeito a cidadania (MENDES, 2008).

Mesmo com anos de luta e de reafirmação do lugar da filosofia enquanto componente curricular brasileiro de ensino, a filosofia recai sobre um novo ataque no ano de 2016 sob a MP 746/2016 aprovada como a lei 13.415/2017, que á grosso modo, determina a retirada da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, demonstrando que á uma fragilidade no ensino da filosofia, onde há necessidade de reafirmar o lugar epistêmico da filosofia como

edificadora na construção de estudantes críticos e que possam tomar decisões balizadas em seu próprio escrutínio crítico a fim de que contribuam para a sociedade na qual é permeada por contínuas transformações (COSTA, 2020).

É nesse cenário dialético de lutas que compreendemos que o ensino de filosofia é um saber útil, na produção de reflexões comprometidas com a vida social. Mediante as intensas transformações envoltas ao ensino enquanto arte do filosofar compreende-se que o saber deve primordialmente se dispor ao escrutínio da revisão crítica fomentando novas práticas associativas no âmbito educacional. Nesse sentido, utilizar-se das HQs enquanto recurso didático-pedagógico é concomitante creditar que estamos uma compreensão da realidade vinculada a uma visão transformadora e predicar ao ensino como um elemento "divertido" (DOS SANTOS, 2019; LIPMAN, 1990). Convém destacar que os conhecimentos preestabelecidos culturalmente do educando devem funcionar como uma espécie de ponto de ancoragem para novas aprendizagens, como, por exemplo, a própria utilização dos recursos em quadrinhos que são diluídos na realidade dos discentes e que podem servir como recurso de mediação ao ensino filosófico vinculado às ciências humanas.

2. Quadrinhos como recurso mediador do ensino de filosofia

O ensino de filosofia deve usufruir de recursos didático-pedagógicos que permitem um primeiro contato adequado com o saber filosófico na medida em que realizam um processo intermediário entre o senso comum e a aquisição de novas composições epistêmicas que possam viabilizar o cotidiano vivido. O uso de elementos culturais como recursos animados ou em quadrinhos estabelecem um rompimento com o paradigma do ensino burocrático de filosofia (ensino tradicional de caráter fundado no conteudismo). Nesse sentido, seguindo uma perspectiva mais centralizada no paradigma de Lipman que recai em um ideal voltado para a educação como resultado de um processo de investigação onde incorre ao docente um papel como orientador(a) ou facilitador(a) visando proporcionar uma população discente seja crítica e reflexiva (LIPMAN, 1990).

Sob o ponto de vista de uma pesquisa crítica cujo cerne se estabelece na resolução de situações problemáticas no entorno social, o uso de histórias em quadrinhos, enquanto recurso didático-pedagógico, se apresenta enquanto uma mediação possível ao enfrentamento do tradicionalismo curricular filosófico concebido basicamente pelo conteudismo desprovido de acurada atenção ao meio social vivido. Destacamos, de igual modo, que cada desenho é eivado por uma estrutura de imagem e de composição linguística mediado por conteúdos ideológicos (SILVA, 2016). Entendemos por ideologias "sistemas de convencimento, mas que têm,

ademais, consequências práticas", podendo ser facilmente utilizadas para o ensino de filosofia ou até mesmo uma interpretação da história em quadrinho (JAEGGI, 2008). Como exemplo prático do caráter ideológico presente nas HQs, possuímos a primeira HQ criada denominada "Yellow Kid", que trazia frases que faziam referência a um comportamento anarquista contra o "establishment" (WESCHENFELDER, MUGGE, 2022). Explicitar essa articulação ideológica se constitui uma fundamental tarefa dessa modalidade não-tradicional de abordagem filosófica no processo formativo de ensino-aprendizagem.

A título de exemplificação, as histórias em quadrinhos podem utilizar o enredo dos "super Heróis" por ocasião da práxis pedagógica do ensino de filosofia pelo fato de constituírem uma cultura com vasta quantidade de quadrinhos que retratam, por sua vez, diferentes condições humanas de interesse filosófico, social, político, econômico, estético, ético-moral etc. e na medida em que essa cultura cresce mais próxima fica do imaginário das crianças adolescentes e adultos sendo ótimo recurso por possuir essa capacidade de servir de ancoragem entre os conceitos filosóficos (anteriormente concebidos pelos discentes como complexos e nada divertidos) com a realidade social como "temas ligados à superação de adversidades, construção de identidade pessoal, elementos de ética, moral, justiça, enfrentamento de medos, de situações de violência, entre outros" (WESCHENFELDER, MUGGE, 2022 apud WESCHENFELDER, 2011).

3. Conclusão

Em suma, o lugar da filosofia enquanto componente curricular nas escolas, está inteiramente ligado ao seu papel na construção de discentes críticos para que sejam reflexivos e que contribuam nas transformações de suas próprias realidades vivenciais. A fim de cumprir tal propósito, entendemos, nesta pesquisa, que o uso de recursos didático-pedagógicos como as HQs é indispensável tanto no itinerário formativo, educativo e social dos(as) discentes em ambiente escolar quanto pelo reordenamento do saber filosófico enquanto esfera epistêmica situada em uma determinada realidade social.

Destacamos que durante o período dessa experiência PIBID executamos àquilo que chamamos de ação didático-pedagógica a qual fora assim delineada: primeiro, realizamos encontros no Grupo de Pesquisa "Crítica e (des)construção de saberes: o(s) desenho(s) em quadrinho(s)/filme(s) como fonte(s) didático-pedagógica ao ensino de Filosofia" (CNPq/UFMA). Em cada encontro nos reportamos a um tema norteador e nele escolhemos um desenho, anime etc. a fim de pudesse ser ali identificado elementos daquele tema escolhido. Após essa fase assumimos um compromisso em desenvolver a ação didático-pedagógica, ainda

pelo Grupo de Pesquisa, na plataforma google meet. Fizemos dois encontros incluindo o convite feito à Escola Dorgival de Brito (Imperatriz/MA) bem como à comunidade acadêmica. Pelo curso da greve não conseguimos desenvolver essa proposta na Escola, mas havíamos planejado para ser feito dessa forma nos últimos dois meses desse plano de trabalho. De todo modo, o ganho desta pesquisa foi enorme: proporcionou tanto ao docente quanto aos discentes novas composições estratégicas didático-pedagógicas no âmbito educativo/escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, Regis. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. *Cadernos PET de Filosofia*, UFPR, v. 18, n. 2, 2020.

DOS SANTOS, Fabio Ronaldo Meneghini. Ensino de Filosofia: Desafios e Possibilidades da Docência no Ensino Médio na Contemporaneidade. *Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo*, v. 5, n. 2, p. 111-120, 2019.

FAVARETTO, C. A filosofia e o seu ensino. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Grupo Editorial Summus, 1990.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense. 2008.

POSSAMAI, Darlei. Filosofia no Ensino Médio: o gênero História em Quadrinhos numa perspectiva de letramento. 2006. Tese de Doutorado. Universidade do Sul de Santa Catarina.

SANTOS, Amanda Basilio; MACHADO, Juliana Porto; COLVERO, Ronaldo Bernardino. Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas: Caminhos da pesquisa contemporânea. CLAEC, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SILVA, Heraldo Aparecido. Histórias em quadrinhos, filosofia pop e filosofia política: a América da Liberdade versus os Estados Unidos da Verdade em “Uncle Sam”. *Visualidades*, v. 14, n. 2, 2016.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

WESCHENFELDER, Gelson. *Filosofando com os super-heróis*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; MUGGE, Ernani. Os super-heróis como recursos de desenvolvimento humano em ambiente escolar. *Revista Educação e Linguagens*, v. 11, n. 22, p. 530-545, 2022.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZADO

Lucas Vinícius Castro da Costa Gomes
Graduado em Geografia Licenciatura
E-mail: lvcc.gomes@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Juarez Mota Pinheiro
Professor Doutor em Geografia
E-mail: juarez.mp@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Esta pesquisa aborda a gamificação como uma estratégia para o ensino de Geografia e analisa sua eficácia como uma metodologia ativa na prática pedagógica. Considerando a necessidade de tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, busca-se facilitar o aprendizado por meio de práticas tecnológicas que promovam a motivação educacional. A pesquisa testou a técnica metodológica da gameficação do ensino da Geografia utilizando-se da plataforma tecnológica Scratch (https://scratch.mit.edu/) no qual foram criados dois games eletrônicos online: a) Show do Milhão Ambiental (https://scratch.mit.edu/projects/834541133); b) Coleta Seletiva (https://scratch.mit.edu/projects/780560303), que foram apresentados aos alunos do 9° ano da Escola Municipal Nice Lobão, no município de São José de Ribamar – MA. Após ser ministrado aula sobre a coleta seletiva e sua importância para o meio ambiente e a sociedade, apresentando quais as formas corretas de descarte dos resíduos sólidos, a turma foi dividida em dois grupos, onde o primeiro grupo teve acesso aos games para a fixação do conteúdo, e o segundo grupo a material impresso em papel do assunto tratado para estudar e fixar o conteúdo em casa. No dia seguinte foi aplicado questionário avaliativo aos dois grupos sobre o assunto trabalhado em sala de aula, no qual os resultados apontaram que o grupo que teve acesso aos games, para fixação do conteúdo, obtiveram 80% de acertos e o grupo que teve utilizou o material impresso, para fixação do conteúdo, obteve a média de 57% de acertos. A pesquisa comprova que a utilização de metodologias ativas de viés tecnológico apresenta resultados mais significativos na fixação de conteúdo do ensino da Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Metodologia Ativas; Gamificação.

1. Introdução

O ensino da Geografia no Brasil enfrenta muitos desafios, pois não recebe a mesma valorização que outras disciplinas na grade escolar. Além disso problemas na rede de ensino presentes no Brasil, na maioria das vezes, no ensino da educação básica, não são tratados com a devida atenção e com isso ocorrem déficits educacionais na formação da criança e do adolescente refletindo no baixo desenvolvimento do pensamento crítico e sua atuação na condição de cidadão (LEITE, 2020).

A evolução do pensamento crítico deve partir principalmente da escola onde o indivíduo estuda, em sua capacitação para exercício da cidadania. Faz-se necessárias didáticas de ensino que facilitem o conhecimento e a aprendizagem dos conteúdos. Com o advento das novas tecnologias, surgem novos métodos de ensino, entre eles a Gamificação, que consiste na utilização de jogos para auxiliar no processo de ensino e educação (MACÊDO, s.d.).

Os games estão presentes no cotidiano de várias crianças e adolescentes, seja com jogos simples ou mais avançados. Com o desenvolvimento dos games no cenário nacional e mundial, os jogos passaram a ter bastante popularidade junto aos jovens, podendo ser este um recurso pedagógico acessível e com a possibilidade de maior interesse quando inserido no meio educacional.

Através da teoria da Gamificação alguns desses jogos podem ser elaborados através da plataforma Scratch do MIT (Massachussets Institute of Tecnology) no site mit.edu, desenvolvida para fins didáticos, iniciação a programação ou com o intuito de entreter, podendo assim ser utilizada para fins didáticos no ensino da Geografia.

Através do Scratch foram desenvolvidos dois jogos voltados para a problemática dos resíduos e coleta seletiva, sendo o primeiro denominado “Show do Milhão Ambiental” onde são apresentadas questões em formato de quiz com o objetivo de responder o máximo de alternativas corretas possíveis sendo somados pontos à medida em que as alternativas são respondidas corretamente, com todas as perguntas voltadas para os resíduos e coleta seletiva. O segundo jogo é chamado de “Coleta Seletiva”, onde é apresentada a paisagem da Sede de São José de Ribamar com vários resíduos, orgânicos e inorgânicos, na tela atrapalhando a visualização da mesma, o objetivo jogo consiste em trazer todos os resíduos para a lixeira correta, sendo elas papel, vidro, metal, orgânico e plástico com a soma de pontuações à medida em que são distribuídos corretamente, despoluindo a visualização da imagem.

Dada a importância de melhorias no ensino da Geografia no contexto escolar, visto que muitos desses debates podem conscientizar os alunos acerca do seu papel no mundo e atuação

no espaço geográfico, como temáticas de cunho ambiental, social, política, dentre outros. Os jogos desenvolvidos no Scratch "Show do Milhão Ambiental" e "Coleta Seletiva" podem contribuir diretamente no debate ambiental, devido às suas abordagens envolverem especificamente a causa ambiental. Dada a problemática, faz-se a seguinte pergunta: Como o método da Gamificação através das abordagens utilizadas nos jogos "Coleta Seletiva" e "Show do Milhão Ambiental' podem melhorar o entendimento dos alunos acerca das temáticas tradadas no meio geográfico?

Foram utilizadas algumas hipóteses que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. O déficit no aprendizado de Geografia estaria ligado a práticas educacionais que não buscam inovar? Visto que essa disciplina está em constante desenvolvimento, sendo o seu objeto de estudo o espaço geográfico e suas relações nele estabelecidas, que estão sempre se modificando com o passar dos anos. Outra hipótese levantada foi de que com a presença dos games no cotidiano dos jovens, e isto sendo levado para o ambiente escolar, poderia despertar um maior interesse dos alunos na aprendizagem de conteúdos escolares?

A presente pesquisa procura apresentar alternativas possíveis no desenvolvimento dos conteúdos da Geografia para docentes que buscam respostas em novos métodos educacionais mais atualizados que prendam a atenção dos alunos e que contextualize com sua realidade, como é o caso da presente experimentação com os jogos desenvolvidos no Scratch "Show do Milhão Ambiental" e "Coleta Seletiva" no ensino da Geografia, em abordagens de cunho geográfico. Assim como, conscientizar os alunos acerca de temas que envolvam o meio ambiente, como a coleta seletiva, a reutilização de resíduos coletados durante esse processo, práticas que contribuam para a preservação do meio ambiente, como a separação do lixo, a implantação de práticas que conscientizem acerca da coleta seletiva, reforça no ambiente escolar esse grave problema ambiental que estamos vivenciando, dentre outros aspectos a serem abordados, despertar o interesse entre os alunos da importância da ciência Geográfica no mundo atual.

A pesquisa busca assim, demonstrar que é possível tratar de conteúdos geográficos de forma lúdica e interessante com os games desenvolvidos "Coleta Seletiva" e "Show do Milhão Ambiental", com o propósito de obter espaço em novas metodologias do ensino da Geografia e posteriormente despertando interesse em inovar nas pesquisas com a utilização de jogos eletrônicos para métodos didáticos.

2. Metodologia

A metodologia utilizada, consistiu na coleta de dados bibliográficos que abordassem temas de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem como a Gamificação e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Bibliografias sobre a importância da coleta seletiva para a preservação do meio ambiente.

Destacamos os trabalhos desenvolvidos por Leite, Sá e Filho (2020), Macêdo (2016), Moreira e Carmo (2020) e Freire (1996), que analisaram as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e a necessidade da inovação de metodologias que dialogassem com os alunos para uma maior eficiência para o processo de ensino aprendizagem.

Sobre a importância da Gamificação no Ensino destacamos as análises de Da Silva et. al. (2014), Murr e Ferrari (2020), Faria (2021), Silva Sales e Castro (2018) e Tolomei (2017), que dão ênfase aos aspectos positivos desse tipo de metodologia no contexto escolar.

Além da pesquisa bibliográfica, foi desenvolvido um experimento didático-prática com alunos do ensino fundamental, com o intuito de comprovar a hipótese de eficácia da utilização da Gamificação no ensino. Esse experimento foi realizado em uma turma do 9º ano da Escola Municipal Nice Lobão, da rede de Ensino Municipal de São José de Ribamar – MA. Inicialmente, foi realizado uma aula expositiva sobre a temática de Resíduos Sólidos para toda a turma, abordando a importância da coleta seletiva para o meio ambiente. Logo após a aula, a turma foi dividida em dois grupos, para um grupo foram disponibilizados os links dos jogos “Coleta Seletiva” e “Show do Milhão Ambiental” e para o outro grupo material impresso sobre a aula dada. Alertando a todos que no dia seguinte, seria aplicada um questionário. Com os resultados da avaliação aplicada, se poderia então, constatar se a utilização dos games contribuiu ou não para melhorar a fixação dos conteúdos tratados.

3. Gamificação no Ensino, Conceitos e Características

Acerca da utilização de metodologias facilitadoras no ensino-aprendizagem da Geografia, pode-se citar o uso da Gamificação como uma ferramenta metodológica extraordinária, que consiste na utilização de jogos com suas dinâmicas, mecânicas e estéticas associados a unidades temáticas que podem ser utilizadas em sala de aula (DA SILVA et al., 2014, p.15).

Na Gamificação tratando do ponto de vista motivacional, no âmbito de induzir esse tipo de método para gerar curiosidade nas pessoas, de acordo com Da Silva et al. (2014, p.19-20) existem quatro tipos de perfis de jogadores a serem considerados: os Exploradores,

Empreendedores, Socializadores e os Predadores. Trazendo para o contexto educacional, o perfil que mais se assemelha a metodologia da Gamificação está atrelado ao Explorador, pois ainda segundo a autora, a vivência dos indivíduos é utilizada como objetivo dos jogos, ou seja, são necessários conhecimentos externos para conseguir completar a finalidade do game, com a necessidade de dedicar nos estudos para conseguir completá-la.

Para Murr e Ferrari (2020, p.7) o conceito de gamificação deriva do inglês "gamification", trata da utilização de aspectos de um determinado jogo, trazendo-os para a vida real, com o uso de seus elementos que possuem o benefício ou possibilidade de serem aplicados em um contexto social. Murr e Ferrar (2020 p.8), com o intuito de embasar mais a abordagem, consideram que:

> Pode-se dizer que a gamificação cria uma simulação dentro de uma situação real, e o que se "pensa" estar fazendo é diferente do que está ocorrendo de fato. Você tem a impressão de que está jogando, mas, na verdade, está estudando um conceito, fazendo um trabalho, comprando produtos, lembrando-se de uma marca etc. Não se trata de ser ludibriado, mas de deixar-se levar pela motivação do jogo para, de forma lúdica, resolver questões da vida real.

No entanto, o conceito de Gamificação diferencia-se do de game, pois segundo Faria (2021, p.12-13), os games estão associados ao sistema em que jogadores se unem para alcançar um determinado objetivo dentro do jogo, possuindo regras e níveis de dificuldade, com o intuito apenas de ser um passatempo, já na Gamificação, são utilizados determinados aspectos dos jogos que contribuam com abordagens da vida real.

Segundo Faria (2021) o sistema da Gamificação divide-se em três aspectos com seus devidos elementos, a seguir são identificados os seus conceitos e estrutura dos objetivos da Gamificação:

> a) Dinâmica: com os elementos: constrições (direcionar os indivíduos a caminho do objetivo óbvio e criar estratégias para resolução de propostas do game), emoções (a alegria em conseguir concluir os objetivos), narrativa (contexto do game para que faça sentido), progressão (demonstrar os avanços do jogador) e relacionamento (rede de amigos que jogam juntos);
>
> b) Mecânica: com os seguintes elementos: desafios (completar os desafios propostos no game), sorte (presentes aleatórios para o jogador), comentários (informa acerca da evolução do jogador, se está progredindo ou não), aquisição de recursos (recursos para avançar de nível ou ganhar pontos), transações (aquisição de premiações no jogo), estados de vitória (demonstra como vencer o jogo, seja através de pontos ou avanço de níveis), recompensas (vantagens obtidas durante o jogo) e turnos (revezamento entre jogadores);
>
> c) Componentes e os elementos: distintivos (conquistas durante o game através de distintivos registrados), avatares (personagens do game), realizações (bonificações aos melhores jogadores), coleções (itens coletados pelo jogador durante o game), desbloqueio de conteúdo (acesso a conteúdo diferentes à medida que o game vai

> avançando), doar (cooperação entre os jogadores), ranqueamento do jogador (posição do jogador no game), níveis (aumento da dificuldade a medida que o jogador vai avançando), pontos (pontuação adquirida durante o jogo), exploração (esmiuçar os componentes do game, buscando extrair o máximo de informações dele), gráfico social (sistema gamificado baseado em características de cunho social) e bens virtuais (moedas que podem ser obtidas no game).

Os aspectos e elementos citados devem ser entendidos pelo professor que busca a utilização da metodologia da Gamificação, visto que são características que estão especificamente ligadas a aspectos inseridos nos games (FARIA, 2021, p.15).

4. A Gamificação no auxílio de metodologias ativas de ensino

No âmbito de metodologias ativas de ensino, Freire (1996, p.14) considera que os discentes devem participar da construção do saber, não podendo haver apenas a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, mas ambos possuindo papéis fundamentais na construção e reconstrução do saber, tornando os conteúdos mais palpáveis.

Um dos principais objetivos da Gamificação está atrelado ao seu uso em metodologias ativas de ensino, ou seja, consiste em um método em que o indivíduo se envolve diretamente com o conteúdo trabalhado, onde o aluno é o a figura principal durante esse processo, e o professor pode ser denominado como uma espécie de mediador, facilitador, orientador e supervisor durante a dinâmica de ensino-aprendizagem (SILVA, SALES E CASTRO, 2018, p.4).

De acordo com Faria (2021, p.24):

> Usar a gamificação como método de aprendizagem, vai depender dos recursos que cada pessoa possui, existem vários sites que possuem várias atividades gamificadas que podem ser utilizadas em sala de aula.

Ainda segundo o Faria (2021), existem três sites que podem ser utilizados com o intuito atribuir metodologias ativas de ensino utilizando a Gamificação, são eles:

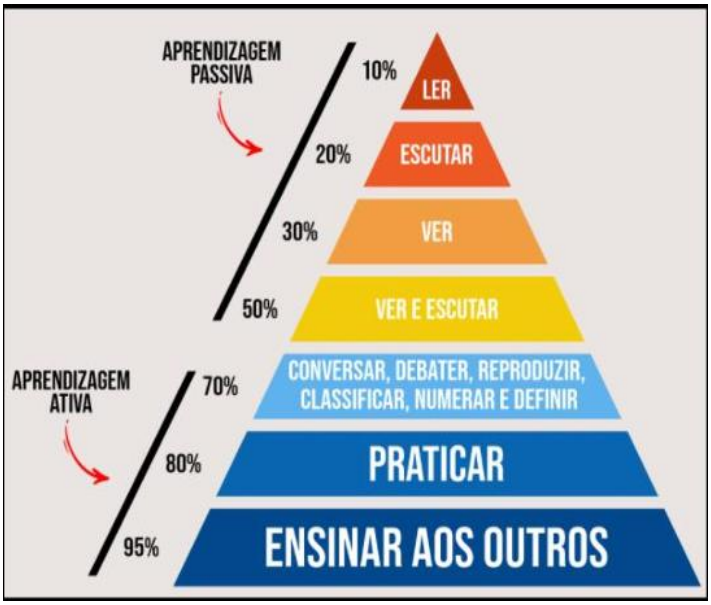
MAFIC	Site utilizado para desenvolvimento de atividades matemáticas divertidas, para crianças de 4 a 12 anos, onde conta também com dicas para os docentes acerca de como pode ser desenvolvida a aula. Possui personagens simpáticos que possuem o objetivo de prender a atenção das crianças, visto que os conteúdos são tratados de forma leve e atrativa.
DUOLINGO	O principal objetivo do site é o ensino de outros idiomas, como o inglês, espanhol, francês, esperanto e italiano. A plataforma conta com fases bem objetivas e atrativas, com a finalidade de auxiliar na escrita e na pronúncia de palavras em outras linguagens. Conta com uma personagem bem carismática, uma coruja chamada Duo, em associação ao nome do site.

SCRATCH	O site possibilita a criação de histórias, animações e jogos, onde o professor pode utilizar a plataforma para criar seu próprio jogo com o intuito de utilizá-lo como auxílio durante as temáticas apresentadas em sala de aula. A maior vantagem da plataforma é a de criar jogos ou histórias da maneira como desejar.

A Gamificação possui benefícios consideráveis no ambiente de ensino-aprendizado, tornando conteúdos enfadonhos e difíceis de ser trabalhados em relação ao conhecimento cognitivo do aluno mais atrativos e fáceis de serem desenvolvidos em sala de aula, visto possibilita a participação ativa da classe com o desenvolvimento da aula dialogando harmonicamente entre teoria e prática (TOLOMEI, 2017, p.5).

Para Faria (2021, p.23), a denominada Pirâmide da Aprendizagem (Figura 1), a seguir demonstra aspectos positivos no que diz respeito as metodologias ativas de ensino, com ênfase na utilização da Gamificação:

FIGURA 1: PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM



Fonte: Faria, 2021

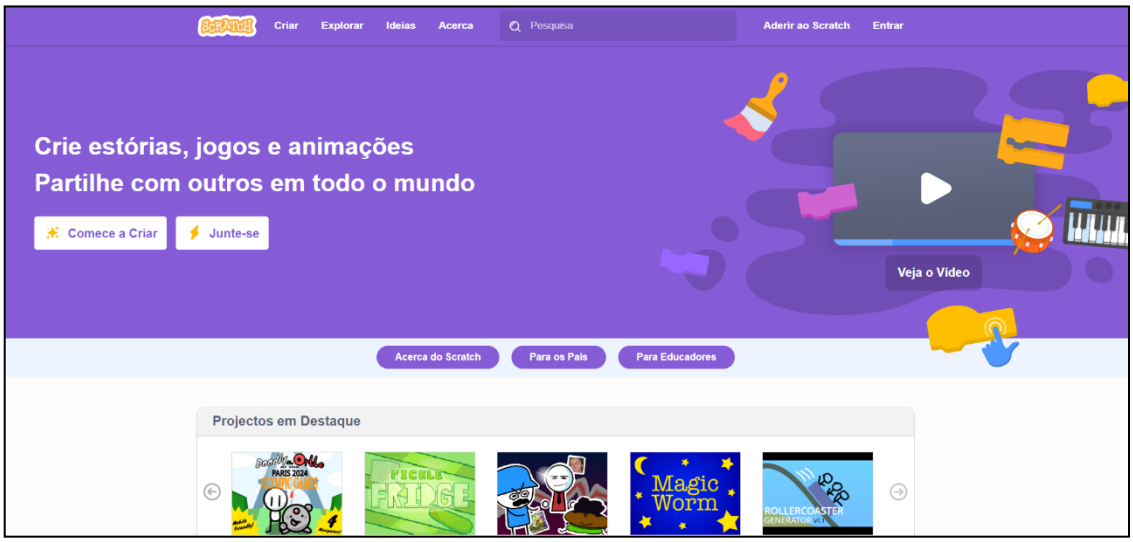
Na Pirâmide da Aprendizagem, através da utilização da Gamificação, pode-se constatar que possui resultados positivos como o maior envolvimento e despertar do interesse dos alunos durante as aulas, os tornando-os pensadores críticos e mais criativos, possibilitando assim como atribui Freire (1996, p.14) um ambiente mais propício a construção e reconstrução do saber, onde professor e aluno interagem através dos games e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

5. Experimentando a gamificação no ensino da geografia

Dado o embasamento teórico para a presente pesquisa, foram criados dois jogos na plataforma Scratch que tratam sobre coleta seletiva e seus benefícios para o meio ambiente, com o intuito de demonstrar que a gamificação contribui para a utilização de metodologias ativas de ensino. Realizada na Escola Municipal Nice Lobão, no município de São José de Ribamar – Maranhão, com alunos do nono ano do ensino fundamental.

No que diz respeito a plataforma Scratch (Figura 2), é utilizada para programar jogos de cunho educacional ou recreativo, com um método bem simples de manuseio no momento da criação de games.

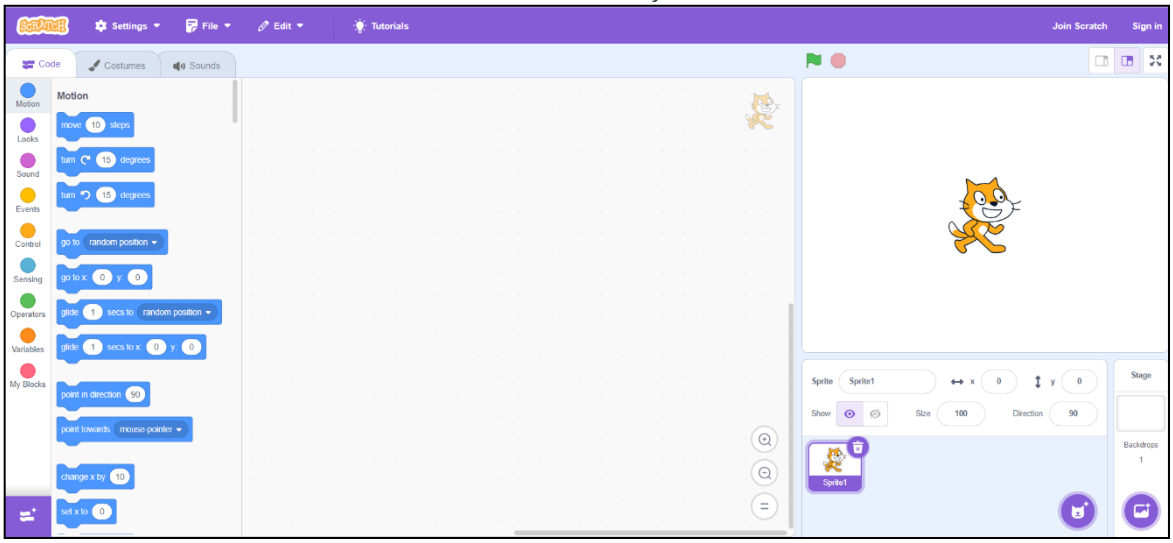
FIGURA 2: PÁGINA INICIAL DA PLATAFORMA SCRATCH



Fonte: Scratch, 2023

Acerca do método de programação atribuído pela plataforma, a seguir (Figura 3) podemos observar que são bem simples em relação a um sistema de programação tradicional.

FIGURA 3: PÁGINA DE CRIAÇÃO DO SCRATCH



Fonte: Scratch, 2023

Os métodos de programação da plataforma Scratch consistem em juntar blocos denominados códigos, com o intuito de dar comandos aos personagens ou história que se deseja desenvolver, como pode-se observar na imagem anterior eles são divididos em: movimento, aparência, som, eventos, controle, sensores, operadores, variáveis e meus blocos. Cada elemento possui códigos específicos de acordo com o que lhe é atribuído.

Dado o embasamento acerca da plataforma Scratch, os games elaborados para a presente pesquisa foram chamados de “Coleta Seletiva” e “Show do Milhão Ambiental”. Podendo os mesmos serem acessados através dos links a seguir:

a) Coleta Seletiva (https://scratch.mit.edu/projects/780560303),

b) Show do Milhão Ambiental (https://scratch.mit.edu/projects/834541133);

FIGURA 4: PÁGINA INICIAL DO GAME COLETA SELETIVA

Fonte: Scratch, 2023

O jogo consiste em arrastar os resíduos sólidos para a lixeira correta de acordo com o sistema da coleta seletiva, onde a medida em que vão sendo direcionados corretamente, a pontuação vai aumentando. O jogo foi elaborado com o intuito de fixar e aprimorar o entendimento dos alunos acerca da diferenciação de cores e a devida separação correta dos resíduos na coleta seletiva.

FIGURA 5: PÁGINA INICIAL DO GAME SHOW DO MILHÃO AMBIENTAL

Fonte: Scratch, 2023

O jogo Show do Milhão Ambiental foi elaborado inspirado no game original do Show do Milhão, porém as perguntas são direcionadas para a temática coleta seletiva no formato de

quiz, onde a medida em que as perguntas são respondidas corretamente a pontuação vai aumentando. O objetivo do jogo consiste em atrair os alunos para a temática abordada, visto que o jogo contém efeitos sonoros com a voz do Silvio Santos a medida em que as perguntas são respondidas corretamente ou não os efeitos sonoros promovem uma experiência imersiva onde contém um certo tom humorístico.

Para o desenvolvimento do experimento da pesquisa foi ministrado uma aula didática expositiva com a temática coleta seletiva, a escolha do tema ocorreu em função da semana do meio ambiente.

Durante a exposição da aula, foram abordados os conceitos que fundamentam a promoção e a importância da coleta seletiva para a sociedade e o meio ambiente, como funciona a coleta seletiva, a importância da separação dos resíduos em seus respectivos recipientes, a diferenciação na destinação para resíduos como pilhas e baterias devido aos materiais em sua estrutura que prejudicam a saúde humana.

Além disso foram tratados temas acerca dos benefícios da coleta seletiva, tanto para o meio ambiente quanto para o desenvolvimento de atividades econômicas, sendo posteriormente citadas cidades que são exemplos no sistema de coleta seletiva no Brasil, e em especial no município de Imperatriz no Maranhão que vem se destacando no estado no desenvolvimento da coleta seletiva.

FIGURA 6: FOTO DO MOMENTO DA AULA EXPOSITIVA SOBRE COLETA SELETIVA

Fonte: SOUSA, Leandra, 2023

Após a exposição da aula, a turma foi dividida em dois grupos onde para um grupo foi disponibilizados os links dos games "**Show do Milhão Ambiental**" e "**Coleta Seletiva**" e para metade dos alunos material impresso para estudos e fixação do conteúdo da aula. O total de alunos na turma era de vinte e oito (28) e deste total, quinze (12) receberam o link de acesso

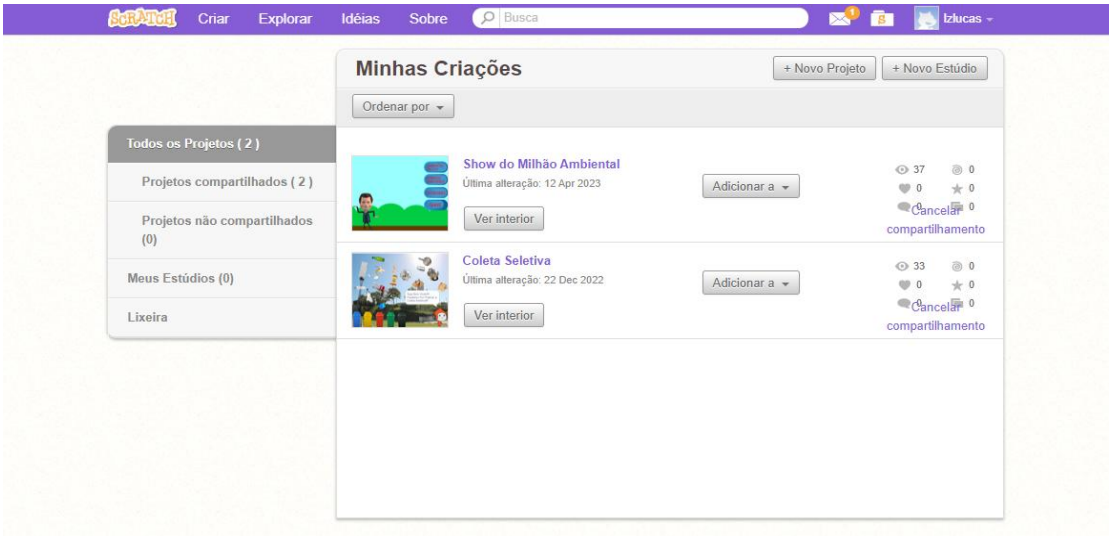
aos games e treze (16) alunos ao material impresso em papel para estudo e fixação do conteúdo, alguns destes por relatarem dificuldade de acesso à internet.

FIGURA 7: FOTO DO MOMENTO DE DISTRIBUIÇÃO DOS LINKS DOS GAMES E MATERIAL IMPRESSO

Fonte: SOUSA, Leandra, 2023

Na imagem a seguir pode-se observar que os links realmente foram acessados, devido ao número de visualizações ter aumentado após a apresentação da aula, com o game Show do Milhão Ambiental chegando a 37 acessos correspondendo a um total de 33, visto que esse número pode variar a medida em que os jogos são acessados.

FIGURA 8: NÚMERO DE ACESSOS NOS JOGOS

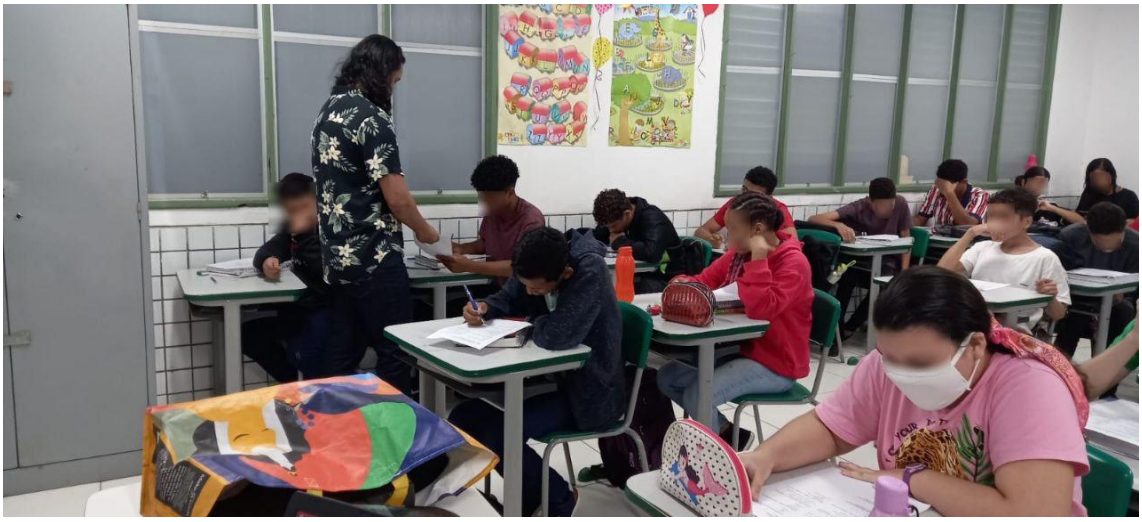


Fonte: Scratch, 2023.

No dia seguinte à apresentação e disponibilização dos links e material impresso, foram distribuídos dois questionários denominados A e B, onde o questionário A correspondia aos alunos que utilizaram o game como recurso didático de fixação de conteúdo e o B correspondia aos alunos que não utilizaram os games e sim o material impresso. Todas com perguntas

objetivas a respeito da coleta seletiva. As perguntas dos questionários feitas aos dois grupos eram as mesmas, a diferença consistia na ordem de distribuição das perguntas, que eram diferentes entre os dois grupos.

FIGURA 9: FOTO DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

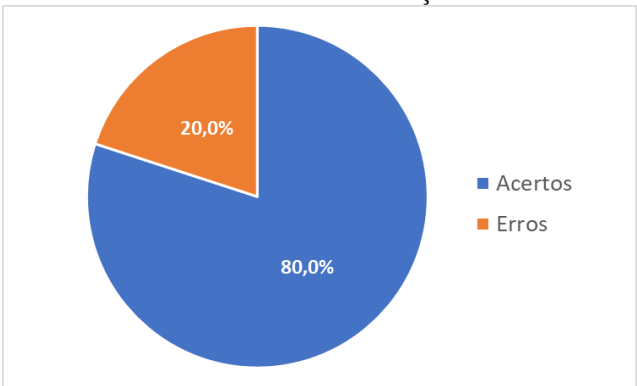


Fonte: SOUSA, Leandra, 2023

Durante a aplicação dos questionários foram distribuídos 12 questionários individuais ao grupo A, e 16 questionários ao grupo B que fizeram o experimento de conhecimento adquirido.

Dada a aplicação dos questionários, foi possível obter os seguintes dados acerca da eficácia ou não da Gamificação como recurso didático no ensino da Geografia:

FIGURA 10: GRÁFICO DO PERCENTUAL DE ACERTOS E ERROS DOS ALUNOS DO GRUPO A, QUE UTILIZARAM OS GAMES PARA FIXAÇÃO DO CONTEÚDO.

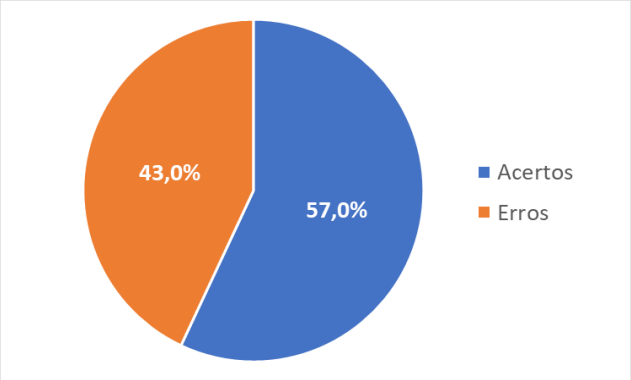


Fonte: GOMES, Lucas V. C. Castro, 2023.

Pode-se observar um bom desempenho acerca da quantidade total de questões respondidas corretamente dos alunos que utilizaram os jogos, possuindo um total de 80% de acertos e 20% de erros em relação a quantidade total de questões que foram aplicadas a esse

grupo. Em relação aos alunos que não utilizaram os jogos, podemos analisar o desempenho a seguir:

FIGURA 11: GRÁFICO DO PERCENTUAL DE ACERTOS E ERROS DOS ALUNOS QUE **NÃO** UTILIZARAM OS GAMES PARA FIXAÇÃO DO CONTEÚDO



Fonte: GOMES, Lucas V. C. Castro, 2023

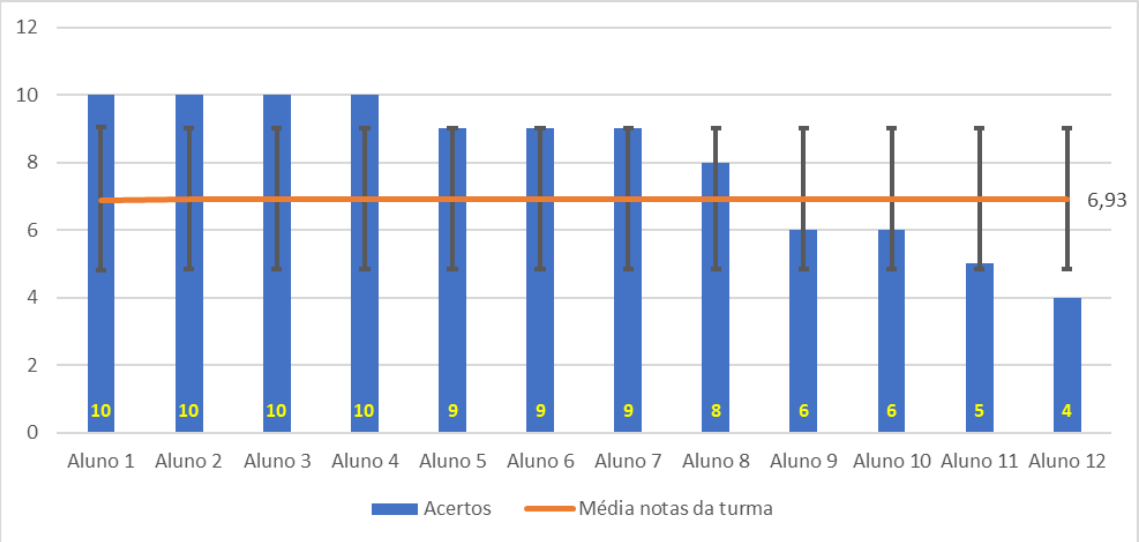
Em relação aos alunos que não utilizaram os jogos, pode-se observar um menor desempenho, visto que seus acertos corresponderam a apenas 57% de erros 43% de acertos.

Com a análise direta dos gráficos anteriores, já é possível perceber que a hipótese inicial da presente pesquisa foi comprovada e que a Gamificação utilizada como auxílio de metodologias ativas no ensino da geografia contribui para melhorar a fixação dos conteúdos curriculares, porém para que esses dados ficassem ainda mais evidentes e comprovados estatisticamente produziu-se também o cálculo de desvio padrão.

O desvio padrão é uma medida estatística que indica o grau de dispersão ou variação dos dados em relação à média de um conjunto de dados. Em outras palavras, ele mostra o quanto os valores em um conjunto de dados se afastam, em média, da média desse conjunto. O desvio padrão fornece uma ideia clara de quão espalhados estão os dados. Um desvio padrão baixo indica que os dados estão próximos da média, enquanto um desvio padrão alto sugere que os dados estão mais dispersos. Permite também comparar a variabilidade entre diferentes conjuntos de dados. Por exemplo, ao comparar o desempenho de alunos em duas turmas diferentes, o desvio padrão pode mostrar qual turma tem resultados mais consistentes.

No gráfico a seguir será possível identificar, estatisticamente, quantos alunos do grupo A que utilizaram dos games para fixação do conteúdo, estiveram dentro, acima ou abaixo do desvio padrão.

FIGURA 12: GRÁFICO DE DESVIO PADRÃO DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO GRUPO A QUE UTILIZARAM OS GAMES PARA FIXAÇÃO DO CONTEÚDO



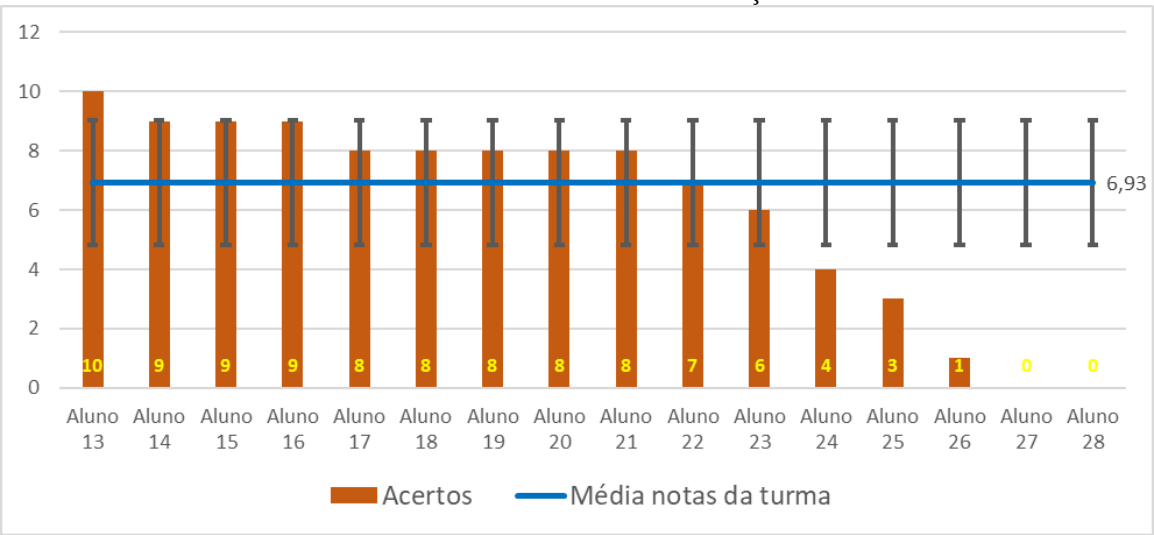
Fonte: GOMES, Lucas V. C. Castro, 2023

Com o cálculo de desvio padrão observado no gráfico, demonstra a quantidade de acertos por aluno, a média e seu enquadramento dentro do desvio padrão, sendo assim, foram identificados 4 alunos que possuíram desempenho acima do desvio padrão e 1 aluno abaixo do desvio padrão e 7 alunos dentro do desvio padrão.

O resultado deste grupo de alunos indicou que a utilização do recurso de gamificação para fixação do conteúdo foi acima de 91,7% dentro e acima do desvio padrão na quantidade de alternativas respondidas corretamente e apenas 8,3% estiveram abaixo do desvio padrão.

No gráfico da figura 14, dos alunos que não utilizaram os jogos para fixação e sim material impresso, é possível observar que 11 alunos conseguiram obter acertos na avaliação ficando dentro e acima do desvio padrão e 5 alunos ficaram abaixo.

FIGURA 13: GRÁFICO DE DESVIO PADRÃO DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO GRUPO B QUE NÃO UTILIZARAM MATERIAL IMPRESSO PARA FIXAÇÃO DO CONTEÚDO



Fonte: GOMES, Lucas V. C. Castro, 2023

É possível identificar que 68,7%, 11 alunos, ficaram dentro e acima do desvio padrão, e que 31,3%, 5 alunos, tiveram acertos abaixo do desvio padrão, portanto, um número maior de alunos, se comparado com o grupo de acesso aos games, não conseguiu atingir os mesmos padrões de acertos.

Com a elaboração dos dois gráficos, constatou-se com maior ênfase estatística, a hipótese inicial da pesquisa, de que os alunos que utilizaram os jogos, conseguiram acertar uma maior quantidade de questões respondidas corretamente em relação aos alunos que não utilizaram dos jogos.

6. Conclusão

A presente pesquisa demonstrou como a gamificação pode ser um instrumento eficaz, envolvendo metodologias ativas de ensino, para contribuir na evolução das técnicas de ensino-aprendizagem. Sua utilização, especialmente no ensino de Geografia, como evidenciado na pesquisa, contribuiu de forma significativa para um maior nível de apreensão dos conteúdos didáticos.

A pesquisa bibliográfica realizada também constatou que, no Brasil, apesar de a Geografia ser uma disciplina que aborda conteúdos atuais e dinâmicos, ainda são utilizados métodos de ensino que desfavorecem seu aprendizado. Essas abordagens podem ser consideradas ultrapassadas, uma vez que a ciência geográfica deve ser trabalhada em sala de aula acompanhando a evolução tecnológica pela qual passamos.

A hipótese inicial foi comprovada, pois, com a utilização da gamificação, foi possível avançar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Os jogos eletrônicos

atraem a atenção da maioria dos jovens, o que permite uma maior concentração dos discentes, além de possibilitar a abordagem de temáticas com mais precisão e fomentar a reflexão, tornando os alunos pensadores críticos.

Os resultados obtidos na aplicação da presente pesquisa demonstraram que o uso de jogos eletrônicos, por meio da gamificação do ensino, facilita o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos que utilizaram os jogos destacaram-se no número de acertos no teste aplicado, com um total de 80% das questões respondidas corretamente, enquanto aqueles que não utilizaram os jogos para fixação do conteúdo obtiveram 57% de acertos no teste.

Constata-se, portanto, que a utilização da gameficação no ensino da Geografia é uma excelente ferramenta metodológica. A partir do método experimental e quantitativo estatísticos, foi comprovado que a gamificação contribui fortemente para a fixação para a fixação de conhecimentos de conteúdos geográficos no ambiente escolar.

A pesquisa também confirma sua relevância técnico-científica e acadêmica, ao demonstrar que os docentes podem utilizar a gamificação como método de aplicação de metodologias ativas, com o intuito de obter uma maior interação com os alunos, trazendo-os para perto do desenvolvimento de determinadas temáticas e alcançando resultados positivos.

Outro destaque de observação recai sobre a necessidade de tornar possível o acesso à internet e a componentes eletrônicos, como computadores e tablets, para a utilização dessa metodologia no ambiente escolar do Brasil. A gamificação pode ser uma grande facilitadora na aplicação de conhecimentos escolares com o uso de metodologias ativas de ensino, mas é necessário preparo e capacitação dos docentes para executá-la com qualidade. Dessa forma, ela não apenas facilita a apreensão de conteúdos, mas também se torna um instrumento de formação de cidadãos que não apenas memorizem determinado conteúdo, mas saibam aplicá-lo em seu cotidiano e em suas relações sociais de forma crítica.

REFERÊNCIAS

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

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Consórcio Público Multifinalitário do Alto Rio Pardo (COMAR). **Cartilha Coleta Seletiva**. Alto Rio Pardo, 2021.

DA SILVA, Andreza Regina Lopes et al. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural, 2014.

FARIA, Alexandre Ferreira. **Gamificação na educação**. Goiânia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

LEITE, J. P. A.; SÁ, L. N.; FILHO, G. B. da R. **A Importância do Ensino da Geografia em Sala de Aula: um Olhar Sobre a Valorização da Prática Docente e a Aprendizagem**. Sociedade 5.0: Educação, Ciência, Tecnologia E Amor. Recife. Vii Cointer Pdvl, 2020

Ministério Público de São Paulo (MPSP). **Coleta Seletiva: Pratique esta Ideia.** Versão II. São Paulo, SP: MPSP, 2014.

MOREIRA, A. L.; DO CARMO, J. de A. **Fatores que (des) motivam os estudantes no processo de ensino-aprendizagem da geografia**. REVISTA EQUADOR, v. 9, n. 1, p. 215-229, 2020.

MURR, C. E.; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. UFSC. E-BOOK, 2020.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 41, 2019.

TOLOMEI, B. V. **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação**. EAD em foco, v. 7, n. 2, 2017.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E REVITALIZAÇÃO URBANA EM MUSEUS: O CASO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS

Yandra Souza Santana da Rocha Santos
Graduada em Hotelaria, Universidade Federal do Maranhão – UFMA
yandrasantos23@gmail.com

Maria Paula Torres Ribeiro
Graduanda em Turismo, Universidade Federal do Maranhão – UFMA
mpaula_torres@hotmail.com

Klautennys Dellene Guedes Cutrim
Profª Drª do departamento de Turismo e Hotelaria, Universidade Federal do Maranhão – UFMA
kdguedes@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo explora a interseção entre tecnologia, turismo e revitalização urbana, com ênfase nos museus situados no centro histórico de São Luís, Maranhão. O objetivo é compreender como as inovações tecnológicas e as práticas culturais contemporâneas influenciam a experiência museal e o desenvolvimento do turismo cultural na região. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, estruturada em duas etapas principais. A primeira etapa consistiu no mapeamento das práticas inovadoras em até 26 museus, identificando as tecnologias utilizadas e suas aplicações. A segunda etapa envolveu uma pesquisa netnográfica, que analisou as interações e os feedbacks online relacionados a esses museus, buscando entender a percepção do público sobre as inovações implementadas. Os resultados indicam uma adoção variada de tecnologias e práticas inovadoras nos museus estudados, com diferenças significativas de acordo com os recursos disponíveis e os objetivos específicos de cada instituição. Além disso, foi observado que as avaliações e os comentários online desempenham um papel crucial na formação da percepção pública sobre a relevância e a qualidade das experiências oferecidas pelos museus. A conclusão oferece insights sobre a integração entre tecnologia e revitalização urbana, destacando seu potencial para promover a valorização do patrimônio cultural e o desenvolvimento sustentável do turismo local. Esses achados contribuem para o debate sobre as estratégias mais eficazes para unir preservação cultural e inovação tecnológica no contexto urbano.

Palavras-chave: Museus; Tecnologia; Patrimônio Cultural; Centro Histórico.

1. Introdução

O patrimônio cultural de uma sociedade é composto por uma rica diversidade de elementos, tanto tangíveis quanto intangíveis, que carregam consigo a história e a identidade de um povo. Os museus, nesse contexto, desempenham um papel essencial ao preservar, interpretar e compartilhar esse patrimônio com o público. Eles não são apenas locais onde se expõe a história, mas também centros de educação e cultura. No Brasil, os museus têm passado por transformações importantes para se adequar às novas demandas de democratização e modernização do acesso cultural, acompanhando tendências globais de fortalecimento da divulgação científica e cultural, como discutido por Moreira e Massarani (2002).

Com o crescimento das cidades e as mudanças no espaço urbano, a revitalização dos centros urbanos tem se mostrado uma estratégia vital para melhorar a qualidade de vida dos habitantes e incentivar o turismo local. Um exemplo disso é a cidade de São Luís, no Maranhão, onde a preservação do patrimônio cultural está intimamente ligada à revitalização urbana, especialmente no centro histórico. Nessa área, os museus e os espaços públicos desempenham um papel crucial na conservação da memória cultural e na promoção do turismo.

Hoje, os museus enfrentam o desafio de se manterem relevantes e atrativos para um público cada vez mais exigente. Para isso, é fundamental que incorporem inovações tecnológicas que permitam uma maior interação com os visitantes. Tecnologias emergentes, como a realidade aumentada, aplicativos interativos e visitas virtuais, não apenas enriquecem a experiência de quem visita, mas também contribuem para a sustentabilidade econômica dos museus. Quando integradas às estratégias de revitalização urbana, essas tecnologias podem transformar o turismo cultural, valorizando ainda mais a história e a identidade local.

Neste artigo, exploramos como a tecnologia e a revitalização urbana estão redefinindo a experiência nos museus e o turismo cultural em São Luís. Ao analisar práticas inovadoras e o uso de recursos digitais em museus e espaços públicos, buscamos entender o impacto dessas iniciativas na valorização do patrimônio cultural e no desenvolvimento sustentável do turismo na região. O objetivo é oferecer insights que possam auxiliar na formulação de estratégias integradas para promover a preservação cultural e o crescimento do turismo de maneira eficaz e sustentável.

2. Referencial Teórico

A integração da tecnologia nos museus tem se tornado um tema amplamente discutido, destacando a crescente importância da inovação para manter a relevância e eficácia dessas

instituições culturais. A transformação dos museus é motivada pela necessidade de adaptação às novas expectativas do público e pelo avanço tecnológico, resultando em uma experiência mais rica e interativa para os visitantes (Damanpour, 1987). Essa evolução é essencial para a preservação e promoção do patrimônio cultural, alinhando-se às práticas contemporâneas de gestão e apresentação de acervos.

Segundo Camarero, Garrido e Vicente (2012), as inovações nos museus podem ser classificadas em quatro categorias principais: inovações tecnológicas aplicadas à gestão, inovações voltadas para a experiência do visitante, inovações organizacionais e inovações artísticas. As inovações tecnológicas aplicadas à gestão incluem a digitalização de acervos e o uso de aplicativos para gestão e análise de dados, otimizando os processos internos dos museus. Já as inovações voltadas para a experiência do visitante buscam aprimorar a interação com os acervos, utilizando tecnologias como tours virtuais, telas interativas e cenografia digital.

Além das inovações tecnológicas, os museus têm explorado novas abordagens organizacionais e artísticas para se conectarem melhor com o público. A inovação organizacional envolve mudanças na estrutura e nas práticas de gestão, enquanto a inovação artística se refere à experimentação com novos formatos e modos de apresentação de obras (Camarero, Garrido & Vicente, 2011). Essas mudanças são fundamentais para manter a relevância dos museus e atrair diversos públicos, especialmente em um contexto de recursos financeiros limitados.

No cenário da revitalização urbana, a importância de espaços públicos como museus e parques é destacada pela necessidade de promover o bem-estar da população e o desenvolvimento turístico. A revitalização de espaços urbanos, como o Parque São João Paulo II em São Luís, exemplifica como a integração de políticas públicas e iniciativas comunitárias pode transformar áreas degradadas em centros de interesse cultural e recreativo. A análise das políticas de revitalização e sua implementação no Parque revela a relevância de espaços públicos bem planejados para o desenvolvimento cultural e a promoção do turismo local.

A combinação de práticas inovadoras em museus com estratégias de revitalização urbana oferece uma oportunidade única para explorar como a tecnologia pode ser utilizada para enriquecer a experiência cultural e estimular o turismo. O mapeamento dessas práticas e a avaliação de suas interações com políticas de revitalização urbana fornecem uma visão abrangente de como essas abordagens podem ser integradas para criar ambientes culturais mais atraentes e funcionais.

3. Metodologia

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e descritiva para explorar as práticas inovadoras e a integração de tecnologias nos museus do centro histórico de São Luís, Maranhão. A metodologia é dividida em duas etapas principais: o mapeamento das práticas inovadoras e a pesquisa netnográfica.

Na primeira etapa, o foco foi realizar um mapeamento detalhado das práticas inovadoras e das tecnologias em uso em até 26 museus situados no centro histórico e nas áreas ao redor de São Luís. O objetivo principal dessa fase foi identificar e documentar como esses museus estão implementando inovações. Para isso, foram realizadas visitas aos museus, permitindo a observação direta das práticas e tecnologias em uso. O mapeamento considerou diferentes aspectos da inovação, seguindo as categorias propostas por Camarero, Garrido e Vicente (2012). Essas categorias incluem inovações tecnológicas aplicadas à gestão, como a digitalização de acervos e o uso de aplicativos para análise de dados; inovações voltadas para a experiência do visitante, como tours virtuais, telas interativas e cenografia digital; além de inovações organizacionais e artísticas, que envolvem mudanças na gestão e novas abordagens curatoriais.

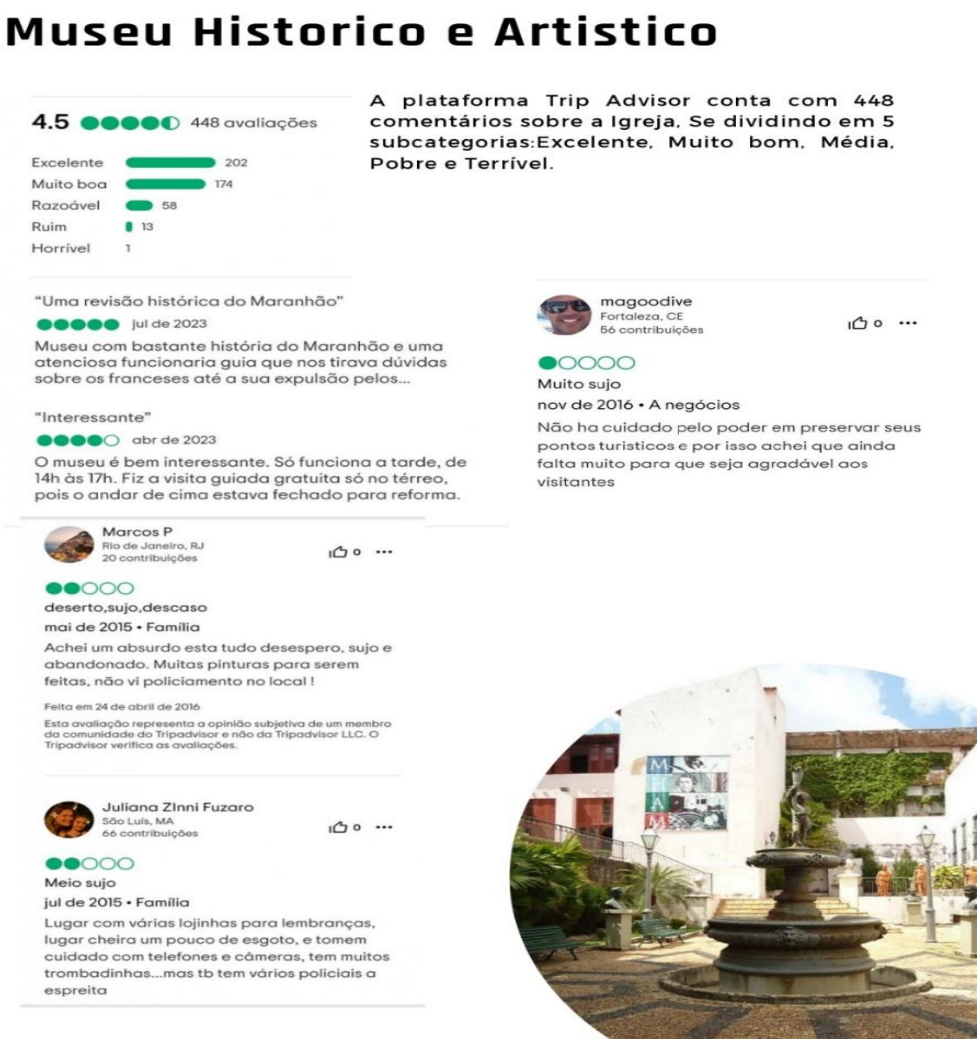
A segunda etapa envolveu uma pesquisa netnográfica, que analisou interações e feedbacks encontrados em redes sociais e sites de avaliação online, como o TripAdvisor, sobre os museus da cidade. Essa abordagem, baseada nas ideias de Kozinets (2010), ajuda a entender o comportamento dos usuários no ambiente digital e como ele reflete as experiências reais dos visitantes. A pesquisa também levou em conta as discussões de Santos & Gomes (2013) e do blog Instituto PHD (2015), que mostram como o comportamento virtual pode influenciar a percepção das experiências nos museus.

Os dados coletados nas duas etapas foram analisados qualitativamente para identificar padrões e tendências nas práticas inovadoras e na experiência dos visitantes. A análise procurou entender como as inovações tecnológicas e organizacionais impactam a gestão dos museus e a interação com o público. Foram consideradas limitações, como dificuldades no acesso a informações completas e variações na qualidade das interações digitais. O processo seguiu princípios éticos para garantir a precisão e a confidencialidade das informações obtidas. Essa abordagem detalhada proporciona uma visão abrangente das inovações tecnológicas nos museus e como elas afetam a experiência dos visitantes, além de oferecer insights para integrar práticas inovadoras com estratégias de revitalização urbana.

4. Análise e Discussão

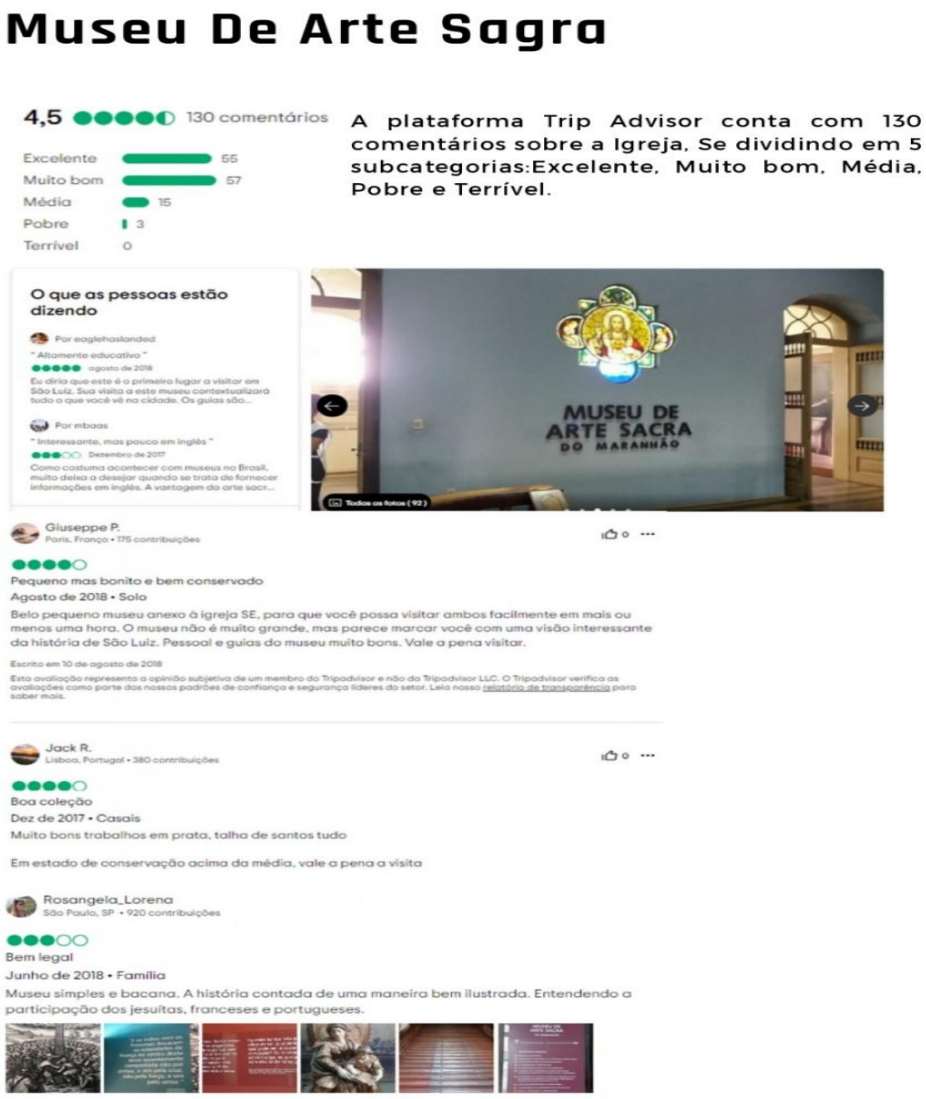
A pesquisa sobre a integração de tecnologia e inovação nos museus de São Luís revelou importantes insights sobre o estado atual dessas instituições e a percepção pública a respeito delas. Através de uma abordagem netnográfica, foi possível analisar as interações e avaliações dos visitantes em plataformas como TripAdvisor. Os dados obtidos indicam que o Museu Histórico e Artístico é o mais bem avaliado, com uma média de 4,5 estrelas, seguido pelo Museu de Arte Sacra, também com nota 4,5, e o Museu do Carmo e Capuchinhos, com uma média de 4 estrelas. Esses resultados refletem uma percepção positiva por parte dos visitantes, sugerindo que a experiência oferecida por esses museus é valorizada. No entanto, as avaliações também apontam áreas que poderiam ser aprimoradas para aumentar ainda mais a satisfação do público.

Imagem 1 – Comentários online sobre o Museu Histórico e Artístico



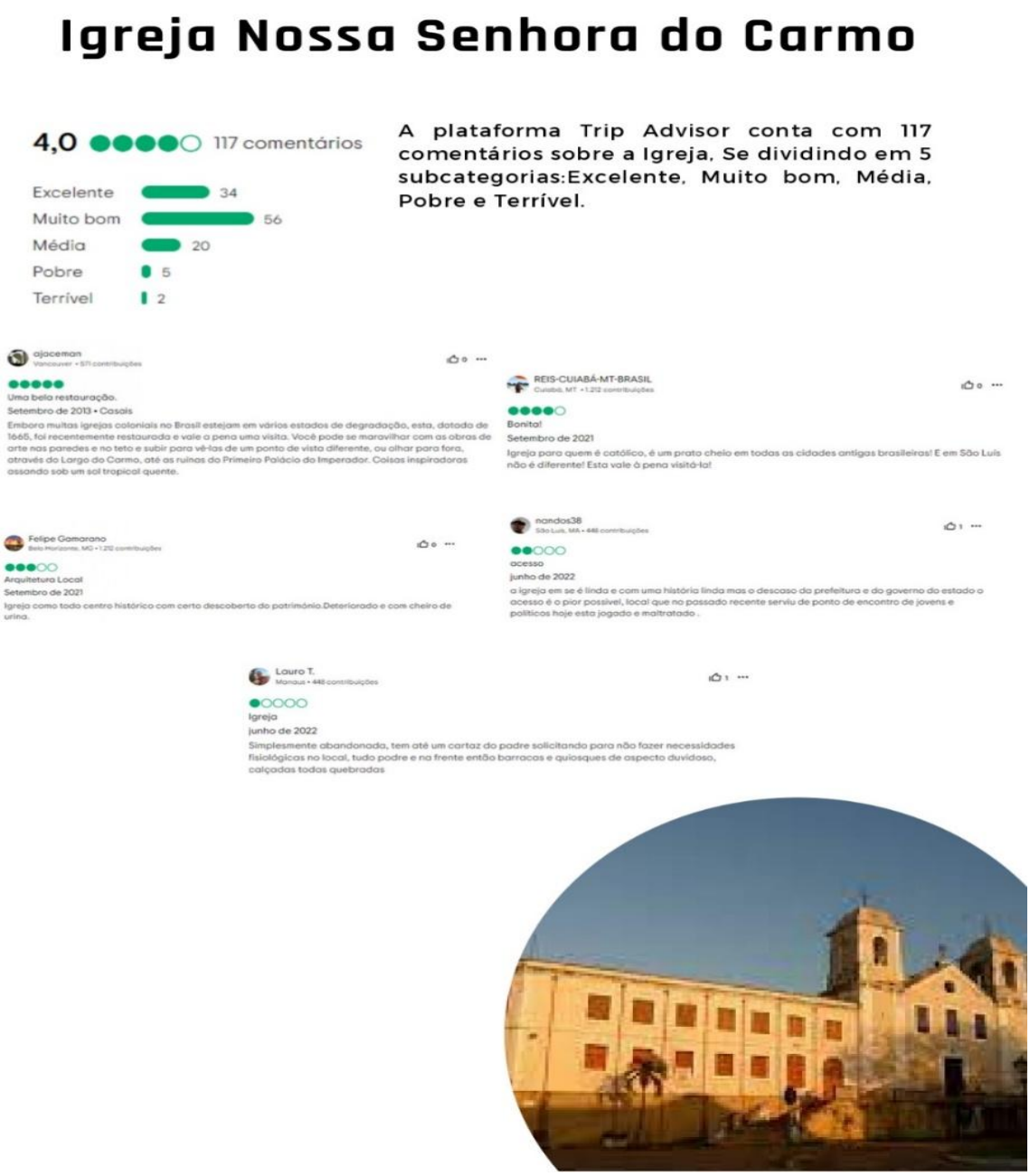
Fonte: Site Tripadvisor.

Imagem 2 – Comentários online sobre o Museu de Arte Sacra.



Fonte: Site Tripadvisor.

Imagem 3 – Comentários online sobre a Igreja Nossa Senhora do Carmo.



Fonte: Site Tripadvisor.

Por outro lado, o mapeamento das práticas inovadoras em 25 museus da cidade revelou que, embora haja uma variedade de abordagens tecnológicas e inovações em aplicação, muitas instituições ainda enfrentam desafios significativos. As inovações identificadas incluem aspectos tecnológicos na gestão, como a digitalização de catálogos e o uso de aplicativos para gerenciamento de dados; melhorias voltadas para a experiência do visitante, como recursos interativos e tours virtuais; e inovações organizacionais, como estratégias de comunicação digital e projetos educativos.

Tabela 1 – Mapeamento dos Museus Do Centro Histórico e Adjacências

Nome	Digitalização de catálogo	Aplicações para gerenciamento e análise de dados	Recursos tecnológicos	Novos projetos artísticos e formatos de apresentação	Estratégias de comunicação digital	Projetos inovadores
Museu de Arte Sacra					X	
Casa de Nhozinho			X		X	X
Museu de Artes Visuais			X	X	X	X
Museu da Igreja do Carmo e dos Capuchinhos					X	X
Museu da Gastronomia Maranhense		X		X	X	X
Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho					X	
Fundação da Memória Republicana Brasileira		X	X		X	X
Casa do Tambor de Crioula			X	X	X	X
Museu Palácio dos Leões	X		X		X	X
Museu da REFFSA			X	X	X	X
Centro Cultural Vale Maranhão	X	X	X	X	X	X
Museu do Forte de Santo Antonio				X	X	X
Casa do Maranhão				X	X	X

Fonte: Pesquisa de Campo Própria.

A implementação dessas inovações não é uniforme. Apenas 3 dos 18 museus mapeados possuem parte ou todo o seu acervo digitalizado, um fator crucial para a conservação e acessibilidade dos acervos. Barreiras como a falta de recursos financeiros e a escassez de pessoal qualificado para a digitalização são desafios significativos para muitas instituições. Além disso, a maioria dos museus ainda não adota amplamente práticas inovadoras em suas estratégias de comunicação e engajamento digital, o que pode limitar seu potencial para atrair e envolver o público.

Essas descobertas destacam uma discrepância entre a percepção positiva dos visitantes e a realidade das inovações tecnológicas e práticas aplicadas nos museus. Apesar dos avanços em algumas instituições, a adoção dessas práticas ainda é limitada e desigual. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que os gestores museais busquem parcerias e recursos adicionais, desenvolvam estratégias de capacitação e explorem novas formas de engajamento com a comunidade e o público.

Os resultados fornecem uma visão crítica da situação atual dos museus de São Luís e sugerem áreas para melhorias futuras. A integração mais ampla de tecnologias digitais e inovações organizacionais pode não apenas enriquecer a experiência dos visitantes, mas também contribuir para a sustentabilidade e relevância contínua desses espaços culturais na era digital.

5. Considerações Finais

A análise das práticas inovadoras e da integração de tecnologias digitais nos museus de São Luís revela como essas instituições estão se adaptando às novas demandas e desafios do cenário atual. A pesquisa, que combinou mapeamento e netnografia, revelou que, apesar dos esforços para incorporar inovações tecnológicas, ainda existem desafios consideráveis. De acordo com Parry (2010), a integração eficaz de tecnologias digitais é essencial para revitalizar os museus e enriquecer a experiência dos visitantes.

As avaliações e feedbacks dos visitantes, examinados na pesquisa netnográfica, destacam a importância de oferecer experiências bem planejadas e de alta qualidade. Museus como o Museu Histórico e Artístico e o Museu de Arte Sacra, que receberam altas classificações, são exemplos de como um bom engajamento com o público pode impactar positivamente a percepção desses espaços. No entanto, também foram identificadas áreas que necessitam de melhorias para elevar ainda mais a satisfação dos visitantes.

O mapeamento das práticas inovadoras revelou que, embora algumas instituições estejam avançando com o uso de tecnologias modernas, muitas ainda enfrentam barreiras significativas, como a falta de digitalização de acervos e limitações financeiras. Essas dificuldades afetam a capacidade dos museus de oferecer experiências mais acessíveis e envolventes. Anderson (2012) ressalta que a falta de recursos pode restringir a eficácia das inovações tecnológicas e dificultar a adaptação dos museus às novas expectativas dos visitantes.

Portanto, é essencial encontrar um equilíbrio entre a adoção de novas tecnologias e a solução dos desafios estruturais enfrentados pelos museus. Recomenda-se um investimento maior em digitalização e capacitação, além de uma abordagem integrada que combine inovação

cultural e revitalização urbana. Com essas medidas, os museus de São Luís podem se transformar em centros culturais sustentáveis, contribuindo para um desenvolvimento cultural e turístico dentro da cidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, D. The Future of Museum Technology: Understanding the Challenges and Opportunities. ***Museum Management and Curatorship***, v. 27, n. 3, p. 221-238, 2012.

CAMARERO, C.; GARRIDO, M.; VICENTE, J. Typology of Innovations in Museums: Technological, Visitor Experience, Organizational, and Artistic Innovations. 2012.

DAMANPOUR, F. The Adoption of Technological, Administrative, and Ancillary Innovations: A Comparative Analysis. 1987.

INSTITUTO PHD. Reflexões sobre Comportamento Online e Experiência do Usuário. 2015.

KOZINETS, R. V. Netnography: Doing Ethnographic Research Online. 2010.

MOREIRA, I.; MASSARANI, L. Democratização e modernização do acesso cultural: Tendências globais e práticas contemporâneas. 2002.

PARRY, R. Museums in a Digital Age: Changing Meanings of Place, Community, and Culture. Routledge, 2010.

SANTOS, M.; GOMES, R. Comportamento Virtual e Interações Online: Uma Análise Crítica. 2013

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PALEOGRAFIA: A TRANSCRIÇÃO AUTOMÁTICA DOS PROCESSOS INQUISITORIAIS DE GUIOMAR DO CAMPO (GUIOMAR DE CAMPOS) (1557-1559) / (1561-1562).

Marize Helena de Campos
Doutora
marize.campos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Centro de Humanidades (CHAM/UNL)

"Sempre precisaremos de paleógrafos de formação, mas a transcrição automatizada abrevia a leitura e a consulta dos manuscritos aos não especializados e isso facilita a participação de todos neste tipo de empreendimento. Este é um aspeto absolutamente essencial, a fronteira que separa o manuscrito do impresso está cada menos um obstáculo e isso é revolucionário dentro da chamada revolução digital." (Hervé Baudry, 2022)

RESUMO: Dois pontos se encontram e se entrelaçam neste artigo, um processo inquisitorial e a Inteligência Artificial (IA). A intenção é apresentar a aplicabilidade do Modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus na transcrição automática dos processos inquisitoriais de Guiomar do Campo (disponibilizados no acervo digital do Arquivo Nacional da Torre do Tombo (DigitArq – ANTT) e contribuir para divulgar a sua utilização em outros projetos de pesquisa que tenham por base documental processos inquisitoriais.

Palavras-chave: Transcrição automática, Handwritten text recognition, Transkribus, Inteligência Artificial, Processos Inquisitoriais.

ABSTRACT: Two points meet and intertwine in this article, an inquisitorial process and Artificial Intelligence (AI). The intention is to present the applicability of the TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus Model in the automatic transcription of Guiomar do Campo's inquisitorial processes (available in the digital collection of the National Archive of Torre do Tombo (DigitArq – ANTT) and contribute to publicizing its use in other research projects that are based on documents from inquisitorial processes.

Key-words: Automatic transcription, Handwritten text recognition, Transkribus, Artificial Intelligence, Inquisitorial Processes.

1. Introdução

Os processos inquisitoriais de Guiomar do Campo (1557-1559) / (1561-1562), alocados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo - DigitArq (arquivos.pt), compõe o rol documental da investigação "Mulheres no santo ofício: elementos para a compreensão do trabalho feminino em Lisboa segundo a documentação inquisitorial (1536 – 1636)". O projeto tem como protagonistas mulheres moradoras e presas na cidade de Lisboa pela Inquisição, entre os anos de 1536 e 1636, com enfoque as suas dinâmicas de trabalho e sua intenção é promover um detido mapeamento e análise das atividades laborais desenvolvidas por mulheres naquela cidade no início da Idade Moderna.

Com base em informações contidas em 100 (cem) processos inquisitoriais contra mulheres lisboetas nos séculos XVI e XVII, alocados no Arquivo da Torre do Tombo e já levantados para esta investigação, a pesquisa analisa os ofícios exercidos e suas tipologias, descortinando vivências laborais femininas, pouco ou nada conhecidas. Histórias de padeiras, taberneiras, costureiras, tendeiras, fanqueiras, amas, engomadeiras, tintureiras, mercadoras, fiandeiras, cozinheiras, parteiras, rendeiras, tecelãs, botoeiras, azeiteiras, vendedeiras como Guiomar do Campo.

Assim, o estudo pretende contribuir para a desconstrução dos argumentos que as mulheres viviam circunscritas a casa e os seus trabalhos restritos ao ambiente doméstico e seus cuidados. Outro ponto a destacar é a possibilidade de aceder a informações sobre a cidade de Lisboa e sua população, destacadamente a feminina, em uma temporalidade da qual pouco se sabe em decorrência da significativa destruição documental quando do terremoto que assolou a capital lusitana, em 1755.

Sob tal perspectiva, o tema assume uma definida posição, qual seja uma abordagem sob a ótica laboral feminina em um dos períodos mais sombrios da História.

2. Os processos de Guiomar do Campo e o uso do modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus.

> O desenvolvimento da Paleografia Digital traz, a nosso ver, um ganho imenso para o período de renovação da Paleografia. (Vanessa Martins do Monte, 2020)

Para além de debruçar sobre um capítulo da História, sublinhando de forma inédita a Inquisição e as mulheres sob a perspectiva do mundo do trabalho e suas dinâmicas cotidianas no início da Idade Moderna, a relevância deste estudo reside na forma da instrumentalização das fontes. O saber paleográfico e o diálogo com as tecnologias digitais assumiram lugar de

destaque, como ferramenta inovadora para alcançar o conteúdo dos processos e neles reconhecer as informações acerca das suas protagonistas.

Alguns dos processos inquisitoriais contra mulheres, correspondentes à Inquisição de Lisboa, disponibilizados no acervo digital do Arquivo Nacional da Torre do Tombo (DigitArq – ANTT) e elencados como o corpo documental principal da pesquisa, foram transcritos diretamente na plataforma Transkribus, através do Modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus, modelo de IA público e gratuito para reconhecimento de texto manuscrito, inserindo a investigação no campo das humanidades digitais e promovendo o entrelaçamento da História com a recente e importante tecnologia de reconhecimento de texto manuscrito (HTR).

É o caso dos processos inquisitoriais contra Guiomar do Campo, ou Guiomar de Campos, conforme consta nos documentos.

A análise do conteúdo documental, em ambos os processos, a princípio, não pode ser feita, em decorrência do estilo gótico da escrita[1] e meu desconhecimento da paleografia específica a esta tipologia. Nesse sentido, a submissão do documento ao Modelo TraPrInq / Transkribus de reconhecimento e transcrição automática foi decisiva para o acesso e análise do seu conteúdo. Criado no âmbito do projeto exploratório "Transcrição dos Processos da Inquisição Portuguesa (1536-1821)", financiado pela FCT (ref.: EXPL/HAR-HIS/0499/2021) o TraPrInq Portuguese Handwriting é o primeiro modelo genérico em acesso aberto e está disponível na plataforma de Paleografia Digital Transkribus.

3. Moldura contextual

Lisboa, ao longo do século XVI, firmava-se como uma das cidades mais importantes da Europa (LISBOA..., 2017) apresentando, em termos populacionais, quase 60 mil habitantes em 1527, 100 mil em 1551 e mais de 110 mil em 1620 (LOBO, 1904). Cidade da pimenta e das drogas, do ouro, da prata, das pedras preciosas, do açúcar, dos escravizados, do pau-brasil e outras madeiras preciosas, dos têxteis, do tabaco, apresentava diversificadas oportunidades de negócio e de riqueza e permitia velocidades ímpares de acumulação de capitais (COELHO, 1993).

[1] "Escrita gótica" é uma designação de âmbito geral para escritas medievais que não são humanísticas. Sob tal perspectiva, concordamos com a definição de Derolez (2006, p. 10): "The term Gothic has many meanings, even within the limited circle of palaeographers. In conformity with widespread practice, it is used here as a generic name for all late medieval scripts that are no Humanistic." Tradução nossa: "O termo Gótico tem muitos significados, mesmo dentro do círculo limitado de paleógrafos. Em conformidade com a prática generalizada, é usado aqui como um nome genérico para todas as escritas do final da Idade Média que não são Humanísticas".

Sua cartografia urbana encontrava-se modelada em cinco grandes bairros: Morro do Castelo, Ribeira, Santa Justa, Bairros Ocidentais e Bairros Orientais. Destes, a Ribeira refletia, mais do que qualquer outro, a complexa dinâmica econômica e social que fazia da cidade um crescente empório comercial compassado com as Expansões Ultramarinas (RODRIGUES, 1970).

A transferência do Palácio Real da Alcáçova para o Palácio da Ribeira, situado às margens do Tejo entre a Ribeira das Naus e a Alfândega, na praça então chamada Terreiro do Paço, atesta a importância que a área adquiriu no século XVI. Não menos importante é o fato de que naquelas imediações estavam também instaladas a Casa da Índia[2], o Arsenal, o Pelourinho, o Terreiro do Trigo, o Açougue, a Misericórdia e o cais, com um intenso movimento de navios.

> A Casa da Índia (junto aos paços reais da Ribeira e para oeste deles) era, ao mesmo tempo, o que hoje chamaríamos uma alfândega, uma capitania do porto e um ministério das colónias. Adjacentes a ela estavam a Ribeira das Naus (onde se construíam os navios) e os armazéns (dos materiais para a construção naval, dos mantimentos). Compreendia a Casa da Índia quatro grandes repartições ou "mesas": a mesa das drogas, onde se despachava a especiaria; a mesa grande, onde se despachavam a pedraria e os tecidos; a das armadas, que tinha a seu cargo o assento das tripulações dos navios e demais gente que seguia para a Índia; e a mesa do tesoureiro, onde eram pagos os direitos Era a efervescente Lisboa, onde o comércio de negócios, de todas as espécies, marcava as relações e a paisagem (COELHO, 1993).

Os ofícios mais vinculados à população masculina incluíam vendedores ambulantes, pasteleiros, confeiteiros, forneiros, lava-peixes, vinhateiros e fabricantes de aguardentes. Os mais vinculados à população feminina incluíam regateiras (que compravam pescados, hortaliças, frutas ou outros víveres para revender), azeiteiras ambulantes, vendedoras de frutas secas (de porta em porta), estripadoras de peixes, marisqueiras e sardinheiras (que assavam sardinhas na beira do rio). A função de aguadeiro, muito necessária em uma cidade na qual nem todas as casas dispunham de poços, era exercida indistintamente por homens e mulheres (OLIVEIRA, 2015). Naqueles espaços desenrolam-se histórias de mulheres que agora rompem o cerco de uma historiografia, que por tanto tempo as barrou, como mostram os processos analisados.

[2] Sobre a Casa da Índia, Damião de Góis (1988, p. 5) faz uma breve, mas pormenorizada descrição: “deveria antes chamar-se-lhe empório copiosíssimo de aromas, pérolas, rubis, esmeraldas e de outras pedras preciosas que nos são trazidas da Índia ano após ano; ou egóisntào vastissimo armazém de oiro e prata. quer trabalhado, quer em barra. Ali estão patentes, para quem os quiser admirar, inúmeros compartimentos, distribuídos com engenhosa arte e ordem, abarrotados com tào grande rhundáncia daquelas preciosidades que - palavra de honra' - ultrapassaria a faculdade de acreditar, se nào saltassem aos olhos de todos e as nào pudéssemos tocar com as próprias mãos”.

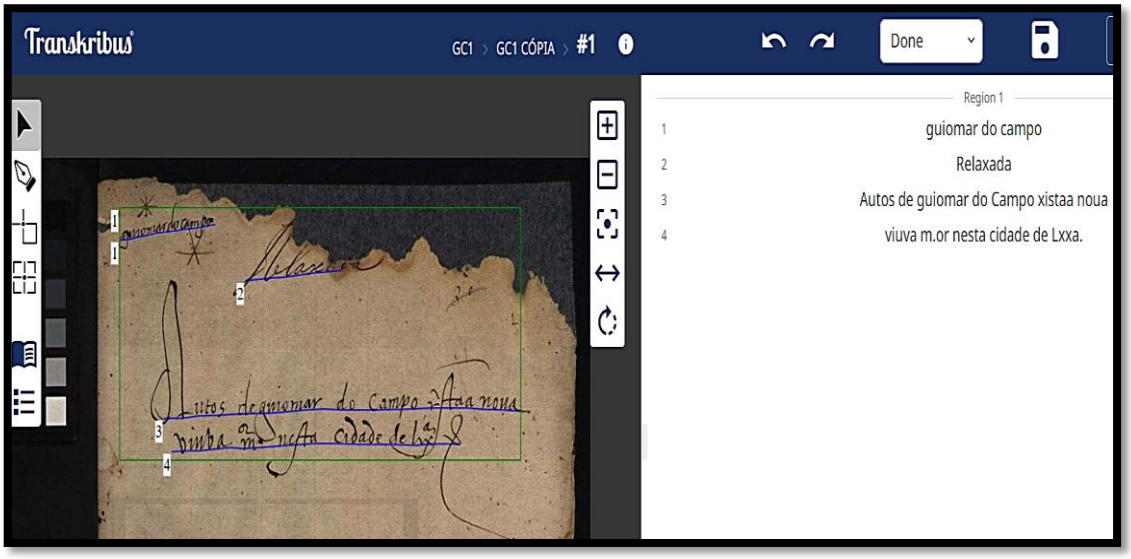
É importante assinalar, uma vez mais, como os processos instaurados pelo Tribunal do Santo Ofício oferecem possibilidades multifacetadas de abordagens no que diz respeito a estudos sobre diversos aspectos da sociedade na Época Moderna. É o caso desta pesquisa, que intenciona ultrapassar os olhares voltados para os "crimes", sentenças e penas e mergulhar no cotidiano econômico daquelas mulheres em Lisboa, no século XVI, e assim conhecer seus ofícios e lugares de ocupação na cidade.

4. Os processos de Guiomar do Campo (Guiomar de Campos)

Como já apontado, o descortinar do conteúdo processual pela transcrição automática, via Modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus, tornou viável reconstruir aspectos da história de Guiomar do Campo sob os ditames da Inquisição Portuguesa.

O primeiro processo contra Guiomar do Campo, datado de 1557-1559 (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009a), traz ao longo de seus 22 fólios o registro da primeira prisão, decorrente da acusação do "crime" de judaísmo, as falas das testemunhas e a sentença recebida.

IMAGEM 1: FÓLIO DE ABERTURA DO (1º. PROCESSO DE GUIOMAR DO CAMPO 1557 / 1559) COM TRANSCRIÇÃO AUTOMÁTICA MODELO TRAPRINQ PORTUGUESE HANDWRITING 16TH-19TH CENTURY / TRANSKRIBUS NA PÁGINA À DIREITA



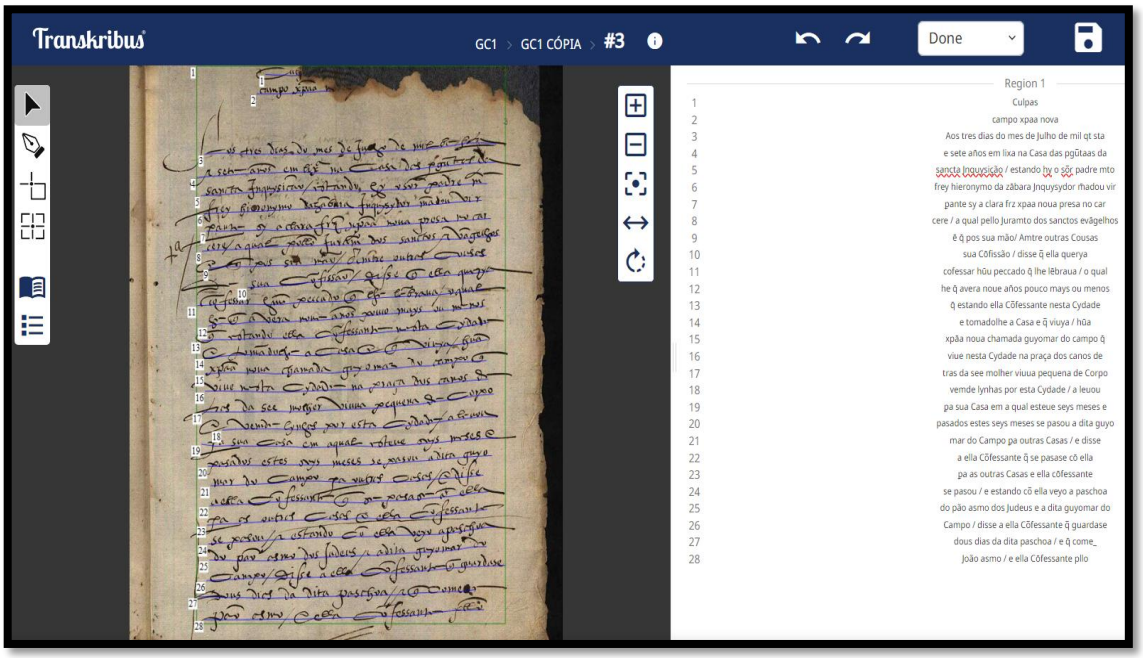
Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo, 2009a

Cristã-nova, Guiomar era filha de Jerónimo do Campo e de Clara Vaz e viúva de Lopo Rodrigues, cristão-velho, cavaleiro e trabalhava como vendedeira de panos de linho e linhas na cidade de Lisboa, onde morava (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009). Lisboa ainda respirava os ares da aclamação de Dom Sebastião como Rei de Portugal, decorrida a 16 de junho de 1557 no Paço da Ribeira (ANDRADA, 1937), quando no dia 08 de julho daquele

mesmo ano Guiomar era levada presa e entregue ao Alcaide do Tribunal da Inquisição de Lisboa.

Muito provavelmente, a prisão de Guiomar tenha decorrido da confissão de Clara Fernandes, cinco dias antes. Chamada à "Casa das Perguntas", Clara, que já se encontrava presa nos cárceres do Tribunal Inquisitorial, apresentou-se frente ao inquisidor, Frei Jerônimo de Azambuja, a quem declarou que havia nove anos, *pouco mays ou menos*, que estando em sua casa, na cidade de Lisboa, chegou Guiomar do Campo, mulher viúva, *pequena de corpo*, que vivia na Praça dos Canos *de tras da see* e vendia linhas pela cidade, que a levou para a sua casa onde esteve por seis meses e que, depois de passado este tempo, mudou-se com Guiomar para outra casa, onde guardou a *Paschoa do pão asmo dos Judeus* (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b, TIF 5).

IMAGEM 2: DECLARAÇÃO DE CLARA FERNANDES (1º. PROCESSO DE GUIOMAR DO CAMPO 1557 / 1559) COM TRANSCRIÇÃO AUTOMÁTICA MODELO TRAPRINQ PORTUGUESE HANDWRITING 16TH-19TH CENTURY / TRANSKRIBUS NA PÁGINA À DIREITA (TIF 5)



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo, 2009a

Dois dias depois de ser presa, Guiomar do Campo solicitou audiência e foi chamada para se apresentar ao Inquisidor Frei Jerônimo de Azambuja. Na ocasião, disse se chamar Guiomar do Campo, de cinquenta e cinco anos, natural de Melo, filha de Jerónimo do Campo e Clara Vaz, viúva do cristão velho, cavaleiro, Lopo Rodrigues e moradora na Praça dos Canos na cidade de Lisboa (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009).

Após várias sessões de perguntas feitas pelos Inquisidores, acusações de testemunhas, declarações e confissões narradas em seu processo inquisitorial, os Inquisidores e Deputados componentes da Mesa acordaram que Guiomar mostrava ser cristã-nova e que depois do último

Perdão Geral, havia "judaizado", com crença na Lei dos Judeus, jejuando os jejuns judaicos por crença e devoção, sem comer durante todo o dia senão à noite, acendendo a candeia das sextas-feiras e deixando-a acesa *atee por sy se apaguar* e guardando um ano *certos dias da páscoa do pão asmo*, motivo pelo qual a declararam herege apostata da fé católica (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009a, TIF 29-30).

A sentença, lida no Auto-da-Fé de 14 de maio de 1558, determinava abjuração em forma, cárcere e hábito penitencial perpétuos e instrução na fé católica. Todavia, por provisão do cardeal D. Henrique, Inquisidor Geral, de 6 de maio de 1559, foi-lhe retirado o hábito penitencial e levantada a pena de cárcere perpétuo (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009a).

Em relação a tal abjuração, cabe destacar que a palavra latina abiurāre chegou a língua portuguesa com o verbo "abjurar", o qual refere-se a renegar, revogar, anular ou desvirtuar um pensamento, um credo ou uma fé previamente defendida ou professada. Submetidos ao Tribunal da Inquisição, os indivíduos acusados nos julgamentos eram coagidos a reconhecer os atos de heresia que, supostamente, tivessem cometido e a lamentar por isso, o que foi chamado de abjuração.

Naquele contexto, destacam-se três tipos de abjuração: de levi, de vehementi e in forma.

- de levi: atribuída aos indivíduos que não haviam cometido atos considerados muito sérios, como a bigamia, a blasfêmia e o engano.
- de vehementi: ao contrário do tipo anterior de abjuração, essa era atribuída a pessoas que foram consideradas seriamente suspeitas, ou aquelas que se recusaram a realizar uma confissão. Por outro lado, a abjuração de vehementi também foi comumente adotada quando os réus tivessem apenas duas testemunhas de acusação, isto é, duas pessoas naturais que testemunhassem contra ele.
- de forma: esse tipo de abjuração não é necessariamente oposta aos anteriores, mas complementar, já que era aplicada ao acusado que havia confessado o seu "crime".[3]

Conforme explica Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (1991), a "abjuração" era qualificada como "pena juramental" e consistia na renúncia de algum erro com toda a formalidade. Segundo a tradição da Igreja "abjuração era o ato público pelo qual um adulto

[3] As definições dos tipos de abjuração constam na obra de LIPINER, Elias. Terror e linguagem. Um dicionário da Santa Inquisição. Rio de Janeiro, Editora Documentário, (Coleção Documenta /Fontes: 3), 1977. pp. 14-15.

convertido jurava solenemente rejeitar as crenças heréticas, que antes admitia, e aceitar as verdades da religião católica, sendo a “abjuração em forma", como ocorreu com Guiomar do Campo, uma abjuração feita conforme forma estabelecida pelo Tribunal.[4]

Voltemos a protagonista.

Passados três anos, Guiomar do Campo novamente sucumbia à vigilância e punição do Tribunal Inquisitorial de Lisboa. Denunciada e presa nos cárceres do Santo Ofício, recebeu, então, a pena máxima que colocou fim a sua vida. Composto por 42 fólio, o segundo processo contra Guiomar do Campo é datado de 1561-1562 (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b) e apresenta os dados da sua acusação de relapsia em judaísmo e a sentença do Tribunal Inquisitorial de Lisboa para que fosse relaxada ao braço secular.

Como no primeiro processo, o conhecimento e análise do conteúdo somente pode ser consolidado por meio da transcrição automática Modelo TraPrInq / Transkribus, já que a escrita gótica, a qual não faz parte do meu campo de domínio paleográfico, é o estilo verificado em grande parte do processo.

Guiomar, contava 59 anos quando, em 26 de junho de 1561, depois de ouvidos os depoimentos dos seus filhos, Diogo Gonçalves e Isabel Gonçalves, foi novamente presa nos cárceres do Tribunal Inquisitorial de Lisboa acusada de reincidir em práticas judaicas

Diogo, alfaiate e morador em Lisboa, tinha 30 anos quando foi preso em 26 de abril de 1561. Em seu processo, composto por 48 fólios, teceu várias acusações que envolviam Guiomar do Campo em práticas judaicas (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2008). Dentre as principais, afirmou que sua mãe lhe dizia sobre os jejuns antes e que, mesmo depois que a soltaram, um dia, lhe pediu que jejuasse um *jejum de judeus*, sem comer senão à noite. (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2008, TIF 5, 6)

Sua sentença, lida no Auto-da-Fé de 10 de maio de 1562, determinava abjuração em forma, cárcere e hábito penitencial perpétuo. Naquele mesmo dia e ocasião, sua mãe recebia como pena a excomunhão maior, confisco de bens e era relaxada à justiça secular.

Igual modo se deu com sua irmã, Isabel Gonçalves, casada com Manuel Gomes, tendeiro, presa em 24 de janeiro de 1562. Composto por 22 fólios, seu processo traz acusações contra sua mãe, Guiomar do Campo. Entre outros, declarou que, após soltarem Guiomar e lhe tirarem o hábito penitencial,

> indo a dita sua may a casa della comfesamte hum dia e temdo ella jantar de carne ao lume e tiramdo da panela huas sopas pa a dita sua may comer ella as não quis comer (...) e q̄ por a ditā sua māy lhe dizer q̄ nom tinha comido Ate q̄las oras pareçeo q̄ a dita sua may JeJuaua aq̄le dia JeJum de Judeu e q̄ lhe nom lenbra della majs. (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b, TIF 8)

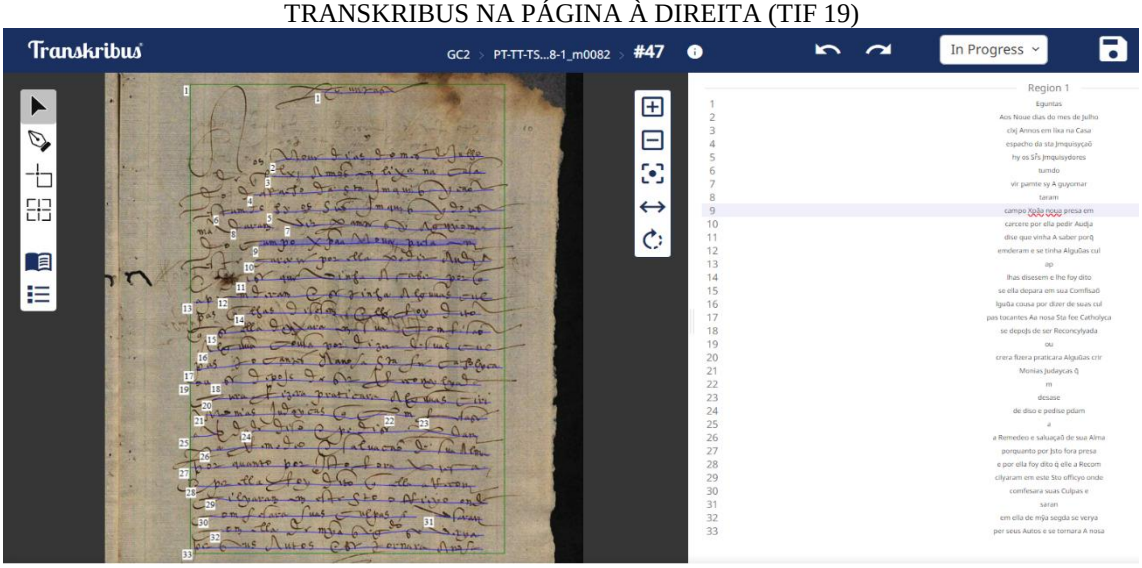
Sua sentença, proferida no Auto-da-fé de 10 de maio de 1562, indicava abjuração em forma, cárcere e hábito penitencial perpétuos, no entanto, foi-lhe atribuída a absolvição "in forma ecclesiae" da excomunhão maior e, em 23 de setembro daquele mesmo ano, após ter sido aceita a petição em que pedia comutação de pena, foi lhe retirado o hábito penitencial e levantada a prisão de cárcere perpétuo por despacho do Cardeal.

O decorrer da leitura e análise do conteúdo processual prosseguiu instrumentalizado pela paleografia digital e transcrição automática do Modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus.

O drama vivido por Guiomar do Campo emergia de forma cada vez mais intensa explicitando os contornos de um caminho sem volta. Pôde-se, assim, alcançar que, aos nove dias do mês de julho de 1561, em Lisboa, na *Casa do Despacho da sta Jmquisyçaõ,* os senhores inquisidores mandaram vir perante si Guiomar do Campo, cristã nova presa nos cárceres, por ela ter pedido audiência para saber por que a prenderam e se tinha alguma culpa que lhes dissessem. E lhe foi dito, se ela em sua confissão tinha alguma coisa por dizer de suas culpas em relação à *Santa Fé Católica* depois de reconciliada, se crera, fizera ou praticara algumas cerimônias judaicas e disso pedisse perdão a remédio e salvação de sua alma, porquanto por isto fora presa (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b).

Após outra sessão onde foi admoestada e advertida pelos componentes da Mesa que dissesse "toda a verdade", Guiomar recebeu o seu libelo acusatório. Formulado pelo *Promotor Fiscal do Santo Ofício* apresentou a deliberação da culpa afirmando haver provas que Guiomar do Campo era cristã batizada e, portanto, obrigada *a ter e crer tudo o q tem, cre e ensina a Santa Madre Igreja de Roma, assim como no Santo baptismo professou* (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b).

IMAGEM 3 PERGUNTAS (2º. PROCESSO DE GUIOMAR DO CAMPO 1561 / 1562) COM TRANSCRIÇÃO AUTOMÁTICA MODELO TRAPRINQ PORTUGUESE HANDWRITING 16TH-19TH CENTURY / TRANSKRIBUS NA PÁGINA À DIREITA (TIF 19)

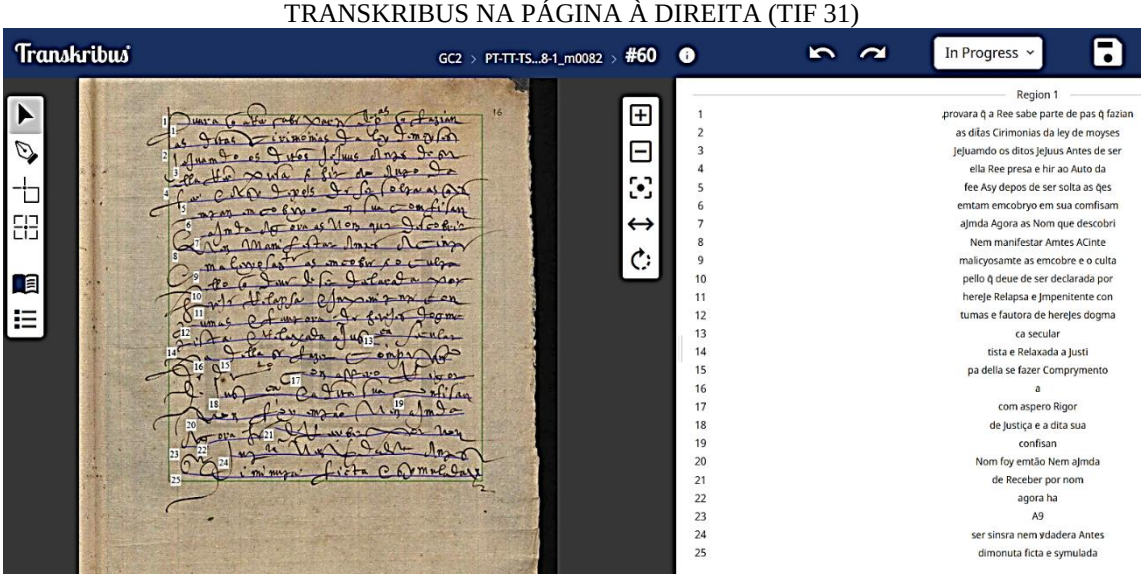


Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo, 2009b

Em detalhes, descreveu que Guiomar havia sido presa em julho de mil e quinhentos e cinquenta e sete, por culpas de judaísmo cometidas depois do último perdão e por confessar e dizer que não tinha outras culpas foi admitida ao *grêmio e união da Santa Madre Igreja* e abjurou em forma os seus *heréticos errores* no Auto da Fé realizado na Ribeira da cidade de Lisboa em quinze dias do mês de maio de mil e quinhentos e cincoenta e oito, onde jurou e prometeu apartar de si *toda espécie de heresia*, de nunca mais tornar as ditas heresias, nem a outras *e descobrir quaesquer q soubesse que algua cousa fizesse ou tivesse feita contra a santa fee catholica e q não o fazendo assi se somettia a severidade e riguor das sagrados Canones e disposição de dereito*; que antes de ser presa pela primeira vez no Santo Oficio *dogmatizou e ensinou q jejuasse certos jejuns de judeus sem comer todo dia senão à noite saída a estrela, e assim dizia ella R q também os jejuava e no dia q dizia q os jejuaria a não vião comer todo dia senão a noite, o q ella nuqua cofessou em sua cofissão nem descobrio como dogmatizava e ensinava os ditos jejuns e sabia q os fazião*; que depois de ter feito sua abjuração no Auto da Fé *dogmatizou* e ensinou certas pessoas que jejuasse *jejuns de judeus* sem comer todo dia senão à noite (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b, TIF 19).

Por fim, a conclusão do Libelo que selava o destino de Guiomar do Campo.

IMAGEM 4: LIBELO (2º. PROCESSO DE GUIOMAR DO CAMPO 1561 / 1562) COM TRANSCRIÇÃO AUTOMÁTICA MODELO TRAPRINQ PORTUGUESE HANDWRITING 16TH-19TH CENTURY / TRANSKRIBUS NA PÁGINA À DIREITA (TIF 31)



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo, 2009b

> Provara que a Ré sabe parte de pessoas que faziam as ditas cerimônias da Ley de Moisés jejuamdo os ditos Jejuns antes de ser, ela Ré, presa e ir ao Auto da Fé e, assim, depois de ser solta as quais então encobrio em sua confissão ainda agora as não quer descobrir, nem manifestar, amtes, acinte e maliciosamente, as encobre e oculta, pelo que deve de ser declarada por hereje relapsa e impenitente, contumaz e *fautora* de herejes dogmatista e relaxada a Justiça Secular para dela se fazer cumprimento de direito com áspero rigor de Justiça e a da sua confissão não foi então, nem ainda agora há de receber, por não ser sincera, nem verdadeira, antes diminuta[5] ficta e simulada. (ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, 2009b, TIF 23, 24, 25).

Sua sentença deu-se no Auto-da-Fé de 10 de maio de 1562 presenciada pelo rei Dom Sebastião, que tinha então 7 anos de idade, acompanhado pela Corte (NOTAS..., [1979?]. Como pena, Guiomar do Campo recebeu a excomunhão maior, confisco de bens e a pena máxima, ou seja, foi relaxada à justiça secular.

5. Considerações finais.

Um fato parece certo, o de que nos encontramos em uma realidade em que a Inteligência Artificial (IA) configura-se como componente ativo e irreversível. Sem questionar a constante necessidade dos debates sobre o tema, pode-se afirmar, sem receios, que a IA, materializada no Modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkrybus, tem modificado positivamente as práticas paleográficas ao orientar decodificações e fomentar possibilidades interpretativas de forma a integrar o humano, a História e a tecnologia.

[5] O réu diminuto era considerado pelos membros do Tribunal do Santo Ofício aquele que não confessava o "suficiente". Assim, o "confitente [devedor] diminuto seja castigado com todo o rigor de direito e entregue à justiça secular" (SARAIVA, 1969, p. 92).

Como se constata no processo de Guiomar do Campo, a aplicação do Modelo TraPrInq Portuguese Handwriting 16th-19th century / Transkribus, desenvolvido pelo Projeto Internacional TraPrInq "A Transcrição dos Processos da Inquisição Portuguesa (1536-1821)" (EXPL/HAR-HIS/0499/2021), abre novas possibilidades no campo das transcrições paleográficas ao propiciar o acesso a conteúdos de documentos aos estudiosos que não dominam tipologias de escritas, bem como ao contribuir para aqueles que detém o saber paleográfico acelerando o processo de transcrição permitindo, assim, um maior tempo para as análises das narrativas documentais.

Em síntese, ficam as palavras de Kissinger, Schmidt e Huttenlocher (2021, p.55): "Ao comprimir a medida de tempo em que a tecnologia altera a experiência da vida, a revolução do digital e o avanço da IA geraram fenômenos que são genuinamente novos, e não meras versões mais potentes ou eficazes de coisas passadas."

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Ernesto de Campos de. Relações de Pêro de Alcáçova Carneiro, conde da Idanha, do tempo que ele e seu pai, António Carneiro, serviram de secretários (1515 a 1568). **Imprensa Nacional de Lisboa**, Lisboa,1937. p. 428-440.

ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO. **Processo de Guiomar do Campo**. (1557-1559). 2009a. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=2305263>. Acesso em: 02 ago. 2024.

ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO. **Processo de Guiomar do Campo**. (1561-1562). 2009b. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4490962>. Acesso em: 02 ago. 2024.

ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO. **Processo de Diogo Gonçalves**. (1561-1562). 2008. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=2303235>. Acesso em: 02 ago. 2024.

COELHO, António e Baptista-Bastos Borges. **O nome das ruas**. Câmara Municipal de Lisboa. Lisboa: Pelouro da Cultura e Livros Horizonte,1993.

DEROLEZ, Albert. **The palaeography of gothic manuscript books**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GÓIS, Damião de. **Descrição da cidade de Lisboa** [Urbis Olisiponis descriptio] (1554). Tradução, introdução e notas de José da Felicidade Alves. Lisboa, Horizonte, 1988. p. 5.

KISSINGER, Henry; SCHMIDT, Eric; HOTTENLOCHER, Daniel. **A Era da Inteligência Artificial**. Lisboa: Dom Quixote, 2021.

LISBOA no Renanscimento, a cidade global. **RTP ensina**, 2017. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/lisboa-no-renascimento-a-cidade-global/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

LIPINER, Elias. Terror e linguagem. **Um dicionário da Santa Inquisição.** Rio de Janeiro, Editora Documentário, (Coleção Documenta /Fontes: 3), 1977. pp. 14-15.

LOBO, A. de Sousa Silva Costa. **História da Sociedade em Portugal no Século XV**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1904.

MONTE, Vanessa M. do. História da Paleografia: um movimento entre a ciência e a arte. In: LOSE, A. D. (Org.). **Paleografia e suas interfaces**. v. 2. Salvador: Memória & Arte, 2020.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. **Inquisição Portuguesa:** Vocabulário do Direito Penal Substantivo e Adjetivo (Organização em campos lexicais associativos). Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 1991. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/242492/murakawa_caa_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 ago. 2024.

NOTAS sobre a Inquisição em Portugal no Século XVI. **Lvsitania Sacra**. [1979?]. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/5028/1/LS_S1_10_IsaiasRPereira_Notas.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

OLIVEIRA, Lélio Luiz de. **Viver em Lisboa:** Século XVI. São Paulo: Alameda Editorial, 2015. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/livro-traz-um-retrato-da-vida-cotidiana-e-economica-de-lisboa-no-seculo-xvi/>. Acesso em: 06 ago. 2024.

RODRIGUES, José Albertino. Ecologia urbana de Lisboa na segunda metade do século XVI. **Análise Social**, vol. VIII, n. 29. Lisboa, 1970.

SARAIVA, António José. **Inquisição e cristãos-novos**. Porto: Civilização Portuguesa, 1969.

SEBASTIÃO. 1554-1578, rei de Portugal. **Arquivo Municipal de Lisboa**. [2016]. Disponível em: <https://arquivomunicipal3.cm-lisboa.pt/X-arqWEB/Result.aspx?id=32584&type=Autoridade>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LITERATURA ADAPTADA EM HQS: OBRAS LITERÁRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LITERATURA MARANHENSE

Paulo Victor Lira Costa
Professor Especialista
paulo.vlc@live.com
Colégio Dom Bosco LTDA

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Mestrando
lucas.mateus@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Conceição de Maria Belfort Carvalho
Professora Doutora
conceicao.belfort@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Adriano Cesar Cutrim Costa
Bacharel em Psicologia
acutrim.90@gmail.com.br

RESUMO: A literatura tem sido adaptada para várias mídias ao longo da história, e as histórias em quadrinhos surgem como mais uma dessas formas. O artigo "LITERATURA ADAPTADA EM HQs: obras literárias em quadrinhos como recurso para o ensino de literatura maranhense" visa analisar obras literárias adaptadas em HQs e discutir sua funcionalidade no ensino de literatura maranhense em salas de aula, além do desenvolvimento de novos leitores. Foram propostos os seguintes objetivos: observar o uso de obras literárias adaptadas em HQs no ensino de literatura; identificar e comentar sobre obras maranhenses adaptadas em HQs; e refletir sobre o impacto dessas adaptações no ensino de literatura maranhense. A fundamentação teórica inclui uma revisão bibliográfica com artigos de PIROTA (2014), FERRO (2014) e PEREIRA (2016), além do romance Úrsula, escrito por Maria Firmina dos Reis e publicado em 1859. Considerado um dos primeiros romances abolicionistas e o primeiro escrito por uma mulher no Brasil, Úrsula foi adaptado para HQ por Iramir Araujo, com ilustrações de Rom e Ronilson Freire. O trabalho começa com um comentário sobre adaptações literárias em outras mídias; segue com um panorama da adaptação de obras literárias em HQs e seu uso didático; aborda autores relevantes da literatura maranhense, com foco em Úrsula e sua adaptação; e, por fim, analisa como a obra estudada atende aos objetivos propostos. Além disso, discute-se a importância de integrar mídias diversas no currículo escolar para engajar os alunos. Por meio dessas adaptações, promove-se a preservação e valorização da cultura maranhense. A pesquisa visa também incentivar a leitura entre jovens de diferentes faixas etárias.

Palavras-chave: Adaptações literárias1; Histórias em quadrinhos2; Literatura maranhense3; Ensino de literatura4.

1. Introdução

Imaginar a Literatura em relação aos tempos atuais é liga-la à evolução das mídias contemporâneas como cinema, tecnologias da informação, histórias em quadrinhos, *videogames*, entre outros. Pois, em um mundo no qual a tecnologia e suas inovações ditam o ritmo de nossas vidas, se faz importante que a arte acompanhe tais mudanças, nos mais diversos âmbitos de produção da arte.

A criação literária não está alheia a tais mudanças, e por ser um gênero artístico vasto e que remonta aos mais longínquos séculos na humanidade, se faz necessário pensar obras literárias com um olhar renovado sempre, pois os leitores evoluem junto da sociedade, e suas formas de consumir literatura também mudam, haja vista a variedade de estratégias geradas para fazer daquelas pessoas com pouco acesso ou mesmo resistência à escrita literária, possíveis leitores dotados de uma visão de mundo ampliada, por meio da literatura.

Como já mencionado, pensar novas maneiras de atrair leitores tem sido o intuito de muitos esforços, e a adaptação é uma das principais. É desta forma que muitos clássicos da literatura mundial já foram adaptados para o cinema, pois, com o auxílio de recursos imagéticos e auditivos que atraem as pessoas, cria-se a possibilidade de despertar novos leitores, uma vez que, ao se deparar com uma história interessante, o espectador poderá posteriormente buscar a leitura da obra original.

Vemos então o quanto a adaptação literária tem sido uma forma viável de atingir o objetivo de despertar o interesse pela literatura, e é ao pensar estratégias além do cinema que se constrói o intuito deste trabalho. Histórias em quadrinhos (HQs) são um recurso de riqueza imagética que existe há algumas décadas e tem no jovem um dos seus principais consumidores, tendo muitos adeptos que estão em idade escolar, sendo estes ávidos leitores, principalmente de histórias não-literárias.

Como fazer então uma ligação entre as duas formas (literatura e HQs) com um foco no ambiente escolar? A partir daí temos a questão-problema: É possível pensar que histórias em quadrinhos podem ser um aliado na árdua tarefa pedagógica de ensinar Literatura em salas de aula?

A pergunta norteadora aqui posicionada gera a base desta pesquisa, dado que este público mais jovem encontra justamente na leitura de obras canônicas um entrave, pois muitos veem a escola como um espaço de ensino antiquado, com práticas descontextualizadas e formato voltado apenas à memorização de conteúdos.

Esta forma estruturalista e descontextualizada de ensino remete-nos ao ensino de literatura, por meio do uso de obras literárias apenas como estudo de gramática e vocabulário, sem análises mais profundas. E, quando pensamos na leitura e interpretação das obras, muitos alunos alegam dificuldades como a linguagem utilizada e extensão dos livros, por não estarem acostumados à leitura de obras mais complexas.

Logo, a hipótese levantada para sanar o problema aqui abordado, é: usar das HQs como uma ponte para tornar a leitura de obras canônicas mais palatável, sem desconsiderar o material original, e como este recurso pode ser um poderoso aliado no uso de práticas pedagógicas efetivas e ligadas à realidade dos alunos, mais especificamente na literatura maranhense. Desta forma, os objetivos aqui propostos são: observar o uso de obras literárias adaptadas na forma de HQs no ensino de literatura; identificar e comentar sobre obras maranhenses adaptadas em HQs; refletir sobre como o ensino de literatura maranhense é impactado por estas adaptações.

A pesquisa aqui apresentada tem o caráter de revisão bibliográfica, a qual traz os trabalhos de PIROTA (2014), FERRO (2014) e PEREIRA (2016). O trabalho fará em primeiro lugar um comentário sobre adaptação literária; em seguida, será realizado um breve percurso histórico da adaptação de obras literárias em HQs e posteriormente o uso delas como recursos didáticos; em terceiro, serão comentados autores relevantes da literatura maranhense, com ponto focal no romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis, que foi adaptado para HQs por Iramir Araujo, com desenhos de Rom e Ronilson Freire. E por fim, será observado como estas adaptações podem ser relevantes para alcançar os objetivos de leitura propostos em sala de aula.

2. LITERATURA ADAPTADA EM HQs: origens e aplicações

A literatura desempenha um papel crucial na formação do leitor, oferecendo uma análise profunda dos temas abordados nas obras. Muitos que entram no universo literário ressaltam o poder transformador da leitura, atribuindo às obras literárias a capacidade de mudar visões de mundo. Recentemente, observa-se um crescente apreço pela literatura que se origina de adaptações consumidas em formatos como filmes e histórias em quadrinhos. Estas adaptações funcionam como portas de entrada para o universo literário, proporcionando uma primeira experiência que pode despertar o interesse pela leitura de textos mais complexos. Este capítulo se dedicará a explorar o processo de adaptação literária, seu panorama histórico e suas implicações para o acesso à literatura por jovens em idade escolar. Analisaremos como essas adaptações, ao combinar elementos visuais e textuais, facilitam a compreensão e o envolvimento dos jovens leitores, desempenhando um papel significativo na formação de novos

leitores e na manutenção do interesse pela literatura em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia e pela mídia visual.

2.1. Intertextualidade, tradução e adaptação literária

Estudiosos que se voltam à adaptação de literatura para outras mídias dão nome a esse processo de tradução intersemiótica. Por intermédio deste tipo de tradução, o texto literário é transposto dos livros para diversos tipos de mídias, consequentemente com seus formatos e públicos diferentes. Popularmente muitos consideram a adaptação, principalmente de obras literárias, um ponto de cisão entre público e obra, uma vez que se fazem críticas acerca do produto final desta transposição.

Como dito anteriormente, mídias diferentes possuem públicos-alvo diferentes. As expectativas, visões de mundo, referências (a bagagem), do receptor são essenciais não só para a produção de adaptações literárias, mas como também para a aprovação ou não deste livro adaptado. Ao se fazer uma releitura de obra literária, como observa FERRO (2014), deve-se levar em conta "a visão, experiência social, cultural e histórica do adaptador que faz a releitura." (p. 3). Logo, todos aqueles envolvidos na produção e consumo da obra adaptada têm seus objetivos de leitura a serem levados em conta.

Pedro Henrique Pereira (2016) observa que por meio destas novas possibilidades é que entra em questão o papel da multisemiose: o uso de linguagens que sejam verbais ou não, objetivando um aprendizado mais conectado aos indivíduos, ao pensarmos na educação. E é por advento dos meios de comunicação contemporâneos que uma gama de recursos acaba por ampliar o repertório de narrativas verbais e não-verbais, resultando em adaptações de enredos literários em outras mídias.

O acesso ao mundo da leitura pode ser uma consequência da tradução intersemiótica, haja vista que o público leitor vem diminuindo cada vez mais, pois o livro físico vem perdendo espaço. Tem se tornado comum jovens usarem o discurso de que aprenderam a ler por meio de histórias em quadrinhos, e isto é um ponto positivo, como observa Paiva (2013, p. 65): "'ler' uma HQ pode acontecer mesmo antes da alfabetização, uma vez que os desenhos conduzem a 'leitura', (...) estimulando a criatividade, a imaginação e a comunicação.". Aquela criança que outrora teria dificuldades em ler textos, pode adquirir tal habilidade sem muito esforço, por conta de sua experiência anterior como leitor de quadrinhos.

Sabemos que os filmes são a forma mais popular de adaptações literárias que conhecemos nos dias de hoje, pois contamos com milhares de diferentes filmes que adaptaram

histórias clássicas do cânone literário. Porém, no que diz respeito às histórias em quadrinhos, temos um panorama mais recente, e que tais adaptações têm ganhado espaço.

Desta forma, as histórias em quadrinhos são um método eficiente de propor aos leitores uma maneira mais produtiva de se ler literatura, haja vista que "são uma narrativa gráfico-visual, com suas particularidades próprias, a partir do agenciamento de, no mínimo, duas imagens desenhadas que se relacionam" (CIRNE, 2002, p. 14 apud PIROTA, 2014, p. 90).

Assim, é fundamental reconhecer o valor das histórias em quadrinhos como uma ferramenta poderosa para fomentar o hábito da leitura e desenvolver habilidades literárias. Ao integrar elementos visuais e textuais, as HQs tornam-se acessíveis e atraentes para diferentes públicos, especialmente para aqueles que podem encontrar barreiras na leitura de textos puramente escritos. Portanto, incentivar a leitura de histórias em quadrinhos pode ser uma estratégia eficaz para formar novos leitores e, consequentemente, manter viva a tradição literária em meio às transformações tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

2.2. Um panorama das adaptações de literatura em HQ

Histórias em quadrinhos se tornaram muito populares a partir dos anos de 1940, e vêm sendo relevantes até os dias de hoje com uma enorme quantidade de publicações, dos mais diversos temas. Muitas pessoas, ao serem questionadas da maneira como aprenderam a ler, provavelmente colocarão as histórias em quadrinhos como um dos primeiros, por serem de fácil acesso e leitura.

É desta forma que alguns até mesmo despertaram o interesse por lerem obras literárias, pois as leituras vão evoluindo com o passar do tempo e a maturidade deste leitor, e é por este motivo que as HQs não devem ser colocadas à parte no desenvolvimento dos leitores. Projetos de adaptações de obras literárias em quadrinhos têm sido muito proveitosos, com resultados de alta qualidade.

Já observamos a criação artística aplicada a diversos objetivos e públicos distintos, e com a literatura não tem sido diferente. FERRO (2014), em seu panorama das adaptações literárias brasileiras em histórias em quadrinhos, nota que elas remontam à década de 1940, por meio de uma adaptação de *O Guarani*, escrito por José de Alencar e adaptado por Francisco Acquarone.

Desde sua gênese HQs têm sido alvo de críticas acerca do seu papel, pois muitos as veem como uma mera distração, embora Angelo Agostini tenha sido um defensor da sétima arte como um aparato de crítica e transformação social. Este panorama muda no Brasil por conta de mudanças ocorridas a partir de 2006:

> afirma que o deslanchar das adaptações de obras clássicas literárias em HQs se deu em 2006, quando o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) incentivou a publicação do gênero (...), convocando quadrinistas para edição de obras voltadas para finalidades didáticas. Outro fator de grande importância foi a inclusão do gênero textual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (MOYA e D'ASSUNÇÃO, 2002 apud PIROTA, 2014, p. 92)

Portanto, tais transformações começam a impactar não só a forma como pensamos, produzimos e refletimos acerca da arte. O ensino, aqui especificamente o da literatura, conta agora com o uso de obras adaptadas em diversas mídias, que por sua vez passam a figurar nas leis de educação e acesso à ela.

2.3. Adaptações literárias em HQ e a escola

Durante o curso da evolução dos métodos educacionais muito fora discutido acerca da integração de novas mídias à realidade da sala de aula. O uso ou não de recursos multimídia em aulas são lugar comum nesses debates, e suas potencialidades são atestadas na eficiência do processo educacional como um todo. O ensino multimodal já está presente nas salas de aula, demonstrado por ROJO (2012) como um conceito:

> aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, pincipalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO apud PEREIRA, 2012, p. 13).

Como antes comentado, as HQs encontram-se no currículo escolar em nosso país, e desde então muitos avanços foram feitos no que diz respeito ao uso delas em sala de aula como aparato no ensino de leitura e literatura.

É preciso lembrar que obras adaptadas em HQs não são aqui usadas como pretexto para substituição das obras completas em livros, como defende FERRO (2014, p. 4): "(...) histórias em quadrinhos não são meios fáceis, ou inferiores a outras obras, e sim, uma linguagem ampla que possibilita a interpretação da mensagem por meio da decodificação de imagem e da escrita, de maneira objetiva, clara e lúdica.". Esta ludicidade é um método pelo qual estudantes se aproximam com mais segurança de obras literárias, pois a linguagem e recursos visuais auxiliam no processo de leitura.

Cabe ao responsável pela adaptação do texto conhecer profundamente a obra a ser adaptada, em todos os seus aspectos: contexto histórico pertencente, traços estilísticos do autor, além dos detalhes linguísticos que concernem à linguagem utilizada no material original. Desta forma, o material aqui transposto se mantém fiel à essência do material escrito originalmente, possibilitando uma leitura apropriada, mesmo que em um gênero diferente. Sendo assim, a

adaptação "não substitui a obra original, e sim serve de caminho para se chegar a ela" (FERRO 2014, p. 4).

Portanto, a utilização de histórias em quadrinhos como adaptações literárias não deve ser vista como uma simplificação ou desvalorização das obras originais, mas sim como uma forma de enriquecer e expandir o acesso à literatura. As HQs têm o potencial de despertar o interesse e a curiosidade dos leitores, especialmente dos mais jovens, levando-os a explorar as obras completas. Além disso, ao incorporar elementos visuais e textuais, essas adaptações podem facilitar a compreensão de temas complexos e estimular a criatividade e a imaginação. Em suma, as adaptações em HQs são valiosas ferramentas educacionais que complementam e enriquecem a experiência literária, servindo como pontes que conduzem os leitores ao universo mais amplo e profundo da literatura original.

3. HQS LITERÁRIAS MARANHENSES E SEUS USOS EM SALA DE AULA

A literatura maranhense é uma expressão artística permeada das mais diversas obras e autores relevantes, os quais figuram na história de nosso país. Seu maior desenvolvimento acontece no século XIX com produções ligadas a temáticas como a representação histórica do estado, tendo por nomes os romancistas Aluísio Azevedo e Coelho Neto, e mais recentemente, obras que se focam em nosso cotidiano, a exemplo dos escritos de Josué Montello.

Seu estudo em sala de aula, embora tenha crescido ultimamente, ainda carece de mais atenção, pois o acesso às obras de autores maranhenses é prejudicado por fatores como desconhecimento e indisponibilidade. Desta forma, serão observados aqui os meios pelos quais a literatura produzida no estado do Maranhão pode ser mais explorada com o uso de adaptações em HQ.

3.1 A literatura maranhense e sua divulgação

Ao serem indagados sobre autores maranhenses, muitos dos que residem no estado responderão terem pouca ou nenhuma informação sobre eles, nem mesmo conhecimento de suas obras. É esse histórico de descaso com os autores nativos que repercute no atual objetivo de mudança da realidade aqui observada, onde percebemos que o acesso à literatura de nosso estado tem a passos lentos crescido no currículo escolar, embora ainda longe do ideal.

Como exemplo desta busca maior de referenciar autores maranhenses temos as feiras literárias, como a Feira do Livro, que por intermédio de obras expostas, além de palestras acerca da importância de escritores nativos, figura como evento importante para este contato, e consequentemente, preservação e divulgação da expressão cultural no estado do Maranhão.

3.2 Maria Firmina dos Reis: vida e obra

Maria Firmina dos Reis é um nome que hoje está em voga por ser considerada a primeira romancista mulher no Brasil (Morais Filho, 1975). No entanto, muitos não tiveram contato com a história de vida e produção da escritora, sendo este conhecimento geralmente relegado ao estudo acadêmico nas universidades. A escrita literária maranhense, em suma, sofre deste problema, e esforços têm sido feitos para transformar essa realidade.

O romance *Úrsula*, publicado no ano de 1859, detém lugar de destaque por ser considerado um marco literário em muitos aspectos, pois a autora, Maria Firmina dos Reis, é uma mulher negra que publicara um livro de temática abolicionista em pleno século XIX, sendo este romance apontado como um dos primeiros a abordar tal temática. Havia também na obra uma estética que se desprendia do eurocentrismo, que era a tendência literária da época, como observa DUARTE (2002): "O apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população" (DUARTE, 2002, p. 47)

Como podemos observar, a obra de Maria Firmina possui muitos aspectos inovadores para sua época, mas, por conta de uma priorização e até mesmo juízo de valor com relação aos escritos maranhenses, muitos acabam por não ter conhecimento de fatos sobre estes.

3.3 *Úrsula*: romance e adaptação

Úrsula narra a história amorosa entre dois personagens, chamados Úrsula e Tancredo, os quais encontram empecilhos para este relacionamento, principalmente por condições relacionadas às diferenças sócio étnicas entre as duas personagens. O romance é narrado em formato de folhetim, nos quais temos capítulos diferentes que narram partes da história, e o destaque se encontra na forma pela qual Maria Firmina dá voz e representatividade ao negro em um romance literário.

Esta obra abre espaços de discussão, e muitos lhe dão relevância neste aspecto: pois, em uma expressão artística que fora dominada por livros mais focados no homem branco, *Úrsula* figura aqui como uma nova forma de pensar a comunidade negra no romance, a qual se sente mais representada na literatura canônica brasileira.

Já a adaptação no formato de histórias em quadrinhos foi feita pela colaboração entre Iramir Araujo, historiador e mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão,

o qual ficou responsável pela elaboração do roteiro. Além deste trabalho em *Úrsula*, Iramir Araujo também fez uma adaptação de *O Mulato*, do célebre autor Aluisio Azevedo. Os irmãos Rom e Ronilson Freire, que possuem grande experiência na ilustração de quadrinhos, ambos inclusive trabalhando em algumas editoras fora do país, foram os ilustradores da adaptação, publicada em 2022 pela Editora Sete Cores.

A adaptação em questão narra muito bem a história contada pela escritora maranhense, tendo como destaques os painéis desenhados pelos irmãos Freire. As expressões das personagens sugerem com bastante fidelidade os sentimentos que elas exprimem em determinados momentos. Além da arte gráfica, o roteiro adaptado por Iramir Araujo não deixa a desejar com uma história que, embora adaptada para um formato diferente, mantém a riqueza de detalhes da obra original, fazendo com que a leitura seja profunda, sem ser cansativa.

Podemos observar nos exemplos dos seguintes trechos da HQ recursos imagéticos que suscitam muito bem a referência da obra original. Em primeiro, o momento em que Tancredo está acometido por alta febre, e em meio a delírios[1] fala de forma agressiva:

Imagem 1 – O delírio de Tancredo

Fonte: Rom Freire e Ronilson Freire (2022)

O rosto de Tancredo se contorce, e em meio a sua cólera profere maldizeres à Adelaide, enquanto o homem lamenta a morte de sua mãe. Na HQ podemos observar pela arte uma grande ênfase à condição da personagem por conta do traço feito pelos ilustradores. Outro importante

[1] "- Eu te vi, mulher infame e desdenhosa, fria e impassível como a estátua! Inexorável como o inferno!... Assassina...!... Oh, eu te amaldiçoo... e ao dia primeiro do meu amor!... Minha mãe!... Minha pobre mãe!!..." (REIS, 2020, p. 23)

exemplo é como o compasso narrativo é bem explorado na adaptação, como no momento em que a negra Susana narra a Túlio as dores do momento em que se tornara escrava[2]:

Imagem 2 – A narração de Susana

Fonte: Rom Freire e Ronilson Freire (2022)

Observa-se que, embora com o texto adaptado, o roteirista consegue ilustrar muito bem o sofrimento exprimido por Susana, ao recordar de tão dolorosos momentos. Em uma apresentação da obra, o leitor certamente ficará impactado ao ver o relato, tal como o faria lendo-o a partir do material original. Portanto, é com estes exemplos dentre vários na adaptação, que observamos como a adaptação obtém êxito em fazer sua versão, levando em conta o material primário.

Como dito anteriormente, o gênero HQ é uma ponte de conexão entre leitores de literatura com uma nova mídia, assim como também uma porta de entrada para novos leitores. Régia Agostinho, no prefácio da versão adaptada de *Úrsula*, considera a história aqui apresentada como "uma nova oportunidade para aqueles que já conhecem o romance o lerem de outra forma, assim como excelente oportunidade para os novos leitores." (AGOSTINHO, 2022 p. 4).

É com base nisso que reiteramos a importância da literatura adaptada: o uso destas obras em sala de aula seria de grande ajuda para uma aproximação maior dos alunos com sua própria história e literatura. O tão comentado desconhecimento acerca da obra de Maria Firmina e

[2] "Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnios e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. (...) Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. (...) Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. (...) Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que nos escaldou e veio dar a morte aos cabeças do motim." (REIS, 2020, p. 85)

tantos outros autores maranhenses pode ser mitigado, além da possibilidade de novos leitores se sentirem instigados a conhecer e consequentemente tornarem-se leitores de literatura, construindo um vínculo com a literatura e seus objetivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é uma expressão que dialoga, por meio de sua leitura, com seus leitores em diferentes contextos, sendo considerada como arte atemporal (BANDEIRA, 2018). Para se conectar com o seu público, observamos que a escrita literária passa por constantes mudanças, como vemos ao estudar a estética da recepção.

Acompanhar as tendências parece ser uma maneira da literatura manter-se atemporal, e desta forma, a leitura por meio de adaptação é um caminho pelo qual muitos recentemente têm achado como início de sua vida como leitores. Jovens são fascinados pelo mundo imagético das informações que chegam cada vez mais rápido a nós, por meio dos *smartphones* e *internet*. Conquistar um espaço que vem sendo preenchido pela leitura resumida das redes sociais se torna um desafio para quem ensina leitura.

Tal panorama reflete na educação de modo que o reinventar das atividades de leitura precisa do auxílio de outras mídias. As HQs são um gênero de muito apreço pelos adolescentes em idade escolar, e o presente trabalho teve como objetivo apresentá-las como uma forma de permitir este diálogo entre escola, alunos e o mundo da literatura.

O romance aqui trazido como exemplo mostra o quanto há potencialidades no uso de quadrinhos adaptados para o trabalho em sala de aula, de modo apresentar literatura sob um novo viés, que não só fomente a prática docente, como também a asem abandonar o uso do material original, pois como observado na análise da adaptação de *Úrsula*, o diálogo entre o romance e sua adaptação fora muito bem explorado.

Uma adaptação que consegue se conectar à obra original com maneiras criativas ajuda no processo de aprendizado da literatura como um todo. Já existem várias adaptações diferentes de obras literárias mundiais em formatos de quadrinhos ocidentais e até mesmo japoneses. Este esforço tem sido bem visto pelo público-alvo, que consome mais literatura, pois ao adquirir-se o material adaptado, há a chance deste buscar o material original em seguida.

Por fim, é por este ponto de vista positivo que esta pesquisa reforça o caráter benéfico da literatura adaptada em geral, e nas HQs aqui apresentadas encontra-se mais um fator de colaboração entre novas formas de vermos o estudo da arte literária brasileira. Tais leituras se tornam um motivador de mais pesquisas na área, além de mais obras maranhenses adaptadas,

com o trabalho de Iramir Araujo, Rom e Ronilson Freire servindo como um dos que abriram essa oportunidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Iramir. Maria Firmina dos Reis, Úrsula: uma história em quadrinhos. Iramir Araujo; ilustrado por FREIRE, Rom; FREIRE, Ronilson. São Luís: Sete Cores, 2022

BECKER, Caroline Valada. Machado de Assis e HQ: uma nova perspectiva do cânone.

Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 487-508, jul./dez. 2008

DUARTE, Eduardo de Assis; SCARPELLI, Marli Fantini. *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/POSLIT, 2002.

FERRO, Ana Paula Rodrigues. Clássicos literários adaptados para história em quadrinhos: um recurso para ensinar línguas e despertar para a leitura. **Educação, Gestão e Sociedade**, São Paulo. Vol. 4, n. 16, p. 1-10, nov. 2014.

PEREIRA, P. H. *Novas tecnologias*, *mídias* e as *práticas* de *leitura* do *cânone* na *escola*. Cadernos de Letras da UFF, v. 26, p. 589-607, 2016.

PIROTA, Patrícia. Palimpsestos Machadianos In: VERGUEIRO, Waldomiro et at (Org.).

Quadrinhos e Literatura – Diálogos Possíveis. São Paulo: Criativo, 2014. REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 1ª ed. Jandira, SP: Principis, 20

O LETRAMENTO DIGITAL NA AÇÃO DO PROFESSOR

Gleicia Rodrigues de Sousa
Graduada em Pedagogia
E-mail: gleicia.rodrigues@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Késsia Mileny de Paulo Moura
Doutora em Informática na Educação-PPGIE/UFRGS
E-mail: kessia.moura@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: A tecnologia tem sido um agente transformador nas relações sociais, redefinindo a forma como as pessoas interagem, se relacionam e aprendem, especialmente no campo educacional. As novas linguagens midiáticas abrem possibilidades para uma reformulação das práticas de letramento, essenciais para desenvolver habilidades na Era Digital. Este estudo analisou as problematizações e proposições sobre o letramento digital no ensino fundamental em escolas públicas, com foco nas práticas de professores de língua portuguesa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi baseada em entrevistas com sete professores da macrorregião de Imperatriz, MA. Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades, como a falta de recursos tecnológicos e a desmotivação dos alunos, os educadores reconhecem a importância de formar alunos capazes de usar a tecnologia de forma crítica e criativa. Além do simples domínio das ferramentas digitais, destacam a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade digital. Alguns professores têm demonstrado criatividade ao superar as limitações, utilizando métodos inovadores, como o uso de memes e interações online, para promover uma análise crítica da linguagem. O estudo conclui que é urgente integrar o letramento digital de maneira significativa nas práticas pedagógicas, garantindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de utilizá-las de forma reflexiva, preparando-os para serem cidadãos plenos na sociedade digital.

Palavras-chave: Letramento Digital; Novas Linguagens Midiáticas; Educação Crítica; Inovação Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Observa-se que o avanço tecnológico tem originado, por meio de adequações na linguagem e comunicação, o surgimento de novas habilidades em diversos campos do conhecimento e da convivência. Essas habilidades fundamentam-se em questões relativas aos modos de dialogar e criar utilizando as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, que concentram as funcionalidades necessárias para o sujeito contemporâneo na Era Digital.

Diante disso, percebe-se que as inovações no contexto comunicacional e tecnológico têm provocado mudanças estruturais, afetando diretamente os modos tradicionais de escrita e leitura. Assim, compreendemos que o desenvolvimento de novas habilidades, tanto textuais quanto de leitura, configura-se como uma atribuição educacional necessária, demandada pela realidade e pelo contexto social dos alunos do século XXI, no que se refere ao letramento digital.

O presente trabalho tem como foco o letramento digital. Nesse sentido, procuramos questionar: o que os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental têm compreendido e promovido em relação ao letramento digital dos alunos? Perante o exposto, o objetivo geral deste estudo é analisar as problematizações e proposições sobre o letramento digital no trabalho dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede pública.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que inclui um estudo bibliográfico baseado em autores como Soares (2002), Pischetola e Heinsfeld (2018), Azevedo *et al*. (2018), entre outros que contribuíram para a construção da revisão bibliográfica, além de uma pesquisa de campo. Segundo Leitão (*apud* Pimentel; Santos, 2021, p. 7), a pesquisa de campo possibilita que o "pesquisador obtenha material minucioso e profundo sobre uma questão de estudo, em particular sobre aspectos que não são capturáveis pela observação direta do fenômeno". Esta pesquisa de campo teve como objetivo verificar, por meio de entrevistas, o trabalho de professores de língua portuguesa de escolas da rede pública em um município da macrorregião de Imperatriz, MA.

A relevância deste trabalho reside na necessidade de um entendimento teórico da ação prática dos professores em relação ao letramento digital, visando revelar saberes e sentidos pedagógicos que esses profissionais têm construído sobre um tema tão relevante na contemporaneidade.

2. LETRAMENTO DIGITAL E ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Diante da realidade atual, marcada pela introdução de inovações tecnológicas digitais em diversas atividades da vida humana – abrangendo questões sociais, financeiras, trabalhistas, interacionistas, dentre outras –, observa-se uma profunda mudança comportamental e cognitiva, afetando várias formas de ação humana.

Pischetola e Heinsfeld (2018) destacam que tais mudanças, resultantes da crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) nas dinâmicas sociais, têm gerado transformações significativas nas produções socioculturais, alcançando também o campo educacional. No contexto educacional, os autores apontam que essas especificidades comunicacionais abrangem a introdução de novas linguagens, que, por meio da internet, transformam os conceitos de aprendizagem, pesquisa, alfabetização e letramento, constituindo as chamadas linguagens midiáticas.

Azevedo *et al*. (2018, p. 615) indicam que "as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) alteraram as formas de relações socialmente construídas, rompendo limites de tempo e espaço, o que repercutiu, diretamente, nos modos de produção textual." Portanto, conclui-se que essas inovações promoveram mudanças estruturais que impactaram diretamente as concepções tradicionais de escrita e leitura.

Posto isso, compreendemos que a era digital resultou em uma nova realidade para o aprendizado e, consequentemente, para o ensino. No entanto, Pischetola e Heinsfeld (2018) apontam, com base em estudos recentes, que a realidade escolar em relação à integração das TDIC ainda tendem ao tradicionalismo educacional, onde a inovação tecnológica encontra pouco ou nenhum espaço. Como resultado, o uso de tecnologias como apoio metodológico pedagógico é escasso, e, em muitas instituições escolares, até mesmo inexistente. Isso evidencia um descompasso no desenvolvimento educacional, que deveria se alinhar à realidade social atual e atender à necessidade de novas práticas de letramento, especificamente o 'letramento digital', que discutiremos a seguir.

De acordo com Ribeiro e Freitas (2011), há uma correlação entre essa nova concepção de competência de letramento e as mudanças emergentes. Ao entender o letramento como uma ação que vai além de uma mera capacidade técnica, infere-se que ocorre uma transformação – tanto conceitual quanto prática – na ação educativa, relacionada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que incorporam práticas contextualizadas, com fatores sociais e culturais, e que promovem uma ação crítica e participativa do sujeito letrado. Portanto, são

novas habilidades de escrita e leitura que ultrapassam um pensamento técnico simplista, avançando para uma perspectiva inovadora.

Nesse contexto, Soares (2002) apresenta o termo "ser letrado" ou, simplesmente, o ato de letrar. A autora explica que este conceito representa a adequação a um "estado ou condição", indicando o resultado (estado), que deriva de uma ação (condição). Assim, segundo Soares (2002), torna-se evidente que há uma nova dimensão para o termo letramento, ou seja, uma nova competência linguística que exige novas práticas de leitura e escrita.

De um modo geral, letramento digital abarca o sentido de

> capacidade de uso dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, com uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e escrita também no meio digital. O termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabético e regras da língua escrita; ele amplia a interpretação de letramento, incluindo-se as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais (Azevedo *et al*., 2018, p. 618).

O letramento digital, portanto, refere-se ao uso crítico e social das habilidades e competências conquistadas e/ou adquiridas por um sujeito social, que envolvem, como destacam Azevedo *et al*. (2018, p. 617), "a aquisição das competências de leitura e escrita num processo de ampliação da alfabetização.", abrangendo o ato de ler e escrever como uma forma de uso social que dá significado ao sujeito.

É interessante notar que a evolução tecnológica sempre foi um fator de transformação em diversas questões sociais, incluindo a escrita. Soares (2002) evidencia a estreita relação entre esses fatores, afirmando que as tecnologias promovem a formação e reestruturação de habilidades pertinentes a um estado operante. De acordo com a autora "todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um 'lugar' em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente" (Soares, 2002, p. 149).

Soares (2002) também menciona o novo estado social – que emergiu com o grande e intenso avanço tecnológico do século vigente – como uma circunstância que introduziu diferentes práticas de leitura e escrita. Este período, segundo a autora, é marcado pelo surgimento de novas habilidades linguísticas, o que ela denomina de 'letramento da cibercultura', que pode ser entendido como letramento digital.

Rezende (2016) compartilha uma visão que caracteriza esse novo momento, afirmando que, no atual contexto tecnológico e informacional, é impossível dissociar esse período do surgimento de um letramento que abranja a contemporaneidade. As práticas de leitura e escrita, nesse cenário, são mediadas por tecnologias digitais, o que reforça a necessidade de um

letramento digital, uma vez que o cotidiano dos indivíduos está permeado pelo uso dessas tecnologias.

Essas práticas definem o sujeito letrado na contemporaneidade, que passa por um processo de letramento diferente do modelo tradicional, centrado na escrita formal e sua leitura. Soares (2002) aponta o uso das telas como o novo espaço para escrita e leitura, que, segundo autora, não apenas amplia o acesso às informações e conhecimentos, mas também estabelece novos processos mentais e cognitivos, resultando em diferentes maneiras de escrever e ler – o que configura um novo letramento.

Observa-se, então, que a expansão das inovações tecnológicas gerou uma transcendência do espaço físico. Essas inovações impuseram um novo espaço comunicacional e interacional, que conhecemos como o mundo virtual e digital. Os autores ressaltam o impacto dessas inovações nas habilidades da escrita, pois houve uma mudança no conceito de texto e, consequentemente, na forma como ele é construído.

O cenário atual apresenta uma nova realidade que modifica a cultura de leitura e escrita do sujeito contemporâneo, bem como sua percepção dessas competências. Nesse sentido, é necessário compreender, como apontam Favreto *et al*. (2022, p. 16), que "a tecnologia dita o modo como a sociedade se organiza, pois regula o comportamento humano e a forma como o homem se relaciona com os outros e com o mundo." Assim, as novas práticas de escrita reafirmam a influência da tecnologia na forma de comunicação do ser humano.

Domingos (2016, p. 110), contribui para essa discussão ao afirmar que "desde os tempos das primeiras formas de comunicação representativas, as práticas de leitura têm-se alterado conforme os suportes, os textos e as culturas – que aí dependem do leitor e de seu contexto." Observa-se, portanto, que, com o avanço da tecnologia, tanto o ser humano quanto suas práticas de leitura e escrita mudaram. O papel foi deixado de lado em favor das telas, e a caneta deu lugar às teclas. Isto clarifica a identidade do aluno contemporâneo: um sujeito tecnológico que utiliza suportes tecnológicos em seu contexto social e de aprendizagem.

As novas práticas de escrita contemporâneas revelam o surgimento de habilidades que buscam posicionar o indivíduo não apenas como um técnico ou operador das tecnologias, mas como alguém capaz de navegar no ambiente digital, selecionar, avaliar e interpretar as informações e conteúdos disponíveis.

Para Favreto *et al*. (2022, p. 18), o letramento "é mais do que saber ler e interpretar um texto em uma plataforma digital, é compreender as ferramentas digitais como parte do próprio processo de formação da subjetividade e, por conseguinte, da cidadania." O letramento digital transcende a mera decodificação de símbolos ou a operação de tecnologias, centrando-se na

capacidade de realizar uma leitura reflexiva, que gera crítica e análise, resultando em saberes significativos que contribuam para a formação cidadã e social do indivíduo.

Ainda segundo os autores, não é possível "pensar um processo de ensino desvinculado da realidade a que ele está inserido, assim, a sociedade digital demanda, em conjunto, uma nova forma de letramento, o letramento digital" (Favreto *et al*., 2022, p. 17). Portanto, o contexto atual exige que a educação incorpore essa nova concepção para responder às demandas da contemporaneidade.

3. NOVAS DEMANDAS AO PROFESSOR COM VISTAS AO LETRAMENTO DIGITAL

Diante da crescente integração dos indivíduos no campo digital e tecnológico, surge uma prevalência significativa da carência de habilidades necessárias para a transposição e socialização nesses espaços virtuais. Por isso, torna-se crucial para o estudante contemporâneo não apenas o aprendizado e o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de um letramento digital que vá além de uma simples abordagem mecânica na apropriação das tecnologias digitais.

A qualificação técnica do aluno, por si só, não é suficiente para um desenvolvimento educacional pautado numa formação crítica e reflexiva, como previsto pelo conceito de letramento. Azevedo *et al*. (2018, p. 618) revelam que o leitor/escritor competente é aquele "que possui competência básica de manipulação dos artefatos tecnológicos digitais, que já se apropriou da competência de leitura e escrita de textos impressos e aquele que consegue, a partir do uso das TDIC, movimentar-se e atuar no meio digital em que está inserido".

O letrado digitalmente é o indivíduo que dispõe tanto de habilidades de manuseio tecnológico quanto a capacidade de se integrar aos novos modos digitais de forma autônoma, crítica, reflexiva e com significação socioeducativa. No entanto, de acordo com Pischetola e Heinsfeld (2018), muitas escolas ainda aderem ao tradicionalismo educacional, onde a inovação tecnológica não encontra espaço. Por esse motivo, as tecnologias, como apoio metodológico pedagógico, são escassas ou até inexistentes em muitas instituições escolares.

A atual condição tecnológica exige uma atuação docente que promova a mediação de saberes, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos pelos alunos. Por esse motivo, o ensino precisa adquirir uma dimensão de uso social, não se limitando ao espaço escolar (Ribeiro; Freitas, 2011). Diante disso, a postura do docente em relação à tecnologia deve ser de um profissional que se adapte e se desprenda de um conceito metodológico de ensino puramente técnico e tradicionalista.

Há uma preocupação evidente na prática docente em preparar alunos que adquiram habilidades e competências de letramento dentro de um contexto tecnológico. Frente a isso, vale destacar o que Favreto *et al*. (2022) mencionam em seus escritos: a extrema carência atual de um processo de ensino que esteja conectado à realidade instaurada pela Era Digital.

Ao considerar, neste estudo, a qualificação dos anos finais do ensino fundamental como base de investigação, podemos caracterizar o estudante dessa fase educacional como alguém em transição da infância para a adolescência, um sujeito que necessita desenvolver autonomia e senso crítico em relação à sua inserção na sociedade e nos diversos ambientes que frequentará, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Nesse contexto, observa-se uma perceptível e evidente manifestação de mudanças que influenciam a formação desses adolescentes.

É interessante mencionar que a BNCC descreve os jovens dessa geração como "protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil" (Brasil, 2018, p. 61). Nesse cenário, a posição do estudante como sujeito tecnológico o coloca como **protagonista**, ou seja, indivíduos que, ao dominarem habilidades técnicas relacionadas ao uso computacional e midiático, são vistos como conhecedores devido à sua familiaridade com a pesquisa e o ambiente virtual.

Assim, percebe-se uma preocupação clara com a educação desses indivíduos, considerando tanto as mudanças decorrentes dessa fase de vida quanto as transformações sociais de interação, impulsionadas pela evolução tecnológica e pela percepção de que "dispõem de conhecimentos" simplesmente por serem proficientes em técnicas digitais. No entanto, essa cultura "induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar" (Brasil, 2018, p. 61).

Essa realidade carece de uma formação de alunos que desenvolvam hábitos de escrita e leitura crítica. Busca-se, então, a formação de hiperleitores, ou seja, "[...] o leitor da cultura digital, que se habilita a ler o mundo a partir de sua leitura em telas, transferindo sua tecnologia de leitura para a realidade" (Domingos, 2016, p. 119). Diante disso, a BNCC assume que,

> ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Isso significa que a BNCC, por meio do estudo da Língua Portuguesa, oferece aos estudantes a garantia de acesso a um conhecimento que incorpore experiência, participação, criação, criticidade e significação. Tais mediações sugerem a apropriação de algo que transcende o mero ato de escrever, evoluindo para a conjunção deste com uma leitura permeada por letramentos.

Essa preocupação torna-se evidente quando observamos a qualificação do cidadão diante das duas ambientações sociais que estamos abordando: o ambiente social físico e o midiático. Ao refletir sobre ambos, percebe-se que, embora interajam de maneiras diferentes em termos de aspectos ambientais e ocasionais, revelam habilidades distintas em relação à forma de ação e construção de conteúdos.

Diante desse cenário, observa-se que, sendo este um período de grandes mudanças comunicacionais, sociais e tecnológicas, a ação voltada à escrita e à leitura denota a evolução de novas habilidades que são exigidas e necessárias aos estudantes deste século. Essas habilidades compreendem funções que favorecem a formação integral do sujeito, proporcionando uma certa segurança no uso de métodos digitais e na construção de uma base de letramento digital.

Porquanto, "são múltiplos e diversificados os textos e enunciados que utilizamos no dia a dia, apontando para novos letramentos de caráter multimodal ou multisemiótico" (Elicker, 2019, p. 31). Assim, é evidente a relação entre escrita e leitura mediada por diversas modalidades de interfaces comunicacionais, ao mesmo tempo em que variados elementos textuais são propagados de modo midiático.

Essa condição, então, reforça o que já foi discutido anteriormente: a urgente necessidade de utilizar a internet e outras ferramentas tecnológicas na construção de “habilidades e raciocínios característicos” (Vaghetti; Santos; Minuzi, 2019, p. 7) que tenham sentido e relevância para o meio sociodigital.

Diante dessa realidade, é imprescindível reconhecer os recursos e ferramentas digitais como apoio ao processo educacional do aluno, tendo em vista que “as TDIC precisam ser vistas como ferramentas que possibilitam a construção e difusão do conhecimento, devendo a escola se utilizar dos avanços tecnológicos de forma a contribuir para melhor eficiência do processo educacional [...]” (Vaghetti; Santos; Minuzi, 2019, p. 5). Portanto, a cooperação entre escola, professor, aluno e tecnologia, pautada em ações voltadas ao desenvolvimento de aprendizados reais – mediados por interação, experimentação e significação – possibilita o acréscimo educacional necessário aos estudantes do século presente, pois,

> ao considerar a adoção da tecnologia digital, os sistemas educacionais devem sempre garantir que os melhores interesses dos estudantes sejam postos no centro de uma estrutura baseada em direitos. O foco deve estar nos resultados da aprendizagem, não nos insumos digitais. Para ajudar a aprimorar a aprendizagem, a tecnologia digital não deve substituir, e sim complementar a interação presencial com os professores. (Unesco, 2016, p. 24).

A tecnologia, portanto, quando utilizada sem intencionalidade pedagógica e sem um sentido claro para o que está sendo estudado pelo aluno, não possibilita uma ação efetiva de aprendizagem. Por isso, há uma preocupação quanto à formação docente no aspecto tecnológico. Embora o professor disponha de habilidades necessárias para o ensino, sem a adequação às habilidades digitais, ele não terá êxito na aplicação de metodologias mediadas pela tecnologia. Com disso, mais uma vez, percebemos a extrema urgência do letramento digital.

Essa discussão também ressalta a importância de uma compreensão adequada sobre o uso de instrumentos tecnológicos no processo educativo. Um instrumento só se torna pedagógico quando sobre ele são estabelecidos objetivos e metodologias de aprendizagem que agregam uma função educativa. Em suma, a ação docente deve ser cuidadosamente planejada e refletida para alcançar resultados relevantes para o aluno. A tecnologia não substitui o profissional docente, mas pode promover um apoio educacional significativo quando bem utilizada.

Além disso, é evidente que o próprio aluno transforma a internet em um espaço de aprendizado, recorrendo a ela quando é instigado por perguntas como “quero saber mais sobre isso” ou “como faço aquilo”. Ele busca ajuda nas páginas da web, videoaulas, cursos, jogos, entre outras possibilidades. Entretanto, sem a devida orientação pedagógica e, ainda, desprovido de letramento digital e das habilidades necessárias para um acesso seguro e significativo às redes digitais, o aprendizado não será crítico nem relevante. Vejamos, então, o que os docentes de Língua Portuguesa têm feito sobre essa questão.

4. NAS AÇÕES DO PROFESSOR, O LETRAMENTO DIGITAL

Ao observar o contexto atual, percebe-se uma notável presença de transformações na comunicação. Hoje, a interação humana ultrapassa as barreiras do campo físico, adentrando ambientes virtuais e midiáticos. Esse fato fez surgir novas formas de linguagem e desenvolvimento de habilidades comunicacionais. Dessa maneira, buscamos descobrir a percepção dos professores entrevistados a respeito desse novo contexto e as metodologias que adotam.

Para esclarecer essa questão, a pesquisa de campo seguiu uma metodologia envolvendo sete professores de ensino fundamental de diferentes escolas da rede pública de uma cidade da macrorregião de Imperatriz, MA. Esses professores foram convidados a participar da pesquisa, concedendo entrevistas individuais. Vale destacar que os critérios para a escolha desses professores foram: ministrarem o Componente Curricular de Língua Portuguesa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas que permitiram a percepção das questões levantadas para o enriquecimento desta pesquisa, com perguntas abertas e preestabelecidas relacionadas aos principais temas deste estudo.

Cada participante da pesquisa recebeu um nome fictício: Aline, Isla, Paulo, Brenda, Fábio, Hanna e Giulia. Todos são profissionais da educação com formação em nível superior; alguns, como Brenda, Paulo e Fábio, têm formação em Letras, além de terem vasta experiência na área da educação. Todos foram solícitos em contribuir com a pesquisa. A seguir, apresentamos os dados obtidos e suas respectivas análises.

Quando questionados sobre a existência de novas linguagens geradas pelo ambiente digital, as respostas foram categorizadas em dois pontos principais: o uso de linguagens digitais em oposição à linguagem formal escrita e as ações docentes frente às novas linguagens digitais.

A pesquisa revelou um impasse relacionado à forma ortográfica utilizada pelos alunos, que se divide entre a espontaneidade/facilidade da escrita simplificada e sugerida pelos teclados e a tendência de considerar a escrita abreviada como padrão. Essa questão se encaixa na primeira categoria mencionada – o uso de linguagens digitais em oposição à linguagem formal escrita. Dito isso, analisemos as falas dos entrevistados Hanna e Fábio:

> A gente que não tem muito acesso a essas linguagens quando vamos conversar com quem tem muito costume de usar, a gente nem entende o que eles estão falando. Siglas, por exemplo: FDS (fim de semana), PV (privado). O povo não quer nem escrever mais um *sim* ou um *não*. Coloca só S ou N. Abrevia tudo (Entrevistada Hanna).

> A gente observa que, não só os jovens, mas, também, até adultos, na hora de digitar, eles desenvolvem novas linguagens. Por exemplo, digitar a palavra incompleta. Isso acaba influenciando no dia a dia na escola. Porque eles acabam se acostumando a escrever de forma errada pelo costume que eles têm na rede social de escrever mensagem faltando palavras, faltando letras e até mesmo palavras linguajadas comuns usadas nas redes sociais (Entrevistado Fábio).

A partir dessas falas, fica claro que há uma certa predominância da escrita nas redes sociais como reflexo da escrita social entre alunos. Em outras palavras, observa-se uma influência dos caracteres e estilos de escrita presentes nas redes de interação online sobre a

produção textual e o exercício da leitura dos jovens alunos. Essa realidade está em consonância com o que Favreto *et al*. (2022) defendem, ao afirmarem que é necessário considerar os textos digitais não apenas como meras imitações, mas como parte integrante do processo de formação das estruturas internas de pensamento humano, promovendo a construção e a disseminação de saberes por meio das plataformas digitais.

A entrevistada Giulia, porém, explica que:

> Hoje os jovens tendem a seguir as influências das redes sociais, então eles querem se espelhar nessas influências, copiam tudo que eles fazem, desde a forma como eles falam, a forma como eles vestem, até o jeito de dançar, o vocabulário deles é todo influenciado por esses famosos das redes sociais, então eles são assim influenciados por eles (Entrevistada Giulia).

Esse é um cenário em que as transformações refletidas nas redes sociais se manifestam na forma de socialização dos indivíduos. Isso deixa evidente que a criatividade e a reflexão na produção textual dos alunos, dentro desse contexto, tendem a ser pouco exploradas. Influenciados pela cultura da facilidade oferecida pelas redes sociais, os estudantes acabam por copiar e imitar, em vez de desenvolverem o pensamento crítico e atuarem como agentes transformadores sociais, como se espera do processo de letramento. Esse ponto é evidenciado pela entrevistada Giulia em sua fala mencionada anteriormente.

Domingos (2016) menciona a evolução dos suportes de escrita e leitura, destacando que o papel foi substituído pelas telas e a caneta pelas teclas. Isso ilustra um cenário onde novos suportes técnicos para a escrita surgem, mas também revela distorções em relação às regras gramaticais, que são essenciais para o uso da linguagem nas práticas sociais.

No entanto, o entrevistado Paulo observa a capacidade dos alunos de se tornarem produtores de conteúdo por meio de habilidades digitais. Isso é relevante porque, em sua fala, Paulo afirma: “O próprio professor tem que, quando for elaborar sua aula, fazer com que essas tecnologias sejam inseridas nos contextos que ele vai trabalhar. Eu acho que isso vai muito da criatividade do professor, essa condição é possível.” Essa declaração deixa claro que o papel do docente é fundamental para promover uma mudança real na forma de produção dos alunos. Não se trata apenas de normalizar a linguagem, mas de vinculá-la à produção comunicativa e à construção verbal e não verbal dos alunos, ou seja, de dar significado ao processo.

Com isso, é possível refletir sobre as práticas metodológicas aplicadas por alguns dos entrevistados, antecipando a próxima pergunta sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula em relação às novas linguagens. Vejamos no quadro o que sinalizaram alguns entrevistados.

QUADRO 1 – ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COM LINGUAGENS DIGITAIS

Memes	"Eu gosto de trabalhar memes, gosto de trabalhar para eles criarem o próprio meme, tipo na produção textual, na leitura de imagem, eles criam o próprio meme." (Entrevistada Isla) "Eu uso, por exemplo, os memes para correções. Tem muito meme com erros ortográficos, eu utilizo eles, faço a impressão, mostro no quadro, mostro onde houve o erro, às vezes também a gente faz análise de comentários, há muitos comentários com erros ortográficos, com erros de interpretação, então eu utilizo essa parte ao meu favor, para correção". (Entrevistada Hanna)
Redes Sociais	"Passamos a fazer as correções de língua portuguesa dentro do WhatsApp. Porque é a linguagem usada no WhatsApp e eles fazem a abreviação de tudo." (Entrevistada Aline) "O TikTok, às vezes a gente trabalha anúncio/propaganda, em gênero textual. E às vezes eles conseguem fazer com TikTok, ou às vezes eles conseguem fazer pelo Canva, que fica muito bom. Isso se forem estimulados e ensinados a fazer da forma como é feito e quando é cobrado". (Entrevistada Aline)
Quizz	"Então eu organizo alguns *quizzes*, eles respondem pelo celular mesmo e os resultados já vão aparecendo na tela, lá no projetor." (Entrevistado Fábio)

Fonte: Elaboração própria (2024).

O quadro expõe a estratégia didática de professores que utilizam linguagens digitais para estimular nos alunos a observação, a criatividade, o julgamento crítico do que leem, a leitura além das palavras e consciência do uso da tecnologia para fins educativos. Vale ressaltar que todos os entrevistados apontam dificuldades, tanto pela falta de recursos nas escolas quanto pela carência De acesso dos próprios alunos, para desenvolver aulas com apoio tecnológico. Essa ainda é uma realidade em muitos espaços educacionais.

Entretanto, a entrevistada Hanna demonstra uma abordagem interessante: ela desenvolve métodos para incluir todos os alunos em uma aula de análise linguística utilizando a escrita de memes. Embora não exponha os memes online, torna possível o acesso a eles por meio de imagens impressas. Essa ação é extremamente relevante, considerando a falta de recursos tecnológicos digitais. A professora busca proporcionar aos alunos a oportunidade de análise e criticidade em relação à linguagem apresentada, por meio de uma metodologia

inclusiva em sala de aula. Isso está em consonância a BNCC (Brasil, 2018), que destaca a importância de construir uma criticidade nos alunos inseridos nessa realidade digital, por meio da mediação docente.

Isso demonstra que, mesmo em cenários adversos, o professor deve ser inovador e criativo na construção e mediação de conhecimentos, contribuindo para que todos os alunos tenham a oportunidade de adquirir saberes necessários. Além disso, essa abordagem promove uma leitura analítica e uma consciência crítica nos alunos.

A entrevistada Brenda também menciona a falta de internet e de recursos tecnológicos na escola, algo primordial para a atuação docente: a formação continuada.

> A cada ano a tecnologia vai possibilitando essas novas linguagens. Em geral, desafios, principalmente, na parte de ensinar, já que vem surgindo novas linguagens. É uma escassez muito grande em relação às novas formações dos professores, o que revela carências na formação continuada dos profissionais da Educação (Entrevistada Brenda).

No entanto, mesmo com essas carências, alguns dos entrevistados demonstram ações que buscam gerar saberes para o uso social. A entrevistada Aline, por exemplo, expõe:

> Nós passamos a fazer as correções de língua portuguesa dentro do WhatsApp. Por quê? Porque é a linguagem usada no WhatsApp e eles fazem a abreviação de tudo. Nós tínhamos um grupo de WhatsApp, onde a gente mantinha a comunicação, professor e alunos. E nós começamos a usar a ferramenta pra ajudar-nos a desenvolver a escrita da língua portuguesa, como de fato é pra ser escrita, ortograficamente falando. E eu acho que isso foi um ponto muito positivo, porque eles passaram a se policiar e policiar os demais. O colega postava uma mensagem e aí quem via a mensagem dizia “Ah, tu errou, tu colocou VC, na próxima vez no lugar de VC, é pra colocar você”. Então eles mesmos estavam se autocorrigindo, às vezes com o erro de alguns, e ajudando o colega a se corrigir (Entrevistada Aline).

Fica evidente que, a partir do WhatsApp – em meio a conversas reais em grupos escolares –, a linguagem escrita é posta como objeto de análise, incentivando os alunos a reconhecerem a relação entre gramática e comunicação.

De maneira semelhante, Brenda mostra que, por meio de memes e até mesmo interações online (como comentários em espaços virtuais), há uma abordagem didática voltada para a análise crítica.

> A gente tem muitos memes com erros ortográficos, eu utilizo eles, faço a impressão, mostro no quadro, mostro onde houve o erro, às vezes também a gente faz análise de comentários, há muitos comentários com erros ortográficos, com erros de interpretação, então eu utilizo essa parte ao meu favor, para correção (Entrevistada Brenda).

Diante de tudo o que foi exposto, observamos que, ao serem questionados sobre o trabalho da escola (e o que é executado por eles) em relação às novas linguagens digitais, os entrevistados deixam claro que, de modo geral, todos compreendem a necessidade de formar cidadãos com conhecimentos sobre aspectos gramaticais. Eles se apoiam, de certa forma, na alfabetização do aluno em relação aos saberes técnicos da escrita e da fala, conforme esclarecido por Soares (2002) e Ribeiro e Freitas (2011), como um método de alfabetização, ou seja, o ensino da técnica. Além disso, é notória a preocupação com a contextualização de processos de leitura reflexiva e com o estímulo às ações criativas dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as problematizações e proposições sobre o letramento digital no trabalho de professores de língua portuguesa do ensino fundamental em escolas públicas. Por meio de entrevistas, foi possível analisar a percepção e as propostas dos professores em relação à formação do aluno contemporâneo e sua interação com o letramento digital, evidenciando os desafios enfrentados pelos docentes, assim como as habilidades e linguagens com viés de letramento digital presentes no contexto escolar.

Foram destacadas as ações docentes para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Além disso, foram evidenciadas as dificuldades existentes no contexto escolar, relacionadas à tecnologias digitais e de novas linguagens – desafios que não se limitam apenas à falta de recursos tecnológicos, mas também incluem a desmotivação dos alunos em alcançar conhecimentos significativos, conforme definidos pela escola, e a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas que contextualizam as linguagens e o letramento digital.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, D. S.; SILVEIRA, A. C.; LOPES, C. O.; AMARAL, L. O.; GOULART, I. C. V.; MARTINS, R. X. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos "Nativos Digitais". **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/89222. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 23 nov. 2023.

DOMINGOS, A. C. M. Hiperleitura e leituras: pensando a formação de hiperleitores. *In*: RAABE, A. L. A. *et al*. **Educação criativa**: multiplicando experiências para a aprendizagem. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 109-157. (Série professor criativo, IV). Disponível em: https://www.academia.edu/33308280/Hiperleitura_e_leituras_pensando_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_hiperleitores. Acesso em: 23 nov. 2023.

ELICKER, A. T. **Prática pedagógica interdisciplinar para (multi)letramento em anos finais do ensino fundamental**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2019. Disponível em: https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019d6.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

FAVRETO, E. K.; FRANCO, A. E. R.; JESUS, G. M. C.; DEOSTI, L.; BATISTA, M. C. O letramento digital como processo de ensino e aprendizagem em uma nova configuração social. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [*S. l.*], v. 15, n. 1, p. 14-21, 2022. Disponível em: https://doaj.org/article/b187e60ed0a34258a45814de8f61f9fb. Acesso em: 8 jan. 2024.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (org.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação**: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/. Acesso em: 10 jan. 2024.

PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. "Eles já nascem sabendo!": desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85929/0. Acesso em: 10 jan. 2024.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5771/577160975008/html/. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, M. H.; FREITAS, M. T. A. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educ. Tecnol**., Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 59-73, set./dez 2011. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/398. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 out. 2023.

UNESCO. A lógica por trás do desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI. *In:* UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. p. 21-40. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246385. Acesso em: 9 out. 2023.

VAGHETTI, D. W.; SANTOS, R. C.; MINUZI, N. A. **O letramento digital e o uso das tecnologias na educação básica**: um desafio para a autonomia digital. 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1877/Daisy%20Winicki%20Vaghetti.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 nov. 2023.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PESQUISAS NO MARANHÃO E O PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROPOSTA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Creuziane Ferreira Rosa
Graduanda do Curso de Pedagogia
creuziane.ferreira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Rosyane de Moraes Martins Dutra
Doutora em Educação
rosyane.dutra@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Esta pesquisa aborda sobre as linguagens infantis e a importância para o desenvolvimento na primeira infância a partir de um levantamento bibliográfico dos últimos dez anos sobre o que se tem publicado ou como se tem abordado as múltiplas formas de comunicação e expressão das crianças em teses e dissertações. Sabe-se que as crianças possuem uma maneira própria de comunicar-se, expressar-se e estabelecer relações para além da linguagem oral, posto isso, objetiva-se compreender as linguagens infantis e o seu papel para o desenvolvimento da criança na primeira etapa da educação básica por meio das pesquisas publicadas e as discussões levantadas para o trabalho nas instituições visando o protagonismo infantil no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia se baseia na pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar por meio de estudos sobre o tema as maneiras de interação das crianças, para isso, utiliza-se obras de autores como: Silva (2016), Souza (2021) Aquino, (2020), Silveira (2020) e Carvalho (2018) que abordam sobre o uso das múltiplas linguagens no trabalho docente e sua importância para potencializar habilidades das crianças na primeira infância. Como resultado, identificamos por meio de levantamento das pesquisas que a presença das linguagens infantis por meio de múltiplas formas no trabalho docente ajuda no desenvolvimento infantil e na interação da criança com o mundo possibilitando experiências significativas consigo e com os outros para além da sala de referência.

Palavras-chave: Linguagens infantis; Educação infantil; Interação; Comunicação.

1. Introdução

A presente pesquisa surgiu com a necessidade de entender o mundo infantil pelas múltiplas formas de expressão existentes. A linguagem oral por muito tempo foi considerada ou reconhecida como única forma de estabelecer comunicação plausível. Na educação infantil não é diferente, pois ainda, muitos espaços escolares não reconhecem a criança como capaz de expressar-se por meio dos usos das linguagens. É importante salientar que a criança nem sempre foi vista como um ser de direitos, por isso, há uma necessidade de reconhecer a criança como um ser ativo e social que se comunica, expressa e participa.

Assim, para possibilitar a afirmação da criança como um ser histórico-social é imprescindível um ambiente educativo voltado aos direitos infantis que incentive a comunicação por meio das diversas linguagens e, desta forma, favoreça a sua formação integral. Nesse sentido, pensar nas linguagens infantis é permitir a participação ativa das crianças no processo de ensino, já que a expressão, seja verbal ou não verbal, é uma maneira que a criança encontra de transmitir seus anseios e ter voz.

Dito isto, a investigação acerca das linguagens infantis permite desmistificar a concepção de criança como ser passivo no processo de ensino- aprendizagem, visto que tal ideia vem persistindo durante anos por intermédio de um ensino tradicional. Dessa maneira, entender a criança como sujeito histórico e social que se expressa de diferentes formas, possibilita a reavaliação desse modelo de ensino. Nessa perspectiva, pergunta-se: como se tem abordado as linguagens na educação infantil em pesquisas científicas maranhenses e quais as contribuições para a formação da criança, considerando que as linguagens possuem um papel social e educativo ao desenvolver as capacidades intelectuais, psicomotoras e sociais por meio da comunicação?

Desta forma, objetiva-se analisar o que se tem publicado sobre as linguagens infantis e o desenvolvimento da criança na educação infantil, visto a necessidade de reafirmar a condição de ser social e de direitos. A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa bibliográfica com o intuito de explorar o que se tem dito sobre as linguagens infantis nas últimas produções acadêmicas. Para tanto, recorre-se aos autores: Silva (2016), Souza (2021) Aquino, (2020), Silveira (2020) e Carvalho (2018) na tentativa de entender/conhecer os processos de interação e a manifestação das várias linguagens na educação infantil.

2. As pesquisas sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil: panorama científico

No levantamento de produções acadêmicas sobre as linguagens na educação infantil a partir de diferentes autores e perspectivas nos últimos dez anos, se fez uma pesquisa exploratória junto à biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal do Maranhão(UFMA) e à biblioteca digital da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A princípio recorremos a distintos artigos visando conhecer o campo a ser investigado. Posteriormente, se fez uma busca em teses e dissertações para analisar não só o conteúdo, mas as diferentes formas de abordagem sobre o tema.

Nesse sentido, ao utilizar os descritores "linguagens infantis", "interações na educação infantil" e "múltiplas linguagens na educação infantil" respectivamente, tivemos como resultado 14 trabalhos, dos quais, 05 dissertações e 01 tese são correspondentes ao primeiro descritor, que abordam como os professores proporcionam a manifestação dessas formas de comunicação e suas dimensões lúdica, corporal e expressiva. No segundo, os resultados mostraram 01 dissertação e 01 tese que tratam como as crianças interagem com seus pares e adultos. Já usando "múltiplas linguagens na educação infantil", 04 dissertações e 02 teses foram identificadas, que se referem às diversas maneiras de possibilitar o desenvolvimento infantil por meio das linguagens.

Dessa forma, a escolha desses estudos centra-se na convicção de que a linha de investigação traçada pelos autores contribuiu para uma reflexão mais ampla sobre as variações de comunicação, em função da necessidade de proporcionar a manifestação das múltiplas linguagens na primeira infância e seu auxílio no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil; trabalhos que serão apresentados a seguir:

A tese *" Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares- uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens"* defendida na faculdade de educação da Universidade de São Paulo por De Lara (2003), aborda-se a presença das artes e das diferentes linguagens no processo de aprendizagem das crianças como forma de garantir o avanço no desenvolvimento integral e experiências significativas durante o percurso escolar. Utiliza-se da abordagem etnográfica, pesquisa bibliográfica e observação participante.

Nesse viés, ao tratar a arte-educação a pesquisa demonstra a valia dos diferentes meios de expressão e interação do estudante da educação infantil e do ensino fundamental como proposta para dar voz as cem linguagens da criança descrito por Loris Malaguzzi, além da necessidade de conhecer a história da criança e ter uma concepção voltada aos direitos infantis. Assim, ao evidenciar a história da educação dos pequenos como também dos tratamentos dado

a eles na antiguidade, uma vez vistos como adultos em miniaturas, este estudo reflete carência de uma educação com e para as crianças que considere as múltiplas linguagens como essenciais na educação infantil e no ensino fundamental para a concretização da aprendizagem.

Com respeito às "*Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância*", de Silva (2016), defendida na universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), abordam-se as variações da linguagem e a ludicidade como ferramenta para proporcionar o letramento na educação infantil e apoiar o desenvolvimento das aprendizagens nesta etapa. A metodologia usada consiste na abordagem fenomenológica, auxiliando-se na pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, contando com questionários como instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, ao se aprofundar sobre ludicidade, letramento social e infância, a autora nos auxilia a entender nosso objeto de estudo, enquanto trata a ludicidade como forma de promover as múltiplas linguagens na educação infantil para desenvolver habilidades, interação e expressão por intermédio das diferentes formas comunicativas existentes na pré-escola. Com respeito à importância do letramento social na primeira infância, nos ajuda a compreender que a leitura de mundo feita pelas crianças que acontece nas ações de convivência produzem conhecimentos por meio da relação sujeito e sociedade. Por fim, a reflexão sobre a infância e suas concepções para contribuir com o desenvolvimento das linguagens na primeira etapa da educação básica, é essencial haja vista que a criança como sujeito ativo e produtor de conhecimento carece de um trabalho docente voltado para as práticas que as estimulem nesta construção de aprendizado.

A dissertação "A *dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e sua relação com o processo de aprendizagem"* de Miranda (2007) defendida na Universidade Federal do Maranhão contempla a relação entre o corpo e a educação no processo de aprendizagem da criança para a compreensão importância de trabalhar-se as linguagens corporais no espaço escolar. A metodologia baseia-se na abordagem histórico cultural, apoiando-se nas pesquisas bibliográficas e documental.

Ao discorrer sobre a linguagem corporal, ambiente escolar e educação de corpo inteiro a autora ajuda a aprofundar nossa análise sobre o que se tem dito em relação às múltiplas linguagens, à medida que trata a linguagem corporal como essencial para o desenvolvimento integral na educação infantil promovendo interação para além da oralidade e fornecendo uma dimensão de ensino e aprendizagem que apoia as diversas linguagens na educação das crianças. Quando traz o ambiente escolar como promotor das experiências infantis, reflete a necessidade em ter espaço físico de aprendizagem que seja possível realizar trabalhos pedagógicos que

explorem a dimensão lúdica da linguagem corporal para reafirmar a sua eficiência em promover comunicação entre as crianças e professores, pois “crianças brincam individual ou coletivamente e neste ato experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros”. Gobbi (2010,p.1). Ao se referir a educação de corpo inteiro, analisamos seu papel na vida do ser humano como preparação para a vida social por meio de linguagens que visem a interação e o conhecimento de mundo pela sensibilidade e experiência que o corpo promove não só na educação infantil, mas em toda educação básica, como menciona

Já em "*Tissuras de tecidos e linhas na prática pedagógica: diálogo entre as múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia*", de Souza (2021), dissertação defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), abordam-se as linguagens infantis como forma de estimular a imaginação artística dos pequenos pelo uso de tecidos e linhas na sala de referência. A metodologia utilizada consiste na abordagem fenomenológica e na própria prática (baseada em vivências da autora), auxiliando-se na pesquisa bibliográfica e documental.

Assim, ao se aprofundar sobre a pedagogia da infância, a arte na educação e nas múltiplas linguagens dos docentes, a autora nos auxilia a pensar em uma pedagogia com e para as crianças que considere seus particulares e preserve a infância, haja vista o desenvolvimento de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Já ao abordar a arte na educação, nos ajuda a compreender que as linguagens se manifestam nas experiências e criatividades infantis via movimentos corporais, imaginativos e/ou visuais que apontam desejos e possibilidades de contato com seus pares e/ou adultos. Por fim, nos ampara ao discorrer sobre as múltiplas linguagens dos docentes para refletir sobre os diversos papéis exercidos quando ensina, pesquisa, cria e se relaciona com as linguagens das crianças e suas próprias linguagens produzidas na própria prática, assim como os recursos utilizados na prática docente, pois “os materiais remetem a um conjunto de objetos e elementos considerados de uso no/do cotidiano ou da natureza que, ao entrar em contato com a criança, se deslocam para inúmeras possibilidades do brincar e do criar” (Souza,2021,p.12)

Com respeito *"Às múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível*", de Aquino (2020), defendida na Universidade Federal do Ceará (UFC), abordam-se as múltiplas linguagens como ferramenta utilizada pelas crianças para conhecer o mundo e como se relaciona com a pedagogia ao ser incentivada na educação infantil. A metodologia usada consiste na abordagem sócio-histórica, apoiando-se na pesquisa bibliográfica e na observação como instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, ao abordar a pedagogia da escuta; documentação pedagógica e as múltiplas linguagens, o autor nos auxilia a entender, enquanto trata a pedagogia da escuta como ferramentas não só para garantir a presença das linguagens infantis, mas para estabelecer um relacionamento de compreensão e percepção dos movimentos dos alunos, pois "se expressam por meio de uma linguagem que, na maioria das vezes, não é manifestada de forma intencional, a linguagem do corpo" (Aquino,2020,p.42). Já em função da documentação pedagógica como mecanismo para testemunhar o desenvolvimento dos alunos por meio de fotos e/ou registros escritos que possibilitam perceber a evolução e manifestação dessas variações comunicativas. Com respeito às múltiplas linguagens como dispositivo mediador da comunicação entre crianças e professores para além da verbalidade, é essencial tendo em vista que fornece uma reflexão sobre um trabalho voltado a possibilitar espaço e proteção do direito da criança se expressar.

Ao ler "*Práticas de leitura no Ensino de Língua portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9° ano da escola municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney-Ma*", de Pereira (2023), defendida na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), abordam-se as práticas de leitura na disciplina de língua portuguesa como possibilidade para estimular a formação leitora e o desenvolvimento de outras aprendizagens dos alunos. A metodologia utilizada se sustenta numa abordagem histórico-cultural, auxiliando-se na pesquisa bibliográfica e na, documental e, como instrumentos de análise, a observação participante e a entrevista.

Desta forma, ao se debruçar sobre a linguagem, o ensino aprendizagem da língua e a formação leitora, a autora nos força a refletir sobre o objeto de estudo enquanto revisita os diferentes modos de perceber a linguagem e sua evolução ao longo do tempo e como influencia na aprendizagem a depender da concepção usada na prática de ensino. Ao tratar sobre o ensino aprendizagem da língua nos possibilita pensar na importância da mediação no professor na aquisição de conhecimento da criança, potencializando suas experiências com a linguagem e habilidades por intermédio de ações comunicativas e, por fim dissertar sobre a formação leitora para o desenvolvimento crítico e integral dos educandos que potencializa seu modo de ver o mundo e de se relacionar já que "a criança se expressa por diversas formas de linguagens e modos de expressão, por palavras faladas ou escritas, movimentos, pinturas, desenhos, músicas, dramatização, todas são condições de experiências vivenciadas em se perceber, sentir, interpretar o mundo por diferentes linguagens" (Faria,2014,p.23).

Em relação *"Às múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil*", de Carvalho (2018), defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie

(UPM), abordam-se as variações das linguagens como possibilidades para fazer parte do trabalho docente no curso de pedagogia e ampliar as experiências em sala por diversas formas interativas. A metodologia usada consiste na abordagem fenomenológica, auxiliando-se na pesquisa bibliográfica e documental.

Nessa direção, ao referir-se à formação inicial do professor, à formação da criança e às práticas pedagógicas, a autora nos ajuda a aprofundar nosso objeto de pesquisa quando trata das experiências com as múltiplas linguagens como indispensável na formação inicial dos professores para promover por meio de ações interativas o desenvolvimento de aprendizagens no espaço escolar. Já referente à formação da criança que carece de um olhar atento às manifestações ou às tentativas de se relacionar no meio social por meio de diferentes movimentos comunicativos, nos ajuda a refletir sobre as trocas de conhecimentos que acontecem em cada fala, gesto e/ou contato da criança com o mundo e com seus pares e ímpares. Quando propõe uma discussão sobre as práticas pedagógicas e as linguagens no curso de pedagogia, nos direciona a refletir sobre a inexistência, geralmente, das múltiplas linguagens em ditas nas práticas pedagógicas do ensino superior; esta reflexão é importante, tendo em vista que os professores levam em sua bagagem a formação inicial para sala de referência implicando na formação discente posto que " a formação da criança, sua relação com a escola e o papel do professor no processo, propõe, ao professor, uma formação inicial sólida, do ponto de vista "sócio-histórico-cultural-antropológico-pedagógico" (Carvalho,2018,p.20).

No que se refere a "*O universo da horta pedagógica e as múltiplas linguagens na educação infantil*", de Maestri (2021), dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), abordam-se o uso e os processos de ensino aprendizagem com a horta pedagógica para alimentar a presença das múltiplas linguagens na primeira infância. A metodologia consiste na abordagem fenomenológica, auxiliando-se na pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse curso, ao falar-se sobre a horta pedagógica, a formação continuada e os territórios brincantes, o autor nos permite aprofundar o tema, enquanto aproxima o contato das crianças com o ambiente por meio da horta pedagógica, mostrando-nos a existência das linguagens dentro e fora da sala de referência; quando trata da formação continuada como investimento para se pensar em formas de ensino que fortalecem a interação entre aluno e a natureza, aponta para as linguagens existentes em cada espaço que a criança esteja presente dialogando e aprendendo por meio de diversas formas comunicativas reforçadas no trabalho docente.por fim, ao tratar de territórios brincantes e suas diversas formas de possibilitar o brincar valorizando as

múltiplas linguagens, nos permite uma visão distinta para potencializar o conhecimento além das paredes escolares.

A respeito de "*Linguagens infantis: as infâncias vividas nos momentos do brincar na educação infantil*", de Vargas (2015), trabalho defendido na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), aborda-se o brincar como ferramenta de aprendizagem para solidificar a presença das linguagens na educação infantil. A metodologia utilizada é a abordagem etnográfica, auxiliando-se nas pesquisas bibliográfica e de campo, contando com a observação participante como instrumento para análise do objeto.

Aqui, ao abordar-se as brincadeiras infantis, a ludicidade e as linguagens na educação infantil, a autora permite aprofundar quando nos provoca a pensar nas brincadeiras infantis como maior mecanismo usado pelas crianças para expressar suas linguagens e propor a interação com seus pares e o ambiente. Por outro lado, ao mostrar a ludicidade como dispositivo facilitador do aprendizado infantil e de entrosamento, nos alerta para as possibilidades de um ensino dinâmico proporcionado pelas relações com o outro à medida que os alunos dialogam nas atividades. Já, ao trazer as linguagens na educação infantil que se manifestam direta e indiretamente nas ações, movimentos e no convívio do espaço escolar, nos mostra a necessidade da comunicação para possibilitar um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem à medida que este participa em todo percurso de aquisição do conhecimento, e assim, "[...] trabalhar a afetividade, as percepções, a expressão, a criatividade e a sensibilidade, que favorecem a "ampliação de seus referenciais de mundo" (Maestri,2021,p.52).

A tese " *Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil"* de Faria (2020), defendida na Universidade Federal de Uberlândia aborda-se uma experiência com as artes e as linguagens no cotidiano escolar da primeira infância como proposta para estimular o diálogo e a escuta infantil no ambiente educativo. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem histórico cultural; apoiando-se na pesquisa bibliográfica e observação participante.

Este estudo nos permite compreender a importância da presença das múltiplas linguagens no ambiente educativo para o desenvolvimento de habilidades infantis à medida que relaciona crianças, cotidiano escolar e linguagens infantis. Ao tratar as crianças como seres ativos, políticos e históricos possibilita um olhar para a infância como etapa de protagonismo infantil dentro do espaço de aprendizagem, oportunizando vez e voz para os pequenos. Quando trata o cotidiano escolar como ferramenta para proporcionar a escuta por meio das diversas formas de comunicação existentes permite uma reflexão sobre o desenvolvimento da rotina e como ajuda a criança a se relacionar como o mundo, e por fim ao se referir as linguagens infantis como principal meio para promover a interação e reafirmação dos pequenos como autores do

próprio processo de ensino aprendizagem por intermédio das várias formas de expressão afirma o papel das linguagens como mecanismo para promover o desenvolvimento integral na educação infantil, assim ,como menciona Faria (2020,p.18) "deve ser garantido a criança seu contato com todas as linguagens que irão possibilitar o seu conhecimento de mundo, o que inclui as linguagens expressivas das artes".

No que desrespeito "*Às interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?*", de Souza (2019), dissertação defendida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), abordam-se as diferentes linguagens utilizadas pelos recém-nascidos em sua interação com o meio social e como influencia no desenvolvimento integral da criança. A metodologia usada consiste na abordagem histórico-cultural, auxiliando-se nas pesquisas bibliográfica, documental e narrativa, além do uso da observação participante.

Nesse rumo, ao referir-se à creche, às interações dos bebês e à rotina no berçário, a autora nos ajuda a aprofundar que trata do cuidar na creche não só para atender às necessidades físicas, mas para permitir e escutar o que os bebês dizem em suas linguagens na tentativa se relacionarem com o ambiente. Já quando aborda as interações entre as crianças bem pequenas, nos permite compreender o convívio como fonte de conhecimento por meio de experiências comunicativas e, por fim, quando alude à rotina no berçário, nos mostra que deve ser sensível ao direito da criança se expressar por meio de diferentes formas, contribuindo para a manifestação das múltiplas linguagens infantis.

Na dissertação "*A roda de conversa na escola da infância: (re)pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação infantil*" de Almeida (2017) defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro abordam-se as experiência infantis por intermédio das relações dialógicas com intuito de compreender a criança como produtora de conhecimento e cultura. A metodologia utilizada é de cunho etnográfico, apoiando-se na pesquisa bibliográfica, observação participante e registros escritos a punho pela autora.

Nessa linha, este estudo ajuda a pesquisa ao evidenciar o diálogo como dispositivo construtor de aprendizagem na educação infantil, e ainda, aprofundamento sobre a cultura da educação infantil e o currículo educacional. Ao discorrer sobre o diálogo na primeira infância, em especial, em rodas de conversas mostra a importância da comunicação como produtora de relações e interação entre professor e estudante. Já quando menciona cultura da educação infantil percebemos a necessidade de reconhecer as singularidades dos pequenos e sua forma de enxergar o mundo e manifestar opiniões, desejos e angústias em diferentes linguagens, além

da necessidade de um currículo voltado às essas particulares e a relação da criança com o mundo por meio das múltiplas formas de interação.

Da mesma forma, a tese "*Educação infantil no cotidiano:diálogos entre adultos e crianças"* de Ferreira (2019) defendida na Universidade Federal de Grande Dourados trata o diálogo como ferramenta de ensino e aprendizagem e principal aliado no trabalho pedagógico para o protagonismo estudantil. A metodologia baseia-se em um estudo de caso e pesquisa bibliográfica para embasamento da pesquisa.

Dito isto, a referente pesquisa ao abordar a participação das crianças no processo de ensino, o trabalho pedagógico com e para as crianças e as experiências infantis no espaço escolar contribui para melhor compreensão a respeito da valia das múltiplas linguagens para desenvolvimento integral da criança à medida que sustenta a participação infantil como essencial no trabalho docente para acontecimento da aprendizagem e fortalecimento de relações, atribui ao trabalho pedagógico o dever de proporcionar uma escuta ativa no espaço escolar a este público e reforça as experiências vividas pelas crianças como aprendizagem para além da sala de referência. Portanto, Gobbi (2010,p.3) concorda com os autores ao destacar que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais".

Não obstante, a pesquisa *" Linguagens expressivas e a formação de professores para a educação infantil: um projeto pedagógico"* de Faria (2014) defendida na Universidade Estadual Paulista aborda-se a formação docente voltada às linguagens expressivas na educação infantil como proposta para o aperfeiçoamento das habilidades físicas, cognitivas e psicomotoras como também da interação e aprendizagem na primeira infância. A metodologia utilizada se baseia na abordagem histórico-cultural e também nas pesquisas bibliográfica e documental.

Nessa perspectiva, ao se aprofundar sobre a formação do professor de educação infantil, o estudo fornece uma reflexão sobre a atuação docente e sua relação com as experiências vivenciadas e como influencia na formação discente à medida que o professor ensina aquilo que lhe foi dado. Ao se debruçar sobre as linguagens expressivas possibilita o reconhecimento da necessidade da criança se expressar de diferentes formas, além disso, quando relaciona arte e educação coloca a comunicação e o conhecimento de mundo por intermédio das múltiplas linguagens como condição para o acontecimento da aprendizagem. Assim, considera-se importante que o professor de educação infantil vivencie as linguagens expressivas para oferecer às crianças as diversas possibilidades de enxergar, interagir e conhecer o mundo.

" Linguagem e educação: um estudo acerca da primeira e segunda infância no Emílio ou da educação do filósofo Rousseau" dissertação defendida na Universidade Federal do Maranhão por Silveira (2020) discorre sobre o uso das linguagens na educação na perspectiva do filósofo Jean-Jacques Rousseau como proposta para repensar os meios de aprendizagem na escola da infância. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica.

Assim, ao tratar a primeira e segunda infância, o copo como forma de comunicação e a linguagem e educação o estudo fornece um olhar para múltiplas linguagens como possibilidade de desenvolvimento integral e ferramenta de conhecimento visto que as crianças da primeira e a segunda infância aprendem pelo contato com os outros e com o mundo. Ao mencionar o corpo como forma de comunicação reafirma a presença da linguagem expressiva na interação dos pequenos com o mundo e como forma de possibilitar protagonismos infantis por intermédio das diversas linguagens, e por fim, ao trazer a linguagem e a educação proporciona uma reflexão sobre o papel da escola em proporcionar diálogo com as crianças verbalmente ou não, para então, oportunizar um ensino e aprendizagem com e para os estudantes. Gobbi (2010,p.2) diz que:

> As manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

A presença das linguagens na educação infantil é de extrema valia para o acontecimento de uma aprendizagem significativa e vivências nos diversos espaços escolares que tampouco são lembrados e utilizados no trabalho docente como forma de relacionar experiências e aprendizagem. A necessidade de expressar-se por diferentes maneiras faz parte do público infantil, tendo em vista que muitos ainda não fazem o uso da linguagem verbal é preciso uma prática escolar que proporcione condições para a manifestação das múltiplas linguagens com o intuito de favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo e psicomotor da criança na primeira etapa da educação básica.

Estes estudos fornecem um espaço para reflexão acerca da potencialidade do trabalho com as linguagens na educação infantil e como a presença delas faz diferença no trabalho docente, transformando-o em um espaço de acolhimento, escuta e interações. Vale lembrar que as manifestações de desejos das crianças, em especial os bebês, acontecem em múltiplos movimentos sensoriais que devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem das crianças, pois consiste na forma de se expressar como um ser social, político e histórico.

2.1 As múltiplas linguagens na infância

Nesta subseção trataremos brevemente sobre a infância para compreender a importância das múltiplas linguagens no contexto infantil , como reafirma o papel social ativo e dar voz às crianças.

A ideia de infância nos remete a séculos passados em que a criança era vista como um adulto em miniatura, momento em que deixava de viver a infância para se incorporar ao mundo adulto, como menciona Áries (1981, p.275):

> Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais[...]

Felizmente, com o passar do tempo e estudos voltados aos pequenos a percepção da infância e sua valia para crianças foram ganhando espaço, dando visibilidade aos processos de desenvolvimento infantil. Compreender a infância como fase essencial na vida de uma criança é abrir portas para um desenvolvimento saudável, como menciona Pinto (1997, p.44) “o pensamento sobre a infância acompanha e, de algum modo, reflete e suscita o interesse que a sociedade foi devotado às crianças e à sua educação” possibilitando um olhar para o protagonismo desse ator social, político e histórico.

Nesse sentido, falar em infância é perceber as especificidades infantis como seu modo de comunicar-se com o mundo, de interagir e viver experiências, para então, oferecer possibilidades e “contextos que ofereçam à criança oportunidades para aprender ativamente”, pois estes “são determinantes para que a criança possa se desenvolver de forma harmoniosa” (Dias, Correia e Marcelino,2023,p.14). Dessa forma, as múltiplas linguagens surgem com uma possibilidade de dar voz às crianças tendo em vista que “desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo” e constroem relações (Gobbi,2010,p.1)

Gobbi (2010,p.2) diz que: “explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertencem” diante disso, as linguagens ao proporcionar meios de interações, contato consigo e com os outros e conhecimento de mundo permite que a criança faça questionamentos, construa

hipóteses, crie e recrie situações construindo sua aprendizagem e ganhando espaço para expressar-se em meio social.

Dessa forma, a escola é uma importante ferramenta para reafirmar o papel da criança como ser social e dar voz a suas linguagens proporcionando momento de viver a infância com as singularidades que só ela possui possibilitando contextos direcionados à criança e suas múltiplas linguagens, garantindo direitos e aprendizagem significativa. Portanto, analisar o que se tem dito sobre as múltiplas linguagens é resgatar e refletir sobre a infância e refletir sobre a concepção que se tem adotado nos espaços e como a educação tem ajudado a reconhecer o protagonismo infantil.

3. Metodologia

A metodologia de pesquisa é uma importante ferramenta na investigação de objetos de estudos, uma vez que ajuda a pesquisa a atingir seus objetivos, ou seja, responder a inquietações coletivas (Marconi; Lakatos, 2002,p.16). Assim, a metodologia permite a análise dos fatos investigados e vários caminhos, já que há diversos tipos de aplicações metodológicas que amparam a investigação. Para Marconi e Lakatos (2002, p.16) “a pesquisa sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação, ela vai responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. Várias hipóteses são levantadas e a pesquisa pode invalidá-las ou confirmá-las”, dessa forma partimos da seguinte inquietação: como se tem abordado as linguagens na educação infantil e qual sua contribuição para a formação da criança?

O método de pesquisa científico é utilizado para se conhecer determinado objeto, pois é “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento” (Gil,2008,p.27). Nesse sentido, é necessário definir um método/ caminho para embasar teoricamente por meio de documentos já existentes ou por experimentos advindos da observação, ou participação, como mencionado por Gil (2008,p.37):

> As teorias são muito importantes no processo de investigação em ciências sociais. Elas proporcionam a adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais, indicam lacunas do conhecimento; auxiliam na construção de hipótese; explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos e sugerem a metodologia apropriada para a investigação.

Diante disso, para este estudo utiliza-se a pesquisa bibliográfica com o intuito de realizar-se um levantamento teórico acerca das diferentes linguagens infantis e o que se tem dito sobre elas, pois como menciona Marconi e Lakatos (2002, p.71) ”sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma

forma, quer publicadas quer gravadas". Assim, por meio do estudo sobre o tema busca-se responder algumas perguntas: Como tem se abordado a linguagens infantis? Quais meios de expressão e interação da criança? Qual a contribuição das diferentes maneiras de comunicação para o desenvolvimento na educação infantil?

A pesquisa bibliográfica consiste em um conjunto de estudos dos fenômenos para serem analisados e pesquisados a partir de diferentes escrituras já publicadas para conhecer e explorar o campo a ser investigado (Marconi; Lakatos, 2002, p.71). É relevante, uma vez que consiste em fornecer amplitude de informações acerca do objeto de estudo, permite variações de pensamentos e reflexão sobre cada posicionamento contido nos documentos analisados. Assim, a metodologia de pesquisa auxilia no processo de conhecimento do elemento a ser investigado, definindo maneiras para se abordar o campo.

4. Resultados e Discussões

As múltiplas linguagens na educação infantil é uma possibilidade de desenvolver habilidades e competências por meio da interação e comunicação já que "as linguagens são meios em que as crianças se aventuram para conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo e a si mesmas" (Aquino,2020,p.16). Nessa linha, ao analisar os estudos sobre as diferentes manifestações das linguagens infantis percebe-se a multiplicidade de formas e situações que se pode abordá-las dando uma dinamicidade e ludicidade ao ensino, pois "desenvolvimento das múltiplas linguagens proporciona às crianças uma experiência mais plena (ampla e profunda) no mundo, possibilitando que elas não apenas comuniquem e se expressem, mas que elas façam uso da cultura" (Bruner, 2007) proporcionando uma aprendizagem significativa.

Assim, quando analisamos as pesquisas "*Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância*", de Silva (2016); "*Linguagens infantis: as infâncias vividas nos momentos do brincar na educação infantil*", de Vargas (2015) e "*Às interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?*", de Souza (2019), mostram a importância das linguagens na primeira etapa da educação básica, pois possui o papel de produção de sentido na relação da criança com o mundo, à medida que essa pode ainda não se apropriar da linguagem verbal, mas se comunica de distintas formas inclusive no brincar que o principal meio pelo qual as crianças usam a imaginação e estabelecem relações com os outros.

Os trabalhos "*Tissuras de tecidos e linhas na prática pedagógica: diálogo entre as múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia*", de Souza (2021); "*Práticas de leitura no*

Ensino de Língua portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9° ano da escola municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney-Ma" de Pereira (2023);"*O universo da horta pedagógica e as múltiplas linguagens na educação infantil*", de Maestri (2021);*"Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares- uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens",* de De Lara (2003) e *dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e sua relação com o processo de aprendizagem"* de Miranda (2007) nos mostra a presença das múltiplas linguagens para além da educação infantil e seu caráter artístico e lúdico na aprendizagem contribuindo para o avanço das potencialidades de leitura e letramento do discente.

Ainda, observamos a manifestação dessas linguagens como essenciais no trabalho docente e pedagógico no intuito de possibilitar o contato da criança e o ambiente escolar na totalidade, nas pesquisas *"Às múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível*", de Aquino (2020); *"Às múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil*", de Carvalho (2018) e *" Linguagens expressivas e a formação de professores para a educação infantil: um projeto pedagógico"* de Faria (2014) fica evidente a necessidade de trabalhar as manifestações das múltiplas linguagens em todo de desenvolvimento infantil e até na formação profissional do docente para que este possua uma bagagem sobre a abordagem das linguagens na educação infantil e forneça experiências com as diversas formas de ver o mundo.

As pesquisas "*A roda de conversa na escola da infância: (re)pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação infantil*" de Almeida (2017) e "*Educação infantil no cotidiano:diálogos entre adultos e crianças"* de Ferreira (2019) refletem a importância do diálogo com as crianças para promover experiencia consigo e com os outros possibilitando aprendizagem significativa por intermédio das múltiplas linguagens presentes em cada movimento do estudante da educação infantil.

As brincadeiras e jogos também são grandes ferramentas que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos, pois interagem e se comunicam de diferentes maneiras com seus pares no momento do brincar fazendo uso da imaginação, criando e recriando novas possibilidades de explorar as coisas ao redor. Nessa linha, ao analisar os estudos "*Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil"* de Faria (2020) *" Linguagem e educação: um estudo acerca da primeira e segunda infância no Emílio ou da educação do filósofo Rousseau"* de Silveira (2020) pensamos como o brincar educa e ensina, promove a manifestação das linguagens, a interação e comunicação proporcionando desenvolvimento integral por meio vivências com os espaços, com os objetos e com os outros.

Assim, ao explorar e desenvolver habilidades interativas para além da dimensão oral na infância utilizando a ludicidade, o diálogo e o brincar como ferramenta de aprendizagem proporcionando aproximação entre linguagem, educação e infância assegura-se e reafirma-se a criança como um ser ativo, político, histórico e cultural e de direitos. Portanto, é fundamental que o ambiente educativo esteja voltado a promover a interação e aprendizagem por meio das linguagens, podendo assim, desenvolver não só aspectos cognitivos, mas sociais, emocionais e psicomotores dos discentes. Para tanto, destaca-se o valor de um trabalho docente que vise as experiências infantis por meio da vivência com o mundo e com as linguagens, proporcionando uma relação ímpar entre educando e escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na competência n° 4 de comunicação defende o uso das diferentes linguagens, seja verbal ou não verbal, além do desenvolvimento da escuta e expressão das crianças, reafirmando a importância das diversas linguagens para o desenvolvimento e formação discente. No entanto, para que as práticas que envolvem as múltiplas linguagens sejam concretizadas e validadas no processo de ensino e aprendizagem o docente deve incluí-las em suas práticas e também fornecer uma escuta dessas formas comunicativas, pois como menciona Alessi (2017,p.15)

> Além de reconhecer a função da instituição educativa, como corresponsável pelo cuidado e educação das crianças, é preciso que o professor considere as crianças como ativas e capazes, promovendo práticas que legitimem os conhecimentos e opiniões infantis, evitando uma postura centralizadora e controladora.

Posto isso, a linguagem em suas diferentes formas possibilita a interação e o diálogo na educação infantil promovendo uma educação que valorize a infância e compreenda suas particularidades colocando a criança como ser ativo e autor do processo de aprendizagem. Portanto, possibilitar o desenvolvimento completo do discente requer reconhecer seus direitos e a necessidade de expressar-se e viver experiências nos espaços consigo e com os outros por intermédio dos diversos movimentos corporais e comunicativos.

5. Considerações finais

Este estudo nos faz pensar em um meio de comunicação para além da fala, refletindo-se sobre as linguagens existentes em nosso meio. O uso das variações das linguagens na escola permite que o educando se comunique com cada parte da instituição e favorece sua relação com o mundo à medida que se expressa por movimentos, contatos sensoriais, falas e toque possibilitando não apenas uma aprendizagem significativa, mas experiências concretas com o mundo e com as pessoas ao redor.

É nesse sentido que o corpo educativo deve caminhar com a primeira infância dando espaço para o protagonismo infantil e vivências que contribuam para o desenvolvimento e formação educacional. Sabe-se que o professor possui um papel imprescindível na educação, pois este faz a mediação entre conhecimento e aluno, desta forma é inegável que para a manifestação das linguagens e aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas das crianças por intermédio das diversas formas interativas necessita-se um trabalho docente e pedagógico voltado às linguagens infantis.

Nessa linha, pensar na formação de seres críticos é proporcionar meios para expressarem suas opiniões, anseios e desejos. No entanto, quando se depara com a realidade na educação infantil observa-se a negligência de alguns profissionais em possibilitar ou ter uma escuta as tentativas de interações infantis, o que fortalece a passividade do educando indo de encontro aos documentos referenciais da primeira infância que defendem a atuação do estudante como ser social, político e construtor da própria aprendizagem.

As múltiplas linguagens, tendo em vista este cenário, soma com a possibilidade de dar voz às crianças por meio das suas linguagens, reconhecendo-a como ser capaz de expressar-se dentro e fora do espaço escolar construindo não apenas conhecimento, mas vivências que possibilitará o protagonismo estudantil no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é de extrema importância um olhar às singularidades que a criança traz em sua bagagem, como às maneiras peculiares de comunicar-se. Assim, reconhecer as linguagens como parte do desenvolvimento infantil é escutar o que os discentes da primeira infância tem a dizer e construir um ensino aprendizagem para a formação ativa das crianças.

Portanto, o trabalho com as múltiplas linguagens auxilia na construção da aprendizagem e no desenvolvimento físico, cognitivo e psicomotor na primeira infância por intermédio das relações que são construídas entre criança e mundo. Nesse sentido, negligenciar as múltiplas linguagens na primeira etapa da educação básica é comprometer a evolução das habilidades que possam a vir ser construídas pelas experiências e interações com os outros, dessa forma é preciso que a equipe escolar esteja comprometida a fortalecer a presenças das linguagens proporcionando vivências que proporcionará conhecimento de mundo aos estudantes.

Assim, as linguagens para o desenvolvimento integral da criança é também uma forma de garantir os direitos infantis como o de expressar-se, é reconhecer a infância e suas singularidades como parte essencial do processo educacional, é dar vez a imaginação e a interação infantil e possibilitar que os pequenos sejam construtores da aprendizagem. Para tanto, é necessário que a escola, e especialmente, os professores estejam aptos a promoverem a

manifestação das linguagens infantis nos espaços escolares e escutar os que as crianças têm a dizer por meio dessas formas comunicativas.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2017.

ALMEIDA, Andrea Gonçalves. **A roda de conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de educação infantil.**2017. Dissertação (pós-graduação em educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AQUINO, Pedro Neto. A**s múltiplas linguagens e a pedagogia em um centro de educação infantil:** uma negociação visível por meio da documentação pedagógica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ARIÈS, P. História social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

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

BRUNER, Como **as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007

CARVALHO, Kézia. **As múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil** . 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

DE LARA, Selma. **Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares- uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagen**s. 2003. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORREIA, Andressa. **Diversidade linguística: as múltiplas linguagens nas esferas escolares.** 2019. 37 p. Tese (Curso de Especialização em linguagem e educação a distância) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200973

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia; MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013.

FARIA, Alessandra de Carvalho. **Linguagens expressivas e a formação de professores**: um estudo de projeto pedagógico. 2014. Dissertação (pós-graduação em educação escolar) - faculdade de ciências e letras- Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil.** 2020. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação Infantil no cotidiano: diálogo entre adultos e crianças**.2019. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

MAESTRI, Júlio César. **O universo da horta pedagógica e as múltiplas linguagens na educação infantil.**2021. Dissertação (Mestre em educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227186

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. **Brasília: MEC**, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. **São Paulo: Atlas**, 1990.MIRANDA, Amanda Ribeiro. **A dimensão lúdica das linguagens corporal infantil e sua relação com o processo de aprendizagem: uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas de rede pública de ensino no município de Imperatriz-Ma**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) - Curso de educação- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

PEREIRA, Emídia Ferreira Alves et al. **Práticas de leitura no ensino de língua portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9o ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney–MA.** 2023. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís,2023.

PINTO, Manuel**. A infância como construção social**. 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância.** 2007

SILVA, Daniel violim da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: Caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

SILVEIRA, Taynara. Linguagens e Educação: u**m estudo acerca da primeira e segunda infância no Emílio ou da educação do filósofo Rousseau**. 2020. Dissertação (Mestre em educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOUSA, Elaine. Tayse. **As interações dos bebês na creche: O que eles fazem e dizem?**. 2019. Dissertação(Mestre em educação) - Universidade Federal de Campinas Grande, Campinas Grande, 2019.

SOUZA, Lidiane Cristina. **Tissuras de tecidos e linhas na prática pedagógica: diálogos entre as múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Campinas Grande, Campinas Grande, 2019.

VARGAS, Vanessa. **A. Linguagens infantis: as infâncias vividas nos momentos do brincar na educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MUSEU, GESTÃO E TECNOLOGIA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS MUSEAIS CONTEMPORÂNEAS

Claudiane Diniz da Silva
Administradora
claudiane.diniz@discente.ufma.br
Mestrado PGCult pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Kláutenys Dellene Guedes Cutrim
Dra. Linguística e Língua Portuguesa
klautenys.guedes@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Museus, enquanto refúgios culturais, se apresentam como espaços importantes que vão desde as práticas educativas até o entretenimento. Este trabalho teve como objetivo analisar os museus enquanto espaço de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo a diagnosticar elementos essenciais para seu funcionamento. Este artigo tem por base uma dissertação de mestrado que tem por metodologia pesquisa bibliográfica e exploratória e apresenta reflexões relevantes sobre a modernização, interatividade e atratividade da experiência museológica assim como a dificuldade encontrada por museus públicos quanto a sazonalidade do orçamento e a necessidade dos museus privados em abordar e implementar o conceito de uma nova museologia. Percebeu-se a partir do desenvolvimento do mesmo que as s tecnologias são essenciais nos museus, permitindo ampliar o alcance e interação com o público. Elas enriquecem exposições, criam experiências imersivas e promovem acessibilidade. No entanto, é crucial integrá-las à proposta curatorial. Além disso, uma gestão eficiente, abrangendo planejamento estratégico e administração de recursos, é fundamental para garantir o bom funcionamento dos museus, tornando-os espaços abertos, participativos e acessíveis à sociedade. O material foi construído à luz de Poulot (1970) que aborda questões como a ampliação de público, a ressignificação dos museus como locais de instrução e diversão, e as práticas de colecionamento e conservação em diferentes contextos culturais; (Desvallés; Mairesse (2013) quando cita museu como patrimônio tangível e intangível da humanidade; Dutra e Faria (2017), atualizando o contexto da obra de Roger Chartier (1999), declaram que se pode reconhecer a virtualização dos processos no cotidiano humano e o Instituto Brasileiro de Museus (2016) em subsídios para elaboração de planos museológicos. Cita Milton Santos (1997) para abordar o contexto de espaço e memória e Yamaoka (2006) para enfatizar a disseminação da informação através das tecnologias de informação e comunicação. Tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos propostos foram escolhidos dois museus de São Luís do Maranhão como objetos de análise. O primeiro trata-se do Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM), público; e o no Centro Cultural da Vale (CCV MA), privado. O mundo digital tem proporcionado um novo modelo de utilização para museus, conectando pessoas globalmente por meio da internet, vídeos, fotos e visitas virtuais. Isso inspirou a pesquisa sobre os desafios trazidos pela cultura digital, considerando a organização dos museus, modelos de gestão e tecnologias utilizadas em diferentes tipos de museus.

Palavras-chave: Museu; Tecnologia; Cultura; Gestão.

ABSTRACT: Museums, as cultural refuges, present themselves as important spaces that range from educational practices to entertainment. This work aimed to analyze museums as a space for dialogue between culture, management and technologies in order to diagnose essential elements for their functioning. Its methodology is bibliographical and exploratory research and presents relevant reflections on the modernization, interactivity and attractiveness of the museological experience as well as the difficulties encountered by public museums regarding

the seasonality of the budget and the need for private museums to approach and implement the concept of a new museology . It was realized from its development that technologies are essential in museums, allowing to expand the reach and interaction with the public. They enrich exhibitions, create immersive experiences and promote accessibility. However, it is crucial to integrate them into the curatorial proposal. Furthermore, efficient management, encompassing strategic planning and resource management, is essential to ensure the proper functioning of museums, making them open, participatory and accessible spaces to society. The material was constructed in the light of Poulot (1970), which addresses issues such as expanding the public, the redefinition of museums as places of instruction and entertainment, and collecting and conservation practices in different cultural contexts; (Desvallés; Mairesse (2013) when citing museums as tangible and intangible heritage of humanity; Dutra and Faria (2017), updating the context of the work of Roger Chartier (1999), declare that it is possible to recognize the virtualization of processes in human daily life and the Brazilian Institute of Museums (2016) in subsidies for the elaboration of museological plans. Cites Milton Santos (1997) to address the context of space and memory and Yamaoka (2006) to emphasize the dissemination of information through information and communication technologies. Having In view of the research problem and the proposed objectives, two museums in São Luís do Maranhão were chosen as objects of analysis. The first is the Maranhão Historical and Artistic Museum (MHAM), public; and the one at the Vale Cultural Center (VCC MA), private. The digital world has provided a new usage model for museums, connecting people globally through the internet, videos, photos and virtual visits. This inspired research into the challenges brought by digital culture, considering the organization of museums, management models and technologies used in different types of museums.

Keywords: Museum; Technology; Culture; Management.

1. Introdução

Nas primeiras décadas do século XXI, delinearam-se transformações paradigmáticas nos domínios políticos, econômicos, sociais e tecnológicos, abarcando uma abrangência global. Entre essas metamorfoses, ressalta-se a efervescência dos movimentos sociais, o incremento do crédito, o fortalecimento do mercado laboral, coadunado às políticas de inclusão social, o aprimoramento do padrão de consumo dos cidadãos brasileiros, o advento tecnológico, a democratização do acesso à internet, dentre outras. Ademais, a eclosão da pandemia de COVID-19 nos alvores da década de 20 do corrente século engendrou imperativos inéditos no tocante às práticas de interação social.

Neste trabalho utilizou-se como norte teórico o conceito de Poulot (2013) sobre museus sendo "uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público e que faz pesquisas relacionadas com os testemunhos materiais do ser humano e de seu ambiente, tendo em vista a aquisição, conservação, transmissão e, principalmente, exposição desse acervo com a finalidade de estudo, educação e deleite". Poulot destaca que os museus têm funções elementares, como coletar, conservar, estudar, interpretar e expor. Essas funções variam de acordo com o contexto cultural e as práticas específicas de cada instituição. No entanto, a missão educativa e a disseminação do conhecimento são pontos centrais em sua compreensão do papel dos museus.

Para a gestão dos museus, ressignificar seu formato de atuação diante da pandemia tornou-se um grande desafio. Dutra e Faria (2017), atualizando o contexto do "mundo de telas" citado por Roger Chartier (1999), declaram que podemos reconhecer que vivemos em um mundo onde a informatização dos processos e do próprio cotidiano humano se encontra cada vez maior. Em contrapartida, ampliar o acesso a novas tecnologias não garante que os usuários tenham conhecimento ou requisitos técnicos necessários para tal experimentação, o que remete em mais uma reflexão acerca de como essas tecnologias influenciam as experiências museais.

No campo museal, as mudanças se fizeram presentes através do uso de podcasts, digitalização de acervos, passeios virtuais, exposições online dentre outros (Anais do Museu Paulista, 2021). A experiência museal, conforme (Köptcke, 2003), estabelece-se por meio da complexa relação estabelecida entre o visitante do museu e o espaço museológico, momento em que os processos de construção de sentido e de reflexão se dão por meio da articulação entre o sujeito e o espaço expográfico.

A sustentabilidade financeira dos museus representava um desafio significativo antes mesmo do surgimento da pandemia de COVID-19. No entanto, esse evento exacerbou

consideravelmente as dificuldades enfrentadas, especialmente no que diz respeito à obtenção de investimentos, tornando-se um ponto crucial para a estabilidade econômica dessas instituições culturais. Diante desse cenário, torna-se imperativo investigar as questões decorrentes da incompreensão desse fenômeno tecnológico contemporâneo nos museus, originado pela cultura digital.

Ressalta-se, por conseguinte, que as novas alternativas e tecnologias advindas do universo digital não se constituem como substitutos diretos das práticas tradicionais, mas antes se somam a estas, instaurando assim novas camadas de interação e significado. Para além de seu papel enquanto mediadores na relação entre o ser humano e o patrimônio, os museus desempenham uma função crucial na preservação da memória coletiva e na configuração de espaços simbolicamente relevantes para a sociedade. Configuram-se, portanto, enquanto ambientes onde história, cultura e arte convergem, fornecendo um contexto singular para a construção de narrativas identitárias e para a salvaguarda da identidade cultural.

As modalidades digitais emergentes, longe de intentarem suplantar as tradicionais, atuam em uma lógica de complementaridade, ensejando, assim, a emergência de novas dinâmicas de relação entre os visitantes, as obras e a memória cultural por elas representadas. Sendo assim, coloca-se como questão de investigação deste artigo: Quais as características diferenciais de um museu público e um museu privado da localidade no que tange ao seu formato de gestão e inserção tecnológica?

Para responder tal problema de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os museus enquanto espaços de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo, considerando os elementos essenciais para seu funcionamento. Para tal, elencou-se como objetivos específicos: compreender a política de gestão e tecnologia das atividades inerentes à sistematização da operação museológica; entender o modelo de gestão do museu público e privado de acordo com seus mecanismos de atuação; e apresentar um comparativo sobre o modelo de gestão e tecnologias nas tipologias público e privado, abordando as especificidades de cada um deles.

Tendo em vista o problema deste estudo e os objetivos propostos foram escolhidos dois museus de São Luís do Maranhão como objetos de análise. O primeiro trata-se do Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM), público; e o segundo consiste no Centro Cultural da Vale (CCV MA), privado. Já o referencial teórico utilizado no estudo foi Desvallés; Mairesse, 2013.

Os instrumentos de coleta de dados consistem em pesquisa de caráter bibliográfico, por recorrer ao uso de materiais didáticos como livros, revistas e sites especializados, artigos

científicos e teses de mestrado e doutorado. A pesquisa também contempla um questionário a ser respondido por gestores no sentido de validar os dados apontados na fase documental e de corroborar com o diagnóstico proposto enquanto objetivo inicial. A pesquisa sendo de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, que é um tipo de pesquisa muito específica (GIL, 2008, p.07), pois "ao final de uma pesquisa exploratória, você conhecerá mais sobre aquele assunto e estará apto a construir hipóteses".

Por estar inserido no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão e ser um Mestrado Interdisciplinar, faz-se necessária a exposição da justificativa da pesquisa. Logo, uma das motivações para a construção desse trabalho se deu pelo fato da formação acadêmica da pesquisadora em Administração e sua participação no grupo de estudos GEPPaC da UFMA, que realiza pesquisas voltadas para o patrimônio cultural. Sob possibilidade de agregar os conhecimentos da área de gestão, mais especificamente gestão e tecnologia, com as concepções de museologia e de patrimônio cultural foram determinantes para a produção de uma pesquisa interdisciplinar.

2. Museu: instituição cultural

Os museus são caracterizados como instituições culturais a serviço da sociedade dedicados à guarda e preservação de bens e documentos que proporcionam um espaço de comunicação, educação e divulgação dos patrimônios materiais e imateriais do ser humano. O museu já foi compreendido como templo, palácio, cemitério de objetos, escola, centro cultural, entre muitos outros, sendo que todas essas imagens e outras mais sobrevivem na atualidade sem que uma elimine definitivamente a outra, e sem que nenhuma delas também abarque na sua totalidade a complexidade que é esta instituição (Chagas,2009).

Atualmente, a definição mais conhecida de museu é a do Conselho Internacional de Museus (ICOM), que desde 2007 define que "um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para fins de educação, estudo e diversão". (Desvallés; Mairesse, 2013, p.64).

O equipamento museu conhecido como espaço de guarda da memória de um povo, levanta a necessidade de reflexão sobre a memória de uma sociedade. Santo Agostinho em seu livro X Confissões descreve a ideia de guarda de memória da seguinte forma: [...] planície e os vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram. Aí está escondido também tudo aquilo que se sentiram. (SANTO AGOSTINHO, 2010, p. 53).

Dando continuidade à ênfase de memória, BERGSON (2010, p. 2010) diz que: "A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, numa progressão do passado ao presente.".

Nessa perspectiva, os museus são instituições de caráter cultural, normalmente sem fins lucrativos a serviço da sociedade podendo ser conceituado em sua completude da seguinte forma e segundo (IBRAM, 2011, p.11), "Os museus são espaços de tradução, da fusão de horizontes, de encontro entre os diferentes olhares. Essas casas da memória são realização humana do desejo de encontro. Desejo esse de construir os fatores que nos fazem pertencer, existir, ou seja, são locais da sensibilidade, das emoções que os suportes de memória possibilitam".

3. Tecnologias nos museus

O desafio contemporâneo da museologia e tecnologia é:

> Assegurar a função tradicional dos museus de preservar e estudar um patrimônio, material e imaterial, ao mesmo tempo que enfrenta questões e relações criadas na atualidade pela ciência e tecnologia, que transformam em ritmo acelerado o ambiente da sociedade (VALENTE, 2001, p.267).

Para PINHO (2007), as visitas presenciais são insubstituíveis na medida em que a experiência estética do contato direto com o bem cultural não se pode reproduzir, nem num ambiente digital. Cabe a cada instituição verificar a coerência e pertinência da virtualização em conjunto com as tecnologias digitais existentes fomentando processos eficientes de comunicação em espaços museológicos.

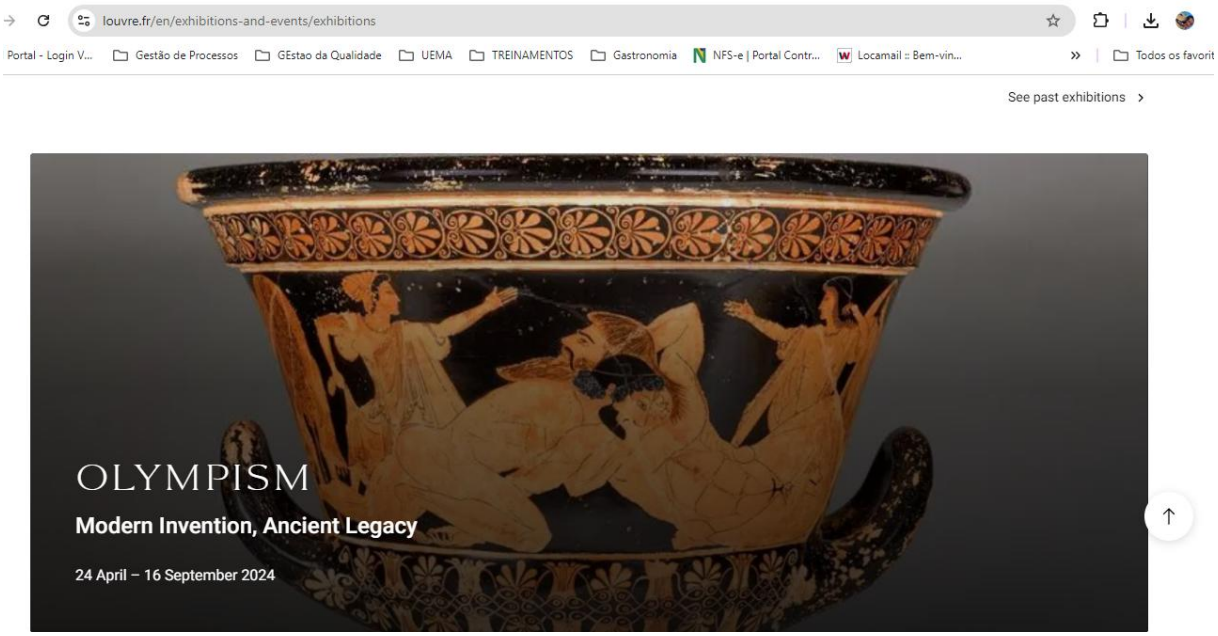
De acordo com (CURY, 2005), A comunicação museológica só é efetivada quando o visitante incorpora o discurso expositivo, o integra a seu cotidiano, (re) elabora-o na forma de um novo discurso do qual o museu se apropria, adapta e difunde novamente.

A pandemia acelerou o processo de inserção tecnológica no equipamento cultural trazendo para os museus palavras-chave como tecnologia digital, conectividade, interatividade e virtualidade (ROCHA, 2009). É válido dizer que foi a partir do estreitamento da relação entre museus e tecnologias que se desenvolveram propostas museais com novas linguagens, mídias e processos digitais como por exemplo os museus virtuais e as coleções digitais (Rocha, 2009).

Sendo assim, destaca-se que "tradicionalmente, os museus comunicavam suas coleções e informações associadas através de uma variedade de meios, mas o advento de novas tecnologias apresentou a oportunidade de desenvolver novas formas de comunicação que

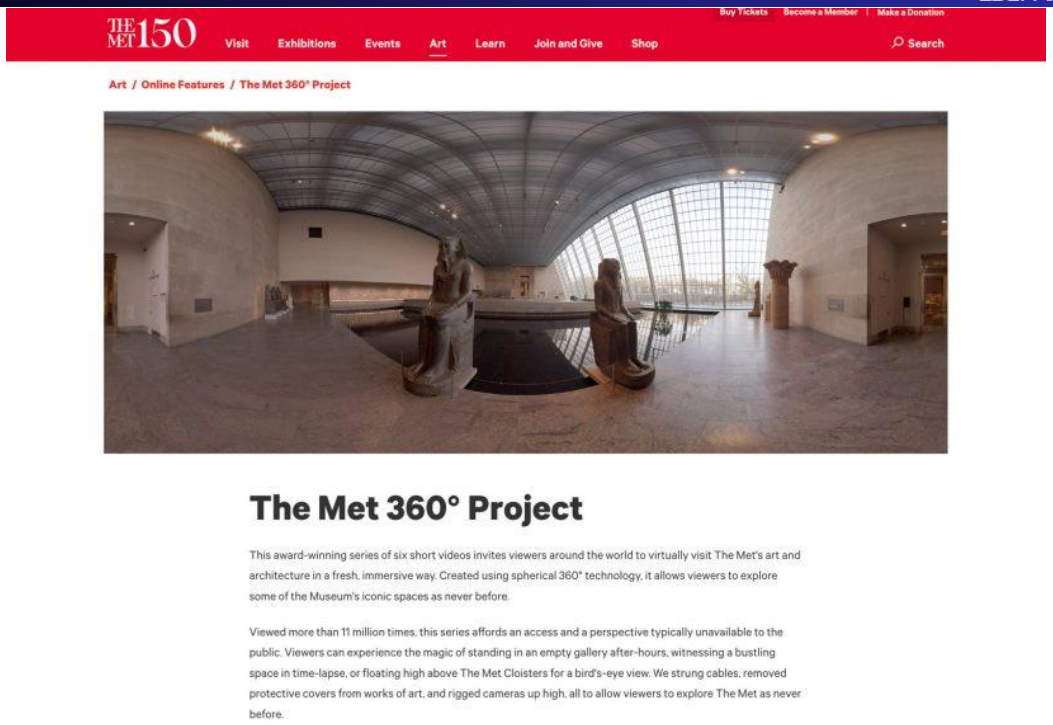
permitem ao visitante explorar a riqueza e diversidade das coleções ao seu próprio ritmo e às suas próprias necessidades" (FAHY, 1995, p. 82).

Já existem vários exemplos de museus que absorveram tecnologias e usufruem de metodologias de virtualização. O Museu do Louvre em Paris gera longas filas, uma vez que a maioria de seus visitantes tem por objetivo observar o quando da Mona Lisa. No sentido de evitar a espera, o museu oferece uma experiência virtual para que o usuário possa observar detalhes das obras de arte (muitas delas com um grande requinte de detalhes) e corredores sem as dezenas de pessoas, além de vídeos com tour e explicações sobre as principais obras de arte.



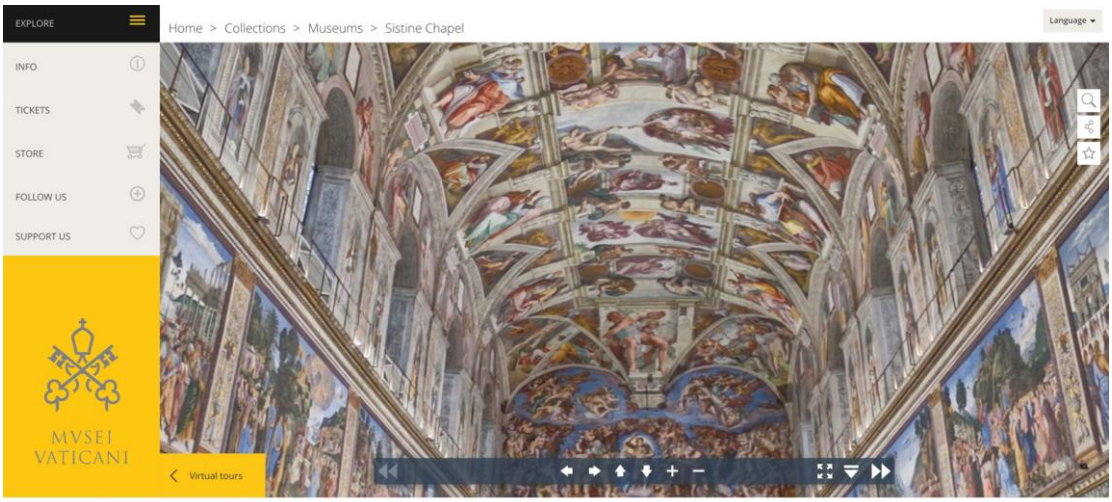
Reprodução do site oficial do Louvre categoria "exibithion – 2024"

No que diz respeito ao Metropolitan de Nova York (MET), a visita é feita pela página do Google Arts & Culture que oportuniza uma experiência virtual em formato 360º, como se fosse um Google Street View de arte, em inglês.



Reprodução do site oficial do MET com as imagens em 360º

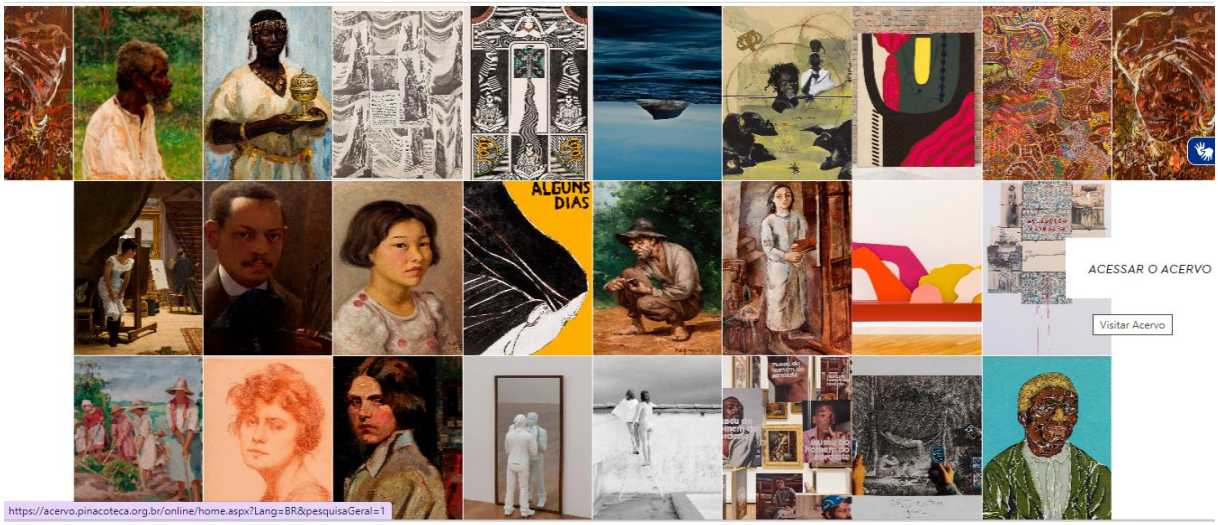
O Museu do Vaticano tem sua visita virtual em inglês, francês, italiano, alemão e espanhol, onde o usuário pode observar os detalhes da Capela Sistina feita por Michelangelo, além de artistas como Rafael, Leonardo Da Vinci, Caravaggio, dentre outros. As obras podem ser vistas por vídeos e fotos em formato 360º.



Reprodução do site oficial com a imagem 360º da Capela Sistina

No Brasil, a Pinacoteca, em São Paulo, oferece um tour virtual em português, inglês e espanhol via Google Arts & Culture, com ênfase para a obra Mestiço, de Candido Portinari. A Pinacoteca fica no antigo prédio Liceu de Artes e Ofícios, projetado no final do século XIX e apresenta mais de 9000 obras no seu acervo atualmente, mesmo tendo-o iniciado com somente 26 quadros. Os artistas nacionais são o maior destaque da Pinacoteca, sendo dos séculos XIX e

XX, onde pode-se observar obras de Anita Malfatti, Benedito Calixto, Victor Meirelles, Eliseu Visconti, Pedro Alexandrino e José Ferraz de Almeida Junior.



Reprodução do site oficial da Pinacoteca

Assim, é importante lembrar que a relação entre museus e tecnologia existe há bastante tempo. Segundo CHRISTENSEN (2011), pode-se estabelecer paralelos de aproximação entre esses dois campos desde acontecimentos como o desenvolvimento das técnicas de reprodução gráfica trazidos pela imprensa, a invenção da fotografia, e a ampliação do uso de audioguias nas exposições.

4. Metodologia

O foco da pesquisa foi analisar os museus enquanto espaço de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo a diagnosticar elementos essenciais para seu funcionamento. Para tanto foram escolhidos dois tipos de museu, um público e outro privado (Museu Histórico e Artístico do Maranhão e Centro Cultural Vale). Após a investigação, apresenta-se um quadro comparativo levando em consideração os pontos em comum e diferenciais entre os aparelhos museológicos estudados. Esta pesquisa aborda a temática interdisciplinar que relaciona as áreas de administração, tecnologias, espaço, memória e patrimônio cultural, focando nos museus como objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa explora questões subjetivas, adotando uma abordagem qualitativa. Vergara (1998, p. 45) faz uma classificação da pesquisa quantos aos fins e quantos aos meios. Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa exploratória, segundo a autora, “a investigação exploratória é formulada em área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”.

No que diz respeito aos meios técnicos utilizados, esta pesquisa baseia-se em métodos bibliográficos e documentais. A abordagem bibliográfica é empregada por meio de revisões da

literatura existente sobre o tema proposto. Conforme definido por Vergara (1998), essa abordagem envolve o estudo de materiais publicados, como livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, ou seja, materiais amplamente acessíveis ao público em geral. Além disso, também foi realizada uma pesquisa documental e exploratória para coletar e analisar documentos relevantes relacionados ao tema. Gil (2010, p. 31) recomenda que "seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados".

5. Resultados Esperados

Os aspectos museológicos aqui evidenciados compreendem uma variedade de atividades, incluindo logística, mediação e coordenação de processos relacionados à preservação, pesquisa e comunicação. Essas ações visam assegurar a transformação do patrimônio em uma herança comum para a sociedade. Ao analisar os itens supracitados quanto aos itens de acervo, projetos, segurança e dinâmica de funcionamento, nota-se que os museus públicos, frequentemente dependentes de financiamento governamental, buscam atender ao público em geral e preservar o patrimônio cultural de uma nação ou localidade. Em contrapartida, os museus privados, geralmente financiados por doações, patrocínios ou receitas geradas internamente, podem ter uma flexibilidade financeira maior para explorar exposições inovadoras e adquirir peças exclusivas.

O acesso é uma faceta crucial na análise comparativa. Museus públicos muitas vezes são mais acessíveis devido a ingressos subsidiados ou gratuitos, buscando atingir um amplo espectro da sociedade. Museus privados, embora possuam uma abordagem mais autossustentável, podem ter ingressos mais elevados, o que pode limitar o acesso a certas camadas da população. Válido ressaltar que os objetos de estudo possuem entrada gratuita.

Adicionalmente, recomenda-se a catalogação exaustiva das barreiras à acessibilidade, com o intuito de elaborar um conjunto de procedimentos corretivos para as adversidades observadas. Paralelamente, é imperativo o desenvolvimento de iniciativas que fomentem a interatividade com os diversos segmentos comunitários, promovendo assim a construção de vínculos robustos e contínuos entre os museus e o tecido social ao qual pertencem.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm sido amplamente utilizadas em museus para tornar a experiência do visitante mais interativa e educativa. De acordo com um artigo do *Polytechnic Institute of Leiria*, as TICs aplicadas a museus são vistas como um capital interativo e educativo que cria uma conexão entre o objeto e o turista, tornando a experiência mais imersiva e autêntica. Outro artigo, "O impacto das Tecnologias da Informação

e Comunicação em museus: estudo de caso do Museu da Gente Sergipana", discute como o Museu da Gente Sergipana foi idealizado para o uso de TICs, ou seja, já nasceu no digital, com a exploração da interatividade e didática audiovisual nos espaços criados, pensando também em uma forma didática de levar o conhecimento aos frequentadores.

Segue quadro abaixo com o objetivo de comparar as tecnologias utilizadas no objeto de estudo (Museu Histórico e Artístico do Maranhão e Centro Cultural Vale).

Quadro 1: Comparativo entre museus de acordo o uso de tecnologias

TICs	GMHAM	GCVV
Audioguia	Não	Sim
Realidade Virtual	Não	Sim
Realidade Aumentada	Não	Não
Projeção Mapeada	Não	Não
Telas Interativas	Não	Sim
Beacon	Não	Não
QR Code	Não	Sim
Internet das Coisas	Não	Não
Inteligência Artificial	Não	Não
Big Data	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A disparidade na adoção de tecnologias entre museus privados e públicos pode ser atribuída a diversos fatores intrínsecos a cada tipo de instituição. Museus privados, muitas vezes financiados por fontes distintas e operando sob uma estrutura mais flexível, têm uma liberdade financeira e gerencial maior para investir em inovações tecnológicas. Isso se deve à capacidade de gerar receitas próprias, por meio de doações, patrocínios e bilheteria, possibilitando a implementação de tecnologias avançadas para aprimorar a experiência do visitante.

Museus públicos geralmente dependem significativamente de financiamento governamental, o que pode limitar seus recursos disponíveis para aquisição e manutenção de tecnologias de ponta. Restrições orçamentárias, burocracia institucional e a necessidade de priorizar diferentes áreas, como preservação e educação, muitas vezes reduzem a capacidade dos museus públicos de adotar rapidamente novas tecnologias. Essa disparidade financeira e operacional resulta em museus privados assumindo a dianteira na integração de tecnologias inovadoras, enquanto museus públicos podem enfrentar desafios adicionais na implementação dessas avançadas ferramentas devido a suas estruturas de financiamento mais restritas.

No que tange os aspectos voltados para as redes sociais são plataformas digitais, é interessante ressaltar que elas permitem a interação, a comunicação e o compartilhamento de conteúdo entre os usuários. Trazem muitos benefícios, tais como facilitar o contato com amigos e familiares, ampliar o acesso à informação e à cultura, promover a participação cívica e a expressão de opiniões, entre outros. No entanto, as redes sociais também enfrentam alguns desafios e problemas, como:

- O risco de vazamento de informações confidenciais ou estratégicas da empresa, suscetíveis a exposição ou roubo por meio das redes sociais;
- A gestão imatura das redes sociais, propensa a erros de comunicação, posicionamento inadequado e falhas na administração de crises, acarretando prejuízos à imagem e reputação corporativa;
- A propagação de informações falsas ou desfavoráveis sobre a empresa, muitas vezes originadas por concorrentes, clientes insatisfeitos ou agentes mal-intencionados, impactando negativamente na credibilidade e confiança da marca;
- A exigência de investimentos em recursos humanos, tecnológicos e financeiros para uma administração eficiente e profissional das redes sociais, desafio particularmente relevante para pequenas e médias empresas.

Os desafios associados ao uso das redes sociais por parte dos museus compartilham semelhanças com os enfrentados por empresas, embora apresentem algumas peculiaridades distintas. Dentre esses obstáculos, destacam-se:

- A complexidade de preservar o valor cultural das obras de arte, suscetíveis à descontextualização, banalização ou desrespeito quando compartilhadas nas redes sociais.
- A restrição da experiência estética dos visitantes, que pode ser comprometida pelo foco excessivo em fotografias e vídeos, em detrimento da apreciação direta das obras de arte.
- A necessidade de adaptação dos museus às novas linguagens, formatos e públicos das redes sociais, exigindo ajustes na curadoria, educação e comunicação.
- A escassez de recursos para manter uma presença digital de alta qualidade, incluindo a produção de conteúdo relevante, interação eficaz com o público e monitoramento consistente de resultados.

O quadro abaixo descreve a movimentação das redes sociais para os objetos de estudo desta pesquisa

Quadro 2: Comparativo entre museus de acordo o uso de redes sociais

Itens avaliados	MHAM	CCVV
Número de publicações	360	3178
Número de ***reels***	Utiliza com frequência	Utiliza com frequência
Número de seguidores	5986	86
Número de contas "Seguindo"	23,8 mil	417
Quanto aos destaques	Informações sobre: horário, local, campanhas, biblioteca, exposição, visitação e acervo	Sem destaques
Quanto às postagens fixas	Não há postagem fixa	Referente ao evento mais próximo de ser executado
Média de curtidas por postagem	74,3	188,11
Média de comentários por postagem	2,6	3,2
Quanto aos links na bio	Site (mas o link não funciona)	Spotify, Youtube, Site
Informações principais na página inicial	Horário de visita	Horário de visita, valor da entrada, local
Quanto a periodicidade de postagens	Focado em datas comemorativas (pode gerar mais 2 semanas sem postagens)	A cada dois dias
Quanto ao direcionamento do museu	História do Maranhão	Eventos e exposições

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em uma perspectiva inicial, percebe-se que o GCVV faz uso mais frequente da plataforma Instagram em detrimento ao GMHAM conforme as categorias sinalizadas. É válido ressaltar que um outro instrumento bastante utilizando pelo GCVV é o site institucional do centro, que apresenta a arquitetura organizacional do local, identidade, editais, programação, espaços, equipe, formas de contato, área em inglês e publicações atreladas ao core business do centro. A última atualização do GMHAM foi no ano de 2016 e contempla itens como missão, notícias, fotos, projetos, equipe administrativa e um blog do museu. Cabe ainda ressaltar que na página da Secretaria de Cultura do Estado do MA, o GMHAM é citado mediante sua existência, mas que o acesso a ele precisa ser feito através da Assessoria de Comunicação da secretaria supracitada.

Partindo do pressuposto que as redes sociais são gratuitas e de largo alcance, o GMHAM poderia fazer uso de forma mais efetiva dessas ferramentas para divulgar as exposições do museu, assim como gerar conhecimento para potenciais usuários as companhas e projetos.

Sob uma perspectiva de evolução tecnológica, tanto o GMHAM quanto o GCVV poderiam explorar itens como: Realidade Virtual e Aumentada (para enriquecer a experiência do visitante e oferecer exposições interativas); Preservação Digital (para tecnologias de

preservação digital para conservar e documentar suas coleções de maneira mais eficaz) e Integração de Plataformas Digitais (integração de plataformas digitais, como aplicativos móveis e plataformas online para proporcionar acesso remoto e envolver o público de maneiras inovadoras).

A percepção da pesquisa enquanto análise do resultado, contempla o fato de que existem alguns entraves comuns. São eles:

- Restrições Orçamentárias: Museus públicos frequentemente operam com orçamentos limitados provenientes de financiamento governamental, o que pode dificultar a aquisição e manutenção de tecnologias avançadas.
- Burocracia e Processos Decisórios: Instituições públicas, devido à sua natureza burocrática, podem ter processos decisórios mais demorados, dificultando a rápida implementação de novas tecnologias.
- Adaptação Cultural: A introdução de tecnologias pode encontrar resistência dentro da equipe e da cultura institucional, tanto em museus públicos quanto privados.

Quanto a especificidade, percebeu-se que o MHAM apresenta uma dependência de financiamento governamental, o que pode criar desafios na obtenção de recursos adicionais para investir em tecnologias inovadoras. Uma dificuldade quanto ao foco em acessibilidade e inclusão: devido ao seu compromisso com a acessibilidade, tendo que se esforçar para integrar tecnologias que atendam a diversos públicos, garantindo inclusão digital. No que tange ao GCVV, entende-se que os desafios estão atrelados a autossustentabilidade financeira: com maior autonomia financeira podem investir mais livremente em tecnologias avançadas para aprimorar a experiência do visitante e explorar estratégias de autossustentabilidade e inovação e competitividade, uma vez que a competição por visitantes e patrocínios pode impulsionar a adoção de tecnologias de ponta.

É importante que as tecnologias sejam integradas à proposta curatorial e aos objetivos do museu, potencializando a experiência do visitante e ampliando o acesso à cultura. A gestão eficiente é fundamental para o bom funcionamento dos museus. Ela envolve planejamento estratégico, administração de recursos humanos e financeiros, captação de recursos, definição de políticas e diretrizes, entre outros aspectos. No contexto do diálogo entre cultura, gestão e tecnologias, a gestão deve tornar os museus espaços abertos, participativos e acessíveis, que dialoguem com diferentes segmentos da sociedade.

Os desafios de gestão em museus, sejam eles públicos ou privados, são multifacetados e podem variar consideravelmente devido às características específicas de cada tipo de

instituição. Quando se trata de desafios comuns, tanto o GMHAN quanto o GCVV podem apresentar contingências com:

- Utilização de Tecnologia: no sentido de integrar e gerenciar eficientemente tecnologias, como sistemas de informação, preservação digital e interatividade;
- Preservação e Conservação: para manter a integridade e conservação das coleções e ao mesmo tempo em que se torna acessível ao público, é uma constante preocupação para ambos os tipos de museus.
- Engajamento do Público: com o objetivo de encontrar estratégias eficazes para envolver o público, tanto presencialmente quanto virtualmente na era digital;
- Capacitação da Equipe: com a finalidade de garantir que a equipe esteja qualificada e atualizada com as melhores práticas na gestão museológica.

Levando em consideração a especificidade de cada museu, existe a necessidade de se desenvolver estratégias adaptáveis e sustentáveis para garantir sua relevância cultural, educacional e social. O GMHAM por exemplo, apresenta oportunidades de melhoria quanto:

- Restrições Orçamentárias: depende de financiamento governamental, sujeitos a cortes orçamentários que podem afetar a capacidade de manter e aprimorar suas operações;
- Burocracia e Processos Decisórios: pode resultar em processos decisórios mais lentos, dificultando a rápida implementação de mudanças e inovações;
- Pressões Políticas e Mudanças de Governo: podem enfrentar instabilidade devido a mudanças políticas, alterações na liderança governamental e variações nas prioridades de financiamento;
- Atendimento a Diversos Públicos: garantir que as exposições e programas atendam a uma variedade de públicos, refletindo a diversidade da sociedade, é um desafio contínuo para os museus públicos.

O GCVV, por sua vez, apresenta desafios quanto:

- Autossustentabilidade Financeira: garantir sua autossuficiência financeira, muitas vezes dependendo de doações, patrocínios e receitas próprias;
- Competição por Recursos e Visibilidade: competição por visitantes, patrocinadores e doações pode ser intensa, exigindo estratégias inovadoras para se destacar e garantir recursos financeiros;

- Equilíbrio entre Missão Cultural e Atratividade Comercial: manter um equilíbrio entre a missão cultural do museu e a necessidade de ser atrativo comercialmente pode ser um desafio delicado;
- Riscos Financeiros e Sustentabilidade a Longo Prazo: sustentabilidade a longo prazo, a previsão de riscos financeiros e a adaptação a mudanças no mercado são desafios constantes para os museus privados.

Acessibilidade é fundamental para promover o diálogo entre diferentes públicos, incluindo acessibilidade física, cognitiva, sensorial e digital. Educação e mediação cultural também são essenciais, com investimentos em programas educativos que envolvam diferentes faixas etárias e contextos, estimulando o pensamento crítico e a reflexão. A incorporação de tecnologias inovadoras nos museus, como aplicativos móveis, realidade virtual e aumentada, amplia as possibilidades de interação com o público e proporciona diferentes formas de acesso à cultura. Sustentabilidade é outro aspecto essencial, garantindo a existência contínua dos museus através de práticas de gestão responsáveis e a valorização de práticas sustentáveis. Os museus desempenham um papel vital na sociedade, atuando como espaços de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias. Para seu pleno funcionamento, esses elementos devem interagir constantemente, enriquecendo as experiências dos visitantes, promovendo a inclusão e valorizando a diversidade. Através da colaboração, acessibilidade, educação, inovação e sustentabilidade, os museus podem se tornar verdadeiros agentes de transformação social, contribuindo para uma sociedade mais consciente e engajada com seu patrimônio cultural.

Por outro lado, museus públicos, mesmo com recursos financeiros mais limitados, têm buscado ativamente utilizar as redes sociais como uma plataforma acessível e eficaz para interagir com o público. Estratégias inovadoras incluem a divulgação de eventos, compartilhamento de informações educacionais e o uso de mídia social como uma extensão virtual das exposições, proporcionando aos visitantes uma experiência interativa mesmo à distância. Essa abordagem destaca uma convergência interessante: enquanto museus privados podem investir em tecnologias de ponta, os museus públicos estão encontrando maneiras criativas de aproveitar as redes sociais para garantir uma presença online dinâmica e acessível. Ambos os tipos de instituições buscam, assim, maximizar seu alcance e impacto, adaptando-se às demandas da era digital.

A gestão eficaz de museus, tanto para o GMHAM quanto para o GCVV, requer uma integração cuidadosa de estratégias modernas de tecnologia. Em um cenário de rápidas transformações sociais e avanços tecnológicos, a administração museológica enfrenta desafios e oportunidades únicas. A implementação de tecnologias inovadoras não apenas aprimora a

eficiência operacional, mas também amplia o alcance e o engajamento do público. Museus públicos, muitas vezes lidando com restrições orçamentárias, buscam soluções tecnológicas acessíveis para preservar e compartilhar sua rica herança cultural de maneira inclusiva. Para museus privados, a adoção de tecnologias avançadas torna-se um diferencial competitivo crucial. A busca por autossustentabilidade financeira impulsiona a inovação, desde experiências interativas até estratégias de marketing digital.

A capacidade de gerenciar e adaptar-se às mudanças tecnológicas é essencial para ambos os tipos de museus. A gestão eficiente não apenas garante a preservação das coleções, mas também cria experiências envolventes que conectam o público ao patrimônio cultural de forma dinâmica. Ao aglutinar gestão e tecnologia, os museus estão mais aptos a navegar pelo panorama contemporâneo, explorando novas narrativas e promovendo o acesso à cultura de maneira inovadora.

6. Considerações finais

No contexto do trabalho, constatou-se a contribuição multifacetada dos museus para a sociedade. Por meio da análise das políticas culturais e do Estatuto de Museus, compreendeu-se a importância normativa e institucional dessas instituições na preservação e divulgação do patrimônio cultural. As políticas culturais promovem a valorização da identidade nacional e o fomento à educação, destacando o papel dos museus como espaços de reflexão, aprendizado e interação. O Estatuto estabelece parâmetros regulatórios essenciais para a gestão, proteção e divulgação dos acervos museológicos, garantindo sua relevância contínua. Além disso, ao explorar a função educativa, percebe-se o potencial dos museus em complementar o ensino formal através de programas educativos e visitas guiadas, estimulando o interesse dos alunos por diferentes áreas do conhecimento.

Os museus enfrentam desafios significativos para se adaptarem às demandas em constante evolução da sociedade. Nesse sentido, o diálogo entre cultura, gestão e tecnologias torna-se cada vez mais necessário. A interação desses elementos possibilita uma abordagem mais dinâmica, diversificada e inclusiva dentro dos museus, criando espaços de encontro e troca de conhecimento entre diferentes públicos e perspectivas. A cultura é o cerne dos museus, pois através dela são preservadas e transmitidas as expressões artísticas, históricas e culturais de um povo.

Este artigo atingiu seu objetivo ao demonstrar os elementos essenciais para o funcionamento dos museus, comparando pontos comuns e divergentes de instituições públicas e privadas. Embora cada uma tenha suas peculiaridades, observou-se que há muitos pontos de

convergência, como os benefícios proporcionados pela tecnologia e pela boa gestão. Este trabalho apresenta dados que podem orientar estudos futuros sobre o funcionamento de museus, reafirmando a importância de investimentos contínuos e políticas públicas eficazes para garantir a preservação e valorização do patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**, Livro X. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

ANAIS DO MUSEU PAULISTA São Paulo, Nova Série, vol. 29, 2021, p. 1-27. e54

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio Sobre a Relação do Corpo Com 123 o Espírito. 4. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CASIMIRO, Giovanna (2015). "**A multi-temporalidade do Museu: Meio Expositivo e Realidade Mista**", em *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 3, nº6.

CHAGAS, Mario (2009), **A imaginação museal: museu, memória e poder** em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, Ibraim-MinC.

CHRISTENSEN, Jørgen Riber (2011), **"Four steps in the history of museum technologies and visitors'** digital participation", Journal of media and communication research, nº 50.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural cultura e imaginário**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

CURY, Marília Xavier**. Comunicação Museológica: Uma Perspectiva Teórica e Metodológica de Recepção**. 2005. 366 F. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DESVALLÉS, André e François Mairesse (2013), **Conceitos-chave de Museologia**, São Paulo, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

DUTRA, Larissa Fernandes; FARIA, Diomira Maria Cicci Pinto Faria. "Sociedades Contemporâneas e o 'mundo de telas': Um estudo acerca do museu virtual do Circuito Liberdade". **Fórum ABRATUR**. Pernambuco: UFPE, 2017.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO.de. (17 de junho de 2013). **Conceito de museu**. Conceito.de. https://conceito.de/museu

FAHY, Anne (1995), **"New Technologies for museum communication",** em Eilean Hooper-Greenhill (org.), Museum, Media, Message, Londres, Routledge.

FALK, John H. e Lynn D. Dierking (2013), ***The Museum Experience Revisited***, Walnut Creek, Left Coast Press.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Ministério do Turismo. Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos museus brasileiros**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

MONTEIRO, Luiz. **A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações.** Disponível em: <http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/comunicacaovirtual/0158.pdf>. Acessado em 02 dez. 2009. 2 LIMA, 2007, 2008, 2009; PINHEIRO, 1998, 2000, 2003, 2006, 2008; SOARES, 2007, 2010; SCHEINER, 2002, 2004, 2007, 2010 - entre outros.

MUNIZ, R. **A importância dos museus para a preservação da cultura**. Disponível em: https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/raquel-muniz/importancia-dos-museus-para-a-preservac-o-da-cultura-1.625767. >. Acessado em 30 mai. 2018

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. **Observar a experiência museal: uma prática dialógica?** Caderno do Museu da Vida, Rio de Janeiro, p. 5-21, 2003.

OLIVEIRA, José (2012), **"O Museu e a sua arquitetura no mundo globalizado: entre informação e virtualidade"**, Revista Museologia & Interdisciplinaridade, nº. 1.

PINHO, Joana Maria Balsa Carvalho de. **Museus e Internet. Recursos online nos sítios web dos museus nacionais portugueses**. Revista Textos de la CiberSociedad, La Rioja, n. 8, 2007.

ROCHA, Carla (2009), **Templo das Mídias: o museu sob o signo da informação e da comunicação**, Dissertação de mestrado da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

"OK, GOOGLE!": PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM O GOOGLE ASSISTENTE

Jean Carlos da Silva Monteiro[1]
Mestre em Cultura e Sociedade
falecomjeanmonteiro@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo aborda a integração estratégica de Assistentes Virtuais Inteligentes (AVI) no contexto educacional. A questão central é: "Pode um assistente virtual auxiliar um aluno na realização de suas atividades escolares/acadêmicas?". Para responder a essa pergunta, o estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de atividade pedagógica que pode ser realizada por meio de comandos de voz no Google Assistente, disponível em dispositivos e plataformas que utilizam o sistema operacional Android. A atividade visa permitir que os alunos visualizem instruções fornecidas pelo professor e as executem usando o assistente virtual inteligente. Baseada na metodologia Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), a proposta envolve a criação de uma atividade prática na qual os alunos utilizam o Google Assistente para realizar tarefas relacionadas ao seu ambiente de estudo. A atividade foi estruturada em 15 comandos que podem avaliar a experiência do usuário. Esta proposta apresenta-se como uma metodologia ativa de aprendizagem, engajando os alunos em um processo ativo de aprimoramento tecnológico e promovendo um ambiente de aprendizado mais interativo e adaptado às suas necessidades.

Palavras-chave: Google Assistente; Assistente Virtual Inteligente; Tecnologia Educacional; Aprendizagem Móvel.

[1] Jornalista e Pedagogo. Especialista em Educação e Cultura e em Comunicação, Cultura e Tecnologia. Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Comunicação Multimídia.

1. “Ok, Google!”: introduzindo novo comando de voz

> A crescente evolução da tecnologia tem impulsionado mudanças significativas na maneira como homem e máquina se relacionam. Todos os dias novas possibilidades de produção, distribuição e consumo de informações em tempo real surgem para facilitar o acesso à ambientes que emergem da cibercultura[2] (Monteiro, 2023, p. 92).

A interação entre homem e máquina, destacada por Monteiro (2023), não é uma peculiaridade do século XXI. Este estudo, por exemplo, foca em sistemas baseados em inteligência artificial (IA) que, apesar de parecerem uma temática recente, já eram concebidos há 74 anos como tecnologias capazes de interagir de maneira natural com os seus usuários. Atualmente, destacam-se os Assistentes Virtuais Inteligentes (AVI) como Alexa, Siri e Google Assistente, fruto da chamada “terceira onda”[3] (Toffler, 2002) e da Sociedade da Informação[4] (Castells, 2002).

Os celulares e outros dispositivos móveis, agora comuns e acessíveis, são a porta de entrada para o uso desses assistentes, muitos dos quais são gratuitos. Eles permitem que os usuários interajam com máquinas de maneira prática e dinâmica, utilizando comandos de voz, seja em proximidade ou à distância (Matos; Oliveira, 2021).

Os AVI tornaram-se parte integrante da cultura do século XXI, influenciando o cotidiano de uma Geração Conectada[5] (Silva; Pinto, 2009) demonstrando seu potencial em diferentes contextos, incluindo a educação. Estudiosos seguem desenvolvendo maneiras de integrar esses assistentes para personalizar e enriquecer a experiência educacional, a fim de que

[2] Uma nova cultura digital que “[...] só pode existir sob a condição de troca sem barreiras [...]” (Mattelart, 2013, p. 66), na qual pessoas compartilham e interagem entre si, constituindo um novo paradigma social, que é alicerçado no poder em que a informação tem sobre o comportamento da sociedade.

[3] Para conhecimento, a primeira onda trata-se do surgimento da agricultura para o desenvolvimento social do homem; a segunda onda deu-se após a mecanização da agricultura pela revolução industrial; já a terceira onda surge quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) mudam o modo de viver em sociedade (Toffler, 2002). Apesar de ter iniciado no século XX, nos Estados Unidos da América, desdobrou-se até os dias atuais, com o nascimento e fortalecimento de uma nova civilização, a dos conectados, uma cultura em constante mudança, baseada na informação (Monteiro, 2019).

[4] Sociedade da Informação é o conceito de uma organização geopolítica, que surgiu no início da terceira revolução industrial (fim do século XX), com o objetivo de utilizar da informação e das atuais tecnologias como recurso produtor de riqueza para desenvolvimento social e econômico (Castells, 2002).

[5] Caracterizada por pessoas que convivem em diversos ambientes permeados de ferramentas digitais, de fácil uso, muitos deles, gratuitamente, cada vez mais atualizadas ou se adaptando a este novo momento em que as formas de comunicar estão mais descentralizadas e distribuídas (Silva; Pinto, 2009).

eles possam fornecer suporte individualizado aos alunos, ajudando-os em tarefas específicas e adaptando-se às suas necessidades e estilos de aprendizagem[6].

Dado o crescente interesse de professores e alunos sobre o tema e a possível adoção de assistentes virtuais em sala de aula, este artigo aborda a integração estratégica desses assistentes no contexto educacional. Desta forma, questiona-se: "Pode um assistente virtual auxiliar um aluno na realização de suas atividades escolares/acadêmicas?".

Para responder a essa pergunta, o estudo apresenta uma atividade pedagógica que pode ser realizada por meio de comandos de voz no Google Assistente, disponível em dispositivos e plataformas Android. A atividade permitirá que os alunos visualizem instruções fornecidas pelo professor e as executem usando o assistente virtual.

Baseada na metodologia de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), a proposta envolve a criação de uma atividade prática na qual os alunos utilizam o Google Assistente para realizar tarefas relacionadas ao seu ambiente de estudo. A atividade foi estruturada em 15 comandos que permitem avaliar a experiência do usuário.

2. "Ok, Google!": procurar por assistentes virtuais inteligentes

> A principal finalidade desses assistentes virtuais é fornecer um feedback instantâneo aos discentes em prol da otimização de seu aprendizado, contribuindo também para que o docente não fique sobrecarregado, já que parte dos seus atendimentos são direcionados a esses agentes inteligentes (Noberto et al., 2023, 2023, p. 72-73.)

Os AVI emergiram como uma inovação tecnológica das últimas décadas. Desenvolvidos a partir de avanços em IA, processamento de linguagem natural (PLN) e aprendizado de máquina (ML), esses sistemas têm a capacidade de interagir com os usuários de maneira "quase" humana, principalmente porque "[...] a eficácia da interação com um chatterbot está diretamente relacionada à capacidade de o usuário perceber uma 'mente' do outro lado da interface" (Medeiros; Kolbe Junior; Moser, 2019, p. 140).

Os assistentes "são programas inteligentes que aprendem quanto mais são utilizados, através da tecnologia de machine learning" (Vilenky, 2021, p. 8), capazes de realizar tarefas ou serviços para um indivíduo com base em comandos e perguntas. Os assistentes virtuais "[...] interpretam voz e textos e geram um comando a partir desta interpretação que permite que você converse com sua casa ou seu trabalho e eles te respondam sem você sair do lugar" (Vilenky, 2021, p. 8).

[6] "Os estilos de aprendizagem são maneiras individuais perceber e sistematizar as experiências a que todos os indivíduos são expostos" (Miranda; Miranda; Mariano, 2017, p. 46).

Nessa perspectiva, os AVI utilizam tecnologias de IA, como PLN, para compreender e responder a linguagem humana, e ML, para aprender com as interações e melhorar seu desempenho ao longo do tempo, a exemplo da Apple, Alexa da Amazon, Google Assistant e Cortana da Microsoft, que evoluíram rapidamente com a expansão do acesso à internet e a melhora nos algoritmos de IA.

Gubareva e Lopes (2020) consideram que a inserção dos assistentes virtuais no âmbito educacional tem sido promissora, apresentando diferentes aplicações, desde atuar como tutores virtuais, fornecendo explicações adicionais, respondendo perguntas e oferecendo feedback imediato aos alunos; assim como auxiliar na gestão de tarefas gerenciais, como marcar reuniões, lembrar prazos e organizar materiais de estudo.

Segundo Monteiro (2023), a interação com AVI pode aumentar o engajamento dos estudantes através de métodos de ensino mais interativos e personalizados. Bartelle e Medeiros (2024), em uma outra perspectiva, falam sobre os assistentes virtuais enquanto recursos de suporte adicional a estudantes com necessidades especiais, como leitura de textos para deficientes visuais ou tradução instantânea para alunos de idiomas estrangeiros.

Os estudos destacam precisamente alguns dos benefícios da integração dos AVI na educação, todavia, há desafios. Para além das preocupações com a privacidade e a segurança dos dados dos alunos, existe a necessidade de treinamento adequado para professores utilizarem essas tecnologias eficazmente. À vista disso, discussões sobre estratégias de inserção dos assistentes é também um ponto de debate para aqueles que se preocupam na possibilidade da ferramenta substituir o “contato humano” – tratado como essencial no processo educacional.

3. “Ok, Google!”: planejar um percurso metodológico

> [...] a mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos – conceitos que vão além da simples transmissão de conhecimento (Feuerstein, 2002, p. 9).

A citação acima reflete o entendimento de Feuerstein (2002), que enfatiza que qualquer pessoa pode aprender se tiver as oportunidades adequadas. O processo de mediação descrito pelo autor está alinhado com o objeto de estudo deste artigo, que se baseia metodologicamente na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

A EAM se baseia na premissa de que a inteligência não é estática e pode ser desenvolvida através de interações significativas entre o aprendiz e o mediador. De acordo com Feuerstein (1990) e Feuerstein et al., (1991), essa abordagem foca na mediação como um processo ativo e intencional que facilita a modificação da estrutura cognitiva do aprendiz.

A metodologia aqui empregada enfatiza a importância da intencionalidade no processo educativo (Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2014). O mediador atua de forma deliberada para promover o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O objetivo vai para além de transmitir conhecimento (informações), agregando um longo processo formativo que congrega ensinar como aprender, pensar e resolver problemas de forma independente.

Para Feuerstein e Feuerstein (1999), o mediador deve garantir que as atividades de aprendizagem sejam significativas e relevantes para o aprendiz, permitindo a contextualização dos conteúdos e a ligação do aprendizado com a vida cotidiana do aprendiz, tornando-o mais motivado e engajado no processo educativo.

A EAM permite que o aprendiz passe pelo processo da transcendência, que se refere à capacidade de aplicar o que foi aprendido em novas situações e contextos. Feuerstein (2002) chama esse processo de modificação da estrutura cognitiva. O mediador, neste caso, ajuda o aprendiz a generalizar e transferir as habilidades e conhecimentos adquiridos para diferentes áreas da vida, promovendo a adaptabilidade e a flexibilidade cognitiva. Os autores explicam que,

> Do objeto, ele [o aprendiz] retira informações e relações internas, relaciona com informações e relações implícitas em seus esquemas prévios, revisa e remodela toda a realidade construída anteriormente (reaprende o aprendido) e modifica sua maneira de organizar todos os objetos futuros que estejam ligados àquele presente no momento da aprendizagem (Feuerstein, 2002, p. 6-7).

Para que a modificação da estrutura cognitiva aconteça, é importante que haja a mediação da competência e controle, um dos princípios da EAM que se concentra em desenvolver a autoconfiança e o autocontrole do aprendiz (Feuerstein, 2002). Neste caso, o mediador orienta o processo formativo a ser realizado, constrói a autoestima do aprendiz, incentivando-o a assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado e a acreditar em sua capacidade de superar desafios.

Aplicado no contexto da utilização de AVI, a EAM pode ser a metodologia base para esta proposta de atividade pedagógica que busca estruturar ações para que o assistente virtual seja como um co-mediador, auxiliando na execução de tarefas mediadas pelo professor, representando uma metodologia ativa de aprendizagem. Ela foi planejada de acordo com os princípios da EAM, buscando engajar os alunos em um processo ativo de aprimoramento tecnológico e promover um ambiente de aprendizado mais interativo e adaptado às suas necessidades.

Com isso, ao incorporar os princípios da mediação intencional, significado, transcendência e mediação da competência, esta atividade tem o potencial de transformar o processo educativo, desenvolvendo aprendizes mais autônomos, críticos e adaptáveis.

4. "Ok, Google!": criar uma proposta de atividade

A atividade proposta neste estudo visa propiciar uma experiência de aprendizado aos alunos e envolvê-los em um processo de avaliação e melhoria contínua do referido assistente virtual. A seguir, apresenta-se a tarefa, acompanhada por um comando de voz, objetivo e avaliação da tarefa a ser realizada pelo aluno, delineadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Proposta de atividade pedagógica com o Google Assistente

Nº	TAREFA	COMANDO DE VOZ	OBJETIVO	AVALIAÇÃO
	PROFESSOR PROPÕE AO ALUNO	ALUNO EXECUTA NO ASSISTENTE	REALIZADO PELO ALUNO	REALIZADA PELO PROFESSOR
01	Consultar material didático	"Ok, Google! Mostre o material de estudo de [matéria/assunto]."	Verificar a acessibilidade e a clareza do conteúdo apresentado	Avaliar se o material de estudo está disponível de forma compreensível e fácil de ser acessado pelos alunos
02	Agenda de estudos	"Ok, Google! Qual é a minha agenda de estudos para hoje?"	Avaliar a organização e a facilidade de uso da agenda	Identificar se os alunos conseguem facilmente obter informações sobre suas atividades diárias e planejar seus estudos de maneira eficaz
03	Lembretes de tarefas	"Ok, Google! Adicione um lembrete para fazer a tarefa de [matéria] às [hora]."	Testar a funcionalidade de lembretes e a precisão das notificações	Verificar se o assistente é capaz de ajudar os alunos a manterem-se organizados e cumprir prazos acadêmicos
04	Perguntas e respostas	"Ok, Google! Qual é a fórmula da [assunto específico]?"	Avaliar a precisão e a utilidade das respostas fornecidas pelo Google Assistente	Determinar se o assistente é uma fonte confiável para esclarecer dúvidas acadêmicas específicas

05	Tradutor	"Ok, Google! Traduza [frase] para [idioma]."	Testar a precisão e a rapidez da tradução para uso em estudos de línguas estrangeiras	Analisar se as traduções oferecidas pelo assistente são úteis para o aprendizado de novos idiomas
06	Definições e conceitos	"Ok, Google! O que significa [termo/conceito]?"	Analisar a clareza e a profundidade das definições oferecidas	Verificar se as explicações são adequadas para ajudar os alunos a compreenderem termos e conceitos complexos
07	Pesquisa de artigos acadêmicos	"Ok, Google! Encontre artigos sobre [tema] na internet."	Verificar a relevância e a qualidade dos resultados da pesquisa	Avaliar se os alunos conseguem encontrar artigos acadêmicos pertinentes aos seus estudos
08	Conversão de unidades	"Ok, Google! Converta [quantidade] [unidade] para [outra unidade]."	Testar a precisão e a utilidade das conversões para estudos de ciências exatas	Assegurar que o assistente forneça conversões corretas e rápidas para facilitar os cálculos dos alunos
09	Calculadora	"Ok, Google! Qual é o resultado de [expressão matemática]?"	Verificar a precisão e a funcionalidade da calculadora	Confirmar se a calculadora é confiável para resolver problemas matemáticos
10	Resumo de notícias educativas	"Ok, Google! Quais são as últimas notícias sobre educação?"	Avaliar a relevância e a atualização das notícias fornecidas	Determinar se as informações são úteis e atuais para os alunos
11	Tutoriais e vídeos educativos	"Ok, Google! Mostre vídeos sobre [assunto/matéria]."	Testar a qualidade e a pertinência dos tutoriais e vídeos sugeridos	Verificar se os recursos recomendados são valiosos para o aprendizado dos alunos
12	Informações sobre eventos e prazos escolares	"Ok, Google! Quando é o próximo exame de [matéria]?"	Avaliar a precisão e a utilidade das informações sobre eventos escolares	Garantir que os alunos recebam informações corretas e oportunas

13	Ler livros ou artigos em voz alta	"Ok, Google! Leia [livro/artigo] em voz alta."	Testar a funcionalidade de leitura em voz alta para acessibilidade e praticidade	Avaliar se a leitura em voz alta é clara e compreensível para os alunos
14	Participação jogo de pergunta e respostas educativo	"Ok, Google! Quero participar de um jogo de perguntas e respostas sobre [matéria/assunto]."	Avaliar a interatividade e a utilidade dos jogos de pergunta e respostas educativo para revisão de conteúdo.	Verificar se os jogos são uma ferramenta eficaz para a autoavaliação dos alunos
15	Configuração de modo de estudo	"Ok, Google! Ative o modo de estudo."	Testar as funcionalidades oferecidas pelo modo de estudo, como bloqueio de notificações e foco no tempo de estudo	Avaliar se essas funcionalidades ajudam os alunos a manterem-se concentrados

Fonte: Dados do autor (2024).

O Quadro 1, delineado pelo autor da pesquisa, foi construído e reconstruído várias vezes até atingir uma forma que permitisse a sua inserção estratégica e pedagógica, envolvendo um processo contínuo de composição do comando proposto em ações a serem executadas pelos alunos, com sucessivas reformulações para refinar a atividade proposta.

Cada comando indicado foi baseado na observação e experimentação de um protótipo criado anteriormente para a tarefa, buscando alcançar o melhor resultado. A atividade pode ajudar os alunos a identificarem áreas onde o Google Assistente pode ser melhorado para fins educativos, bem como propor soluções para tornar o uso mais eficiente e eficaz no contexto educacional.

5. Ok, Google!": justificando a atividade

A proposta de atividade pedagógica com o Google Assistente se justifica pela literatura existente e pelas práticas observadas nos ambientes educacionais exibidos nos estudos sobre AVI na educação. Ao integrar assistentes virtuais inteligentes no processo de ensino-aprendizagem, alinhamo-nos às novas práticas educacionais que visam a utilização de tecnologias emergentes para potencializar o aprendizado.

No que tange engajamento e personalização do ensino, dois dos principais benefícios que podem surgir ao longo do uso de TDIC em sala de aula, Monteiro (2023) destaca que a interação com AVI pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos por meio da combinação de métodos ativos de ensino, que são mais interativos e podem propiciar um

aprender mais personalizado, que consiga responder às necessidades e limitações individuais dos alunos.

Nessa perspectiva, a proposta de atividade descrita neste artigo utiliza o Google Assistente para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e adaptável, onde os alunos podem interagir com a tecnologia de forma intuitiva e natural, o que pode atender as necessidades individuais dos alunos e estimular a participação ativa no processo educativo.

Norberto et al. (2023) apontam que assistentes virtuais podem fornecer respostas de forma instantânea e suporte individualizado aos alunos, o que pode contribuir para a otimização do aprendizado e ajudar a reduzir a sobrecarga do professor.

À vista disso, a atividade proposta explora exatamente essa capacidade dos AVI, permitindo que os alunos obtenham respostas rápidas e precisas para suas dúvidas e necessidades acadêmicas, o pode melhorar a experiência de aprendizado e liberar tempo para os professores focarem em aspectos mais complexos do ensino, como em habilidades e competências digitais dos alunos.

Desenvolvimento de Habilidades Tecnológicas

Segundo Matos e Oliveira (2021), a integração de tecnologias como os assistentes virtuais em dispositivos móveis promove uma interação prática e dinâmica, essencial para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas nos alunos. A atividade pedagógica com o Google Assistente, ao engajar os alunos em comandos de voz para realizar tarefas educacionais, facilita a aquisição de competências digitais relevantes para o século XXI.

A metodologia de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), conforme descrita por Feuerstein et al. (1991), enfatiza a importância da mediação intencional, significado e transcendência no processo educativo. Acerca disso, a atividade com o Google Assistente está estruturada para ser uma ferramenta de mediação que ajuda os alunos a contextualizarem o aprendizado e aplicar o que foi aprendido em novos contextos, promovendo a modificação da estrutura cognitiva, tornando os alunos mais autônomos e críticos, como defendido por Feuerstein (2002).

Bartelle e Medeiros (2024) discutem em seus estudos o potencial dos assistentes virtuais como recursos de suporte adicional para estudantes com necessidades especiais, como leitura de textos para deficientes visuais ou tradução instantânea para alunos de idiomas estrangeiros. Sobre esse aspecto, a atividade proposta inclui tarefas que testam essas funcionalidades, garantindo que o Google Assistente possa ser uma ferramenta inclusiva, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos.

Apesar dos benefícios listados e nas habilidades e competência digitais listadas neste estudo, é importante considerar os desafios apontados por Gubareva e Lopes (2020), como questões de privacidade e a necessidade de treinamento adequado para professores. Pensando nisso, a proposta de atividade reconhece esses desafios e sugere uma abordagem cuidadosa para a implementação dos assistentes virtuais, garantindo que as práticas de uso sejam seguras e que os professores estejam preparados para integrar essas tecnologias de maneira simples, porém eficaz.

6. Ok, Google!": alguns comentários finais

A proposta de atividade pedagógica com o Google Assistente acima detalhada se apresenta como uma estratégia para inserir os assistentes virtuais como co-mediadores no processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais ativa e personalizada aos alunos. A mediação intencional, a contextualização dos conteúdos e a promoção da autonomia do aprendiz são aspectos contemplados nesta proposta, alinhando-se aos princípios da metodologia EAM sugerida neste estudo.

A atividade prática delineada oferece um modelo que pode ser replicado e adaptado, inclusive, para diferentes contextos educacionais, contribuindo para uma possível (tentativa de) inovação no ensino e para a formação de alunos mais autônomos, críticos e talvez – de certa forma - proficientes no manejo com as tecnologias digitais.

Diante desses comentários, se espera que este artigo contribua para o entendimento dos benefícios do uso estratégico de assistentes virtuais inteligentes na aprendizagem e motive professores a realizar a integração prática da atividade apresentada dessa tecnologia nos mais diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

BARTELLE, L.; MEDEIROS, L. **Os Assistentes Virtuais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma Revisão Sistemática de Literatura.** EaD Em Foco, 2024. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2128>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FEUERSTEIN, R. **The theory of structural cognitive modifiability.** En B. Presseisen (Ed.), Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction. National Education Association, 1990. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2340036>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FEUERSTEIN, R. et al. Intervention programs for retarded performers: Goals, means, and expected outcomes. En L. Idol, & B. Jones (Eds.), Educational Values and Cognitive Instruction (pp. 139-178) v. 2. Erlbaum, 1991. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2340036>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. Mediated Learning Experience: a theoretical review. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. **Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications** (pp. 3-51). Freund Publishing House, 1999. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-98249-001>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FEUERSTEIN, R. **The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity device - theory, instruments and techniques.** ICELP Press, 2002. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-15007-000>. Acesso em: 20 mai. 2024.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.; FALIK, L. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Vozes, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4437266/mod_resource/content/1/Reuven%20Feuerstein_Al%C3%A9m%20da%20intelig%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

GUBAREVA, R.; LOPES, R. Virtual assistants for learning: a systematic literature review. In: **Internatio-Nal Conferenceon Computer Supported Education,** 12., 2020, [S. l.]. Proceedings [...]. v. 1. Setúbal: Scitepress, 2020. p. 97-103. Disponível em: <https://www.scitepress.org/Papers/2020/94176/94176.pdf >. Acesso em 01 jul. 2024.

TOFFLER, A. **A terceira onda.** São Paulo: Record, 2002.

MATOS, D.; OLIVEIRA, F. **Análise com assistentes virtuais inteligentes: Um estudo de caso com o Google Assistente.** Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 473–482, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118537. Acesso em: 24 jul. 2024.

MATTELART, A. **História das Teorias da Comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MIRANDA, R.; MIRANDA, C.; MARIANO, A. **Estilos de aprendizagem e sua -inter-relação com as técnicas de ensino: uma avaliação com o modelo VARK no curso de ciências contábeis de uma IES no interior paulista.** USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/7711>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MONTEIRO, J. **Narrativas hipertextuais na educação superior: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia.** 2019. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=1233901&key=29bf282cfb5c6db864a25dd58f5c2809>. Acesso em: 23 mai. 2024.

MONTEIRO, J. **"E aí, Siri?!": possibilidades pedagógicas com assistentes virtuais.** SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia, v. 5, p. 90-103, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/7711>. Acesso em: 19 jun. 2024.

NORBERTO, G. et al. **Análise comparativa de ambientes virtuais para o ensino e aprendizagem em disciplinas de programação: uma exploração bibliográfica.** Concilium, [S. l.], v. 23, n. 17, p. 66-85, 2023. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/1845>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, J.; PINTO, A. Geração C: Conectados em Novos Modelos de Aprendizagem. In: **Anais do VIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES)**, 2009, Rio de Janeiro. SBGAMES2009 - PROCEEDINGS. Rio de Janeiro: Depto. de Informática e de Artes e Design - PUC-RJ, 2009. v. VIII. Disponível em: <https://www.sbgames.org/~sbgameso/papers/sbgames09/culture/short/cults11_09.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VILENKY, R. **Inteligência artificial: uma oportunidade para você empreender.** São Paulo: Saraiva, 2021.

OS NOVOS TEMPOS DA DOCÊNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA DINÂMICA EM SALA DE AULA

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Mestrando em Cultura e Sociedade
E-mail: abrahao.alexandre@discente.ufma.br
PGCULT-UFMA

Júlio César Costa Máximo
Mestrando em Cultura e Sociedade
E-mail: julio.ccm@discente.ufma.br
PGCULT-UFMA

Rayanne Caroline Viana Mendes
Mestranda em Cultura e Sociedade
E-mail: rcv.mendes@discente.ufma.br
PGCULT-UFMA

RESUMO: Com a introdução de novas tecnologias da comunicação e inovações tecnológicas que modificam continuamente a forma de interação entre as pessoas, faz-se necessário aprimorar os métodos de ensino, a fim de possibilitar o cumprimento de seus objetivos e assumir papéis de relevância no processo de ensino e aprendizagem. Este artigo versa sobre as metodologias ativas como ferramentas utilizadas pelos docentes como maneira de adequação a esses novos tempos e suas demandas específicas, como o dinamismo em sala de aula e o engajamento cada vez mais complexo dos alunos nos percursos de aprendizagem. Este estudo possui natureza qualitativa e exploratória, adotando como metodologia a revisão narrativa da literatura e o relato de experiência a partir da implementação dos recursos didáticos de sala de aula invertida e *storytelling* em uma turma da Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão no ano de 2024. Após a exposição dos resultados, reflete-se, em sede de considerações finais, sobre as metodologias ativas e as experiências relatadas, buscando traçar conexões entre o processo de ensino e aprendizagem em grau de pós-graduação com o contexto geral da Educação brasileira e suas necessidades contemporâneas, considerando os diversos recortes e as desigualdades que permeiam a sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Metodologias ativas. Sala de aula invertida. *Storytelling.*

ABSTRACT: With the introduction of new communication technologies and technological innovations that continually modify the way people interact, it is necessary to improve teaching methods in order to enable the achievement of objectives and assume relevant roles in the teaching process. and learning. This article focuses on active methodologies as tools used by teachers to adapt to these new times and their specific demands, such as dynamism in the classroom and the increasingly complex engagement of students in learning paths. This study has a qualitative and exploratory nature, adopting as a methodology the narrative literature review and the experience report based on the implementation of flipped classroom teaching resources and storytelling in a class of the Postgraduate Course in Culture and Society at the Federal University of Maranhão in the year 2024. After presenting the results, we reflect, in final considerations, on the active methodologies and reported experiences, seeking to draw connections between the teaching and learning process at postgraduate level with the context

general view of Brazilian education and its contemporary needs, considering the different aspects and inequalities that permeate society.

Keywords: Teaching. Active methodologies. Flipped classroom. Storytelling.

1. Introdução

A docência universitária demanda um "ir além" no processo formativo daquele que possivelmente será responsável pelo desenvolvimento profissional de diferentes indivíduos que já carregam consigo particularidades e contextos de vida variados. Somado a isso, está a obrigatoriedade de atender à exigência do cargo administrativo estabelecida pela instituição onde esse docente vai atuar.

As descrições de cargo propostas pelos administradores envolvem um conjunto de traços classificados como aptidões, conhecimentos específicos e experiencias profissional (Gil, 2013, p. 21). Assim, o docente é desafiado a atender as demandas para que garanta estar em condições de ocupar o cargo que lhe é atribuído.

Pensando nisso, vale ressaltar a colocação de Pimenta e Anastasiou (2010) que chama a atenção para uma docência pela "ensinagem", que carrega um compromisso ético, político e social do docente para com o aluno. E mais que isso, a autora demarca a possibilidade de um método dialético de ensinar, que propõe ação, não se limitando a simples exposição de conhecimento.

Desafiando o professor a se confrontar com a contemporaneidade, tirando dela tudo o que pode lhe atender como arcabouço na missão da ensinagem. Levando o alunado, neste processo, a se conhecer e fazer com que o professor possa interagir com a sua realidade firmando uma troca de conhecimentos e fazendo com que a parceria entre ambos chegue ao objetivo principal de aprendizagem.

Esse estudo foi confeccionado a partir de um método de revisão integrativa da bibliografia a partir da consulta de obras de referência e de artigos em periódicos científicos disponíveis nos acervos digitais da Plataforma CAFe da CAPES, Scielo e Redalyc. Essa pesquisa, em face de sua natureza, classifica-se como qualitativa e exploratória (Gil, 2008).

2. Metodologias ativas

A prática docente tradicional sempre foi buscada através de estratégias para atingir o objetivo de levar aos discentes o conhecimento, a didática centrada no ensinar colocava de lado o aprender, e consequentemente as trocas de conhecimento. Como afirma, Pimenta (2010) na história da didática houve época que a importância do ensinar predominou sobre o aprender. Nessa perspectiva a ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo constituiu a base do conhecimento didático.

A respeito destas técnicas e abordagens mais enfáticas (por vezes traumáticas) observa-se que elas muitas vezes só serviram para comprovar que estávamos indo rumo a um lugar oposto ao que compete a tarefa do professor que é ser um canal do processo de aprendizagem. O ensinar estava sendo colocado em primeiro plano em detrimento do aprender, a repetição não se configurava uma forma eficaz na aprendizagem.

> Por outro lado, após o estabelecimento na centralidade do "ser que aprende" – iniciado em Rousseau e amplamente desenvolvida no movimento Escola Nova, no qual contam os interesses, a motivação e a atividade da criança, centro do processo do qual o professor é apenas um "orientador" e "organizador" das situações de ensino –, a aprendizagem tornou-se central (Pimenta, 2010, p. 203).

Partindo desse pressuposto, verifica-se que o desenvolvimento da aprendizagem enquanto processo social caracteriza o indivíduo como ser capaz de pensar e assimilar os conteúdos de forma própria, deixando-se levar por seu próprio entendimento do que está sendo proposto em sala de aula. Pois ao ensinar o docente está levando em consideração que o que ele está realizando está intrinsicamente ligado a uma atividade social que visa reduzir os danos causados pela desigualdade social, na qual o aluno está inserido.

Ao se verificarem as desigualdades sociais e o conhecimento como plataforma para superá-las, observa-se que as metodologias tradicionais se colocam em um único lugar, capazes de gerar conhecimento sem levar em consideração o universo de formas que podem ser acessadas para que uma certa completude seja alcançada, possibilitando várias formas de acessar informações tanta para o professor quanto para o aluno.

Então, a ensinagem se torna mais eficaz neste sentido, pois, se levarmos em consideração que cada aluno carrega em si diversos mundos, o dever do docente é conhecer com quem está se relacionando para que as trocas possam ser mais frutíferas. Por isso, o conceito de ensinagem comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional (Pimenta, 2010, pag. 204).

É necessário entender a estrutura na qual o processo se dará, levando em consideração ao que já foi mencionado anteriormente, o social e em que contexto está posto tais alunos. A prática desta docência jamais poderá ser colocada como um processo engessado, de reproduções que já estão postas durante longos períodos em que existe a figura central do professor e ele colocando-se como único detentor de conhecimento.

> Assim, o verbo ensinar contém uma utilização intencional – a intenção da aprendizagem – que nem sempre vem acompanhada da obtenção de meta – a efetiva ocorrência da aprendizagem por parte do aprendiz (cf. Sheffler, 1974). Na ensinagem,

> a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar (Pimenta, 2010, p. 204).

Ao observar as demandas no dinamismo da aprendizagem, é importante entender que a ensinagem está fortemente ligada a uma compreensão superior do que significa atingir simplesmente a meta, ela se concretiza na ação.

3. Metodologias ativas e o plano de aula

A abordagem das metodologias ativas permite ao docente expandir os seus limites de atuação, levando em consideração as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, ficam evidentes que o campo educacional não poderia ficar de fora dessas inovações que precisam estar na linha de frente para que sejam incorporadas ao cotidiano do alunado.

O modelo centralizado em um único objeto de conhecimento traz para os discentes a sensação de um professor que permaneceu em seu estado de conforto e que não se abriu para incorporar em suas aulas as influências do mundo que nos rodeia, que a cada dia tornam-se mais intensas.

> Ao conversar com alunos da educação básica e do ensino superior sobre os modos de ensinar e aprender, o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor, é motivo para muitas insatisfações. Reclamam não só do fato de terem de ficar horas ouvindo, mas também da rigidez dos horários, do distanciamento do conteúdo proposto com a vida pessoal e profissional e dos recursos pedagógicos pouco atraentes. Ao conversar com professores, as queixas são similares. Reclamam da falta de envolvimento, do excesso de desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente (Camargo; Daros, 2018, p. 27).

Ao desenvolver metodologias ativas, deve-se estar ciente que estamos lidando com a contemporaneidade no processo de ensinagem, o dinamismo neste caso é fundamental para que a proposta seja colocada em prática. O alunado no foco durante as aulas, em que a exposição do professor é reduzida possibilitando que os estudantes estejam mais ativos para realizar as atividades que lhe são recomendadas.

> A inovação cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada; converte as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e diversas interações das instituições educacionais; rompe a cisão entre a concepção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho; amplia a autonomia pedagógica e gera um foco de agitação intelectual contínuo; traduz ideias, práticas e cotidianas, mas sem se esquecer nunca da teoria (Camargo; Daros, 2018, p. 32).

O modo criativo para exercer certas mudanças de conteúdo e também nas maneiras de realizar as avaliações pode ser verificado nos exemplos das seguintes metodologias ativas: gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, entre outras. Através destes exemplos é de suma importância a elaboração de planos de aula, ligados ao cotidiano das pessoas que serão afetadas por ele, para que o indivíduo possa se reconhecer no processo e não estar distante quando for colocado em prática.

> O planejamento de ensino é o que se desenvolve em nível mais concreto e está a cargo dos professores. Ele é alicerçado no planejamento curricular e visa ao direcionamento sistemático das atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula com visitas a facilitar o aprendizado dos estudantes. O professor universitário, ao assumir uma disciplina, precisa tomar uma série de decisões. Precisa, por exemplo, decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, do conteúdo programático adequado para o alcance desses objetivos das estratégias e dos recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, dos critérios de avaliação e etc (Gil, 2013, p. 99).

As sistematizações no que tange ao planejamento de um professor, é uma forma de fazer uma previsão do que se deve abordar diante das possibilidades que pode aparecer no universo dos indivíduos.

3.1 Relato de experiência utilizando a metodologia ativa de Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida está sendo utilizada em universidades de renome como Harvard University e Massachusetts Institute of Technology (MIT) com o intuito de explorar os avanços das tecnologias educacionais, além de minimizar a evasão e o nível de reprovação (Bacich; Moran, 2018, p. 84).

A proposta desta metodologia ativa é que o aluno tenha a chance de se familiarizar com o conteúdo antes de chegar à sala de aula. A proposta inverte o modelo adotado pelo ensino tradicional. De acordo com Bacich e Moran (2018) o professor passa a assumir a responsabilidade de trabalhar as problemáticas sobre o conteúdo definido para aula, enquanto os alunos tem a oportunidade de participar ativamente do debate apontando e refletindo sobre essas questões.

> Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação (Camargo; Daros, 2018, p. 28).

A proposta de inovar o modelo educacional possibilita reconhecer como os processos sociais estão em constante evolução e exigem cotidianamente alternativa que permitam

entender que para além dos conteúdos curriculares, o processo de educação precisa permitir reflexões e problematizações com a realidade para além da escola.

Na sala de aula invertida a explanação do conteúdo ocorre em casa, a partir de videoaulas e outros recursos disponibilizados pelo professor e, a resolução de exercícios e demais atividades, ocorrem agora em sala de aula por (Junior, 2020, p. 6). Temos assim a possibilidade de estar para além dos muros da escola, problematizando enquanto se familiariza com conteúdos acadêmicos que são fundamentais ao processo de aprendizagem.

A nova estratégia, apesar de propor um modelo descontruído da maneira de ensinar, não está isenta da necessidade de sistematização, conforme menciona o autor citado no parágrafo anterior. Seguindo este fundamento, ele destaca que é fundamental a explicitação da função social da escola e da universidade, explicitar também para que se ensina e quais são os resultados esperados (Camargo; Daros, 2018 p. 30).

A abordagem pedagógica da sala de aula invertida é trabalhada pela FLIP (2014) que transforma o espaço da sala de aula em um ambiente dinâmico e interativo, guiando o processo de aprendizagem de forma coletiva e individual. Para isso, a FLIP (2014) delimita pilares para esse processo invertido.

TABELA 1: APRENDIZAGEM INVERTIDA

PILARES DA APRENDIZAGEM INVERTIDA		
Flexible Environment (Ambientes Flexíveis)	Espaços flexíveis nos quais o/a estudante tem liberdade de escolher quando e onde aprendem;	Espaço e tempo para interagir e refletir sobre sua aprendizagem conforme necessário
		Observar e monitorar continuamente os alunos, para fazer ajustes conforme apropriado
		Oferecer aos alunos diferentes maneiras de aprender o conteúdo e demonstrar domínio
Learning Culture (Cultura de Aprendizagem)	Ensine os estudantes a assumirem o papel de protagonista do seu próprio aprendizado;	Dar aos alunos oportunidades de se envolverem em atividades significativas sem que o professor seja o centro
		Desenvolver as atividades e as tornar acessíveis a todos os alunos por meio de diferenciação e feedback
Intencional Content (Conteúdo Dirigido)	O professor identifica quais conteúdos são mais pertinentes e como o aprendizado ocorrerá nos momentos síncronos e assíncronos;	Priorizar os conceitos usados na instrução direta para que os alunos acessem por conta própria
		Criar e/ou organizo conteúdo relevante para os alunos (vídeos)

		Diferenciar para tornar o conteúdo acessível e relevante para todos os alunos
Professional Educator (Educador Profissional)	O professor tem que assumir um papel ativo de interatividade e mentoria com os estudantes para o desenvolvimento das atividades.	Apresentar-se a todos os alunos para feedback individual, em pequenos grupos e em turma em tempo real, conforme necessário
		O professor realiza as avaliações formativas contínuas durante o horário de aula por meio de observação e registro de dados para informar futuras instruções
		Colaborar e refletir com outros educadores e assumir a responsabilidade de transformar minha prática

Fonte: FLIP, 2014.

Os pilares elencados pela FLIP (2014) delimitam sistematicamente um caminho para que se desenvolva a metodologia da sala de aula invertida de forma a garantir que os resultados sejam promissores. Contudo, é válido destacar que não há caminho perfeito e neste sentido, Bacich e Moran (2018, p. 84) enfatizando como a experiência da sala de aula invertida pode exigir muito de disciplinas como as de ciências exatas, onde a inversão pode gerar desconforto ao passar conhecimento acumulado.

Camargo e Daros (2018, p. 32) enfatizam que para esse novo modelo funcionar é necessário contar com os novos recursos tecnológicos, pensar um novo modelo de formação docente e incorporar novos saberes, sem deixar de lado o conhecimento cientifico clássico. O autor enfatiza que este é um processo que modifica o plano pedagógico e epistemológico.

Baseado nas leituras e reflexões apresentadas até este momento sobre metodologia ativa, da qual a sala de aula invertida é uma das possibilidades, é possível destacar a vivência de debate sobre quem é o professor universitário, aplicada durante a disciplina de Docência do curso Interdisciplinar de Mestrado em Cultura e Sociedade (PGCult – UFMA). O roteiro de estudo para fundamentação da aula invertida se fundamentou a partir dos seguintes critérios:

TABELA 2: PLANO DE AULA - SALA DE AULA INVERTIDA

Temática: Quem é o Professor Universitário	
Objetivos da aula:	Compreender o conceito da docência universitária. Refletindo como o perfil do docente se concretiza neste contexto
Objetivos Específicos:	Refletir sobre a formação do profissional do docente;

	Refletir quais papéis desempenha o docente universitário; Analisar o processo de ensino universitário.
Material de Apoio:	Texto 1: Quem é o professor Universitário (GIL, 2013) Texto 2: Do ensinar à ensinagem. In: Docência no ensino superior (PIMENTA, 2010)
Mídias Digitais:	Smartphones/ Iphones para leituras dos textos em formato digital
Metodologia:	Parte 1: Textos disponibilizados previamente para toda a turma em formato digital, com possibilidade de ser impresso; Parte 2: Divisão da turma em dois grupos. Onde o grupo 1 fica responsável pela apresentação do texto 1 e o grupo 2 pela apresentação do texto 2; Parte 3: Em sala de aula, cada grupo discutiu o texto sob sua responsabilidade entre os componentes de sua equipe. Parte 4: Cada grupo socializou o texto para toda a turma Parte 5: Abertura para socialização individual sobre os dois textos, independente da equipe.
Atividade avaliativa:	Participação

Fonte: Disciplina de Docência, 2023.

A metodologia inicialmente foi pensada apenas como sala de aula invertida. Entretanto, foi aplicada em sala aula e *on-line*, onde o formato híbrido permitiu convergir tecnologia, informação e comunicação. Os primeiros debates sobre os textos foram feitos de forma coletiva, mas pelo prolongamento das socializações em grupo, uma aula não se mostrou suficiente.

A partir disso, o momento de socialização para toda turma foi realizado de forma *on-line,* permitindo neste momento que cada aluno de forma individual apontasse até onde foi sua captação do conteúdo em estudo. Neste sentindo, é possível demarcar quando Camargo; Daros (2018, p. 111) enfatizam que por meio dessa abordagem, os alunos e professores têm a possibilidade de se relacionarem, trocando informações e experiências, tornando a aprendizagem muito mais significativa.

Os alunos buscaram apresentar de forma particular como os textos trabalhados lhes remetiam ao cotidiano, bem como demarcar de que forma a docência se apresenta como possibilidade futura neste processo de graduação. É válido destacar como a interdisciplinaridade da turma torna o olhar holístico sobre um assunto aparentemente restrito da docência universitária.

Essas percepções sobre as participações nas aulas permitem recordar alguns elementos enumerados por Junior (2020, p. 9) sobre as vantagens de o docente trabalhar sala de aula invertida, sendo eles, a possibilidade deixar de ser o centro das atenções, ter liberdade para utilizar vários recursos didáticos, maior produtividade e conhecer melhor os estudantes.

Enquanto isso, o autor ainda delimita que os estudantes têm como vantagem ser o protagonista da atividade, maior liberdade nos estudos, melhora da autoestima, professor com mais tempo, adequar o tempo de estudo, interação melhorada com professores e com outros estudantes e menos tarefa de casa (Junior, 2020, p. 10).

3.2 Relato de experiência utilizando a estratégia *Storytelling* (narração de histórias)

A experiência que agora passaremos a relatar foi realizada no Programa de Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão e compôs uma sequência de atividades realizadas em grupo na turma tendo como proposta a união entre metodologias ativas e tecnologia. Considerando que a sala em que seria aplicada a estratégia tinha um perfil interdisciplinar, construímos um plano de aula partindo dessa premissa, de forma que todos pudessem colaborar com seus conhecimentos prévios a fim de integrar a dinâmica proposta. Como marco teórico utilizamos a estratégia 40 – *Storytelling (narração de histórias)* contida na obra *A sala de aula inovadora*, organizada por Fausto Camargo (2018).

A sequência planejada consistia no envio de material escrito (notícias jornalísticas e artigos científicos) sobre o tema central “Liberdade jornalística e *fake News”*, que foi escolhido justamente por perpassar várias áreas do conhecimento – como Comunicação Social e Direito, por exemplo – e por ser atual no cotidiano dos educandos, enquanto usuários das redes sociais e consumidores de notícias de jornais, provocando-os a acessarem tanto os conceitos de suas próprias áreas de origem, quanto aqueles consumidos em suas mídias sociais. A escolha dos textos foi pensada para direcionar a confecção do produto final da atividade: foram selecionados textos que iriam gerar identificação com alguns pensamentos, outros que iriam gerar imediata reprovação, mas todos oferecendo argumentos úteis (Beraldo; Maciel, 2016).

A partir disso, estipulamos um tempo de sessenta minutos para a aula presencial consistindo em: 15 minutos para a contextualização do tema e breve explicação sobre a

temática; 5 minutos para a explicação da dinâmica, consistindo no reenvio dos materiais e projeção de uma pergunta-problema para todos em classe – sobre essa pergunta, elaboramos um enunciado sobre a regulação da liberdade de imprensa e desinformação que fosse possível responder com "sim" ou "não para que pudéssemos dividir a turma em dois grupos de 7 alunos cada; tendo como ponto de partida a pergunta e o material fornecido, os alunos foram desafiados a produzirem um vídeo de um minuto apresentando sua resposta à pergunta e tentando convencer o outro grupo de seus argumentos, tendo o tempo de 20 minutos para roteirizar e produzir o conteúdo utilizando seus smartphones, acesso à internet e aplicativos como Instagram e TikTok.

Estruturamos a pergunta de modo a provocar os alunos a saírem de suas zonas de conforto e buscarem argumentos para sustentar suas argumentações – embora deles discordassem, o que de fato aconteceu. Para a apresentação dos vídeos, separamos um tempo de 10 minutos, visto que consideramos o tempo de envio dos arquivos para o dispositivo dos docentes, bem como as eventuais dificuldades técnicas.

Foi interessante notar como os grupos buscaram diferentes abordagens para a confecção da atividade: o grupo que ficou com o "sim" estruturou sua argumentação na forma de *reels* do Instagram no formato de "advogada responde", protagonizado por uma aluna graduada em Direito – a equipe optou por utilizar um tom mais solene e "jurídico" para se posicionar a favor da regulação das mídias sociais; o segundo grupo optou por simular uma conversa entre dois conhecidos, tendo feito relações diretas ao conhecimento comum e apresentando uma linguagem mais acessível, tendo, inclusive, o cuidado de legendar o vídeo a fim de torna-lo acessível.

Para a avaliação da dinâmica e considerações finais dos grupos em relação aos vídeos, estabelecemos o período de 10 minutos. Os critérios avaliativos deram-se de maneira processual e foram previamente esclarecidos – como feito em um *briefing* jornalístico, por exemplo – e comentados nesse momento. Consideramos que as duas equipes atingiram resultados satisfatórios e demonstraram capacidade de relacionar os mais diversos conhecimentos em um tempo tão curto, tendo que produzir algo que fosse explicativo de suas ideias e informativo. Em sede de considerações finais, o grupo do "não" ressaltou os desafios de argumentar sobre um posicionamento que não era condizente com as ideias individuais de cada integrante, o que era a intenção da atividade.

Sobre esse último comentário, buscávamos com a implementação dessa estratégia justamente instrumentalizar algo que já é comum para eles, como o uso das redes sociais e a liberdade jornalística, a fim de eliminar a distância entre o abordado na aula e suas vidas

práticas, produzindo, além de um maior entrosamento coletivo, a produção de um conhecimento significativo (Camargo, 2018).

Integrar o uso dos aparelhos celulares, da internet e dos aplicativos de vídeo às já conhecidas ferramentas como lápis, caneta e papel na rotina da aula adveio também da necessidade de explorar as familiaridades dos grupos com as tecnologias em um processo que envolvia a necessidade de mobilização e tensionamento de diversos conceitos, a fim de que fossem produzidos argumentos palpáveis e convincentes dentro dos papéis pré-definidos dos grupos (Camargo, 2018). Essa oportunidade pedagógica do uso desses dispositivos teve como intuito a exploração da atividade e da sala de aula como ambientes de negociações, argumentações, tensões, acordos e desacordos (Beraldo; Maciel, 2016).

Além disso, esse momento buscou acessar as múltiplas inteligências dos discentes a partir do convite à criação de alternativas criativas tanto à pergunta quanto ao roteiro e edição do vídeo, por exemplo (Alves; Sodré; Monteiro, 2022). No momento da realização da atividade, acompanhada de perto pelos docentes, observamos que os alunos buscavam contribuir com o projeto de sua forma, utilizando seus talentos e conhecimentos: um aluno pensava em um pequeno roteiro para ser lido, pois tinha mais facilidade para escrever; outra pensava no melhor enquadramento e iluminação para captura das imagens; outra tentava buscar argumentos nos textos para contribuir; e, ao final, todos esses confluíram e entregaram um trabalho bastante satisfatório.

4. Conclusão

A experiência com aplicação da estratégia de *storyelling* deu-se de forma positiva e seus resultados foram bastante satisfatórios em relação ao esperado, visto que os alunos mobilizaram-se criativamente a fim de atingir um produto audiovisual que fosse esteticamente bonito e informativo. A respeito do tempo, foram necessárias algumas modificações para que todos pudessem concluir a atividade, considerando também as condições de conectividade *wi-fi* do prédio onde acontecem as aulas do Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade.

Embora tenha sido muito proveitoso, os recursos tecnológicos que dispusemos para propor a atividade – notebook, projetor e conexão à internet – não compõem a realidade de todos os ambientes de ensinagem em nosso país, motivo pelo qual reputamos que seja uma estratégia que requer uma infraestrutura local boa e, logo, sendo inacessível para alguns públicos.

Considerando a figura dos alunos e seus perfis de estudantes de pós-graduação em um programa interdisciplinar, pudemos dispor de um tempo curto para a confecção da atividade –

que, mesmo parecendo simples, envolve muitas etapas, que demandam tempo e esforço cognitivo. Além disso, reconhecemos que estávamos em local de certo privilégio, uma vez que todos os alunos possuíam seus aparelhos celulares próprios e aptos a cumprir o escopo da dinâmica, o que poderia não se repetir em outros cenários ao longo das classes estudantis brasileiras, marcadas pela desigualdade social.

Ao pensarmos a metodologia da sala de aula invertida, fica evidente como alunos que já possuem formação em licenciatura, com vivência em docência, ainda que seja uma docência infantil ou juvenil, tem um entendimento fundamentado em experiências cotidianas e durante suas reflexões sobre os textos, apresentavam falas que remetiam a familiaridade com o assunto, mas que também permitiu entender como a docência universitária admitia um olhar além sobre o ato de ensinar.

Em contrapartida aqueles sem familiaridade com a docência, vindo de formações em bacharelado ou que apesar de licenciados, não chegaram a ingressar na docência, destacam a falta de familiaridade com termos e até autores. Contudo, muitos destacavam como as reflexões lhes abriram o olhar sobre a possibilidade da docência no futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Silvya Helena; SODRÉ, Sâmia Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Tikttok e a nova era da aprendizagem criativa. In: MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Aprendizagens no Tiktok**. São Luís: Mentes Abertas, 2022. p. 102-115.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática**. Lilian Bacich, José Moran (organizadores). Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: junho, 2023.

BERALDO, Rossana Mary Fujarra; MACIEL, Diva Albuquerque. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 209-218, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202952. Acesso em: junho, 2023.

CAMARGO, F.; THUINIE DAROS. **A sala de aula inovadora estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. [s.l.] Porto Alegro, Rs São Paulo, Sp Penso, 2018.

FLN. **Flipped Learning Network**. (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Disponível em: www.flippedlearning.org/definition. Acesso: set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

JUNIOR, Carlos Roberto da Silveira. **Sala de aula invertida: por onde começar?**. Instituto Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Educação a Distância. Goiás, 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf. Acesso em: junho de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior** / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou (org.) – 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARA ALÉM DO QUE SE VÊ NA IMAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Danila Isabel Pales Sousa
Graduada em Geografia Licenciatura
E-mail: danilapales@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Juarez Mota Pinheiro
Professor Dr. em Geografia
E-mail: juarez.mp@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A fotografia como recurso didático, oferece inúmeras vantagens apresentando-se como uma ferramenta excepcional para a assimilação de conteúdo, uma vez que possibilita a apreensão de espaços e paisagens repletas de significado. A busca por dinamizar o ambiente de ensino é um objetivo válido, no entanto, não se pode negligenciar a importância de adaptar esses recursos ao perfil de cada turma. Objetivou-se com este trabalho, compreender como a fotografia pode contribuir para o processo de aprendizagem e como integrá-la de maneira eficaz na prática educacional, destacando os pontos positivos e negativos da sua utilização. Assim como a paisagem, a fotografia também é uma forma de recorte, mas em vez de ser uma representação direta da realidade, é uma interpretação ou intenção do fotógrafo. Buscou-se conduzir uma pesquisa básica estratégica, com o objetivo descritivo e adotando uma abordagem qualitativa, optando pelo método hipotético-dedutivo. Realizou-se um levantamento de artigos por meio das plataformas Portal de Periódicos CAPES, Scielo e revistas especializadas em Geografia, pedagogia, ensino. Foram registradas fotografias, capturadas por meio de um smartphone e do google maps, em de São Luís e São José de Ribamar. A limitação de conhecimentos sobre outras ferramentas, a escassez de oportunidades de capacitação, a carência de estrutura e recursos nas escolas regulares, e a falta de autonomia profissional, são obstáculos a serem superados pelo professor para uma integração eficaz da fotografia. As habilidades propostas pela BNCC podem ser diretamente enriquecidas pela contribuição da fotografia, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e significativa para os alunos, especialmente quando são eles os responsáveis pelos registros. Assim, ao considerar à utilização da fotografia no ensino de Geografia e integrar de maneira consciente e reflexiva, ela pode desempenhar um papel essencial no processo educacional.

Palavras-chave: Ensino, Metodologias Ativas; Fotografia; Geografia.

1. Introdução

A tecnologia é um conjunto de métodos, habilidades e processos usados na produção de bens e serviços, desempenhando um papel crucial na simplificação da vida cotidiana. Desde os primeiros humanos que dominaram o fogo e criaram ferramentas, até os avanços na comunicação e informação com a fotografia, o telefone e a internet, a tecnologia tem moldado a sociedade (Veraszto et al., 2009). As "novas tecnologias" da era digital, impulsionadas pela rápida evolução da tecnologia da informação e comunicação, continuam a influenciar profundamente o mundo.

Crianças e jovens têm fácil acesso a essas tecnologias, e a educação está passando por transformações significativas. A presença das novas tecnologias nas salas de aula é inevitável, facilitando a incorporação da fotografia no currículo escolar. Dispositivos móveis, como smartphones e tablets, equipados com câmeras, permitem que os alunos capturem imagens relevantes para seus estudos.

A fotografia como recurso didático na Geografia oferece várias vantagens. Ela é visualmente atraente, capturando a atenção dos alunos e tornando o aprendizado mais envolvente. Ajuda a explorar conceitos abstratos de maneira tangível e promove a criatividade, permitindo a expressão pessoal e a reflexão crítica por meio de projetos escolares. Ensinar Geografia atualmente vai além da simples descrição e memorização de lugares, focando na compreensão das interações entre seres humanos e o ambiente. Os professores comprometidos com novas abordagens devem deixar de lado práticas tradicionais e buscar formas de aprendizado que ofereçam diferentes perspectivas. Segundo Brasil (1998), a escola deve desenvolver um projeto educacional que capacite os alunos a intervir na realidade para transformá-la. Isso inclui estimular a pesquisa, a análise e a seleção de informações, bem como a capacidade de aprender, criar e formular, em vez de apenas memorizar (Brasil, 2000).

Na perspectiva da Geografia, o espaço é o principal objeto de estudo e seu conceito evoluiu ao longo do tempo. Hoje, é entendido como o espaço geográfico, um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e ações, transformado pela ação humana (Santos, 2006). A natureza original foi substituída por objetos tecnológicos, mecanizados e cibernéticos. Portanto, o ensino de Geografia deve acompanhar essa evolução. O desenvolvimento urbano acelerado, as contradições entre sistemas, a diminuição das fronteiras geográficas e o fácil acesso a informações globais são desafios significativos para educadores que precisam se adaptar a essas mudanças.

Diante dos avanços tecnológicos e da facilidade de acesso a essas tecnologias, é essencial integrá-las na sala de aula. Elas não apenas encurtam distâncias, mas também permitem uma análise mais precisa das transformações humanas, como a observação da superfície terrestre por meio de fotografias aéreas. A integração de novas tecnologias na educação contemporânea aprimora o processo de aprendizagem, oferecendo uma visualização mais profunda do conteúdo além do que é verbalizado. Segundo Mussoi (2008), o ensino de Geografia deve utilizar diferentes linguagens para que os alunos possam fazer suas próprias leituras e interpretações do mundo de maneira significativa.

A Geografia transcende amplamente os limites da sala de aula, tornando essencial que os estudantes reconheçam sua relevância. “A fotografia é um instrumento que possibilita tanto o professor quanto o aluno enxergar uma nova forma de ler o mundo [...]” (SILVA et al, 2018, p.57). Nesse sentido, ela se torna especialmente relevante quando os próprios estudantes fazem a captura e compreendem o conteúdo através delas, pois, como destacado por Silva et al. (2018), num mundo rodeado de imagens, o mais importante é saber interpretá-las, revelando seus diferentes significados e correlacionando-os com aspectos geográficos.

Explorando as múltiplas aplicações da imagem no ensino de Geografia, busca-se entender como a fotografia pode contribuir para a aprendizagem e como integrá-la efetivamente na prática educacional, destacando seus pontos positivos e negativos. Utilizar essa ferramenta tecnológica pode tornar a aprendizagem mais significativa, pois, como afirmam Steinke, Reis Junior e Costa (2014), a imagem pode ser um instrumento excelente para a conscientização e percepção de fatos geográficos. A fotografia aproxima o aluno do objeto de estudo, que, no caso da Geografia, é o espaço geográfico.

Nesta pesquisa básica foram conduzidas estratégias com objetivos descritivos e de abordagem qualitativa, utilizando o método hipotético-dedutivo. Foram feitos levantamentos de artigos nas plataformas Portal de Periódicos CAPES, Scielo e em revistas especializadas em Geografia, Pedagogia e Ensino. Além disso, foram registradas fotografias capturadas por smartphone e Google Maps nas regiões de São Luís e São José de Ribamar e analisados as formas de utilização prática da fotografia no Ensino da Geografia.

2. A Evolução do processo de ensino aprendizagem: do quadro negro a fotografia

Durante muito tempo, a instituição escolar era voltada para uma abordagem educacional tradicional, "transmitindo conhecimentos prontos e acabados como verdades absolutas" (FRANCISCO FILHO, 2011, p. 26). Nesse contexto, o professor ocupava uma posição central e inquestionável, sendo considerado o detentor exclusivo do conhecimento e encarregado de

realizar uma simples transmissão de verdades já elaboradas. Esta abordagem estava firmemente pautada na repetição e memorização de conteúdo, sem relação alguma com as experiências cotidianas dos alunos. A estes, por sua vez, foi relegado tão somente o papel de ouvintes passivos, sendo preparados apenas para cumprir os papéis que a sociedade exigia deles, sem espaço para questionar, explorar ou aplicar o que aprendiam de forma significativa em suas vidas diárias.

Muitos pensadores se debruçaram em uma busca incansável por abordagens educacionais inovadoras. É fundamental considerar as perspectivas de pensadores destacados como Libâneo (1985) e Santos (2005).

Libâneo (1985) postula que a educação é intrinsecamente um processo interno, partindo das necessidades e interesses dos próprios estudantes. Essa visão coloca o aluno no centro do processo educacional, permitindo que seu envolvimento ativo e suas próprias motivações sejam essenciais para um aprendizado significativo. Por outro lado, Santos (2005) acrescenta um elemento político crucial à proposta educacional. Ele argumenta que a educação é um ato político, assumindo o compromisso de provocar uma transformação na sociedade. Isso implica criar condições para que os alunos desenvolvam uma atitude de reflexão crítica em relação à realidade que os cerca.

Essas visões coincidem com as ideias de Freire (2013), que argumenta que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2013, p. 16). Em vez disso, envolve o estímulo à capacidade de reflexão crítica, incentivando os alunos a explorarem a profundidade de seu próprio pensamento e entendimento. Além disso, Freire destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24), capacitando-os a se tornarem participantes ativos e engajados em seu próprio processo de aprendizagem.

Conforme destacado por Rogers (1972), "A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo. É por meio de atos que se adquire a aprendizagem mais significativa" (ROGERS, 1972 apud FRANCISCO FILHO, 2011, p. 30). É de suma importância tornar a educação relevante para o aluno, adaptando-a ao contexto em que está inserido e enfatizando a funcionalidade e aplicabilidade do conhecimento. Essa abordagem despertará o interesse dos estudantes, incentivando-os a buscar conhecimento de forma autônoma, o que facilita o ensino.

A presença da tecnologia na sala de aula tem sido amplamente discutida. Estas “[...] transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde anteriormente predominavam a lousa, o giz, o livro e a voz do professor” (KENSKI, 2007, p.

46). No entanto, é importante destacar um ponto crucial abordado por Brito e Purificação (2012): o uso adequado das tecnologias educacionais. Embora essas ferramentas prometam inovação temporária, seu potencial de melhoria substancial na educação não se concretiza se não forem empregadas de forma eficaz. “Não se trata, porém, de substituir o livro pelo texto tecnológico, a fala do docente e os recursos tradicionais pelo fascínio das novas tecnologias” (ENRICONE, 2004, p. 57).

A busca por dinamizar o ambiente de ensino é um objetivo válido, e a introdução de novos recursos desempenha um papel fundamental nesse processo. No entanto, não se pode negligenciar a importância de adaptar esses recursos ao perfil de cada turma. Caso contrário, corre-se o risco de tornar o ambiente de aprendizado monótono e sobrecarregado, prejudicando os alunos em vez de auxiliá-los.

A era atual é notoriamente descrita pelo avanço das tecnologias, as quais têm uma presença marcante no cotidiano das pessoas. Como bem observou Lima (2021, p. 30), “As tecnologias digitais fazem parte da sociedade e trazem modificações em todos os aspectos da vida social contemporânea [...]”. Quando utilizadas de forma adequada e bem gerenciada, também podem desempenhar um papel importante no ambiente escolar. É nesse contexto que se explora e propõe a incorporação da fotografia como um recurso pedagógico viável.

Foi em 1826 que a primeira fotografia foi capturada, na França, por Joseph Nicéphore Niépce. Desde então, a arte da fotografia evoluiu significativamente, passando das antigas câmeras analógicas às câmeras digitais de alta resolução. Seguindo na evolução, atualmente adentra-se a emocionante era da "mobgrafia". Essa revolução democratizou a fotografia, tornando-a mais acessível do que nunca.

No contexto da educação cotidiana, a “fotografia torna-se também uma poderosa ferramenta de auxílio no ensino de Geografia, pois é de fácil manuseio e obtenção” (SANTOS; CHIAPETTI, 2012, p. 169), tanto para os educadores quanto para os alunos, por ser um recurso familiar. Seu uso torna o conteúdo mais prático e concreto, permitindo que os alunos explorem e analisem o ambiente ao seu redor, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e significativa da matéria, através da “[...] experiência vivida nos espaços e lugares, buscando a compreensão do todo a partir do que está próximo [...]” (PENHA; MELO, 2016, p. 120).

3. Possibilidades e desafios da fotografia no ensino da Geografia

Ressalta-se com Castellar e Vilhena (2011), o que já foi discutido no decorrer desse trabalho:

> O uso de imagens ou fotografia na sala de aula contribui para que o aluno se aproprie dos conceitos geográficos trabalhados com atividades que resultaram em um processo de aprendizagem significativo. O aluno aprende um conceito quando sabe utilizá-lo em situação concreta e, aos poucos, vai interiorizando e consegue em outro momento aplica-lo em novas situações (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 85).

No entanto, para que essa apropriação ocorra com sucesso, o aluno precisa desenvolver a habilidade de leitura, análise e interpretação de imagens e fotografias geográficas. Nesse sentido, Mussoi (2008) oferece uma proposta valiosa. Ele sugere uma abordagem que começa com questionamentos essenciais, tais como:

> O que a fotografia está retratando? Qual é o local representado? Quando isso aconteceu? Quais os elementos contêm na paisagem? Quais ocorreram de forma natural e quais foram resultados da intervenção humana? Quais desses elementos se destacam mais? E, crucialmente, como esses elementos podem ser identificados na região dos alunos?

Essas perguntas não apenas incentivam a observação e leitura atenta da imagem, mas também guiam os alunos em uma análise estruturada. Ao responder a essas questões, eles interpretam a imagem, mas também relacionam os elementos geográficos retratados com seu próprio ambiente, permitindo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

A seguir, é apresentado um roteiro para algumas aulas que podem ser planejadas utilizando fotografias e imagens:

I. Definição de tema, utilização de imagens locais/globais e do google maps
a. O tema será predefinido de acordo com o conteúdo, utilizando imagens locais, nacionais e globais caso necessário para explanação e exemplo do assunto; b. A utilização do Google Maps é essencial quando contribui para visualizar a dinâmica da paisagem, especialmente através da função Street View.
II. Registro de fotografias dirigidas
a. Depois de explicado o conteúdo os alunos farão registro de fotografias que exemplifique o assunto, será dirigida, nos corredores ou entorno da escola; b. Os registros serão em grupos com a utilização de aparelho móvel; c. Após os registros, o grupo fará um texto que leve em consideração o assunto explicado anteriormente, buscando novas referências e utilizando a fotografia.
III. Registro de fotografias independente

a. Os registros independentes devem ser feitos pelos alunos de maneira livre, seguindo o assunto abordado;
b. Junto as fotografias, a leitura, analise e interpretação de maneira sucinta e de simples compreensão.

3.1 As vantagens da utilização da fotografia

Identificamos as principais potencialidades de utilização da fotografia na geografia, especialmente na sala de aula, sem se limitar a esse cenário. A seguir, destaca-se alguns outros benefícios ou aspectos positivos do uso da fotografia:

Conforme apontado por Silva et al. (2018, p. 64), o uso da fotografia em sala de aula tem o poder de "aguçar a percepção do aluno; ajuda a materializar lugares que nunca foram visitados antes; contribui para o entendimento da paisagem e espaço geográfico; aproxima o aluno ao conteúdo que está sendo abordado". Além desses, é possível, através da fotografia, fazer a documentação visual, a comunicação, a ilustração e a sensibilização pública.

3.2 Os desafios da utilização da fotografia

A incorporação da fotografia na sala de aula apresenta desafios e pontos negativos. Segundo Silva, Prates e Ribeiro (2016), um dos maiores desafios é integrar essas tecnologias aos conteúdos ministrados, pois não basta apenas ter as ferramentas, é necessário saber utilizá-las. Eles enfatizam a necessidade de capacitação contínua para os docentes. Muitos professores, contudo, enfrentam dificuldades devido à falta de oportunidades de capacitação e às difíceis condições de trabalho, conforme destacado por Steinke, Reis Junior e Costa (2014).

Outro problema é a falta de autonomia profissional dos professores, que muitas vezes precisam seguir rigorosamente materiais didáticos padronizados, limitando sua criatividade e flexibilidade, conforme apontado por Campanholi (2012). Além disso, destacam-se questões como a desigualdade de recursos, a possibilidade de uma aprendizagem superficial quando a fotografia não é bem integrada ao currículo e os problemas relacionados aos direitos autorais das imagens usadas.

4. A Fotografia como recorte da paisagem

O conceito de paisagem possui uma vasta gama de significados e, ao aplicá-lo à Geografia, ele continua sendo extremamente abrangente. Santos (1988) inicia sua análise com uma visão ampla do conceito de paisagem, descrevendo-a como "tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança" (SANTOS, 1988, p. 21). A partir deste trecho isolado, pode parecer

que a paisagem se limita ao que se pode ver, sugerindo uma definição superficial. No entanto, Santos avança em sua análise, enfatizando que a paisagem não se restringe apenas à dimensão visual. Ele afirma: “Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 21). Isso revela que a paisagem é uma experiência sensorial completa, envolvendo todos os sentidos humanos. Portanto, ela transcende a mera observação visual e se estende para além do campo do olhar, estando intrinsecamente ligada ao significado que lhe é atribuído.

A fotografia, assim como a paisagem, transcende mais que simplesmente uma mera representação visual. Ela vai além do que nossos olhos percebem à primeira vista, revelando a intenção e a perspectiva daquele que a captura. Uma imagem fotográfica carrega consigo uma narrativa, uma história, um conjunto de emoções e significados que vão muito além do que está recortado no enquadramento.

“A paisagem não existe para todos, poucos a identificam como tal; assim, se perfaz a necessidade de se aguçar um olhar capaz de interpretá-la” (STEINKE; REIS JUNIOR; COSTA, 2014, p. 87). Embora seja uma manifestação do espaço-tempo geográfico, não é algo que todos percebem da mesma forma. Ela é, muitas vezes, subjetiva e única para cada observador. Isso leva a refletir sobre a relação entre a fotografia e a paisagem, já que ambos os meios envolvem a capacidade de "recortar" o espaço e o tempo de maneira particular. Assim como a paisagem, a fotografia também é uma forma de recorte, mas em vez de ser uma representação direta da realidade, é uma interpretação ou intenção do fotógrafo. Cada imagem capturada por uma câmera é uma seleção cuidadosa que o fotógrafo deseja comunicar.

Steinke, Reis Junior e Costa (2014) trazem uma discussão em torno da chamada geo-foto-grafia, abordando-a como uma representação dos elementos palpáveis que constituem uma determinada paisagem ou local. Essa abordagem não se limita a simplesmente capturar a cena diante da câmera, mas busca proporcionar meios para a identificação e análise dos sistemas que desempenham um papel crucial na forma como se percebe visualmente aquela paisagem. Eles afirmam: “Assim, a geo-foto-grafia não representa apenas a prática de fotografar; ela vai além e requer que tanto o fotógrafo quanto o observador disponham-se a pensar os aspectos invisíveis, as relações e os acontecimentos por detrás da imagem” (STEINKE; REIS JUNIOR; COSTA, 2014, p. 164-165).

Essa abordagem é uma forma de fotografia que não se limita ao registro superficial da realidade, mas busca envolver o observador em uma análise mais profunda e crítica da imagem, levando em consideração o contexto e os significados subjacentes às imagens capturadas, para além daquilo que se vê na imagem.

5. Resultados e discussões

A utilização educacional da fotografia tem como objetivo aproximar o estudante do conteúdo, estimulando o interesse e proporcionando espaço para a busca de novos conhecimentos, SILVA et al. (2018). A Geografia encontra na fotografia uma aliada poderosa para enriquecer suas análises. A seguir elencar-se alguns temas e conteúdo geográficos que podem se beneficiar da contribuição da fotografia.

5.1 Descarte irregular de resíduos sólidos

Na lei 12.305/10 que institui a PNRS[1], define resíduos sólidos como: "[...] material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido" (BRASIL, 2010).

O descarte irregular de materiais é um problema ambiental crescente que impacta negativamente o ambiente. Apesar da política voltada para resíduos sólidos, esta prática prejudicial ocorre, sendo descartados inadequadamente em áreas naturais, rios, praias e espaços urbanos não designados para tal. O impacto do descarte irregular é amplo e abrange desde danos à biodiversidade até consequências para a saúde humana.

FIGURA 1 – DESCARTE IRREGULAR DE RESÍDUOS SÓLIDOS.

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

[1] Política Nacional de Resíduos Sólidos

A figura acima foi registrada na região do Araçagi, onde é evidente resíduos descartados em uma das ruas, este contribui para a poluição visual, propiciando também a proliferação de roedores e insetos e a possibilidade de contaminação do solo. Infelizmente, não é difícil encontrar situações semelhantes ao longo de outros bairros da cidade.

Quando se observa o BNCC identificamos o qual habilidade se deve desenvolver nos alunos quando se depara com essa realidade:

> **(**EM13CHS301**)** problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e **descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais**, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

5.2 Esgoto a céu aberto

Da mesma forma que o descarte de resíduos pode ocorrer inadequadamente, o esgotamento sanitário também pode se dar de maneira indevida. Conforme Teixeira et al. (2018, p.851) "[...] não é difícil notar que junto com a expansão linear da geração de resíduos sólidos também se tem os resíduos líquidos, onde estão inseridos os esgotos domésticos, os quais são oriundos de todas as atividades residuárias".

FIGURA 2 – ESGOTAMENTO SANITÁRIO A CÉU ABERTO

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

A figura acima foi registrada na avenida São Luis Rei de França, no bairro Turu, nela registra-se o esgoto a céu aberto canalizado por um corredor cimentado. Além do esgoto, a figura mostra a presença de lixo depositado no corredor, junto com uma vegetação que, devido

ao acúmulo de materiais orgânicos e da água, permanece verde. A intensidade do odor no local é significativa, indicando um risco para a saúde da população local.

Segundo a BNCC é necessário desenvolver a habilidade de conhecimento quanto a essa realidade.

> (EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.

5.3 Alagamentos em áreas urbanas

Em continuidade, outro aspecto relevante a ser considerado refere-se às áreas urbanas sujeitas a alagamentos. Toma-se como exemplo a disposição irregular do lixo nas vias e o período chuvoso, o resultado, um cenário urbano desastroso e caótico. Com os sistemas de drenagem obstruídos por materiais, as águas das chuvas encontram dificuldades para escoar. Dessa maneira as águas tendem a se acumular, comprometendo a mobilidade da população, causando transtornos no trânsito e aumentando o risco de contaminação por resíduos poluentes.

FIGURA 3 – ÁREAS ALAGADAS

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

A figura acima foi registrada durante o período chuvoso do mês de abril, no bairro da Cohab. Observe-se um notável acúmulo de água nas ruas, causado por um breve, porém intenso momento de chuva, tornando-se em desafio aos motoristas locais. Eles precisam reduzir a velocidade e aumentar a atenção para prevenir possíveis acidentes. Esse cenário se repete em outras áreas de São Luís.

Para esse ponto sobre impactos socioambientais, a BNCC, propõem algumas habilidades, que direta ou indiretamente podem ser utilizadas, dentre as quais destaca-se duas:

> (EM13CHS304) analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável (BRASIL, 2018; grifo nosso).

5.4 Verticalização do solo urbano

A verticalização do ambiente urbano, representa uma mudança significativa na maneira em que se constrói, exercendo impacto sobre a dinâmica de acumulação e reprodução de capital nos domínios do mercado imobiliário e da construção civil, RAMIRES (2011). A urbanização desordenada, a especulação imobiliária e a ausência inicial de intervenção do poder público na definição dessas áreas construídas, evidencia a necessidade de medidas efetivas para abordar o cenário.

FIGURA 4 – VERTICALIZAÇÃO URBANA

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

Diante desse quadro, surge a discussão em torno da criação do Estatuto da Cidade e dos planos diretores, eles desempenham um papel fundamental na orientação do desenvolvimento urbano, estabelecendo diretrizes para o ordenamento territorial e contribuindo para mitigar os impactos negativos da urbanização descontrolada.

FIGURA 3 – CRESCIMENTO URBANO ACELERADO

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

Ambas as imagens (figuras 4 e 5) foram registradas na Avenida dos Holandeses, porém em bairros distintos: Jardim Renascença e Ponta D'areia. Nessas regiões, a paisagem urbana é predominantemente composta por edifícios, refletindo a alta valorização dessas áreas para fins residenciais e comerciais. Com a introdução de lojas, bancos e escritórios, o crescimento dessas localidades se intensifica.

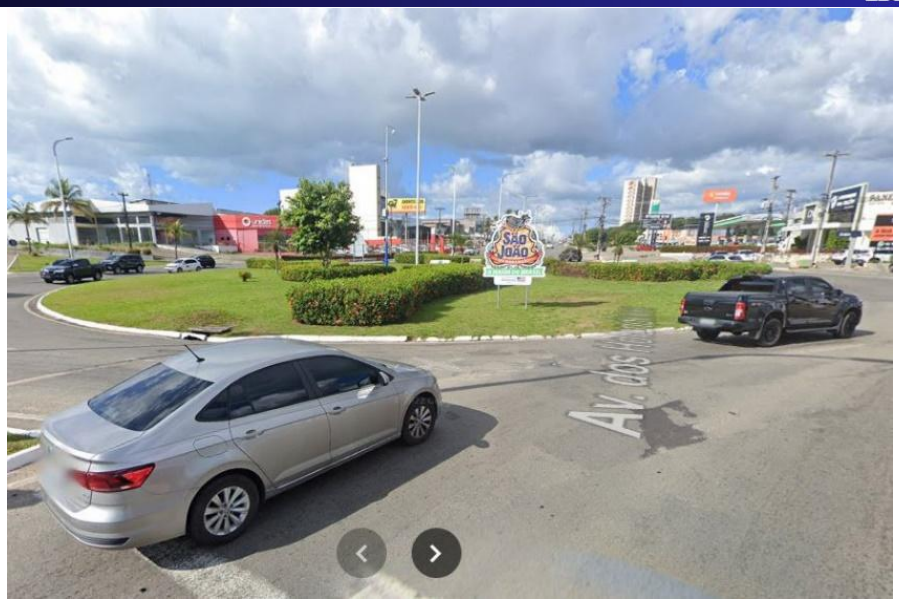
Sobre a verticalização do solo urbano, a BNCC, propõem algumas habilidades, que direta ou indiretamente podem ser utilizadas, dentre as quais destaca-se duas:

> (EM13CHS204) comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes [...] e considerando os conflitos populacionais [...], a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
>
> (EM13CHS206) analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico (BRASIL, 2018; grifo nosso).

5.5 Mudanças Espaciais da Paisagem

De acordo com Santos (1988, p.24) “A paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas”. Assim, ela está longe de ser uma realidade imutável e estática, mas sim constantemente moldada ao longo do tempo. A intervenção humana possui o poder de modificar a paisagem, seja de maneira gradual ou de forma rápida e impactante.

FIGURA 4 – PAISAGEM INICIAL DA ROTATÓRIA DO SHOPPING DO AUTOMÓVEL



Fonte: Google Maps, 2022

FIGURA 5 – OBRAS DE MUDANÇA DA PAISAGEM NA ROTATÓRIA

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

As figuras (6, 7 e 8) retratam um mesmo ambiente em momentos distintos, todas capturadas na Avenida dos Holandeses, nas proximidades do Shopping do Automóvel. As duas primeiras foram registradas no mês de julho, porém em anos diferentes em 2022 e 2023 respectivamente. Na primeira imagem, destaca-se um cenário com uma ampla rotatória e algumas áreas verdes. Contrastando, a segunda figura evidencia a transformação da paisagem anterior, o verde foi retirado, a rotatória deu lugar a uma reviravolta de terra e houve uma reconfiguração completa do cenário. A última imagem (8), registrada em novembro de 2023, observa-se uma paisagem renovada em comparação à primeira. O que anteriormente era uma extensa rotatória foi substituída por dois retornos e uma ampliação da via.

FIGURA 6 – PAISAGEM TRANSFORMADA DO QUE ERA A ROTÁRIA

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

Para esse ponto sobre a mudanças das paisagens, a BNCC, propõem algumas habilidades, que direta ou indiretamente podem ser utilizadas, dentre as quais destaca-se três:

> (EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
>
> (EF06GE02) analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
>
> (EF06GE06) identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização (BRASIL, 2018; grifo nosso).

5.6 Áreas Erodidas

A erosão do solo é uma característica natural que ocorre ao longo do tempo através dos agentes intempéricos, mas as atividades humanas têm acelerado esse processo de maneira preocupante. A remoção indiscriminada da cobertura vegetal para a agricultura, por exemplo, expõe o solo resultando na perda progressiva da camada superficial fértil. Portanto, conservar o solo torna-se uma necessidade urgente.

Silva (1995) considera alguns pontos importantes a serem considerados na conservação do solo, sendo eles: “a) uso adequado do solo; b) manejo adequado [...]; c) controle da erosão acelerada; d) controle da poluição agrícola” (p.1).

FIGURA 9 – EROSÃO

Fonte: SOUSA, D. I. P. (2023)

A imagem acima foi capturada nas proximidades da praia do Araçagi destacando uma área bastante erodida, já se aproximando da via que conduz à praia. Observa-se a presença significativa de vegetação ao redor, no entanto, é evidente que nas áreas já erodidas a cobertura vegetal está ausente. Devido à sua elevação, essa região sofre uma erosão mais intensa durante o período chuvoso.

Para esse ponto sobre áreas erodidas, a BNCC, propõem algumas habilidades, dentre as quais destaca-se:

> (EF06GE10) explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares (BRASIL, 2018; grifo nosso).

Foram explorados diversos temas nos quais a fotografia, enquanto recurso educacional, pode aproximar os estudantes do conteúdo de Geografia. É crucial introduzir assuntos relevantes na sala de aula, incluindo os impactos socioambientais, as questões urbanas e uso indiscriminado dos recursos naturais, com ênfase no solo.

6. Considerações Finais

Diante do exposto, torna-se evidente que as tecnologias desempenham um papel significativo na sociedade, influenciando não apenas a forma como se vive, mas também como ensinar e aprender. A fotografia, enquanto ferramenta didática na Geografia, destaca-se como um meio eficaz para a assimilação de conteúdo, possibilitando a compreensão de espaços e paisagens repletas de significado. No entanto, a efetividade desses recursos depende da

abordagem pedagógica aplicada. Embora essas ferramentas prometam uma inovação temporária, a simples introdução de tecnologias na sala de aula não garante melhorias no processo de aprendizagem, não se trata apenas de substituir recursos, mas sim de empregá-los eficazmente. É fundamental considerar a necessidade de uma educação contextualizada na realidade do aluno, envolvendo a funcionalidade e aplicabilidade do conhecimento adquirido.

A fotografia, assim como a paisagem, representa uma forma de recorte e interpretação. Proporciona uma compreensão para além do visível, incentivando a análise crítica e conexão entre teoria e prática. As vantagens da utilização da fotografia são diversas, abrangendo desde a documentação, ilustração e comunicação até a ampliação da percepção dos alunos, aproximando-os do conteúdo abordado.

Contudo, como em qualquer recurso didático, existem desafios e aspectos negativos a serem enfrentados durante a implementação, os quais merecem cuidadosa consideração. A limitação de conhecimentos sobre outras ferramentas, a carência de estrutura e recursos nas escolas regulares, juntamente com a falta de autonomia profissional, são obstáculos a serem superados pelo professor para uma integração eficaz. Por outro lado, para os alunos, a desigualdade de recursos e a aprendizagem superficial quando o recurso não está alinhado ao conteúdo curricular são aspectos que requerem atenção na utilização educacional da fotografia. Apesar desses desafios, a fotografia continua a desempenhar um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, aproximando os estudantes do conteúdo e enriquecendo a compreensão de temas geográficos relevantes.

Ao considerar a contribuição da fotografia em temas geográficos, como aqueles nesse trabalho destacados - os impactos socioambientais, a verticalização do solo urbano, as mudanças espaciais da paisagem e áreas erodidas -, é possível alinhar o ensino às diretrizes da BNCC. As habilidades propostas pela BNCC podem ser diretamente enriquecidas pela contribuição da fotografia. Proporcionando uma abordagem mais dinâmica e significativa para os alunos, especialmente quando são eles próprios responsáveis pelos registros.

Assim, conclui-se que ao considerar as potencialidades e desafios associados à utilização da fotografia no ensino de Geografia e integrar de maneira consciente e reflexiva, ela pode desempenhar um papel essencial no processo educacional. Enriquecendo a experiência de aprendizagem e preparando os alunos a compreender criticamente o espaço ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em 20 nov. 23

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> . Acesso em: 01 fev. 2023.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar**. 3. ed. rev. atual. e ampliada Curitiba: IBPEX, 2011.

CAMPANHOLI, J. A. M. O uso da fotografia na prática docente. **Revista Pandora Brasil**, n. 49, p. 40-49, 2012. Disponível em: http://revistapan5.dominiotemporario.com/revista_pandora/docencia/julie.pdf. Acesso em 10 nov. 2023.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRANCISCO FILHO, G. **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, R. N. de. **'Homo Technologicus': formação docente de história e novas tecnologias. Das Amazônias**. v.4, n.2, p. 29-39, 2021. Disponível em < https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/5345>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MUSSOI, A. B. **A Fotografia Como Recurso Didático No Ensino De Geografia**. Dissertação (Artigo em Educação) – DEP. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PENHA, J. M. da; MELO, J. A. B. de. **Geografia, Novas Tecnologias e Ensino: (re) conhecendo o "lugar" de vivência por meio do uso do google earth e google maps**. **Geo**

UERJ, n. 28, p. 116-151, maio 2016. ISSN 1981-9021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/13119>. Acesso em: 01 fev. 2023.

RAMIRES, J. C. DE L. **O Processo de Verticalização das Cidades Brasileiras**. Boletim de Geografia, v. 16, n. 1, p. 97-106, 24 jan. 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado,** fundamentos teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, R. de C. E. dos; CHIAPETTI, R. J. N. **Uma Investigação Sobre o Uso das Diversas Linguagens no Ensino de Geografia: uma interface Teoria e Prática.** Geografia Ensino & Pesquisa, *[S. l.]*, v. 15, n. 3, p. 167–184, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7353. Acesso em: 7 abr. 2023.

SANTOS, R. V. dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Integração**. São Paulo, ano XI, n.40, p.19-31, jan/fev/mar, 2005.

SILVA, I. F. F. ; SANTOS, F. K. S.; SILVA, L. L. ; CANEJO, V. P. . **A Fotografia Como Recurso Mediático No Ensino De Geografia: a paisagem urbana em múltiplos olhares e convergências.** Revista Ensino de Geografia, v. 1, p. 56-67, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240413. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, I. de C. S. da; PRATES, T. da S.; RIBEIRO, L. F. S. **As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula.** Em Debate, n. 15, p. 107-123, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/19803532.2016n15p107/33788 . Acesso em 10 nov. 23

SILVA, M. S. L. da. **Estudos da erosão**. EMBRAPA-CPATSA, 1995. Disponível em < https://core.ac.uk/download/pdf/33890161.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2023.

STEINKE, V. A.; REIS JUNIOR, D. F.; COSTA, E. B. (org). **GEOGRAFIA & FOTOGRAFIA: apontamentos teóricos e metodológicos**. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias – LAGIM, UnB, 2014.

TEIXEIRA, M. D. S.; BENTO, I. A. B.; CARVALHO, L. S.; CARVALHO, M. C. S. **Impactos socioambientais provenientes do esgotamento sanitário a céu aberto**. Rev. Bras. Gest. Amb. Sustent. [online]. vol. 5, n. 11, p. 849-858, 2018. Disponível em https://revista.ecogestaobrasil.net/v5n11/v05n11a04.html . Acesso em 22 nov. 2023.

VERASZTO, E. V.; DA SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito**. Prisma. com, n. 8, p. 19-46, 2009. Disponível em < https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2065/1901>. Acesso em: 23 out. 2023.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: A EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO ENTRE BARUCH ESPINOSA E JOHN DEWEY PARA APLICABILIDADE DA METODOLOGIA ATIVA SALA DE AULA INVERTIDA

Igor Emanuel Nunes Farias Pinheiro Figueiredo
Mestrando em Cultura Sociedade
igor.farias@discente.ufma.br
Universidade Federal do Mararanhão

Isnara Maria Frazão dos Santos
Mestranda em Cultura e Sociedade
Isnara.frazao@discente.ufma.br
Universidade Estadual do Maranhão

Thales da Cunha Coêlho
Mestrando em Cultura e Sociedade
thales.coelho@discente.ufma.br

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre a educação e sua conjuntura organizacional a partir do conceito de autonomia, onde se experimenta a arte dos encontros entre a filosofia de Baruch Espinosa e John Dewey sobre a temática, objetificando romper com uma perspectiva de uma educação hierarquicamente centrada na figura do professor e sobre a necessidade de se construir um processo de ensino-aprendizagem ativamente, considerando o aluno em sua potência afetiva, baseada nos bons encontros dos corpos/sujeitos com vistas à construção de um percurso ético tanto de discentes como de docentes. A via para o conhecimento, que implica a interação de aspectos cognitivos e afetivos, dá-se como encontro daquele que se conhece com o conhecido, resultando no verdadeiro conhecimento, o qual é indissociável da felicidade suprema e do aumento de potência. Este percurso é construído a partir da metodologia da sala de aula invertida com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Procura-se por fim deixar uma reflexão sobre o processo de educação para de alcançar a capacidade de elaboração ativa no processo ensino-aprendizagem. O presente artigo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica sobre a educação e a correlação das ideias dos autores que nos auxiliam a pensar no uso de metodologias ativas e inversão da sala de aula, à medida que se revela o aspecto afetivo da educação o protagonismo do aluno.

Palavras-chave: Espinosa. Dewey. Educação. afetividade. Autonomia. Corpo.

1. INTRODUÇÃO

A obra de Espinosa expressa toda a capacidade transformadora e libertadora da educação, mesmo não estando preocupada em focar diretamente sobre a relação entre a filosofia e a educação, atribui mais valia ao saber, ao conhecimento e de se reconhecer ser este o único meio que permite que o homem alcance a liberdade/autonomia/a vontade.

Não é comum na pedagogia, até mesmo em filosofia da educação, referências ao pensamento de Spinoza, uma vez que este não sistematizou a questão da educação em si. Contudo, é plenamente possível identificar componentes pedagógicos inerentes à concepção ética de Espinosa, na formação intelectual do indivíduo e seu compartilhar com a sociedade. O conjunto espinosano nos indica princípios pedagógicos que têm relevância para a educação e através de seus tratados sobre política ele aponta como constituir uma pedagogia da liberdade, defendendo uma pedagogia Ética que encaminha para a liberdade e autonomia tanto do professor[1] quanto do aluno, numa relação causal, e não mera esporádica.

O autor trata de uma educação que é necessariamente racional, mas que não deixa de ser afetiva, que não há contraposições entre esses dois elementos em sua filosofia, o conhecimento, a aprendizagem afeta e modifica o indivíduo. A Educação, para o autor, deve estar também interessada em um autoconhecimento do indivíduo, pois só através do conhecimento de si, do que pode o corpo será possível o conhecimento do potencial da mente de modo racional e livre, não apenas transmitindo modelos, mas um fomentador da reflexão baseada no afeto.

Uma base ontológica fundamental da filosofia de Espinosa é o *conatus*, termo que vem do latim e significa “esforço”, que tanto influenciou Schopenhauer e posteriormente o conceito de Vontade de Potência em Nietzsche, além de ter grande importância para Deleuze. Este conceito consiste na potência humana de auto expansão e criação que é estimulado por afetos ativos, de alegria. Essa também é a base de um modo de vida ético, autônomo, no qual utiliza-se que uma razão prática afetiva, para alcançar a liberdade, se distanciando da servidão da

[1] Nas correspondências completas de Espinosa organizadas por Roberto Romano, na carta de número 47, Espinosa é convidado a aceitar uma cátedra de filosofia na academia do príncipe, a academia Heidelberg. Nesta carta, o Fabricius, professor que convida Espinosa em nome do rei afirma “Em nenhum lugar encontrareis um príncipe tão favorável aos gemidos superiores, entre os quais ele vos situa. Tereis a maior latitude de filosofar, liberdade da qual o príncipe acredita que não abusareis para não perturbar a religião oficialmente estabelecida”. Na carta seguinte de número 48, Espinosa declina do convite para lecionar na Universidade Heidelberg, como muito respeito e grato pela admiração do rei, mas ironiza afirmando: “ignorou dentro de que limites minha liberdade filosófica deveria estar continua para que eu não perdesse querer conturbar a religião oficialmente estabelecida.”

ignorância, visto que, conhecer é ser livre. O *conatus*, assim, pode agir, produzir e expandir-se no processo. Na educação não é diferente.

Essa base ontológica nos ajuda a entender a afetividade e a educação não estão dissociadas, pelo contrário. É através da educação, do conhecimento, que o homem se livra de afetos tristes e, alcança a liberdade. Buscando compreender as coisas a partir das causas e não julgando, julgar implica em ignorar, nos distancia do conhecimento. O conhecimento guiado pela razão para uma vida prática exige esforço ético e habilidade afetiva conforme Espinosa afirma no final da Ética: "*tudo o que é excelente é tão difícil como raro*".

Espinoza, assim, lança como proposta uma educação movida por afetos ativos, ou seja, que estimulam o desejo de conhecer, a autonomia do agir e o pensamento livre, que são contrários a uma educação movida por afetos passivos. Através da conciliação e da contraposição, em alguns casos, entre o método filosófico de um filósofo considerado racionalista do século XVII e o método empregado pela pedagogia tradicional, demonstrando como é possível defender uma educação voltada para uma maior liberdade de pensamento e de expressão.

Além disso, o desejo do ensino ético dos afetos de Espinosa e a potência, apresentados na filosofia spinozana como essências humanas, são esforços dos indivíduos educandos e educadores na construção de um conhecimento mais ético e verdadeiro acerca da natureza e da sociedade. Ou seja, aquilo que nos constitui é desejo, não como desejo de algo exterior. Potência essa que nos permitiu vislumbrar como promissora a tentativa de articular Espinosa com a educação, não em termos de teorias educacionais ou da aprendizagem, mas sim da experiência direta docente-discente, baseada no vínculo afetivo.

John Dewey, por sua vez, nos coloca a questão da educação e a sua importância enquanto um processo dotado de finalidade em si mesmo, relacionado à vida do educando, admitindo como forças propulsoras o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças. A base da pedagogia de Dewey consiste em uma educação prática, baseada na aprendizagem pela experiência, permitindo que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações concretas no sentido mais amplo. A autonomia do educando, como preleciona o autor, orienta-se à vida prática, por isso, a insistência do filósofo para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança; por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros.

Para contextualizar o ponto de partida de Dewey para o desenvolvimento de uma nova teoria educacional, tomemos como base a visão pedagógica orquestrada por Rousseau (1968) e

Kant (1996), para quem a educação poderia ser classificada em duas fases distintas: a educação física e a educação prática (ou moral).

Contudo, as novas demandas econômicas ocorridas a partir do desenvolvimento industrial provocaram, por consequência, transformações sociais que também influenciaram o setor educacional, atribuindo à escola uma importância cada vez maior na educação das crianças. Nesse sentido, Dewey (2002, p. 22) percebeu que "[…] a concentração da indústria e a divisão do trabalho praticamente eliminaram as ocupações domésticas e comunitárias – pelo menos para fins educativos".

Isso provocou, na visão do filósofo americano, "[…] uma mudança radical nas condições de vida, e só uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis" (DEWEY, 2002, p. 22), justificando, assim, a necessidade de uma reformulação educacional, tanto na esfera prática quanto filosófica em sua essência. Paradoxalmente Dewey também entendia que a própria escola parecia perder seu sentido comunitário e educativo originais, tornando-se abstrata e alheia à vida social.

Na visão do autor, a escola se conjecturou numa espécie de instituição radicalista diferente e com atuação distintas de outras organizações sociais, posto que a educação e seu processo educativo atuava em descompasso com a realidade socioeconômica, na realidade factual na qual as pessoas estavam inseridas. Representava assim uma instituição aquém da vida e *modus* de vida humana.

Segundo Dewey (1976, p. 4), a escola e seu *modus* tradicional de ensino estavam emaranhados a um tipo de conhecimento estagnado e a uma sabedoria ultrapassada, uma vez que se objetivava pela escola era a de preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material da instrução. Essa era a fórmula da educação como processo de ensino-aprendizagem.

Em oposição a esta concepção de escola e de educação, Dewey defendia a importância da educação enquanto um processo dotado de finalidade em si mesmo, imprescidevel para a vida futura do educando, mas, sobretudo, fazendo-se viva e importante ainda no presente e não conjecturando uma projeção futura, como se faz nos moldes tradicionais de educação. Dewey pontilha que, "O objetivo da educação não é permanecer no passado, tampouco construir utopias, mas tornar os estudantes conscientes do mundo onde vivem" (LICHTNER, 2009 apud NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 258), desse modo, entendemos na visão do autor uma urgência por educar os sujeitos a partir da necessidade de edificação do homem consciente,

aquele que está na sociedade de forma coexistente, atuando e modificando a partir de sua experiência.

A experiência e seu processo nos ajuda a compreender essa ideia de educação como resultado da constante construção e reconstrução, sendo necessário se socorrer daquilo que Dewey aponta e compreende como experiência. Ao explicar sobre a experiência, Dewey nos possibilita que ela seja a ação de um sujeito sobre o outro, gerando uma consequência que, quando sofrida pelo outro, resulta em uma reação. Nessa interação entre os sujeitos surge o ponto principal desses experimentos da vida real em suas infinitas possibilidades de criar-se e recriar-se, o autor deixa ainda mais claro quando diz que é o agir sobre o outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação (DEWEY, 1978). Quando se fala em agir, o autor elenca uma experiência pautada em uma postura ativa.

É nesse sentido que as contribuições de Dewey e Espinosa para a educação foram/são importantes e ganham contorno, no sentido em que, nos propõem a romper com uma perspectiva de uma educação centrada no professor, movimento pedagógico método que envolve uma tese (conhecimento prévio), antítese (conhecimento novo) e síntese (construção de novo conhecimento), pode ser considerada também como uma disposição diante de uma consciência e experiência mais ativas do seu meio.

Essa compreensão é fundamental para compreendermos melhor as finalidades da educação para Dewey e princípios pedagógicos de Espinosa, já que eles, de certa forma, buscavam emancipar os alunos de um modelo educacional que os aprisionava, retirando o caráter crítico do próprio pensamento e de sua autonomia, que não como viés em prática essa dialética na produção do conhecimento.

Tal compreensão causal das ideias dos autores rompem com a educação tradicional, sobre a necessidade de uma educação para além das conjecturas já preexistentes. Uma educação libertadora, livre das amarras tradicionais, dos modelos clássicos de ensino-aprendizagem, voltada aos vínculos afetivos e a experiência educacional conectada à realidade socioeconômica. A contemporaneidade e o processo educacional e a relação aluno/professor urge por uma conjuntura mais holística.

Na abordagem tradicional de ensino é o professor quem controla a maneira como os conteúdos são apresentados aos alunos. Essa forma de abordagem de ensino não surte maiores efeitos práticos e se apresenta de forma desconexa a realidade. O avanço tecnológico tem influenciado diretamente a forma como nos comunicamos, como nos relacionamos e até mesmo como aprendemos.

Na contemporaneidade e provocando esse intrincado processo de mudança de ensino-aprendizagem, existem inúmeras possibilidades que emergem dos ensinamentos Dewey e princípios pedagógicos de Espinosa. A exemplo, não esgotando outras fontes de possibilidade, tem-se as metodologias Ativas, para favorecer a ação educativa discente: estudo de caso, a instrução pelos pares (do inglês peer instruction), o método de projetos, a aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning)*, a sala de aula invertida (do inglês *Flipped Classroom*), entre outras tantas.

Em especial e de análise esse presente artigo, a sala de aula invertida é uma das inovações trazidas em conjunto com as metodologias ativas de ensino. Trata-se de uma inversão no processo de aprendizagem, colocando o aluno como protagonista do seu conhecimento e o incentivando a interagir com o tema.- fomentando um aprendizado horizontal… mais dinâmico e afetivo, sem hipervalorizar uma hierarquização de ensino. Na sala de aula invertida, professor é aluno e aluno é professor, concomitantemente.

Tem-se uma mudança na forma tradicional de ensino-aprendizagem. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades, realizadas em sala de aula. Com isso, o aluno deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado, perpassando o produzido conhecimento.O professor, em sala de aula por sua vez, deixa o papel de expositor de informação e passa a mediar atividades envolventes e desafiadoras, com o objetivo de direcionar e orientar o estudante na construção do seu próprio conhecimento.Este modelo de ensino vem ganhando espaço e sendo aplicado em diversas escolas, adaptando a educação à realidade da era digital e à hiperconectividade.

Assim, o presente artigo tem o propósito de encontrar, no pensamento do filósofo Espinosa e Dewey, e em sintonia com ele, dispositivos que ajudem a problematizar o ato educativo na direção de uma experiência geradora de autonomia, seja de professores, seja de alunos, vale dizer, fazer do processo de ensino-aprendizagem um exercício de bons encontros capazes de aumentar a potência dos envolvidos e, assim, favorecer a produção de si — de corpos, afetos e pensamentos também afetivos e educacionais — na direção de uma ética afirmativa da vida enquanto processo permanente e holístico de criação, conforme será colocado na seção a seguir.

2. AFETIVIDADE E CONHECIMENTO EM ESPINOSA

A afetividade se apresenta como uma condição ontológica do ser humano, visto que estamos em conexão necessária com outros modos finitos, à medida que afetamos e somos

afetados por outros que determinam nossa existência. Assim, buscamos preservar nossa essência, que é constantemente atualizada pelo encontro necessário com outros modos finitos.

Na definição três da parte III da Ética de Espinosa, vemos que o afeto é compreendido como afecções do corpo pelas quais a potência de agir do corpo é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções, e ainda na explicação desta definição, quando nós podemos ser causa adequada de alguma dessas afecções, o afeto é uma ação, e quando somos causa apenas parcial, o afeto é uma paixão (E3D3ex)[2].

Os afetos são a atualização do nosso estado, no corpo e na mente de forma simultânea, uma passagem de um estado a outro, uma variação de perfeição, na qual não existe comparação entre os estados, dado que o nosso esforço, considera apenas a nossa essência atual, essa variação pode nos proporcionar mais ou menos realidade, perfeição. Contudo, a realidade é perfeita (E2D6) não pode ser comparada e por isso não pode ser mal dita, no estado atual dos corpos só há afirmação.

Doravante, existem dois tipos de ideias-afecções de ideias que se conciliam ou que favorecem minha própria relação característica; e ideias que comprometem ou destroem minha própria relação característica. As afecções são efeitos dos corpos em suas relações, elas são aquilo que um corpo imprime sobre o outro, em um encontro, essa imagem envolve não só o estado em que o corpo afetado se encontrava mas também o estado daquele que afetou, o corpo afetado em sua ideia acerca do objeto que lhe afetou, considera mais a modificação que o outro corpo lhe causou, do que a natureza do outro corpo, e é também impossibilitado de conhecer seu corpo adequadamente, por ter apenas uma ideia parcial, estando passivo nesta relação.

É somente através das ideias das afecções de seu próprio corpo, que a mente pode perceber os corpos exteriores, dizemos que a mente humana imagina quando ela considera os corpos externos através das ideias das afecções de seu próprio corpo (E2P26). Entretanto, essas imagens, são ideias confusas e parciais, que envolvem a natureza dos corpos, mas não as explicam. Então, as imagens derivam do embate entre os corpos, e mantém a imagem acerca desse corpo, considerando o objeto externo a partir da sua relação com ele. As afecções nos irrompem de forma que faz com que a nossa capacidade de existir no mundo varie, esta variação chamamos de afeto.

Portanto, os efeitos dos outros corpos sobre o nosso, chamamos de afecções, e quando essas afecções, fazem a nossa potência de existir variar, chamamos essa atualização em nosso

[2] Para citação da *Ética demonstrada segundo a ordem geométrica* de Espinosa, usamos notação própria, baseada em Edwin Curley.

corpo de afeto. E ainda, quando nossas afecções só dependem de nós, temos uma ação, um afeto ativo, e quando somos causa apenas parcial, nós temos uma paixão, um afeto passivo. Sendo assim, a nossa potência é efetivada através dos afetos que podem favorecer ou desfavorecer a nossa potência. Os afetos podem ser ativos ou passivos, quando somos causa adequada dos nossos efeitos, dizemos que o corpo age, é ativo e tem afetos ações, já quando é causa parcial dos seus efeitos, dizemos que o corpo padece, é passivo e tem afetos paixões.

Além disso, quando a nossa essência, o nosso desejo é favorecido, ou seja, quando a potência de agir é aumentada, temos o afeto de alegria, que vai de encontro com o esforço de nos preservar, e quando nosso desejo é constrangido, isto é, quando o exterior nos apequena, passamos a uma menor perfeição, temos assim a tristeza, esta é contrária a nossa natureza, visto que não nos esforçamos para nos limitar e sim para nos expandir, ou seja, nos esforçamos por aquilo que nos alegra; traz um ganho de potência, e não por aquilo que nos entristece, nos trás uma perda de potência. Sendo assim, a tristeza, e todos os afetos que derivam deste, contrários à nossa natureza.

Nós nos esforçamos para a nossa auto conservação e expansão, que busca ser aumentada e não restringida. Portanto existem três afetos primitivos, o desejo que é nossa própria essência, a alegria, que é o favorecimento da nossa potência e a tristeza que é o enfraquecimento dela. Portanto, no âmbito das paixões, ou seja, daquele afeto do qual eu não sou causa, estamos sujeitos ao acaso dos encontros e podemos experimentar paixões tristes, mas também paixões alegres. A alegria e todos os afetos que derivam deste, vão de encontro com o nosso esforço em perseverar, fortalecem nossa potência de agir e existir, isto significa que mesmo uma paixão, mesmo no padecimento há oportunidades de nos tornar ativos. Nesse sentido afirma Gleizer:

> Com efeito, segundo a doutrina do conatus nada do que se explica apenas pela natureza de uma determinada coisa pode conduzir à sua destruição ou diminuição. Logo, não pode conduzir à tristeza. Dessa forma, toda a afetividade ativa será caracterizada pela positividade e alegria. Já os afetos passionais, por dependerem do concurso de coisas exteriores a nós, poderão ser alegres ou tristes em função da compatibilidade ou não entre essas coisas e nós. Vemos, assim, que o par ativo/passivo não recobre o par positivo/negativo, pois embora as ações sejam necessariamente alegres, as paixões não estão fadadas a seres tristes (GLEIZER 2005, p. 39).

Sendo assim, existem encontros entre seres vivos e maneiras de viver que aumentam a potência de todos os envolvidos esses encontros ganham o nome de paixões alegres , todavia existem encontros que preenchem de mágoa, inveja e vergonha os envolvidos, estes últimos são as paixões tristes , as quais decorrem de um exercício de poder e de consequente redução da

potência. Contudo, além da distinção entre os afetos-ações e os afetos-paixões, há também a distinção entre as duas espécies de paixões: alegres e tristes.

Portanto, mesmo quando padecemos, temos paixões, essas paixões não são necessariamente tristes, elas podem ser alegres, e favorecer nossa essência. Entretanto, as paixões consistem sempre na passividade do corpo tomado por forças externas a ele, trata-se de um corpo que está afastado da sua própria potência de agir. As paixões resultam exclusivamente de ideias confusas, do qual meu corpo sempre padece à ação de algo externo, que pode aumentar minha potência me causando alegria ou diminuir minha potência causando tristeza. Sendo assim, quando estamos ao acaso dos encontros estamos sujeitos a todo tipo de paixão, inclusive a alegria, uma alegria passiva.

Contudo, observamos que a forma pela qual conhecemos as coisas determina a qualidade dos nossos afetos, quando conhecemos a partir de imagens, de forma inadequada, estaremos sujeitos a ser tomados pela força das paixões, isto é, servos; porém, quando conhecemos de forma ativa todos os afetos que decorrem daí serão ativos e positivos, pois derivam da nossa própria potência, logo não podem se opor a ela.

Nesse sentido, nossa potência de existir varia de acordo com a qualidade dos encontros, logo, há uma variação contínua de aumento e diminuição da potência contínua, pois se trata de corpos que estão sujeitos ao acaso desses encontros. Sendo assim, quando a ideia do objeto favorece a minha potência, convém com a minha composição corporal, a minha potência de agir é aumentada ou favorecida; quando o objeto que me torna triste, decompondo minhas relações corporais, dizemos que a potência de agir foi inibida ou impedida.

Para Espinosa, os afetos são essas variações contínuas da força de existir, enquanto essas variações são determinadas pelas ideias que se tem, logo, o afeto é uma passagem de um grau de perfeição à outro, da mesma forma que as ideias se sucedem durante o encontro com outros corpos, nossa potência de agir varia. A alegria e a tristeza, são os dois pólos primitivos do desejo, quanto este é favorecido, temos o afeto de alegria, quando é impedido temos o afeto de tristeza. Contudo, a tristeza consiste em uma paixão, que envolve uma diminuição de minha potência de agir; a alegria consiste em um afeto que envolve um aumento de minha potência de agir.

Desse modo, o desejo que nasce da alegria é mais forte que o desejo que nasce da tristeza, porque o primeiro aumenta a nossa capacidade de conhecer e agir, enquanto o segundo diminui. Este desejo faz parte da mente e do corpo simultaneamente. O conhecimento é afetivo, pois ele nasce do desejo de conservar-se, *conatus*, e possui uma utilidade ética, a busca pela beatitude, isto é, da liberdade, felicidade, autonomia. Nesse sentido, a razão é instrumento

utilizado pelo desejo para se conservar e se expandir. Este esforço conta com o conhecimento adequado acerca da realidade e nos encaminha necessariamente a uma afetividade ativa. Contudo, o conhecimento adequado acerca da realidade é a base do modo de vida ético.

Da atenção ao corpo e aos afetos implica em uma valorização de experimentações práticas, visto que, é através de experiências afetivas que nos fortalecem e nos alegra é que conseguimos criar o ambiente propício para o surgimento de conhecimento ativo, autônomo, este só pode surgir da alegria, já que este é o afeto que favorece a nossa potência (E3P12). O conhecimento ativo nasce de afetos alegres, de potência, nunca de afetos tristes, pois eles enfraquecem nosso corpo, simultaneamente nossa mente, nos impedindo de conhecer as coisas adequadamente, assim, uma mente fortalecida depende de um corpo nutrido de afetos alegres.

Contudo, o percurso para a autonomia em Espinosa coincide com o percurso do conhecimento racional dos afetos, isso é para uma afetividade afetiva. A liberdade pressupõe necessariamente um conhecimento sobre os afetos, além disso, o percurso à autonomia depende de uma experimentação prática do conhecimento, através do corpo e dos afetos. É pela experimentação afetiva que o homem se torna racional, isto é, é pelo esforço do ser de se conservar e aumentar a sua capacidade de agir que a razão se configura como ferramenta para um modo de vida ético, autônomo.

3. A EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY: PRECEDENTES HISTÓRICOS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

A educação enquanto área do conhecimento tem uma longa história, podemos fazer então, um recorte de seu surgimento ainda entre os gregos, temos, por exemplo, em Jaeger (1994, p. 09) o conceito de *paideia*: “Dissemos que a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”. Temos nessa primeira concepção, a perspectiva de que a educação em seu nascedouro no ocidente, partiu da própria cultura dos gregos, ou seja, a noção de *paideia* refletia não o processo de ensino-aprendizagem como o conhecemos hoje, mas a construção da ideia de homem entre os gregos, de sociedade, que era baseada na noção de *logos*, ou seja, na razão como norteadora de homens mais livres, que faziam uso de suas faculdades intelectuais para deliberar sobre assuntos da *polis*, da vida pública.

Essa primeira concepção acerca da educação, ainda enquanto um processo educacional reflete não apenas os modos como se via o conhecimento, mas também, como já dito, os modos de organização cultural de um povo, podemos destacar em Geertz (2008, p.04) que o conceito de cultura é “essencialmente semiótico”, ou seja, traduz os modos de organização social de

cada agrupamento social, nesse sentido, partindo da perspectiva grega, temos um primeiro ponto de ancoragem para a nossa compreensão acerca da educação, pois a noção de *logos* foi fundamental para como pensamos os processos de ensino-aprendizagem no século XX.

A razão enquanto elemento central para a concepção de homem surge ainda na modernidade filosófica, temos assim, em Descartes (1996), a aplicação da racionalidade não apenas como cosmovisão, mas também como método de investigação do mundo que nos cerca, o filósofo inicia o Discurso do Método com uma provocação sagaz:

> O bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo: pois cada pessoa pensa estar tão bem provida dele, que mesmo aqueles mais difíceis de satisfazerem com qualquer outra coisa não costumam desejar mais bom senso do que têm. Assim, não é verossímil que todos se enganem; mas, pelo contrário, isso demonstra que o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina bom senso ou razão, é por natureza igual em todos os homens [...]. (Descartes, 1996, p.05)

O que chama atenção nessa assertiva é o modo como o filósofo inicia seu argumento afirmando que os homens possuem bom senso, e se acham possuidores deste, no entanto, é necessário que haja um uso racional dele, pois, até mesmo o homem esclarecido pode cometer enganos, dito de outra forma, o filósofo francês está nos provocando a pensar o uso da razão como uma reflexão sobre os próprios pensamentos, e, através de um processo de elaboração daquilo que se defende, construir de fato argumentos que sejam verdadeiros.

Temos aí um primeiro elemento daquilo que posteriormente no campo educacional será considerado o ponto central para uma educação autônoma, o estímulo dos processos cognitivos dos alunos. Porém, é necessário ainda compreendermos a própria concepção de autonomia, que sofre grande influência de Kant (1985) através de seu conceito de esclarecimento:

> Esclarecimento [Aufklarung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. (Kant, 1985, p.100)

Nessa argumentação, é apontado que o esclarecimento é o uso da racionalidade de maneira autônoma, sem a necessidade da tutela de outras pessoas, que no contexto kantiano se referia a líderes políticos, religiosos, e demais pessoas que de alguma forma atribuíam para si a posse do conhecimento. Esse conceito é fundamental, pois deu base para todo o pensamento moderno, que se fundamenta na noção de esclarecimento kantiano, desenvolveu uma longa tradição de pensamento científico, que por sua vez, influenciou as várias áreas do conhecimento como as conhecemos contemporaneamente, dentre elas, no contexto desta pesquisa, destacam-

se a psicologia e a educação, que através de um diálogo profícuo, deu origem às teorias de aprendizagem como as conhecemos atualmente.

No decorrer do século XIX, a psicologia enquanto área autônoma foi de fundamental importância para as teorias educacionais, ela surge em meio a um contexto de revolução industrial, com a necessidade cada vez maior de compreender os fenômenos humanos, nesse sentido, cabe ressaltar a forte influência da filosofia, e das demais áreas que já apontavam uma leitura racionalista de mundo, principalmente baseados nas teorias Darwinianas, Kantianas, Hegelianas, e demais concepções que se voltavam para a pergunta: O que é o homem? Como ele funciona?. Destaca-se o termo "funciona", pois fortemente influenciados pelos contexto de avanço das tecnologias industriais e também com o advento do relógio, das engrenagens, passou-se a ter inicialmente uma percepção da mente humana como um emaranhado de peças que se integravam, sendo papel da psicologia o desvelamento dessas engrenagens.

Diante desse contexto, a psicologia surge então, segundo Bock(2001) como:

> Para se conhecer o psiquismo humano passa a ser necessário compreender os mecanismos e o funcionamento da máquina de pensar do homem — seu cérebro. Assim, a Psicologia começa a trilhar os caminhos da Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia. (Bock, 2001, p. 38)

Ou seja, a psicologia inicialmente amparou-se fortemente em áreas da medicina como forma de se emancipar enquanto ciência autônoma, tendo como principal objeto de estudo "a subjetividade [que] é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um (Bock, 2001, p.28). Destaca-se nesse início, os estudos da psicofísica desenvolvidos por Wundt, que ao utilizar métodos experimentais, buscava uma compreensão dos fenômenos psíquicos através de aspectos anatômicos, temos então uma psicologia primitiva, ainda pautada exclusivamente na noção de racionalidade moderna, e voltada para metodologias empíricas, porém, buscando se voltar para elementos da subjetividades.

Esse impasse entre objetividade e subjetividade se modificou apenas com o avanço dos estudos no campo da psicologia enquanto ciência, através das diferentes correntes de pensamento que surgiram no século XIX e XX, dentre elas destacam-se o behaviorismo, a psicanálise, fenomenologia, humanismo, dentre outras.

Com o surgimento dessas diferentes concepções acerca do fenômeno humano, surgiram também as áreas da psicologia, dentre elas, destaca-se a psicologia do desenvolvimento humano, que se refere ao modo como nós enquanto pessoas, nos desenvolvemos nas diferentes etapas de vida, sendo assim, existem diferentes teóricos(as) que abordam as várias etapas de vida e suas características específicas.

Podemos pensar segundo Papalia (2013) que o processo de aprendizagem para Jean Piaget se dá de maneira contínua, através dos processos de adaptação, assimilação e acomodação, que se referem:

> Adaptação é o termo de Piaget para o modo como a criança lida com as novas informações à luz do que ela já sabe. A adaptação ocorre por intermédio de dois processos complementares: (1) assimilação, que é absorver informação nova e incorporá-la às estruturas cognitivas existentes, e (2) acomodação, que é ajustar as próprias estruturas cognitivas para encaixar a informação nova. (Papalia, 2013, p. 65)

Através dos processos de adaptação, assimilação e acomodação, podemos perceber que a aprendizagem tem um caráter prático, pois inicialmente ela entra em contato com novas informações, associa elas a aquelas já existentes, e por fim, cria novas percepções desse processo.

Já em Vygotsky, temos outra concepção acerca do desenvolvimento infantil, o psicólogo russo parte de um olhar sociointeracionista, considerando que as crianças aprendem principalmente através das relações que são estabelecidas, ou seja, ele dá ênfase para o aspecto social do processo educacional, cunhando o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Papalia (2013) a esse respeito diz que:

> Para Vygotsky, os adultos, ou os colegas mais desenvolvidos, devem ajudar a direcionar e organizar a aprendizagem da criança antes que esta possa dominá-la e internalizá-la. Essa orientação é muito eficaz para ajudar a criança a atravessar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a distância entre o que ela já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com assistência. (Papalia, 2013, p. p.66)

Em Vygotsky, é fundamental que o professor seja um mediador entre o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o aluno já tem de aprendizagem, e o desenvolvimento potencial, aquilo que ele pode desenvolver, nesse sentido, se difere de Piaget por ter uma concepção mais voltada para as relações que essa criança trava em seu entorno.

Por fim, temos em Wallon a *Teoria dos campos funcionais*, que segundo Assis et al (2022):

> Na psicologia de Wallon, o desenvolvimento cognitivo da criança está alicerçado nos Campos Funcionais, que são categorias de atividades cognitivas. Na concepção de Wallon os quatro Campos Funcionais são: Movimento (um dos primeiros a se desenvolver, e é o que dá apoio aos outros campos); Afetividade (fase mais primitiva do desenvolvimento, a qual antecede a cognição); Inteligência (vinculada a fatores biológicos e sociais); Pessoa (campo funcional que gerencia os outros). (Assis et al, 2022, p.60)

A partir da teoria dos campos funcionais, considera-se que o desenvolvimento infantil ocorre de acordo com um conjunto de fatores que se sucedem, sendo inicialmente o movimento,

ou seja, os comportamentos reflexos que o bebê apresenta, como mexer os braços, as pernas, que se desenvolverão posteriormente para movimentos aprendidos, como o de engatinhar, andar, correr, dentre outros. Essa primeira etapa é importante para o outro fator, o da afetividade, que se refere às respostas emocionais que esse corpo terá, sendo algumas delas o medo, choro, alegria, raiva, etc. O movimento e o afeto associados à inteligência, ou seja, a compreensão do mundo através da linguagem e da simbolização dos elementos culturais que rodeiam essa criança através de processos racionais, leva a última etapa, a da pessoa, onde a criança já tendo elaborado esses vários elementos, consegue se desenvolver de maneira completa.

A partir do desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental acerca da razão e da autonomia no processo educativo, aliado com as teorias da psicologia acerca do desenvolvimento humano, podemos pensar agora mais especificamente, o modo como John Dewey se insere nesse debate, visto que, ele surge no contexto dos EUA, vivenciando a mudança do século XIX para o século XX, ou seja, ele enquanto um intelectual envolvido com a educação e a filosofia, teve influência de autores como Hegel, além do pensamento pragmático típico do contexto norte americano, que acabou refletindo em sua perspectiva pedagógica.

As contribuições de Dewey para a educação foram importantes no sentido em que, romperam com uma perspectiva de uma educação centrada no professor, por isso, ele é conhecido como um dos principais responsáveis pela criação da Escola Nova, movimento pedagógico, sobre as características desse movimento, Lima (2003) diz:

> [...] a defesa de um ensino pela ação e não pela instrução, com uma escola que prepara os alunos para a resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano, uma escola que é extensão da vida. Dá-se aqui uma crítica contundente ao ensino tradicional, cujo foco central é o professor, preparando os alunos para a vida adulta, em uma separação bastante evidente entre escola e vida (Lima, 2003, p. 04)

O escolanovismo, como também ficou conhecido, tinha como principal objetivo aproximar o processo educacional dos alunos a suas vidas práticas, isso significa dizer que, por exemplo, os processos didáticos deveriam se voltar não somente para o ensino de conceitos, mas também sua aplicação em situações cotidianas. Isso deveria ocorrer não apenas por uma necessidade prática, tecnicista, mas também com um fim democrático, visto que, na medida em que esses conteúdos se aproximasse da vida prática dos alunos, estes, por sua vez, poderiam ter uma posição mais crítica diante de suas realidades vividas, podendo de fato ver os resultados de seus processos educacionais.

Sendo assim, a perspectiva educacional de Dewey tinha como fundamentos: o pragmatismo, experimentalismo, princípio de continuidade, verdade como práxis e escola nova. A respeito do pragmatismo, como já explicitado,e reforçado por Santos et al(2022, p. 79) "relaciona-se com a utilidade prática de conceitos abstratos", já no que se refere ao experimentalismo, ainda segundo os mesmos autores, "remete à necessidade de que o processo de aprendizagem esteja relacionado com toda a experiência do estudante (p. 80)", ou seja, o estudante em seu processo de aprendizagem é sujeito ativo da construção desse conhecimento, levando ao princípio de continuidade, que por sua vez é o processo em si de aprendizagem pela vivência.

No que se refere à verdade como práxis, está relacionado justamente ao fato de que os conhecimentos se dão pela experiência, ou seja, aliando teoria e prática. Essa característica é particularmente interessante, pois reflete uma forte influência da filosofia hegeliana, principalmente acerca da dialética, que para Kusumi (2017), assume contornos teóricos mais complexos, sendo eles:

> [...] a dialética é sempre grosseiramente sintetizada em tese, antítese e síntese, o que nos leva ao segundo fator, a saber, a perda da complexidade do sentido de dialética que, na verdade expressa o próprio modo de pensamento filosófico, de forma a não se configurar apenas como método, mas inclusive como o próprio agir pensante da consciência filosófica. (Kusumi, 2017, p. 60)

O que a autora nos salienta, é que a dialética hegeliana, para além de um método que envolve uma tese (conhecimento prévio), antítese (conhecimento novo) e síntese (construção de novo conhecimento), pode ser considerada também como uma disposição filosófica diante de uma consciência mais ativa do seu meio. Essa compreensão é fundamental para compreendermos melhor as finalidades da educação para Dewey, já que ele, de certa forma, buscava emancipar os alunos de um modelo educacional que os aprisionava, retirando o caráter crítico do próprio pensamento, que não colocava em prática essa dialética na produção do conhecimento.

4. EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: ESPINOSA ENCONTRA DEWEY

Apesar da aparente distância entre Espinosa (1677) e Dewey (1978), percebe-se que existem diversos aspectos que aproximam os dois autores, inicialmente observa-se que os dois partem de uma perspectiva disruptiva acerca de uma noção de racionalidade dualista, em Espinosa temos a defesa de que os afetos não podem ser separados da razão.

Na concepção Espinosana, não há contraposição entre razão e emoção, um não age em detrimento do outro, um não age na medida que enfraquece o outro, há sempre uma

simultaneidade entre mente e corpo, a ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das ideias. Sendo assim, pensar significa ser afetado, o pensar sempre ocorre no e pelo desejo à medida que o nosso corpo é afetado, da mesma forma que as ideias que se afirmam em nós também nos afetam. Portanto, a busca de uma autonomia depende de uma esperteza afetiva que está necessariamente relacionada com um percurso ético à autonomia.

Dentro dessa perspectiva, não pensamos o processo ensino-aprendizado desassociado aos afetos, visto que a razão não nega o corpo e o que lhes concerne, os afetos não nos afasta do conhecimento, ao contrário, o conhecimento é necessariamente afeto, entretanto para o desenvolvimento de uma educação autônoma, torna-se necessário a busca de uma afetividade ativa.

A compreensão da relação mente-corpo reside em uma inversão do próprio princípio moral, que consiste na concepção de que as ações de um são as paixões do outro, em outras palavras, que a mente age na medida que entrava o desejo. Entretanto, a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, por natureza, à ordem das ações e das paixões da mente(E3P2s), desse modo, aquilo que é paixão na mente também é paixão no corpo, aquilo que é ação na mente também é ação no corpo. Portanto, a relação mente-corpo é pensada para além de moralismo e relações de controle e dominação, ou qualquer forma de transcendência.

Nesse sentido, a razão toma o corpo como objeto de conhecimento para que possamos experimentar o mundo de forma mais potente. Assim, falar de autonomia, é o mesmo que falar do percurso a afetividade ativa, em outras palavras a busca por uma educação autônoma envolve um pressuposto ético.

Partindo disso, podemos perceber que Dewey, assim como Espinosa, também rompe com um dualismo mente e corpo, no sentido em que considera que os alunos aprendem através da experiência, ou seja, a própria noção de práxis considera que teoria e prática não podem ser vistas isoladamente. Essa concepção é particularmente interessante, pois considerar os processos educacionais a partir desse diálogo entre Espinosa e Dewey proporcionaria não apenas em pensar metodologias de ensino onde o aluno se colocasse mais ativamente em seu processo, como também considerar esse aluno em sua potência afetiva, isto é, fortalecido com afetos alegres, e simultaneamente mais capaz de pensar, tornando a aprendizagem mais significativa através de uma afetividade ativa, sendo ativa, é necessariamente alegre, visto que, uma vivência ativa é aquela que vai de encontro com o nosso esforço em perseverar na existência.

Dentro da perspectiva Espinosana, não há espaço para afetos tristes em uma educação autônoma, visto que a autonomia consiste em um modo de vida ético ativo, sendo ativo sempre

é favorável a nossa própria potência, sempre é alegrador. Contudo, a vivência ética tem como base, a alegria, ela é o termômetro Ético da filosofia de Espinosa, já que é o afeto que corrobora com o esforço de perseverar. Portanto, uma educação potente e criativa tem sempre a alegria como base. Por outro lado, uma educação impotente, não só tem a tristeza como base, mas também tem a necessidade de entristecer a vida, impõe e entrava a capacidade criativa.

Doravante, a respeito do conceito de aprendizagem significativa, Lima *et al* (2023, p. 53) afirmam que: De acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, aprendizagem é baseada no conhecimento prévio e o conteúdo da instrução deve ser estruturado em torno dele", em outros termos, a aprendizagem significativa considera que o processo educacional começa na própria vida do aluno, sendo assim, planejar o ensino significa conhecer as histórias de cada aluno, e como elas podem ser aliadas aos conteúdos a serem construídos, tornando o processo mais atraente.

Outro ponto de intersecção entre os pensamentos de Espinosa e Dewey, se refere a importância que eles dão a autonomia, em Espinosa temos uma concepção do conhecimento como o mais potente dos afetos, ressaltando a importância de ter uma vivência ativa dos afetos através da razão, mas sem desconsiderar o corpo como objeto da mente, que depende de um fortalecimento através de afetos alegres para que a mente possa ter ideias adequadas acerca da realidade.

Já em Dewey, tem-se a defesa de que os alunos são sujeitos ativos em seus processos educacionais, principal bandeira da escola nova frente aos discursos tradicionais acerca da educação. Essas posturas quando associadas, proporcionam uma perspectiva educacional que não apenas permite construir novas metodologias, como também faz pensar acerca da própria educação como um todo, no sentido de, considerá-la como eminentemente crítica, transformadora, superando uma lógica de ressentimento e adoecimento, em outros termos, o conhecimento passa a ser potência e não mais penitência.

Desse modo, quando associamos essas posturas de Espinosa e Dewey, obtemos uma perspectiva educacional que valoriza tanto a afetividade quanto a autonomia. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento consiste em uma potência ética afirmativa e alegre, considerando o aprendizado como uma experiência positiva e fortalecedora. Assim, supera-se toda a lógica da negação do corpo e seus afetos, assim como, uma educação entristecedora priva os alunos do desenvolvimento autônomo da sua potência criadora.

Contudo, ao incorporar os princípios de Espinosa e Dewey, a sala de aula invertida pode ser vista como um ambiente onde a afetividade e a autonomia se entrelaçam. Suas perspectivas

podem influenciar metodologias educacionais, como a sala de aula invertida, em que os alunos se tornam agentes de sua própria aprendizagem.

A metodologia de sala de aula invertida, coloca o aluno como protagonista do processo educacional, reflete a perspectiva desses autores. Na sala de aula invertida, os alunos são incentivados a estudar o conteúdo de forma independente, fora da sala de aula, e a utilizar o tempo em sala para atividades mais interativas e colaborativas.

Essa abordagem promove a autonomia dos alunos, pois eles são responsáveis por sua própria aprendizagem. Portanto, a relação entre as ideias de Espinosa e Dewey com a metodologia de sala de aula invertida destaca a importância de uma educação que valoriza o papel ativo dos alunos, promove afetos positivos e constrói uma experiência de aprendizado autônoma e potente.

Observamos também como a própria concepção de currículo se modifica ao pensar o conhecimento, já que, aquela concepção tradicional de currículo da educação tradicional enquanto um conjunto de conteúdos a serem dados se modifica, segundo Moreira (2010, p. 02), atualmente o currículo pode ser visto como:

> As discussões sobre o currículo necessariamente abordam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário pedagógico, as transformações que desejamos efetuar nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir. (Moreira, 2010, p. 02)

Ou seja, atualmente, o currículo é visto como um conjunto de fatores que se relacionam não apenas ao conhecimento que será dado, como também aos elementos sociais, políticos, identitários, em suma, reflete os modos como as organizações escolares se posicionam diante de um contexto plural e cheio de desafios. Essa concepção de currículo compactua com a perspectiva de uma educação vista a partir também por Dewey, já que este em a partir do escolanovismo, reflete uma preocupação com um ensino mais autônomo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse diapasão, a arte de educar e seu processo de ensino-aprendizagem não são conceitos abstratos, não surgem do vazio e não possuem finalidade ou direção ao nada. Ele surge a partir de, e com objetivos, os quais precisam ser alcançados para que possamos, de fato, compreender que os sujeitos conquistaram o aprendizado em sua essencialidade autônoma e afetiva.

Por fim, através dessa intersecção entre Espinosa e Dewey, conjectura-se pensar uma educação que seja não só significativa, mas que promova uma nova forma de organização

social, superando afetividades paramentadas, e de fato, e, por consequência, estando de acordo com as demandas contemporâneas, que envolvem didáticas, organizações curriculares, e demais aspectos educacionais pensando uma sociedade marcada pelo multiculturalismo e pela diversidade.

Dito tudo isso, cabe-nos perguntar, brincando com a provocação de Espinosa aos filósofos da consciência, afinal, o que podem um aluno e um professor em processo de ensino-aprendizagem? É possível construir uma educação pautada na afetividade e conectada à realidade? A metodologia ativa da sala de aula invertida por si só é capaz de promover uma educação extramuros?

O escopo deste presente artigo não é fornecer uma resposta prática a tais questões e nem de definir o que se entende por educação em tempos hodiernos. Pelo contrário. É a de proporcionar a arte de bons encontros, a partir de construções e desconstruções de experiências sociais, do aumento da potência existencial e fazer isso um modo de vida para além dos muros educacionais, trilhando, sendo, assim, um percurso ético.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Letícia Alexandra de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. **AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON PARA A EDUCAÇÃO**. Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, 2022

BOCK, Ana Mercedes Bahia. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DELEUZE, Gilles**. Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981).** São Paulo: Ed. Eduece, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão.** São Paulo: editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia prática.** São Paulo: Ed. Escuta, 2002.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. D**emocracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução: The Child and The Curriculum. Anísio Teixeira. Comp. Melhoramentos – São Paulo, 10ª edição, 1978.

GEERTZ, Cliffort. **A Interpretação das Culturas**. l.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Arthur M. Parreira. 3ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanual. **Resposta a pergunta**: o que é o esclarecimento?. Petrópolis – Editora Vozes, 1985.

KISUMI, Mirian Monteiro. **Ontologia como lógica**: a dialética como exercício de "conceitualização" em Hegel. Contextura, Belo Horizonte, no 9, abr. 2017.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **ESCOLA NOVA, PRAGMATISMO DEWEYANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: algumas (des)considerações. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, 2003.

LIMA, João Fernando Costa Júnior 1 Presleyson Plínio de; SOUSA, Cláudio Firmino Arcanjo 3 Fabrícia Fátima de; LEME, Márcia Maria de Oliveira Santos 5 Mário; GOMES, Neirivaldo Caetano. **Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel**. 2023.

MOREIRA, A.F.B. **Currículo**: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NASCIMENTO, Lorival do. FAVORETO, Aparecida. **Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul./set. 2018.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]. 12. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : AMGH, 2013.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PAIVA, Adriana Borges de. **O pensamento educacional de John Dewey**. Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, 2022.

SPINOZA. Benedictus de. **Ética**. Belo horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO: ANÁLISE CRÍTICA DO PAPEL DOS TUTORES NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

Raimunda Izabel Gusmão Garcia
Mestra em Educação
raimundaizabel@aluno.facmais.edu.br
Faculdade de Inhumas - FACMAIS

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatt
Doutor em Educação
dostoiewski@facmais.edu.br
Faculdade de Inhumas - FACMAIS

Daniele Garcia Almeida
Graduanda em Pedagogia
dg.almeida@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: Este estudo investiga a relação entre o estado do Maranhão e as instituições públicas de ensino superior que ofertam a Educação a Distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, utiliza-se a teoria crítica da sociedade como referencial teórico. A pesquisa se concentra nas atribuições dos tutores nessas instituições, com o intuito de promover a autonomia e a emancipação humana no contexto educacional maranhense. Por meio da análise de Editais de Seleção de Tutores, foram identificadas as exigências de formação, os processos de seleção adotados e as diretrizes que norteiam a atuação desses profissionais. A teoria crítica da sociedade, aliada à metodologia da análise de conteúdo, proporciona uma base sólida para compreender a realidade educacional, destacando a importância de fortalecer práticas educacionais que estimulem o pensamento crítico, a reflexão e a atitude crítica. A busca por um ambiente educacional mais inclusivo e significativo não apenas no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, é um dos principais focos do presente trabalho. Assim, essa intersecção entre a teoria crítica da sociedade e as práticas educacionais no Maranhão revela possibilidades de intervenções que visam não apenas adquirir conhecimento, mas também promover a autonomia, a emancipação e a resistência em um contexto marcado por desigualdades sociais. Portanto, este estudo contribui para o debate acadêmico sobre a importância da reflexão crítica na educação e aponta para novas direções de pesquisa e ação que possam impactar positivamente o desenvolvimento humano e social na região.

Palavras-chave: Análise de editais; Tutor; Instituições públicas de ensino superior; Teoria crítica da sociedade.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo explora a relação entre o estado do Maranhão e as instituições públicas de ensino superior (IPES), as quais ofertam Educação a Distância, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, destacando a importância da teoria crítica da sociedade como base metodológica. Ao longo das páginas que se seguem, são abordados aspectos fundamentais da educação, com ênfase na busca por intervenções críticas que promovam a autonomia e a emancipação humana. A análise se aprofunda nas pesquisas que buscam não apenas adquirir conhecimento, mas também estimular a reflexão crítica e a atitude crítica por meio de experiências educacionais significativas.

Explorando os caminhos metodológicos delineados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), busca-se compreender o papel das instituições de ensino superior no Maranhão, especialmente no que diz respeito à formação de tutores e às práticas educacionais adotadas. A teoria crítica da sociedade, com sua ênfase no pensamento crítico desenvolvido por Herbert Marcuse, serve como pilar teórico para a investigação realizada, que busca analisar as possibilidades de emancipação humana e a estrutura social vigente.

Por meio da análise dos Editais de Seleção de Tutores das instituições analisadas, intenta-se identificar as atribuições dos tutores, as exigências de formação e os processos de seleção adotados. A partir dessas informações, busca-se não apenas descrever a realidade educacional no Maranhão, mas também apontar caminhos para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e significativo, capaz de impactar positivamente não apenas o âmbito escolar, mas toda a sociedade.

1.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo utiliza como base a teoria crítica da sociedade, com ênfase no pensamento de Herbert Marcuse. Marcuse, sociólogo associado à Escola de Frankfurt, é um dos principais teóricos da teoria crítica, que questiona tanto o sentido da teoria e da prática quanto a distinção entre ambas. A missão central dessa abordagem é revelar "as coisas como são", destacando as tendências do desenvolvimento histórico. Em cada momento histórico, essas tendências mostram os arranjos concretos dos potenciais emancipatórios e dos obstáculos à emancipação (Nobre, 2004).

No contexto educacional, as pesquisas fundamentadas na teoria crítica abrangem a produção de conhecimento e a implementação de intervenções críticas. Esses estudos não visam apenas adquirir novos conhecimentos, mas também fomentar a autorreflexão, o pensamento

crítico e a atitude crítica, promovendo a autonomia do indivíduo. Em uma sociedade contemporânea marcada por desigualdades sociais, essas pesquisas podem fortalecer atitudes críticas e de resistência. Como afirmam Brandalise *et al.* (2017, p. 86): "A opção pelo fundamento dialético crítico em pesquisa prima pela produção de conhecimento que visa a promoção, a autonomia e a emancipação humana, pressupondo, portanto, uma visão dialética da realidade, associando a teoria e a prática."

Os caminhos metodológicos desta pesquisa foram delineados com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), os quais se desdobram em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

Na primeira fase, denominada pré-análise, o objetivo é organizar o material a ser analisado, tornando-o operacional e sistematizando as ideias iniciais. Nessa etapa, após uma leitura "flutuante", procede-se ao delineamento do corpus da pesquisa, seguindo alguns critérios, como exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (Bardin, 2011).

Assim, os editais das instituições analisadas foram definidos como o *corpus* desta pesquisa. Nesses documentos, buscou-se observar as funções dos tutores, considerando as informações contidas, uma vez que eles constituem a base necessária para atender ao objetivo da pesquisa.

A pesquisa foi delimitada aos editais para a seleção de tutores em nível de graduação nos anos de 2017 a 2023, considerando a emissão da Portaria CAPES n.º 183, de 21 de outubro de 2016. Essa portaria estabelece, em seu art. 7º, que "o processo de seleção dos bolsistas, realizado pelas IPES, deverá atender aos princípios da publicidade e impessoalidade, com a divulgação de critérios claros e objetivos" (Brasil, 2016, n. p.). Além disso, considerou-se o Decreto Federal n.º 9.739, de 28 de março de 2019, que define medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelecendo normas sobre concursos públicos.

Para atingir os objetivos da pesquisa, a função do tutor foi buscada no site de busca na internet Google e nas páginas das instituições para selecionar os editais de seleção de tutores nas instituições analisadas. A estratégia utilizada para a análise do conteúdo dos documentos empregou a seguinte sequência de etapas:

- 1ª etapa: Seleção dos dados. Com o objetivo de identificar as atribuições do tutor em instituições conveniadas com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Maranhão.

- 2ª etapa: Definição das palavras-chave para a pesquisa e download dos Editais. As palavras-chaves utilizadas foram: “edital tutor IFMA 2017”, “edital tutor IFMA 2018”, “edital tutor IFMA 2019”, “edital tutor IFMA 2020”, “edital tutor IFMA 2021”, “edital tutor IFMA 2022”, “edital tutor IFMA 2023”, “edital tutor UEMA 2017”, “edital tutor UEMA 2018”, “edital tutor UEMA 2019”, “edital tutor UEMA 2020”, “edital tutor UEMA 2021”, “edital tutor UEMA 2022”, “edital tutor UEMA 2023”, “edital tutor UFMA 2017”, “edital tutor UFMA 2018”, “edital tutor UFMA 2019”, “edital tutor UFMA 2020”, “edital tutor UFMA 2021”, “edital tutor UFMA 2022” e “edital tutor UFMA 2023”.
- 3ª etapa: Os Editais selecionados por meio das palavras-chave foram lidos e analisados.
- O processo de identificação e seleção dos documentos resultou em uma relação de 54 editais. A seguir, o Quadro 1 ilustra os resultados obtidos por meio da busca das palavras-chave, identificando o ano da seleção, a instituição de seleção e a nomenclatura utilizada para a seleção. Cabe salientar que o levantamento dos editais da UFMA ocorreu no mês de abril de 2023 e, até essa data, não foram encontrados editais para seleção de tutor referentes ao ano de 2023.

QUADRO 1: EDITAIS DE SELEÇÃO DE TUTOR

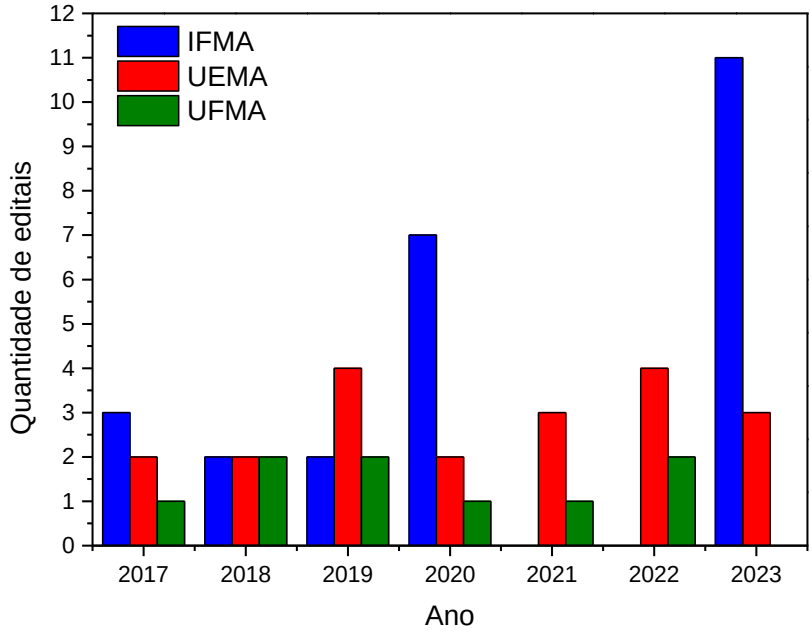
ANO	INSTITUIÇÃO	EDITAL	NOMENCLATURA
2017	IFMA	n° 53/2017, n° 55/2017	Tutor a Distância
		n° 54/2017	Tutor Presencial
	UEMA	n° 01/2017	Tutores a Distância
		n° 02/2017	Tutor Presencial
	UFMA	nº 01/2017	Tutor a Distância
2018	IFMA	n° 095/2018	Professores Mediadores a distância e presencial
		n° 16/2018	Mediadores a Distância
	UEMA	nº 07/2018	Tutor Presencial
		n° 11/2018	Tutor a Distância
	UFMA	nº 01/2018, nº 155/2018	Tutor a Distância
2019	IFMA	nº 52/2019	Tutor a Distância
		nº 42/2019	Tutor
	UEMA	n° 04/2019, n° 13/2019	Tutores a Distância
		n°05/2019, n°14/2019	Tutor Presencial
	UFMA	nº 322/2019	Tutor a Distância
		nº 325/2019	Tutor Presencial
2020	IFMA	n° 13/ 2020	Tutor - Categoria 1
		nº 14/2020, n° 27/2020, nº 39/2020, nº 170/2020	Tutor - Categoria 2
		nº 35/2020	Tutor a Distância
		nº 36/2020	Tutor Presencial
	UEMA	n° 01/2020	Tutores a Distância
		n° 14/2020	Tutor Presencial
	UFMA	nº 04/2020	Tutor
2021	IFMA	Não houve edital	X

	UEMA	n° 04/2021, n° 31/2021	Tutores a Distância
		n° 11/2021	Tutor Presencial
	UFMA	n° 23/2021	Tutor
2022	IFMA	Não houve edital	X
	UEMA	n° 08/2022, n° 25/2022, n° 35/2022	Tutor Presencial
		n° 31/2022	Tutores a Distância
	UFMA	nº 13/2022, nº 20/2022	Tutor
2023	IFMA	n° 5/2023, n° 48/2023, n° 49/ 2023, n° 79/ 2023	Tutor - Categoria 1
		n° 69/2023, n° 80/2023, n° 50/2023	Tutor - Categoria 2
		n° 70/2023, n° 93/2023, n° 50/2023, n° 81/2023	Tutor - Categoria 4
	UEMA	n° 01/2023, n° 15/2023, n° 16/2023	Tutor Presencial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 1 traz a representação do *corpus* de análise, ou seja, a totalidade de editais a serem analisados nesta seção:

GRÁFICO 1: QUANTIDADE DE EDITAIS



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar o Gráfico 1, destaca-se que o IFMA foi a instituição que mais divulgou editais para a seleção de tutores, totalizando 25 ao longo dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2023. Em seguida, a UEMA apresentou um total de 20 editais publicados no período de 2017 a 2023, enquanto a UFMA totalizou 9 durante o período de 2017 a 2022. Quanto à nomenclatura utilizada, observaram-se termos como Tutor a Distância, Tutor Presencial, Professores Mediadores a Distância e Presencial, Mediadores a Distância, Tutor, Tutor - Categoria 1, Tutor - Categoria 2, Tutor - Categoria 4.

Portanto, de acordo com o Gráfico 1, pode-se observar o número total de editais publicados pelas instituições no período analisado: O IFMA liderou com 25 editais, seguido pela UEMA, com 20, e a UFMA, com 9.

1.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme Franco (2005), ao elaborar categorias de análise, o pesquisador pode adotar duas abordagens: categorias criadas a priori e categorias não definidas a priori. Neste estudo, optou-se pela utilização de categorias criadas a priori, posto que se busca uma resposta específica em relação ao papel do tutor da UAB, mais precisamente se ele é considerado um docente.

Franco (2005) alerta que as categorias criadas a priori podem conduzir o pesquisador à simplificação e à fragmentação do conteúdo, sendo esta a principal implicação dessa escolha. Assim, com base nos documentos analisados sobre o trabalho do tutor na UAB, foram estabelecidas categorias de análise utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A codificação foi conduzida da seguinte forma: leitura dos documentos com o intuito de identificar temas e conceitos relevantes para a pesquisa. Com base nessa leitura, as categorias de análise sobre o trabalho do tutor de Educação a Distância (EaD) no Sistema UAB, de acordo com os objetivos e hipóteses da pesquisa, foi definida a seguinte categoria: Atribuições do tutor. Esta foi subdividida em duas subcategorias: a) Formação exigida para atuar na função de Tutor; b) Processo de seleção para atuar como tutor. Com base na categoria e nas subcategorias estabelecidas, realizou-se a análise do conteúdo dos documentos com o objetivo de identificar padrões, relações e significados que possam emergir a partir dessa investigação.

1.3 ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DO TUTOR

Ao examinar os editais das instituições, nota-se que as atribuições destinadas ao tutor passaram por modificações e maior exigência ao longo dos anos. Em 2017, os editais classificavam os tutores como presenciais e a distância, e as atribuições eram semelhantes às estabelecidas na Resolução CD/FNDE n.º 26, de 5 de junho de 2009, que descreve e detalha as atribuições gerais do tutor.

Dentre as instituições analisadas, observam-se algumas diferenças nas exigências para o Tutor a Distância. No IFMA, por exemplo, as atribuições incluem "corrigir as atividades e avaliações dos alunos em conjunto com o professor" (Edital n.º 53/2017, n.º 55/2017). Na UFMA, a exigência é "participar, em conjunto com o professor-especialista, da produção e

processo de avaliação das disciplinas" (Edital n.º 01/2017). Já na UEMA, a responsabilidade mencionada é "corrigir as atividades e avaliações dos alunos" (Edital n.º 01/2017). Percebe-se que o IFMA e a UFMA estabelecem o trabalho em conjunto com o professor, enquanto a UEMA sugere que a avaliação e a correção das atividades estão sob a responsabilidade exclusiva do tutor.

Um ponto em comum entre as instituições é o estabelecimento da relação de comunicação entre os tutores, sejam eles presenciais, sejam a distância, como expresso nos editais: "Planejamento de momentos presenciais coletivos com o professor-especialista, o tutor presencial e equipe da Sede, de São Luís" (UFMA, Edital n.º 01/2017); "Estabelecer permanente contato com o Tutor a Distância" (UEMA, Edital n.º 01/2017); "Mediar a comunicação de conteúdos entre Professores Formadores, alunos e Tutores Presenciais" (IFMA, Edital n.º 53/2017, n.º 55/2017).

No ano de 2018, no IFMA, foram selecionados Professores Mediadores a Distância e Presencial por meio do Edital n.º 095/2018. Neste, os tutores foram denominados de Professor Mediador a Distância e Professor Mediador Presencial, conforme o item 13.3, que se refere à bolsa dos Professores Mediadores a Distância e Presencial no valor de R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, valor vigente na época pago aos tutores.

No referido edital, assim como no Edital n.º 16/2018, a instituição passou a exigir como função do Tutor a Distância: "corrigir as atividades e avaliações dos alunos", deixando de lado a colaboração que existia anteriormente com o professor e alinhando-se às funções exigidas a esse profissional pela UEMA.

Diante disso, observa-se que as diferenças entre as funções de Mediador a Distância e Mediador Presencial se dão principalmente em relação ao AVA, dado que "acompanhar e avaliar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle" está diretamente relacionado com o Mediador a Distância. Por sua vez, ao Mediador Presencial, cabe "colaborar com as atividades da Secretaria Escolar". Esse mediador, além das atividades pedagógicas atribuídas a ele, como "executar roteiros didáticos", exerce atividades administrativas.

Em 2019, o IFMA divulgou o Edital n.º 42/2019 para seleção de tutor. Neste edital, havia a seguinte informação: "As atividades de tutoria deste edital são constituídas pelas atribuições da Classe C, baseadas nas atividades elencadas pelas Categorias 3 e 4 de Tutoria, especificadas para os cursos oferecidos no âmbito UAB". Dentre as Atribuições Tutor – Categoria 3, destacam-se:

- Acompanhar e avaliar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA;

> - Assistir aos alunos nas atividades do curso;
>
> - Apoiar os Professores Formadores nas atividades da disciplina;
>
> - Mediar a comunicação de conteúdos entre Professores Formadores e alunos;
>
> - Estabelecer e promover contato com os alunos (via AVA) (IFMA, 2019, p. 3).

Essas atribuições são designadas também ao Tutor – Categoria 4, somando-se ainda a essa categoria as seguintes atividades:

> - Apoiar os alunos em todas as atividades no polo presencial;
>
> - Estabelecer e promover contato com os alunos (via AVA) e presencialmente;
>
> - Realizar atividades acadêmicas presenciais no polo de apoio ao qual está ligado (IFMA, 2019, p. 4).

Observa-se que o referido edital atribui ao tutor, cumulativamente, as funções do Tutor Presencial e do Tutor a Distância. Nota-se, ainda, que o tutor, no IFMA, passa a ser categorizado nas Categorias 3 e 4, em vez das nomenclaturas Presencial ou a Distância. Além disso, surge outras modalidades de tutoria, como constatado nos editais dos anos seguintes.

Na UEMA, houve seleção por meio dos Editais n.º 04/2019 e n.º 13/2019 para Tutores a Distância, e dos Editais n.º 05/2019 e n.º 14/2019 para Tutores Presenciais. Na UFMA, houve seleção por meio do Edital n.º 322/2019 para Tutor a Distância, e do Edital n.º 325/2019 para Tutor Presencial. A publicação desses editais demonstra que as duas instituições citadas continuaram selecionando ambos os tutores no ano de 2019.

Importa ressaltar que, no IFMA, em alguns editais no ano de 2020, o papel do Tutor foi categorizado, sendo a Categoria 1 relacionada com o apoio pedagógico ao docente responsável pela elaboração do material, e a Categoria 2, com o ambiente virtual, na manutenção e organização do material no AVA. As Categorias 3 e 4 estão diretamente relacionadas com a orientação dos alunos.

Em 2020, o IFMA, por meio do Edital n.º 13/2020, realizou seleção para contratação de Tutor – Categoria 1. Na página da instituição, o Tutor Categoria 1 é chamado de Gerente Pedagógico. Para um melhor entendimento, serão apresentadas as atribuições desse tutor mais adiante.

Os Editais n.º 14/2020, n.º 27/2020, n.º 39/2020 e n.º 170/2020, dessa mesma instituição, foram destinados para seleção de Tutor – Categoria 2. No Edital n.º 14/2020, na página do IFMA, chama esse tutor de Gerente AVA. Com exceção do Edital n.º 170/2020, os demais atribuem as seguintes funções ao Tutor – Categoria 2, são elas:

> - Acompanhar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
>
> - Organizar o AVA com material didático relativo aos componentes curriculares;
>
> - Acompanhar o funcionamento e a funcionalidade das ferramentas do AVA;
>
> - Proceder com a manutenção dos usuários (controle de acessos, importações, permissões e cortes de grupos de acesso);
>
> - Colaborar na preparação de material audiovisual (edição e produção) (áudio e vídeo);
>
> - Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas e da Coordenadoria do Curso no prazo máximo de 24 horas (IFMA, 2020, p. 4).

No Edital n.º 170/2020, o Tutor – Categoria 2 tem como atribuições:

> - Mediar a comunicação de conteúdos entre professor formador e os cursistas;
>
> - Acompanhar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) os materiais didáticos e as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
>
> - Apoiar o professor formador no desenvolvimento das atividades docentes;
>
> - Organizar o AVA com material didático relativo aos componentes curriculares;
>
> - Acompanhar o funcionamento e a funcionalidade das ferramentas do AVA;
>
> - Preparar material audiovisual (gravação, edição e produção), áudio e vídeo, tratando da qualidade do som e imagem;
>
> - Proceder com a manutenção dos usuários (controle de acessos, importações, permissões e cortes de grupos de acesso);
>
> - Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas e da Coordenadoria do Curso no prazo máximo de 48 horas (IFMA, 2020, p. 4).

Nas atribuições do Tutor nesse Edital, destacam-se, de forma distinta dos demais, as funções de "mediar a comunicação de conteúdos entre professor formador e os cursistas" e "apoiar o professor formador no desenvolvimento das atividades docentes". Essas responsabilidades não estão associadas a essa categoria de tutor em nenhum outro edital, ao passo que, nos editais anteriores, a atribuição era "colaborar na preparação de material audiovisual (edição e produção) (áudio e vídeo)". A distinção entre as palavras "preparar" e "colaborar" evidencia que cada Câmpus estabelece suas exigências, mesmo quando pertencentes à mesma instituição. Para atuar como Tutor - Categoria 2, é exigido ter Bacharelado em Ciência da Computação ou Bacharelado em Engenharia da Computação ou Bacharelado em Sistema de Informação ou Bacharelado em Engenharia de Software ou Licenciatura em Informática e pós-graduação (*lato sensu*) (Edital n.º 14/2020 IFMA). Nota-se,

assim, que essa exigência está relacionada à função a ser desempenhada, e não ao curso que ofertado.

A UEMA mantém a seleção para Tutores a Distância (Edital n.º 01/2020) e Tutores Presenciais (Edital n.º 14/2020). Já na UFMA, foi divulgada a Chamada Pública n.º 04/2020 para Seleção de Tutores. Nesse Edital, não há especificação se o tutor atuará presencialmente ou a distância, sendo estabelecidas as seguintes atribuições:

> - Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso e as matrizes das Disciplinas;
>
> - Participar de todas as capacitações de tutores;
>
> - Conhecer as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os materiais referentes aos cursos;
>
> - Mediar a comunicação de conteúdos entre os professores e os cursistas;
>
> - Acompanhar todas as disciplinas do período letivo;
>
> - Participar das aulas online e de todas as atividades síncronas e assíncronas sugeridas pelo docente e/ou coordenação de curso e/ou DTED;
>
> - Acompanhar diariamente a frequência e o desempenho dos alunos, motivando-os, bem como responder as suas dúvidas, em um prazo máximo de 24 horas, por meio dos canais de comunicação disponíveis no AVA;
>
> - Corrigir, fornecer feedback e lançar notas no prazo de 3 (três) dias úteis após o encerramento das atividades;
>
> - Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
>
> - Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
>
> - Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela DTED/UFMA;
>
> - Ter disponibilidade para participar de viagens aos polos de apoio presencial (PAP);
>
> - Elaborar e enviar dentro do prazo relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
>
> - Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
>
> - Realizar atividades presenciais no PAP quando solicitado;
>
> - Promover encontros virtuais, com alunos(as) por meio dos recursos tecnológicos;
>
> - Comunicar-se com equipe do curso e da DTED, incluindo coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador de polo, professor, secretária, tutor presencial e demais atores;

> - Responder com presteza e cordialidade aos e-mails recebidos dos docentes e/ou coordenadores e/ou equipes de gestão, sendo o prazo para as respostas de e-mails de 24 horas;
>
> - Trabalhar durante a vigência do contrato, perfazendo 20 horas semanais (incluindo as atividades presenciais no PAP, que podem ocorrer em finais de semana) (UFMA, 2020, p. 3).

Diante das atribuições apresentadas, destaca-se a responsabilidade de "comunicar-se com a equipe do curso e da DTED, incluindo coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador de polo, professor, secretária, tutor presencial e demais atores" (UFMA, 2020, p. 3). Essa incumbência é notável por referir-se ao Tutor a Distância, evidenciando a necessidade de comunicação entre o tutor selecionado, o Tutor Presencial e outros profissionais mencionados no edital.

Além disso, percebe-se um considerável aumento nas atribuições do tutor, como a promoção de encontros virtuais com alunos, o prazo de 24 horas para resposta de *e-mails* recebidos, bem como o esclarecimento de dúvidas dos alunos, também no período de 24 horas. Essas exigências suscitam questionamentos sobre a viabilidade do cumprimento de tantas responsabilidades em uma carga horária de 20 horas semanais para esse profissional. Como bem pontua Antunes (2018, p. 60): “A precarização do trabalho ocorre quando […] são usados vários mecanismos, como a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada, a restrição e a limitação dos direitos, os novos métodos de organização sociotécnica do trabalho etc.”.

Essa mesma situação pode ser observada no edital do ano de 2021, Edital n.º 23/2021/UFMA – seletivo para Tutor. Neste, também não especifica se é Presencial ou a Distância. Observando os seguintes requisitos básicos: “Possuir disponibilidade para participar de viagens aos Polos de Apoio Presencial (PAP)” e “Residir em qualquer município do Maranhão”, constata-se tratar do Tutor a Distância, uma vez que esse profissional poderá viajar até o polo de apoio presencial para o cumprimento de suas atribuições.

Observa-se ainda a seguinte ressalva no item 2.1 do Edital n.º 23/2021:

> Ressalte-se que, no caso dos tutores que residirem fora da região metropolitana de São Luís, composta por São Luís, São José de Ribamar, Paço do Limiar e Raposa, deverão arcar com os seus próprios custos de deslocamento, hospedagem e alimentação, sempre que lhes seja solicitada a presença na sede da DTED/UFMA, situada no Campus Universitário Dom Delgado, 1964, Campus Sede da UFMA, para o cumprimento das atividades descritas no item 3 –Atribuições do tutor –mediante prévia solicitação de comparecimento presencial, conforme necessidade e interesse da DTED/UFMA, para participação em reunião de alinhamento presencial, capacitação de tutores, entre outras (UFMA, 2021, p. 4).

Assim como Freitas, Rostas e Rostas (2022) apontam, também se observa que o tutor deve ter disponíveis os recursos necessários para exercer seu trabalho. Um dos requisitos

básicos para exercer a função, de acordo com o Edital n.º 23, é "ter acesso a computadores e recursos de conectividade à internet" (UFMA, 2021, p. 2). Dessa forma, é o próprio trabalhador quem disponibiliza os equipamentos, o acesso à internet, a iluminação e arca com os custos para seu labor.

> Estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um leitmotiv do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (Antunes, 2018, p. 37).

Em 2022, ocorreu o processo seletivo para Tutores na UFMA por meio dos Editais n.º 13/2022 e n.º 20/2022. No Edital n.º 13/2022, um dos requisitos básicos estabeleceu a seguinte exigência: "Residir em município que contemple o curso para o qual deseja concorrer". Esse critério sugere tratar-se do Tutor Presencial. Já no Edital n.º 20/2022, um dos requisitos básicos exigiu: "Residir em qualquer município do Maranhão". Nota-se que esse requisito se refere ao Tutor a Distância. Apesar das diferenças nos requisitos que indicam se tratar de Tutores Presenciais ou a Distância, os editais apresentam atribuições idênticas para esses profissionais. Essa uniformidade nas atribuições é uma tendência que também se observa em outras instituições.

Na UEMA, a seleção ocorreu por meio dos editais n.º 08/2022, n.º 25/2022 e n.º 35/2022, para Tutores Presenciais. No Edital n.º 35/2022, esses tutores passaram a ter as seguintes atribuições:

> - Orientar os estudantes quanto às especificidades da EaD e a funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem;
>
> - Apoiar os professores das disciplinas no desenvolvimento das atividades pedagógicas;
>
> - Manter comunicação contínua e efetiva com a Coordenação de Tutoria, o professor da disciplina e o estudante;
>
> - Desenvolver estratégias motivacionais de trabalho em grupo e apontar caminhos que promovam a aprendizagem autônoma;
>
> - Corrigir as atividades dos estudantes postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, fazendo o lançamento das notas;
>
> - Acessar diariamente a disciplina em oferta no curso;
>
> - Acompanhar as atividades dos estudantes, orientando-os no dia a dia, mediando a discussão e a resolução de possíveis problemas, registrando os resultados e viabilizando o processo de autoaprendizagem na disciplina;

> - Responder prontamente as dúvidas dos estudantes, não deixando ultrapassar 24 horas, por meio dos canais de comunicação disponíveis do AVA;
>
> - Cumprir 20 (vinte) horas semanais, destinadas ao atendimento de estudantes em sistema on-line AVA – Moodle, estudos, correções de avaliações e reuniões (reuniões pedagógicas com o professor da disciplina e/ou com o coordenador de tutoria); incluindo as atividades presenciais no polo de apoio presencial aos finais de semana;
>
> - Corrigir, fornecer feedback e lançar notas no prazo de 3 (três) dias úteis após o encerramento das atividades;
>
> - Elaborar planejamento a cada encontro presencial;
>
> - Estar ciente dos processos e prazos administrativos que afetam os alunos, prestando informações quando solicitado (UEMA, 2022, p. 4).

Nesse edital, pela primeira vez, atividades relacionadas a "corrigir as atividades dos estudantes postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, fazendo o lançamento das notas" foram atribuídas ao Tutor Presencial. Em todos os outros editais anteriores dessa Instituição, essa responsabilidade era direcionada ao Tutor a Distância.

A tarefa de corrigir as atividades dos alunos pode ser identificada nos seguintes editais para Tutores a Distância: Edital n.º 01/2017, Edital n.º 11/2018, Edital n.º 04/2019, Edital n.º 13/2019, Edital n.º 01/2020, Edital n.º 04/2021, Edital n.º 31/2021, Edital n.º 31/2022.

Outro ponto a se observar é que os referidos editais não mencionam o contato com o Tutor a Distância, como nos demais editais para Tutor Presencial. Isso pode sugerir que esse profissional passaria a desempenhar ambas as funções.

Essa situação persistiu também nos editais do ano de 2023, que foram para a seleção de Tutores Presenciais, nomeadamente o Edital n.º 01/2023, o Edital n.º 15/2023 e o Edital n.º 16/2023. As atribuições permaneceram as mesmas do Edital n.º 35/2022, com o acréscimo de "participar de encontros quinzenais no polo de apoio presencial com carga horária de 8 (oito) horas". Essa atribuição fazia parte das responsabilidades dos Tutores a Distância, conforme Edital n.º 31/2022.

Nesses editais, não há menção ao contato entre tutores, ao contrário dos editais anteriores, que estabeleciam a atribuição de um contato permanente entre tutores com o intuito de promover uma aprendizagem mais eficaz para o estudante. Nos editais mais recentes para Tutor Presencial, a comunicação é destacada como atribuição direta desse profissional: "Manter comunicação contínua e efetiva com a Coordenação de Tutoria, o professor da disciplina e o estudante".

Ao comparar com os editais anteriores, em que havia a clara atribuição de contato permanente entre Tutores, como "estabelecer permanente contato com o Tutor a Distância"

(Edital n.º 02/2017, Edital n.º 07/2018, Edital n.º 05/2019, Edital n.º 14/2019) e "manter diálogo constante com o tutor a distância na perspectiva de uma articulação eficaz em busca da melhoria da aprendizagem do estudante" (Edital n.º 14/2020, Edital n.º 11/2021, Edital n.º 08/2022), nota-se que houve modificação.

Diante desses fatos, conclui-se que o Tutor Presencial passa a exercer ambas as funções, isto é, tanto a que lhe é atribuída quanto a do Tutor a Distância. Esse acúmulo de funções evidencia a precarização do trabalho, no qual se trabalha cada vez mais para ganhar um mesmo valor, pois a bolsa remuneração permanece a mesma, de acordo com os editais analisados. Como explica Antunes (2018, p. 26): "[…] se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato […]".

A posição de Antunes (2018) sobre dualidade do trabalho humano e a necessidade de recusar o trabalho que explora vai ao encontro das reflexões de Marcuse (1973), quando este trata da autonomia individual no trabalho em relação à consciência de servidão e liberdade.

> A questão sobre quais necessidades são verdadeiras ou são falsas deve ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; ou seja, se e quando eles são livres para dar sua própria resposta. Enquanto eles são mantidos na incapacidade de serem autônomos, enquanto eles são doutrinados e manipulados, sua resposta a essa questão não pode ser considerada como sendo dele próprio […]. Toda libertação depende da consciência da servidão e o despertar dessa consciência se vê impedido pela prevalência de necessidades e satisfações que, em grande medida, tornam-se próprias do indivíduo (Marcuse, 1973, p. 45-46).

Prosseguindo com a análise, os editais do IFMA referentes ao ano de 2023 apresentam uma diferenciação notável na classificação dos tutores, dividindo-os em categorias numeradas de 1 a 4. Dessa forma, importa destacar as atribuições dos Tutores da Categoria 1, uma vez que as demais categorias já foram previamente abordadas.

Conforme os Editais n.º 5/2023, n.º 48/2023, n.º 49/2023 e n.º 79/2023, os Tutores da Categoria 1 desempenham as seguintes funções:

> 3.2.1 Acompanhar os materiais produzidos pelos professores em conformidade com o cronograma dos cursos;
>
> 3.2.2 Planejar, junto à Coordenadoria Pedagógica Sistêmica e da Unidade de Ensino, formações para os professores formadores acerca da produção de materiais didáticos;
>
> 3.2.3 Analisar a organização didática dos materiais produzidos pelo professor formador, orientando quanto à melhoria na apresentação e aplicabilidade no AVA;

> 3.2.4 Encaminhar relatórios de acompanhamento e participação dos professores formadores na produção de materiais didáticos dos componentes curriculares para a Coordenadoria de Curso;
>
> 3.2.5 Estabelecer contato permanente com professor formador, durante o período de produção dos materiais didáticos (IFMA, 2023, p. 3).

O Edital n.º 5/2023, destinado ao Tutor – Categoria 1 (apoio pedagógico), estabelece que esse profissional deve desempenhar as atividades típicas de tutoria, conforme detalhado no item 3.2 do referido edital. Contudo, verifica-se que essas atividades apresentam divergências em relação à Resolução CD/FNDE n.º 26/2009, mencionada anteriormente. Embora a resolução destaque que as atribuições do tutor no Sistema UAB podem variar de acordo com as especificidades de cada curso e instituição, cabe às IPES determiná-las nos processos seletivos.

Nota-se que as atribuições desse tutor não se vinculam à especificidade de cada curso, uma vez que o profissional é selecionado para diferentes cursos, sempre com a mesma atribuição e a exigência de ser graduado em Pedagogia com pós-graduação (*lato sensu*). Portanto, essa exigência está relacionada com a função a ser exercida, e não com o curso ofertado.

Notavelmente, a Categoria – Tutor 1 não se vincula diretamente com o aluno, e sim com o conteúdo elaborado pelo professor formador. Isso implica designação da responsabilidade de adequação do material produzido pelo professor formador, assemelhando-se ao que poderia ser chamado de "Tutor Pedagogo". Nesse contexto, fica claro que a ausência de uma regulamentação específica para a atividade de tutor torna o profissional mais frágil nessa modalidade de ensino, sujeito a decisões arbitrárias de cada instituição de ensino. Como aponta Barreto (2008, p. 925): “O tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente”.

Nesse contexto, a análise e a discussão centraram-se na formação exigida para a atuação desse profissional nas instituições selecionadas.

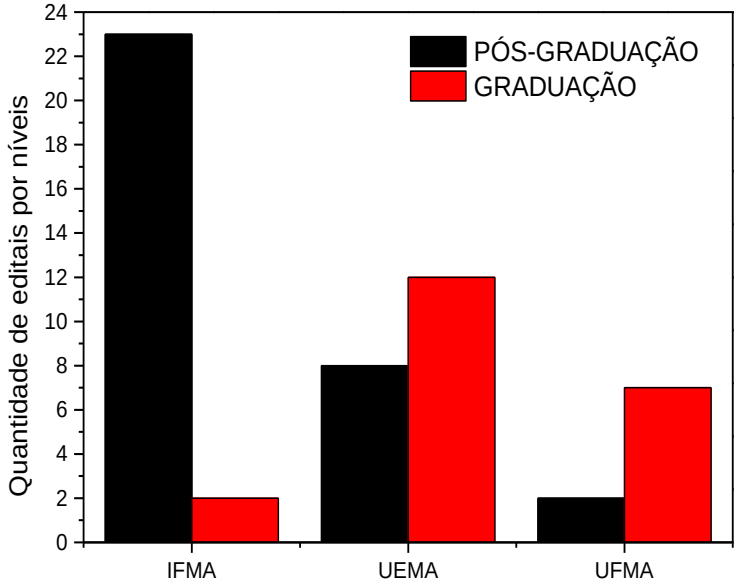
1.3.1 Formação Exigida do Tutor

Com base nas informações levantadas, é necessário salientar que foram analisados apenas os Editais de Seleção para tutores atuarem nos cursos de graduação. Em todos os editais analisados, há a exigência de formação em graduação e, em alguns, a exigência é ainda maior, abrangendo o nível de pós-graduação (*lato sensu*).

O Gráfico 2 revela um aspecto determinante dos editais de tutoria: os pré-requisitos de formação acadêmica exigidos para que os candidatos possam concorrer às vagas de tutores.

Mais especificamente, concentra-se na distinção entre Editais que solicitavam graduação ou pós-graduação (*lato sensu*) como requisitos.

GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE EDITAIS POR NÍVEIS



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No caso do IFMA, dos 25 Editais específicos, 23 deles exigiam que os candidatos possuíssem pós-graduação, indicando uma preferência por tutores mais especializados academicamente. Dois editais do IFMA requereram apenas a graduação como pré-requisito.

Por outro lado, na UEMA, houve uma divisão mais equitativa. Dos 20 Editais, 12 solicitam graduação como pré-requisito, enquanto 8 exigiram pós-graduação (*lato sensu*) dos candidatos.

A UFMA, por sua vez, teve uma clara preferência por exigir a graduação como requisito mínimo. Apenas 2 dos 9 editais exigiam pós-graduação (*lato sensu*), enquanto os demais estabeleceram a graduação como o requisito mínimo. Esses dados revelam a variabilidade na exigência dos requisitos mínimos de formação para atuar como tutor nas instituições.

Nota-se que essas instituições atendem às normas da Portaria da CAPES n.º 183, de 21 de outubro de 2016, a qual, em seu art. 4º, requer formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior para atuar como tutor.

Quanto à experiência em nível superior, os editais das instituições consideram as experiências em tutoria como docência, quando exercidas nos cursos desenvolvidos na Modalidade de EaD pelo Sistema UAB, conforme comprovação de experiência, de acordo com o Ofício n.º 187/2016-CCB/CGFO/DED/CAPES, de 22 de novembro de 2016.

Conforme a LDB n.º 9.394/1996, art. 66, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e

doutorado" (Brasil, 1996, n. p.). Contudo, em suas pesquisas, Garcia e Silva (2017) constataram que existem professores tutores atuando em cursos superiores tendo apenas a graduação, sendo que 56,73% não possuíam ainda mestrado ou doutorado. Os autores argumentam que essa situação desconsidera a LDB em relação ao nível de escolaridade, o que se torna preocupante.

Em contrapartida, um estudo realizado por Freitas, Rostas e Rostas (2022) mostrou que a pontuação classificatória presente no edital de seleção para tutores da EaD representa a contratação de mão de obra qualificada com garantia de qualidade do ensino ofertado. No entanto, eles observam que a remuneração, paga em forma de bolsa, encontra-se inferior a 1 salário-mínimo, desvalorizando o trabalho desses profissionais.

1.3.2 O Processo de Seleção do Tutor

O processo de seleção para tutores no IFMA e na UFMA ocorre, em geral, por meio da análise de títulos. Na UEMA, essa seleção é mais rigorosa, envolvendo não apenas a análise de títulos, mas também a realização de prova didática, como observado nos Editais n.º 04/2019, n.º 01/2020, n.º 04/2021, n.º 31/2021 e n.º 31/2022, destinados à Seleção de Tutores a Distância, assim como nos Editais n.º 15/2023 e n.º 16/2023 para Tutores Presenciais.

Conforme o Edital n.º 01/2020 (UEMA), a Prova Didática, de caráter classificatório e eliminatório, é conduzida da seguinte forma:

> A Prova Didática, visando aferir o desempenho pedagógico e o domínio do conteúdo da área/subárea do conhecimento objeto de seleção, constará de aula expositiva sobre um dos temas constantes no Anexo IV, sendo o mesmo sorteado no início da prova, de acordo com o curso para o qual concorre o candidato;
>
> A prova didática terá a duração mínima de 15 minutos e máxima de 25 minutos, na qual serão atribuídas notas de 0 (zero) a 100 (cem), de acordo com a Ficha de Avaliação da Prova Didática disposto no Anexo;
>
> O candidato deverá entregar duas cópias do plano de aula aos examinadores, antes do início da prova para fins de pontuação no item específico conforme Ficha de Avaliação da Prova Didática (Anexo V) (UEMA, 2020, p. 6).

Essa prova, como mostra o edital, visa aferir o desempenho pedagógico. Observa-se que a instituição, por meio desse processo seletivo, busca selecionar um professor. Nesse contexto, percebe-se a criação de "uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino" (Segenreich, 2009, p. 219).

Para Lapa e Pretto (2010, p. 91), é “[…] evidente a falta de reconhecimento desse profissional, recrutado por meio de seleção interna nas IFES que aderiram aos termos postos pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos em EAD”. Nota-se, desse modo, um

processo de mercantilização da educação superior implantado dentro da própria universidade com base nos mecanismos de financiamento difundidos ao longo dos anos.

Os resultados indicam que, mesmo sem reconhecimento institucional para a atividade docente do tutor, esse profissional é selecionado com demandas que evidenciam a exigência do conhecimento pedagógico, assim como experiência na área. Além disso, constata-se, a partir dos dados analisados, que essa atividade profissional é precarizada, posto que, ao longo dos anos, as instituições aumentaram suas exigências para o desenvolvimento dessa função e passaram a acumular responsabilidades que anteriormente eram atribuídas ao Tutor Presencial e, em outros momentos, ao Tutor a Distância, não havendo mais distinção nas atribuições entre essas duas categorias.

Compreende-se, portanto, que esse profissional desempenha suas funções de acordo com as necessidades de cada instituição que o contrata, recebendo uma bolsa (inferior a um salário-mínimo) e sendo exigido a desempenhar tarefas próprias de profissionais qualificados na respectiva área. Além dos tutores tradicionais conhecidos, sejam eles presenciais, sejam a distância, percebe-se uma nova categoria de tutor que não está diretamente ligada aos alunos, e sim ao professor formador e à manutenção do AVA.

Nesses termos, entende-se que a função do tutor se configura em atividade docente. No entanto, ele encontra-se em um processo de construção de uma identidade profissional. Isso porque "[…] as mudanças sociais atuais, tanto internas como externas às escolas, estariam produzindo condições de incerteza, insegurança e crise de identidade no âmbito da profissão docente, que historicamente foi estável para muitos professores(as)" (Rossi; Hunger, 2020, p. 316). Dessa forma, destaca-se a falta de reconhecimento social e profissional desse trabalhador, pois, além das atividades docentes desempenhadas, são designadas a ele também atividades administrativas, o que pode descaracterizar o seu trabalho docente.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta análise, fica evidente a relevância da teoria crítica da sociedade como um arcabouço teórico fundamental para compreender a realidade educacional. A partir da abordagem crítica proposta por Herbert Marcuse e da aplicação da análise de conteúdo nos documentos analisados, foi possível identificar as nuances das práticas educacionais e as atribuições dos tutores nas instituições de ensino superior no Maranhão.

A teoria crítica, ao questionar não apenas o sentido da teoria e da prática, mas também a própria distinção entre ambos, oferece subsídios para uma reflexão profunda sobre as estruturas sociais e educacionais vigentes. As pesquisas baseadas nesse referencial teórico não

apenas buscam adquirir conhecimento, mas também têm o potencial de promover a autonomia, a emancipação e a resistência em uma sociedade marcada por desigualdades.

A análise dos editais de seleção de tutores revelou as exigências de formação e os processos de seleção adotados, bem como apontou para a necessidade de fortalecer práticas educacionais que estimulem o pensamento crítico, a reflexão e a atitude crítica. A construção de um ambiente educacional mais inclusivo e significativo não é apenas um desafio, mas uma necessidade premente para a promoção do desenvolvimento humano e social.

Dessa forma, a presente investigação não se encerra aqui, mas aponta para novos horizontes de pesquisa e ação. A continuidade do diálogo entre a teoria crítica da sociedade e a prática educacional pode abrir caminhos para a transformação e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Que as reflexões e descobertas apresentadas neste estudo possam inspirar novas abordagens e práticas que contribuam efetivamente para a emancipação e o progresso educacional no Maranhão e além.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. C. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.

BRANDALISE, M. Â. T.; BONATTO, B. M.; SILVA, G. C.; GOES, G. T. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 72-90, 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE n.º 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2009. Disponível em: https://uab.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2007/12/resolucao-no-26-5-de-junho-09.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n.º 9.739, de 28 de março de 2019. Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal – SIORG. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 mar. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9739.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, A. C. de O.; ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. A precarização do trabalho do tutor virtual na educação a distância: reflexões sobre essa forma atípica e flexível de trabalho. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p. 1-21, 2022.

GARCIA, M. F.; SILVA, D. Professor tutor: papéis, funções e desafios. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 28-50, fev./maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Concursos e Seletivos**. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/. Acesso em: 15 out. 2023.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 79-87, nov. 2010.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Edital n.º 35, 2022**. Disponível em: https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2022/09/ok-EDITAL-No-35_2022-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Chamada Pública n.º 4/2020 – DTED**. 2020. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/dEvcHMMiD8IJQwX.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

RELATÓRIO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NÚCLEO NASCIMENTO DE MORAES

Rillairy Faustina Rodrigues da Silva[1]
Graduanda em Licenciatura em Ciências Humanas
faustinarillairy@gmail.com
UFMA

RESUMO: O relatório analisa a participação no Subprojeto "Metodologia de Aprendizagem Ativa Aplicada ao Estudo de Temas Filosóficos" do PIBID na Universidade Federal do Maranhão, sob orientação do Prof. Dr. Edson Ferreira. O objetivo é compartilhar experiências e reflexões, destacando desafios e resultados. A pesquisa ocorreu no Centro de Ensino Educa Mais Nascimento de Morais em Imperatriz, MA iniciado em junho e tendo aplicação na sala 201. Utilizou-se metodologia de aprendizagem ativa em três fases: aula expositiva com a apresentação do texto "escrevivência" de Evaristo, dinâmica de associação de palavras com leitura do ‘Sartre e a Liberdade’ e aplicação de formulário via Google Forms. As atividades foram além da escola, em que incluíram reuniões mensais, apresentações de projetos, dinâmicas em grupo, elaboração de plano de aula e atividades práticas baseadas em textos. Com o projeto desenvolvido durante a fase de observação, foi possível obter resultados positivos, evidenciando alta participação dos alunos, compreensão dos temas e satisfação geral, tendo como forma de avaliação 10 perguntas. O PIBID proporcionou uma experiência enriquecedora, redefinindo a minha visão sobre o papel do educador e destacando a importância da prática docente na formação dos alunos, além de trazer esse contato mais próximo com uma sala de aula durante a formação.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. PIBID. Experiências. Desafios e resultados.

[1] Rillairy Faustina Rodrigues da Silva (faustinarillairy@gmail.com)

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do meu desenvolvimento no Subprojeto tido como tema "METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA APLICADA AO ESTUDO DE TEMAS FILOSÓFICOS", no Programa Institucional de Bolsasde Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Federal do Maranhão peloProf. Dr. Edson Ferreira, tive a oportunidade única de vivenciar uma ricaexperiência educacional que transcendeu os limites da sala de aulaconvencional e que contribuiu positivamente no decorrer de minha formação. Este relato visa compartilhar as nuances e aprendizados que permearam minha jornada no PIBID desde a divisão dos núcleos, reuniões mensais geraise de núcleos, dinâmicas realizadas, eventos participados, textos lidos até osresultados do planejamento, destacando não apenas os desafios enfrentadosneste projeto iniciado em junho com as observações, mas também as reflexões que surgiram a partir da prática docente ao longo desse período e as atividades realizadas em sala de aula.

Procederei à análise minuciosa das etapas do plano de projeto, abordando detalhadamente as vivências, transformações, textos abordados no projeto, como: "o Existencialismo e um Humanismo" de Sartre, "relato de experiências" de Jung e "a escola como espaço de formação para a autonomia numa perspectiva existencialista" de SCHWARZ, além das reflexões observadas ao longo do percurso. Destacarei a importância singular dessas experiências no processo de construção da minha formação, evidenciando como cada fase contribuiu para o enriquecimento do meu conhecimento e desenvolvimento pessoal. Essa exploração pormenorizada permitirá uma compreensão mais profunda e significativa do impacto do projeto em minha jornada educacional e formativa.

2. ESCOLA E SUPERVISÃO

O Centro de Ensino Educa Mais Nascimento de Morais, situado na ruaLeôncio Pires Dourado — Bacuri, Imperatriz, MA, apresenta um histórico marcado por um legado educacional significativo, contribuindo para o desenvolvimento educacional da região. No que se refere à organização de ensino, a escola adota abordagens pedagógicas inclusivas, onde se destaca também a presença de uma intérprete de Libras, reforçando o compromisso com a inclusão e acessibilidade para alunos surdos. Assim, promovendo métodos que visam o desenvolvimento integral dos estudantes, além debuscar.

O corpo docente é composto por profissionais qualificados ecomprometidos com a excelência educacional, refletindo em um corpo docente entregando um ensino de qualidade.

Os alunos, por sua vez, formam uma comunidade discente diversificada, promovendo um ambiente enriquecedor para a troca de experiências e aprendizado mútuo, tendo seus representantes participando ativamente das reuniões semanais, proporcionando um espaço para compartilhar suas experiências e pautas. A interação entre escola, professores, alunos e pais configura uma comunidade escolar participativa e engajada. O envolvimento dos responsáveis no processo educativo contribui para uma parceria efetiva entre a instituição e as famílias, sempre reforçado dos eventos realizados na escola.

Além disso, a escola dispõe de recursos didáticos, como data show, frequentemente utilizados para apresentações de filmes e trabalhos dos alunos. Apesar de estar em reforma, a infraestrutura física da Escola possui mais de 12 salas, sendo uma escola em construção com um amplo espaço recreativo esalas razoáveis para o ensino integral.

Tive contado com turmas em três dias distintos ao decorrer do programa, nas segundas-feiras em período integral, nas quartas-feiras pela manhã e, posteriormente, nas quintas-feiras em apoio à implementação do projeto, passando a trabalhar com trio de suporte. Os horários de atuação foram distribuídos da seguinte forma:

1. Segunda-feira (Integral): Turmas 203, 200 e 101
2. Quarta-feira (Manhã): Turmas 200 e 102
3. Quinta-feira (Manhã): Turmas 202 e 201

Destaco que as segundas-feiras, especialmente nas turmas 203 e 200, foram experiências positivas, com alunos demonstrando atenção e comportamento exemplar. Em contraste, a turma 101 apresentou mais desafios, evidenciando dificuldades no comportamento, foco nas aulas e na leitura.

Quanto às quartas-feiras, houve pouco contato com a turma 102 devidoà mudança de dia para o início do projeto. No entanto, considerando a interação, observou-se que a turma proporcionou um ambiente tranquilo para que Paulo pudesse concentrar sua atenção, colaborando efetivamente para o desenvolvimento das aulas e abordagem dos temas, pude observar até mesmo uma intérprete de libras para um aluno na turma, demostrando o comprometimento de inclusão.

Após um período de análise ocorridos a partir do mês de junho a outubro, já com fechamento do plano de projeto, procedeu-se com debates durante as reuniões de planejamento do núcleo Nascimento, duas delas ocorrida em 01/09/2023 para elaboração com auxílio do coordenador e professor Edson Ferreira e finalização dia 31/10/2023. O intuito dessas discussões era a elaboração do plano de projeto para sua efetiva aplicação. Após minuciosa consideração, optou-se por estruturar o projeto em três fases distintas. Dessa forma, foi

necessária uma reorganização do meu cronograma,resultando na minha mudança de dia de atuação para trabalhar com a turma 201 e auxiliar meu trio na 202, assim como os mesmos me auxiliaram nas etapas. A decisão foi tomada visando alinhar minha agenda aos demais colegas, uma vez que o dia anteriormente designado não abrangia a turma destinada a mim, a 201. O projeto foi desenvolvido especificamente para as classes 200, 201, 202 e 203, pois acreditamos que estão em um nível de conhecimento intermediário. Além disso, todos os integrantes passaram por essas salas durante o processo de análise.

Deste modo, passei a dedicar-me as quintas-feiras para trabalhar na aplicação do projeto na turma 201. A turma 201 foi mais desafiadora tanto naobservação quanto na atuação em prol do projeto que será detalhada logo a frente. Dificuldades foram enfrentadas no manejo dos alunos e na condução eficaz das atividades propostas durante as aulas.

3. DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO

Tendo como tema o subprojeto: METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA APLICADA AO ESTUDO DE TEMAS

FILOSÓFICOS. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de incentivo de fundamental importância na vida de uma discente em formação. Assim, há o contato com uma sala de aula ao decorrer do projeto planejado e executado durante os 13 meses.

Iniciado em 2 de junho de 2023 na sala 10 A, no Centro de Ciências deImperatriz, mediado pelo coordenador do projeto e curso, Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa, houve a divisão de núcleos e a apresentação dos supervisores/professores, meu núcleo, Centro Educa Mais Nascimento de Moraes e do Colégio Militar Tiradentes I. Focado na disciplina de Filosofia, apartir daí, foram realizadas reuniões gerais e de núcleos, nas quais foram trabalhados alguns textos que nos auxiliassem na formação do projeto.

No dia 06 de junho de 2023, foram abordadas instruções sobre o planejamento do PBL e algumas metodologias necessárias para os alunos criarem algo, além da explicação de nosso papel como pibidianos e o que deveríamos observar, como as dificuldades, necessidades e habilidades dos mesmos, em que as observações iam além da sala de aula, isso tudo explicado com um auxílio de três slides da Profa. Dra. Heridan Guterres sobre project based learning pressupostos, na prática, e avaliação. Foram apresentadas algumas etapas de contexto, objetivo, material, atividade e forma de avaliação,em que foi mostrado o vídeo de PBL na prática com duração de 12 minutos sobre metodologias, tendo foco o debate entre os novos bolsistas, seus

supervisores e aqueles que já faziam parte do projeto, como o núcleo do GraçaAranha, sobre a realidade em sala de aula, obstáculos e outros tópicos importantes nesse processo.

Em uma reunião realizada em 19 de junho de 2023, foram feitas dinâmicas envolvendo a criação de plano de aula baseado no texto "Aprendizado por pares e os desafios da educação para o senso crítico", do Fábio Inácio Pereira, enviado via WhatsApp. Deste modo, a partir da leitura, fomos auxiliados e logo após houve o debate com as dicas da Profa. Raelmae Prof. Dr. Edson, e em outra reunião sem lembrar data, tivemos até mesmo encenações de uma sala de aula que, sem dúvidas, ajudaram em todo o caminhar do programa.

Fazendo parte do processo, na reunião do dia 24 de junho de 2023, iniciaram-se as apresentações das equipes, onde o 1º grupo focou em seu projeto assuntos como mercado de trabalho e trabalho na modernidade. O 2º grupo identificou diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.) nas escolas e suas possíveis causas. O 3º fez uma reflexão a respeito da heteronormatividade no ensino médio. A partir daí, as demais reuniões focaram em núcleos para planejamento do projeto, com a presença do supervisor responsável na Escola, no caso do Centro Educada Mais Nascimento de Moraes, o Paulo Paiva de Sousa (SEDUC).

Com participações em eventos como a 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), realizada no dia 17 de outubro de 2023, alguns bolsistas se disponibilizaram para representar o projeto e falar um pouco sobre o mesmo, tendo até visitação de alunos dos núcleos em que são realizados os projetos. Outro evento, desta vez promovido pela universidade, foi a Feira das Profissões, realizada em 22 de novembro de 2023. Todos os bolsistas, separados em turnos, representaram o programa relatando suas experiências com apresentações de fotos e vídeos, falando sobre o programa em si e sua importância na formação docente e para o curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia.

Fonte: Rillairy, 2023. Durante o desenvolvimento da atividade 20ª SNCT – Centro de Convênções

Fonte: Rillairy, 2023. Feira das Profissões, durante o desenvolvimento da atividade turno vespertino — UFMA, Campus Imperatriz.

No Centro de Ensino Educa Mais Nascimento de Morais com supervisão de Paulo Paiva de Sousa (SEDUC) da disciplina de Filosofia, o plano do projeto foi dividido e realizado em metodologias ativas separadas emtrês momentos, as quais consistem em:

Atividade 01:

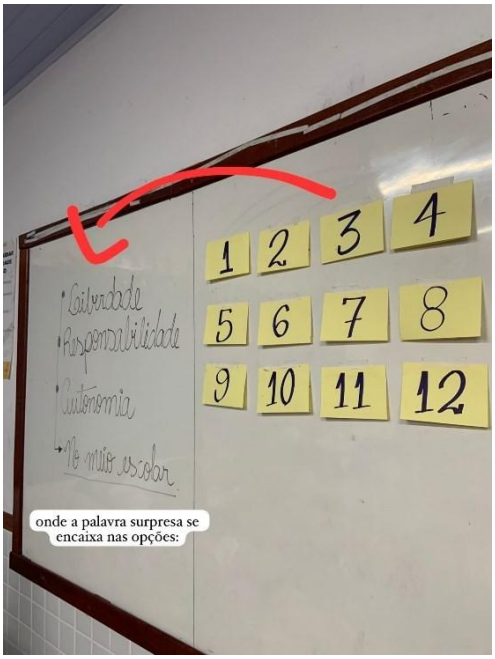
O primeiro encontro com a turma 201 realizado dia 30/11/2023 foi reservado para uma aula expositiva, na qual discutimos e esclarecemos as diretrizes das atividades que seriam realizadas posteriormente com os alunos.Esse momento inicial abordou o esclarecimento sobre os conceitos de biografia e autobiografia, destacando as diferenças de conteúdo entre esses dois gêneros textuais. Também apresentado concisamente o conceito de "escrevivência" de Conceição Evaristo, ressaltando a importância de registrarexperiências de vida, assim, observei o interesse dos alunos em fazer parte desse projeto.

A partir disto, foi solicitada a produção de autobiografias considerandoo conceito de liberdade em Sartre no cenário mais próximo ao deles, a escola,para que, no encontro seguinte, pudéssemos recebê-las e dar continuidade às etapas do projeto. Antes dessa solicitação, houve a opção de apresentarmos nossas autobiografias, proporcionando aos alunos um maior contato com a atividade proposta e buscando ampliar a compreensão sobre a mesma. Contudo, devido à limitação de tempo decorrente da mudança de horários ocasionada pela quebra dos ar-condicionados do colégio, faz com que a turmaem que eu trabalhava fosse liberada antes do horário do Prof. Paulo disponibilizado para aplicação, assim essa etapa foi omitida.

Atividade 02:

No segundo momento e encontro ocorrido em 07/12/2023, os alunos foram divididos em seis grupos, de começo, se houve uma dificuldade para iniciação por conta do barulho e bagunça que a sala se encontrava, mas apesardisso foi distribuído o texto ‘Sartre e a Liberdade’

impresso, tendo um períodode 5/10 minutos para leitura individual. Após a compreensão do texto, doze papéis fechados, contendo associações às palavras "liberdade", "autonomia" e "responsabilidade", foram fixados no quadro, dentro deles se tinha as palavras: escolha, consciência, independência, direitos, dever, capacitação, soberania, compromisso, autenticidade, empoderamento, tomada de decisão e autocontrole em ordem. A dinâmica de manter os papéis misteriosos visa promover um "jogo" mais equitativo, impedindo que as palavras mais visíveissejam apropriadas pelos primeiros alunos, enquanto os demais ficariam com as mais desafiadoras, assim cada integrante das equipes decidiam em grupo qual abrir sem haver vantagem. Após as escolhas grupais dos papéis, foi proposto o questionamento para os membros escolhidos de cada grupo: "Qual é o conceito desta palavra?Ela possui alguma relação com alguma das quatro palavras ao lado? Se sim, por quê?



Fonte: Rillairy, 2023. Sala 201, durante o desenvolvimento da atividade de associação,06/12/2023 — Centro Educa Mais Nascimento de Moraes.

Acima é possível observar como foi colocado em ação o plano de aulado segundo momento/atividade, na esquerda é possível observar as palavras para associação e ao lado as misteriosas palavras (escolha, consciência, independência, direitos, dever, capacitação, soberania, compromisso, autenticidade, empoderamento, tomada de decisão e autocontrole) como citado acima, que seriam escolhidas pelo representante de cada equipe. Diante desta penúltima atividade, houve a necessidade constante de solicitar silêncio,visto que o ambiente era frequentemente permeado pelo entusiasmo eufóricodos alunos em resposta à atividade proposta, tendo seu lado positivo enegativo para nós que aplicávamos. Neste contexto, a gestão do ruído tornou-se uma preocupação recorrente, uma vez que a animação dos estudantes

frequentemente se manifestava sonoramente, interferindo na condução adequada da atividade. Não obstante a situação mencionada, foi possível, ainda assim, dar continuidade à interação, a qual, por sua vez, revelou-se altamente produtiva e intrigante. Esta dinâmica revelou-se enriquecedora tanto para nós, que tínhamos a responsabilidade de aplicar as atividades, quanto para os participantes envolvidos. A resiliência demonstrada diante dosdesafios iniciais permitiu que as trocas e aprendizados prevalecessem, destacando a notável dedicação e interesse manifestados por ambas as partes.Essa persistência em manter o engajamento e a qualidade nas interações foi fundamental para o êxito do processo, consolidando um ambiente colaborativoe enriquecedor.

Atividade 03:

A última atividade e forma avaliativa final utilizada foi o formulário via google forms com um total de 10 perguntas, umas delas dissertativas, segue as abaixo:

O projeto proporcionou alguma compreensão dos temasliberdade, responsabilidade e autonomia escolar?

As atividades realidades foram relevantes para o desenvolvimento dos conceitos?

As informações fornecidas foram claras e compreendidas?

A organização e planejamento do projeto facilitou a participaçãoenvolvente dos alunos?

Os recursos utilizados no projeto para uma experiência deaprendizado enriquecedora?

Houve oportunidades suficientes para expressar opiniões e ideaisdurante o projeto?

As atividades foram variadas e estimulantes ao longo do projeto?

A equipe facilitadora esteve disponível para esclarecer dúvidas e oferecer suporte quando necessário?

Se houvesse algo que você pudesse mudar no projeto, qual seria?

Você sentiu que o projeto teve um impacto positivo na atmosferada sala de aula em relação à liberdade, responsabilidade e autonomia?

Na data de aplicação, que corresponde ao dia 14/12/2023, a escola encontrava-se intensamente movimentada devido ao fim do ano e à realizaçãode avaliações. Nesse contexto, a aplicação do questionário não representou uma tarefa árdua, uma vez que contou com a colaboração eficiente da liderança da turma Carol. Foi necessário apenas coordenar a mesma para efetuar o envio do link e compartilhar o questionário com os demais colegas,simplificando assim o processo de coleta de dados.

Contando com vinte e cinco respostas, foi possível entender como os alunos avaliaram as etapas passadas neste projeto. Na primeira pergunta foram registradas 23 respostas afirmativas, correspondendo a uma porcentagem de 91,7%. Por outro lado, observaram-se 2 respostas negativas, totalizando umaporcentagem de 8,3%. Esses dados refletem o resultado obtido na pesquisa, evidenciando que foi possível levar uma compreensão maior sobre liberdade e autonomia, trazendo o cenário mais próximo a eles, o escolar, com bastante eficiência.

A eficiência do processo pode ser ainda mais atestada mediante a análise dos questionamentos seguintes apresentados. Em que, nas perguntas 2, 3, 4, 5, 6 e 7, obteve-se um índice de 100% de aprovação em relação à relevância, desenvolvimento, compreensão das informações, planejamento e participação dos alunos, utilização de recursos em prol da aprendizagem, espaço destinado às opiniões dos estudantes e avaliação das atividades desenvolvidas ao longo das etapas. Este notável resultado não apenas reforçaa eficácia do método empregado, mas também destaca a coesão e satisfação expressas pelos alunos participantes. Essa consistência em alcançar níveis tãoexpressivos em diversos aspectos revela a qualidade do processo implementado e a efetiva contribuição dos mesmos para o enriquecimento dessa experiência.

Na questão 8, foi possível obter um percentual de 95,8% para respostasafirmativas e 4,2% para respostas negativas, representando apenas 1 respostanegativa em comparação com 24 respostas afirmativas. Mesmo diante dessa única resposta desfavorável, destaca-se que, de maneira geral, foi possível elucidar e esclarecer dúvidas para aqueles que as tinham. Algumas dessas interações foram conduzidas de forma mais individualizada, ocorrendo até mesmo após a conclusão das etapas, evidenciando a efetividade do processo de esclarecimento e apoio aos participantes. Essa abordagem detalhada e personalizada contribuiu significativamente para o entendimento e satisfaçãodos envolvidos no projeto.

Na questão 9 discursiva, observou-se que 23/25 das respostas indicavaa ausência de mudanças, com apenas dois questionamentos sobre a seleção dos integrantes das equipes ‘apenas a seleção de estudantes para as apresentações’ e uma sugestão de ampliação do prazo do projeto. Um aluno expressou a percepção de que o tempo transcorreu de maneira bastante rápida,como ‘aumentaria o tempo em que o projeto seria trabalhado’.

Quanto à escolha dos participantes, esclarece-se que ela era responsabilidade exclusiva das equipes. Assegurando a participação de todosdentro do possível, seja liderando o grupo ou contribuindo com opiniões sobre as respostas apresentadas. Quanto ao aspecto temporal, destacamos que as alterações ocorreram fora do planejamento inicial devido à incerteza semanal

sobre se as atividades seriam realizadas pela manhã ou à tarde. Isso resultou em desafios adicionais, nos obrigando a enfrentar dificuldades com o tempo disponível para a execução das atividades. Essas circunstâncias inesperadas demandaram esforços adicionais para superar os contratempos e garantir a efetiva realização do projeto.

Na análise da questão 10, constatamos que 95,8% dos participantes responderam afirmativamente, enquanto 4,2% optaram pelo não, representadopor apenas um respondente contra vinte e quatro respostas favoráveis. Neste contexto, torna-se evidente que a grande maioria percebeu contribuições significativas deste projeto para suas vivências em sala de aula, bem como para a compreensão do conceito de liberdade associado à autonomia no ambiente escolar.

A partir dos resultados, é possível inferir que o impacto do projeto foi notável, proporcionando aos participantes uma experiência enriquecedora nocontexto educacional. As respostas positivas refletem a eficácia em transmitiros conceitos propostos e evidenciam a relevância do projeto para o desenvolvimento e compreensão dos alunos em relação aos princípios de liberdade e autonomia no ambiente escolar.

4. DIMENSÕES E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que transcende os limites teóricos da formação acadêmica, meproporcionou uma ponte crucial entre a sala de aula da universidade e a dinâmica real das instituições de ensino. Antes do contato com o PIBID, minha visão sobre a prática docente era majoritariamente fundamentada em teorias e conceitos discutidos em sala de aula.

Contudo, ao mergulhar na experiência prática proporcionada pelo programa, as mudanças foram notáveis. O contato direto com o ambiente escolar trouxe comigo os alunos, a adaptação às diferentes realidades educacionais e a necessidade de desenvolver estratégias eficazes de ensino foram elementos que redefiniram minha perspectiva sobre o que significa serum educador.

O PIBID não apenas complementou minha formação acadêmica, mas também agiu como um catalisador para mudanças significativas na abordagempedagógica. A prática real proporcionou uma compreensão mais profunda dasnecessidades e desafios enfrentados pelos alunos, permitindo-me ajustar e aprimorar minhas estratégias de ensino no projeto.

A experiência prévia ao PIBID pode ser comparada a um esboço teórico, enquanto a vivência no programa representou a coloração e a concretização desse esboço na realidade. O PIBID não apenas enriqueceu minha bagagem acadêmica, mas também redefiniu minha visão

sobre o papeldo educador na formação dos alunos e na construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

5. REFLEXÃO E CONCLUSÃO

Ao mergulhar na prática de ensino, cada momento na sala me deu aoportunidade de não apenas transmitir conhecimento, mas de instigar o pensamento crítico dos com a prática proposta. Sartre, com sua ênfase na liberdade e responsabilidade, ecoa em minha abordagem, lembrando-me constantemente da importância de incentivar meus alunos a serem protagonistas de seu próprio aprendizado. Em um diálogo silencioso com Sartre, encontro uma conexão profunda entre sua filosofia existencialista ea prática educacional. A sala de aula torna-se um microcosmo da liberdadeindividual, onde somos desafiados a fazer escolhas autênticas. Ser professor, à luz de Sartre, é guiar, questionar e, acima de tudo, inspirar a liberdade de pensamento e ação.

A escolha de me dedicar à profissão docente, acredito na transcendência através da educação, na capacidade transformadora que cada aluno possui quando orientado por um educador comprometido. Minha participação no PIBID atuou como um catalisador para minha escolha de ser docente. O contato direto com a prática, o envolvimento noprojeto consolidaram isto. O PIBID não apenas complementou minha experiência na minha formação em andamento, mas também reforçando minha convicção de que, como educador, posso ser um agente.

REFERÊNCIAS

CARBONARA, V.; SCHWARZ, A. A escola como espaço de formação para a autonomia numa perspectiva existencialista. Educação, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e15/ 1–21, 2021. DOI: 10.5902/1984644439817. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/39817. Acesso em: 3 nov. 2023.

JUNG, C. A. et al. RELATO DE EXPERIÊNCIAS. Disponível em: https://pibidfilosofiaunioeste.files.wordpress.com/2016/01/relato-de-experic3aancia_cesaf-final.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

SARTRE, J.-P. O Existencialismo é um Humanismo. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://we.riseup.net/assets/455403/Existencialismo.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

SARTRE, J.-P. O Existencialismo é um Humanismo. [s.l: s.n.]. Disponível em: **https://we.riseup.net/assets/455403/Existencialismo.pdf**. Acesso em: 3 nov. 2023.

GUTERRES PAVAO FERREIRA, Heridan de Jesus. Project Based Learning Pressupostos. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1sCL89tX4PqVixuucgHQxFGLCxwPlUUTB. Acesso em: 16 mar. 2024.

GUTERRES PAVAO FERREIRA, Heridan de Jesus. Project based learning na Prática. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1sCL89tX4PqVixuucgHQxFGLCxwPlUUTB. Acesso em: 16 mar. 2024.

GUTERRES PAVAO FERREIRA, Heridan de Jesus. Avaliação Project Based Learning. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1sCL89tX4PqVixuucgHQxFGLCxwPlUUTB Acesso em: 16 mar. 2024.

PEREIRA, Fábio Inácio. **Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso crítico**, Web, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341035973. Acesso em: 16 mar. 2024.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: **https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404**. Acesso em:8 maio. 2024.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Mudando a educação com metodologias ativas**, [*s. l.*], 14 ago. 2024. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 8 maio 2024

SOBRE A NOÇÃO E A PRÁTICA DA LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DE BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR[1].

Lucineide de Jesus Melo[1]
Licenciatura em Pedagogia
Formação Faculdade Integrada- FFI
tinamelodejesus123@gmail.com

Paula Soares Batista[2]
Licenciatura em Pedagogia
batistaghd@gmail.com
Centro Universitário Clarentino

José Evaldo Boaz[3]
Licenciatura em Filosofia
Universidade Estadual do Ceará
evaldoboaz@hotmail.com

Iramir Alves de Araújo[4]
Mestre em história pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade- Pgcult- Ufma
Universidade Federal do Maranhão.
iramiraraujo62@gmail.com

Otávio Oliveira Silva[5]
Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em cultura e Sociedade- Pgcult- Ufma
Universidade Federal do Maranhão.
otavio.ufma@gmail.com

RESUMO: o presente trabalho pretende explicitar a importância pedagógica da noção conceitual de ludicidade e do seu exercício prático para o desenvolvimento da aprendizagem do educando no contexto da Educação Infantil. Para isso, questiona-se: em que medida consiste a relevância pedagógica da ludicidade para o desenvolvimento da aprendizagem do educando no contexto da Educação Infantil? A hipótese de pesquisa é que, a promoção da ludicidade na educação infantil estimula a aprendizagem cognitiva dos educandos, mas está além do estímulo à simples aprendizagem escolar, porque contribui para a formação de múltiplos aspectos do

[1] Este trabalho é resultado da elaboração de um trabalho de conclusão de curso (tcc), na modalidade artigo, submetido e apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Formação Faculdade Integrada- FFI, em 2024, sob a orientação do prof. Me. Iramir Alves de Araújo, e que consta com acréscimos e modificações em relação ao texto original.

[2] Mestranda em ciências da educação pela universite libre des Sciences de L' Home de Paris- ULSLP- Universidade Católica Dom Bosco- UCDB.

[3] Mestrando em ciências da educação pela universite libre des Sciences de L' Home de Paris- ULSLP- Universidade Católica Dom Bosco- UCDB.

[4] Docente pela Universidade Formação Faculdade Integrada-FFI.

[5] Professor da rede estadual de ensino do Estado do Maranhão no munícipio de Palmeirândia, e professor tutor do curso de Filosofia (EAD), da Universidade Estadual do Maranhão- Uema.

desenvolvimento humano, como a interação social, a criatividade e à cooperação dos educandos. Para responder à questão e alcançar o objetivo proposto: o trabalho está organizado em três tópicos, o primeiro pretende investigar as concepções teóricas associadas à ideia de ludicidade no contexto da Educação Infantil. No segundo tópico, espera-se discutir a relevância da ludicidade como prática pedagógica formativa da aprendizagem, autonomia e sensibilidade das crianças no cotidiano escolar no contexto da Educação Infantil. No terceiro e último tópico, o trabalho pretende identificar as principais contribuições pedagógicas para a formação do educando por meio do exercício da ludicidade para seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural através do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras no contexto da Educação Infantil. Considera-se que, brincar por brincar, jogar por jogar fazem parte da vida das crianças. Porém, as ações em torno do brincar e jogar colaboram para o desenvolvimento de inúmeras funções fisiológicas, mentais e sociais, caso melhor sejam redirecionadas por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação infantil; Ludicidade; Brincadeira; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende explicitar a importância pedagógica do exercício da ludicidade para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem do educando no contexto da educação infantil. A justificativa para o desenvolvimento da pesquisa consiste em fomentar o debate acerca do trabalho docente em torno da abordagem do brincar como ação pedagógica transformadora no contexto da educação infantil. Pensar a importância do uso de brinquedos, jogos, brincadeiras e dinâmicas é uma forma de incentivar o trabalho docente, e ao mesmo tempo, perceber que este também depende de boas condições estruturais na escola para desenvolvê-lo.

O fomento à aprendizagem lúdica precisa ser reforçado e valorizado no contexto escolar, porque não é apenas uma simples forma de distração das crianças. O lúdico também precisa estar associado à aprendizagem escolar, isto é, com o desenvolvimento das habilidades de letramento, leitura, experiências com criações artísticas, como pintura e desenho. O fomento à ludicidade também precisa ter uma função pedagógica voltada para o amor à curiosidade e ao prazer de viver, de estar na escola. Por isso, as interações físicas e o estímulo à socialização ajudam a moldar a mente e os comportamentos das crianças voltados para a aprendizagem coletiva, a autonomia e o cuidado com o outro.

A pergunta que norteia a construção da pesquisa é a seguinte: em que medida consiste a relevância pedagógica da ludicidade para o desenvolvimento da aprendizagem do educando no contexto da Educação Infantil? A hipótese suscitada e levantada ao longo desta pesquisa é que, o exercício da ludicidade na educação infantil faz diferença na vida de cada educando para além do estímulo à simples aprendizagem escolar, porque contribui para a criatividade e à cooperação. Pois, brincar por brincar, jogar por jogar fazem parte da vida das crianças. Porém, as ações em torno do brincar e jogar colaboram para o desenvolvimento de inúmeras funções fisiológicas, mentais e sociais, caso sejam redirecionadas por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, para responder à questão elencada e alcançar o objetivo proposto: o trabalho está organizado em três tópicos, o primeiro pretende investigar as concepções teóricas associadas à ideia de ludicidade no contexto da Educação Infantil. Porém, sem intenção de abarcar tudo, o trabalho apresenta algumas abordagens relevantes para a discussão e desenvolvimento da presente proposta de pesquisa.

No segundo tópico, o objetivo do trabalho consiste em discutir a relevância da ludicidade como prática pedagógica formativa da aprendizagem, autonomia e sensibilidade das

crianças no cotidiano escolar no contexto da Educação Infantil. Para alcançar o objetivo proposto, propõem-se discutir a seguinte questão: qual a importância de uma educação lúdica para o desenvolvimento de uma aprendizagem que estimule a autonomia e sensibilidade das crianças no cotidiano do trabalho escolar?

No terceiro e último tópico, o trabalho pretende identificar as principais contribuições pedagógicas para a formação do educando por meio do exercício da ludicidade para seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural através do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras no contexto da Educação Infantil.

Considera-se que, brincar por brincar, jogar por jogar fazem parte da vida das crianças. Porém, as ações em torno do brincar e jogar colaboram para o desenvolvimento de inúmeras funções fisiológicas, mentais e sociais, caso melhor sejam redirecionadas por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Cabe, portanto, à escola e aos professores promover ações que viabilizem a construção de práticas capazes de melhor subsidiar seus conhecimentos para a produção de uma autonomia ao longo de seu contato com a escola.

2. SOBRE AS CONCEPÇÕES ASSOCIADAS AOS SENTIDOS DA LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Neste tópico, pretende-se investigar as concepções teóricas associadas à ideia de ludicidade no contexto da Educação Infantil. Porém, sem intenção de abarcar tudo, o trabalho apresenta algumas abordagens relevantes para a discussão e desenvolvimento da presente proposta de pesquisa.

De acordo com as informações expressas no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica- LDB (1996), na seção II, artigo 29, a LDB concebe a Educação Infantil como uma etapa educativa do ensino básico baseada na promoção do desenvolvimento integral dos educandos. Este desenvolvimento integral consiste em um conjunto integrado de aspectos, são eles: o aspecto psicológico, físico, intelectual e social das crianças de até 5 anos de idade. Nesta etapa, a finalidade da Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica é bastante clara: promover ações pedagógicas capazes de estimular o conhecimento da inteligência, da capacidade de sociabilidade, da diversidade, das emoções, e do próprio corpo, como por exemplo, o desenvolvimento da coordenação motora, e consequentemente, o estímulo dos órgãos dos sentidos, isto é, da visão, do tato, do paladar, do olfato e da audição das crianças no ambiente escolar (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a educação infantil, além da parte física, é preciso que as crianças sejam estimuladas ao conhecimento das próprias emoções ou sentimentos acerca de si mesmo, e de outras crianças, e objetos que as cercam no ambiente escolar. Além disso, é fundamental na educação infantil que os conhecimentos e as interações sociais das crianças no ambiente escolar sejam entendidos como um processo de aprendizagem colaborativa, porque envolvem a parceria entre as diversas e diferentes famílias e a comunidade, pois a educação das crianças não é uma tarefa unilateral, isto é, produzida apenas pela escola. Mas, é uma obrigação constituída por ações colaborativas entre instituições sociais e políticas, ou seja, Estado, comunidade e família (BRASIL, 1996).

Contemporaneamente, a ideia do que é ser criança é pautada pela proteção de direitos, entendida como um sujeito que pensa, ama, sente dor, e é capaz de conhecer. Este é um marco presente no Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA em que afirma que, "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990).

Não obstante, historicamente as ideias associadas às concepções do ser criança, infância e brincadeiras não são absolutas, universais, atemporais e ahistóricas, ou seja, estas noções não possuem os mesmos significados em todas as sociedades e épocas.

Para Ariès (1981), no mundo moderno capitalista as concepções de jogos e brincadeiras são comumente vinculadas à ideia de infância como algo inerente às crianças. Entretanto, esse sentido não é historicamente fechado ou absoluto. Pois, a noção de infância é uma construção social, e, portanto, possui significações diferentes ao longo da história humana " (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès, os jogos e brincadeiras, por exemplo, correspondiam a práticas comuns entre os adultos no período medieval. Neste contexto histórico as crianças eram consideradas adultos em miniatura, e em grande parte, seres para o divertimento de adultos em que a ideia de infância não era central no bojo familiar. A concepção em torno das brincadeiras tinha uma função de socialização, porque eram bastante presentes e compartilhadas entre toda a comunidade em eventos sociais como festas tradicionais, por exemplo, em meados de 1600, afirma o autor, "[...] a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos" (ARIÈS, 1981, p. 92).

Pode-se perceber que as ideias associadas ao ser criança, infância e brincadeiras são construções culturais que se transformam ao longo do tempo. Esta diferença contribui para se

deslocar ou romper as noções comuns que vinculam o ser criança, a infância e as brincadeiras de forma unívoca, ou seja, em torno de uma mesma e única ideia.

Ainda, segundo a visão de Ariés (1981), o reconhecimento da importância da criança no interior da família, nasce da noção de "paparicação" em torno de crianças pequenas a partir do século XVI. Aqui, constrói-se um sentimento de infância e em torno dele as suas necessidades. Porém, a descoberta da infância é um processo que ocorre no século XIX, em que as distinções da vida de adulto e vida de criança passam a ser diferenciadas. A criança deveria se desenvolver no interior da convivência familiar, e nesta dinâmica ser preparada para a vida escolar, e por fim para a vida adulta.

Para Johan Huizinga (1872-1945), pensador holândes, historiador da cultura e uma referência nos estudos das brincadeiras, mas sobretudo, dos jogos como elemento da cultura, o jogo constitui uma parte da vida da criança em que realidade, magia ou fantasia se entrelaçam no imaginário do ser criança. O jogo é um elemento de estímulo à curiosidade e transformação do mundo que cerca o universo da criança. Não importa o contexto histórico em que as interações sociais humanas se desenvolvem os jogos fazem parte das memórias da criança, e como tal, constituem construções de encantamento, de alegria, de sonhos, onde o embate realidade e faz de conta se cruzam e se confundem (HUIZINGA, 2007).

Para Huizinga (2007), o jogo não pode ser uma ação imposta para uma criança, uma vez que perde sua característica fundamental que é a liberdade. O jogo é uma ação voluntária em que a espontaneidade caracteriza a dinâmica do jogo. Toda atividade pedagógica impositiva é prejudicial para a promoção da aprendizagem do educando, socialização e o simples prazer pelo brincar. Portanto, a coerção não estimula nenhum prazer para o exercício da ludicidade, mas representa uma forma de cerceamento de vivência e experiências do educando, uma vez que o gosto pela brincadeira reside na produção da liberdade para brincar:

> [...] Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso de sua evolução natural. [...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade (HUIZINGA, 2007, p. 10).

Na visão de Luckesi (2014), ludicidade e atividades lúdicas compõem sentidos diferentes, mas interligados entre si. Atividades lúdicas são práticas externas ao sujeito como brincadeiras, jogos, desenhos, canto etc., mas, ludicidade não é apenas sinônimo desses exercícios. A ideia de ludicidade não exclui as práticas lúdicas, mas as engloba e qualifica para além dessas abordagens. Pois, a ludicidade compõe experiências que podem ser das mais

simples às mais complexas, envolvendo todas as fases da vida de um sujeito, pois, "[...] pode advir de qualquer atividade que faça nossos olhos brilharem" (LUCKESI, 2014, p. 17).

Para Luckesi (2014), a noção de ludicidade é compreendida como o estado interno de um sujeito em relação às coisas pelas quais gosta de fazer, pintura, desenho, música, poesia, escrever, conversar, recordar, dentre outros. A ludicidade não pode ser vinculada apenas a atividades recreativas ao universo da sala de aula. A concepção de ludicidade está associada às formas pelas quais um sujeito internaliza as suas próprias experiências lúdicas, em que o prazer e a alegria tornam-se atividades plenas. Nenhum jogo ou brincadeira experienciada é multifacetada em um sujeito, mas envolve uma sincronia entre ideias e sensações. Por exemplo, a participação das crianças nos mesmos jogos e brincadeiras não produz experiências iguais, porque cada sujeito internaliza a experiência de formas distintas:

> [...] em meus estudos, fui compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivência (LUCKESI, 2014, p. 17).

Para Luckesi (2014), o ensino lúdico requer comprometimento ético profissional, mas também o próprio envolvimento prático nas experiências do brincar para compreender o que ocorre com o outro. Não se trata apenas de conduzir as atividades lúdicas, mas também de experimentá-las. Pois, a ludicidade, enquanto, experiência interna de cada sujeito só pode ser plenamente desenvolvida, ao passo que o educador adquire as habilidades necessárias para conduzir a aprendizagem lúdica. Se não há formação adequada, então, não há condução qualitativa das atividades lúdicas. E, além disso, o ensino da ludicidade carece de autocuidado emocional e cognitivo por parte do próprio educador:

> [...] O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando (LUCKESI, 2014, p. 14).

Para Freire (2014), a atividade docente deve ser tomada pelo gosto de querer bem os educandos e a própria prática educativa. Entretanto, o querer bem aos educandos e a prática educativa não deve ser entendida como algo obrigatório e igual entre todos os educandos. Demonstrar afeto pela atividade docente e aos educandos não deve ser tomada pelo medo de se expressar. Seriedade docente e afetividade não são ações inseparáveis. Mas, estão interligadas

pelo compromisso ético e democrático do exercício docente. Essa ponte entre seriedade docente e afetividade constitui a disponibilidade para a alegria de viver na construção da prática docente:

> [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro a alegria necessária ao *quefazer* docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 2014, p. 139, grifo do autor).

O trabalho realizado com crianças faz parte de uma parte do processo de ensino, pois enquanto criança suas concepções e valores estão em fase de construção. E seguirá em construção durante toda sua vida escolar, e mesmo durante toda a vida. Por isso, é importante que o primeiro contato das crianças com a escola e o exercício docente se apresentem alegres, mas também sérios. É importante enxergar a escola como um local de produção da boniteza e da alegria, mas também um ambiente disciplinador, entretanto, não amargo. Por outro lado, é importante que o próprio educador autoavalie sua função sem esquecer o humanismo em torno de seu exercício docente, ou seja, o trabalho realizado com gente inacabada:

> Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mundando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, distorce-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 2014, p. 141).

Toda prática lúdica constitui ato marcante na vida de uma criança, desde que seja significativamente importante para ela. A vivência, o aprendizado e o gosto pela interação marcam a história pessoal de cada criança através de seu corpo, sua mente, suas emoções, e sua forma de conviver com o outro.

2.1 A LUDICIDADE E SUA RELEVÂNCIA FORMATIVA PARA APRENDIZAGEM, AUTONOMIA E SENSIBILIDADE DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Neste segundo tópico, o objetivo do trabalho consiste em discutir a relevância da ludicidade como prática pedagógica formativa da aprendizagem, autonomia e sensibilidade das crianças no cotidiano escolar no contexto da Educação Infantil. Para alcançar o objetivo proposto, propõem-se discutir a seguinte questão: qual a importância de uma educação lúdica para o desenvolvimento de uma aprendizagem que estimule a autonomia e sensibilidade das crianças no cotidiano do trabalho escolar?

Piaget (1983), no livro *A epistemologia genética*, uma área entendida pelo autor como responsável pela investigação acerca da formação do conhecimento humano desde o nível mais baixo até o mais o grau mais alto, e seus significados, considera que a mente humana constrói o desenvolvimento de suas bases cognitivas, ou seja, a inteligência através de distintos estágios, tempo, e ritmo específico de aprendizagem em cada sujeito. O estágio é a maneira pela qual cada sujeito organiza a própria inteligência ou suas atividades mentais. Essa capacidade organizativa das estruturas mentais ocorre sob duplo aspecto, motor ou intelectual e afetivo (PIAGET, 1983).

Para o autor, essas estruturas mentais são as que permitem a um sujeito perceber os objetos que o cercam, e que estes são diferentes de si. Além disso, o indivíduo em processo de maturação também compreende a si mesmo como sujeito que faz parte do mundo. Segundo Piaget, os níveis de conhecimento são divididos em 4 estágios, são eles: o sensório motor, o pré-operatório, e operatório concreto, e o operatório formal. São estágios em interação, e maturação em que o sujeito se transforma ao longo da vida através de experiências interativas com o meio em que vive (PIAGET, 1983).

Na visão de Piaget (1983), na obra *Problemas de psicologia genética*, o autor entende que as crianças, estão, em processo de construção de aprendizagem, e por meio das interações sociais constituem suas próprias experiências de vida. Neste processo de maturação, a aprendizagem da criança obedece a um tempo específico, porque o tempo de sua infância possui uma duração única, e, portanto, diferente de outras espécies de animais:

> O desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência. [...] todo desenvolvimento - psicológico como biológico- supõe a duração, e a infância de uma criança dura tanto mais quanto mais superior for a espécie; a infância de um gato, a infância de um pinto duram muito menos do que a infância da criança porque ela tem muito mais coisa para aprender (PIAGET, 1983, p. 211).

Segundo Evans (1980), Piaget defende que as escolas e os professores disponham de condições materiais e tempo para desenvolver suas ações, a fim de que haja, efetivamente, uma real produção de aprendizagem entre as crianças no ambiente escolar. Condições e disponibilidade são fatores essenciais para que os educandos possam progredir. As ações pedagógicas demandam planejamento para que as crianças sejam capazes de resolver problemas. Pois, a liberdade das crianças carece de atenção direcionada, e não permissividade para fazer qualquer coisa:

> [...] é importante que os professores apresentem às crianças materiais e ocasiões que lhe permitam progredir. Não se trata simplesmente de permitir que as crianças façam tudo. Trata-se de proporcionar às crianças situações que ofereçam novos problemas,

> problemas que se seguirão um ao outro. É necessário um misto de direção e liberdade (EVANS, 1980, p. 81).

Cabe à escola e aos professores promover ações que viabilizem a construção de práticas capazes de melhor subsidiar seus conhecimentos para a produção de uma autonomia ao longo de seu contato com a escola. Contudo, é necessário que a escola esteja adequada e preparada para auxiliar os professores no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Segundo Luckesi (2014), a promoção das atividades lúdicas contribui para a construção da autonomia do educando, porque através das experiências ocorre a produção de autoconhecimento, autocuidado com a mente e com o próprio corpo, de modo que a criança torna-se um ser ativo. Caso contrário, se a atividade lúdica é passiva e a criança não vê estímulo, criatividade e sentido no que faz, então não a prática da ludicidade torna-se sem efeito ou nula, ou pior, impositiva, e por isso, enfadonha. Além disso, a prática da atividade lúdica enquanto não promotora de sentido, pode ser estendida para qualquer público, seja com pessoas adultas ou idosas, conforme explica o autor:

> Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser "não lúdicas" a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância. Por exemplo, uma criança que, por alguma razão biográfica (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade – "brincar de pular corda" –, além de incômoda, será chata para ela, e, pois, sem nenhuma ludicidade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata. O mesmo pode ocorrer com pessoas adultas ou idosas. Será que podemos conhecer alguma coisa mais chata do que ser obrigado a praticar uma atividade, que todos dizem que é lúdica, mas, para nós, é uma chatice? (LUCKESI, 2014, p. 13-14).

As brincadeiras lúdicas produzidas nos espaços escolares sob orientação docente devem ser conduzidas sem nenhuma forma de pressão sobre os educandos. Cada brincadeira é uma experiência única para cada criança, e portanto, obedece a um tempo e ritmo específico de aprendizagem. Neste processo, as crianças constroem pensamentos e ações para lidar com situações futuras, pois, "[...] crianças sejam e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre […]" (OLIVER, 2003, p. 23).

O exercício da ludicidade no interior da sala de aula e fora dela, possibilita a construção de uma aprendizagem rica em produção de experiências para a curiosidade, autonomia, respeito, diversidade, comunicabilidade, dentre outros elementos que se refletem na convivência no ambiente escolar e na própria vida da criança. A escola, o estudo, e o trabalho docente podem ser vistos com carinho, estimulando a vontade do educando a busca pelo conhecer, e portanto, a valorizar a vida, "[...] Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais

e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade" (KISHIMOTO, 2001, p. 9).

Jogos e brincadeiras representam uma função vital para o indivíduo e para a sociedade. Jogos e brincadeiras ornamentam a vida através do cultivo de sentidos que produzem no imaginário humano. Os valores dos jogos e brincadeiras estão associados a significações espirituais e sociais, isto é, fazem parte das experiências formativas da convivência humana,

> [...]Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, as suas associações espirituais e sociais, em resumo como função cultural (HUIZINGA, 2007, p. 12).

Não obstante, se qualquer atividade considerada lúdica causa algum tipo de medo ou transtorno na criança, ou seja, considerada invasiva, a criança encontrará dificuldades para interagir, bem como pode haver recusas futuras em participar das atividades propostas. A qualidade de uma atividade lúdica é medida pela experiência deixada nos pensamentos da criança e em seus corpos, pois

> [...] a sua qualidade dependerá da relação do sujeito que a vivência, numa determinada circunstância [...] Qualificamos a realidade que nos cerca e que vivenciamos com as determinações das experiências que tivemos no transcorrer de nossas vidas. As experiências nos marcam (LUCKESI, 2014, p. 15).

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas devem ser propostas para que os educandos possam ser estimulados para construir práticas cooperativas e solidárias acerca da convivência em sociedade. Pois, podem contribuir para construção de valores, como o respeito às diferenças entre as pessoas e o meio ambiente.

Para Kishimoto (2001), discutir educação é pensar em questões estruturais, ou seja, não basta apenas problematizar e discutir as concepções de criança e de educação sem questionar a realidade prática em que a educação é construída e desenvolvida. Tematizar a importância pedagógica de jogos e brincadeiras na educação infantil, também visa chamar a atenção sobre os problemas da exclusão social das crianças no espaço escolar, à precariedade das escolas, e a grande relevância que a formação profissional de um educador possui. Estes problemas pertencem a uma ordem estrutural, porque o desenvolvimento das práticas pedagógicas no espaço escolar necessita de condições materiais, como infraestrutura adequada, recursos, e valorização do profissional da educação:

> Não basta transferir creches para o âmbito da educação. Outros aspectos precisam ser considerados: concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos

> profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação (KISHIMOTO, 2001, p. 7).

Nenhum educador é capaz de desenvolver um trabalho de excelente qualidade, sem formação e condições de trabalho adequadas. O professor desenvolve sua função por amor, mas o amor ao trabalho não pode ser confundido com a exploração dele.

2.2 As contribuições pedagógicas da ludicidade, brinquedos, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças na Educação Infantil.

Neste terceiro e último tópico, o trabalho pretende identificar as principais contribuições pedagógicas para a formação do educando por meio do exercício da ludicidade para seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural através do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras no contexto da Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (2001), o primeiro brinquedo considerado pela criança como fonte de aprendizado de si mesmo e da realidade que a cerca consiste em seu próprio corpo. O conhecimento do corpo é lugar de importância para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é o seu primeiro contato, primeiro estímulo, primeiro brinquedo, porque é fonte de movimentos e exercícios consigo mesmo e a realidade que a cerca. Além disso, o corpo representa brincadeiras pelo movimento corporal, e que no contexto da educação infantil a escola e os educadores não podem esquecer, uma vez que o lúdico se expressa pelo corpo da criança, e junto com a linguagem corporal a própria cultura em que as crianças vivem:

> Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. Rodar como pião, cantando parlendas e músicas que falam sobre a alegria de rodopiar, expressa o prazer anunciado por Caillois (1967), no ato da vertigem. Unir a representação pelo gesto à da palavra cantada e recriada é ser criança, é deixar que o corpo se una ao lúdico e expresse os códigos da cultura em que a criança vive (KISHIMOTO, 2001, p. 9-10).

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento de atividades pedagógicas construídas sob os fazeres da ludicidade, tanto no interior do espaço escolar, quanto fora dele, contribuem para estimular a aprendizagem dos alunos, mas sobretudo, a valorizar a própria vida. Esta valorização é constituída pelo compartilhamento de saberes culturais, de sentimentos, e da importância de cooperar para superar as dificuldades, “[...] Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade” (KISHIMOTO, 2001, p. 9).

Toda brincadeira implementada na educação infantil deve permitir ao educando aberturas para o autoconhecimento, práticas de valores como a cooperação, o raciocínio, as emoções dentre outras coisas. Pois, as brincadeiras podem contribuir para a construção de um sujeito melhor capaz de interagir socialmente. tornar-se um adulto que atribui valor para as brincadeiras, porque entende que podem contribuir para viver bem, por exemplo, para relações de solidariedade, de carinho, de amor, de respeito ao próximo, à natureza e os animais, mas sobretudo, a si mesmo.

Esta visão de educação transformadora é fundamental para que o educador desenvolva suas atividades, levando em conta, que as crianças são sujeitos pensantes, capazes de constante aprendizado. Todo aluno é um sujeito em processo de aprendizado, mas que traz em si saberes prévios. Por isso, nenhum aluno pode ser considerado apenas objetos receptores de informações, uma vez que, "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (FREIRE, 2014, p. 47).

Nesse contexto, Jean Chateau (1987), educador e pesquisador francês traz uma interessante análise acerca da relação entre o jogo e a criança. Jogos e brincadeiras moldam o espírito humano para além do universo infantil, ou seja, significam aquilo que o trabalho produzido com sentimento de satisfação significa para o adulto. Por exemplo, as grandes obras criadas pelo espírito humano podem ser consideradas na mente de seus criadores, apenas brincadeiras como as grandes obras clássicas da literatura, as pinturas, as músicas, dentre outras coisas. Jogos e brincadeiras moldam o espírito humano em direção a construção de valores e saberes independentemente da idade. O jogo é a abertura para o bem viver, porque contribui para desacorrentar o homem das coisas que o impossibilita de usar a imaginação (CHATEAU,1987).

Ainda segundo o autor, não se pode separar o ser criança das brincadeiras e jogos, porque a criança é um ser que brinca. Qualquer dissociação entre essa relação significa um anúncio à morte da infância. Pois, é por meio da agitação e da forma de interação das crianças com as brincadeiras e jogos que, às vezes, é possível identificar algum problema neurológico nas crianças:

> [...] Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus, de seres primitivos. Pois, é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio __ pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente __ que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma

> criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não sabe pensar (CHATEAU, 1987, p. 14).

Segundo Vygotsky (1989), o estímulo à aprendizagem na Educação Infantil está intrinsecamente relacionado à promoção do lúdico. O processo de aprendizado lúdico auxilia na formação integral da criança, ou seja, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. As brincadeiras se configuram como situações imaginárias criadas pelas crianças em contato com a realidade social vivenciada. Neste sentido, é uma tarefa importante da escola articular o contato das crianças com brinquedos, jogos e brincadeiras ao universo lúdico. Esse contato auxilia a estimular a aquisição de regras, expressão do imaginário, a interação, a linguagem, a sociabilidade, a aquisição e a partilha do aprendizado de modo prazeroso no ambiente escolar junto a educadores e outras crianças.

Para Vygotsky (1989), o uso de brinquedos na pedagogia infantil estimula o imaginário e a construção de regras entre as crianças, possibilitando transformações internas. Toda criança almeja satisfazer algum desejo de forma imediata, por exemplo, na idade pré-escolar, em razão de fantasias para realizar desejos irrealizáveis. Na fase seguinte, a escolar, os jogos possuem uma dinâmica diferente, pois o jogo ganha importância em que a criança se torna mais detalhista, e, portanto, passa a distinguir melhor pensamento ou ideias dos objetos que a cercam. No brinquedo, estabelece-se uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um estado em que a criança é capaz de aprender, mas é potencializado quando possui orientação, uma vez que há condições de produção para aprendizagem e interação social.

O brinquedo é um objeto de importância para a criança, porque contribui para a formação de imaginários. Estimular o pensamento, a atenção, a observação, o desejo de curiosidade. Pois, a interação das crianças com os brinquedos molda o seu próprio imaginário de acordo com a realidade em que vive (KISHIMOTO, 2010).

Na visão Jean Chateau (1987), a infância constitui uma passagem de aprendizados para a fase adulta. Mas, essa passagem não pode ser bem compreendida sem se considerar a importância que os brinquedos possuem neste processo. Através dos brinquedos as crianças moldam seu próprio modo de ser:

> A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. [...] Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, 1987, p. 14).

Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. O exercício, experiências e práticas da ludicidade na educação infantil é necessário, e precisa ser valorizada. Faz diferença na vida de cada educando para além do estímulo à criatividade e à cooperação. Pois, brincar por brincar, jogar por jogar fazem parte da vida das crianças. Porém, as ações em torno do brincar e jogar colaboram para o desenvolvimento de inúmeras funções fisiológicas, mentais e sociais, caso sejam redirecionadas por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças.

3. Considerações finais

De acordo com o estudo exposto, percebeu-se que as ideias associadas às concepções do ser criança, infância e brincadeiras não são absolutas, universais, atemporais e ahistóricas, ou seja, estas noções não possuem os mesmos significados em todas as sociedades e épocas. As ideias associadas ao ser criança, infância e brincadeiras são construções culturais que se transformam ao longo do tempo. Esta diferença contribui para se deslocar ou romper as noções comuns que vinculam o ser criança, a infância e as brincadeiras de forma unívoca, ou seja, em torno de uma mesma e única ideia.

Nesse contexto, percebeu-se segundo Luckesi (2014), que a ludicidade representa muito mais que uma simples brincadeira. É, algo que está dentro do homem independente de sua idade. Internalizar a importância da ludicidade na prática pedagógica, significa construir caminhos para um desenvolvimento de uma aprendizagem afetiva, que considere a construção de saberes sob o desejo e a alegria de conhecer.

Neste sentido, para Freire (2014), o trabalho realizado com crianças faz parte de uma parte do processo de ensino, pois enquanto criança suas concepções e valores estão em fase de construção. E seguirá em construção durante toda sua vida escolar, e mesmo durante toda a vida. Por isso, é importante que o primeiro contato das crianças com a escola e o exercício docente se apresentem alegres, mas também sérios. É importante enxergar a escola como um local de produção da boniteza e da alegria, mas também um ambiente disciplinador, entretanto, não amargo.

Toda brincadeira, jogo e brinquedo implementada na educação infantil deve permitir ao educando aberturas para o autoconhecimento, práticas de valores como a cooperação, o raciocínio, as emoções dentre outras coisas. Cabe, portanto, à escola e aos professores promover ações que viabilizem a construção de práticas capazes de melhor subsidiar seus conhecimentos para a produção de uma autonomia ao longo de seu contato com a escola.

As brincadeiras podem contribuir para a construção de um sujeito melhor capaz de interagir socialmente. tornar-se um adulto que atribui valor para as brincadeiras, porque entende que podem contribuir para viver bem, por exemplo, para relações de solidariedade, de carinho, de amor, de respeito ao próximo, à natureza e os animais, mas sobretudo, a si mesmo. As atividades lúdicas devem ser propostas para que os educandos possam ser estimulados para construir práticas cooperativas e solidárias acerca da convivência em sociedade. Pois, podem contribuir para construção de valores, como o respeito às diferenças entre as pessoas e o meio ambiente.

Toda prática lúdica constitui ato marcante na vida de uma criança, desde que seja significativamente importante para ela. A vivência, o aprendizado e o gosto pela interação marcam a história pessoal de cada criança através de seu corpo, sua mente, suas emoções, e sua forma de conviver com o outro. Entretanto, para que haja esse conjunto de possibilidades é necessário que a escola e os professores disponham de condições efetivas de trabalho para realizar essa tarefa pedagógica. Pois, nenhum educador é capaz de desenvolver um trabalho de excelente qualidade, sem formação e condições de trabalho adequadas. O professor desenvolve sua função por amor, mas o amor ao trabalho não pode ser confundido com a exploração dele.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https//:www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id600653. Acesso em: 22 set. de 2023.

BRASIL**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm**. Acesso em: 28 nov. 2023.**

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987 (Novas buscas na educação; v. 29).

EVANS, R. I. **Jean Piaget: O homem e suas ideias**. Trad. por Ângela Oiticica. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo, editora Paz e Terra, Coleção leitura. 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 4 nov. 2023.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, *[S. l.]*, n. supl.4, p. 07-14, 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589. Acesso em: 23 set. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p.23.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamara Daeir; Celia E. A. Di Piero. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 105-118.

TÉCNICAS CONSTRUTIVAS TRADICIONAIS NO ENSINO DA PROJETUALIDADE

Izabel C. M de O. Nascimento1
Doutora
izabel.nas13@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Ingrid G. Braga2
Doutora
ingridbraga69@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: O ateliê de projeto tem sido o lugar de formação discente sobre a prática projetual. Contudo, tem-se utilizado uma metodologia de produção arquitetônica sem relação com o contexto em que está implantada, onde o profissional em formação reproduz modelos executados em outros lugares, ao invés de realizar uma reflexão crítica sobre o processo de concepção empregado. Compreender o processo, além de aprimorar a prática projetual, auxilia na mitigação de erros e no amadurecimento profissional. Trata-se do entendimento e implementação de ateliês de projeto como lugar de exercício de possibilidades de concepção, fundamentado nos conteúdos aprendidos em outras disciplinas do curso, o ensino da projetualidade. Essa prática permite que sejam também inseridos conteúdos relacionados a características naturais e culturais representativas do lugar, a exemplo das técnicas construtivas tradicionais. As decisões de projeto são orientadas assim por informações da vivência local, da cultura construtiva e de experiências reais, articuladas com o conteúdo de outras disciplinas. A partir dessa abordagem projetual relacionada com o lugar, o resultado arquitetônico alimenta o repertório do discente, articulando o conhecimento acadêmico ao modo tradicional de se produzir arquitetura. Esse percurso de aprendizado contribui com a valorização e manutenção de técnicas construtivas tradicionais, formulando novas formas de produção arquitetônica, ao mesmo tempo em que forma profissionais aptos ao desenvolvimento projetual claro e comunicável.

Palavras-chave: Ateliê de projeto; Tradição; Processo de projeto; Repertório.

[1] Arquiteta e Urbanista pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Design pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

[2] Designer pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Design de Interiores pela Universidad de Salamanca, USAL, Espanha. Doutora em Conservação e Restauração de Bens Culturais pela Universidad Politécnica de Valencia, UPV, Espanha. Pós-doutora pela Scuola de Arquitetura e Design di Ascoli Piceno da Università degli Studi d, UNICAM, Itália.

1. Introdução

Incentivar a discussão sobre o processo de projeto arquitetônico ainda é necessário para o aprimoramento do campo do ensino e da prática projetual. Concentrada nas disciplinas de projeto, a atenção ao campo da concepção tanto expõe a deficiente produção arquitetônica em sala de aula como atenta ao panorama de produção arquitetônica profissional muitas vezes sem relação com o entorno de implantação do projeto. Não é suficiente concentrar esforços apenas no entendimento da importância da sistematização do processo de concepção, mas aliar "a concepção e a materialização dos objetos arquitetônicos" (Silva, 2003, p. 32), construindo o que Silva (2003; 2007) chamou de "Teoria da Produção Arquitetônica" e "Teoria da Excelência arquitetônica". Com base nessas teorias entende-se, nesse trabalho, que essa materialização depende também da assimilação do arquiteto sobre assuntos referentes à cultura, à dinâmica natural do entorno e aos modos de construir. Essa necessidade ganha destaque ainda maior quando o projeto se direciona às comunidades tradicionais, pois a impossibilidade de importação de modelos implantados em outra localidade exige que o processo de projeto esteja integrado ao comprometimento com os modos como as pessoas constroem seu próprio lugar.

Esse entendimento reforça também os aspectos que diferenciam um edifício de uma arquitetura, pois além da distribuição funcional dos espaços, faz-se necessária uma espacialidade fundamentada em atributos identitários (Mahfuz, 2016; Perdigão, 2016), ou seja, o embasamento no processo de projeto deve ser transferido do campo de valorização da simples aparência para o campo da essência da obra arquitetônica.

Defende-se que as disciplinas de projeto deveriam ter enfoque no entendimento sobre as possibilidades de processos de concepção projetual, enquanto as demais disciplinas do curso de arquitetura contribuiriam com conteúdo que fundamentam essa prática, uma relação descrita por Silva (2003), como "projetualidade", em que todo o corpo docente está envolvido no ensino de conteúdos que alimentam a prática projetual, não sendo atribuído apenas aos professores de projeto a competência sobre esse conteúdo. Desse modo, o ateliê de projeto, mais que uma prática projetual seria uma prática de entendimento e sistematização de caminhos projetuais e aplicação de possibilidades embasadas em um repertorio proveniente de relações espaciais (Oliveira, 2010). Relações essas que são aprendidas tanto com o método de racionalização do processo que já teria sido realizado, por exemplo, em outras disciplinas de projeto, como também de conteúdos complementares referentes à forma, às técnicas, à história, aos modos de se fazer arquitetura, entre outros, sempre atentos à qualidade da obra arquitetônica e de seu papel social e cultural.

No primeiro caso, o ensino no ateliê fugiria dos métodos tradicionais de ensino e prática de projeto, em que são propagadas práticas que resultam em obras ineficientes e desconexas com o contexto. O projeto arquitetônico seria pensado entendendo a importância da transmissibilidade do método (Jones, 1971), ou seja, de comunicar na arquitetura o processo pelo qual o projeto foi submetido de modo a ser possível o entendimento e crítica da obra, com objetivos de aprimorar a prática na busca pela mitigação de erros. Essa prática contribui no entendimento dos caminhos que levaram à tomada de decisão e reforçam a ideia de que a arquitetura demanda um método sistematizado que atribuirá critérios para a tomada de decisão, afastando-se cada vez mais da ideia de criação proveniente apenas da mente do arquiteto (Del Rio, 1998).

Um caminho de entendimento da obra arquitetônica está na observação sistematizada de outros projetos (Mahfuz, 1984; Muñoz, 2008; Mahfuz, 2016; Perdigão, 2019), método apresentado em muitas pesquisas como meio de compreensão do pensamento projetual do arquiteto (Boudon, 2007) e consequentemente de catalogação de possibilidades projetuais que alimentam o repertório e a experiência do projetista (Oliveira, 2010). Desse modo, o ensino de projeto ao invés de valorizar a proposição final da forma, dá enfoque ao processo, pois é nele que estão as premissas que norteiam a prática projetual (Silva, 2007). Seja na reconstrução de obras clássicas (Mahfuz, 2016), na investigação de temas tradicionais e não tradicionais (Del Rio, 1998), ou mesmo na decomposição arquitetônica (Perdigão, 2019), o ensino de projeto sai da opinião pessoal do professor e avança para a identificação de valores e critérios projetuais que alimentarão o repertório desse futuro arquiteto.

Entretanto, além deste conhecimento, cabe ao ensino de projeto transmitir informações que relacionem as soluções projetuais ao local de implantação da arquitetura. O interesse em pensar soluções ligadas ao entorno imediato e a cultura local exige uma atenção às obras edificadas pelos próprios moradores, buscando categorizar informações que caracterizam a construção quanto ao tipo e tipologia edificada (Perdigão, 2016), e compreensão sobre as técnicas construtivas tradicionais familiares àquelas pessoas (Braga; Nascimento, 2017). Uma sistematização dos modos tradicionais de construir e a compreensão dos desafios construtivos das técnicas tradicionais amplia o entendimento do estudante sobre as possibilidades de soluções projetuais aliadas a características do lugar.

Parte-se assim do entendimento de que somado à compreensão do processo de projeto deve-se estar atento ao ensino e a prática projetual comprometida com o perfil do usuário e do lugar de execução do projeto. O arquiteto deve somar ao seu repertório, informações sobre o modo como as pessoas constroem seu lugar, pois em muitos casos o emprego de técnicas

construtivas similares àquelas comuns a cultura, acarretam o suprimento de necessidades tanto ligadas ao clima, como ligadas à identidade e às necessidades de manutenção dos edifícios. A arquitetura tradicional encontrada em comunidades distantes, ou não, do meio urbano é fonte de aprendizado de técnicas (Braga; Nascimento, 2018) e de formulação de categorias regionais a serem consideradas no fazer projetual (Menezes; Perdigão; Pratschke, 2015). Isto porque, ao se sistematizar as soluções encontradas nesse lugar, o arquiteto alia o conhecimento formal e o informal (Perdigão, 2016), alimentando seu repertório com informações que orientam a prática projetual. Deste exercício se desenvolve a concretização da arquitetura como expressão da cultura e dos modos de vida local.

Entendendo que o ensino da projetualidade demanda a integração dos assuntos ministrados em todas as disciplinas no curso de arquitetura, e a sistematização do processo de concepção nas disciplinas de projeto, considera-se nesse trabalho que a sua base requer o desenvolvimento e amadurecimento do arquiteto em formação. Esse desenvolvimento do discente se dá no campo da cognição quando o ensino no ateliê contribui no aprimoramento das habilidades para análise e proposição de soluções arquitetônicas (Perdigão, 2019). Esse aprimoramento é resultado da compreensão de obras existentes, identificando os critérios utilizados pelos arquitetos (Mahfuz, 1984; Mahfuz, 2016) e forma um repertório de relações arquitetônicas em constante autoavaliação (Oliveira, 2010). Outra prática importante que alimenta esse repertório, insere conteúdos que apoiam o ato de relacionar as possíveis soluções às características do entorno da arquitetura em concepção. Ela também faz parte do ensino da projetualidade, e é integrada pelas demais disciplinas ministradas no curso de arquitetura, dentre elas a disciplina de técnicas construtivas tradicionais, contribuindo no processo de amadurecimento do pensamento projetual acerca das possibilidades construtivas com os materiais e cultura de uma região.

2. Construindo um Repertório

A arquitetura não se faz apenas considerando questões de cunho normativo, pois em sua essência ela se apresenta como um ofício (Silva, 2003), e como tal, demanda do profissional habilidades e técnicas ao projetar. Desse modo, não é suficiente reproduzi-la como modelo universal, sendo necessária a reflexão e assimilação dos caminhos da prática, em uma ação de sistematização de possíveis soluções. Na busca por evitar ações de experimentação, o processo de projeto deve adotar a produção de um repertório que orientará as escolhas projetuais. Esse repertório, segundo Oliveira (2010, p. 36), “não é um simples acúmulo de referências: seu caráter essencialmente seletivo exige a adoção de critérios de escolha”. Critérios que, muitas

vezes, se mostram desafiadores aos estudantes e arquitetos que, em muitos casos, reproduzem soluções encontradas em outros projetos sem uma reflexão sobre os motivos que levaram aquele arquiteto a tomar aquela decisão.

Para a produção de repertório o arquiteto deve treinar, desde a graduação, suas habilidades de seleção, sistematização e categorização de relações arquitetônicas. Identificando a condição humana do projetista, Perdigão (2019) cita o ateliê de projeto como um campo para exercício dessas habilidades. Fundamentada na teoria cognitiva de Piaget, a autora afirma que, com o exercício sistemático o projetista pode atingir a fase formal operativa, passando a tecer relações sobre as operações de projeto e não mais sobre os objetos. Oliveira (2010) elenca essa fase como sendo um "terceiro patamar", em que são excluídos os repertórios embasados em modelos concretos para dar lugar a um "repertório abstrato de tipos".

Apenas quando este repertório se destaca da representação física e assume o campo das relações espaciais é que o projetista cumpre um processo de projeto passível de ser transmitido. Ao invés de motivos como gosto pessoal, ou inovação formal, as tomadas de decisão passam a ser fundamentadas em parâmetros convincentes e explicáveis (Jones, 1971). Desse modo, é possível se executar a terceira etapa considerada por Muñoz (2008) como importante na comunicação do projeto, a de descrição do processo.

O exercício de construção do repertório, apesar de ter enfoque nas relações e não nos objetos, não exclui o estudo de obras exemplares da arquitetura, que são objeto de estudo dessas relações. Muñoz (2008) se vale em muitos casos de estudo de projetos existentes para a compreensão dos caminhos e das fontes que influenciaram essas soluções. Em sua observação sistemática organiza a ação dos arquitetos elencando-a em categorias como a geometria, a natureza, a história e a técnica. Do mesmo modo descreve a prática projetual de alguns profissionais tornando claro os caminhos diversos e possíveis de exercício do pensamento projetual.

Tendo também o projeto como objeto de estudo para a formação de repertório, Mahfuz (1984, p. 489) discorre sobre o processo de criação em projeto como uma ação que vai além de "uma resposta original a problemas programáticos e estrutural". Ele elenca precedentes fundamentais à concepção arquitetônica tais como: método inovativo, método normativo, método tipológico e o método mimético. Em outro momento, Mahfuz (2016) evidencia a importância da identidade formal da arquitetura e sistematiza atributos que podem ser organizados em arranjos variados, e que são responsáveis por essa identidade, tais como: universalidade, sistematicidade, economia, precisão e rigor. Esse estudo e prática de

amadurecimento do fazer projetual se dá a partir da decomposição, em sala de aula, de obras, segundo ele, clássicas da arquitetura.

Do mesmo modo, Perdigão (2019), decompõe com os alunos obras arquitetônicas analisando nelas os temas geométricos e não geométricos. Esse estudo insere também o momento histórico da obra para entendimento do contexto em que se desenvolveram as soluções. Ao final ela relata que os alunos conseguem ter "o entendimento real das operações sobre as partes e o todo" (Perdigão, 2019, p. 1593) iniciando um caminho de desenvolvimento de habilidades e construção de um pensamento projetual aberto a novas relações e reflexivo em suas próprias convicções.

Esse processo reflexivo e auto avaliativo precisa ser constante, agindo também sobre o repertório abstrato já assimilado (Oliveira, 2010). Ele necessita de informações quanto a soluções projetuais existentes, sejam ela provenientes da prática profissional, ou da prática informal. Nesse segundo caso, estão inseridas obras autoconstruídas, dentre elas aquelas que empregam modos tradicionais de produção de edificações. Essas obras contribuem com informações, chamadas por Del Rio (1998) de "não-tradicionais", que alimentam o repertório no campo de entendimento sobre a evolução da produção arquitetônica local, os modos de vida e o comportamento. Nas pesquisas do autor ele levanta essas informações a partir de questionários com moradores e representantes locais, na busca pelo entendimento dos alunos quanto "a importância da conjugação dos paradigmas artístico, social e tecnológico" (Del Rio, 1998, p. 211). Esse último, o tecnológico, recai no aprendizado sobre tecnologias construtivas diversas, incluindo aquelas próprias do saber tradicional. Para isso, faz-se necessária, no processo de formação do projetista, a inserção do ensino desta possibilidade de recurso construtivo na arquitetura.

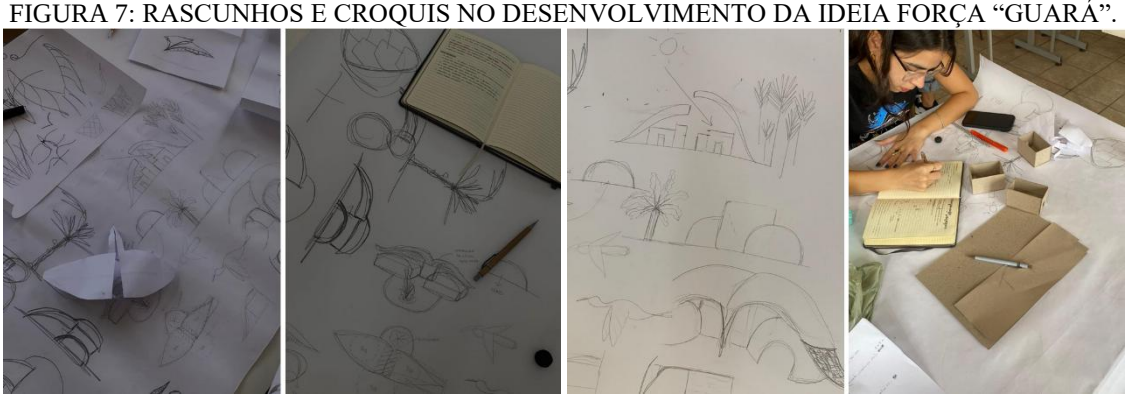
3. O ensino prático de técnicas construtivas tradicionais

A disciplina formalmente voltada ao ensino de projeto, como dito anteriormente, precisa ser o campo de entendimento sistematizado do processo de concepção projetual, contribuindo no desenvolvimento cognitivo do aluno e alimentando a formação do seu repertório abstrato de operações espaciais. Contudo, o ensino de projeto não se restringe ao ateliê, mas deve abranger todas as outras disciplinas que compõem um curso de arquitetura (SILVA, 2003). Desse modo, a projetualidade se dá pela soma do repertório cognitivo adquirido no campo prático e teórico, que torna possível a realização de uma arquitetura considerada de qualidade. Esse atributo qualitativo precisa estar carregado de conteúdos técnicos, como também de conteúdos sociais e culturais.

Uma obra, por exemplo, construída em comunidades quilombolas de tradição de taipa de mão, precisa considerar que o usuário já possui familiaridade com esse modo de construir, e que o uso dessa técnica garante a ele a liberdade de realizar manutenções e adaptações a partir das suas necessidades de uso. Contudo, técnicas construtivas tradicionais como essa geralmente se originaram da experiência construtiva de gerações que cresceram naquele lugar. Muitas dessas técnicas se fazem pelo uso de recursos naturais existentes na região exigindo conhecimentos sobre os desafios e limites desse modo de edificar. Por isso recai sobre o ensino de projeto a necessidade de levar o aluno ao conhecimento prático das técnicas tradicionais (Braga; Nascimento, 2017), buscando com isso a compreensão da técnica que, aliada ao seu desenvolvimento cognitivo exercitado no ateliê (Perdigão, 2019), possibilitará o aprimoramento de possível proposição de novos modos de edificar, sem com isso descaracterizar os atributos culturais de uma região.

No curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão, por exemplo, o aluno ao ingressar no 6º período frequenta a disciplina de Técnicas Construtivas Tradicionais. O ensino nesta disciplina busca aliar conhecimentos teóricos e práticos através da pesquisa sobre os métodos construtivos tradicionais no estado, testes de materiais regionais e confecção de maquetes empregando essas técnicas. Contudo, entendendo que a materialização precisa alimentar o repertório cognitivo do aluno, a decisão espacial do modelo a ser reproduzido na maquete deriva da escolha de um lugar real e do desenvolvimento de uma ideia força, ou seja, de um conceito derivado das características locais (Figura 1). As operações espaciais se desenrolam a partir dessa ideia força, reforçando no aluno a importância da arquitetura se relacionar com o contexto do lugar. Esse exercício funciona como uma ação mental de estímulo do pensamento arquitetônico a partir de vivências e experiências fornecidas pelo campo real, articuladas com o conhecimento já assimilado.

FIGURA 7: RASCUNHOS E CROQUIS NO DESENVOLVIMENTO DA IDEIA FORÇA “GUARÁ”.



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

O primeiro momento da disciplina busca o ensino de conteúdos que alimentarão a produção de repertório dentro do processo. Primeiramente são apresentadas a técnicas tradicionais mundiais, seguidas daquelas comuns no Maranhão, estado brasileiro onde o curso é ministrado. Dentro do ensino da projetualidade esta etapa é um caminho para qualidade do objeto arquitetônico (SILVA, 2003), a partir do entendimento da cultura construtiva de um lugar. Para o aprofundamento desse entendimento, os alunos, divididos em grupos, escolhem locais para a investigação das técnicas construtivas tradicionais. O estudo do território escolhido avança na investigação de "temas tradicionais e não-tradicionais" (DEL RIO, 1998), tais como o tipo de solo, a técnica tradicional construtiva comum na região, informações dos usuários a partir do contato com a comunidade, e levantamento em croquis de realidades edificadas no local (Figura 2). Em seu percurso de aprendizado o aluno entende o significado das técnicas para aquelas pessoas e o universo sociocultural de geração e manutenção desse modo de edificar para aquele local.

FIGURA 8: ALGUNS TESTES COM A TERRA DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA (DESCRIÇÃO DA ESQUERDA PARA A DIREITA): TESTE DO VIDRO, FORMAÇÃO DO CORDÃO, TESTE DE RUPTURA, TESTE DA FITA.

Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Avançando no entendimento sobre a técnica, as atividades em sala de aula estimulam o desenho de formas, volumes e variedades espaciais que possam ser realizadas dentro das possibilidades e potencialidades da técnica comum no território escolhido para a atividade. Em posse dos dados resultantes de pesquisa teórica sobre a técnica, da ida e reconhecimento do lugar, e dos esboços de possibilidades, o aprendizado avança para a construção de um conceito

para base de materialização da edificação. Entretanto, antes de materializar uma ideia edificante, o aluno testa a técnica característica do lugar escolhido para compreensão dos desafios executivos desse modo de construir (Figura 3).

FIGURA 9: TESTES DAS SEGUINTES DE TÉCNICAS TRADICIONAIS (DESCRIÇÃO DA ESQUERDA PARA A DIREITA): ADOBE E COBERTURA EM PALHA; TAIPA DE MÃO; TAIPA DE PILÃO.

Fonte: Acervo das autoras, 2016

Seguido ao entendimento dos desafios inerentes à técnica escolhida os alunos retornam aos esboços a fim de realizar adequações que possibilitem a materialização. Devido a disciplina priorizar o entendimento sobre as técnicas e dela não estar inserida naquelas intituladas disciplinas de projeto, os esboços não seguem o processo de concepção arquitetônico no campo da representação gráfica das ideias para o lugar. A etapa seguinte já insere a construção de maquetes de papel, seguidas da produção de maquetes com terra, para exercício das possibilidades esboçadas no entendimento das técnicas tradicionais no Maranhão (Figura 4).

FIGURA 10: MAQUETES CONSTRUÍDAS NAS SEGUINTES TÉCNICAS TRADICIONAIS (DESCRIÇÃO DA ESQUERDA PARA A DIREITA): ADOBE; TAIPA DE MÃO; TAIPA DE PILÃO.

Fonte: Acervo das autoras, 2016.

Na etapa final da disciplina é feita uma atividade prática de teste de Carazas[3] e execução de tijolo de adobe em escala real. Esta escolha se dá devido a construção com terra ser o recurso construtivo tradicional mais representativo do território maranhense. Desse modo, o aluno se apropria da técnica e entende os limites e possibilidades do seu uso (Figura 5).

FIGURA 11: DA ESQUERDA PARA A DIREITA: TESTE DE CARAZAS, PREPARAÇÃO DA TERRA; CONFECÇÃO DE TIJOLOS DE ADOBE.

Fonte: Acervo das autoras, 2016.

Todas essas etapas visam alimentar o repertório abstrato do aluno com conteúdo que liga o projeto aos modos tradicionais de se construir uma arquitetura. Munidos desse entendimento a prática projetual amplia as possibilidades de associação espacial e gera novos modos de se materializar, que já não são aqueles apreendidos inicialmente, ou seja, "alteram-se necessariamente as condições do repertório que serviu de referência" (Oliveira, 2010, p.40). Alguns arquitetos reconhecidos por seus trabalhos, considerados regionalistas, empregam essa prática no seu processo e trazem novas possibilidades edificantes de modos tradicionais de construir em uma região.

No âmbito internacional tem destaque, por exemplo, as obras de Diébédo Francis Kéré, natural da cidade de Gando, na África. O emprego da terra como material construtivo em seus projetos extrapola a simples composição espacial e volumétrica e promove a arquitetura de terra ao campo da excelência. Na Amazônia brasileira paraense, podem ser encontradas obras do arquiteto Milton Monte que aprimoram técnicas tradicionais comuns à cultura construtiva indígena. Do mesmo modo, os arquitetos em formação podem exercitar suas habilidades cognitivas inserindo em suas condicionantes projetuais os modos tradicionais de construção arquitetônica na região de estudo do seu projeto, valendo-se desses conteúdos para a ampliação de possibilidades de uso dessas técnicas.

[3] Testa do estado hídrico e de adensamento do solo, a partir da inserção de água ao componente sólido (terra) e relacionando este estado hídrico com técnicas de construção com terra (CARAZAS, 2013).

4. Conclusão

O ensino e a prática projetual tem encontrado caminhos para seu aprimoramento em teorias ligadas ao processo de projeto. Na Teoria da Produção Arquitetônica e na Teoria da Excelência Arquitetônica essa evolução engloba ações de concepção e materialização aliadas à crítica sobre a qualidade daquilo que se produz nesse processo. Na rede de conteúdos pertinentes à formação do arquiteto encontram-se disciplinas teóricas, disciplinas técnicas, aquelas relacionadas diretamente ao projeto, cabendo também uma preocupação no ensino de técnicas tradicionais de construção.

Munido de conhecimento sobre esses modos de edificar, o arquiteto permite-se o desafio de incorporar esse conteúdo ao seu processo de concepção e mantém a essência da prática arquitetônica, intimamente ligada a atributos identitários. A identidade na arquitetura permite que ela seja uma extensão da realidade social e cultural de um lugar, e carrega suas soluções espaciais de critérios claros ligados aos usos e aos seus usuários.

Essa articulação acadêmica de conteúdo das disciplinas no curso de arquitetura com os ateliês de projeto arquitetônico permite a prática de ensino da projetualidade. Caminho de aprendizado que leva ao entendimento do universo do projeto como uma concatenação dos atributos teóricos e práticos necessários à produção de uma arquitetura de qualidade. Nesse processo o aluno amadurece seu pensamento projetual e passa a tomar decisões claramente justificáveis e embasadas em um processo lógico e criativo do fazer arquitetônico. Essa cadeia de aprendizado estimula as habilidades cognitivas dos alunos e amplia a sua capacidade de estabelecer novas relações espaciais, e constrói seu repertório a partir dos conteúdos aprendidos.

Essa habilidade trabalhada e o entendimento dos modos tradicionais de construir contribui também na formulação de novas possibilidades de uso dessas técnicas, produzindo uma valorização e manutenção de seu uso, principalmente em lugares em que os usuários se identificam com este modo de edificar. A arquitetura assim se constrói na relação espacial e funcional, como também na atenção aos critérios impostos pelo universo cultural, social e individual.

A arquitetura precisa relacionar-se com seu entorno e a atenção a ele independe dos objetivos do projeto em integra-se ou produzir contraste, pois para que qualquer uma dessas intenções se concretize faz-se necessário o entendimento do lugar onde o projeto irá se implantar. Contudo, não basta a compreensão dos modos tradicionais de construir, o processo de projeto precisa ser claro e passível de ser transmitido, de modo a se comunicar e estimular a ampliação das possibilidades de sua execução.

REFERÊNCIAS

BOUDON, P. **Do espaço arquitetural ao espaço de concepção.** In: DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G.; BRONSTEIN, L. (orgs.) O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2007.

BRAGA, Ingrid; NASCIMENTO, Izabel C. M. O. **Valorização das técnicas construtivas tradicionais na prática acadêmica**. In: Memorias del 17º Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construccíon con Tierra. La Paz: FAADU-UMSA/ PROTERRA, 2017. p. 534-539.

BRAGA, Ingrid; NASCIMENTO, Izabel C. M. O. **Territórios quilombolas de tradição em taipa de mão.** Práticas de extensão no Maranhão. In: Anais do 7º Congresso de Arquitetura e Construção com Terra no Brasil. Rio de Janeiro: TerraBrasil/UFRJ, 2018. p. 468-475.

CARAZAS, W. A. **La Tierra – Una Materia Trifásica.** 10º Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra. Salto, Uruguay: Facultad de Arquitectura/Regional Norte/ UDELAR, 2013. p. 28-29. Disponível em https://centrocidart.files.wordpress.com/2013/10/x-siacot.pdf.

DEL RIO, V. **Projeto de arquitetura: entre a criatividade e o método.** In: DEL RIO, V. (org.) Arquitetura: pesquisa & projeto. São Paulo: ProEditores; Rio de Janeiro:FAU/UFRJ, 1998.

JONES, J. C. **Informe sobre la situación de la metodologia del diseño.** In: BROADBENT, Geoffrey. Metodologia del diseño arquitectónico. Colección Arquitectura y Crítica. Barcelona: Gustavo Gili, 1971.

MAHFUZ, E. C. Nada provém do nada: A produção da arquitetura vista como transformação de conhecimento. **Revista Projeto**, São Paulo, nº 69, p. 89-95, nov., 1984.

MAHFUZ, E. C. Banalidade ou correção. Dois modos de ensinar arquitetura e suas consequências. **Revista Projetar**, v. 1, n. 3, dez. 2016. p. 8-25.

MENEZES, Tainá M. S.; PERDIGÃO, Ana Kláudia A. V.; PRATSCHKE, Anja. "O tipo palafita amazônico: contribuições ao processo de projeto de arquitetura". **Oculum ens.** Campinas: v.12, n.2, 2015. pp. 237-254.

MUÑOZ COSME, Alfonzo. **El proyecto de arquitectura: concepto, processo y representación**. Barcelona: Ed. Reverte, 2008.

OLIVEIRA, Rogério de C. **Construção, Composição, Proposição:** o projeto como campo de investigação epistemológica. In: CANEZ, A. P.; SILVA, C. A. (orgs.). Composição, partido e programa: uma revisão crítica de conceitos em mutação. Porto Alegre: UniRitter, 2010.

PERDIGÃO, Ana Kláudia A. V. Tipo e tipologia na palafita amazônica da cidade de Afuá. **V!RUS**, São Carlos, n. 13, 2016.

PERDIGÃO, Ana Kláudia A. V. **Projeto cognitivo:** uma abordagem do ensino de projeto pelo interior da prática. In: Anais do VI Simpósio brasileiro de qualidade do projeto no ambiente construído. Uberlândia: PPGAU/FAUeD/UFU, 2019.

SILVA, Elvan. **Novos e Velhos Conceitos no Ensino do Projeto Arquitetônico.** In: MARQUES, Sonia; LARA, Fernando (orgs.). Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 32-34.

SILVA, Elvan. **Crítica e avaliação no ensino do projeto arquitetônico:** subsídios para uma discussão necessária. In: DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G.; BRONSTEIN, L. (orgs.) O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2007.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: OBJETOS TECNOLÓGICOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MARAJÓ NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS- PANDEMIA

Álex Monteiro Costa[1]
Graduando em Pedagogia
calouroufpa2020@gmail.com
UFPA

Victor de Jesus Xisto dos Santos[2]
Graduando em Pedagogia
v1ctorj3sus25@gmail.com
UFPA

Eliane Miranda Costa[3]
Doutora em Antropologia
elianec@ufpa.br
UFPA

RESUMO: O presente capítulo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica realizada em duas escolas pública do ensino médio em Breves, no Marajó, com apoio do PIBIC/UFPA, e procura responder os seguintes questionamentos: que objetos tecnológicos foram utilizados pelas escolas pesquisadas no período pandêmico e (pós) pandêmico? como tais objetos foram usados e quais os desafios enfrentados por alunos e professores na condução do processo ensino-aprendizagem? Objetiva-se conhecer os objetos tecnológicos, plataformas e aplicativos online, utilizados por discentes e docentes no contexto da pandemia em ambas as escolas e, refletir acerca de desafios enfrentados por docentes e discentes com o Ensino Remoto Emergencial. Como metodologia, recorremos à pesquisa de abordagem qualitativa com a coleta de dados por meio de questionários aplicados a professores e alunos das referidas instituições. Em termos teóricos buscamos apoio nos escritos de Silva e Amante (2015), Kenski (2003), Almeida (2008), Bruzzi (2016), Martins (2019), Moran e Masetto (2000), Mercado (2002) Veraszto *et al* (2009), entre outros. Tais autores e obras contribuíram para ampliar nossa compreensão acerca do tema, bem como dialogar com os achados da pesquisa. Tais achados analisados segundo os pressupostos da análise de conteúdo apontaram que o objeto tecnológico mais utilizado foi o celular e entre os objetos virtuais destacam-se o WhatsApp, Telegram, Youtube, Google Classroom, entre outros; alguns dos principais desafios mencionados por professores e alunos são: o acesso precário; a falta de equipamentos na escola e na casa; o pouco conhecimento acerca dos aplicativos e plataformas usadas nas aulas remotas e a qualidade do acesso a internet. A pesquisa contribuiu para que se compreenda como ocorreu o uso de recursos tecnológicos no contexto de duas escolas públicas de ensino médio em Breves no Marajó. No entanto, ainda é necessário que se busque compreender as formas e implicações desses objetos nas outras modalidades e níveis de ensino.

Palavras-chave: Objetos tecnológicos; Marajó; Educação; Cultura Material.

[1] Graduando do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó Breves da Universidade Federal do Pará. E-mail: calouroufpa2020@gmail.com

[2] Graduando do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó Breves da Universidade Federal do Pará. E-mail: v1ctorj3sus25@gmail.com

[3] Doutora em Antropologia. Docente efetiva da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó Breves da Universidade Federal do Pará. E-mail: elianec@ufpa.br

1. Introdução

Este capítulo[4] resulta da pesquisa de iniciação científica "Cultura Material e Cotidiano Escolar/ os objetos/artefatos de ensino na/da escola básica em Breves, Marajó, PA", apoiado pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó- Breves e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Este projeto procurou mapear e conhecer objetos/artefatos tecnológicos usados na mediação do processo ensino aprendizagem no ensino médio on-line (ambientes virtuais), formato conhecido por Ensino Remoto Emergencial (ERE) em duas escolas no município de Breves no contexto da pandemia e pós-pandemia.

Para efeito deste texto, partimos dos seguintes questionamentos: que objetos tecnológicos foram utilizados pelas escolas pesquisadas no período pandêmico e (pós) pandêmico? e, como foram usados e quais os desafios enfrentados por alunos e professores na condução do processo ensino-aprendizagem? Tem-se por objetivo conhecer os objetos tecnológicos (celular, computador, notebook, etc.), plataformas e aplicativos *online*, utilizados por discentes e docentes no contexto da pandemia e pós-pandemia em ambas as escolas; e, refletir acerca dos desafios enfrentados por docentes e discentes com o ERE.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de investigações acerca do tema no Marajó, contribuindo para aprofundar estudos que considerem as peculiaridades pertencentes ao arquipélago. É importante mencionar que o Marajó tem uma geografia movente, situação socioeconômica e política complexa que interferem diretamente no processo educativo. Diante disso, esse trabalho, propõe-se ao desafio de ampliar os conhecimentos sobre a educação na região, questionar estereótipos e trazer perspectivas sobre o assunto a partir do olhar dos atores sociais que estão no cotidiano das escolas marajoaras.

A pesquisa ainda contribui para que os profissionais que atuam na educação, como professores, coordenadores e gestores, compreendam os limites e possibilidades da escola básica a partir da inserção de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, este capítulo colabora para que a academia e demais atores sociais compreendam esse período de intensificação do uso de recursos tecnológicos no meio educacional, trazendo novos elementos para a linha histórica da inserção das TICs nas instituições escolares.

[4] Esse capítulo amplia a discussão publicada em forma de resumo expandido (Costa; Santos; Costa, 2023) nos Anais do IV Seminário de História da Educação do Pará-SEHEP e o Seminário Internacional da Linha de História da Educação Básica.

A sociedade avança e as inovações que nela surgem são inevitáveis. As tecnologias tem adentrado os espaços escolares, o que faz surgirem questionamentos como: o que fazer com essas tecnologias? ou ainda como utilizar essas ferramentas no contexto educacional? Nesse cenário, nos deparamos com uma realidade de constantes mudanças, que apesar de pequenas, têm impactado o cenário atual da educação. Esses impactos podem ser positivos ou negativos e daí vem a importância desse estudo: compreender as nuances que essas mudanças tem causado na inter-relação entre professores e alunos.

Com tal perspectiva em termos teóricos buscamos apoio nos escritos de Silva e Amante (2015), Kenski (2003), Almeida (2008), Bruzzi (2016), Martins (2019), Moran e Masetto (2000), Mercado (2002) Veraszto *et al* (2009), entre outros. Tais autores e obras contribuíram para ampliar nossa compreensão acerca do tema, bem como dialogar com os achados da pesquisa.

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa, visto lidar com um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido a parâmetros quantificáveis. De acordo com Minayo (2015), este tipo de estudo abarca um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, isto é, uma complexidade, impossível de ser mensurada. Entre os procedimentos elegemos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira segundo Gil (2016) tem como fonte materiais que já passaram por um tratamento analítico, possibilitando ao pesquisador acesso ao conhecimento construído, bem como suas respectivas lacunas. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas de ensino médio, localizadas no meio urbano. Estas escolas foram denominadas, escola 1 e escola 2. A escola 1 tem boa estrutura física e trabalha com o Ensino Médio em tempo integral (EMTI) desde 2019. A escola 2, por sua vez enfrenta sérios problemas com sua arquitetura. Durante a pesquisa esta escola encontrava-se interditada aguardando reforma e seus alunos e funcionários foram alocados para outros espaços. As características distintas levaram-nos a optar por essas escolas para realizar a presente pesquisa.

Em campo, fazendo uso de questionário aberto, com 15 perguntas abertas, coletamos dados com cinco professores que aceitaram participar da pesquisa, dois da escola 1 e três da escola 2, tendo um professor respondido o questionário via áudio que foi posteriormente transcrito. No corpo do trabalho identificamos os interlocutores da seguinte forma: usamos o termo professor seguido de uma letra do alfabeto, a exemplo Professora A, Professor B, e assim sucessivamente.

Também aplicamos um questionário semiestruturado com 8 perguntas, junto a 187 alunos, das duas escolas *lócus* da pesquisa. Dessa totalidade, 94 alunos, de 14 a 25 anos eram

da escola 1, sendo 30 do primeiro ano, 33 do segundo ano e 31 do terceiro ano. Da escola 2, por sua vez, foram 93 alunos de 15 a 20 anos, sendo 33 alunos do primeiro ano, 31 do segundo ano e 29 do terceiro ano. Todos os alunos participantes da pesquisa foram devidamente autorizados pelos responsáveis, bem como informados sobre os objetivos desta investigação. Para as respostas dos alunos, utilizamos as primeiras letras do nome e sobrenome seguidos de sua idade no ano da pesquisa.

Após a coleta dos dados empíricos, passamos à organização, tratamento e análise dos mesmos. Nesse exercício geramos as categorias estudadas com base na técnica análise de conteúdo. Esta técnica conforme Bardin (1977) privilegia uma atitude de vigilância crítica, o que exige o emprego de técnicas flexíveis alinhada à familiarização do/a pesquisador/a com o objeto estudado. Isso significa que a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre o fenômeno, incluindo às condições de produção do conhecimento.

Para efeito desse capítulo, organizamos o texto da seguinte forma: um tópico introdutório, contendo a problemática, objetivos, referencial utilizado e metodologia da pesquisa, seguido de um tópico teórico que discute sobre a relação entre as TICs e a educação com um resumido percurso histórico do uso de objetos tecnológicos no ambiente escolar e a identificação de algumas das políticas públicas no brasil relacionadas à temática.

Nos tópicos seguintes, abordaremos sobre as plataformas digitais e os objetos tecnológicos usados nas aulas remotas em duas escolas do Ensino Médio no Marajó, as dificuldades e perspectivas dos professores e alunos, e a importância desses objetos e ambientes virtuais para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, traremos nossas considerações finais verificando se os objetivos da pesquisa foram alcançados.

2. As TICs no ambiente escolar

Etimologicamente a palavra tecnologia é oriunda da soma do termo tecno, que vem do grego *techné*, e significa saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, significando razão (Veraszto *et al*, 2009). Além disso, Veraszto *et al* (2009) defende a ideia de que tecnologia é "[...] um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos" (Veraszto et al 2009 p. 38).

Em seu estudo Paiva (1999), apresenta a construção histórica do termo tecnologia e a complexidade que envolve a ideia geral do termo. O autor demonstra que tecnologia é um conceito multifacetado, que vai além da mera utilização de ferramentas, englobando aspectos

sociais, culturais, éticos, todos interligados na complexidade do uso tecnológico na sociedade contemporânea.

A tecnologia ainda pode ser conceituada como o conjunto de conhecimentos, habilidades, métodos e processos usados para criar produtos e serviços que atendem a necessidades humanas. Ela abrange desde as ferramentas mais rudimentares até os sistemas complexos de informação e comunicação que moldam o mundo contemporâneo (Veraszto *et al*, 2009).

No contexto educacional, a tecnologia é frequentemente abordada como um meio de potencializar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Moran (2000, p. 12) compreende que "[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância". A incorporação de tecnologias digitais na educação pode promover novas formas de construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de interação e personalização do aprendizado.

Observando as constantes mudanças causadas pela globalização e as diversas redes de informações e avanços tecnológicos que dela surgem, era questão de tempo até que os diversos produtos tecnológicos que usamos de maneira casual adentrassem às instituições escolares. O uso dessas tecnologias é palco de debates que discutem como tais objetos podem contribuir ou prejudicar a relação entre professores e alunos na atualidade. Nesse sentido, entendemos que a escola:

> [...] precisa estar pronta para convidar nossas crianças e jovens a discutir, pensar e refletir frente a frente seus problemas e desafios. Não podemos olhar para eles submersos e capturados por essas tecnologias e cruzar os braços (Martins, 2019, p. 19).

Ao se falar em TICs ou mesmo em objetos tecnológicos na educação, logo se pensa em aparelhos modernos. Entretanto, como aponta Bruzzi (2016), em 1650 o meio educacional já contava com tecnologias como o Horn-Book, que consistia em uma madeira com impressos para alfabetização de crianças e utilização de textos religiosos e o Ferule entre 1850 a 1870 que era uma espécie de madeira que servia para indicar.

Em seu trabalho, fruto de sua pesquisa de doutorado, Bruzzi (2016) afirma que com a urgência do capitalismo industrial que vai aproximadamente do século XVIII ao XIX, a educação é levada a um patamar classificado por ele como fabril, em que surgem diversas tecnologias, percussoras de muitas que são utilizadas atualmente, como: a Magic Lantern em

1870, e que precedeu o projetor de slides; o School Slate e o Chalkboard em 1890, antecedendo o quadro negro/branco, e o Lápis em 1900.

A partir daí, o autor destaca que as tecnologias surgidas no meio educacional foram sendo aperfeiçoadas, tornando-se melhor que aquelas que as antecederam. As evoluções foram responsáveis pelo surgimento de equipamentos, tais como, o Estereoscope (1905), o Film Projector (1925), o projetor de slides e de filmes respectivamente; o Rádio ainda em 1925; o Retroprojetor em 1930; a Caneta Esferográfica em 1940, uma melhoria do lápis, e o Mimeógrafo no mesmo ano (Bruzzi, 2016).

A partir de 1960, há uma invasão em massa de tecnologias nas escolas, sendo antecedidas por algumas como: Videotapes e 1951; Acelerador de Leitura em 1957; Televisão Educativa de 1958; Fotocopiadora em 1959 e Liquid Paper em 1960. Daí surgiram tecnologias como Microfilm (1965); Calculadora Manual (1970); Cartão perfurado (1972); Computador pessoal ou computador de mesa (1980); CD ROM (1985); Quadro interativo (1999); O Computador por aluno – UCA (2006) e, em 2010 o Apple IPAD (Bruzzi, 2016).

Com relação às políticas brasileiras, Almeida (2008) afirma que o Brasil foi influenciado por países como os EUA, França e Portugal na utilização de tecnologias no ambiente escolar. Semelhante a Portugal e França, Almeida (2008 p. 115) diz que através de "[...] iniciativa do governo federal, que identificou a necessidade de definir uma política de informática para o Brasil, [...] é que na década de 70 foram dados os primeiros passos para a inserção da tecnologia digital no sistema brasileiro de ensino". Assim, cria-se no país um ambiente de diálogo e pesquisa para que futuras ações possam ser tomadas.

Dessa forma, influenciado por outros países e tendo em consideração a recomendação de seminários nacionais, em 1984 o MEC implanta o projeto Educom em cinco universidades públicas do Brasil, tendo por objetivo promover a criação de centros pilotos para o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso do computador no ensino e na aprendizagem; a formação de professores do magistério e a produção de software educativo (Almeida, 2008).

Para que os professores pudessem utilizar o computador de maneira pedagógica em suas escolas, o MEC desenvolve estratégias como o Projeto FORMAR para preparar professores multiplicadores, criando em paralelo os Centros de Informática Educativa – CIED a nível estadual, que além da formação de professores também ofereciam cursos para os alunos das escolas (Almeida, 2008)

Anos mais tarde, em 1989, o MEC instituiu o Programa Nacional de Informática Educativa – Proninfe. Esse programa, seguia a abordagem educacional construcionista e foi criado "[...] com base nas ideias de Seymour Papert e a educação transformadora freiriana,

fundada na prática pedagógica crítico-reflexiva e na formação de cidadãos que se percebem como sujeitos de sua história [...]" (Almeida, 2008, p. 116). O programa apresentava a concepção de que os sujeitos que utilizassem da tecnologia na educação não deveriam ser meros receptores de informações, mas participantes do seu próprio processo de construção de conhecimento.

Ainda na década de 90, em 1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância – SEED do MEC, objetivando fomentar "[....] a incorporação das [...] TIC à educação e atuar no desenvolvimento da educação a distância com vistas a democratização e melhoria de qualidade da educação" (Almeida, 2008, p. 117). No ano seguinte (1997), o MEC cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, integrando a ele os mais diversos projetos. O ProInfo, "[...] foi criado para atender todas as escolas da rede pública de ensino de todos os estados brasileiros, por meio da colaboração entre o MEC e as demais esferas governamentais estaduais e municipais." (Silva, 2011, p. 533).

Entretanto, em seu estudo, Silva (2011) demonstra que este programa tinha muitos problemas, verificando ainda que a sua implementação ocorria de forma fragmentada e descontínua. Os cursos de formação oferecidos aos professores foram avaliados como precários e os conteúdos considerados tecnicistas por darem foco à técnica de utilização dos equipamentos e deixarem de lado os aspectos pedagógicos. Pode-se perceber assim que o governo buscava medidas para trabalhar com a futura mudança de cenário que se ensaiava, todavia, seus métodos ainda eram falhos e não conseguiam suprir a necessidade que professores tinham para trabalhar com as TICs.

Posteriormente, surgiram outras estratégias do governo brasileiro como o Projeto Um Computador por Aluno – UCA que apresentou como proposta principal de ação no Brasil, "[...] disponibilizar um computador para cada aluno, professor e gestor de escola básica, prover infra-estrutura de acesso à Internet em todas as escolas e preparar os educadores para o uso dessas novas tecnologias" (Almeida, 2008, p. 120). Mais recentemente foi proferida a Lei nº 14.533/23 que institui a Política Nacional de Educação Digital-PNED (Brasil, 2023). A PNED apresenta como eixos e objetivos: "[...] a) a inclusão digital; b) a educação digital escolar; c) a capacitação e especialização digital; d) a pesquisa e desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e comunicação (TICs)" (Moreira e Siqueira, 2023, p. 739).

É importante destacar que a lei se apresenta como proposta de combate à exclusão digital por dar prioridade às populações mais vulneráveis (Brasil, 2023). Entretanto, Moreira e Siqueira (2023) concluem, considerando que a lei é recente, que ela se apresenta tímida quanto ao seu potencial de inclusão digital. Os autores destacam que, apesar da importância de educar

destacada na lei é necessário, para esse letramento digital e informacional proposto, que as populações vulneráveis antes tenham acesso aos dispositivos e estrutura para operá-los.

Apesar das inúmeras vantagens, a integração da tecnologia na educação também apresenta desafios significativos tanto para professores como alunos. Um dos principais problemas é que essa desigualdade de acesso ou "exclusão digital", pode ser observada com maior frequência especialmente em áreas rurais e menos desenvolvidas, como no Marajó, onde o acesso à internet de qualidade e a dispositivos tecnológicos são limitados.

Silva (2011, p. 530) diz que "É inegável que a exclusão digital tem uma imensa correlação com outras formas de desigualdade social e, de forma geral, as maiores taxas de exclusão se encontram nos setores de mais baixa renda". Seu diálogo é pertinente, pois entendemos que apesar do período de grandes mudanças tecnológicas, nem todos que participam desta ampla rede de inovações são significantemente beneficiados.

Em anos anteriores, Almeida (2008, p. 124) destacou que "O maior desafio ainda é universalizar o acesso às TIC para atingir todo o contingente de alunos brasileiros, docentes e estabelecimentos escolares", o que permanece. Assim, a exclusão digital de pessoas mais vulneráveis, demonstra ser além da mera negação ao acesso à tecnologia, mas também uma forma de exclusão social, pois "A exclusão digital causa prejuízo ao desenvolvimento da personalidade e ofende os direitos da personalidade, em especial, o direito à cidadania, à integridade psíquica e o direito à educação" (Moreira; Siqueira, 2023, p. 737).

Percebe-se assim, que a introdução de tecnologias no contexto educacional Brasileiro, está influenciada por questões externas, como as ações de outros de países, suas políticas nacionais, bem como a influência do mercado global que atinge as diversas áreas do conhecimento e atuação humana.

Apesar de nem todos terem acesso a essas tecnologias, notamos que nos dias atuais, os objetos tecnológicos são mais utilizados na escola do que em outros tempos. Se pegarmos um recorte de alguns anos, podemos perceber, por exemplo, que a antiga lousa a giz hoje dá espaço a uma lousa digital de última geração, o mimeógrafo usado em outros tempos, hoje foi substituído por impressoras. As mudanças ocorreram de forma gradual e até então sem dificuldades, entretanto, visto que avanços tecnológicos ocorrem a todo momento na sociedade e a escola deve acompanhar tais mudanças, outras formas de tecnologia não demorariam a adentrar o ambiente escolar.

A integração da tecnologia na educação é um fenômeno que tem moldado profundamente o cenário educacional nas últimas décadas. A relação entre essas duas esferas não deve ser meramente instrumental, mas transformadora, configurando-se em novas formas

de ensino e aprendizagem. Assim é possível explorar como a tecnologia tem potencializado a educação, os desafios enfrentados nessa integração e as implicações que dela surgem.

A tecnologia trouxe uma revolução sem precedentes na educação, ampliando o acesso ao conhecimento e proporcionando novas maneiras de aprender. Plataformas online, como cursos de ensino a distância (EAD), tendem a democratizar o ensino, permitindo que pessoas em regiões remotas, como o Marajó, ou com dificuldades de acesso às instituições de ensino pudessem participar de cursos de alta qualidade, mas nem sempre essa é a realidade encontrada.

Além disso, as tecnologias educacionais, como os dispositivos móveis, aplicativos e ferramentas de realidade aumentada, têm sido fundamentais para personalizar o aprendizado. Essas mudanças procuram atender às necessidades individuais de professores e alunos, oferecendo caminhos diferenciados para a aprendizagem.

Na discussão da formação de professores envolta do uso eficaz das tecnologias em sala de aula, muitos educadores ainda encontram dificuldades em incorporar tais ferramentas digitais de forma pedagógica, o que pode limitar o potencial das tecnologias educacionais nos referidos contextos que se inserem. De acordo com Mercado (2002, p. 13) com a introdução de outras tecnologias "[...] novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o professor para atuar neste ambiente [...]".

De acordo com Moran (2000), o uso das tecnologias digitais pode tornar o aprendizado do aluno mais dinâmico e participativo, trazendo mudanças significativas ao ambiente escolar. No entanto, o uso dessas tecnologias em instituições de ensino frequentemente se limita a visitas a laboratórios de informática ou a exibição de vídeos. Por isso, é essencial que o professor se adapte, adquirindo novas habilidades e criando estratégias inovadoras para ensinar de forma mais eficaz

Conforme Masetto (2000), a mediação pedagógica envolve o professor no uso dessas tecnologias e ferramentas como meio de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os docentes devem fazer uso deste método para estimular os alunos a atingirem seus objetivos educacionais.

Para tanto, ainda nos dias atuais é possível observar certas resistências de instituições na prática e uso dessas novas ferramentas por não considerarem sua eficácia na busca de alcançar os seus objetivos educacionais estabelecidos, o que colabora para a desvalorização tecnológica. Essa resistência das instituições pode gerar algumas consequências. Segundo Masetto (2000, p. 136) "A desvalorização da tecnologia, bem como desses outros aspectos, trouxe, muitas vezes, para o campo da educação, certo descompromisso com o processo de

aprendizagem, seus resultados e suas conseqüências na formação do homem e do cidadão". Assim, negar "[...] tecnologia aos educadores e educandos seria aderir a uma absurda estratégia de exclusão tecnológica e social. Precisamos pensar como as novas tecnologias podem contribuir para formação integral do indivíduo" (Martins, 2019, p. 7).

Outrossim, para que essa integração tecnológica seja bem-sucedida, é fundamental que as políticas educacionais sejam voltadas para a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, possam se beneficiar das inovações tecnológicas. Além disso, a formação continuada dos professores deve ser prioridade, preparando-os para lidar com as novas ferramentas e metodologias que a tecnologia proporciona.

O futuro da educação será, sem dúvida, cada vez mais influenciado pela tecnologia. A utilização de algoritmos para adaptar conteúdos e métodos de ensino às necessidades individuais de cada aluno, pode revolucionar a educação como a conhecemos, tornando-a mais acessível e eficaz. Além disso, com a inserção e popularização de inteligências artificiais (IAs) no meio educacional, novas utilidades, dilemas éticos na produção de trabalhos acadêmicos e a integração das mesmas em outras tecnologias tem causado novos questionamentos sobre os seus limites e possibilidades. Nesse sentindo, conforme Martins (2019, p. 14) "[...] devemos ter o cuidado de analisar e pensar estrategicamente o uso dessas tecnologias. O problema, muitas vezes, é que a urgência das nossas dificuldades em educação nos faz aceitar proposições antes mesmo de verificar sua veracidade".

A relação entre tecnologia e educação é complexa. Embora a tecnologia ofereça inúmeras oportunidades para melhorar e inovar a educação, ela também apresenta desafios que precisam ser cuidadosamente gerenciados. Nesse sentido, "[...] é muito importante questionar, para além dos seus benefícios, quais são os bloqueios que a tecnologia pode trazer para a emancipação" (Martins, 2019, p. 7). É preciso compreender como essas TICs têm sido utilizadas no ambiente escolar bem como entender em que dimensões tais objetos estão sendo manuseados entre docentes e discentes. O futuro da educação depende não apenas da adoção de novas tecnologias, mas também de uma abordagem crítica e inclusiva que assegure que todos os alunos possam participar plenamente da transformação (Masetto, 2000) societal.

3. As plataformas digitais e os objetos/ artefatos tecnológicos usados nas aulas remotas

Durante a Pandemia da covid-19 para as escolas continuarem com suas atividades pedagógicas e não colocarem em risco a saúde de alunos e docentes, tiveram que adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de manter as aulas ativas. Isso levou docentes

e discentes ao contato com diferentes aplicativos e plataformas ainda que de forma precarizada. Com o retorno no formato híbrido os aplicativos e plataformas continuaram sendo recursos necessários. A pesquisa realizada nas duas escolas de Ensino Médio, verificou que WhatsApp, Telegram, Youtube, Google Classroom, Google Meet, Google Forms foram as plataformas e aplicativos mais utilizados como sugere as narrativas abaixo:

> **Professor B**: Bem eu uso e usei também né, Meet; Google Forms; Google Classroom; Youtube; WhatsApp; Telegram; Keep; Camp cards; Very libres; XRecoder; Anchor; Canvas; You cards entre outros aplicativos tá.
>
> **Professora A:** eu utilizei como plataformas digitais: YouTube, Google Classroom, Google Meet, WhatsApp, Google Forms, Canva, Mentimeter, Kahoot e Anchor.
>
> **Professora D:** Google Classroom, YouTube WhatsApp, Google Meet [...].

Os interlocutores da escola 1, mencionaram que foi realizado uma reunião com o corpo docente da escola onde, considerando as condições da instituição e o conhecimento prévio dos professores, decidiram optar pelo uso conjunto do Google Classroom, Google Forms, WhatsApp e o Google Workspace. Já na escola 2, pôde se perceber que o uso de aplicativos e plataformas ficou a critério de cada professor. Todavia, a pesquisa verificou, que no geral, Google Classroom, Google Meet, WhatsApp e Telegram foram os aplicativos mais utilizados no acesso às aulas durante o período do ERE nas duas escolas.

Os dados da pesquisa também revelaram que o objeto mais utilizado no ensino remoto em ambas as escolas foi o celular, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Ainda em relação aos docentes, verificou-se o uso de computadores de mesa e notebooks com maior frequência, bem como o uso de projetores, tabletes e livros digitais em menor frequência. É importante ressaltar que no município de Breves, onde situamos esta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou cadernos pedagógicos impressos aos alunos que não tinham como acompanhar o ERE para assim continuarem os estudos.

4. Dificuldades e perspectivas dos professores e alunos sobre os objetos tecnológicos utilizados nas aulas remotas;

Para os interlocutores o uso de aplicativos e plataformas caracterizou-se como algo inovador e desafiador. No entendimento dos docentes os aplicativos desafiaram pensar e criar novas formas de trabalho e metodologias, porém, o limitante restringiu-se, especialmente, a qualidade de acesso à internet. Para parte dos alunos as tecnologias e sua utilização nas salas de aula deixaram o ensino mais atrativo, facilitando práticas de estudo e pesquisas relacionadas aos conteúdos.

Entretanto, quando perguntados se sentiram dificuldades na utilização de ambientes virtuais e objetos tecnológicos durante as aulas e quais seriam essas dificuldades, caso existissem, alguns alunos responderam que não gostaram do ERE, pelas dificuldades que encontraram na utilização dessas ferramentas ou ainda que não acharam as aulas online atrativas, preferindo a aula presencial por contarem com ajuda do professor, como se pode perceber nas seguintes respostas:

> Senti bastante dificuldade pela falta de explicação do professor (R. W, 17 anos).
>
> Senti sim, principalmente a falta dos professores para orientar, e acompanhar as aulas comigo. (A. O, 15 anos).
>
> Tive um pouco de dificuldade pois fica um pouco ruim fazer os trabalhos da escola sem explicação do professor, e ter só o celular para estudar, então ficou difícil (M. L, 17 anos)

Além do acesso precário e as dificuldades do manuseio dos aplicativos e plataformas foi destacado ainda como desafio a introdução de novos conteúdos. Para entender tais assuntos os discentes informaram que apostaram na pesquisa em sites alternativos por conta própria sem a devida orientação docente. Essa situação suscita ao menos duas questões: a primeira, a dificuldade docente de acompanhar os alunos e, principalmente, em ser criativo e inovador fazendo uso das ferramentas tecnológicas, sendo isso, um possível reflexo das dificuldades provenientes do contexto pandêmico, acumulo de trabalho, bem como a falta de conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Na segunda situação, os alunos tem a possibilidade de costurar sua autonomia na busca do conhecimento, porém, sem uma orientação adequada os alunos podem se apropriar de forma equivocada das informações. Sendo assim, "O professor, neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utiliza-la" (Mercado, 2002, p. 10).

A experiência do ensino remoto mostra que o simples acesso à tecnologia não é suficiente para garantir um ensino eficaz. É necessário que os docentes saibam como utilizar essas ferramentas de maneira pedagógica, explorando todo o seu potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outros aspectos destacados pelos alunos participantes da pesquisa referem-se à falta de equipamentos em casa, lugar adequado para estudar, apoio da família, realização de tarefas caseiras, falta de concentração, prejuízos físicos a partir da exposição de longas jornadas em frente ao celular ou notebook e acumulação de trabalhos. A desorganização de professores no envio de atividades também foi um problema pautado pelos discentes.

Os docentes, por sua vez, enfrentaram dificuldades principalmente no manuseio dos aplicativos e plataformas como ferramentas de ensino, como é possível observar nos seguintes relatos:

> **Professora A**: No início tive dificuldades em utilizar o Google Forms para planejar as atividades remotas. Porém com muito esforço, assistindo tutoriais, consegui utilizar essa ferramenta tranquilamente.
>
> **Professora C**: [...] nunca utilizei o Google Classroom, Google meet... por não dominá-los e devido muitos alunos não terem acesso a internet ou o acesso não ser suficiente, digo, não ser de boa qualidade.

Kenski (2003, p. 45) ressalta que "Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação [...]". Os relatos acima indicam que o principal desafio docente foi a falta de conhecimentos no uso de plataformas *online*, pois, antes da pandemia os recursos tecnológicos exigidos, não faziam parte da rotina docente. O problema demonstrado pelos professores reflete a própria formação desses profissionais e, por conseguinte, aos cursos de licenciatura voltados para a formação de professores no país. Em outros termos, o desafio docente sugere que, na formação inicial, os estudos com aprofundamento teórico-prático sobre a utilização desses recursos tecnológicos como ferramenta de ensino, ou não existiram, ou foram insuficientes para as demandas do contexto pandêmico. Outrossim, os relatos revelam que, embora alguns já possuíssem conhecimentos prévios ou formação continuada na área, o apoio fornecido pelas escolas não foi suficiente para que os professores dominassem a utilização desses objetos e plataformas.

Com relação à prática pedagógica, os relatos dos docentes demonstraram que foi um desafio adequar às suas metodologias a um novo cenário de grandes exigências, que foram ainda catalisadas com as adversidades já presentes na região marajoara, fato este que fica claro na seguinte narrativa:

> **Professor B:** Olha a palavra é práxis né, dado a nossa localização geográfica e todos os fatores que contribuem para o fator Marajó ser tão desafiador né, falo isso porque a gente mora numa ilha, então é muito desafiador fazer Educação na Ilha de Marajó e quando se trata de tecnologia então nem se fale né, a qualidade da nossa Internet aqui é horrível justamente porque a gente não tem fibra ótica, a internet que nós temos aqui é em sua grande maioria por via rádio, é foi uma experiência muito significante em torno dessas nuances, dessa inserção do nosso contexto sócio educacional.

O professor ainda traz outro aspecto em torno dos alunos: "A dificuldade foi em relação as experiências dos alunos com essas ferramentas, porque assim diferente do que muitos dizem, na nossa escola, eles não são nativos digitais [...]" (Professor B). O professor explica que apesar dos alunos estarem constantemente em redes virtuais, diferente do pensamento popular, eles

não dominam totalmente este campo, demonstrando em alguns casos, certas dificuldades quando introduzidos a essas novas ferramentas. Para esse professor a inclusão das ferramentas tecnológicas pode ser benéfica se for bem articulada ao currículo e aos projetos propostos pela escola.

5. Importância dos objetos tecnológicos e ambientes virtuais para o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor.

Em se tratando da importância dos objetos tecnológicos e ambientes virtuais para o processo de ensino-aprendizagem, ficou evidente, na perspectiva de alguns alunos, que essas tecnologias trouxeram novas formas de estudo e interação, tornando as aulas mais atrativas e práticas. Além disso, apontaram algumas vantagens:

> Computadores ajudam e facilitam os trabalhos de pesquisas, o que ajuda bastante nas aulas (A. S, 17 anos).
>
> Sim, computadores, celulares, grupos de mensagens. Com o auxílio da tecnologia, os professores conseguem transmitir melhor o que querem ensinar, e isso facilita não só o trabalho deles, como nossa vontade de estudar. (E. N, 16 anos)
>
> Sim. O celular, um dos motivos é que estamos em constante mudança, as maneiras de se aprender estão evoluindo. Com dois ou três toques na tela posso intensificar os estudos, complementar e fica por dentro de tudo (J. B, 17 anos).
>
> Sim. Objetos tecnológicos dentro da sala de aula (física) melhoram a aprendizagem (G. C, 17 anos).

Todavia, para outra parte dos alunos, os objetos tecnológicos não tinham tanta importância e não eram tão atrativos, causando até mesmo sono e comodismo durante as aulas remotas. Outros discentes, destacaram que, apesar de trazer inovações, o ensino de maneira virtual no celular, por exemplo, está sujeito a distrações que tiram o foco da aula.

> [...] só ficava com muito sono e a vista cansada. (S. C., 16 anos)
>
> Depende dos momentos, acredito que deveria ser algo liberado apenas em momentos de necessidade.” (Anônimo, 16 anos)
>
> De alguns objetos sim sem ser o uso de celular pois percebo que o uso de celular tira muita atenção dos alunos, é melhor ser no quadro (M. L., 17 anos).
>
> Nas aulas não, celulares nas aulas são uma distração quase que certa. (S., 15 anos)

Na visão dos professores, a importância da utilização dos objetos tecnológicos foi reconhecida pela maioria, sendo avaliados como úteis, proveitosos, desafiadores e significativos dado o contexto de pandemia em que foi preciso se adaptar à uma nova realidade

educacional. Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os recursos tecnológicos são fundamentais na promoção do ensino integral. Em nossa leitura esses recursos tornam-se fundamentais à medida que forem utilizados considerando a reflexão crítica e formação, visando a emancipação social.

Embora considerando-os importantes, os professores entendem que os objetos e ambientes virtuais não são o centro da aprendizagem, mas que podem tornar-se ferramenta significativa na promoção de uma educação para a emancipação. Silva e Amante (2015) demonstram em seus escritos a importância que o professor ainda tem no ambiente escolar, mesmo que não seja, agora, a única fonte de informações que podem ser obtidas pelos alunos, mas continua sendo o grande articulador de métodos e estratégias que potencializam essas ferramentas. O que faz com que seja necessário que o professor não mais se coloque como o detentor do monopólio do saber, mas com um colaborador e orientador na busca por alcançar o conhecimento através dessas tecnologias (Kenski, 2003), o que é reafirmado na fala da seguinte professora:

> **Professora A:** Os objetos tecnológicos, para mim, são auxiliares no processo de aprendizagem. São ferramentas que integram o aluno ao professor. Nossa profissão nunca deixará de ser importante por conta dos objetos tecnológicos, pois eles não são o centro da aprendizagem, são sim ferramentas que ajudam a dinamizar o ensino.

Assim, percebe-se que apesar dos tempos de transição e da emergência de novos paradigmas educacionais, com a inserção das novas tecnologias, a função do professor permanecerá essencial para a formação do educando, ainda que as relações entre eles ganhem novos patamares e práticas. Tudo isso enfatiza que a educação continuará sendo de vital valor para a humanidade, ainda que com suas inovações e novas práticas pedagógicas.

Como vimos, nos últimos anos especialmente com a pandemia da covid-19, a intensificação do uso de objetos tecnológicos e ambientes virtuais no processo de ensino-aprendizagem, os tornaram essenciais nas escolas. A integração dessas tecnologias e ferramentas de aprendizado no cotidiano educacional trouxe mudanças profundas na maneira como o conhecimento é construído, compartilhado e absorvido (Masetto, 2000).

Em resumo, os objetos tecnológicos e os ambientes virtuais de aprendizagem desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem moderno. No entanto, também apresentam desafios, especialmente em relação ao acesso desigual às tecnologias e à necessidade de capacitação dos professores. Superar esses desafios é essencial para que possamos aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela tecnologia e construir um sistema educacional mais justo e eficaz para todos.

6. Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada é notório que a cultura material escolar está em período de transições, por isso, não é possível ter uma noção total dos objetos/ artefatos escolares da contemporaneidade. Materiais antes tradicionais como livros didáticos, giz e apostilas, estão dando lugar à novas ferramentas e novos instrumentos tecnológicos que tiveram uma crescente inserção no contexto educacional, com um grande destaque para o período da pandemia e pós-pandemia.

Assim, após apresentarmos o conceito de tecnologia conforme alguns autores e um recorte histórico da inserção de objetos tecnológicos nas instituições escolares, que já podem ser identificados mesmo em 1650 com tecnologias como o Horn-Book, apontamos algumas políticas públicas brasileiras que incentivaram a introdução desses objetos nas escolas, como o Projeto Um Computador Por Aluno-UCA e mais recentemente a Política Nacional de Educação Digital-PNED.

Destacamos ainda que a introdução de tecnologias no contexto educacional Brasileiro, foi influenciada por questões externas, como as ações de outros de países, suas políticas nacionais, bem como a influência do mercado global que atinge as diversas áreas do conhecimento e atuação humana.

Vimos que a exclusão digital é recorrente em alguns contextos de desigualdade social, como é o caso do Marajó pelos mais diversos fatores, e embora algumas políticas atuais como o PNED, tenham como uma de suas finalidades promover a inclusão digital, essa política ainda se apresenta tímida com relação a estratégias para alcançar esse objetivo.

Assim, a exclusão digital de pessoas mais vulneráveis, demonstra ser além da mera negação ao acesso à tecnologia, mas também uma forma de exclusão social. Além disso, mais do que promover o acesso às TICs, é necessário que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira crítica e consciente, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, para que se tornem participantes do processo de transformação da realidade social e da criação de novos paradigmas educacionais. Principalmente com o surgimento de tecnologias como as inteligências artificiais, que podem trazer bloqueios para a emancipação dos atores sociais se utilizadas de maneira incorreta.

Dessa forma, percebemos que a relação entre tecnologia e educação é variada e a sua aplicação no contexto escolar pode trazer significativas mudanças para alunos e professores. Demostramos que apesar das recentes mudanças de comportamentos geradas pelas TICs, ainda é necessário destacar o papel do professor no processo de mediação pedagógica para que tais

objetos possam ser aproveitados da melhor maneira entre docentes e discentes. Além disso, a formação continuada dos professores deve ser prioridade, preparando-os para lidar com as novas ferramentas e metodologias que a tecnologia proporciona.

Assim, a pesquisa contribuiu para a compreensão de como ocorreu o uso de recursos tecnológicas no contexto de duas escolas públicas de Ensino Médio em Breves no Marajó. Esclarecemos que os recursos tecnológicos incluem tanto os objetos materiais quanto aplicativos, plataformas e ambientes virtuais. Diante disso, viu-se que o uso desses recursos nas escolas pesquisadas limitou-se pela qualidade de acesso à internet, equipamentos disponíveis pela escola, pelo conhecimento prévio dos sujeitos e pelas dificuldades em operacionalizá-los.

Desse modo, o objeto material mais utilizado foi o celular e entre as plataformas e aplicativos virtuais destacam-se o *WhatsApp, Telegram, Youtube, Google Classroom,* entre outros. Entre os desafios enfrentados por docentes e discentes para praticar o ensino ressaltam-se o acesso precário, a falta de equipamentos, na escola ou em casa, e o pouco conhecimento acerca dos aplicativos e plataformas usada nas aulas remotas. Percebeu-se ainda a importância do uso desses objetos no contexto da pandemia e pós-pandemia bem como a necessidade de o professor compreender o seu papel enquanto mediador entre os alunos e os objetos tecnológicos tendo como fim a aprendizagem frente às novas formas de relação com as TICs.

Os resultados são relevantes para compreender o processo hodierno de mudança de paradigmas metodológicos com a inserção de novas tecnologias na prática pedagógica, intensificada pela urgência da pandemia. No entanto, ainda é preciso que se busque compreender as formas e implicações desses objetos nas outras modalidades e níveis de ensino. São necessários ainda, estudos para melhor compreensão das inter-relações entre os objetos tecnológicos e os seus interlocutores no cotidiano escolar visando à aprendizagem.

Esses dados colaboraram para que se compreenda como está se dando as relações entre alunos, professores, os objetos tecnológicos e as práticas de ensino, nos mostrando um pequeno recorte das novas mudanças de paradigmas educacionais. Alguns dos artefatos tecnológicos que há alguns anos atrás sofriam objeções por certas concepções de cultura material escolar, hoje adentram o cotidiano dos atores educacionais, se tornando uteis até mesmo para aqueles que outrora os criticaram.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, set. 2008.

BARDIN, Laurense. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 14.533/23, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRUZZI, Dermeval Guilarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 475-483, jul. 2016.

COSTA, Álex Monteiro; SANTOS, Victor De Jesus Xisto Dos; COSTA, Eliane Miranda. Os Objetos Tecnológicos de duas escolas No Marajó: percepções, desafios e importância no contexto (pós) pandêmico. *In:* Anais do IV Seminário de História da Educação do Pará – SEHEP e o Seminário Internacional da Linha de História da Educação Básica. **Anais** [...] Belém-PA: UFPA, 2023. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/iv-seminario-de-historia-da-educacao-do-para-sehep-340185/736590-os-objetos-tecnologicos-de-duas-escolas-no-marajo--percepcoes-desafios-e-importancia-no-contexto-(pos)-pandemico. Acesso em: 25/02/2024

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** São Paulo: Papirus, 2003.

MARTINS, Maurício Rebelo. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Revista do centro de educação UFMS educação,** Santa Maria, v. 44, p. 1-22, ago. 2019.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173

MERCADO, Luís, P. L. Formação docente e nova tecnologias. *In:* Mercado, Luís, P. L. (org.). **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 9-26.

MINAYO, Maria C. de S. (org.); Deslandes, Suely F.; Gomes, Romeu. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65

MOREIRA, Mayume Caires; SIQUERA, Dirceu Pereira. A política nacional de educação digital (lei nº 14.533/23): um instrumento de promoção efetiva da inclusão digital (?). **Revista Jurídica Cesumar**, v. 23, n. 3, p. 731-745, set./dez. 2023.

PAIVA, José Eustáquio Machado. Um estudo acerca do conceito de tecnologia. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1/2, p. 5-9, jan./dez. 1999

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554. jul./set. 2011

SILVA, Vera. L. G da; AMANTE, Lúcia. Objetos da escola? Quando novos personagens entram em cena. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], vol. 23, n. 52, p.1-20, maio 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1904. Acesso em: 13 set. 2021.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F.O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com,** [S. l.], n. 8, p. 19-46, abr. 2009.

TREINAMENTO DE PAIS – TP NA ÓTICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL: REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL[1]

Michelle Rodrigues de Siqueira Falcão
Psicóloga e Discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI
michelle.falcao@discente.ufma.br
Estímulos/Análise do Comportamento
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Catarina Malcher Teixeira
Doutora em Psicologia
catarina.malcher@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Natália Bragança Basileu
Graduada em Psicologia
natalia.basileu@discente.ufma.br
Estímulos/Análise do Comportamento
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Resumo: Este estudo realizou uma revisão sistemática da literatura sobre Treinamentos de Pais (TPs) no Brasil, definidos como procedimentos para capacitar pais ou cuidadores a modificarem suas práticas disciplinares e educativas e, consequentemente, a atuarem sobre o padrão de comportamentos indesejados de seus filhos. Foi conduzida uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados PubMed, Psyinfo, Scielo, Scopus e Pepsic, abrangendo o período de 2000 a 2023. Utilizaram-se descritores booleanos em português relacionados a treinamento, programa, treino, intervenção e pais. Dos 1.354 artigos inicialmente identificados, 19 foram selecionados para análise completa após aplicação dos critérios de elegibilidade. Destes, apenas 4 artigos descreveram programas de intervenção voltados para pais com fundamentação analítico-comportamental. A análise revelou que os TPs são eficazes na melhoria das relações entre pais e filhos e promovem mudanças significativas no comportamento infantil. Conclui-se que os TPs atingem os objetivos a que se propõem e fornecem elementos valiosos para terapeutas comportamentais na elaboração de novos protocolos, focados no desenvolvimento de práticas educativas saudáveis sob a perspectiva comportamental.

Palavras-Chave: Treinamento de Pais; Interação entre pais e filhos; Comportamentos-problemas, intervenção com pais.

[1] Uma versão deste estudo foi apresentada na modalidade de comunicação oral no XVII Encontro Humanístico, em São Luís/MA, em junho de 2023.

1. Introdução

A chegada de um filho introduz um novo contexto na vida dos pais e demanda formas diferentes de agir nos cuidados que envolvem a relação parental. Muitos pais agem "intuitivamente", da forma como aprenderam com seus pais (Weber; Brandenburg; Salvador, 2006) ou por tentativa e erro (Coelho; Murta, 2007; Sanders, 2005). Em muitos momentos, os pais se sentem despreparados procuram um psicólogo buscam auxílio psicológico para enfrentar as dificuldades na educação dos filhos (Freitas, 2016). De modo que, no atendimento clínico de crianças e adolescentes, o terapeuta inicia suas análises com as queixas trazidas pelos pais (Conte; Regra, 2012).

Após a avaliação comportamental, é recomendável que o terapeuta infantil realize sessões de orientações aos pais e às pessoas que convivem diretamente com a criança, para identificar contextos que possam estar produzindo e/ou mantendo os comportamentos-problemas (Banaco; Silva Junior, 2020). Neste sentido, é papel do terapeuta analítico-comportamental infantil ensinar a criança a analisar os contextos antecedentes e consequentes de seus comportamentos, modelar novas respostas e mostrar aos pais de que forma seus comportamentos ou de outras pessoas próximas podem estar contribuindo para a manutenção dos comportamentos-problemas da criança (Morais, 2015).

Conte e Regra (2012), resumem três etapas pelas quais a intervenção com pais passou ao longo das últimas décadas. A primeira, nos anos 60 e início dos anos 70, os terapeutas preocupavam-se com um modelo de intervenção voltado para o "treinamento de pais" com enfoque na solução dos problemas infantis. Depois, em uma segunda etapa, nos anos 70 e 80, a atenção voltava-se para a generalização dos efeitos do tratamento realizado no consultório para outros ambientes. Já a terceira etapa, que vem se desenvolvendo, o enfoque dos terapeutas é de melhorar a eficácia do treinamento de pais para que seja efetiva com clientelas distintas.

Weber, Brandenburg e Salvador (2006) ressaltam a importância da realização de treinamentos práticos para que os pais adquiram novo repertório comportamental na interação com seus filhos. Morais (2015) chama a atenção para os casos em que mesmo a orientação aos pais intercalada com as sessões da criança pode não ser suficiente, destacando a necessidade de o terapeuta indicar que os pais façam psicoterapia individual ou de casal, ou ainda que sejam inseridos em um programa de TP, que consistem em procedimentos de tratamento nos quais os pais são treinados a alterar o comportamento de seus filhos em casa (Kazdin, 1997), aprendendo habilidades importantes na interação com as crianças (Marinho, 2012).

O Treinamento de Pais (TP) consiste em um conjunto estruturado de procedimentos realizados em ambiente controlado, visando capacitar pais a modificar o comportamento de seus filhos (Caballo, 1996). Tem como objetivo instruir pais ou responsáveis a atuarem no comportamento das crianças ou adolescentes por meio de métodos disciplinares e educativos. São ensinados aos pais os fundamentos da Análise do Comportamento, através de um treinamento sistematizado, o que permite que evoquem comportamentos pró-sociais e reduzam comportamentos indesejáveis da criança.

Achados da literatura têm apontado que o TP é uma estratégia promissora de intervenção. A exemplo, o estudo de Coelho e Murta (2007) aponta que o TP melhora as relações interpessoais, incluindo a relação com os filhos, cônjuge, família de origem e produz o aumento no repertório de solução de problemas e autocuidados, tanto nos pais como nos filhos. Toledo e Coser (2015), evidenciam que tais programas de ensino colaboram para mudanças nas relações familiares, posto que as mudanças dos comportamentos dos pais são contingências importantes para que os filhos discriminem e produzam mudanças em seus comportamentos. Pinheiro *et al.* (2006) também apontam para melhoras nos comportamentos inadequados das crianças e mudanças nas interações intrafamiliares por meio do TP. E, Weber, Brandenburg e Salvador (2006) relatam que muitos pais mudaram seus comportamentos, incorporando novas formas de agir e constituindo uma quebra do ciclo intergeracional, tornando a educação pais e filhos positiva e saudável.

Desta forma, TP (Carneiro, 2021; Freitas, 2016; Pinheiro *et al.*, 2006; Weber; Brandenburg; Salvador, 2006) têm sido aplicados com diversos objetivos, em pais com características socioeconômicas heterogêneas, em população clínica e não clínica e focam na melhoria do relacionamento entre pais e filhos, de modo que os principais resultados indicam mudanças comportamentais nas queixas de crianças e adolescentes por meio de mudanças comportamentais dos pais em decorrência de novos arranjos de contingências.

O objetivo deste estudo é identificar na literatura nacional Treinamentos de Pais embasados na perspectiva comportamental. O mapeamento dos TPs em nível nacional permite a obtenção de elementos para o desenvolvimento de novos programas, assim como a estruturação metodológica de protocolos de avaliação e de seus resultados, tanto para pais e cuidadores quanto para crianças com e sem queixas de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes[2].

[2]Define-se problemas comportamentais externalizantes como os que se expressam predominantemente em relação a outras pessoas (comportamento agressivo, opositor coercitivo, entre outros.) e internalizantes aqueles que

2. Desenvolvimento

Para mapear os Treinamentos de Pais (TP), realizou-se uma revisão sistemática da literatura nacional sobre o tema. Esta técnica de avaliação e síntese da literatura disponível pode ser aplicada em diversos campos do conhecimento. Caracteriza-se pela aplicação de estratégias de busca, análise crítica e síntese da literatura de forma organizada, minimizando os vieses (Zoltowski *et al*.,2014).

Foi realizada uma busca dos estudos empíricos publicados nas bases de dados PubMed, Psyinfo, Scielo, Scopus e Pepsic, no mês de outubro do ano de 2023. Para o levantamento do material utilizaram-se os descritores booleanos em português: treinamento OR programa OR treino OR intervenção AND pais e delimitou-se a busca ao período de 2000 a 2023. Com exceção da base de dados Pepsic, onde não foi possível realizar a pesquisa com os descritores supracitados em razão de limitação técnica no site, que só permite o máximo de 3 descritores, realizou-se a pesquisa com as quatro duplas de indicadores: "treinamento AND pais", "programa AND pais", "treino AND pais" e "intervenção AND pais". As bases foram acessadas via Periódicos CAPES/MEC e diretamente no site de cada uma.

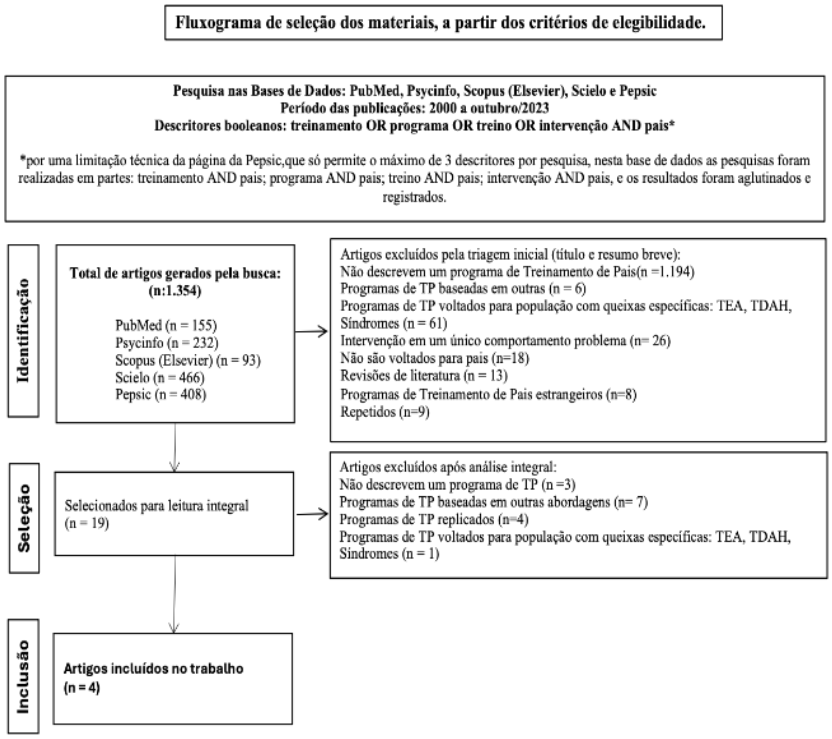
Foram inseridos artigos, teses, dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso que indicavam em seu título e/ou resumo serem estudos de: Programas de intervenção para pais, Programas de intervenção para pais de crianças e adolescentes, Programas de intervenção para pais de crianças e adolescentes com problemas de comportamento externalizantes e/ou internalizantes e Programas de intervenção com pais sob o enfoque comportamental. Foram excluídos: capítulos de livros, artigos que em seu título e/ou resumo apresentavam intervenções cognitivo-comportamentais, intervenções voltadas para a população com diagnósticos e queixas específicas, como: Transtorno do Espectro Autista - TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Síndromes, déficits de aprendizagem e TP voltados para o combate à violência (doméstica e escolar), Programas que não fossem voltados para pais, Revisões de literatura, Programas replicados, ou seja, publicações em que o TP já tivesse sido selecionado e descrito originalmente e foram aplicados em populações diferentes e artigos duplicados.

Dessa forma, foram localizados ao todo 1.354 artigos, sendo 155 na base de dados PubMed, 232 na PsycInfo, 93 na Scopus (Elsevier), 466 na SciELO e 408 na PePSIC. Considerando os critérios de exclusão estabelecidos e o objetivo da pesquisa, 1.335 artigos

expressam predominantemente em relação ao próprio individuo (caracterizados por ansiedade, depressão, isolamento social etc.) (Del Prette; Del Prette, 2005).

foram excluídos pela leitura do título, restando 19 artigos para análise na íntegra. Desses 19 artigos, 15 foram excluídos por não descreverem um TP e sim orientações aos pais como estratégia de intervenção, por serem programas com fundamentação teórica em outras abordagens que não analítico-comportamentais, por serem replicados e/ou por serem programas voltados para população com queixas específicas. Portanto, 4 artigos foram selecionados como programas de intervenção voltados para pais em uma perspectiva analítico-comportamental. O Fluxograma (Figura 1) permite visualizar melhor a condução dessa revisão sistemática.

Figura 1 –FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS MATERIAIS, A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Tabela a seguir descreve o ano, autor(es) e títulos das investigações sobre TPs analisados nesta revisão.

Tabela 1 - ANO, AUTORES, TÍTULOS DAS INVESTIGAÇÕES

Nº TP	Autor(es)	Nome
TP_1	(Weber;Brandenburg e Salvador., 2006)	Programa de Qualidade na Interação Familiar - PQIF: orientação e treinamento para pais.
TP_2	(Coelho; Murta, 2007)	Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência.
TP_3	(Bolsoni-Silva, 2007)	Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento.
TP_4	(Lambertuci; Carvalho, 2008)	Avaliação da efetividade terapêutica de um programa de treinamento de pais em uma comunidade carente de Belo Horizonte.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As investigações identificadas foram publicadas entre 2000 e 2010, com intervalo máximo de dois anos entre publicações. Considerando a demarcação apontada por Conte e

Regra (2012), os estudos refletem a influência da segunda etapa da estratégia de intervenção com pais (anos 70 e 80), ainda que tenham sido publicados mais de 20 anos depois, pois focaram na generalização dos efeitos do tratamento. Uma revisão que inclua replicações dos TPs com variações de clientela, queixas e faixas etárias poderia indicar características da terceira etapa, que visa melhorar a eficácia do treinamento para diferentes clientelas. Um mapeamento mais abrangente dos TPs permitiria verificar a incidência dos estudos nos marcos apontados por Conte e Regra (2012), constituindo uma promissora linha de investigação.

Achados da literatura têm apontado que os TPs são programas para ensinar os pais procedimentos de modificação nos comportamentos dos filhos (Caballo, 1996; McMahon, 2015; Olivares; Mendez; Ros, 2005). Desta forma, destacaram-se dos textos os objetivos a que se destinaram as 04 investigações e podem ser visualizadas na Tabela 2.

Tabela 2 - OBJETIVOS DOS TP

Objetivos
TP_1- Implementar e verificar a eficácia de um programa de orientação e treinamento de pais que orienta e capacita-os para aprender a manejar as contingências de práticas educativas.
TP_2- Desenvolver práticas educativas parentais saudáveis, habilidades comunicativas e de enfrentamento ao estresse.
TP_3- Ampliar práticas educativas positivas, reduzir práticas negativas, reduzir problemas de comportamentos e ampliar habilidades sociais das crianças.
TP_4-Investigar a efetividade de um modelo de treinamento de pais para um contexto desfavorável.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Três dos estudos (TP_1, TP_2 e TP_3) têm como objetivo geral o desenvolvimento e ampliação de práticas parentais saudáveis ou positivas. Entende-se esse conceito como: um novo repertório comportamental dos pais diante das contingências de práticas educativas (Weber *et al.*, 2008), como estratégias e técnicas que os pais utilizam para guiar o comportamento dos filhos (Coelho; Murta, 2007), habilidades sociais educativas parentais (Bolsoni-Silva, 2007) e habilidades parentais assertivas para modificar o comportamento dos filhos (Lambertucci; Carvalho, 2008). Dois dos estudos (TP_1 e TP_4) apontam a preocupação dos pesquisadores clínicos em apresentar para a comunidade acadêmica evidências nas intervenções realizadas, o que ajuda a preencher lacunas científicas nessa área. Entretanto, esse tipo de intervenção necessita de avaliação dos resultados, uma vez que a maioria dos estudos não utiliza delineamento experimental e avaliação de eficácia para comprovar os resultados obtidos (Teixeira, 2010).

Na sequência das análises acerca dos objetivos que cada TP se propõe, considerou-se necessário identificar a composição da amostra e a distribuição em termos de quantidade e tempo de cada encontro. Essas informações são importantes para a análise da viabilidade de um TP, uma vez que, é preciso se considerar as condições de acesso e permanência da clientela, a

fim de garantir a continuidade e conclusão e diminuir a evasão. A Tabela 3 apresenta dados acerca dessas questões.

Tabela 3 - COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA, QUANTIDADE E TEMPO DOS ENCONTROS OU SESSÕES DEFINIDOS NOS TPs.

Nº	Composição da amostra	Número de Encontros/Sessões
TP_1	93 pais de crianças de até 11 anos de idade	08 encontros semanais de 2h
TP_2	5 mães e 2 pais	20 sessões semanais de 90 min
TP_3	13 mães e 2 avós cuidadoras de pré-escolares com idade entre 4 e 6 anos	14 encontros
TP_4	30 pais e mães de crianças com idade média de 5 anos de idade	08 encontros semanais de 1h30

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na composição da amostra fazem parte mães, pais e avós cuidadoras de crianças e adolescentes. Os achados vão ao encontro da premissa da importância e necessidade, não apenas de um agente na modificação de comportamento, mas, da teia de interações que a criança está inserida. Coelho e Murta (2007) enfatizam que quando as variáveis responsáveis para a manutenção do comportamento problema estão no ambiente familiar, as intervenções com pais e responsáveis são mais eficazes e faz-se necessário "treinar pais ou qualquer outro adulto significativo do contexto familiar que possa contribuir com seu comportamento, para manter o comportamento desadaptativo da criança ou do adolescente" (Coelho; Murta, 2007, p.334), isso porquê todos esses agentes têm acesso imediato ao comportamento-problema e controlarem reforçadores poderosos, como afeto e atenção.

Dito isto, a participação de adultos significativos corrobora com o modelo de psicoterapia atual que "aciona a todos na busca de alteração de eventos provavelmente relacionados à determinação do problema, sejam eles associados aos comportamentos dos pais ou da criança, ao ambiente externo ou ao mundo privado de cada um" (Conte; Regra, 2012, p.131). Considera-se que quanto mais arranjos de contingências puderem ser alterados mais modificações podem ser observadas.

Na análise sobre a quantidade de encontros dos TPs, há uma variação de 8 a 20 sessões, com tempo variando de 1h30 a 2h. Não há dúvidas que a determinação do número e tempo dos encontros deve levar em consideração os objetivos comportamentais específicos a serem ensinados, a estrutura no que se refere aos temas ou módulos e a realidade da clientela. Por outro lado, o dado indica que para dar conta do objetivo central de um TP há necessidade de um número mínimo que parece ficar em torno de 8 encontros.

Adicionalmente, realizou-se uma sistematização dos instrumentos e recursos utilizados nos protocolos pesquisados, os quais são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - INSTRUMENTOS E RECURSOS UTILIZADOS NOS TP

TP	Instrumentos e Recursos
TP_1	Programação estruturada de atividades elaboradas pelas pesquisadoras para direcionar os encontros com os pais: PQIF - Promoção da Qualidade de Interação Familiar, apostilas, vídeos didáticos, Ficha de Avaliação Final - FAF.
TP_2	Roteiro de entrevista não estruturada, Lista de verificação comportamental – *Child Behavior Checklist* - CBCL (Achenbach, 1991). Além de materiais de papelaria, jogos lúdicos, material de filmagem, termo de consentimento livre e esclarecido.
TP_3	*Child Behavior Checklist* - CBCL - Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência para pré-escolares e escolares (4 a 18 anos) versão para pais (Achenbach; Rescorla, 2001), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (Bolsoni-Silva, 2008), Inventário de Habilidades Sociais - IHS-DEL-PRETTE (Del Prette; Del Prette, 2001).
TP_4	Questionário de Situações Domésticas - QSD (Barkley, 1997); Inventário de Comportamentos inoportunos - QCI (Barkley, 1997). Sala de reuniões ampla com disponibilidade de equipamentos audiovisuais.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os pesquisadores utilizam diversos instrumentos para selecionar participantes, avaliar repertórios dos pais e das crianças antes e após as intervenções e verificar efeitos das intervenções em Treinamentos de Pais (TPs). Utilizam instrumentos nacionais e internacionais (validados ou adaptados para a população brasileira), registros comportamentais, autorregistros, entrevistas e recursos didáticos. Observa-se que alguns destes instrumentos são compartilhados por TPs diferentes, como o *Child Behavior Checklist* – CBCL (Achenbach, 1991) que rastreia comportamentos problemas internalizantes e externalizantes e é utilizado no TP_2 e TP_3. A sistematização das informações permite que pesquisadores ou terapeutas analítico-comportamentais selecionem recursos adequados para seus programas, considerando objetivos e características sociodemográficas (idade e escolaridade) da amostra. Também evidencia a produção de materiais específicos adaptados aos objetivos comportamentais e ao perfil sociodemográfico dos participantes.

Os instrumentos utilizados tinham como objetivo identificar os efeitos ou a eficácia dos TPs, verificar se houve alterações nos comportamentos dos participantes e se essas alterações podiam ser atribuídas ao programa. É importante considerar os estudos de Carozzo (2022, p,126) que enfatiza que os "resultados são consequências de um programa, podem ter alcance pessoal, grupal, organizacional ou comunitário, e são esperados ao longo do tempo após o programa". Desta forma, os estudos apontam instrumentos que podem auxiliar na medida comportamental. A Tabela 5 sintetiza os instrumentos de medida utilizados nos estudos de avaliação de programa.

Tabela 5 - AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS-INTERVENÇÃO UTILIZADAS NOS PROTOCOLOS

	Avaliação Pré-intervenção	Avaliação Pós-intervenção
	Instrumentos	
TP_1	Não mencionado	Ficha de avaliação final. Análise do conteúdo dos comportamentos verbais dos pais durante o encontro. As falas dos pais

		foram transcritas, categorizadas em temas e foram classificados os comportamentos de linha de base e de mudanças após a intervenção.
TP_2	Roteiro de entrevista não estruturada composta por duas questões abertas. *Child Behavior Checklist* - CBCL (Achenbach, 1991) (4 a 18 anos) – somente a avaliação correspondente à competência social. *Ambos respondido pelos pais.	Mesmos instrumentos do pré-intervenção. Aplicados no último encontro com os pais.
TP_3	Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais- HSE-P (Bolsoni-Silva, 2008). *Child Behavior Checklist* - CBCL (Achenbach, 1991) (4 a 18 anos). Inventário de Habilidades Sociais – IHS-DEL PRETTE (Del Prette; Del Prette, 2001). Entrevista (Bolsoni-Silva; Bitondi; Marturano, 2008).	Mesmos instrumentos do pré-intervenção
TP_4	Entrevista clínica motivacional (Oliveira, 2000) Avaliação psicodiagnóstico: Questionário de situações domésticas - QSD (Barkley, 1997). Inventário de Comportamentos Inoportunos - ICI (Barkley, 1997). * Ambos respondidos pelos pais.	Mesmos instrumentos do pré-intervenção, logo após a conclusão do programa.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Em todos os estudos, os pesquisadores utilizaram instrumentos para avaliação inicial, realizada pelos pais participantes. Esses instrumentos incluíam escalas, inventários de autorrelato e/ou entrevistas, cujos dados serviram como parâmetro para comparações pré e pós-intervenção. Alguns estudos combinaram entrevistas não estruturadas com métodos padronizados nas avaliações inicial e final. Leme, Bolsoni-Silva e Carrara (2009) destacam a importância dos relatos verbais para analistas do comportamento na descrição de contingências interacionais. Contudo, os protocolos indicam escassez de estudos com delineamento experimental e observação direta de comportamentos.

A estrutura dos TPs engloba os conteúdos e temas abordados nas sessões ou encontros para atingir os objetivos propostos, bem como os principais resultados identificados pelos autores. Esta análise visa auxiliar na elaboração de temas e conteúdos a serem discutidos, além de fornecer bases para que interventores possam analisá-los sob uma perspectiva comportamental. Ademais, esta abordagem facilita a replicação de determinados TPs para fins comparativos e permite identificar a base teórica sobre a qual cada programa se fundamenta.

Weber, Brandenburg e Salvador (2006) desenvolveram um Treinamento de Pais (TP) abordando sete temas principais, incluindo aprendizagem, relacionamento afetivo, regras e limites, reforçamento e punições. Os resultados revelaram alta satisfação dos pais, com 87,9% de presença e análise positiva da Folha de Avaliação Final (FAF). A análise das falas dos

participantes indicou modificações significativas em seus repertórios comportamentais, incluindo maior autoconhecimento, envolvimento parental mais efetivo, estabelecimento de regras mais claras e redução do uso de punições físicas. O estudo apresentou um caráter preventivo, ao atingir uma população não clínica e sem queixas específicas. Contudo, apresenta uma dificuldade metodológica, pois as mudanças nos comportamentos dos filhos foram analisadas de forma indireta, por meio da fala dos pais. O Quadro 1 mostra os temas e objetivos por encontro.

Quadro 1 - TEMAS E OBJETIVOS DO TP_1

TP_1- Programa de Qualidade na Interação Familiar - PQIF: orientação e treinamento para pais.	1º encontro	**Tema:** Vida familiar e aprendizagem de comportamentos. **Objetivo:** apresentar e integrar o grupo, definir o contrato, compreender os princípios da aprendizagem e a definição de comportamento.
	2º encontro	**Tema**: Regras e Valores. **Objetivo:** promover uma reflexão sobre o que são regras e quais valores permeiam as regras estabelecidas.
	3º encontro	**Tema:** Manejo de comportamentos inadequados. **Objetivo:** observar quais são os comportamentos considerados desejados de seus filhos e ajudá-los a identificar de que formas eles respondem a estes comportamentos. Como ensinar, incentivar e valorizar o comportamento desejado.
	4º encontro	**Tema:** Manejo de comportamentos indesejados. **Objetivo:** identificar quais são os comportamentos considerados indesejados, o que contribui para que apareçam e como manejá-los.
	5º encontro	**Tema:** Vínculo afetivo e envolvimento. **Objetivo:** sensibilizar os pais para a contínua construção do vínculo com os filhos. Desenvolver a percepção dos pais sobre a importância da empatia pelos filhos, de demonstrar afeto e de se envolver efetivamente na vida da criança.
	6º encontro	**Tema:** Voltando no tempo. **Objetivo**: promover uma reflexão sobre a educação que os participantes receberam na infância e refletir sobre a transmissão intergeracional das práticas educativas parentais.
	7º encontro	**Tema**: Autoconhecimento e modelo. **Objetivo**: propiciar a auto-observação como pessoa antes de serem pais, dando ênfase para as qualidades de cada um. Perceber-se como modelo de comportamento para o filho.
	8º encontro	**Tema**: Revisão e encerramento. **Objetivo**: promover a reflexão sobre os pontos trabalhados no programa, feedback dos participantes, confraternização, entrega de certificados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Coelho e Murta (2007) desenvolveram um Treinamento de Pais estruturado em quatro fases. O programa abrangeu temas como comportamentos adequados, reforço, empatia, expressão de emoções, habilidades sociais e estilos parentais. Os resultados do treinamento foram positivos, mostrando um aumento nas práticas educativas parentais positivas, melhoria nas habilidades sociais educativas e no manejo de estressores. Os pais relataram percepções positivas sobre mudanças tanto em seus próprios comportamentos quanto nos de seus filhos, indicando a eficácia do programa em promover melhorias nas relações familiares e nas práticas parentais. O Quadro 2 mostra os temas e objetivos por sessão deste TP.

Quadro 2 - TEMAS E OBJETIVOS DO TP_2

TP_2- Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência.	Fase Inicial: 09 sessões	**Tema:** Apresentação do grupo, história de vida, avaliação inicial, comportamentos adequados, funções do reforço, causalidade do comportamento, uso de regras e empatia. **Objetivo:** Apresentar os membros do grupo, contrato terapêutico e avaliação inicial.
	Fase Intermediaria I: 06 sessões	**Tema:** Expressar a raiva e pedir mudanças no comportamento; comportamentos inadequados; convívio social; habilidade social no casamento; responsividade na interação pais e filhos. **Objetivo:** Ensinar os princípios da análise do comportamento, práticas educativas parentais (Gomide, 2004) e habilidades sociais.
	Fase Intermediaria II: 03 sessões	**Tema:** Vivência do jogo, culpa na educação dos filhos e modelo de estilos parentais. **Objetivo:** Abordar o enfrentamento a estressores externos (Marinho, 2005), responsividade na interação entre pais e filhos e convívio social e conjugal (Bolsoni-Silva;Marturano, 2002).
	Fase Final: 02 sessões	Aplicação do CBCL e do roteiro de entrevista não estruturada para avaliação final.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Bolsoni-Silva (2007) descreve um modelo de intervenção para ampliação das habilidades sociais com 13 temas principais e a possibilidade de um tema livre, escolhido de acordo com as demandas dos participantes. Um delineamento geral foi estabelecido para cada uma das sessões, distribuindo o tempo da seguinte forma: apresentação inicial (5 minutos), revisão das tarefas de casa (30 a 50 minutos), exposição teórica (20 a 30 minutos), treino de habilidades (35 a 40 minutos), atribuição de nova tarefa de casa (5 minutos) e avaliação da sessão (5 a 10 minutos). A avaliação da intervenção utilizou um delineamento de sujeito como seu próprio controle, comparando avaliações pré e pós-intervenção. Os resultados indicaram ampliação das Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) e das habilidades sociais das crianças, evidenciando a influência mútua entre os comportamentos de mães/cuidadoras e filhos. Observou-se também generalização dos comportamentos treinados para contextos mais amplos. O Quadro 3 detalha os temas e objetivos por sessão.

Quadro 3 - TEMAS E OBJETIVOS DO TP_3

TP_3- Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento.	Sessão 1	**Tema:** Apresentação do trabalho e do grupo. Comunicação: iniciar e manter conversações. **Objetivos:** Estimular a integração do grupo, negociar as regras para o bom funcionamento dos encontros e iniciar o assunto de conversação.
	Sessão 2	**Tema:** Comunicação: fazer e responder a perguntas. **Objetivos:** Discutir comportamentos de comunicação que podem colaborar na aproximação dos pais e filhos, estimular interações positivas e estabelecer limites.
	Sessão 3	**Tema:** Expressar sentimentos positivos, elogiar, dar e receber feedback positivo, agradecer. **Objetivos:** Estimular interações positivas e fortalecer a ocorrência de comportamentos habilidosos dos filhos, que são funcionalmente equivalentes a comportamentos problemáticos.
	Sessão 4	**Tema:** Conhecer direitos humanos básicos. **Objetivos:** Ajudar os pais a pensar nos seus próprios direitos e nos dos filhos.
	Sessão 5	**Temas:** Expressar e ouvir opiniões. **Objetivos:** Aprender a expressar e ouvir opiniões.
	Sessão 6	**Tema:** Comportamento habilidoso e não habilidoso. **Objetivos:** Ajudar os pais a aprimorar a expressão de opiniões, aprender sobre conceitos

		de comportamento habilidoso e não habilidoso.
	Sessão 7	**Tema:** Expressar sentimentos negativos, solicitar mudança de comportamento, dar e receber feedback negativo. **Objetivos:** Discutir habilidades de expressar sentimento negativo, solicitar mudança de comportamento e dar/receber feedback negativo.
	Sessão 8	**Tema:** Negociar, fazer e recusar pedidos. **Objetivos:** Aprender comportamentos que podem ajudar a estabelecer limites.
	Sessão 9	**Temas:** Lidar com críticas, admitir próprios erros e pedir desculpas. **Objetivos:** Discutir sobre críticas, fazer e receber críticas.
	Sessão 10	**Tema:** Estabelecer limites: consistência na forma como pais e mães interagem com a criança. Estabelecer regras. **Objetivos:** Trabalhar temas diretamente relacionados ao estabelecimento de limites, consistência e regras. Verificar como os participantes estão aplicando essas habilidades e o que falta ensinar para prevenir e resolver problemas de comportamento.
	Sessão 11	**Tema:** Estabelecer limites: atitudes dos pais que dificultam o estabelecimento de limites aos filhos. **Objetivos:** Identificar e discutir comportamentos parentais que prejudicam as interações sociais com os filhos.
	Sessão 12	**Tema:** Estabelecer limites: ignorar comportamentos problema; consequenciar comportamentos socialmente habilidosos, dar atenção, expressar afeto. **Objetivos:** Retomar conceitos. Afirmar a importância de incentivar bons comportamentos dos filhos.
	Sessão 13	**Tema:** Estabelecer limites: ignorar comportamentos problema; consequenciar comportamentos socialmente habilidosos, dar atenção, expressar afeto. **Objetivos:** Retomar conceitos e ensinar comportamentos para resolver e prevenir os problemas e as dificuldades encontradas na interação com os filhos.
	Sessão 14	**Tema:** Tema livre: por exemplo, "A influência do relacionamento conjugal na interação com os filhos"; "Lidar com a sexualidade dos filhos". **Objetivos:** Tratar um tema que os pais tenham interesse e que não foi diretamente trabalhado ou aprofundar algum tema.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Lambertucci e Carvalho (2008) avaliaram a eficácia de um programa de treinamento de pais em uma comunidade carente. O programa, baseado no trabalho de Barkley (1997) e adaptado por Pinheiro et al. (2006), utilizou princípios da Análise do Comportamento para ensinar práticas disciplinares não-coercivas e habilidades sociais educativas. O treinamento consistia em sessões estruturadas, abordando temas como compreensão do comportamento infantil, disciplina não-coerciva e habilidades sociais educativas. Cada sessão incluía revisão de tarefas, apresentação de novo conteúdo e atribuição de novas tarefas. Os resultados mostraram redução na impulsividade, oposicionismo e agressividade das crianças, indicando a eficácia do programa na melhoria do comportamento infantil e das práticas parentais. Destaca-se que as autoras utilizaram 6 dos 9 passos do programa original de Pinheiro (2006). O Quadro 4 mostra os temas e objetivos por encontro.

Quadro 4 - TEMAS E OBJETIVOS DO TP_4

TP_4- Avaliação da efetividade	1º encontro	Convite e seleção dos participantes. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Entrevista clínica motivacional (Oliveira,2000).		
	2º encontro	Apresentação dos participantes. Informações gerais. Avaliação psicodiagnóstica (pré-teste)		
	3º encontro	**Passo 1**: Por que as crianças se comportam mal?	Pr oc	**1ª parte do encontro:** Discussão para relembrar e

		Objetivo: Desenvolver a compreensão dos pais sobre os fatores que influenciam o comportamento da criança.		examinar a tarefa executada pelos pais na semana anterior. **2ª parte do encontro:** Apresentação do "passo" conforme a sequência pré-estabelecida. **3ª parte do encontro:** Explicação da nova tarefa a ser realizada no decorrer da semana. Ao final da sessão, serve-se lanche, com sorteios de brindes que facilitavam a interação entre os participantes.
	4º encontro	**Passo 2:** Prestando atenção no bom comportamento de seu filho. **Objetivo:** Treinar os pais para diminuir a atenção sobre certos comportamentos. Aprender a prestar atenção ao bom comportamento do filho, elogiando-o e valorizando-o.		
	5º encontro	**Passo 3**: Aumentando a brincadeira independente. **Objetivo:** Treinar por meio de ensaios comportamentais o monitoramento das atividades independentes da criança.		
	6º encontro	**Passo 4:** Dando ordens eficientes. **Objetivo:** Orientar os pais a dar instruções corretas aos filhos. Promover a aprendizagem do conceito de bidirecionalidade (Mussen *et al*., 1995).		
	7º encontro	**Passo 5:** Ensinando seu filho a "ler" o ambiente. **Objetivo:** Aprender a fazer leitura do ambiente social.		
	8º encontro	**Passo 6:** Melhorando o contato com a creche/escola. **Objetivo:** Estimular a livre comunicação e cooperação entre pais, professores e educadores. **Pós teste:** mesmos questionários do pré-teste.		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos programas selecionados para este estudo, os temas, de um modo geral, envolveram aprendizagem de práticas educativas parentais e estilos parentais. Inseridos nessas categorias estão, especificamente, os temas acerca da aprendizagem por regras, modelagem e modelação, princípios da Análise do Comportamento (reforçamento positivo e negativo, punição positiva e negativa e extinção), limites (estabelecimento de regras e consequenciação dos comportamentos) e habilidades sociais (comunicação, assertividade, empatia e resolução de problemas). Também são identificadas discussões sobre observação e registro de comportamentos, treino de análises funcionais, explicações teóricas sobre noção de causalidade, treino de repertório e vivências. A análise dos conteúdos das verbalizações dos pais pode ser um indicativo a ser adotado para determinar se um TP é ou não embasado em uma proposta analítico-comportamental, uma vez que permite aos pais fazer análises funcionais e manejar contingências tanto do seu comportamento quanto do comportamento de seus filhos.

Carozzo (2022) chama atenção para o fato de que quando se discute as evidências de um programa de intervenção, entre outros aspectos, deve-se estar atento a avaliação do processo e a avaliação dos resultados. Na primeira, busca-se "...encontrar fatores que afetam e refletem

no modo como a intervenção é conduzida e recebida, identificando se o curso de ação foi eficaz na hora e local em que foi realizada" (Carozzo, 2022, p.123). Na segunda, cabe aos pesquisadores medirem como os participantes e suas circunstâncias mudam e se a intervenção ou programa foi um fator que causou essa mudança. Nos programas pesquisados buscou-se também identificar a validade social. Os dados podem ser observados no Quadro 5.

Quadro 5 - DADOS DE VALIDAÇÃO SOCIAL

TP	Dados de Validação social
TP_1	Adesão de 87,9% dos participantes. Nível de satisfação dos participantes pela análise da FAF foi positiva e análise das falas dos participantes.
TP_2	Autores relatam percepção positiva sobre mudanças no comportamento parental. Relatos dos pais sugeriram que houve generalização de seus comportamentos e de seus filhos aprendidos no Programa para a vida diária.
TP_3	Não observado. O objetivo desse estudo foi de apresentar o procedimento de intervenção utilizado.
TP_4	Dos 30 pais participantes, apenas 14 concluíram as seis etapas do programa. Os pais que desistiram apresentaram escore médio (M=27,41) no Questionário de Comportamentos Inoportunos, índice menor que o obtido pelos pais que permaneceram até o final do programa (M=42,8). Logo, os autores supõem que a percepção dos pais em relação a baixa incidência dos problemas de conduta em seus filhos possa ter motivado a desistência.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre a eficácia, efetividade e os impactos dos TP, Carozzo (2022) diz que na avaliação da eficácia deve-se investigar os efeitos do programa sob condições altamente controladas ou em condições ideais. Na efetividade investiga-se os efeitos do programa quando executado no "mundo real". Já nos impactos:

> [...] busca-se determinar qual seria a condição de um sujeito que participou ou recebeu um programa caso ele não o tivesse recebido/participado ou se ele tivesse recebido ou participado em "outra coisa", seja outra intervenção ou outro programa (Carozzo, 2022, p.128).

Dessa forma, pode-se afirmar que, embora não seja possível fazer uma análise completa de todos os tipos de avaliação nem uma análise comparativa entre os programas, em alguma instância de avaliação os protocolos se mostraram efetivos para os participantes. Isso confirma os dados da literatura de que esta é uma forma de intervenção que merece atenção por parte de terapeutas e educadores. Por outro lado, ainda há carência de metodologias e publicações que apontem mais claramente seus dados de evidências.

A caracterização dos TPs apresentada de forma sintética destaca aspectos importantes: (1) Essas práticas capacitam os pais a atuarem como analistas do comportamento de seus filhos, ensinando-os a manejar contingências ambientais. (2) Os programas podem incluir não apenas pais ou responsáveis, mas também crianças e professores, ampliando assim o alcance da manipulação de contingências sociais às quais as crianças estão expostas. (3) Os TPs são aplicáveis tanto a populações clínicas quanto não clínicas de crianças e adolescentes. (4) Os

participantes podem ser de ambos os gêneros, e os programas podem ser implementados com casais ou grupos familiares estendidos, como avós, tias e cuidadores. (5) Diversos materiais e instrumentos podem ser utilizados nesses treinamentos. (6) Os módulos ensinados baseiam-se nos princípios básicos da Análise do Comportamento, adaptados para abordar diferentes temas presentes nas interações entre pais e filhos, evidenciando assim a aplicabilidade prática da Ciência do Comportamento no contexto familiar.

Os estudos que compuseram a revisão foram publicados em língua portuguesa e apresentam delineamentos qualitativos e quantitativos, o que evidencia que a prática baseada em evidências vem se desenvolvendo na área da Psicologia clínica.

Sobre estudos que avaliaram a efetividade de intervenções com pais para prevenir ou remediar problemas de comportamento infantis, a Tabela 6 apresenta as características metodológicas dos 04 estudos revisados, incluindo delineamento, grupo controle, avaliação de seguimento –*folow-up*, eficiência e eficácia.

Tabela 6 - ANÁLISE ACERCA DAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Características	**TP_1**	**TP_2**	**TP_3**	**TP_4**
Delineamento	Análise quali-quantitativa.	Não menciona.	O comportamento de cada participante é tomado como medida de controle. Comparações entre avaliações pré e pós-intervenção. Delineamento pré-experimental.	Comparações entre avaliações pré e pós-intervenção. Delineamento não experimental.
Grupo Controle	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.
Folow-up	Não menciona	Não menciona	Após 6 meses	Não menciona.
Eficiência – avaliada por meio do comportamento do aprendiz durante o processo	Avaliada pelo conteúdo verbal dos participantes.	Avaliada pelo relato dos participantes através das entrevistas Dos dados do CBCL.	Participantes avaliam oralmente e/ou por escrito o desempenho do terapeuta, dos participantes do grupo e do tema discutido.	Não menciona.
Eficácia - avaliada por resultados a longo prazo, pelos comportamentos apresentados pelo aprendiz em situações da vida cotidiana.	Avaliada por meio de vários indicadores: Análise da FAF, percentual de presença, análise da fala dos participantes.	A generalização foi inferida pelo relato dos pais nas entrevistas e dados do CBCL.	Realizou avaliação de resultados por meio de entrevista e inventários antes, após e 6 meses depois do término do programa.	Pós-teste na 8ª semana com os mesmos questionários do pré-teste.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com base nos dados da Tabela 6, observa-se que na maioria dos programas estudados não foi realizada avaliação da eficácia, não houve grupo controle e follow-up, uma vez que não utilizaram delineamentos experimentais para inferir se os resultados observados são decorrentes

da intervenção realizada. Isso contrapõe Meyer; Silvares e Del Prette (2005), que enfatizam que na abordagem comportamental a avaliação do impacto das mudanças comportamentais do cliente no ambiente deve estar inter-relacionada ao tratamento, durante e após a intervenção. Não obstante, Leonardi e Meyer (2015) ressaltam o crescente interesse pelas Práticas Baseadas em Evidências na Psicologia (PBEP) e a importância de as pesquisas empíricas evidenciarem os procedimentos terapêuticos utilizados para produzir resultados positivos e minimizar resultados negativos. Logo, a PBE "baseia-se na melhor evidência disponível para o cuidado com o cliente" (Melnik; Sousa; Carvalho, 2014, p.80).

3. Conclusão

Os dados e análises apresentados permitem a identificação de limitações de cada programa, o alcance da aplicabilidade da Análise do Comportamento e as estratégias utilizadas pelos terapeutas. Ressalta-se a necessidade de procedimentos de coleta de informações que possam fornecer dados para as análises funcionais e modificar a percepção dos pais sobre os comportamentos dos filhos. Além disso, é importante ampliar o repertório de comportamentos dos pais e seu entendimento sobre seu papel na educação dos filhos. O conhecimento em Análise do Comportamento, associado à habilidade terapêutica na condução dos programas, geralmente com supervisões de professores, terapeutas e educadores mais experientes, contribui para trazer os pais para um espaço de acolhimento, esclarecer dúvidas e oferecer orientação sobre como agir com os filhos.

Nos TPs analisados, os comportamentos dos pais participantes foram avaliados antes e após as intervenções. Entretanto, há falta de clareza em relação aos objetivos de ensino, isto é, não ficam explícitos quais comportamentos são esperados que os pais aprendam em cada sessão dos programas.

Destaca-se que o programa de Bolsoni-Silva (2007) que originou o protocolo de Bolsoni-Silva (2008) realizou esse tipo de avaliação, ainda que apenas por meio de entrevista e inventários antes, após e 6 meses depois do término do programa. Observou-se também outras limitações, como o número extenso de sessões, deficiência na avaliação de seguimento e ausência de grupo controle, informações que se deve analisar de forma minuciosa na elaboração de uma proposta.

Por outro lado, os estudos apresentam contribuições importantes para a melhoria de futuros programas de treinamento parental. Estas incluem: estabelecer como critério de inscrição que os pais residam com seus filhos; aumentar o intervalo entre sessões para que os pais pratiquem as orientações recebidas; oferecer atendimento simultâneo a grupos de pais e

adolescentes, fornecendo orientações específicas sobre a adolescência; promover atividades conjuntas para pais e filhos adolescentes; e desenvolver trabalhos preventivos para famílias sem dificuldades atuais, mas interessadas em se adaptar melhor às mudanças do desenvolvimento humano.

Conclui-se que os Treinamentos de Pais baseados na Análise do Comportamento desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento comportamental infantil saudável. Esta revisão sistemática da literatura nacional evidenciou a eficácia desses programas em capacitar os pais como agentes de mudança comportamental, destacando a aplicabilidade da Ciência do Comportamento nas interações familiares.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, Thomas Max. **Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991.** profile. Burlington: *University.of* Vermont. 1991.

ACHENBACH, Thomas Max.; RESCORLA, Leslie Altman. **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, Families. 2001.

BANACO, Roberto Alves. A terapia analítico-comportamental em um grupo especial**:** a terapia de famílias. In: DELLITI, Maly e DERDYK, Priscila (Org.). **Terapia Analítico Comportamental em grupo.** Londrina: Mecenas. p. 153-166. 2020.

BARKLEY, Russell A. ***Defiant children*****:** *A clinician's manual for assessment and parent training*. New York, NY: Guilford. 1997.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turino; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise a luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**. Universidade de São Paulo, v 7, n. 2, p. 227-235. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 8 mar. 2023.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento. **Temas psicol**., Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 217-235. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-iso. Acesso em: 6 mar. 2023.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P): Categorias e testagem preliminares**.** In: WERBER, Lidia. (Org). **Familia e Desenvolvimento:** visões inderdisciplinares. Curitiba:Juriá. p. 145-148. 2008.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; BITONDI, Fernanda Rizzi; MARTURANO, Edna Maria. A importância do diagnóstico comportamental individual. In: CAVALCANTE, Maria Regina. **Análise do comportamento**: avaliação e intervenção. São Paulo: Roca, p.79-100. 2008.

CABALLO, Vicente E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO ,Vicente E. (org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento.** São Paulo: Santos Livraria Editora, p. 3-42, 1996.

CARNEIRO, Tereza Filizola Brasiliense. **Intervenção com pais:** um estudo de campo na análise do comportamento. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26185. Acesso em: 6 mar.2023.

CAROZZO, Nádia Prazeres Pinheiro. Avaliação de programas Psicossociais e da saúde: estudos para antes, durante e depois da implementação.Capítulo 4, p. 113 -141. **Como avaliar programas e intervenções**: um guia para avaliações de necessidades, implementação e efeitos / Organização, Nádia Prazeres Pinheiro Carozzo, José Marcelo Oliveira da Luz,Cláudia de Oliveira Alves. São Luís: EDUFMA, 2022. Disponível : https://www.edufma.ufma.br/wp-

content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/e-book_COMO-AVALIAR-PROGRAMAS_EDUFMA.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

COELHO, Marília Velasco; MURTA, Sheila Giardini. Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 24, n. 3, p. 333–341, jul. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000300005. Acesso em: 3 mar. 2023.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2001.

FREITAS, Andréa Callonere de. **Aplicação de um programa comportamental de orientação de pais em hospital universitário**. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-16112016-155845/publico/callonere_do.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

GOMIDE, Paula Ines Cunha. **Pais presentes, pais ausentes**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KAZDIN, Alan E. Treinamento de gerenciamento de pais: evidências, resultados e problemas. **Jornal da Academia Americana de Psiquiatria Infantil e Adolescente**, n. 36, p.1349-1356, 1997. Disponível em: ttps://doi.org/10.1097/00004583-199710000-00016. Acesso em: 06 mar. 2023.

LAMBERTUCCI, Marimília Rodrigues.; CARVALHO, Hudson Wander de. Avaliação da efetividade terapêutica de um programa de treinamento de pais em uma comunidade carente de Belo Horizonte. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n. 2, jul-dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n2/v1n2a06.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

LEME,Vanessa Barbosa Romera; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini ; CARRARA Kester. Uma análise comportamentalista de relatos verbais e práticas educativas parentais: alcance e limites. São Paulo**:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru-SP. **Paideia**, v. 19, n.43, p. 239-247.l, maio-ago 2009. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em: 06 mar. 2023.

LEONARDI, Jan Luiz; MEYER, Sônia Beatriz. Prática baseada em evidências em psicologia e a história da busca pelas provas empíricas da eficácia das psicoterapias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n.4, p. 1139-1156, out 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/7kfdXmcqnXkY7gtKnhX5VZS/. Acesso em: 13 dez. 2023.

McMAHON, Robert J. Parent management training interventions for preschool-age children. **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Montreal, Quebec: Center of Excellence for Early Childhood Development, 2015. Disponível em: https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/parenting-skills/according-experts/parent-management-training-interventions-preschool-age-children. Acesso em: 08 nov. 2023.

MARINHO, Maria Luiza. A intervenção clinica comportamental com famílias. In: SILVARES, Edwiges. **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus, p.179-174, 2012.

MARINHO, Maria Luiza. Um programa estruturado para o treinamento dos pais.In: CABALLO, Vicente F.; SIMÓN, Miguel Angel. (Orgs). **Manual de Psicologia Clínica Infantil e do adolescente:** transtornos específicos. Santos-SP: Livrarias Santos, 2005. p. 417-443.

MELNIK, Tamara; SOUZA, Wanderson Fernandes de; CARVALHO, Marcele Regine de. A importância da prática da psicologia baseada em evidências: aspectos conceituais, níveis de evidência, mitos e resistências. **Revista Costarricense de Psicología.** Costa Rica, v. 33, n. 2, p. 79-92, 2014. Disponível em: http://rcps-cr.org/wp-content/themes/rcps/descargas/2014/2/0-RCP-Vol.33-No2.pdf. Acesso em: 26 nov.2023.

MEYER, Sonia Beatriz; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos; DEL PRETTE, Giovana; Validade interna em 20 estudos de caso comportamentais brasileiros sobre terapia infantil.Universidade de São Paulo. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva.** v. 8, n.1, p. 93-105, 2005.

MORAIS, Viviane Pereira de. **A Terapia analítico-comportamental infantil e a importância da orientação aos Pais e dos Programas de Treinamento**. Brasilia, 2015, Monografia. Especialista em Análise Comportamental-Clínica. Disponível em: https://ibac.com.br/wp-ontent/uploads/2017/08/Monografia_Aluna_viviane_pereira.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway.; KAGAN, Jerome; HUSTON, Aletha Caro. .**Desenvolvimento e personalidades da criança**. 3. ed., São Paulo, Editora Harbra Ltda, 627 p. 1995.

OLIVARES, Juan; MÉNDEZ, Francisco Xavier; ROS, Maria Carmem. O treinamento de pais em contexto clínicos e de saúde .In: CABALLO, Vicente. E.; SIMON, Miguel A. (Orgs.), **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente:** transtornos específicos, p. 365-416, 2005.

OLIVEIRA, Margarete da Silva. **Entrevista Motivacional**. In: J.A. CUNHA (Org.), Psicodiagnóstico-V. Porto Alegre, Artmed, p. 88-95, 2000.

PINHEIRO, Maria Isabel Santos; HAASE, Vitor Geraldi; DEL PRETTE, Almir; AMARANTE, Claret Luiz Dias; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 407–414, abr. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009. Acesso em: 08 mar. 2023.

SANDERS, Matthew R. Uma estratégia de intervenção comportamental familiar em níveis múltiplos para a prevenção e tratamento dos problemas de comportamento infantis. In: CABALLO, Vicente. E.; SIMON, Miguel Angel. (Orgs.), **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos**, p. 387-416, 2005.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes. **Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,455 p., 2010. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390. Acesso em: 08 mar. 2023.

TOLEDO, Priscilla Monteiro Hernandes de; COSER, Danila Secolim. Treinamento para pais de adolescentes: Aprendendo conceitos comportamentais e práticas parentais para atuar na fase da adolescência. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 17, n. 3, p. 38–54, abr. 2015. Disponível em: https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/814. Acesso em: 8 mar. 2023.

WEBER, Lidia Natália Dobrianskyj; BRANDENBURG, Olivia Justen; SALVADOR, Ana Paula Viezzer. Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): orientação e treinamento para pais. **Psicologia**, v. 37, n. 2, p. 139-149, dez. 2006. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1428. Acesso em: 09 mar. 2023.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; PRADO, Paulo Müller ; SALVADOR, Ana Paula Viezzer ; BRANDENBURGD, Olivia Justen. Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. In: **Psicologia Argumento**. jan./mar., v. 26 n. 52, p. 55-65, 2008 Disponível em: http://www.nac.ufpr.br/wp-Confiabilidade_EQUIF_Psicologia_Argumento.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

ZOLTOWSKI Ana Paula Couto; COSTA, Angela Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; KOLLER, Silvia Helena. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. Universisdade Federal do Rio Grande do Sul. In: **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Jan-mar, v.30, n.1 p 97-104, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/. Acesso em: 26 nov. 2023

EIXO 8 – FORMAÇÕES DOCENTE E POLÍTICAS VOLTADAS PARA AS LICENCIATURAS

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA NA DIMENSÃO DA INOVAÇÃO CURRICULAR

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro[1]
Doutora em Educação: Currículo
risaelma.cordeiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Girleane Assunção dos Santos Araújo[2]
Graduanda do Curso de Música
girleanearaujo10@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: o tipo de formação desejada aos professores de música na contemporaneidade, em decorrência das múltiplas demandas do mundo do trabalho, reforça a necessidade de repensar o paradigma disciplinar dos projetos pedagógicos vigentes. A inovação no setor educacional emerge como alternativa para atender as necessidades dos alunos altamente influenciados pelo meio digital, das tecnologias da informação e comunicação, forçando a mudança das pedagogias e concepções vigentes em espaço acadêmico. Nesse cenário, vislumbramos a importância da compreensão do fenômeno da inovação na área da Educação Musical, de modo que o objetivo da presente pesquisa consiste em estudar as inovações curriculares em cursos de licenciatura em Música, que possibilitem a ressignificação dos processos formativos de professores desta área. Trata-se, pois, de projeto de pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Educação Musical e Formação (CEMF) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A orientação metodológica de abordagem qualitativa inclui a pesquisa documental com o levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Música, licenciatura, de Instituições de Ensino Superior públicas, e o mapeamento das publicações científicas que refletem possíveis inovações em práticas pedagógicas ou em componentes curriculares da graduação, configurando-se como estado da arte. Os dados obtidos foram analisados e interpretados à luz do método da análise de conteúdo, que revela características da estrutura curricular de cinquenta universidade públicas localizadas nas cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), bem como as inovações que ocorrem no teor das disciplinas dessa licenciatura. Os resultados sugerem inovações expressivas em componentes curriculares (disciplinas e estágios) das licenciaturas, e menos expressivas em projetos pedagógicos organizados por módulos e situações-problema. Assim, esperamos que outras pesquisas possam corroborar a discussão iniciada neste trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores de Música; Inovação Curricular; Projetos Pedagógicos de Música; Metodologias Ativas.

[1] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Curso de Música, licenciatura, da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Educação Musical e Formação (CEMF).

[2] Graduanda do Curso de Música, licenciatura, da UFMA, membro do Grupo de Pesquisa CEMF e bolsista do PIBIC/FAPEMA.

1. Introdução

O debate sobre a formação inicial dos professores de música tem constituído tema de investigação entre os pesquisadores que discutem os próximos rumos da educação na sociedade do século XXI. Por certo, o avanço das tecnologias digitais nos cursos de licenciatura tem influenciado o fazer pedagógico. As tendências apontam para processos educativos mais flexíveis cujas propostas reclamam por novas possibilidades de aprendizagem, distintas das que habitualmente denominamos de tradicionalidade do magistério: aulas expositivas, métodos de ensino convencionais, avaliação para mensurar e outras práticas.

No cenário de transformações, convém repensar o tipo de formação desejada aos professores de música, já que as múltiplas demandas do mundo do trabalho reforçam a ideia de diferentes tipos de formação para os sujeitos. Ocorre que, se quisermos professores alinhados aos diversificados espaços não escolares (ONGs, projetos sociais, teatros, acervos musicais e outros), precisamos rever os projetos formativos das licenciaturas que são pautados unicamente na organização disciplinar do conhecimento. Por tais razões que nos inquietam, trazemos o problema de pesquisa a seguir: quais inovações curriculares nos cursos de licenciatura em Música podem influenciar significativamente a formação inicial de professores da área?

Diante da importância em buscar respostas satisfatórias para o problema evidenciado, o objetivo geral do trabalho consiste em: estudar as inovações curriculares em cursos de licenciatura em Música que possibilitem a ressignificação da formação docente nesta área. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: obter informações sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Música em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; fazer um levantamento das produções científicas que contemplam possíveis intersecções entre a educação musical e a inovação curricular; analisar a estrutura, a organização, os componentes, as metodologias e as demais dimensões do currículo que se caracterizam como proposta educativa inovadora.

A presente pesquisa, que se encontra em andamento e em fase de prorrogação, foi iniciada no ano de 2022 e pertence ao Grupo de Pesquisa Currículo, Educação Musical e Formação (CEMF), e está vinculada ao Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Justificamos a importância do estudo, uma vez que refletir sobre a profissão docente em música significa ampliar o debate sobre os currículos destes cursos de graduação. Isso, porque, concretizado sob a forma do Projeto Pedagógico de Curso, o documento abriga mais do que um conjunto de componentes obrigatórios a serem cumpridos ao longo do percurso educativo, mas, sobretudo, sintetiza o perfil profissional do egresso e as qualificações estimadas

para os sujeitos que desejam exercer ou já exercem o magistério em espaços escolares de educação básica. Nesse aspecto, abordar as inovações curriculares das graduações significa abrir caminho para a transformação das pedagogias convencionais em música e adentrar o universo de possibilidades ainda não explorado na Educação Musical.

Desse modo, a metodologia da pesquisa abarcou o "estado da arte" das produções científicas que contemplam possíveis intersecções entre a área da Educação Musical e do Currículo, entre os anos de 2014 a 2024. Ademais, a etapa da pesquisa documental foi empreendida na intenção de explorar os PPCs de Música para a compreensão dos desenhos curriculares das licenciaturas. Por fim, para a fase de organização e interpretação dos dados textuais coletados, recorremos à análise qualitativa de conteúdo que privilegia a redução do volume de informações extraindo o conteúdo mais significativo do material selecionado, a fim de desvelar com mais profundidade o objeto do estudo: as inovações curriculares em música.

Em síntese, os resultados sugerem a existência de apenas duas licenciaturas em Música de IES públicas brasileiras, cujos PPCs analisados demarcam inovadora proposta curricular: por módulo e situações-problema. Por outro lado, as práticas pedagógicas refletem ações inovadoras de relevância para repensar os desenhos curriculares das graduações. Trata-se da presença de metodologias ativas utilizadas em sala de aula que, orientadas pelos objetivos de aprendizagem traçados (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), podem ter impacto significativo na formação inicial de professores de música. Além disso, os estágios supervisionados despontam pelas propostas inovadoras quanto a criação ou adaptação de métodos ou estratégias participativas que sustentam os processos colaborativos de aprendizagem ativa em música, bem como a articulação de práticas interdisciplinares entre o Curso de Música e outras licenciaturas (Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Letras Estrangeiras Modernas, Matemática, Música e Química).

No próximo tópico, passaremos a discorrer sobre a definição do termo inovação curricular e as aproximações necessárias à ressignificação dos processos formativos da docência em música.

2. Inovação curricular e formação docente em música

O tema da inovação curricular, imbricada ao processo de formação inicial de professores de música, demanda comprometimento para assumir as mudanças almejadas a longo prazo. Isso, porque as contribuições que os currículos inovadores podem trazer em atendimento às necessidades formativas de educadores musicais, inclui resolver tensões internas, abrir-se ao diálogo com profissionais de outras áreas, alinhar critérios e centros de

interesses com os estudantes, além de mútua cooperação e avaliação da implementação da proposta formativa. No currículo, tal dimensão significa cuidar dos aspectos de ordem subjetiva e social que o integram, uma vez que:

> [...] implica sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas numa Instituição educacional e o realizam como uma experiência subjetiva processual ao longo de um certo tempo de formação (Masetto; Gaetta, 2016, p. 277).

No espaço universitário que tem vigorado concepções e paradigmas curriculares tradicionais, e no qual se concentra parcela significativa de professores, admitimos a possibilidade de o trabalho se tornar mais árduo, porém, não menos favorável à reversão do quadro e à adesão de propostas pedagógicas diferenciadas que induzam a construção de novos currículos para cursos de licenciatura. Nesse contexto, todavia, outras condições também podem influenciar iniciativas que provoquem mudanças, tais como:

> [...] a condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão do mundo do trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdos e das formas de ensinar. (Gimeno Sacristán, 2013, p. 14).

A esses aspectos somam-se os efeitos do mundo globalizado sobre as universidades que têm alterado as relações entre instituições e sujeitos, bem como as formas de lidar com o conhecimento na era das tecnologias digitais. Essas realidades constituem alguns dos muitos desafios da profissão, que compõem as exigências por qualificação profissional na complexa sociedade do século XXI.

Torna-se imperativo tratar a questão da construção de currículos inovadores, uma vez que lidamos com estudantes universitários notoriamente habituados ao uso dos recursos tecnológicos, mas nem sempre satisfeitos com as aulas expositivas (professores transmitem conteúdos para que os alunos “aprendam”). Embora a influência das tecnologias digitais sobre os processos educativos em música seja notória, sobretudo, após o contexto da pandemia da Covid-19, repensar a formação inicial de professores abrange a resolução de questões mais profundas, que não se restringem apenas à influência dos recursos Tecnológicos da Informação e Comunicação nos espaços educacionais.

Tomando como base as escolas de educação básica como o principal espaço de atuação profissional dos docentes de música, podemos enumerar outros desafios que tocam o exercício do magistério, por exemplo: falta de instrumentos musicais nas escolas; acústica inapropriada das salas de aula; professores de outras áreas ministrando aulas de música para complementação de carga horária; desinteresse dos alunos; dificuldade de acesso ao material didático específico;

grau de importância da música no currículo escolar, se comparada com a carga horária destinada a outras disciplinas (Matemática, Português, História, Geografia), dentre tantas dificuldades que poderíamos elencar.

Nessas circunstâncias, entre os profissionais da Educação emanam inquietações que os fazem buscar por estratégias mais eficazes aos processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, que possibilitem tratar da multiplicidade de questões atuais de ordem local ou mundial que afetam veementemente os processos formativos. Nesse caso,

> [...] a inovação na educação vem para dar novo fôlego às instituições educacionais, pois, em face da oferta abundante de informações, a mediação na aquisição do conhecimento garante a ela uma importância não superada (Daros, 2018, p. 5).

Por isso, revisitando alguns dos estudos publicados que discutem as concepções relacionadas à inovação curricular, e tendo como princípio basilar que o processo de inovação atrelada à esfera da educação parte de motivações externas (de ordem política ou social), bem como de demandas internas pré-existentes nos espaços educacionais, é possível afirmar que surgem da necessidade de emitir respostas aos desafios emergentes da sociedade. Como atestam: Tavares (2019), Bacich e Moran (2018), Masetto (2018), Cunha (2016), Canário (2004), Carbonell (2002), Hernandez (2000).

Diante da heterogeneidade de acepções sobre a terminologia da inovação, haja vista que não abarca somente o paradigma dos projetos pedagógicos não convencionais, mas também abriga a ideia de mudanças realizadas em outros setores da sociedade (empresarial, tecnológico, industrial, automotivo, alimentício, hospitalar, financeiro e outros), especificamente, neste estudo, assumimos o conceito expresso por Masetto e Gaetta (2016, p. 278), do que seja inovação curricular, a saber:

> [...] um conjunto de mudanças e adaptações que afetam o currículo em sua totalidade (finalidades, estrutura, funcionamento), em todas as suas dimensões, nos seus pontos chaves e eixos constitutivos, de modo simultâneo e sinérgico.

Segundo os autores, sublinhamos os aspectos fundamentais a serem considerados no currículo inovador: “mudanças, realizadas simultânea e sinergicamente, nos 4 [quatro] eixos constitutivos de uma proposta curricular: Contexto, Protagonistas; Estrutura Curricular e Gestão” (Masetto; Gaeta, 2016, p. 279, grifo dos autores). Reiteramos que tais currículos diferenciam-se dos modelos convencionais, por se tratar “[...] de uma mudança que pretende dar respostas às necessidades sociais e educativas emergentes – sendo, portanto, planejada e articulada com diferentes setores da instituição educacional” (Masetto, 2018, p. 20).

Com base nessa definição, reforçamos que a inovação curricular não está relacionada a qualquer tipo de mudança na universidade ou na escola, por exemplo: mudar a disposição das carteiras enfileiradas para o formato circular; usar recursos didáticos de última geração (lousas interativas, games, kits de robótica, equipamento de gravação musical, instrumentos eletrônicos) sem alinhamento aos objetivos de formação; preparar o ambiente acústico das salas para aulas de instrumento e outras iniciativas. Mas, a inovação integra mudanças profundas que devem provocar a revisão de papéis dos sujeitos (alunos, professores, gestores e funcionários) nas instituições educacionais. De acordo com Cunha (2016, p. 94):

> as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos.

Pelo exposto, não consideramos que inovar corresponda a qualquer tipo de alteração que ocorra em âmbito institucional, ou em aplicar alguma prática pedagógica que esteja na "moda", ou até mesmo atualizar o currículo do curso de graduação por demanda de nova Resolução ou Diretriz Curricular publicada. Ao contrário, a inovação corresponde somente às alterações educacionais que se traduzam em sólidas transformações que sejam capazes de atribuir novo sentido para a formação dos licenciandos, ou seja:

> Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (Nóvoa, 2019, p. 6).

Dentre tantos percursos que poderiam ser possíveis a essa diferente ideia de pensar o processo de formação inicial de professores, o referido autor aponta para aquele que compreende ser o principal, ou seja, a formação docente pautada na formação para uma profissão que se sustenta não pelo acúmulo do conhecimento técnico, mas que está alicerçada no conhecimento científico e cultural (Nóvoa, 2017).

Com efeito, essa ruptura de paradigma necessária que defendemos para ampliar a formação de professores de música, deve dispor de um conjunto de ações que não se fixam apenas sob a ótica isolada do domínio técnico-instrumental ou da prática pedagógico-musical como se fossem dimensões compartimentadas dos saberes profissionais. No entanto, a mudança que assumimos para a configuração de uma nova identidade formativa para o licenciando é a que se compromete com os desafios e valores das demandas profissionais, isto é, dos espaços escolares de atuação docente no contexto da sociedade do conhecimento no século XXI.

3. Orientação metodológica da pesquisa

Tendo como alicerce a questão de pesquisa formulada e os objetivos traçados para a compreensão do objeto de investigação (inovação curricular em música), opinamos pela orientação de abordagem qualitativa de pesquisa. Nessa vertente, primeiramente, focamos no teor dos documentos curriculares (Projetos Pedagógicos dos Cursos de Música) cujas evidências integram aspectos de inovação curricular, seja em toda estrutura organizacional dos PPCs ou em parte nos componentes curriculares (disciplinas, atividades, módulos, projetos, estágio e outros). A abordagem escolhida revela-se apropriada por ser uma "*ciência baseada em textos*, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente" (Günther, 2006, p. 202, grifos do autor). Aspectos que favorecem desvelar as concepções intrínsecas e o sentido atribuído ao fenômeno da formação inicial de professores de música.

Para identificar as produções científicas que contemplaram possíveis intersecções entre a área da Educação Musical e do Currículo, decidimos pelos estudos de mapeamento que abarca o "estado da arte" sobre o tópico em discussão. Desse modo, entendemos que a Revisão de Literatura do tipo "mapeamento" abrange um dos diversificados métodos que compõem os estudos de abordagem qualitativa. Nessa acepção, concordamos com a definição de estado da arte explicitado por Teixeira (2023, p. 6), que diz ser:

> [...] trabalhos dedicados a identificar, mapear, descrever e analisar – sobre múltiplas dimensões e aspectos, conforme o interesse da investigação –, o conjunto das pesquisas desenvolvidas em determinada área de conhecimento. Portanto, são estudos dedicados a investigar a dinâmica evolutiva das pesquisas dentro de uma área, em uma determinada região (país, continente etc.), conforme o recorte temporal definido para o levantamento dos trabalhos pertencentes ao escopo de interesse.

No intuito de obter informações sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Música, optamos pela pesquisa documental em meio eletrônico (Google e Google Acadêmico) e nos sites das licenciaturas em Música de IES públicas brasileiras. A consulta aos projetos educativos, que são tipos de registros que oficializam as ações pedagógicas, significou adentrar as concepções vigentes acerca da construção dos currículos das licenciaturas. Conforme esclarece Flick (2009, p. 235): "os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas [...]." Outrossim, cabe salientar que a escolha dos PPCs, interpretados como documentos, e o tipo de análise deu-se em virtude do problema e dos objetivos desta investigação, conforme o seguinte direcionamento:

> o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 57).

Entendemos que a etapa da pesquisa documental foi empreendida na intenção de verificar o movimento da inovação curricular, em específico, e os supostos efeitos para a área de formação em Educação Musical. Por isso, recorremos à análise qualitativa de conteúdo para a organização e interpretação dos dados coletados, que no entender de Chizzotti (2014, p. 114) trata-se de:

> [...] uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significados lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

Os direcionamentos elencados foram pertinentes durante a análise textual do material obtido, isto é, tanto das produções científicas disponíveis em meio eletrônico que nos trouxe o estado da arte sobre o tema deste trabalho, quanto dos PPCs das licenciaturas em Música. Neste sentido, ressaltamos que o objetivo principal do método escolhido (análise de conteúdo) foi reduzir o volume de informações extraindo o conteúdo mais significativo dos dados, isso para o entendimento do objeto estudado. Os achados foram interpretados à luz das concepções que sustentam a abordagem da inovação curricular na formação de professores de música.

Isso posto, decidimos apresentar os resultados a partir da análise dos PPCs, em seguida procederemos ao estado da arte das publicações que revelam intersecções entre a área da Educação Musical e do Currículo, conforme discorreremos nas próximas páginas.

4. Apresentando e discutindo os resultados

Na primeira etapa da pesquisa, que compreendeu o período de abril a dezembro do ano de 2023, foi realizado o levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Música de Instituições de Ensino Superior públicas nacionais. Primeiramente, fizemos a busca das IES no *Google* por região, por meio da seguinte palavra-chave: “licenciatura em música na região X” (X= Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, respectivamente). O critério de inclusão dos achados nesta primeira etapa da pesquisa foi: universidades públicas de natureza federal e estadual. As IES particulares e o Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que oferecem cursos de Música (licenciatura), foram excluídos dos achados. Ademais, foram

desconsiderados cursos de licenciatura em Música Popular das IES públicas. Conforme descrito no Quadro 1, chegamos ao total de 50 universidades selecionadas:

QUADRO 1: IES PÚBLICAS POR REGIÕES

REGIÕES	UNIVERSIDADES
Norte	UFAM, UEA, UFPA, UFAC, UEAP, UEPA, UNIR, UFRR, UFT.
Nordeste	UFAL, UFBA, UFCA, UEFS, UFC, UFMA, UFCG, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN, UFS, UNEB, UERN, UEMA.
Centro-Oeste	UnB, UFG, UFMT, UFMS.
Sudeste	USP, UFSCar, UNESP, UNICAMP, UFES, UFJF, UFOP, UFSJ, UFU, UNIMONTES, UFRJ, UniRio, UFMG, UEMG.
Sul	UFPR, UFSM, UFRGS, UERGS, UNIPAMPA, UEPG, UFPel, UDESC.

Fonte: Cordeiro (2023)

Posteriormente, feita a seleção das universidades, acessamos os *sites* de cada licenciatura por região brasileira. No *site* de cada instituição buscamos os PPCs pelas palavras-chave: "projeto pedagógico de música" e/ou "estrutura+matriz curricular de música". Isso, porque algumas universidades disponibilizavam integralmente o PPC, outras apenas a matriz curricular da licenciatura, e outras instituições ambos os documentos. Feito isso, consultamos o sistema de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), para comparar e obter informações adicionais acerca das 50 universidades encontradas. Neste estudo, o critério para a inclusão dos PPCs de Música contou com o *status* de "cursos em atividade" para as licenciaturas e os cursos "extintos" foram excluídos do levantamento.

Os resultados da análise apontaram para 02 (duas) Instituições de Ensino Superior públicas cujos currículos (PPCs) foram organizados por módulos, sendo as 02 (duas) localizadas na região Sudeste. Consta no PPC de Música da primeira universidade localizada nesta região, que os conteúdos e práticas dos módulos permitem aos graduandos delinearem seu percurso formativo integrando disciplinas de maneira flexível. Com relação ao módulo integrado da Proposta Curricular de Música da segunda universidade pesquisada, a noção de situação-problema e de projeto são pressupostos para mobilizar o estudante a lidar com o processo de investigação por meio da inter-relação de disciplinas para a resolução dos problemas.

De acordo com a concepção de Masetto e Gaetta (2016, p. 278) assumimos que os PPCs das duas universidades mencionadas foram interpretados como inovadores, pois valorizam outra forma de organizar o conhecimento (modular e situação-problema) que as distinguem da

estruturação curricular por disciplinas. A ideia da construção do conhecimento em música por meio de situação-problema reforça a atitude de proatividade dos graduandos, modificando ideias e provocando o desejo pela investigação, aspectos que divergem do processo tradicional de ensino que espera nos professores a transmissão de conteúdos relevantes para a formação dos licenciandos. Por sua vez, a intencionalidade do processo de formação inicial na docência em música desloca os estudantes da posição passiva para a ativa, o que pressupõe o comprometimento com a própria aprendizagem.

Outrossim, ao promover a integração de disciplinas, a estrutura modular do currículo converge para a construção do saber interdisciplinar, que entendemos ser característica intrínseca das pedagogias inovadoras. Como alude Carbonell (2016, p. 198), uma vez que a interdisciplinaridade estabelece "uma interação entre duas ou mais disciplinas, ou o reconhecimento de outras identidades disciplinárias, com graus distintos de inter-relação, transferência e inter-relação [...] das disciplinas do currículo." Acerca do assunto, Fazenda (2011, p. 11) complementa: "A integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos." Nessa concepção, entendemos que a interdisciplinaridade conserva a especificidade dos saberes constituintes de cada disciplina para que, ao integrá-las, novo conhecimento possa ser construído mediante o processo educativo por situação-problema.

Cabe sinalizar que encontramos mais 02 (dois) PPCs de IES sendo 01(um) na região Sudeste e o outro na região Nordeste, que foram organizados por disciplinas, porém em eixos denominados de "Unidades Curriculares". Aprofundando a análise estrutural dos currículos não foram observadas mudanças substanciais que reforçasse o paradigma inovador do documento. Com base nos demais itens estruturantes (disciplinas obrigatórias, eletivas, optativas, pré-requisitos, fundamentos) do PPC de Música, confirmamos que a opção pela nomenclatura (Unidade Curricular) não se configurou em efetiva alteração do currículo – de acordo com ao menos um dos requisitos apontados por Masetto e Gaeta (2016), isto é, o contexto no qual surge a necessidade de inovar, os protagonistas envolvidos, a estrutura curricular e a gestão institucional –, que deveria afetar o projeto pedagógico em sua totalidade ou em parte.

Na segunda etapa da pesquisa, realizada entre o período de setembro de 2023 a agosto de 2024, procedemos ao levantamento dos estudos científicos (resumos expandidos, artigos, monografias, dissertações, teses) que contemplassem possíveis intersecções entre a área da Educação Musical e do Currículo, com foco nas inovações. Foi realizada densa busca das publicações no *Google* e no *Google Scholar*, por meio das seguintes palavras-chave: "inovação na licenciatura em música"; "inovação em educação musical"; "currículos

inovadores+licenciatura em música"; "aprendizagem baseada em problemas+licenciatura em música". Em seguida, fizemos o levantamento de artigos publicados nas principais revistas da área de Música que tivessem relação com o tema, as quais destacamos: Revista Orfeu (UDESC), Revista Opus (Revista da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), Revista PerMusi (UFMG) e Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Os critérios de inclusão dos trabalhos, foram: inovação integral no projeto pedagógico da licenciatura; inovação parcial em algum componente curricular (disciplina, módulo, estágio, atividade e outros). A delimitação do marco temporal para a escolha dos estudos publicados compreendeu o ano de 2014 ao ano de 2024. O exame dos trabalhos seguiu os passos, a saber: a) leitura do título; b) leitura do resumo; c) leitura minuciosa do conteúdo textual para identificação de elementos que se caracterizassem como inovadores. Diante do exposto, foram encontrados 07 (sete) trabalhos que consideramos de relevância para a discussão, de modo que os respectivos aspectos que denotam algum tipo de inovação curricular estão descritos da seguinte maneira:

1- *Criatividade e Aprendizagem Baseada em Problemas*: ressignificando a formação inicial de professores de música (Andrade; Barros; Ramlackhan, 2024). Apresenta reflexões com base nos fatores do pensamento criativo para o estabelecimento de ações que fossem significativas para a formação inicial de professores de música, por meio da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

2- *Reflexões sobre a Didática do Violão na Licenciatura em Música com base na Aprendizagem Musical Compartilhada*: princípios e práticas (Oliveira, 2023). Trata-se de experiência inovadora na disciplina de Didática do Violão, sobre o ensino do instrumento fundamentado na aprendizagem musical compartilhada, com uso de estratégia ativa por: Roda de Música, Rodas de Improvisação, na concepção da personalização do ensino do violão. O teor do trabalho demonstra a criação de método ativo que se difere do ensino tradicional (tutorial) de instrumento.

3- *Didática da flauta transversal no ensino superior a partir de estratégias metacognitivas*: um estudo exploratório (Stervinou; Silva; Nascimento, 2023). Evidencia proposta metodológica para aprendizagem de flauta em grupo por abordagem de metacognição. Difere-se, pois, da aprendizagem individual (entre o professor e o aluno) e da instrução tradicional, que o estudante deve aprender primeiramente a teoria (por exemplo, compasso, leitura de notação musical e ritmo) e depois aplicar o conhecimento na prática.

4- *Explorando a partitura com o mapa conceitual*: um recurso criativo para uma aprendizagem musical significativa (Bezerra; Fialho, 2021). Explora o uso do mapa conceitual como recurso didático para aprendizagem de piano em disciplina do curso de Música.

5- O *estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música*: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade (Cernev, 2021). Propõe inovações metodológicas (podcasts, vídeos didáticos de apreciação musical, arranjos coletivos, jogos, dentre outras) no Estágio Supervisionado remoto, que ocorreu no período da pandemia da Covid-19, e culminou no processo colaborativo entre os sujeitos envolvidos e na aplicação de material didático virtual para aprendizagem de música na educação básica. Por conseguinte, abre discussão acerca da formação inicial de professores de música em contextos e cenários educativos desafiadores.

6- *A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música* (Barros, 2020). Aborda a implementação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) em disciplina do curso de licenciatura em Música, objetivando inovar a formação de professores de música.

7- *Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina* (Kleber; Cacione, 2014). A inovação consiste na realização de um projeto integrado aos cursos de Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Letras Estrangeiras Modernas, Matemática, Música e Química, por meio de práticas interdisciplinares, que privilegia a formação mais ampla de professores de música para atuação em contexto e espaço escolar. A experiência acadêmica relacionou ensino e pesquisa voltada para o estágio curricular.

Com base nos resultados acerca do estado da arte da inovação curricular em música, oriundos da segunda etapa da pesquisa, podemos inferir que as inovações nas licenciaturas em Música ocorrem de forma parcial, isto é, em nível de componente curricular (disciplinas e estágios). Atestamos ainda que as disciplinas de “Didática do Violão” e “Instrumento” (piano, flauta) evidenciam o processo de inovação em sala de aula com o uso de estratégias e metodologias ativas que fogem às regras do ensino tradicional de instrumentos (aulas expositivas com o professor tocando e os alunos repetindo). De acordo com os achados da pesquisa, os métodos e estratégias que tiveram destaque de relevância no processo de aprendizagem ativa de instrumentos são: Mapa Mental, Aprendizagem Baseada em Problemas, Rodas de Improvisação e Roda de Música. Acentuamos que a aprendizagem ativa corresponde ao:

> [...] desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; visão transdisciplinar do conhecimento; visão empreendedora; o protagonismo de aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento (Camargo, 2018, p. 16).

A respeito deste tipo de inovação, que compreende o uso de diferentes métodos e recursos didáticos em sala de aula, somos coniventes de que o processo de formação inicial de professores de música torna-se mais significativo quanto mais aproximado estiver de situações concretas da realidade profissional dos licenciandos. Todavia, a escolha por tais métodos que requerem efetiva participação e engajamento dos sujeitos devem acompanhar os objetivos educacionais almejados, a fim de que não se tornem um modismo passageiro e desinteressado, sem significado no ambiente acadêmico. Como orienta Moran (2015, p. 18):

> Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades.

Quanto aos dados referentes aos trabalhos publicados sobre os estágios supervisionados dos currículos de licenciaturas em Música, é possível inferir que ora inovam ao proporem metodologias que sustentam os processos colaborativos de aprendizagem, ora por meio de projetos integrados de estágio com o ensino, a pesquisa e a extensão (tripé de sustentação do princípio da indissociabilidade das IES brasileiras), ora pela valorização de práticas interdisciplinares entre o Curso de Música e outras licenciaturas supramencionadas. Trata-se, pois, de pedagogias que vão além da rotina acadêmica tradicional, do cumprimento das principais etapas dos estágios (observações, regências, planejamento de aulas, reuniões), mas ocupam-se efetivamente com a mudança de paradigma da formação docente comprovadamente atestadas na literatura de: Cordeiro (2021); Thedim, Oliveira e Almeida (2015) e Zabalza (2014).

Cientes de que esta pesquisa se encontra em andamento, cabe salientar que identificamos um volume considerável de produções científicas que, embora defendam a inovação em Cursos de Música, não se enquadram no movimento de transformações curriculares que defendemos. De toda forma, entendemos que não significa ausência total de inovação na área como já evidenciado neste trabalho. Todavia, podemos levantar a hipótese de

que haveria a possibilidade real de docentes desenvolvendo atividades inovadoras em meio acadêmico, porém que não publicizaram suas práticas pedagógicas para amplo conhecimento da comunidade.

Outra questão a ser refletida durante as buscas em meio eletrônico é que percebemos vários trabalhos publicados que concebem a inovação educacional associada apenas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), por isso não os selecionamos uma vez que tal filosofia está dissociada da dimensão da inovação que assumimos. Em síntese, reiteramos que somente o uso de recursos tecnológicos no processo didático-musical não é sinônimo de transformação, mas a forma de organizar o conhecimento, as metodologias associadas aos objetivos de aprendizagem, os recursos didáticos alinhados ao planejamento da aula, bem como a gestão, a implementação e a avaliação dos projetos pedagógicos é, dentre outros aspectos, que determinarão o tipo de inovação em cada licenciatura a ponto de que novo paradigma educacional possa ser estabelecido.

5. Considerações finais

Os achados sugerem que o estado da arte, acerca da discussão dos currículos inovadores no Brasil, correspondente à década de 2014 a 2024, indica práticas pedagógicas que refletem ações de relevância no contexto das licenciaturas em Música, inclusive, favoráveis para repensar os desenhos curriculares das graduações. Trata-se da presença de metodologias ativas que podem ter impacto significativo na formação inicial de professores de música. Na ocasião, acreditamos que a tendência da inovação educacional (como o ensino híbrido, remoto e a distância) influenciada pelo uso das tecnologias digitais, além do ensino personalizado, dos projetos integrados, dos projetos de vida, do ensino de instrumentos musicais sob a ótica das pedagogias inovadoras, apresentam desafios reais para a reconstrução do perfil formativo do egresso.

Muito embora a sala de aula constitua uma célula no universo acadêmico, as inovações neste território mostram-se as mais representativas da área pesquisada, pois têm alavancado novos rumos para atender as demandas dos licenciandos por meio de situações reais e práticas que antecedem alguns dos problemas inerentes ao ambiente escolar de atuação profissional, por exemplo: desinteresse dos alunos com as aulas de música, dificuldades de aprendizagem, falta de participação nas atividades propostas e outros. É possível que a sutil mudança no planejamento de disciplinas dos currículos de Música constitua um movimento de ruptura entre o contexto tradicional das aulas expositivas e as aulas, que requerem dos alunos efetiva

mudança de atitude, incluindo, a proatividade, a criatividade, a reflexão, a pesquisa, a análise, a forma de avaliação e, sobretudo, o compromisso ético com a própria formação.

Por outro lado, percebemos que tocar na organização dos PPCs de Música de modo a romper com o paradigma vigente, dos desenhos curriculares por disciplina, tem sido mais complexo de lidar, pois envolve a revisão de questões e encaminhamentos que perpassam a essência das reformas dos currículos das licenciaturas, outrora determinadas pelo pensamento dos autores à frente deste evento: os docentes universitários.

Finalmente, por não chegarmos aos resultados definitivos da pesquisa, encerramos a discussão vislumbrando que outros trabalhos possam complementar os dados desta iniciativa, seja em nível nacional ou local, por meio de investigações que revelem nas reformas curriculares das licenciaturas em Música, outras possibilidades de repensar os projetos pedagógicos alinhados às necessidades e aos centros de interesses dos principais sujeitos do processo educativo: os alunos universitários.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Klesia Garcia; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; RAMLACKHAN, Karen. Criatividade e Aprendizagem Baseada em Problemas: ressignificando a formação inicial de professores de música. **Revista Educação**, 49(1), e8/1–28. 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644474429. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/74429. Acesso em: 14 ago. 2024.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de música. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20332. Acesso em: 14 ago. 2024.

BACICH, Lilian. MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Explorando a partitura com o mapa conceitual: um recurso criativo para uma aprendizagem musical significativa. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 294–314, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021294. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19134. Acesso em: 13 set. 2024.

CAMARGO, Fausto. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine (orgs.). **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 13-17.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Org.). **Escola da Ponte**: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Penso Editora, 2016.

_____. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CERNEV, Francine Kemmer. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0025. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20407. Acesso em: 17 ago. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORDEIRO, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. **O Estágio Supervisionado**: uma proposta inovadora para a formação do professor de música. 2021. 155 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24035. Acesso em: 23 ago. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, out. 2016. Disponível em: https://more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista. Acesso em: 12 ago. 2024.

DAROS, Thuine. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine (orgs.). **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p.201-210, maio 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2. Acesso em: 13 ago. 2024.

HERNANDEZ, Fernando et. al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 23. 2014 Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/218. Acesso em: 08 ago. 2024.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá - Colômbia, v. 14, n. 02, p. 55-73, jul. 2015. Disponível em: https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771. Acesso em: 22 ago. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecilia. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Forges**: Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Ilhéus, v. 4, n. 2, p.273-290, abr. 2016. Disponível em: https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/8/9. Acesso em: 11 ago. 2024.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres (orgs.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, dez. 2017. **FapUNIFESP** (SciELO).

DOI: http://dx.doi.org/10.1590/198053144843. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. Reflexões sobre a didática do violão na licenciatura em música com base na aprendizagem musical compartilhada: princípios e práticas. **Caminhos da Educação**: diálogos culturas e diversidades, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 01–15, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.4245. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4245. Acesso em: 13 set. 2024.

STERVINOU, Adeline Annelyse Marie; SILVA, Ayllane Paula da; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Didática da flauta transversal no ensino superior a partir de estratégias metacognitivas: um estudo exploratório. **Caminhos da Educação**: diálogos culturas e diversidades, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 01–21, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.4252. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4252. Acesso em: 13 set. 2024.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 44. 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644432311. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2024.

TEIXEIRA, Paulo Marcele Marini. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23034, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320230034. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vZDnsY48PqFyr5Jc7N7htbp/?lang=pt. Acesso em: 23 ago. 2024.

ZABALZA, Miguel Angel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

A LEITURA COMO EXPRESSÃO DO DIREITO A CULTURA PREVISTO CONSTITUCIONALMENTE: RELATO DE UM PROJETO EM LÍNGUA INGLESA

Ana Alice Torres Sampaio
Mestra em Cultura e Sociedade
torres.ana@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia
oliveira.ana@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Kátia do Perpétuo Socorro Viana dos Santos de Alencar
Mestra em Cultura e Sociedade
katia.alencar@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Simone França Pinheiro
Mestra em Cultura e Sociedade
simonefranca16@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Neste trabalho, analisou-se a importância da cultura na vivência de um cidadão como ser crítico em nossa sociedade. Para isso, foi realizada uma abordagem da leitura como expressão do direito à cultura previsto constitucionalmente, bem como dado destaque à dimensão intercultural da língua inglesa mediante uma vivência em aula sobre o dia de Thanksgiving day. (Dia de Ação de Graças). Dentre os objetivos traçados estão o de analisar a cultura na perspectiva da Constituição Federal de 1988, abordar a cultura como uma vivência essencial a condição humana, não só a partir da perspectiva da Constituição, mas também da dimensão intercultural abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por fim, propiciar um enlace entre a Constituição e da BNCC, com enfoque na cidadania cultural na disciplina Língua Inglesa. Ademais, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a cultura como direito previsto na constituição, com foco também nas mudanças na língua inglesa e na responsabilidade da mesma a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O relato do projeto cultural apresentado possibilitou uma reflexão sobre a cultura, a língua em si e a natureza, abordando também a relação com os indígenas e essa experiência, tornando-se um projeto cultural significativo e rico em vivências. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista a preocupação precípua com a qualidade dos dados trazidos. Além disso, pode ser classificado o presente trabalho como exploratório e documental.

Palavras-chave: Cultura-leitura; Direito-Língua Inglesa; Dimensão Intercultural; Relato.

1. Introdução

A cultura uma categoria essencial à existência humana, uma vez que está relacionada a questões de afirmação da identidade e à transposição de elementos que nos distinguem às outras gerações. Dentro dessa perspectiva, o ensino escolar precisa garantir a dimensão intercultural em seu contexto para que os estudantes sejam seres críticos.

Nossa sentido, foi analisada a cultura na perspectiva da Constituição Federal de 1988, que conta com uma perspectiva que deu à cultura uma abrangência maior que as constituições anteriores, inscrevendo-a o constituinte como um direito fundamental. na visão de Peter Haberle.

Também foi feita uma abordargem da cultura como uma vivência essencial a condição humana, a partir da perspectiva da Constituição, da dimensão intercultural abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o enlace da Constituição e da BNCC terá como foco a cidadania cultural na disciplina Língua Inglesa.

Falar de cidadania cultural como ancoradouro de um direito previsto constitucionalmente e inspirado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos é ver o cidadão numa nova gama jusprotetiva: de sujeito passivo a sujeito ativo, na expressão mais exata da autonomia. A leitura é uma expressão desse direito, e em especial a língua inglesa.

É importante afirmar que a língua inglesa precisa deixar de ser puramente gramatical para assumir um papel comunicativo de acesso à cultura e conhecimentos linguísticos em um mundo globalizado e isso repercute no ensino da Literatura pois a partir da mesma o aluno se sente familiarizado com sua existência humana para além do texto.

Conhecer inglês hoje é condição para que se possa adentrar em um mundo e fazer parte da realidade, até porque a BNCC (BRASIL, 2018) incluiu 88 habilidades distribuídas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramática e dimensões interculturais.

Percebe-se ao longo dos anos que as aulas de Língua Inglesa têm sido pautadas em um ensino linguístico relacionado a uma visão instrumental de tradução. A BNCC muda esse cenário quando enfatiza a real importância do Inglês visando o multiletramento que é o letramento crítico e digital do texto com o mundo e para isso a autorenovação da cultura é uma constate.

Nessa senda, “A natureza produz cultura que transforma a natureza. Esse é um motivo familiar nas assim chamadas Comédias Finais de Shakespeare, nas quais a cultura é vista como meio de autorrenovação constante da natureza”. (EAGLETON, 2003, p. 13). Utilizando desse contexto da relação entre cultura e natureza apresentaremos o relato do projeto *Thanksgiving*

(Dia de Ação de Graças) que parte da relação natural da natureza (cultura agrícola) com o indígena e a cultura dominante e trabalha não só a leitura de textos, mas apresenta também uma vivência cultural entre os alunos de forma que eles mergulhem em um universo cultural e a disciplina cumpra o seu papel de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural em busca de cumprir o seu papel social.

Assim, a escola cumpre com sua função social à medida que possibilita ao aluno apreender os conteúdos relevantes para a sociedade da qual ele faz parte. No entanto, cabe ressaltar que não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, posto que, ainda bem ensinados, torna-se imprescindível que se liguem, de forma indissociável, a sua significação humana e social. (LIBÂNEO, 1989).

Buscou-se a partir do desenvolvimento deste escrito, promover reflexão acerca da garantia da cultura em toda a instância da vida do cidadão e em sala de aula através do estímulo da aprendizagem de forma contextualizada, propondo o conhecimento de novas culturas a partir de aulas dinâmicas com metodologias ativas como a que será apresentada no relato do projeto em língua inglesa.

2. CULTURA: necessidade vital do ser humano

Uma invenção surgida a partir de necessidades que nos distanciam dos instintos básicos e que nos diferenciam, como humanos, dos demais seres que habitam este planeta. Essa é a cultura, que possui o condão de nos ultrapassar a quadra da existência natural. A cultura é ao mesmo tempo, fonte e referência para a ressignificação dos acontecimentos que dizem respeito a como atravessamos os dias e que nos eleva à prática de algo que não podemos consumir com os sentidos básicos da mera subsistência biológica.

E se a chamamos de invenção, melhor socorrermo-nos da ideia que Wagner (1975) desenvolve a partir da cultura como produto criado. Em seu livro “A invenção da cultura”, o autor vale-se da Antropologia que tem no homem em suas diversas acepções sociológicas, filosóficas e biológicas para isolá-lo numa categoria que possa atender esse complexo de interações e distingui-lo dos demais seres em diferenças de práticas sociais. Ele ainda chama essa categoria de cultura, que aproxima singularidade de diversidade. Como produto inventivo, a cultura é auto-reflexiva, impondo transformação e mudança no próprio ser que a inventou.

Para além disso, a cultura é também uma forma de identificação de um determinado grupo. As práticas desempenhadas separam os homens uns dos outros e legam aos descendentes um modo de interagir e posicionar-se perante a vida. Terry Eagleton (2000) em longo e brilhante ensaio sobre a cultura, faz uma digressão acerca da origem da palavra ligado ao cultivo agrícola

e o extrapola ao dizer que a mesma matéria que influencia o fazer cultural é por ela influenciada. É nesse antagonismo de forças, entre produto dominado e ser dominante que é gerado o produto cultural. "Se somos seres culturais, somos também parte da natureza que trabalhamos". (EAGLETON, 2000, p. 17).

A cultura, para Eagleton (2000), tem o mérito de nos formatar com os meios necessários para a vida em sociedade, por meio do exercício de atos políticos, éticos e cidadãos de tal forma que possamos conviver uns com os outros de forma civilizada e assim atender aos interesses estatais – seja por meio da preservação e disseminação de costumes como também para aquilo que se entende como ideal de vida em coletividade.

Ao longo das transformações pelas quais a humanidade passou, a cultura foi associada a diversos entendimentos e nesta quadra da história – identificada como pós-modernismo – ela chega a se confundir com formas de absorção consumistas de estética e da vida social. Vivenciada num determinado limite de tempo e espaço – assomando-se as vicissitudes dos seres inseridos neste recorte – a cultura pode ensejar a tradução em significados diversos, sejam eles históricos ou sociais. Marilena Chauí (2008, p. 9) faz coro a esse entendimento quando afirma que

> A cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a idéia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização.

Por todas essas razões expostas, está justificada a necessidade da cultura como elemento fundamental para a existência humana. A cultura é o elemento que nos aproxima – ao mesmo tempo que nos diferencia – como humanidade e que traduz sentidos e significados para os fazeres dela decorrentes que permitem às gerações posteriores entender a forma com que os antepassados se relacionavam uns com os outros e com os próprios elementos da natureza, denunciando tempo e formas de identificação e pertencimento.

A cultura prenuncia e denuncia a singularidade daqueles que inauguram novos modos de fazer cultural e o engajamento colaborativo daqueles que aderem às práticas dispostas, que se traduz em olhares distintos acerca da própria vida. Sem isso, estaríamos todos condenados como Sisífos modernos nas ladeiras da barbárie, como milhares de animais que um dia existiram e partiram sem imprimir suas marcas.

Adotamos o sentido de cultura aqui como esse cabedal de feitos/dizeres/saberes do ser humano e não no sentido que Sennet (2006, p. 13-14) se apóia para discorrer sobre a nova cultura (ambiente, clima) do capitalismo, quando faz a diferenciação:

> (...) falo de 'cultura' em sentido antes antropológico que artístico. Quais os valores e práticas capazes de manter as pessoas unidas no momento em que as instituições em que vivem se fragmentam? Minha geração demonstrou falta de imaginação ao tentar responder a esta pergunta, preconizando as virtudes da comunidade de pequeno tamanho. A comunidade não é a única maneira de manter coesa uma cultura; parece evidente, por exemplo, que os estranhos de uma mesma cidade convivem numa mesma cultura, ainda que não se conheçam pessoalmente. Mas o problema de uma cultura que realmente nos sirva de base não se limita a uma questão de tamanho. (...) a cultura moderna propõe um conceito de meritocracia que antes abre espaço para as habilidades potenciais do que para as realizações passadas.

Assim, o direito/necessidade da qual aqui se discorre é o acesso às fruições desse produto, que se manifesta por meio de uma infinidade de representações pictóricas, musicais, artísticas, etc. e que ressignifica o próprio presente.

3. A CULTURA COMO DIREITO ESSENCIAL AO CIDADÃO

Do ponto de vista jurídico, a cultura tem várias acepções, a começar com uma visão bem particular do doutrinador Peter Häberle (2016) que classifica o próprio Direito com um "produto cultural", ancorado nas premissas de que as próprias normais constitucionais são produtos decorrentes da cultura como um modo particular de ser/fazer de um determinado povo. Já Paulo Bonavides (2016) insere a cultura como integrante de um rol de direitos fundamentais (em sua acepção de ações positivas, que a doutrina jurídica ora classifica como gerações ou dimensões como uma outra categoria distinta do que seriam o direito à liberdade, esta inserta no que pode ser considerada a primeira geração ou dimensão de direitos). Como decorrência, direitos culturais se voltam para a propagação e proteção dos produtos artísticos por meio de ferramentais legais que não apenas disponibilizem, mas que punam os impeditivos ao seu acesso.

O doutrinador José Afonso da Silva (2016), por sua vez, entende que a cultura nessa esfera conceitual está amparada na Constituição Federal de 1988 que avançou em relação às constituições pretéritas para salvaguardar esse produto humano dentro de um arcabouço que dite políticas públicas de usufruto e fruição ao cidadão ao mesmo tempo que ordena ao aparato estatal a adoção de postura que vise a preservação de bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais.

Para Schwambach (2017), os direitos culturais chegam a se confundir com os direitos humanos, na medida em que aqueles protegem a visão singular – e até a plural – que cada

indivíduo e sociedade tem em expressar sua forma de interagir com o contexto no qual está inserido.

O autor apoia sua fala especificamente no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que determina que: "Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios" (Declaração Universal dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948). (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Por sua vez, o artigo 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estabelece que: "1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem a cada indivíduo o direito de: a) Participar da vida cultural [...]". (BRASIL, 1992).

No Brasil, coube à Constituição Federal de 1988 o ineditismo de abordar uma série de direitos relacionados a cultura no conceito trabalhado neste artigo – embora ausente a expressão em si "direito à cultura", que não é mencionado expressamente. Mas podemos inferir essa garantia a iniciar com o direito à liberdade de expressão (art. 5º, IX) e o direito autoral (art. 5º, XXVII e XXVIII) no longo capítulo dos direitos e garantias individuais, sem contar que a Carta Maior disponibilizou um mecanismo para reprimir e combater todo e qualquer ato lesivo ao patrimônio histórico e cultural, que é a ação popular (art. 5º, LXXIII). (BRASIL, 1988).

Na expressão exata de Bobbio, a falta do vocábulo cultura como direito expresso textualmente não é problema, desde que em cada caso concreto, possamos encontrar vários fundamentos possíveis (BOBBIO, 1992). Chauí (2008, p. 6) assoma essa perspectiva, quando afirma que:

> A cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. (...). A cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.

Sintetizando, direitos culturais são aqueles que envolvem o acesso:

> [...] às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana. (CUNHA FILHO, 2008, p. 34).

Atentando-se para essas definições de cultura como um direito, podemos inferir que ela é essencial para que tanto o cidadão brasileiro tomado na perspectiva individual como a sociedade possam preservar memórias como evoluir para o ideal de dignidade da pessoa humana preconizado na Lei Maior.

Fazer efetivar esse direito a que todo o cidadão dispõe passa ainda pela adoção de uma política cultural que seja acessível, que permita a participação de todos – Estado, sociedade, atores diretamente envolvidos. Dentro desse espectro da política cultural fomentadora e protetora de uma prática que oferte um subproduto da cultura, tem-se o acesso à leitura, em conformidade com o que dispõe o artigo 215 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), quando trata da responsabilidade dos entes federativos em proporcionar esse acesso. Sem dúvida, possibilitar o acesso à leitura é uma das ferramentas essenciais para que todos possam evoluir individualmente.

4. O ACESSO À LÍNGUA INGLESA COMO EXPRESSÃO DO DIREITO A CULTURA PREVISTO CONSTITUCIONALMENTE

Se a leitura é uma ferramenta de evolução humana, a leitura de outra língua que não a nativa tem o condão de ampliar o nível de compreensão e interação com o mundo, oportunizando aos falantes uma perspectiva maior de vivências, pois o acesso à cultura é um direito a todo cidadão para que evolua como ser crítico e esse direito é garantido pela lei maior que é a constituição e pela atual lei educacional que é a BNCC.

Visando não apenas ler e buscar informações em um texto, ou seja, não apenas buscar a internacionalização dos conhecimentos, a Base Nacional Comum Curricular começou a discutir a partir de 2014 com professores de todo país uma modificação nos PCNs e, em 20/12 de 2018, a BNCC foi homologada e despertou na língua inglesa uma modificação na sua prática. A proposta é que o aprendizado da língua seja realizada da mesma forma que o português, ou seja, deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 201): “Estudar a língua inglesa permite ao aluno ampliar os horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social”. A Base diz ainda:

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação. [...]. (BRASIL, 2018, p. 241).

Nesse processo de engajamento e participação dos alunos a inserção de textos literários deve ser feita de forma constante. Ler textos que proporcionem a reflexão de temas culturais e não simplesmente a tradução de frases sem um contexto. O texto literário pode desenvolver no aluno a habilidade de inferir significados através da interação com o texto. A natureza do texto pode ser problematizada, pois o aluno deve buscar pistas que tragam sentido a leitura. O leitor pode recriar o texto fazendo uma ligação com o mundo.

Apesar do texto literário contribuir para a aquisição da língua inglesa, através do contato com estruturas linguísticas e vocabulários diferentes e possibilitar uma dimensão intercultural da língua, é utilizado de forma limitada nas aulas do ensino médio. O que se percebe ao longo dos anos é que as aulas de Inglês do ensino médio têm como foco a preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) sendo abordado nas aulas questões simples para a interpretação de textos. Mesmo quando o professor utiliza algum gênero literário diferente do usual, o texto se torna veículo para trabalhar um item gramatical específico e isolado.

Devido as mudanças trazidas pela BNCC, a reformulação da língua inglesa no novo ensino médio e a dimensão intercultural como um dos eixos, de que forma o direito a cultura vem sendo implementado nos projetos de leitura em língua inglesa?

5. RELATO DE UM PROJETO EM LÍNGUA INGLESA

Todo projeto educacional parte de uma necessidade, de objetivos, de interesses ou seja de desafios. O projeto a ser descrito é o *Thanksgiving day* que aborda o dia de ação de graças em inglês. Trata-se de um projeto interdisciplinar que envolve leitura e cultura, mas antes da descrição do mesmo, precisamos entender o contexto da disciplina língua inglesa.

É notório a compreensão do Inglês em nosso meio, sobretudo nas produções acadêmicas e devido o reconhecimento dessa disciplina, ela deixou de ser chamada de língua estrangeira assumindo o status de língua franca e se tornou integrante da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. O novo status de língua franca implica em deslocar a língua de um modelo ideal de falante para um modelo mais real, considerando suas diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes das situações de uso e das comunidades que falam. A proposta da BNCC é de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela. (BRASIL, 2018).

Partindo então da proposta de um trabalho de reconhecimento de repertórios linguísticos variados surge a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar e fazendo o uso dos multiletramentos. O multiletramento está associado ao letramento crítico e digital e para isso o

aluno precisa participar de atividades que possibilitem a interação com o texto, ou seja, o multiletramento é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita dentro de um determinado contexto social. Assim sendo, o projeto *Thanksgiving Day* (Dia de Ação de Graças) é um exemplo de um rico projeto cultural sobre gratidão.

Fizemos um projeto que envolveu a leitura de textos em inglês e interpretados em português sobre a festividade. Em seguida os alunos visualizaram alguns vídeos sobre essa festividade cultural nos Estados Unidos e em vários países de língua inglesa e em seguida tivemos um debate com o professor da disciplina história sobre a relação dos colonizadores e os índios.

> A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2020, p. 8).

Essa luz incrível é enaltecida no dia de Ação de Graças. Além do debate sobre a data, realizamos um lanche coletivo semelhante ao jantar feito nos países de língua inglesa. O jantar semelhante ao realizado pelos países de língua inglesa como gratidão pela colheita, tem como ênfase a gratidão: O dom da vida!

"Da mesma forma que os indivíduos como pessoas são inalienáveis, presentes ao mesmo tempo dentro e fora da esfera das trocas comerciais, assim também a constituição, é uma realidade social, um bem comum". (GODELIER, 2001, p. 312). O projeto também faz frases em inglês em que um aluno completa o outro como uma vivência de identidade individual e coletiva. Como exemplo: Um aluno retirava no sorteio a frase: *I am a sky without stars* (Eu sou um céu sem estrelas) e um outro recebia *I am the star of your sky* (Eu sou a estrela do seu céu). Essa troca entre eles nos remete ao ato da dádiva. É uma troca de comunhão necessária a vida, ninguém pode se recusar a interagir com o outro.

> Recusar dar, negligenciar convidar, assim como recusar receber, equivale a declarar guerra, é recusar a aliança e comunhão. A seguir, dá-se porque se é forçado a isso, porque o donatário tem uma espécie de direito de propriedade sobre tudo que pertence ao doador. Essa propriedade se exprime e se concebe como um vínculo espiritual. (MAUSS, 2008, p. 202).

Assumir o desafio de abordar a dimensão intercultural da língua através da cultura global e da realidade local e associar essa prática a projetos de leituras significativos permite que o inglês assuma de fato o seu papel comunicativo em um mundo globalizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fomento do ensino da língua inglesa na perspectiva desse arco de direitos culturais demonstra o compromisso de um ensino que pretende empoderar o cidadão de ferramentas que lhe permitam acessar uma série de outros conhecimentos e (re) construir uma realidade por meio da apreensão de uma nova língua.

A leitura e a fala de uma língua diferente da língua materna permitem a reconstrução de novos fluxos discursivos e linguísticos de uma nova tessitura histórico-social que permite transpor a cultura una, que originam novas competências sociocomunicativas sem perder de vista o respeito à diversidade cultural que distingue os povos que habitam o planeta.

Acreditamos que a apresentação de um elemento ínsito à cultura americana em específico, qual seja, o *Thanksgiving day*, proporciona aos alunos brasileiros uma janela para olhar o outro numa dimensão que possibilite o estranhamento – algo que refoge completamente ao nosso modo de celebrar um marco – mas também a aproximação – por meio do reconhecimento de um sentimento que aproxima todos os cidadãos, independente de língua, raça, sexo ou cor, que é a gratidão.

Procuramos demonstrar nesse artigo como é inexorável essa interrelação entre a língua inglesa para ampliá-la em suas (múltiplas) leituras. O ensino da língua que não se petrifica apenas em regras e estruturas gramaticais é sim um reflexo desse direito cultural.

Por fim, acreditamos que a cultura como direito é um bem a ser preservado e dimensionado a cada geração que não apenas preserva, mas como amplia os diversos usos possíveis, por isso seu caráter pluridimensional e singular ao mesmo tempo. Excluir alunos da riqueza que lhe está disponível é atentar para os preclaros atos legais que sustentam e orientam sua forma de fruição, como algo dado e ínsito à natureza humana.

REFERÊNCIAS

BOBBIO. Norberto. **A era dos direitos**. Campus: Rio de Janeiro, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 26 ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. Polifonia, Mato Grosso, v. 19, n. 25, jan./jul. 2012. ISSN 22376844.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Dispõe sobre Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.camara.leg.br. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf. Acesso: 2 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular– BNCC**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. Crítica y emancipación, **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. ano 1, n. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: ISSN 1999-8104. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Cultura e Democracia na Constituição Federal de 1988.** Rio de Janeiro: Letra Legal, 2008.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes.** Cuiabá: Carlini e Caniato, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GODELIER, Maurice. O enigma do dom. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

HÄBERLE, Peter. **Constituição "da cultura" e Constituição "como cultura":** um Projeto Científico para o Brasil (2008). RDU, Porto alegre, v. 13, n. 72, 2016. ISSN 2236-1766. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/2846. Acesso em: 12 dez. 2021.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em fase de um dualismo perverso.** Pontifícia Universidade de Goiás: Uberlândia, 1989.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre dádiva:** forma e razão de troca nas sociedades arcaicas. Coimbra: Edições 70, 2008. Coleção Perspectivas do homem. v. 29.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de Inglês.** São Paulo: Parábola: 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos. Paris, 1948.** Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-27deg-direito-a-cultura. Acesso em: 12 dez. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramento(s):** práticas de letramento em diferentes contextos. Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SENNET, Richard. **A cultura no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHWAMBACH, Conrado. **Direito à Cultura, mecanismos de incentivo e responsabilidade social: um estudo sobre os princípios constitucionais e diretrizes das leis e planos da cultura no Brasil.** 2017. 72 f. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2017. Disponível em: https://1library.co/document/zpd44o0z-direito-mecanismos-incentivo-responsabilidade-principios-constitucionais-diretrizes-cultura.html. Acesso em: 12 dez. 2021.

SILVA, José Afonso da. **Ordenação Constitucional da Cultura.** São Paulo: Malheiros, 2016.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 1975.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UMA PRÁXIS FORMADORA DA CIDADANIA ATIVA

Dayana de Jesus Carvalho Pereira
Licenciada em Pedagogia
Universidade Estadual do Maranhão

Francisco Valdério
Doutor em Filosofia
Universidade Estadual do Maranhão

Resumo: Este artigo tem como propósito enfatizar a importância de uma prática pedagógica direcionada para a formação da cidadania ativa, a partir da pesquisa de conclusão de curso que buscou refletir sobre o papel social do professor diante dos desafios e necessidades impostos pela sociedade, analisando como os professores compreendem sua responsabilidade social, se fazem tal reflexão ou acabam sucumbindo ao sistema. O procedimento metodológico concebe-se como estudo bibliográfico – fundamentado em autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Eric Weil. Educar constitui-se essencialmente como ato político, logo, é impreterível que os educadores estejam atentos às necessidades que a sociedade lhes impõe, devendo assumirem-se enquanto um profissional humano, social e político e que, portanto, não se mantenham omisso.

Palavras-chave: Educação, cidadania, práxis pedagógicas, formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise mais detalhada sobre o papel dos professores na formação para a cidadania ativa a partir da pesquisa de conclusão de curso que tratou do mesmo tema. A intensão de expandir tais reflexões se deu por considerar que a prática pedagógica é também um ato político e que os professores são também sujeitos políticos que possuem um papel fundamental na formação dos cidadãos.

Segundo Eric Weil, o homem é essencialmente político – o sentido de sua existência se estabelece na comunidade. Portanto, a cidadania, em seu sentido mais puro de participação na sociedade, é inerente à sua própria vida pelo simples fato pertencermos a comunidade e essa responsabilidade política é indubitável. “Não se entra num Estado, nem mesmo num Estado particular, como se entra num clube de futebol, e nem se sai dele com a mesma facilidade e com tão poucas consequências: nascemos num Estado, e nascemos cidadãos” (Weil, 2013, p. 162).

À vista disso, Weil afirma que a tarefa principal do governo razoável é a educação dos cidadãos para que conheçam sua liberdade e suas obrigações, as quais consistem em exprimir suas preferencias no que concerne aos projetos de ação, submeter-se à decisão tomada e manter a unidade do Estado, reforçando a importância de uma educação direcionada à formação integral dos sujeitos, possibilitando assim uma atuação efetiva e responsável da sua cidadania.

Para Lukesi (1994), a educação tem por perspectiva a mediação de um projeto social, isso implica compreender a educação dentro da sociedade, com todos os fatores condicionantes e determinantes que direta ou indiretamente fazem parte desse processo, trabalhando pela sua democratização. Ainda segundo Lukesi (1994, p. 49), “importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, um ideal de sociedade, ela medeia esse projeto, trabalha para realizá-lo na prática”. Essa concepção de educação ultrapassa a simples reprodução, trabalhando com o desenvolvimento da criticidade, autonomia e cidadania dos sujeitos envolvidos.

O professor deve assumir seu papel social usando a educação como um instrumento de luta, conscientizando-se de que não é possível separar a educação da sociedade tendo em vista a complexa relação entre ambas. Da mesma forma, não se pode dissociar a relação pedagógica daqueles com os quais ela se liga, por isso Gadotti, em seu livro *Pedagogia da práxis*, afirma que “ o educador não é nunca simplesmente um papel, uma função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa”.

Notadamente, é preciso tomar consciência de que educar vai muito além da sistematização dos conhecimentos científicos e que, ao incluir a formação social nesse processo, o professor exerce também o seu papel específico na sociedade: que é o de vincular o ato educativo e o político, a teoria com a prática social emancipadora.

Essa concepção objetiva uma educação problematizadora e libertadora, a qual, segundo Freire se funda numa compreensão de que o ser humano é dotado de consciência, uma consciência intencionada ao mundo. Essa educação não se dá através da transposição mecanizada de conteúdos, mas através da problematização dos sujeitos em suas relações com o mundo, considerando todos os aspectos que direta ou indiretamente fazem parte da prática pedagógica.

Justamente em face dessa prática, cabe ressaltar que este estudo surgiu a partir do projeto *Cidadania ativa: educação para a democracia na formação de lideranças estudantis*, orientado pelo professor Francisco Valdério e que visava conduzir os educandos para uma participação ativa na escola e, consequentemente, na sociedade. O projeto parte de um diagnóstico interessante:

> No panorama brasileiro atual facilmente se constata a degradação da política como uma das coisas mais reprováveis da vida em sociedade. Tal decadência do exercício dessa atividade impõe uma conclusão comumente errônea: a política vem se tornando cada vez mais irrelevante para o cidadão comum. Assim desacreditada, a política figura como sem sentido para a grande parte da sociedade – e esse é um dos maiores paradoxos da política em nosso tempo, a saber, seu esvaziamento ou mesmo o que se pode chamar de a despolitização da política, dado que objetivamente não se pode deixar de praticá-la, porém trata-se de uma prática que, para o entendimento médio, é totalmente desprovida de sentido (Valdério, 2022, p. 01).

Então, a partir de uma parceria com a equipe pedagógica e com os estudantes realizou-se ao longo de três anos um aprofundado acompanhamento com os líderes de turma, desde orientações para o andamento das eleições (no início do projeto), palestras, oficinas e rodas de conversa, possibilitando um conhecimento ativo por parte desses estudantes na organização escolar – propósito exitosamente alcançado. Assim, foi durante o andamento do projeto que emergiu a necessidade de refletir sobre a responsabilidade dos professores na formação política dos cidadãos.

Ora, bem distinto do que se tem por hábito acreditar, a formação política para o exercício da democracia não é algo que se concretize simplesmente através de uma garantia legal, antes é necessário buscar com obstinação aquilo que se chama *ideal democrático*. Não é somente uma ingenuidade, mas também uma temeridade, crer que a mera repetição da palavra

democracia no cotidiano das pessoas seja o suficiente para sua implementação efetiva enquanto sistema. Muito equívocos partem desse entendimento limitado, uma vez que seus partidários desconsideram a necessidade do aprendizado permanente dos procedimentos e mecanismos que fazem a democracia funcionar enquanto regime político propriamente dito. Existe um senso comum que admite a democracia como autogoverno do povo, porém, ao mesmo tempo, tacitamente se exime da responsabilidade de se educar esse mesmo povo para o exercício da democracia para além do voto. É notório a existência daquela confiança amplamente difundida de que a apenas a participação no processo eleitoral, na qualidade de eleitor, qualifica alguém como cidadão e, portanto, como apto para a democracia. Tal moldura é o que podemos chamar de ideia fácil e simplificada de democracia. Essa ideia não corresponde a uma práxis formadora da cidadania ativa.

Trabalhar com a educação nessa perspectiva, entender a sua complexidade e sua ligação com a realidade é de fato um desafio, o sucateamento da educação na última década, a deficiência na formação dos professores e a exaustão de uma rotina desumana são alguns dos obstáculos impostos aos professores, e é claro que diante de tantas limitações poucos se dedicam a essa luta, mas pretende-se com estas reflexões instigar a consciência do verdadeiro papel do educador.

2. A EDUCAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO

A educação é uma das principais mediações do homem na sociedade, daí destaca-se sua função essencialmente política de preparar indivíduos não somente no plano da consciência, mas também no plano da ação, é por meio dela que a intenção se torna práxis.

Para tanto, é fundamental que a equipe docente esteja comprometida em garantir que os processos de ensino-aprendizagem estejam voltados para a compreensão do que é ser um cidadão e de como sua ação impacta diretamente na sociedade. Nessa perspectiva, de aproximação do educando com a compreensão política, o objetivo é fortalecer o elo entre o cidadão e sua comunidade, pois como afirma Taurini (1996, p. 93) “não há cidadania sem a consciência de filiação a uma coletividade política”.

Consoante a essa posição, Weil afirma que é a ação dos indivíduos que dá vida ao Estado, é o indivíduo que vivendo segundo a moral da sua comunidade reconhece-se em seus direitos e obrigações como membro útil, e sua ação volta-se para o bem-estar da comunidade – esse é o sentido da cidadania, todo cidadão é considerado capaz de partilhar as responsabilidades do governo e um governante em potencial.

Eis porque é preciso educar permanentemente os cidadãos para o exercício da vida democrática, pois é nela que sua liberdade é efetiva pela consciência das suas obrigações junto à sua comunidade diante da qual aprende a discutir na própria discussão pública, aprende a tomar posição e envolver-se nos projetos que buscam o benefício para todos os membros dessa comunidade, dessa forma:

> O educador deve formar um indivíduo que nas suas ações, leve em consideração o interesse universal concreto, o que a comunidade define por seus costumes e leis, como o seu interesse; um indivíduo que, em todas as suas ações e empreendimentos, busque desempenhar o seu papel social da melhor maneira possível (Weil, 2013, p. 62).

A educação é o mecanismo que possibilita ao indivíduo exercer a sua cidadania. Nesse sentido, uma das competências da educação do cidadão é a educação social, uma educação que possibilite ao indivíduo, nas suas ações, considerar o interesse universal concreto, o que a comunidade define pelos seus costumes, regras e leis. Não é supérfluo, portanto, insistir em sua enorme importância.

A educação para a cidadania não se efetiva sem o desenvolvimento crítico, sem a capacidade de analisar a realidade em que se está inserido, compreendendo suas nuances e possibilidades a fim de se tomar decisões mais responsáveis. À vista disso, Weil ressalta que:

> A tarefa da educação consiste em desenvolver no indivíduo a capacidade de compreender o que lhe diz respeito enquanto membro de uma comunidade humana, capacidade não só de fazer e dizer o que dele se exige, mas de compreender por que isto é exigido e, se for o caso, por que aquilo que efetivamente se exige não é exigível, seja por não se justificar tecnicamente, seja por mostrar-se injusto, sendo dirigido ao indivíduo isolado, não a todo homem que desempenhe o mesmo papel no universal concreto da comunidade (sendo, portanto, exigência violenta). (Weil, 2013, p. 67)

Essa é a principal função da educação, e se ela não se propõe a isso cai-se no abismo da apatia política, onde a falta de conhecimento e interesse pelo tema gera uma falsa prática cidadã, restrita ao voto – muitas vezes sem o menor julgamento. As consequências disso mostram-se cada vez mais perigosas, a exemplo, temos a rápida ascensão de indivíduos e grupos extremistas ao poder.

Diante disso, urge a necessidade de se repensar para que, como, para quem e contra quem estamos trabalhando. A educação é política “o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a. Isso requer que se desenvolva na escola uma ambiência dialógica e democrática, com o envolvimento de todos os sujeitos, ressignificando a prática pedagógica, formando cidadãos críticos cientes de suas possibilidades de ação na sociedade.

Nesse intento, o papel do professor é fundamental, por ser este o principal mediador desse processo. Retomando Gadotti, o professor não é só especialista em determinada área, é antes de tudo um profissional do humano, do social e do político.

3. O PAPEL SOCIAL DO EDUCADOR

Uma prática pedagógica que forma para a cidadania ativa deve orientar-se pela prática social. O educador deve reconhecer a importância social do seu trabalho, atuando de forma reflexiva, consciente e intencional, instigando em seus educandos o mesmo senso de cidadania. Weil ressalta a importância do educador conscientizar-se de seu papel na formação de uma nova cultura política, tendo em vista que "todo homem educa, queira ou não, por seu discurso e sua maneira de agir, aqueles com os quais se relaciona: todo discurso e toda ação influem sobre os outros e os formam, assim como formam o seu autor" (Weil, 2013, p. 68).

No entanto, isso não significa que o educador ocupa uma posição superior em relação aos educandos, tal afirmação faz parte da concepção bancária de educação – essa é justamente a concepção que se deve superar quando se pretende educar para a cidadania ativa. Segundo Freire, a relação entre educador-educando deve ser dialógica, o educador deve possibilitar aos educandos a participação ativa no seu processo de formação a fim de que essa participação se estenda para além do ambiente escolar.

Gadotti ressalta que a força da educação está em sua capacidade de mudar comportamentos, ou seja, romper com certas posturas e criar novos hábitos. O educador deve instigar esse novo pensar nos educandos, desvelando a realidade e discutindo os caminhos e possibilidades que a solução de um problema pode tomar. O autor chama isso de politização do ensino e defende sua importância, pois:

> Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir explicações, motiva o professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político-pedagógico da escola. (Gadotti, 2004, p. 85).

A partir do momento em que essa atuação se torna consistente no ambiente escolar ela se expande para além dos muros da escola, desenvolver a consciência da responsabilidade social e o ímpeto pela participação ativa nas decisões políticas dentro da escola é garantia de que isso se efetive na sociedade.

Dessa forma, o fazer pedagógico requer, além dos conhecimentos e competências técnicas, compreensão da realidade e comprometimento político, a fim de evitar que se torne

um mero reprodutor da sociedade via senso comum. Assim, o educador deve estar preparado para viver numa sociedade que se mostra cada vez mais complexa – pela questão econômica, extensão e agilidade de informação, avanços tecnológicos e diferenças de identidades culturais que compõem a sociedade.

Paulo Freire defende que o educador repense sobre a sua prática e sua relação com seus educandos. Essa relação deve ser dialógica onde ambos educam-se mutuamente desvelando de maneira crítica a realidade na qual se encontram inseridos. A criticidade é, segundo Freire, a nota fundamental da mentalidade democrática, assim: "A tendência, então do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação" (Freire, 2017, p. 100).

É esta ação-reflexão que se constitui práxis, uma ação consciente verdadeiramente transformadora. Uma prática questionadora, crítica e sugestiva que vise a transformação dos sujeitos e da realidade. Por isso, Freire defende que a formação docente seja igualmente crítica e transformadora, que transcenda a formação técnica, uma formação igualmente transformadora.

A formação dos professores se constitui como uma etapa fundamental em relação a educação para a cidadania ativa. Questão que se apresenta preocupante visto que essa formação ainda se faz aos moldes tradicionais e positivistas, pois o enfoque nas habilidades técnicas em detrimento da formação crítica se constitui como um dos principais problemas da formação de professores.

Gadotti destaca que os cursos de formação de professores, em geral, preocupam-se demasiadamente com métodos e técnicas de ensino, mas evitam a todo custo a questão política da educação, impactando diretamente nos resultados de sua atuação profissional, afinal:

> Como pode o educador assumir um papel dirigente na sociedade se na sua formação o todo social resume-se a uns poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias? Como pode uma nação esperar que as novas gerações sejam educadas para o progresso, o desenvolvimento econômico e social, para a construção do bem-estar para todos, sem uma sólida formação política? (Gadotti, 2004, p. 89).

Os cursos de formação precisam possibilitar o desenvolvimento político dos professores em formação, tornando-se um lugar de constante análise da sociedade local, nacional e internacional, a fim de compreender a realidade para atuar nela visando sua transformação.

Destarte que esses profissionais devem ser levados a refletir sobre o compromisso de sua prática. Freire chama atenção para esse despertar para a responsabilidade ética dos que já atuam na profissão e dos que estão em formação para exercê-la.

A formação dos professores não se finda na graduação, a própria prática pedagógica se constitui como um processo de formação constante, pois, como ressalta Freire, educadores e educandos se formam mutuamente.

> O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (Freire, 2017, p. 19).

Nesse processo, o professor tem a possibilidade de criar condições objetivas para uma educação verdadeiramente emancipadora de acordo com as necessidades e possibilidades que se mostram durante o processo, reinventando a educação, criando uma nova cultura pedagógica mais crítica e mais solidária. Freire (2004) estabelece alguns critérios para uma práxis efetivamente emancipadora:

1. Ensinar exige rigorosidade metódica – o educador não pode negar-se de, na sua prática, reforçar a capacidade crítica do educando, o que não pode confundir-se com discurso bancário. Essa rigorosidade metódica compete à análise crítica dos objetos de conhecimento.

2. Ensinar exige pesquisa – não há ensino sem pesquisa, o educador deve desenvolver nos educandos, tanto quanto em si mesmo, o hábito investigativo; “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 2004, p. 16), o professor precisa, portanto, se perceber e se assumir pesquisador.

3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – uma prática fundamentada na dialogicidade requer primeiramente respeito com os educandos que chegam a elas, com sua bagagem de saberes, e a partir daí discutir com eles a razão de ser desses saberes relacionando-os aos conteúdos de ensino.

4. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática – a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico entre fazer e pensar sobre o fazer, a consciência dessa necessidade de autoavaliação deve ser estabelecida desde a formação docente.

A prática educativa deve propiciar condições em que os educandos possam assumir-se enquanto seres históricos e sociais, pensantes e comunicantes. Os professores também devem assumir a sua responsabilidade política diante da sua prática pedagógica. Portanto, nenhuma

formação docente deve se fazer alheia a essas questões, o desenvolvimento dessas competências deve ser trabalhado à mesma medida das habilidades técnicas.

O educador precisa estar atento às necessidades apresentadas pela sociedade e igualmente disposto a lutar por ela. Isso exige uma mudança de postura e da própria concepção de educação, adotando uma atitude atuante, posicionando-se diante dos problemas que a sociedade lhe coloca.

4. CONCLUSÃO

Este estudo discorreu sobre a importância de uma educação que se materializa pela e para a cidadania, evidenciando o papel do educador na construção de uma nova cultura de participação ativa e crítica, por compreender que o ato educativo e o ato político não se desassociam. Gadotti afirma que educar é conscientizar, o que faz da educação um ato essencialmente político, portanto, ninguém educa ninguém sem uma postura política.

No cerne da formação para a cidadania, o professor assume um papel substancial, desvelando a realidade, apontando caminhos, posicionando-se diante dos problemas que a sociedade lhes impõe, e assumindo uma constante reflexão crítica sobre a sua prática. A práxis pedagógica, na perspectiva da formação para a cidadania, exige o desenvolvimento de competências que não se restringem ao conhecimento de técnicas de ensino fundamentados em uma didática positivista.

Diante do que foi exposto evidencia-se a necessidade de se refletir sobre a formação dos professores, tendo em vista que os cursos de formação ainda possuem um caráter demasiadamente tradicionalista, subjugando a formação política em detrimento se conhecimentos técnicos ou, como diz Eric Weil, se privilegia a instrução em prejuízo da educação.

Eric Weil reforça que a educação é o que humaniza o ser humano, que os possibilita ser mais, garante a participação ativa e responsável desses sujeitos na sociedade, portanto, pensar sobre a educação dos cidadãos adquire estatuto de primeiro plano. “Não existe nenhum problema mais importante, mais urgente que o da educação. E os nossos sucessores podem vir a ser incapazes de o resolver se demorarmos demasiado tempo e se, desde já, não refletirmos suficientemente sobre esse problema” (Weil, 2000, p. 69)

Discutir a questão política da educação não consiste em reduzir tudo ao político, significa não ignorar a relação que se estabelece entre escola e sociedade. Educar para a cidadania requer criar condições efetivas para que uma educação verdadeiramente

transformadora seja possível, um novo projeto que pressupõe a reinvenção da educação e a reeducação dos educadores.

Assumir tal postura é desafiadora e exige coragem, mas é somente dessa maneira que se pode formar cidadãos capazes de assumir sua autonomia, participando na construção de uma sociedade mais justa. O espaço pedagógico é um espaço de luta e é essencial que o educador, pelo seu discurso, que é a sua arma, se posicione e se pronuncie, que não seja omisso.

É evidente que essa discussão ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que há muitos pontos ainda para serem superados. As questões apresentadas neste trabalho tentam direcionar a reflexão ao compromisso que assumimos na luta por uma sociedade mais justa, solidária e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir**. Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOURAINE, Alain. **O que é Democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VALDÉRIO, Francisco. **Cidadania ativa: educação para a democracia na formação de lideranças estudantis**. (Projeto de extensão universitária) São Luís: PROEXAE/UEMA, 2022.

WEIL, Eric. **A educação enquanto problema do nosso tempo**. In: POMBO (org). Quatro textos excêntricos: filosofia da educação. Lisboa: Relógio d'Água, 2000. p. 55-70.

_____. **Filosofia política**. Tradução e apresentação de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2013.

AS TENSÕES EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA DOS CURRICULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, QUAL O LUGAR DOS ESTUDOS AFRICANOS?

Eliana Rosa de Oliveira Santos[1]
Mestranda
elianarosteo@gmail.com
UFMA

Geoésley José Negreiros Mendes
Doutor/professor
geoesley.mendes@uemasul.edu.br
UEMASUL

Herli de Sousa Carvalho
Doutora/professora
herli.sousa@ufma.br
UFMA

RESUMO: As tensões epistemológica e política dos currículos das escolas públicas brasileiras. Uma discussão teórica, a partir dos textos, apresentados no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED). O objetivo deste trabalho foi entender as tensões epistemológica e política nos currículos das escolas públicas, a partir das autoras: Nilma Lino Gomes, Vera Maria Ferrão Candau e o autor Miguel Arroyo. Com o propósito de investigar o lugar dos estudos africanos nestas tensões curriculares abordada por esses autores. O levantamento das obras estudadas aconteceu a partir do plano de ensino da disciplina "Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas", e para desenvolvermos este artigo, foram selecionados três obras em que mais se aproximou como objeto investigado, as obras selecionadas são: "Outros Sujeitos, Outras Pedagogias" (ARROYO, 2014; "Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil", (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e "Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras", (2012). As tensões epistemológica e política dos currículos na escola em Nilma Lino, compreende o currículo como parte do processo de formação humana, alguns dilemas são elencados diante dessa concepção, como persistir em enxergar o currículo como parte do processo de formação humana diante de um rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? Em Vera Candau, a tensão entre igualdade e diferença, vem sendo desenvolvida em seus projetos, desde 2006, com o objetivo de analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano, nos apresenta caminhos a seguir, a partir de uma educação intercultural dentro de uma pedagogia decolonial. Por fim, Miguel Arroyo, tensiona a chegada dos outros sujeitos sociais nos espaços escolares, e como eles trazem e exigem outras pedagogias, e impulsiona a mudança dos currículos rígidos na direção ao currículo em movimento. As considerações finais é que existe as tensões epistemológica e política dos estudos africanos nos currículos na escola brasileira, no entanto os autores enfatizam a possibilidade de uma mudança: Epistemológica e política da questão étnico-racial na escola Lei de Ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas

[1] Professora da SEDUC-MA

públicas e particulares do ensino fundamental e médio, para uma garantia de direitos aos cidadãos historicamente excluído racialmente.

Palavras-chave: Tensões Epistemológicas, Estudos Africanos, Currículo, Relações Étnico-Raciais.

1. Introdução

Nessa introdução, abordando inicialmente sobre o tema desse trabalho, as tensões epistemológica e política dos currículos das escolas públicas brasileiras, teve como objetivo compreender essas tensões epistemológica e política nos currículos das escolas públicas, a partir dos autores: Nilma Lino Gomes, Vera Maria Ferrão Candau, Luiz Fernandes de Oliveira e Miguel Arroyo, para analisar qual o lugar dos estudos africanos nessas tensões.

As tensões epistemológica e política sempre foram o centro das discursões nas questões dos currículos escolares, o recorte deste trabalho se dá em compreender, nessas tensões, dos processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, o lugar dos estudos africanos no currículo.

Neste trabalho, optamos pelo entendimento de estudos africanos como um campo de estudo constituído por diversas subáreas do conhecimento, que se dedicam, através de uma metodologia própria, ao estudo do continente africano. Problematiza-se a evidente ausência de uma visão sobre o continente africano, já apresentado entre muitos africanistas, na formação social brasileira, na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa de África, isso nos impulsiona a estudar o continente africano. Tensionar a presença/ausência dos estudos africanos na educação brasileira é relevante para um exercício de direitos aos cidadãos excluídos historicamente, e que foram marcadas em suas identidades étnicas-raciais por uma visão estereotipada sobre o continente africano.

É importante entender o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo e o contexto em que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Como também os avanços da invasão da lógica capitalista na educação, em que lança um desafio para a construção de uma didática, a criar espaços para tensionar o eurocentrismo, o neoliberalismo e a resgatar o legado da África para a história do Brasil e de toda humanidade. (Franco, 2012)

Os pressupostos metodológicos para o desenvolvimento desse trabalho iniciou-se a partir de reflexões sobre os textos discutidos nas aulas de quinta-feira à tarde da disciplina “Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)”, em conversa com colegas pesquisadores dentro e fora da sala de aula, bem como pelo interesse investigativo do objeto de estudo de pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Federal do Maranhão – (UFMA). O

objeto de estudos: "Os estudos africanos", foi o que motivou a escolha dos textos discutidos nesse artigo.

No primeiro tópico faremos a exposição das tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatiza a possibilidade de uma mudança: Epistemológica e política da questão étnico-racial na escola Lei de Ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio uma no texto de Nilma Lino Gomes: "Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, 2012". No tópico seguinte a exibição será a vez de expor a tensão entre igualdade e diferença, que vem sendo desenvolvida desde 2006, com objetivos de analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. Privilegiada a Modernidade-Colonialidade, por seu potencial crítico, para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil, escrita no trabalho de Vera Maria Candau, sob o título "Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil, 2010.

Na sequência temos o Miguel Arroyo tencionando-nos com o seu texto "Outros Sujeitos, Outras Pedagogias" (2014), nos mostrando os outros sujeitos sociais, em que se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos, nesses campos de tensões, em que trazem e exigem outras pedagogias. As considerações finais segue tensionando esse espaço dos estudos africanos e como o imaginário africano europeu, favoreceu o não lugar da África nesse processo, sendo necessário desconstruir.

2. As Tensões e os Processos de Descolonização dos Currículos na Escola Brasileira

O artigo da pedagoga brasileira, primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, Nilma Lino Gomes, (2012) *discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira.* O debate sobre a diversidade epistemológica nas ciências humanas e sociais, convoca a educação a refletir como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. A educação deve ser refletida e reavaliada a todo momento, se compreendermos o processo educacional envolvido em muitos conceitos, práticas e teorias diferentes. Essas teorias educacionais baseiam estudos e regem linhas de pensamento e a conduta de muitos educadores, levando-os a caminhos diversos.

O educador, brasileiro, José Carlos Libâneo, (1990), classificou as tendências pedagógicas em liberais e progressistas. A análise feita por Libâneo classificando essas tendências, como *pedagogias liberais*: Teorias não críticas, a escola prepara os alunos para o

desempenho de papéis pré-definidos socialmente; e a *pedagogias progressistas*: Teorias críticas, entendem a educação como um processo sócio-político. É importante para a compreensão dessas tensões epistemológica e política dos currículos das escolas públicas brasileiras,

Nesse campo tenso, Gomes (2012) apresenta os dilemas referente ao currículo:

(i) Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular?

(ii) Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?

Sabendo os limites da teoria educacional e que têm repercussões na prática pedagógica, que questiona o fenômeno educativo dentro e fora do espaço escolar, autora dialoga, nesse artigo, sobre a teoria educacional e o campo do currículo como um movimento apontado pelo O sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2006) composto por duas vertentes:

(i) Interna, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga obre a pluralidade de se fazer ciência;

(ii) Externa, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência. Exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros.

A compreensão de Gomes (2012) a partir do diálogo com Santos (2006) sobre as duas vertentes, internas e externas, serem dois conjuntos de epistemologias que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e da globalização. Amplia ainda mais a nossa compreensão sobre as tensões epistemológicas, ao dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional.

Para tanto, Gomes (2012) alerta nos a questionar os nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Assim ela tenciona-nos, por meio de suas perguntas: Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

São perguntas (des)norteadoras e nos chamam para uma reflexão política das nossas práticas educativas e epistemológica. Para tal, esse debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. E é sobre esse debate que o presente artigo de Nilma Lino se propõe, discutir a partir das reflexões geradas por uma experiência singular: o musical Besouro Cordão-de-Ouro, dirigido por João das Neves e apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) no dia 25 de novembro de 2007, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

É a partir da relação entre essa peça teatral, a história desse homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as tensões sobre o currículo se apresentam aqui.

Vamos, então, primeiramente, adentrar o espaço cênico e conhecer a encenação teatral e o seu personagem central. A peça narra a trajetória, a história e as lutas daquele que é considerado um dos mais importantes nomes da capoeira, no Brasil, também conhecido como Besouro de Mangangá. É a partir da relação entre a peça teatral, a história desse homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as tensões sobre o currículo aparecem.

A peça Besouro Cordão-de-Ouro pode ser reconhecida com um exemplo de que artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. As tensões ao currículo que vêem das trajetórias afro-brasileiras, encontra nessa discussão um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.

As tensões epistemológicas e políticas encontradas no artigo de Nilma Lino Gomes (2012), são: (i) Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte; (ii) Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.

Assim a professora Nilma nos convida fortemente a descolonizar os currículos, ainda que seja um desafio, no entanto é legal à luz da LDB alterada pela Lei nº 10.639/033, é necessário descolonizar os currículos, é mais um avanço para a educação escolar.

Ainda nos apresenta a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados

em ações coletivas e movimentos sociais, aqui ela vai de encontro ao pensamento do Miguel Arroyo (2014).

Algumas tensões são observadas a partir do texto da Nilma Lino, no campo da formação de professores e professoras, sobre os estudos africanos, de como os docentes lidam com essa alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 e de como eles se insere nesse contexto?

Bem, a leitura que fizemos mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos, é que estar desenhando no horizonte pedagógico, primeiro refere-se ao lugar da questão racial nos currículos: a compreensão docente sobre as a cultura negra, as questões de gênero, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos.

A compreensão docente diante do silêncio sobre a questão racial na escola. Aqui é possível entender na fala da Nilma Lino, sobre o silencio, não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. O ato de falar sobre algo implica em respostas do "outro", interpretações diferentes e confrontos de ideias. A Lei nº 10.639/03 poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.

O segundo ponto referente à relação entre a formação de professores/as e as rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03, Não ser confundo com "novos conteúdos escolares a serem inseridos" ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Um paradigma epistemológico evidenciado pelo docente ao olhar o campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros em nosso currículo escolar. É urgente essa reconstrução histórica sobre a África, que procure construir uma história emancipadora se

opondo à perspectiva eurocêntrica dominante, em passos largos para o processo de descolonização do currículo.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de tensões entre distintas experiências históricas e visões de mundo.

3. A tensão entre igualdade e diferença na educação intercultural

Neste tópico abordaremos as tensões epistemológicas e políticas no currículo brasileiro, na busca por uma compreensão do lugar dos estudos africanos no espaço formativo. A partir do texto de Candau (2010), sobre o multiculturalismo, direitos Humanos e educação, em que aparece a tensão entre igualdade e diferença, como um dos objetivos para analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. A autora considera um ponto crítico, a produção do grupo Modernidade-Colonialidade, na discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil.

O grupo Modernidade-Colonialidade é formado por intelectuais de diferentes lugares e campos de conhecimento, com o objetivo de construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental. Por isso, entender o lugar dos estudos africanos no currículo brasileiro, é necessário, compreendermos alguns desses conceitos epistemológicos do grupo Modernidade-Colonialidade, porque os estudos africanos é também uma resposta crítica à modernidade ocidental. Entender o conceito de diferença e igualdade é imprescindível nesse diálogo crítico.

Os conceitos difundidos pelo grupo "Modernidade/Colonialidade", sobre o colonialismo e a colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração. O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas da sociedade que sobrevive a emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que autores do grupo modernidade/colonialidade mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive até os dias de hoje se inserindo nos currículos escolares.

Encontramos o conceito de colonialidade do poder no currículo de forma a considerar o outro, como o vemos e de que maneira o relacionamos com ele, ocidentalizada, com um discurso que se insere no mundo do colonizado. Nesse sentido, *o colonizador destrói o*

imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Candau e Oliveira (2010, p.19).

Outros conceitos aparecem nessa discussão, não é nossa intenção aprofundarmos neles, apenas mencioná-los de forma rápida, como: a geopolítica do conhecimento, resumidamente, entendemos como o poder, o saber e todas as dimensões da cultura sendo definidas a partir de uma lógica de um pensamento localizado na Europa; a geopolítica linguística, como o monopólio linguístico, desprezando outras línguas nativas a partir da cosmovisões Europeia

Falar de colonialidade e educação, é compreendemos a colonialidade do poder, do saber e do ser como conceitos centrais dentro do grupo Modernidade/Colonialidade. Como a perspectiva da diferença colonial, que nos ajuda a olhar sobre os enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas em nossos currículos. Devemos refletir os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira. Vamos conceitua-los a seguir:

O pensamento-outro é um pensamento árabe-islâmico, que diz sobre o princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, é uma a luta contra a não-existência.

E a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. O posicionamento crítico de fronteira significa tornar visíveis outras formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. E o pensamento de fronteira é confrontar o pensamento dominante em constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar.

Após essa exposição de alguns conceitos do grupo “Modernidade-colonialidade”, discutido no texto da Candau (2010, p.18), vamos entender o desenvolvimento de processos educacionais da educação a partir das noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, sobre as questões raciais em educação no Brasil, situadas nessa proposta da pedagogia decolonial e intercultural, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A noção de interculturalidade nesse processo educativo é o princípio que orienta os nosso pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos na (re)construção do pensamento-outro, numa perspectiva processual epistêmica e política. Assim temos a pedagogia decolonial como uma práxis baseada de insurgências educativa, que não somente denuncia os pensamentos eurocêntricos porém, contribui na criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Falar sobre interculturalidade e pedagogia decolonial é falar sobre as tensões da igualdade e diferença nesse processo dinâmico e de relação entre culturas, entre sujeitos diferentes em igualdade de direitos. Sujeitos diferentes, vivendo a igualdade de direitos educacionais. Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) dizem respeito à igualdade entre os sujeitos de direitos e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais.

Diane disso, existe uma disputa epistemológica sobre os estudos africanos, especificamente nas relações raciais, no entanto essas mudanças não chegam na sala de aula. Assim a tensão epistemológica é evidente a medida que os conteúdos propostos pelo BRASIL, Parecer do CNE[2], a respeitos dos estudos africanos, ao pontuar a história da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, devemos articular a história da África com a história dos afrodescendentes no Brasil.

Uma história abordando temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiãos da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; o tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos e às lutas pela independência política dos países africanos, esses foram alguns dos tópicos que retiramos do parecer do CNE, 2004.

4. As tensões no currículo com a chegada de outros sujeitos sociais

Neste tópico temos o interesse de compreender a tensão curricular, o lugar dos estudos africanos, a partir de outros sujeitos sociais apresentados pelo Miguel Arroyo (2014). Consideramos importante refletir sobre esses outros sujeitos sociais por que eles se fazem presentes em ações e em movimentos nas escolas, nas universidades e trazem outras pedagogias e tensionam os currículos que homogeneízam os sujeitos, um currículo que não inclui as diferenças culturais e sociais em que eles vivem**.**

Essas tensões trazidas por esses outros sujeitos se dá no tempo e espaços em que Outros Sujeitos se firmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Nesses tempos e espaços que se afirmam Outras Pedagogias de emancipação. (Arroyo, 2014)

[2] BRASIL, Parecer do CNE, 2004a, p. 12

Estar atentos a essas tensões nas escolas e as universidades, com a chegada desses Outros Sujeitos, consideramos, muito significativo para pensar o fazer pedagógico, para a educação como processo de humanização de sujeitos coletivos diversos, assim assimilamos uma pedagogia em movimento.

Nessa atenção às presenças, aos movimentos sociais e culturais para favorecer práticas de liberdades e de recuperação da liberdade roubada. Um olhar atento aos outros sujeitos em movimento, nos mostra outras pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam suas humanidades. As outra pedagogias desestabilizam as teorias pedagógicas.

Os movimentos sociais apontam atores nessa tensa história pedagógica, construídas nas tensas relações, políticas, sociais, culturais, dominação, resistência e afirmação de que eles participam como protagonistas de suas próprias histórias, tanto nos movimentos sociais quanto nos espaços escolares, de forma holística.

Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como forma pensadas e alocados a ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências, de aprendizados.

E, resumo, essas vivências de resistências e aprendizados trazidas por Outros Sujeitos, traz tensões no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte do currículo. Esses outros sujeitos entram no embate, não somente para ser incluído no sistema educativo, mas para tencioná-lo, na luta por direitos, tencionando o campo do conhecimento e as política pedagógicas, a sua resistência caminha na construção de resistências e não de conformá-los. Tensões carregadas de aprendizados, que se afirmam como presentes nesse currículo, conscientes e resistentes

5. Considerações Finais

Tendo em vista a nossa compreensão das tensões epistemológicas e políticas dos currículos brasileiros para investigar o lugar dos estudos africanos, temos algumas considerações finais, que não se encerra aqui, é apenas o início dessa vasta discussão.

Aprendemos com a professora Nilma Lino Gomes sobre o lugar dos estudos africanos, nas tensões epistemológicas e políticas dos currículos brasileiros, que não separa a corporeidade, cognição, emoção, política e arte nos currículos escolares, está tudo interligado; que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de

conhecimentos, culturas e povos e ainda a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, como os estudos africanos.

E com a professora Vera Maria Candau, foi possível assimilar que existe uma tensão entre a igualdade e diferença nas relações étnico-raciais e que a partir de conceitos discutidos pelo grupo Modernidade-Colonialidade é possível compreender essas tensões vivenciadas nas relações interculturais, encontro de sujeitos diferentes em igualdade de direitos, sob a ótica de uma pedagogia decolonial, por meio de um currículo que não apenas confronta os conhecimentos dominantes europeus, além disso, criar espaços para emergir novos saberes, como os estudos africanos.

Por fim, com o professor Miguel Arroyo, experimentamos a importância de olhar profundamente para os outros sujeitos, sujeitos reais, em movimentos sociais, marcados pela desigualdade, pela violência racial, gênero, classe. Considerar a presença desses outros sujeitos na construção de nossos currículos é visibilizar as resistências e aprendizados trazidas pelos Outros Sujeitos; é materializar as tensões no campo do conhecimento, dos novos valores, novos saberes, e de novas cosmovisões de pensar e fazer currículo. Esses outros sujeitos africanos e afrodescendentes entram no embate, não somente para ser incluído na epistemologia como nas políticas dos sistemas de aprendizagens brasileiras, para tencioná-lo, na luta por direitos, por um lugar na epistemologia do conhecimento, nas políticas pedagógicas, e na construção de resistências contra o poder dominante.

As considerações finais é que existe as tensões epistemológica e política dos estudos africanos nos currículos na escola brasileira, no entanto os autores enfatizam a possibilidade de uma mudança: Epistemológica e política da questão étnico-racial na escola Lei de Ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação** - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, 09 de janeiro de 2003

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino**. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras,** v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012**.**

LIBÂNEO, José Carlos**. Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1990.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006.

DA CHARGE AO LUTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS EFEITOS DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR EM CONTEXTOS DE CONFLITOS

Carliane Miranda Carneiro Aguiar[1]
Leidiane do Livramento Lima Sarges[2]
Monica Fontenele Carneiro [3]

RESUMO: O presente artigo intenta apresentar, por meio das diferentes posições assumidas, a constituição do sujeito-professor ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico, levantando questionamentos acerca de como ele é visto em sua situação atual. Para o alcance do objetivo foi realizada uma análise discursiva sobre as expressões verbais e não verbais presentes na Charge de Duke (Violência contra o professor, 2018) e os efeitos dela resultantes. O texto retoma, em consonância com a charge, assuntos atuais, tais como: crise nas licenciaturas interpeladas atualmente por discursos de violência, dominância e ódio nas salas de aula; como o profissional da educação é silenciado constantemente em situações diversas, assim como o acontecimento (notícia) da morte da professora Elisabeth. Textos como a charge e a notícia circulam predominantemente em redes sociais, revistas e jornais, por isso, suas contribuições foram pertinentes para que os discursos presentes neles permeassem elementos do discurso como silenciamentos, posição-sujeito, memória discursiva e interdiscurso. O trabalho é concebido por elementos discursivos que atravessam e deslizam sobre acontecimentos que remetem à formulação do sujeito em pauta, para sua construção, filiações teóricas da Análise do Discurso da linha materialista francesa como Pêcheux (1997) e Orlandi (1999) foram a base principal, juntando-se a eles, a linguista Lagazzi (2003). A análise aponta para o fato de que os gêneros em estudo propiciam uma melhor compreensão dos elementos do discurso supracitados, tendo em vista que evidenciam o diálogo intertextual/interdiscursivo entre as opiniões, os sujeitos e os acontecimentos que são notícias diárias e que, neste caso particular, circulam na/fora da sala de aula.

Palavras-chave: Sujeito-professor; Charge; Discurso; Análise; Silenciamentos.

---

[1] Mestranda pelo programa de pós-graduação em Letras Bacabal/PPGLB-UFMA e graduada em Letras.

Licenciatura com habilitação em Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; carliane.miranda@discente.ufma.br

[2] Mestranda pelo programa de pós-graduação em Letras Bacabal/PPGLB-UFMA e graduada em Letras. Licenciatura com habilitação em português e inglês pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; leidiane.sarges@discente.ufma.br

[3] Doutorado e Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Ceará-UFC, onde realizou Estágio Pós-Doutoral em Linguística Aplicada, Pós-Doutoranda em Direito pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas Materna e Estrangeiras (UFMA), em Língua Inglesa (UFMA) e em Ensino a Distância em Países em Desenvolvimento (Universidade de Londres/International Extension College). Professora Visitante no Rhode Island College em Educação Continuada. Graduada em Letras (UFMA). Professora do DELER da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Docente Permanente dos Programas: PPGL/UFMA (Letras-São Luís) e PGLB/UFMA (Letras-Bacabal); mf.carneiro@ufma.br

1. INTRODUÇÃO

O professor, ao longo de sua constituição histórica assumiu diferentes posições, as quais os constituíram como sujeitos que assumem suas demandas, compartilham conhecimentos, mas que também atuam com habilidades específicas que ajudam a formar cidadãos, tornando-os pessoas capazes de transformar a sociedade em um local que seja reflexo de comprometimento para com o trabalhador. Ao tratar dessa competência do docente em formar cidadãos que lutem por seus ideais, ele também se apresenta como um cidadão que luta por seus próprios direitos e por um ambiente que os valorize como profissionais formadores de futuros profissionais de áreas diversas.

O desenvolvimento deste estudo é pautado no sujeito-professor e na análise dos efeitos de sentido a partir do seu lugar sócio-histórico com base nas construções verbais existentes na charge de DUKE e nos elementos do assassinato da professora Elisabeth, fato amplamente divulgado na mídia nacional, salientando os discursos que emergem das análises feitas por meio dos objetos em estudo. Em consonância com os discursos analisados ao longo do trabalho, surgem acontecimentos marcando momentos de extrema relevância para compreensão da posição assumida atualmente pelo professor, pois eles dialogam com ditos presentes no espaço histórico que constitui a sociedade.

Assim, seguem, para melhor compreensão da análise, as divisões pontuadas no desenvolvimento do presente trabalho: o primeiro tópico retoma as posições assumidas pelo professor ao longo da história –o que o concebeu como sujeito marcado por uma ideologia que define quem é o professor e qual é o seu papel

O segundo tópico, por sua vez, tem como foco a análise das formações verbais existentes na charge de DUKE, abarcando a compilação dos termos nela existente, explicitando os discursos presentes que a formulam, e apontando para o efeito de sentido que ela projeta na sociedade e que resulta na crise nas licenciaturas.

No terceiro e último tópico, são apresentados acontecimentos discursivos, reavivando na memória situações de censura e silenciamentos e proporcionando uma visão detalhada da posição assumida atualmente pelo professor, com base no fato ocorrido em uma escola estadual da zona oeste de São Paulo comum desfecho trágico: a morte da professora Elizabeth.

A compreensão da análise concretiza-se meio da conexão de conceitos discursivos e situações reais relacionados a/utilizados em textos humorísticos para que cada congruência

torne possível a associação da proposta com a constituição do sujeito-professor, com base na verificação do gênero *charge* e da notícia relatada.

O texto busca ilustrar, através das diversas perspectivas adotadas, a formação do sujeito-professor ao longo de seu processo de desenvolvimento sócio-histórico. Além disso, levanta questões sobre a percepção atual desse sujeito em seu contexto presente analisando discursivamente os efeitos de sentidos causados por expressões verbais e não verbais presentes na Charge de Duke (Violência contra o professor, 2018) e os efeitos causados por ela. A pesquisa é pautada em análise de materiais colhidos em fontes como os sites UOL, Revista Época e a rede CNN Brasil. Os discursos são sustentados por teóricos como Pêcheux (1997), Orlandi (1999) e Lagazzi (2003).

2. O SUJEITO-PROFESSOR

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, 1997).

A posição do professor assumida ao longo de sua constituição histórica apresenta elementos que o caracterizam como um profissional responsável em compartilhar conhecimentos com os seus alunos, sendo mediador da aprendizagem, ensinando valores, apresentando de forma didática assuntos que ajudarão os estudantes na condução de seus saberes, delimitando seu espaço na comunidade em que aruá como agente transformador social.

Entretanto, ao nos reportamos à colonização do país e a outros períodos em que a educação é colocada em estudo, percebe-se que a formulação do sujeito-professor vem sendo interpelada por condições que o fazem assumir uma posição diferente, ainda que marcada pela ideologia que fornece as evidências do todo "mundo sabe", como afirma Pêcheux (1997), perde-se nas entrelinhas da experiência diária na execução de seu ofício. Desse modo, a imagem que nos permitiu *saber* vem se corrompendo pelos vestígios de uma sociedade marcada pelo discurso da inversão de valores, ou melhor, pela má interpretação do que é troca de saberes ou aprendizagem mútua.

Como foi delineado no parágrafo anterior, a respeito de como o caráter material do sentido professor é constituído, é importante levar em consideração que esse recorte se faz na construção do país Brasil, por isso, entender o sujeito-professor na contemporaneidade remete-nos a conceitos que constituem a profissão professor como ofício histórico e social. Para tanto,

é necessária uma observação profícua das estruturas do funcionamento que concebem e constituem o sujeito.

Neste sentido, Pêcheux afirma:

> Contentar-nos-emos em observar que o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências "subjetivas", devendo entender-se este último adjetivo não como "que afetam o sujeito", mas "nas quais se constitui o sujeito". (Pêcheux, 1997)

Isso nos leva a refletir como a ideologia e o inconsciente são pertinentes para constituir o sujeito. De certo modo, um sujeito heterogêneo e condicionado ao discurso do outro que o faz e o constitui. Pode-se perceber essa constituição ao passo que se coloca em destaque as condições de produção, os pré-construídos, a posição assumida e o assujeitamento.

Mobilizando esses conceitos e levando em consideração as tendências que norteiam as práticas pedagógicas e a vinda dos jesuítas ao Brasil, assumindo a posição de professor, pode-se inferir que, a cada recorte de tempo, o sentido de ser professor é interpelado por "formações ideológicas que os correspondem". Assim, é relevante abstrair a posição que assumem a cada período.

Em 1500, os jesuítas, na condição de religiosos assumem a posição-professor atravessando além do ofício, o poderio subordinativo de implantar uma nova língua, uma cultura europeia aos que na época foram "invadidos"[3]. Assim, a posição assumida pelos jesuítas traz consigo formulações discursivas que os apontam como sujeitos atravessados por elementos que os constituem ideologicamente como conservadores e autoritários.

Isso repercute no tocante a outras tendências, embora em relação à mesma materialidade linguística, como, por exemplo, as liberais que permanecem tendo como base formações ideológicas "dominantes", constituindo, dentro das condições de existência ideológica, e pensando desse modo o sujeito-professor. Nesse sentido, assume traços herdados historicamente dos sujeitos-professores colonizadores.

Entretanto, ao passo que a sociedade se constitui como ambiente carregado de múltiplas culturas e, principalmente, ideologias, a educação - fator preponderante e social para a sociedade - também se reconstrói de modo a perceber a mudança na visualização do sujeito-professor, tendo, como fundamentos, propostas advindas da tendência progressista. Nessa, mais uma vez o sujeito é interpelado pelo fator ideológico e assume uma posição que contrapõe discursos eminentemente dominantes. Isso causa um contraste na sociedade e uma ruptura no papel do professor, apresentados, através desse acontecimento discursivo que, mais uma vez,

irá interpelar a posição do sujeito-professor diante do recorte histórico que incitam na contemporaneidade.

Acerca de interpelação, Althusser acrescenta:

> De fato, o que é que está por detrás deste mecanismo de reconhecimento especular do Sujeito e dos indivíduos interpelados como sujeitos e da garantia dada pelo Sujeito aos sujeitos se estes aceitarem livremente a sua sujeição às "ordens" do Sujeito? A realidade presente neste mecanismo que é necessariamente desconhecida nas próprias formas de reconhecimento (ideologia=reconhecimento/desconhecimento) é efetivamente, em última análise, a reprodução das relações de produção e das relações que delas derivam. (Althusser,1980, p.114).

Apontando esses vestígios, deve-se entender que somos interpelados por ideologias que constituem a visão a respeito do sujeito na sua condição ser histórico, ideológico e psíquico. Na contemporaneidade, o sujeito em estudo também recebe esses atravessamentos, o que faz do seu papel um mediador, um facilitador e um transformador da realidade, assim todo o discurso que o constitui reverbera logicamente em seu público.

Esse papel transfigura uma imagem carregada de memórias institucionalizadas e acontecimentos que o formulam enquanto sujeito composto por suas características singulares. Assim, o ser docente assume um local, um espaço social que o posiciona como figura de autoridade, embora flexível no processo de construção da aprendizagem. Nesse tocante, o seu discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção que são dadas, assumindo a posição de porta voz dos interesses da comunidade escolar ou de facilitador de conhecimentos da instituição a qual representa.

Porém, o que se observa nessa construção do professor é a sua figura atual que duela com o seu papel assumido como profissional e, por outro lado, o seu papel enquanto ser humano, cercado por discursos de violência provocando uma instabilidade nas licenciaturas. Pensando nisso, na seção que se segue, a pauta em questão é conectada ao pensar esse sujeito na sociedade abarcada por esse discurso de violência, bem como a forma como ele fere as futuras gerações desses profissionais e causa uma crise nas licenciaturas.

3. CONTEMPORANEIDADE E A CRISE NAS LICENCIATURAS

Toda crise provoca mudanças em um evento ou acontecimento, desde as crises psicológicas que afetam o psíquico do ser humano até aquelas que afetam uma sociedade inteira como uma crise financeira ou sanitária. É comum ouvirmos falar que "fulano" está em crise, que o país " X" está em crise econômica, que empresa "Y" enfrenta crise, mas antes das crises

é necessário pensar nas consequências dessas mudanças, ou, pelo menos, pensar nas causas que os fizeram entrar em crise para traçar estratégias que venham a solucionar ou dirimir os problemas futuros.

Nesse intuito, a seção visa colocar em pauta uma crise que não se mostrava comum, mas que, ao longo da construção do sujeito-professor, evidenciou a situação de crise que as licenciaturas se encontram, situações essas que se manifestam em frases que são ditas, ouvidas e reproduzidas no cotidiano de quem faz parte da comunidade escolar, em enunciados como: "não quero ser professor porque o salário não é bom"; "professor não é respeitado"; "Hoje professor é profissão de risco". E assim, a narrativa negativa vai se enraizando e se transformando em um resultado de inúmeros interdiscursos que se formularam ao longo da história do profissional da educação.

São tantas as sentenças proferidas de forma negativa que fica a reflexão: não é o professor aquele que facilita a aprendizagem, que auxilia na transformação social do educando? Não é o professor que, em sua profissão, trabalha para mudar a realidade do outro (estudante) para que esse tenha uma sociedade igualitária? Se o professor ajuda na transformação positiva da sociedade, por que muitos não querem exercer essa profissão? Será o peso da responsabilidade do ofício da profissão? Será o salário precário? Será a falta de segurança impregnada através do discurso de violência, ou, ainda, a condensação de todas essas possíveis indagações?

Para tantas indagações é importante a apreciação de algumas pesquisas realizadas em anos distintos, mas que retomam justamente o assunto em questão. Em um estudo elaborado pela Fundação Getúlio Vargas, que ouviu 1501 alunos do 3ºano do ensino médio, apresentado no artigo de Francine Haddad (2009) atualizado em (2021), os resultados apontam que "2% dos estudantes do EM querem estudar para serem professores". A pesquisa indicou também que "um terço dos jovens, cerca de 32%, chegou a pensar em ser professor, mas desistiu". Segundo a pesquisa, foram afastados por fatores como a baixa remuneração (citado por 40% dos estudantes), a desvalorização social da profissão e o desinteresse e o desrespeito dos alunos (ambos mencionados por 17%), o que levou muitos desses jovens a optar por outras graduações.

Em outra pesquisa realizada pelo BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento) e divulgada em março de 2023, os resultados demonstram que, na América Latina, "serão necessários 70% a mais de professores em 2040 do que foram necessários em 2017, ainda na pesquisa feita pelo BID são explicitadas informações de que a preocupação não é somente a escassez de professores, mas também a má qualidade daqueles que estão em formação.

Surgem, desse modo, outras reflexões acerca desses acontecimentos, ao mesmo tempo em que pesquisas são realizadas para verificar a quantidade de professores que o país terá nas próximas décadas e mais dúvidas vão surgindo: O que está acontecendo com os profissionais da educação? Será o professor uma profissão obsoleta no futuro? Quais fatores estão influenciando os alunos de hoje a não seguir essa profissão? O que acontece em sala de aula "hoje" para fomentar esse distanciamento do ofício de professor? Estão os professores e alunos atravessados por discursos no ambiente escolar que os fazem refletir acerca dessa situação?

Por volta de 2018, o chargista Eduardo dos Reis Evangelista (DUKE) apresentou, de forma bem-humorada, como é visto o profissional da educação em nossa sociedade, como ele é valorizado, por quem é valorizado e se, de fato, é valorizado. A charge circulou em diversos canais, com destaque em diversos blogs. Atualmente, o trabalho do chargista DUKE concentra-se no jornal O Tempo, e as divulgações de seus trabalhos são publicadas em seu Instagram. Além disso, destaca como tema da sua charge algo corriqueiro no Brasil: a violência contra o professor.

IMAGEM 1: VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR

Fonte: Jornal O Tempo

As formas verbais presentes em cada enunciado expresso nos balões de cada personagem que compõe a charge refletem qual discurso permeia cada frase dita, quais condições estão expressas a partir da formulação da charge e como cada dito pelos sujeitos repercute na sociedade. Percebe-se que na formulação geral das charges e por sua definição, o discurso que o representa é o humorístico, pois mesmo se tratando de uma situação desagradável traz ao leitor tanto um traço de entretenimento quanto um de preocupação.

Na análise da construção dos enunciados, observa-se que outros discursos emergem a partir dos ditos que são expressados e dos pré-construídos, pois, segundo Pêcheux (1997, p.171)

isso "remete simultaneamente àquilo que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos de pensamento do "sujeito universal", ou seja, (…) é aquilo que em uma "situação" dada pode se entender, sob a forma das evidências do "contexto situacional".

Nesse sentido, na análise da primeira formulação "Vou te dar um tapa", além da informação não verbal, fica explicita a afirmação violenta partindo de um discente nas marcações verbais. A ação que será executada posteriormente afeta fisicamente o docente e moralmente, pois as evidências denotam que o aluno é interpelado por ideologias opressoras que limitam ou eliminam a valorização e respeito para com o outro.

Na segunda formulação, observa-se que o dito é enunciado por um próprio profissional da educação (coordenador/diretor), o que remete a inúmeros implícitos constituídos em sua posição marcada tanto pela formulação verbal quanto pela não verbal. Nesse sentido, ele assume uma postura que também está envolta em um discurso marcado pela violência e submissão, pois precisa submeter-se a tal situação por necessidade de ter um trabalho remunerado para assim manter seu sustento. Acerca dessa questão, Althusser (1980) reforça que "o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão". Neste caso, o sujeito-professor apresentado na charge é livre para aceitar a submissão.

Na terceira fala, o personagem adiciona um outro enunciado: "vou te dar seu contracheque". No Brasil, contracheque assume, em outras formações discursivas, condições específicas para que pessoas possam manter uma estabilidade financeira, ou o recebimento de um salário satisfatório no final do mês trabalhado, porém, observa-se nessa metáfora a construção de vários implícitos que abrem oportunidade para uma reflexão acerca de como a palavra contracheque, nesse enunciado especifico, pode gerar um discurso que atravessa o sujeito-professor de modo violento.

Mas como a ação de "dar um contracheque" pode se tornar uma ação violenta? Nota-se, pela própria charge, que o portador do contracheque físico é uma autoridade que faz parte do poder executivo, aquele que paga o salário, denotando através da expressão verbal que os professores são interpelados/dominados pelos seus governantes a ponto de entender que o salário pago não é digno do trabalho que é exercido.

Além disso, é notório que o discurso dominante é presente na ação expressa pelo personagem e na relação de subordinação da professora, ocasionando encadeamentos com expressões que intimidam, geram desconforto, provocam reações de resistência e, a depender de quem a recebe, estimulam reações de silenciamento.

São formulações verbais como a da charge que, de modo afirmativo, geram, por meio do verbo "dar" inúmeras indagações. Dar? O quê? O que o professor merece? Merece um tapa, um soco, um contracheque? E a metonímia evolui, deslizando em outros e outros complementos possíveis, através de um discurso que é constituído por uma ideologia dominante que vai desde um fomento de discursos proferidos por um poder executivo até o ambiente *quadrado* da sala de aula.

A sala de aula, segundo Lagazzi, deve ser:

> (...) um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados. Há sempre "outra coisa que falta". A incompletude e a contradição atravessam a sala de aula e nos afetam, docentes e alunos, em nossas necessidades equívocas, na relação com saberes equívocos. (Lagazzi, 2003)

Assim, discursos como esses afetam e atravessam os principais protagonistas da sala de aula, professor e aluno, o que mais uma vez incita a refletir quais fronteiras devem ser reorganizadas e o que falta para que a sala de aula seja um lugar para construir autores e não um lugar para reproduzir um discurso implantado através do ódio. E, nesse "frase-puxa-frase", como Lagazzi (2003) menciona, constrói-se a paráfrase discurso-puxa- discurso, que nos remete ao dito violência gera violência tão explicitado verbalmente em nosso país, não implantado no discurso de ódio, porém atualmente utilizado como tal de forma agressiva.

Mas, e a professora da charge: o que se pode observar sobre a sua expressão de medo? Seu silenciamento, que relacionado mais uma vez ao discurso de ódio como o que segue *"…. As leis existem, no meu entender, para proteger as maiorias. As minorias têm que se adequar…"*, frase proferida, em 2022, pelo então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, reportado pela página UOL notícias. Esse exemplo de discurso intimida o sujeito-professor pois, nesse caso, e na posição que ocupa na imagem apresentada, o constitui como minoria, o que o ocasiona seu silenciamento e recuo.

Nessa perspectiva, Orlandi discute sobre o silêncio:

> O silêncio, de seu lado, é o que pode transformar a unicidade. Não suportando a ausência das palavras – "por que você está quieto? O que você está pensando? " --, o homem exerce seu controle e sua disciplina fazendo o silêncio falar ou, ao contrário, supondo poder calar o sujeito. (ORLANDI,20O7)

Na charge em análise, a posição ocupada pela professora diante dos ditos pelos personagens que a confrontam demonstra segundo o citado por Orlandi, o controle exercido pela professora que faz o silêncio falar. O fato de ela recuar e não mencionar nenhuma forma

verbal, mas sim a não verbal, retoma uma autorreflexão sobre os atos ocorridos em diversos ambientes escolares.

Com base nisso, imagina-se que fatos assim são corriqueiramente acometidos e o sujeito-professor que historicamente fora conhecido por autoridade em sala de aula, hoje se coloca em posição de silenciamento, mesmo inúmeras vezes sendo portador do dito: "Diga não à violência". Essa expressão ensinada pelos professores e atravessada por pré-construídos, como explicado por Pêcheux *apud* Orlandi (2007) "os já-ditos funcionam produzindo um efeito de sentido", o que, mais uma vez, ressalta motivos de análise, sobre o dizer não à violência, mas por que dizer não? Quem está sofrendo violência para se declarar ou dizer não? Estão sofrendo violência?

Diante das indagações supracitadas, vozes são declaradas e outras, silenciadas, refletindo diretamente e, como consequência, no silenciamento das licenciaturas, demonstrado a cada pesquisa e a cada ano nos vestibulares das Universidades do país. Assim, Pêcheux *apud* Orlandi (2007) afirma ainda sobre o silêncio: "não podemos observá-lo senão por seus efeitos (retóricos, políticos) e pelos modos de construção de significação. Assim, repercute de forma explícita, atravessada por efeitos da falta de uma política que venha a valorizar os professores do Brasil, a carência eminente nesta categoria.

Assim, Barbosa (2011) destaca elementos que contribuem para essa crise nas licenciaturas:

> Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social. (p. 152).

Neste sentido, observa-se que políticas públicas que venham a dirimir a posição assumida pelo sujeito-professor atualmente será ponto relevante para que esses não sejam esquecidos e enxergados em sua construção histórica como a profissão que chegou ao fim, ou como uma profissão, como segue a subseção seguinte, alimentada pelo medo de prosseguir.

4. O CASO ELISABETH: LUTO NA PROFISSÃO DOCENTE

> Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio "fala "por elas; elas silenciam. (Orlandi, 2007, p.14)

O silêncio é um ato importante para gerir implícitos, para tanto surgem inúmeras interpelações: Quando silenciar? Por que somos silenciados? Quando o silêncio fala? Quando se fala em luto, o silêncio paira e, posteriormente, de forma transversa, ele fala. São silêncios como esse que são atravessados por um deslizar de sentimentos que rondam o sujeito-professor e que amedrontam todos os profissionais da educação. Medo, raiva e indignação cercam os profissionais de educação brasileira diante de acontecimentos ocorridos como o da professora Elisabeth.

Para tanto, é necessário traçar um perfil e retomar alguns enunciados a respeito de quem foi Elisabeth e de que forma foi silenciada além de como muitos profissionais da educação hoje são silenciados. Um nome requintado tal qual o da rainha da Inglaterra, porém, no Brasil, esse nome assume outra posição. Segundo a reportagem da CNN Brasil, de 27 de março de 2023, "Elisabeth era uma defensora aguerrida da ciência, matéria que lecionava na instituição de ensino, e das causas dos professores. A educadora também era muito querida dentro e fora da sala de aula, e deixa três filhos e quatro netos. Elisabeth, aos 71 anos executava a função com zelo", assim foi iniciada a notícia sobre a tragédia sobre a professora.

Naquele dia, o país ficou em choque com a triste notícia daquela morte trágica em plena sala de aula. Elisabeth, foi assassinada no ambiente que trabalhava por um de seus alunos, a facadas. Um adolescente de apenas 13 anos. O crime foi gravado pelas câmeras da unidade de ensino. O caso repercutiu em diversos jornais como Carta Capital, CNN Brasil e outros veículos de comunicação que fizeram o acontecido circular e ser visto por diversas pessoas.

O crime, episódio de extrema violência, mostrou o problema que o Brasil atravessa no quesito segurança, refletindo pontos cruciais como o desrespeito aos profissionais da educação, em especial aos professores. Outro ponto já mencionado é o clima de ódio em que vive o país atravessado por discursos maldosos e frequentes tanto nas redes sociais como na vida real dos profissionais da educação, afetando não somente a eles, mas a todos os que frequentam o ambiente escolar. Crimes como esse levantam questionamentos sobre os quais a sociedade deve refletir: Somos uma sociedade doente? A escola não é mais um ambiente seguro? Até que ponto ser educador é uma profissão segura?

Reflexões acerca dessas indagações deslizam sobre outros pontos que os ligam a uma sociedade que necessita de aparatos que venham a contribuir para a saúde mental daqueles que nela convivem, mas qual movimento está por trás do comportamento dos jovens e adolescentes do país, fazendo-os desenvolver comportamentos violentos para com seus mestres? Por que, cada vez mais, jovens estão cometendo crimes à mão armada em escolas?

Sabe-se que as violências armadas são frequentes nos Estados Unidos e, por um bom tempo, vem sendo reproduzidas no Brasil, como se fosse um reflexo. Percebe-se, então, que armar uma sociedade, facilitar o porte, torna-se relativo e, ao mesmo tempo perigoso, pois leva a uma reflexão sobre até que ponto a arma estará nas mãos de pessoas mal-intencionadas, e se armar a sociedade denota discursos presos ao ódio, à dominância, facilitando a disseminação de atos mortais e a submissão de quem não as tem.

Instaura-se assim, um medo constante ao professor representado, de maneira mais intensa pelo luto na profissão causado pelo assassinato da professora, mas, antes de Elisabeth, quantos outros foram silenciados de forma definitiva? Quantas vezes de forma mortal ou não foram violentados pelas lutas por seus direitos? Quantas vezes foram calados perante a sociedade?

Acontecimentos como esse, retomam outros que perpassam a memória e explicitam um dito comum citado por organizações educacionais e muitas situações formativas dos professores: Todos pela educação! Será que somos todos pela educação mesmo? Será que somos só alguns? Dizê-lo, retoma um outro acontecimento que contrapõe esse mesmo dito, como o massacre dos professores no Paraná.

O fato foi noticiado por diversos meios de comunicação naquele dia (29/04/2015). A Revista Época intitulou sua reportagem como: “A ação desastrada da PM no protesto dos professores em Curitiba”. Logo abaixo, descreveu: “Apoiados por uma decisão judicial e obedecendo a ordens do governador Beto Richa (PSDB), 1.600 policiais cercaram a Assembleia Legislativa do Paraná (Alep) na manhã da quarta-feira, dia 29. Estavam ali para impedir a entrada de professores e servidores públicos contrários à votação final do projeto de reforma da Previdência. Cerca de 20 mil pessoas participavam do ato, segundo estimativas dos organizadores. Em meio a uma crise financeira, o governo enviará à Alep uma proposta para mudar as regras da Previdência estadual. O projeto propõe que 33 mil beneficiários com 73 anos ou mais sejam transferidos do Fundo Financeiro, mantido pelo Tesouro estadual, para o Previdenciário, bancado por contribuições dos servidores”.

Os profissionais da educação foram censurados, calados, silenciados, assim como havia acontecido em 2013, em São Paulo, quando a população lutava pelo não aumento das passagens do transporte público. Ainda segundo a Revista Época sobre o episódio de 2013: "Em 13 de junho de 2013, a ação violenta da Polícia Militar de São Paulo contra manifestantes que foram às ruas para tentar impedir o aumento no transporte público ficou conhecida como "quinta-feira sangrenta". Os excessos aumentaram a temperatura dos protestos que, nos dias seguintes, se alastrariam por todo o país [...]"dessa vez, os professores foram impedidos de lutar pelos seus direitos, sendo oprimidos, sofrendo represálias por parte do governo local.

Nesse sentido Orlandi retoma:

> Acontece que esses sentidos- excluídos, silenciados-não puderam e não podem significar, de tal modo que há toda uma história que não corresponde a um dizer possível. Não foram trabalhados socialmente de modo a que pudéssemos nos identificar em nossas posições. Do mesmo modo ficam sem ser politicamente significados os feitos da tortura e do que resultou dela na nossa política. Toda vez que vamos votar mesmo que nem pensemos nisso, o fato de o que o Brasil tortura os dissidentes políticos faz parte de nossa memória de nossos gestos políticos. (Orlandi,1999, p. 66)

Marcados por uma memória de tortura, a posição assumida pelo professor da atualidade reflete toda a sua história, que, por diversas vezes, para alcançar visibilidade e para que sua voz fosse além da sala de aula, tiveram que romper limites e terminaram em derramamento de seus sangues, como em guerras armadas.

Dessa forma, vale pensar e refletir "Somos todos Elisabeth? " Orlandi (1999, p.67) salienta: "o que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, insignificados e que demandam, na relação com saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com margens dos sentidos, suas fronteiras, seus limites".

Neste sentido, é necessário (ré) construir uma sociedade civilizatória, manter pactos que valorizem a vida e construam um novo caminho que permita ambientes seguros e agradáveis, principalmente nos ambientes escolares. Para enfim dizer: Somos todos Elizabeth, em uma voz que ecoa liberdade, conquista e segurança, em uma voz que ultrapasse os limites das salas de aulas, que vão para além do que é permitido dizer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar essa análise da construção do sujeito-professor, tendo como objeto a *charge* e o acontecimento da morte da professora Elisabeth, fomenta no leitor o despertar para compreensão de como se dá a posição assumida pelos profissionais da educação atualmente.

Os dados explicitados no desenvolvimento do texto trazem evidências de como a crise ocorre nas licenciaturas e o que ocasiona um despertar, um novo olhar para a busca constante de políticas públicas que venham a valorizar esse profissional, pois uma sociedade sem professores corre o risco de alimentar uma sociedade ignorante que aceitará facilmente as ordens manifestadas por poderes dominantes.

Apesar de seu caráter humorístico a charge de DUKE desperta, em sua análise, esse querer lutar por ser livre e pela conquista de ambientes escolares que favoreçam o trabalho digno do docente, no sentido de esse sujeito ser respeitado pelos personagens que compõem a instituição escolar. Afinal, a escola é um local que deve promover educação e respeito para com os que estão nela inseridos e para toda a comunidade exterior, pois o cidadão formado na escola colocará em prática o que lá aprendeu.

Portanto, a compreensão e análise dos discursos presentes no decorrer do artigo causam efeitos de sentido que levam a inúmeros questionamentos a respeito da situação atual do professor e da posição que porventura assumirá futuramente, caso mudanças sejam realizadas, ou não, a favor de seus direitos. Essas incertezas geram, assim, possibilidades de confronto pessoal, social e histórico que nos levam a pensar se futuramente teremos professores atuando na escola.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre (et al). **O papel da memória discursiva. Maio de 1968: os silêncios da memória (p.59-67)** tradução de José Horta Antunes - Campinas, SP: Pontes,1999.

ALTHUSSER**,** L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** Martins Fontes,1980.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BID. **Número de professores cresce no Brasil, mas qualidade precisa avançar, segundo BID.** Disponível em: https://www.iadb.org/pt/noticias/numero-de-professores-cresce-no-brasil-mas-qualidade-precisa-avancar-segundo-bid**.**

DUKE. **Charge Violência contra o professor**.04/07/2023. Disponível em: https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/desinteresse-geral/.

LAGAZZI-Rodrigues, S. (2003). A sala de aula e o Alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias**. Letras**, n. 27, p. 67–71.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi (*et al*). 3.ed.Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO DE TOCANTINS. **Por que cada vez menos jovens querem ser professores** Acesso em: https://www.to.gov.br/secom/noticias/porque-cada-vez-menos-jovens-querem-ser-professores/6vmeq6tybgld.

A ação desastrada da PM no protesto dos professores em Curitiba. Disponível em: https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/04/acao-desastrada-da-pm-no-protesto-dos-professores-em-curitiba.html.

Bolsonaro contraria Constituição e diz que 'minorias têm que se adequar'. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/07/15/bolsonaro-defende-falas-transfobicas-minorias-tem-que-se-adequar.htm.

Saiba quem era a professora Elisabeth Tenreiro, morta nesta segunda (27) em escola de SP. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-quem-era-a-professora-elisabeth-tenreiro-morta-nesta-segunda-27-em-escola-de-sp/.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO: O QUE DIZEM OS INDICADORES E OS EDUCADORES

Valéria Luíza Costa Gonçalves[1]
Graduanda do curso de Pedagogia
valeria.goncalves@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Rosyane de Moraes Martins Dutra[2]
Doutora em educação
rosyane.dutra@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho, se baseia em um estudo realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Brincadeiras (GEPIB), e tem por objetivo apresentar os dados de uma pesquisa sobre a primeira etapa da educação básica, na capital maranhense, São Luís. Buscamos abordar e enfatizar os desafios enfrentados pela educação infantil, através de uma busca sobre os indicadores educacionais, dos últimos anos, na capital São Luís, via pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de compreender as condições atuais desse segmento educacional. Além disso, utilizou-se a aplicação de questionários com os profissionais da educação infantil pública, com a intenção de dar espaço para as narrativas de docentes que atuam na rede municipal. Assim, ao incluir o relato dos educadores da infância das escolas públicas ludovicenses, buscamos apresentar suas percepções sobre as práticas pedagógicas, os desafios estruturais, as necessidades de formação continuada e as condições de trabalho. Os dados apresentados pelas estatísticas enfatizam o contexto de vulnerabilidade socioeconômica das famílias atendidas pelas escolas públicas da cidade, mas a perspectiva dos docentes, que conhecem e planejam o processo educativo, sobre as condições escolares oferecidas a essa parcela da população, evidencia um descaso com as famílias da classe trabalhadora e a ausência de efetividade das políticas públicas sobre o direito de acesso, permanência e qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Educação infantil; Indicadores educacionais; Educadores; Vulnerabilidade socioeconômica.

[1]Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA).

[2]Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA).

1. Introdução

A creche e a pré-escola trazem consigo o lema social, educacional e político em que, nas palavras de Didonet (2001, p. 13), se organizam para "apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades", iniciando o percurso de formação do cidadão para a sociedade. Mas também se relaciona, histórica e socialmente, à questão da mulher trabalhadora, predominante da classe subalterna, que não tem com quem deixar os filhos na busca por suprir as necessidades financeiras familiares.

A relação antropológica e educacional, nesse contexto, tem se apresentado de maneira cada vez mais imprescindível enquanto ferramenta para a compreensão dos contextos sociais vivenciados pelas famílias brasileiras, não só no âmbito escolar. Tania Dauster (2015, p. 44) tem apontado estudos de grande relevância que propõem a epistemologia do "descentramento do olhar e desnaturalização dos fenômenos sociais", no sentido de que a política de atenção básica voltada à população de baixa renda são construções históricas que implicam na inculcação de serviços que pouco viabilizam a superação das vulnerabilidades socialmente produzidas.

Falar sobre o processo de implementação da Educação Infantil no Brasil, sobre os desafios sociais e estruturais que persistem em meio a busca pela efetivação da educação como um direito de todos, ainda é processo cheio de impasses, mas que se faz necessário enquanto busca por uma educação de qualidade na primeira infância. Dessa forma, tendo o em vista o cenário generalizado em que se encontra a educação voltada para os filhos das classes desfavorecidas do país, é que o presente trabalho busca analisar e apresentar os desafios enfrentados pela educação básica maranhense no que diz respeito a população atendida por instituições públicas de educação infantil.

A população maranhense vive uma realidade em que fatores como os altos índices de analfabetismo, violência e trabalho infantil são meras normalidades, pois a criança desde cedo se insere na dupla jornada de trabalho que lhe impõe um turno na escola e outro nas feiras, avenidas e barracas de vendas na busca pela subsistência familiar. Ademais, as condições das escolas públicas destinadas a essas famílias se encontram cada vez mais defasadas no que diz respeito a uma educação de qualidade como forma de superação das disparidades e vulnerabilidades, tendo em vista a sua estrutura física e demais obstáculos educacionais.

Esse estudo foi levantado a partir de discussões e narrativas de profissionais da educação e discentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no espaço do Grupo de

Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB)[3], abrindo a possibilidade para os debates voltados para infância maranhense no que tange a história, a política e as culturas, buscando abordar os entraves enfrentados na primeira etapa da educação básica no Estado e do país. Dessa forma, a partir desses encontros e diálogos sobre a educação de bebês e crianças pequenas, surgiu o desejo de realização da presente pesquisa, no encalço de compreender os indicadores da qualidade da educação dessas crianças, que em sua maioria se encontram em situação de vulnerabilidade social, e as experiências do ser professor(a) de crianças de baixa renda na capital maranhense.

Assim, buscamos as narrativas de profissionais da educação voltada para infância da de São Luís–MA por meio de um questionário com questões cujo intuito foi compreender os contextos dos entraves enfrentados pela população atendida em escolas públicas de ensino infantil. O questionário contou com 13 perguntas sobre questões estruturais das instituições públicas, a formação de professores, os materiais pedagógicos oferecidos às escolas pelo governo e o público atendido por essas instituições. Participaram da presente pesquisa quatro profissionais de escolas públicas de ensino infantil, no qual se optou por manter em sigilo a identificação dos docentes e das escolas à que fazem parte, atribuindo-lhes a codificação (A, B, C e D).

Foram utilizados levantamentos bibliográficos e documentais sobre a educação e a realidade das infâncias no Estado do Maranhão por meio do estudo do Plano Estadual Pela Primeira Infância - PEPI (MARANHÃO, 2019), de dados oferecidos pelo Censo Escolar (2010, 2022) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Também foram utilizados como referencial teórico os autores Didonet (2001), Dutra (2018, 2021), Luz (2006) e Oliveira (2004), que em seus estudos abordaram a temática da trajetória da Educação Infantil no país, os desafios enfrentados para a efetividade educacional e as dificuldades encontradas para a docência enquanto prática emancipatória.

2. Os indicadores do contexto de vulnerabilidade

Para Ramacciotti e Calgaro (2021, p. 5) o problema das desigualdades levou as ciências sociais a estabelecer o conceito de minorias sociológicas através do contraste que se apresenta entre a dicotomia “maioria-minoria”. Este é definido, por um lado, pelo elemento numérico, e

[3] Grupo de pesquisa vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

por outro, pelo significado que atribui ao grupo majoritário o exercício do poder e ao grupo minoritário resta a alienação ao poder. A contradição se apresenta na atribuição sociológica dessa maioria numérica como um grupo minoritário, que deixa essa abundância de pessoas com serviços básicos de má qualidade.

Nesse contexto, a história do alcance educacional de bebês e crianças pequenas no Brasil tem perpassado grandes percalços no que diz respeito aos desafios de efetivação educacional enquanto primeira etapa da educação básica. A legalização dos direitos, ao cuidar, ao brincar e ao educar, para a primeira infância dessas minorias no país enquanto dever da família, do Estado e da sociedade civil (Brasil, 1988), tornou-se um divisor de águas entre as concepções de infâncias que revisitou a luta pelo reconhecimento do direito à educação e da infância cidadã, em que tal definição é buscada não mais sob a perspectiva do amparo, da assistência e da institucionalização (Cury, 1998, p. 10).

É fato que a efetivação da garantia desses direitos depende de muito mais que a oficialização de leis e decretos, mas também de ações que eliminem a dicotomia entre o oficial e o real, tornando ambos um contínuo entre regulamentações e condutas desempenhadas. Assim, como menciona Luz (2006, p. 42), "não basta somente que esse direito esteja proclamado, pois sem esse realismo ele fica inócuo" havendo a necessidade da expansão de unidades escolares, adequação de questões estruturais e formação de professores para atender a demanda educacional da primeira etapa da educação básica.

Os indicadores apontam para o Maranhão como uma localidade composta por uma vasta extensão territorial, cujo quantitativo aproximado de habitantes é de 6.776.699, no qual, segundo dados do IBGE (2010), mais de 20% da população está em situação de extrema pobreza. O Censo Demográfico também aponta que aproximadamente 14% desse contingente populacional é composto por crianças de 0 a 6 anos. Podemos perceber que a infância maranhense está "marcada por estatísticas que mostram o descaso ao cuidado com nossas crianças (144 mil crianças sendo exploradas no Trabalho, 5.500 mil casos de Abuso Sexual e mais de 1.000.000 em extrema pobreza)" (Dutra et al. 2018, p. 214).

Além disso, é válido apontar, que, atualmente, apesar de existir uma tendência de queda nos indicadores, a taxa de mortalidade no ano de 2018 chegou a atingir 17,43% do contingente infantil do Estado (Maranhão, 2019, p. 21). Um estudo realizado em parceria com a Fundação Abrinq, por meio do Programa Mortalidade Zero, demonstrou a gravidade da situação das infâncias no Estado no contexto da pandemia da Covid-19, que elevou a taxa de mortalidade infantil, entre 2019 e 2020, em 13,7% (Abrinq, 2019). Assim, a tendência de queda existente

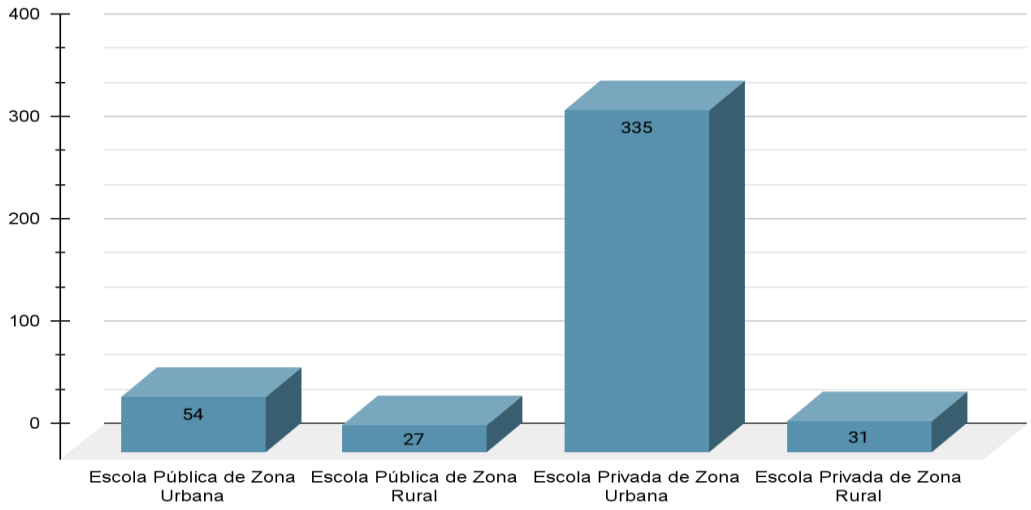
atualmente não extingue a dura trajetória das famílias de baixa renda no Maranhão, já que as pequenas mudanças nos indicadores não retraem as grandes perdas sofridas.

Gonçalves, Silva e Pinheiro (2023), ao abordar a caracterização popular mediante dados fornecidos pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos - IMESC, 2021, apontam que mesmo com a implementação de diversos programas, como o Programa Escola Digna, estes não conseguem abraçar a todos que necessitam de sua intervenção:

> O território maranhense é diverso, e as populações quilombolas, indígenas e ribeirinhas que se encontram distantes das cidades ainda se encontram desassistidas por essa política. É fato que a falta de educação em equidade é alarmante, mas o descaso da sociedade que se nega a abrir os olhos para a realidade da infância maranhense não para, já que essa infância se vê abalada por fatores como o trabalho infantil, no qual o Maranhão possui 10,2% de crianças em trabalho infantil (Maranhão, 2021, p. 31).

O Plano Estadual Pela Primeira Infância no Maranhão (Maranhão, 2019, p. 41) também apresenta dados alarmantes quanto a questão de procura e atendimento de crianças em idade de creches e pré-escola, definindo os serviços oferecidos às infâncias do Estado como discreto "em virtude da baixa oferta de matrículas, da limitação da infraestrutura escolar, recursos humanos qualificados e em quantidade suficiente". Dados como os mencionados apontam para a realidade de ausência que vem sendo prorrogada em meio ao contingente populacional do Maranhão, em que a grande demanda popular pela educação tem encontrado grandes obstáculos a pouca oferta de instituições escolares, como demonstra o gráfico a seguir:

IMAGEM 1 - GRÁFICO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE ENSINO INFANTIL DE SÃO LUÍS - MA



Fonte: Censo Escolar São Luís - MA (2023)

Para Gusmão (2015, p. 21), não podemos colocar a educação em posição de restrição ao espaço escolar, tendo em vista que os "processos educativos ocorrem em meio à vida vivida", onde as relações humanas com seus pares e contextos são enfatizadas e contribuem de igual forma para a vida das crianças. A educação não se isola dos contextos sociais vivenciados e a busca por examinar as barreiras a fim de superá-las se faz necessário para uma educação que abrange equidade nos sistemas educacionais. No entanto, os indicadores apontam que quanto maior o índice de pobreza, mas se acentua o descaso para com a saúde e a educação destes.

Nesse contexto, podemos entrar em objeção no que se refere a concretude das políticas voltadas para a qualidade da educação no Estado, já que as ações articuladas aos direitos de atenção básica como a educação de bebês e crianças pequenas têm perpassado a descontinuidade que minimiza a ação de efetivar o direito educacional. Ausência de suporte estrutural ao baixo quantitativo de instituições oferecidas aos filhos da classe trabalhadora se torna somente uma das barreiras enfrentadas, tendo em vista que além da lida diária no contexto educacional, os devaneios extracurriculares se enfatizam na vida dessas crianças e de seus familiares.

3. O que a história revela

Durante muito tempo o Brasil buscou uma educação dirigida às classes populares voltada para o trabalho e para a gestão da população pobre como um risco social. A expansão de reformas para a educação básica com o lema da equidade e da qualidade da educação, apoiadas nos documentos oficiais e marcos legais, tem buscado atingir metas através da eficiência e eficácia. Logo, Cury (2013) menciona que quando falamos sobre planos e diretrizes para educação, estamos apontando para um direito juridicamente protegido, no qual se busca a igualdade educacional para corrigir as desigualdades sociais.

A história da educação brasileira se constituiu sob a perspectiva de humanos humanizáveis e educáveis, em que por um longo período lhes foi atribuído codinomes que lhes colocavam em posição de ausência de humanidade e de sub cidadãos. "Assim, a formação docente para a educação de vidas injustiçadas perpassa a didática e as artes pedagógicas para a sensibilização ética no que diz respeito ao processo de desumanização educacional no país" (Arroyo, 2020, p. 778).

O professor vivencia esses problemas diários que perpassam não só a precarização da educação ofertada às crianças atendidas, mas também a precarização do seu próprio trabalho na

evidência da proletarização do educador, remuneração e formação profissional. Oliveira (2004, p. 1133) aponta que o processo de proletarização docente tem perpassado a perda do controle do educador sobre o seu processo de trabalho, alienando-se à concepção de regulação e rendimentos enfatizados em avaliações externas e na padronização na busca da massificação do ensino. Assim, Dutra (2021, p. 90) aponta que:

> O trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziu os professores a perda de autonomia, tanto do controle técnico ao qual possam estar submetidos e também como resultado da desorientação ideológica na qual possam se ver mergulhados.

Outro ponto plausível a ser mencionado é a questão das relações de emprego do profissional da educação, quanto ao aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, que atravessa a perda de garantias e a instabilidade no magistério público. A questão salarial, nesse contexto, tem se demonstrado insuficiente em vista da grande demanda de tarefas incumbidas ao educador, no qual pode ser percebida na fala da entrevistada A que aponta para "a ausência de cuidadores para atender a higiene e a alimentação das crianças, fazendo com que os professores assumam o papel de docente e cuidador".

A formação continuada, e mais especificamente, a formação voltada para os bebês e crianças pequenas, também tem sido um desafio no contexto do ensino público. A natureza das demandas que incluem o cuidar e o educar na infância através da formação pedagógica permeia a dicotomia entre teoria e prática no que tange a metodologias de ensino e avaliações formativas adequadas para a faixa etária. Ademais, também podemos apontar a reflexão docente enquanto profissionais que atuam em ambientes educativos e que tem por objeto o fator humano que caracterizam condições sociais, culturais, políticas e econômicas.

Nas palavras da entrevistada C, na atualidade, ainda existe "a necessidade de alguns profissionais da educação, que atuam na Educação Infantil, repensarem suas metodologias aplicadas em sala de aula", onde apesar de algumas escolas participarem ativamente de cursos e planejamentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ainda existe a redução do papel crítico do professor para uma prática social imobilizadora. Assim, em seu trabalho Dutra (2021, p. 92) apresenta algumas formas em que se tem concebido a formação de professores no decorrer da história da educação brasileira, destacando os termos capacitação, treinamento e aperfeiçoamento.

A autora aponta a capacitação como prática adotada em que se tem "uma série de propostas educacionais fechadas, aceitas sem criticidade em nome da inovação e da melhoria

dos índices educacionais" e o treinamento como pensamento que se baseia na ideia de preparo com objetivo nas situações previstas que não correspondem às práticas educativas que levam em conta o fator humano. Dessa forma, a autora aponta para a lacuna do que deveria ser o aperfeiçoamento docente:

> A idealização de um curso com o intuito de Aperfeiçoamento estaria voltada para a aprendizagem de novas aquisições, compreensões ou conceituações acerca da formação dos professores, contribuindo para a melhoria das ações dos profissionais em sala de aula e possibilitando a reflexão sobre o próprio trabalho realizado na escola. Mas infelizmente, sob essa intenção profissionalizante, a autonomia exercida pelo professor é questionável, unilateral e imposta, pois não é criativa, mas reprodutiva, na qual os alunos devem possuir um conjunto de habilidades e regras previamente estabelecidas pelos técnicos e especialistas, formadores dos professores (Dutra, 2021, p. 92).

Ademais, os anseios apontados pelas profissionais da educação infantil que participaram das entrevistas não se distanciam das metas estabelecidas pelo Plano Estadual Pela Primeira Infância do Maranhão, que se baseiam em 13 temas e compromissos para com qualidade de vida e o acesso aos direitos básicos das crianças no Estado. O objetivo primeiro de tal política seria elaborar um diagnóstico de áreas como a educação, saúde e cidadania, de modo que, a partir dos resultados levantados, possa-se criar medidas para alcançar as metas estabelecidas. Dentre os compromissos assumidos pelo Governo do Estado estão os seguintes temas:

> Crianças com saúde, Educação; Família e comunidade da criança; Assistência social às crianças e suas famílias; Atenção à criança em situação de vulnerabilidade: acolhimento institucional, família acolhedora e adoção; Do direito de brincar ao brincar de todas as crianças; A criança e o espaço – a cidade e o meio ambiente; A cultura na primeira infância; Atender à diversidade étnico-racial: Crianças negras, quilombolas, ciganas, indígenas e outras minorias; Combater as violências contra as crianças; Assegurar o documento de cidadania a todas as crianças; Crianças livres da pressão consumista e da exposição precoce aos meios de comunicação; e Evitar acidentes na primeira infância (Maranhão, 2019, p. 16).

Todavia, os temas e desafios abordados pelo Plano se encontram nas palavras das entrevistadas que têm vivido a realidade dos indicadores apontados nos documentos legais e nas avaliações educacionais. Antes mesmo da publicação dos dados relacionados à defasagem, a fala dos educadores e gestores da Educação Básica, não só no Maranhão, mas no Brasil de forma geral, tem sofrido pelo mascaramento entre a realidade e o alcance das políticas públicas para a educação. Isto é, no que tange a carência na capacitação de profissionais qualificados, as restrições da infraestrutura das escolas e a escassez de vagas destinadas às crianças, como mencionado no decorrer da pesquisa.

É fato que devido a esses e outros fatores que tem se tornado um entrave para a docência enquanto prática humanizadora, também nos deparamos com a falta de motivação dos professores devido à realidade de insuficiências que se tem vivido nas escolas da rede pública do Estado do Maranhão. A entrevistada C, ao mencionar a educação de qualidade, aponta que esta "não se faz de um dia para outro, é um processo, principalmente no que concerne à base, que é a Educação infantil, portanto, é importante dar o primeiro passo e seguir confiante de que um dia teremos a Educação infantil a que tanto aspiramos". Todavia, as condições de trabalho em ambientes inadequados, com ausência de recursos, com salários desproporcionais às demandas e carga horária de serviço e a limitação do envolvimento do docente na gestão escolar são debates que se fazem necessários para o reconhecimento da docência como ciência social que leva em consideração a formação humana.

4. A escola e os indicadores: o que precisa mudar?

Buscamos, em primeira instância, compreender o contexto em que as quatro entrevistadas participantes da pesquisa estão inseridas em seu cotidiano de trabalho enquanto educadoras. A entrevistada A atuou durante 14 anos como professora e 20 anos como coordenadora de ensino, atualmente atua na coordenação de uma escola pública infantil no bairro da Alemanha[4], a entrevistada B atua na rede de escolas públicas infantis desde 1992 e atualmente exerce sua profissão em uma escola no bairro do Bequimão[5], a entrevistada C tem 21 anos de docência e atua em uma escola no bairro da Alemanha e a entrevistada D está há cinco anos na docência em educação infantil e trabalha em uma escola na localidade da Liberdade[6]. Vale ressaltar que todas as entrevistadas têm o exercício de sua profissão nos bairros da capital maranhense com maiores índices de violência, nos quais além dos percalços

[4] Apontado pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) como um bairro com grande contingente de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e alto índice de criminalidade devido à facções criminosas.

[5] O Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) aponta o bairro do Bequimão como uma das localidades com maior alta de violência na capital, com o crescimento de 37% de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI).

[6] Segundo o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), o bairro da Liberdade ocupou e ainda ocupa as primeiras colocações entre os bairros com maior recorrência de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI).

institucionais da escola ainda se deparam com um contexto de criminalidade e violência que afeta negativamente a educação dessas crianças.

Durante a realização dos questionários de entrevistas alguns entraves foram encontrados e dificultaram o levantamento da perspectiva das participantes. Em primeira instância, foram convidados oito profissionais que atuam na educação infantil pública da capital maranhense, dentre eles professoras e coordenadoras. Todavia, em alguns casos a falta de devolução quanto a participação e o fato de alguns retornos se apresentarem vagamente, como respostas com "SIM ou NÃO", colocaram em ênfase o interesse de participação de alguns, sendo tomado como critério de exclusão. Assim, as quatro entrevistadas selecionadas propuseram maior interesse na participação da presente pesquisa, todavia algumas das questões, dentre as 13 perguntas selecionadas, acabaram por não contar com a percepção das educadoras, mas somente dos indicadores.

Como mencionado nos dados apresentados, existe um grande quantitativo de bebês e crianças pequenas que necessitam de um atendimento, cuja oferta se apresenta de forma reduzida. No entanto, Gonçalves e Dutra (2023. p. 1857) apontam que além das dificuldades enfrentadas quanto à quantidade, ainda enfrentamos diversas questões quanto à qualidade das escolas que atendem essa parcela da população. Para as autoras, "a política social voltada para a infância brasileira está marcada pelo terror que impôs e ainda impõe a inexistência, legal e efetiva, de direitos para a infância, [...] o descaso para com as crianças pobres faz com que os marcos legais se tornem somente utopia".

Assim, o que vemos atualmente é uma educação utilizada em forma de desordem social que se encontra nas mãos dos poderosos dominantes, visando sempre a promoção social e empobrecendo cada vez mais aqueles que não possuem poder aquisitivo para obter uma educação ao nível dos poderosos, sendo que o que resta a grande maioria é uma educação defasada pela falta de investimentos na humanidade, em que:

> Em nossa sociedade, a absoluta maioria das crianças vive e se desenvolve em condições de extrema precariedade. Desde cedo são obrigadas a trabalhar, de maneira a contribuir para o seu sustento e o da família. Convivem com a fome e têm o desenvolvimento de suas capacidades físicas e orgânicas gerais comprometido (CURITIBA, 1979, p. 15) .

Logo, a implementação de uma educação como função social seria um trabalho pela qualidade da vida em comum de todos da sociedade, seria, efetivamente, um transplante de uma sociedade hierárquica monopolista para uma sociedade igualitária. Segundo Didonet (2001) existe uma necessidade de ampliação das possibilidades de acesso à creche, onde todas as

crianças que necessitam de tal atendimento possam ter à disposição um espaço para o desenvolvimento integral correspondente ao seu potencial. Todavia, como menciona uma das participantes da pesquisa:

> Existe um déficit na quantidade de vagas oferecidas à comunidade devido à ausência de professores e profissionais para trabalhar com essas crianças, mas a questão estrutural também deixa muito a desejar, alguns espaços já foram adaptados, mas ainda existem espaços que não são adequados para as crianças pequenas (Entrevistada A).

Do mesmo modo como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), apresenta a organização do espaço educativo para a Educação Infantil enquanto um procedimento recomendado por meio da estruturação do espaço em áreas menores, possibilitando uma maior intimidade, segurança e facilidade quanto ao manuseio, deslocamento e independência da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2023) define como dever do Estado assegurar às crianças vagas em escolas de Educação Infantil mais próximas de sua residência, no entanto, a disponibilidade real do cumprimento desse dever torna-se de natureza questionável, tendo em vista que, como mencionado pela entrevistada, não existem vagas suficientes para a demanda de crianças que necessitam do atendimento.

Para Didonet (2001, p. 20), essa dualidade entre qualidade e quantidade de oferta se encontra prejudicada, na maioria das vezes sob a alegação de que não existe verba, sem levar em conta o montante de crianças que precisam, com urgência, do atendimento de qualidade, caindo no mesmo sofisma das inconsistências entre o efetivo e o sancionado.

Nas palavras da entrevistada B, a ausência de espaços para destinados ao brincar e ao cuidar tem sido um dos grandes desafios enfrentados em sua instituição, tendo em vista que “a escola não tem um projeto estruturado para atender as crianças, falta brinquedoteca, playground, área verde, biblioteca [...] a escola não é adaptada para as crianças (banheiros, berçários, cantina)”. No que diz respeito à alimentação e aos cuidados com os corpos das crianças, a entrevistada C aborda:

> A Semed oferece uma alimentação balanceada para as crianças (indicada por nutricionistas), mas o que se vê na maioria das vezes é biscoito doce, com uma bebida láctea ou Nescau. A higiene é precária, especialmente pela falta de banheiros e ou fraldários, a falta d'água também é constante.

A separação entre o cuidar e o educar vem transcendendo as creches e pré-escolas com o passar dos tempos. Antes estas eram voltadas somente para cuidado, sem incorporar a dimensão educativa e atualmente as dificuldades estruturais que perpassam a

ausência de ambientes adequados, seja pela disponibilidade de fraldários e banheiros ou pela diligência em promover o acesso a serviços básicos à sociedade como o caso da água encanada nas escolas públicas, põe em xeque tanto o educar quanto o cuidar na infância maranhense devido ao despreparo estrutural. Mas também enfatiza a ausência de condições financeiras das famílias, já que "muitas das vezes alguns itens necessários para o cuidado e higiene das crianças deixam de ser enviados pelos responsáveis, cabendo à instituição fornecer" (Entrevistada D).

O trabalho em da defesa dos direitos das crianças desde pequenas nada mais é do que devolver às crianças algo que sempre lhes pertenceu, sendo que garantia de espaços de acesso à educação de qualidade e equidade, a prevenção de doenças e mortalidades, o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e ao brincar como direito fundamental, no qual a mobilização da sociedade para a proteção das crianças em sua convivência familiar e social é dever de todos.

5. Considerações finais

A partir dos fatos, dados e entrevistas apresentadas, podemos enfatizar a realidade da educação para a primeira infância na capital do Maranhão, São Luís. A construção e efetivação dos direitos educacionais de bebês e crianças pequenas é uma luta histórica que já alcançou grandes melhorias, mas que necessita de uma atenção cada vez maior para ser efetivado a educação de qualidade independente da classe socioeconômica. As limitações mencionadas pelos índices e indicadores apresentados, aliado à fala dos educadores e gestores, relatam não apenas os desafios educacionais, mas também as barreiras extracurriculares enfrentadas pelas crianças ludovicenses, através do alto índice de trabalho e abuso infantil, mortalidade e fome.

As representações dos contextos sociais da vida e cotidiano dessas famílias têm refletido um processo de vulnerabilização socioeconômica, em que, por vezes, se vê na obrigação de colocar suas crianças para ajudar na renda familiar devido à insuficiência financeira para uma rede parental tão ampla. A precariedade das condições de vida se apresenta nos números de mortalidade infantil, onde o acesso limitado a serviços de atenção básica e a fome generalizada acentua os indicadores apresentados.

As narrativas das docentes da rede municipal de ensino da capital maranhense têm apontado para grandes percalços enfrentados diariamente, que dificultam o processo de concretização da aprendizagem dos filhos das classes trabalhadoras. Entre estes encontramos as barreiras estruturais, políticas e culturais, que por um lado perpassa o discurso da ausência de verbas para investimento na educação, mas por outro coloca a educação das famílias de baixa renda no dilema marginalizador da qualidade de serviços prestados. Além disso, os entraves

encontrados na vida e trabalho dos educadores também refletem a educação de bebês e crianças pequenas, tendo em vista que as necessidades específicas da primeira infância exigem um aperfeiçoamento adequado e uma remuneração condizente à demanda de trabalho.

Na luta pelo longo processo de cidadania, os progressos alcançados são inegáveis, mas não se pode deixar de mencionar que tais progressos sempre se deram em passos lentos na sociedade. Poucas ou nenhuma transformação significativa pró democratização social ocorreu sem que houvesse movimentos ligados à perseverança, para tanto a conscientização sobre os direitos alcançados deve servir como precursor para a responsabilização do Estado e exigência de melhorias não só da educação, mas dos serviços básicos necessários à subsistência familiar da população de baixa renda.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. **Fundação Abrinq atua no combate à mortalidade infantil no Maranhão.** Disponível em: https://www.fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-atua-no-combate-a-mortalidade-infantil-no-maranhao. Acesso em: 20 jan. 2024.

ARROYO, M. G. **Gestão da Educação com Justiça Social.** Que Gestão dos Injustiçados? Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, p. 768-788, mai./ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 2: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito.** In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Volume II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. p. 9-15.

CURY, C. R. J. **Planos Nacionais de Educação no Brasil**. In: Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 25-33.

DAUSTER, T. **Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas.** Linhas Críticas, Brasília, v.21, n.44, p. 39-56, jan./abr. 2015.

DIDONET, V. **Creche:** a que veio... para onde vai.... Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DUTRA, R. M. M.; et al. **Infância Maranhense e a Cultura do Brincar:** Onde e Como Brincam Nossas Crianças?. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias - 6º Grupeci, 2018, p. 213 - 222.

DUTRA, R. M. M. **Formação Continuada de Professores na Educação Infantil:** Uma Experiência de Prática Docente e Autonomia Pedagógica. In: Infância e território maranhense: pesquisas sobre história, cultura e educação. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. p.87-101.

GONÇALVES, V. L. C.; DUTRA, R. M. M. **Vulnerabilidade e política social para a infância no Brasil: entre a garantia e a negação dos direitos (1964 - 2022).** In: XVII Encontro Humanístico da UFMA, 2023, p. 1857-1874.

GONÇALVES, V. L. C.; SILVA, R. M. C.; PINHEIRO, I. S. **As injustezas das crianças *querentes*: políticas para a educação das crianças no Maranhão.** In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias - 8º Grupeci, 2023.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Antropologia e educação:** um campo e muitos caminhos. Linhas Críticas, Brasília, v. 44, pág. 19-37, jan./abr. 2015.

LUZ, I. R. **Educação Infantil:** Direito Reconhecido ou Esquecido?. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados:** Maranhão. Acesso em: 23 dez. 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html.

MARANHÃO. Subsídios para o diagnóstico da segurança pública: dinâmica espacial dos crimes violentos no município de São Luís / **Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos - IMESC** – São Luís: IMESC, 2018.

MARANHÃO. **Plano Estadual Pela Primeira Infância no Maranhão:** processos, princípios e diretrizes. Maranhão: São Luís, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapeamento e Análise das Realidades Investigadas na Região Nordeste - Volume 2:** Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 Anos de Idade Residentes em Área Rural - 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2012.

PROMUNDO. **Comunidade não é risco, é oportunidade:** fortalecendo as bases de apoio para crianças e jovens em comunidades do Rio de Janeiro. CIESPI Rio de Janeiro, 2006.

QEDU. **Censo Escolar São Luís, Maranhão**. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2111300-sao-luis/censo-escolar. Acesso em: 23 dez. 2023.

RAMACCIOTTI, B.L.; CALGARO, G.A. **Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito.** Sequência, Florianópolis, v.42, n.89, 2021.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

Suly Rose Pereira Pinheiro
Doutora em Educação
suly.rose@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Janayna Sousa dos Anjos
Mestra em Educação
sajanayna@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Sabrina Sebastiana da Silva Vieira
Licencianda em História
savieira2003@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre Estágio Supervisionado na formação de professores/as para a educação básica nos cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior- IES, especificamente na Universidade Federal do Maranhão – UFMA / Centro de Ciências de Codó – CCCo. Caracteriza o estágio como uma etapa importante no processo de formação do/a professor/a, bem como instrumentaliza a prática pedagógica a partir de uma formação teórico-prática e epistemológica. Apresenta um percurso nas legislações que normatizam o Estágio Supervisionado nas licenciaturas, problematiza os desafios dos/as supervisores/as das escolas campo de estágio, frente às demandas das legislações e a realidade das escolas públicas. Descreve as formas de organização das etapas dos estágios nos cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais – Biologia e Licenciatura em Pedagogia no CCCo. Apresenta os resultados de uma pesquisa realizada por uma discente do Programa Foco Acadêmico na coordenação de estágio do referido CCCo. Tomando por bases as análises realizadas neste artigo, as inferências sobre a importância do estágio, a relação de indivisibilidade entre teoria e prática na ação didático-metodologia na formação do professor, o alinhamento das legislações com o modelo neoliberal / praticista nas legislações do estágio, concluímos que: o estágio supervisionado é fundamental para a formação docente, servindo como um vínculo essencial entre teoria e prática, e que a gestão pedagógica apropriada e a conformidade com as normativas são indispensáveis para garantir que essa experiência seja enriquecedora, preparando os futuros professores para uma atuação reflexiva e crítica, alinhada às exigências contemporâneas da educação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Legislações Educacionais; Gestão Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Ser professor/a exige tomadas de decisões que nos levam a refletir sobre quais os caminhos que devemos percorrer para contribuir no processo de formação de pessoas em educação escolar. Uma das tomadas de decisões está no campo da formação, ou seja, na construção de conhecimentos que conduzem a compreender como ocorre o processo de formação na perspectiva da humanização.

Quando se chama atenção para a humanização presente no processo de formação do ser professor/a, uma das questões a ser considerada é compreender se essa formação conduz a uma construção crítico-reflexiva do/a profissional da educação. Então, uma questão importante é compreender a função da *práxis* pedagógica na formação do/a professor/a, uma formação com uma sólida base teórica que possa possibilitar uma ação didático metodológica na perspectiva de pessoas críticas.

O estágio supervisionado localiza-se na dimensão prática da formação do/a professor/a, é no campo de estágio que pode haver a constatação de sua formação teórica, que tipo de professor/a está em construção e quem foi enquanto aluno/a. Nesse sentido, o estágio supervisionado surge como um campo de pesquisa na formação do/a professor/a, por assim dizer, o estágio faz parte do caminho formativo do/a discente.

Diante do exposto, ou seja, da importância do estágio supervisionado na formação do/a professor/a, um dos aspectos que devemos levar em conta é o trabalho desempenhado pela coordenação do estágio, esse é um lugar de trocas de experiências que não fica no limite burocrático de organização de documentos a serem apresentados nas Secretarias de Educação para que o/a discente tenha passagem para chegar ao campo de estágio. O trabalho de gestão da coordenação é um trabalho pedagógico de construção de conhecimentos que possibilita vivenciar a rotina de gestão e administração.

A gestão da coordenação de estágio passa por um trabalho colegiado que tem como ação o envolvimento do corpo docente e discente, assim, é importante que os/as discentes das licenciaturas compreendam que o campo de estágio é uma das etapas do processo de formação, e que o caminho para chegar à prática a ser vivenciada no campo de estágio passa por um percurso administrativo e pedagógico. Administrativo: compreender que a instituição precisa realizar formalidades como seguros, convênios, documentações, bem como preenchimento de formulários exigidos pela instituição concedente. Pedagógicos: no sentido de proporcionar

vivências em atividades como oficinas pedagógicas para estudos de Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos, seminário, debates sobre campo de pesquisas em estágio etc.

Em fase do exposto, apresenta-se nesta produção uma proposta de reflexão sobre a importância do estágio supervisionado na formação de professores/as nas licenciaturas do CCCo / UFMA.

O texto aborda, inicialmente, o papel do estágio na formação de licenciandos, destacando a necessidade de uma abordagem crítico-reflexiva na preparação de futuros professores. Em seguida, explora a regulamentação do estágio, tanto em nível nacional quanto específico da UFMA, ressaltando a importância de uma *práxis* reflexiva e a integração entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura Interdisciplinar no CCCo/UFMA. Por fim, discute a experiência na Coordenação de Estágio, enfatizando a organização, orientação e mediação realizadas pela coordenação para assegurar uma formação prática alinhada aos objetivos curriculares e promover um ambiente colaborativo de aprendizado.

1.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória de natureza prática e teórica que agrega em seu desenvolvimento, conhecimentos com bases teóricas adquiridas ao longo do curso de licenciatura. Então, por ser uma atividade teórico-prática que as/os discentes vivenciam em sua formação acadêmica, consideramos o campo de estágio como um campo de pesquisa.

Diante do exposto, entendemos que o campo de estágio é um lugar de reflexões, é o momento em podemos movimentar conhecimentos críticos-reflexivos, como considera (Pimenta, 2002, p. 19):

> Valorizar a experiência e a reflexão na experiencia, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polany, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, consideramos a importância da experiência dos/as discentes dos cursos de licenciaturas vivenciar a prática cotidiana da escola, bem como toda a organização do estágio, a coordenação, o diálogo com supervisor/a técnico/a e supervisor/a pedagógico/a, esse trabalho pedagógico, que acontece antes da chegada no campo de estagio, serve como um alicerce para uma boa atividade prática, uma vez que a chegada no campo de estágio é o

resultado de um trabalho coletivo, tanto na sala de aula ao desenvolver atividades teóricas quanto na organização da coordenação pedagógica.

O estágio supervisionado é uma importante experiência do/a discente em situação do ser professor/a, esse momento vai oportunizar sua aprendizagem no que considera o saber planejar, compreender como acontece a ação didático metodológica e qual a rotina do espaço escolar. Então, o estágio é uma experiência significativa e transformadora na formação do/a professor/a, O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação', Pimenta, Lima (2006, p. 07).

Uma outra característica do estágio supervisionado é a relação que se estabelece entre a universidade e a sociedade, uma vez que as escolas abrem suas portas para os/as discentes do ensino superior trazerem suas experiências adquiridas nos componentes curriculas e nos projetos de iniciações científicas, ou seja, esse discente deve chega no campo de estágio munido de conhecimentos, assim, pode não somente adquirir experiência com também levar fartas contribuições para as escolas campo, ou seja, proporcionando uma troca de conhecimentos entre o/a discente e professores/as das escolas de Educação Básica.

Ao considerar o exposto, sobre a importante troca de conhecimentos, é pertinente fazemos uma reflexão sobre os novos caminhos do estágio supervisionado. Nossa reflexão parte para conjecturar sobre o lugar do estágio supervisionado frente aos caminhos que a educação básica tem tomado nos últimos 4 anos. Estamos nos referindo aos possíveis impactos das mudanças curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação - MEC e o Conselho Nacional da Educação - CNE, Resolução CNE/CP n°2 de 20 de dezembro de 2019, que trouxeram mudanças, respectivamente no "novo" Ensino Médio, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica (BNC-Formação).

O que oficializa esses referenciais curriculares é que os cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior – IES, são norteados por um conjunto de conhecimentos com diálogos obrigatórios entre teoria e práticas. A resolução do CNE n.º 2/19, determinou uma Carga Horária de 400 horas de estágio supervisionado em situação real na escola e traz como fundamentos a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas.

Como está descrito no Art. 15, § 3º da Resolução CNE n.º 2/19:

> A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a

> integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Como observamos, a exigência por uma base sólida, com articulação entre a teoria e prática, é fundamental na legislação, assim sendo, o estágio é mais um local de formação crítica do/a profissional da educação. Então, diante do que foi exposto até aqui, vamos sugerir alguns questionamentos: Em que medida o estágio supervisionado pode contribuir para essa formação crítica? O/a supervisor/a do estágio, o/a professor/a da escola básica, está preparado/a para lidar com essas novas legislações? Façamos lembrar do "novo" Ensino Médio, que pegou o/a professor/a, em certa medida, de surpresa. Então, a resposta desses questionamentos passa por inúmeros desafios que estão colocados para o supervisor/a da educação básica que, também, contribui na orientação do/a estagiário/a.

Um dos exemplos desses desafios para os/as professores das escolas públicas e que certamente será vivenciado pelo/a estagiário/a, são os denominados, "itinerários formativos", como se observa:

> OS CURRÍCULOS DO NOVO ENSINO MÉDIO serão compostos por uma parte que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC (formação geral básica) e pelos itinerários formativos, indissociavelmente. Os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Os itinerários podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados. Os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial (Ministério da Educação, 2018, p. 11).

Então, é pertinente nossa preocupação na medida em que observamos que são desafios para a equipe que acompanha nossos/as discentes, uma vez que nem as escolas estão preparadas para encaminhar tanta "novidade". Nesse sentido, observamos que nossa educação, tem um problema histórico que é alinhar as legislações educacionais ao modelo neoliberal de políticas de Estado, que desencadeia em uma formação escolar para encaminhamento das demandas do mercado de trabalho. E assim, ficamos nós professores/as e discentes, com o ônus de adaptações a essas mudanças que regra geral não estão na direção da formação crítico reflexiva. Destarte que, o/a discente chega ao campo de estágio intencionado/a realizar a *práxis* pedagógica e o que tem encontrado são professores/as em constante responsabilidades de readequações face às demandas das legislações "praticistas" para a formação docente.

1.2 DESDOBRAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ FACE À LEGISLAÇÃO NACIONAL E DA UFMA

Anselmo; Lima (2017) destacam que o estágio se constitui como essencial à formação dos docentes. Especialmente nos espaços em que se fomenta a reflexão crítica sobre a prática de ensino na Educação Superior, a exemplo, o estágio proporciona a oportunidade de aliar saberes teóricos e práticos que refletem na prática do estudante e futuro docente.

De acordo com Bazana; Nonenmacher; Ramos (2021) a experiência adquirida durante os estágios é marcada pelo enfrentamento de situações reais no ambiente de trabalho, que ocorrem no dia a dia das organizações. Isso permite que a prática teórica aprendida na escola seja aplicada de forma concreta.

Pode-se compreender a *práxis* como um processo contínuo e interativo de ação seguida de reflexão, que se baseia em conhecimentos adquiridos para lidar com novas situações. Esse processo, inserido em um contexto mais amplo, facilita uma maior conscientização sobre a realidade, possibilitando assim a revisão e criação de novos conhecimentos (Bazana; Nonenmacher; Ramos, 2021).

Ressaltamos que o estágio permite ao estudante se aproximar da realidade do ambiente de trabalho, bem como da prática profissional e social (Bazana; Nonenmacher; Ramos, 2021). Sobre essa questão, Tardif; Lessard (2014, p. 17) abordam que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, tal prática se constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Assim, o estágio “contribui para constituir a unidade teórico-prática, superando a unilateralidade, e desenvolvendo o estudante para a vida cidadã e para o trabalho” (Bazana; Nonenmacher; Ramos, 2021, p. 24).

No que se refere aos estágios obrigatórios, estes devem contar com uma ação conjunta dos participantes envolvidos no processo, pois, diante dos desafios atuais que rondam o trabalho e a formação humana, um dos elementos primordiais no aprimoramento da qualidade do ensino é o desenvolvimento da *práxis* emancipadora.

O estágio deve se realizar, assim, a partir de um trabalho pedagógico integrado que promova a prática e a discussão teórica desta prática, direcionando-se para uma prática que é reflexiva e planejada, e que busca transformar, em vez de simplesmente realizar uma atividade sem propósito (Bazana; Nonenmacher; Ramos, 2021).

Especificamente sobre o estágio docente no ensino superior, Lemos (2019, p. 7) apresenta-o como "um espaço de construção de conhecimento, a partir da abertura de acessos de interação com a proposição de debates entre os/as discentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem".

De acordo com Ramos (2014) o estágio obrigatório é requisito para conclusão do curso e diplomação. É importante destacar que o estágio supervisionado não estabelece um vínculo empregatício entre o estudante e a instituição que oferece o estágio, além disso, ele não gera um conflito entre o direito à educação profissional e a proteção do estagiário no ambiente de trabalho (Ramos, 2014).

Ampliando o debate, o estágio docente é considerado "o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária," pois a ênfase permanece no desenvolvimento da competência em pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica (Conceição e Nunes, 2015, p. 11).

Diante do exposto, são evidentes os conflitos que levam a pensar sobre como tem se configurado o estágio docente em um quadro de disputas, poder e mudanças estruturais, bem como nos leva a refletir sobre as possibilidades de enfrentamento aos entraves à formação humana integral, pois, do ponto de vista legal, "a Lei 11.788/2008 trata exclusivamente do estágio como "ato educativo supervisionado", em outras palavras restringe-se ao estágio previsto como componente curricular de uma dada formação" (Ramos, 2014, p. 110).

Com o intuito de estabelecer a sua organização e devido a importância de sua realização foi sancionada a Lei 11.788/2008, que dispõe sobre a regulamentação de âmbito geral do estágio dos estudantes. A referida lei define o estágio como uma atividade educacional supervisionada realizada no ambiente de trabalho, destinada a preparar os/as alunos/as do ensino superior, ensino profissional, ensino médio, educação especial e dos anos finais do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o mercado de trabalho (Brasil, 2008).

A Lei 11.788/2008 estabelece que o estágio, como parte integrante do projeto pedagógico do curso e do itinerário formativo do/a aluno/a, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências profissionais e na contextualização do conteúdo curricular. Ele pode ser classificado como obrigatório, quando previsto no projeto do curso e necessário para a obtenção do diploma, ou não-obrigatório, quando realizado de forma opcional, adicionando-se à carga horária regular. Em ambas as modalidades, na Lei, o estágio visa preparar o educando não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania (Brasil, 2008).

As instituições de ensino têm a responsabilidade de selecionar locais de estágio a partir de cadastros de partes cedentes, organizados por elas ou por agentes de integração. Entre suas obrigações, destacam-se: a celebração de um termo de compromisso com o educando e a parte concedente, assegurando que o estágio esteja alinhado com a proposta pedagógica do curso; a avaliação das instalações do local de estágio; a indicação de um professor orientador para acompanhar e avaliar as atividades; a exigência de relatórios periódicos do estagiário; e a garantia do cumprimento do termo de compromisso, podendo realocar o estagiário se necessário (Brasil, 2008).

Além disso, as instituições devem criar normas e instrumentos de avaliação específicos para os estágios e informar as datas de avaliações à parte concedente. A jornada do estagiário deve ser definida de maneira compatível com suas atividades escolares, variando entre 20 e 30 horas semanais, dependendo do nível de ensino. Mesmo que o estagiário receba bolsa ou outros benefícios, essa atividade não configura vínculo empregatício, conforme estabelecido pela Lei 11.788/2008 (Brasil, 2008).

A Universidade Federal do Maranhão, seguindo os princípios da legislação nacional, aprovou a Resolução nº 1191-CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 3 de outubro de 2014, que estabelece normas para a regulamentação das atividades de estágio nos cursos da instituição. Essa resolução visa assegurar que o estágio, enquanto componente curricular, atue como um elo entre a teoria acadêmica e a prática profissional, promovendo a integração do estudante com o ambiente de trabalho. Além de definir o estágio como obrigatório ou não-obrigatório, a resolução detalha as diretrizes para sua implementação e acompanhamento (Universidade Federal do Maranhão, 2014).

De modo que, enquanto a Lei 11.788/2008 fornece uma estrutura geral para os estágios, a Resolução 1191/2014-CONSEPE detalha como esse componente curricular deve ser implementado, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, científicas e culturais, com vistas a atender às necessidades dos alunos e do mundo do trabalho, assegurando que o estágio não seja apenas uma formalidade, mas uma experiência enriquecedora e relevante (Universidade Federal do Maranhão, 2014).

Para garantir a efetividade e regularidade das atividades de estágio, é essencial que sejam orientadas, acompanhadas e avaliadas por profissionais devidamente designados conforme a natureza do estágio. Assim, o Coordenador de Estágio e o Supervisor Docente são designados pela UFMA, enquanto o Supervisor Técnico é indicado pela Instituição Concedente. Essa estrutura visa assegurar que o estágio seja supervisionado de forma adequada, com a

contribuição de especialistas que garantam a qualidade e a relevância da experiência para o desenvolvimento do/a discente.

Para formalizar e assegurar o vínculo de estágio do/a discente com o campo de estágio, é necessário a assinatura e conservação de documentos específicos por um período mínimo de cinco anos. Quando o estágio é realizado na UFMA, deve ser assinado um Termo de Compromisso entre a Coordenação Geral de Estágio, o Coordenador de Estágio do Curso e o Estudante. Em estágios externos à UFMA, são exigidos um Termo de Convênio e um Termo Aditivo de Convênio entre a UFMA e a Instituição Concedente, além de um Termo de Compromisso envolvendo a UFMA, a Instituição Concedente e o Estudante. Conforme elenca o Art. 12 da Resolução nº 1191/2014 - CONSEPE/UFMA, também é obrigatório o Plano de Atividades, que deve ser assinado por todos os envolvidos e integrar o Termo de Compromisso, bem como a elaboração de Relatórios Parciais e Finais, conforme o tipo de estágio, que devem ser assinados pelo Estudante, Supervisor Técnico, Supervisor Docente e Coordenador de Estágio (Universidade Federal do Maranhão, 2014). Esses documentos garantem a correta formalização e acompanhamento das atividades de estágio.

No Centro de Ciências de Codó o estágio está estruturado nos Cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia e Licenciatura em Pedagogia, seguindo as Normas Específicas do Estágio Supervisionado. Essas normas foram elaboradas em conformidade com as diretrizes institucionais de âmbito geral da UFMA e com a norma nacional (Lei 11788/2008), para assegurar a integração entre a teoria acadêmica e a prática profissional, refletindo a importância do estágio como um componente curricular crucial para a formação dos estudantes. O estágio nos cursos mencionados é regulamentado de acordo com diretrizes específicas que garantem a adequada supervisão e avaliação das atividades realizadas, promovendo uma experiência enriquecedora e alinhada com os objetivos pedagógicos dos programas de licenciaturas.

No Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História, o Estágio Obrigatório abrange um total de 400 horas de atividades práticas, distribuídas ao longo do curso a partir do 1º ano. Esse estágio pode ser realizado em áreas como Filosofia, Geografia, Sociologia ou História nas séries finais do Ensino Fundamental e deve ser especificamente na área de História no Ensino Médio. A carga horária está estruturada em etapas distintas, distribuídas ao longo dos períodos letivos, conforme orientações do Projeto Político Pedagógico do Curso (Universidade Federal do Maranhão, 2023 ou 2024).

As Normas Complementares ao Projeto Pedagógico do referido Curso sistematizam as atividades específicas para cada nível de ensino, começando no Ensino Fundamental I, no qual são alocadas 90 horas, distribuídas em planejamento, observação, elaboração e execução de projetos interdisciplinares, e finalizando com a elaboração de relatórios. No Ensino Fundamental II, o estágio também abrange 90 horas, com foco na regência e aplicação de microaulas, além de observação e planejamento. No Ensino Médio I, o aluno cumpre mais 90 horas, repetindo a estrutura anterior, mas com ênfase maior na regência de aulas. Finalmente, no Ensino Médio II, a carga horária aumenta para 130 horas, permitindo uma experiência ainda mais aprofundada na prática docente através de maior número de aulas ministradas, consolidando a formação prática do futuro professor (Universidade Federal do Maranhão, 2023 ou 2024).

No Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, as Normas específicas estabelecem que o Estágio Obrigatório deve ser realizado em 405 horas, distribuídas em nove créditos, cada um correspondendo a 45 horas de atividades práticas. Essas horas devem ser completadas após a conclusão dos módulos teóricos e práticos definidos pelo colegiado do curso, garantindo que os alunos estejam preparados para o estágio. O estágio é organizado a partir da matriz curricular com especificidade em Biologia, que tem duração de quatro anos, e é dividido em cinco semestres regulares, iniciando-se no quarto semestre (Universidade Federal do Maranhão, 2015).

As Normas Complementares ao Projeto Pedagógico desse Curso dividem o estágio em cinco etapas: no 4º período, os alunos realizam 45 horas de observação no Ensino Fundamental; no 5º período, 90 horas de intervenção didática; no 6º período, mais 90 horas de regência, ainda no Ensino Fundamental. No 7º período, o estágio avança para o Ensino Médio com 90 horas dedicadas à observação e intervenção didática, e no 8º período, os alunos completam mais 90 horas de regência. Essa estrutura permite que os alunos desenvolvam habilidades práticas de maneira progressiva e alinhada às exigências de cada nível de ensino (Universidade Federal do Maranhão, 2015).

Por fim, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico de 2018, os discentes devem realizar três estágios obrigatórios, perfazendo um total de 405 horas de estágio. Destas, 125 horas devem ser realizadas na Educação Infantil, 125 horas no Ensino Fundamental, 65 horas em Gestão e Coordenação Pedagógica, e 90 horas em uma das áreas específicas oferecidas: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial ou Ensino de Ciências (Universidade Federal do Maranhão, 2023).

A carga horária de estágio desse Curso é organizada em etapas e distribuída ao longo das fases do curso, conforme delineada em seu Projeto Político Pedagógico. O estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cada um com 125 horas, é estruturado em quatro etapas: 20 horas para reflexões iniciais e planejamento, 30 horas para investigação e elaboração de projetos, 65 horas para prática docente e 10 horas para elaboração e socialização de relatórios. O estágio em Gestão e Coordenação Escolar, com 65 horas, inclui 10 horas de reflexões introdutórias, 10 horas de observação e desenvolvimento de atividades, 40 horas de prática e 5 horas para relatórios. No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos, os estágios nas quatro áreas de atuação profissional (Educação Inclusiva, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação do Campo e Ensino de Ciências) têm uma carga horária de 90 horas cada, distribuídas em 10 horas para reflexões iniciais, 10 horas para investigação da prática, 60 horas para prática docente e 10 horas para elaboração e socialização de relatórios (Universidade Federal do Maranhão, 2023).

Assim, os cursos de licenciaturas do CCCo/UFMA organizam seus estágios levando em consideração as normas leias em âmbitos, nacional e local. Não é demais referenciar que os cursos buscam primar por um estágio fundamentado em conhecimentos teóricos e práticos, sem desconsiderar a realidade das escolas, os conhecimentos teóricos adquiridos nos componentes curriculares e nos projetos de iniciação cientificas e extensão que os/as discentes fazem parte durante o processo de formação.

1.3 GESTÃO PEDAGÓGICA NA COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO: RELATO DA EXPERIÊNCIA NO CCCO UFMA

Esse texto parte de uma vivência que a discente Sabrina Sebastiana da Silva Vieira, aluna do curso de Licenciatura Interdisciplinar em História, teve na Coordenação de Estágio do CCCo/UFMA, enquanto bolsista do Projeto Foco Acadêmico, cumprindo uma carga de 12 horas semanais. O Projeto proporcionou a compreensão da realidade da gestão do estágio supervisionado, abrangendo aspectos relevantes como a função pedagógica da coordenação, as etapas que o/a discente deve percorrer para chegar ao campo de estágio e o funcionamento cotidiano da gestão pedagógica do estágio supervisionado.

Durante esse período, ela acompanhou *pari passu* o trabalho da coordenação, observando suas demandas e participando de reuniões, sendo acompanhada de perto pela técnica da coordenação de estágio, e sob a supervisão da professora propositora do projeto do projeto. Dentre as atividades desenvolvidas, auxiliou no atendimento presencial e por telefone

aos alunos, esclarecendo dúvidas sobre os procedimentos de estágio, documentação necessária e prazos; fez a triagem de documentos recebidos, fazendo os encaminhamentos necessários; digitalizou e arquivou documentos relacionados aos convênios de estágio, termos de compromisso, e relatórios finais dos alunos; atualizou banco de dados com as informações dos estagiários e participou nas reuniões da coordenação de estágio.

Essa vivência permitiu constatar que as coordenações de estágio buscam alinhar suas práticas às legislações pertinentes, contudo, a aplicação prática dessas normas apresenta desafios significativos. O estágio supervisionado é uma etapa importante na formação dos futuros profissionais da educação. Trata-se de um momento em que os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso são colocados em prática, proporcionando a/ao estagiário/a a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e desenvolver habilidades essenciais para sua carreira. Nesse contexto, o papel da coordenação pedagógica é fundamental para garantir que essa experiência seja enriquecedora e formativa.

A coordenação pedagógica tem a responsabilidade de planejar e organizar o estágio supervisionado de forma a integrar as atividades práticas com os objetivos curriculares do curso. Isso envolve a definição de cronogramas, a seleção de escolas parceiras e a distribuição dos estagiários de acordo com suas áreas de interesse e necessidades formativas. Um planejamento bem estruturado assegura que os estagiários tenham a oportunidade de vivenciar diversas situações pedagógicas e didáticas, promovendo um aprendizado abrangente.

A orientação constante dos estagiários é outra função primordial da coordenação pedagógica. Acompanhando de perto o desenvolvimento das atividades, os coordenadores pedagógicos podem fornecer feedbacks construtivos, identificar dificuldades e sugerir estratégias de melhoria. Essa orientação pode ocorrer por meio de reuniões periódicas, observações em sala de aula e avaliações de relatórios de estágio. O suporte contínuo ajuda os estagiários a refletirem sobre suas práticas, aprimorarem suas competências e superarem os desafios encontrados no ambiente escolar.

A coordenação pedagógica atua como mediadora entre os estagiários e os professores supervisores nas escolas. Esse papel é essencial para garantir uma comunicação eficaz e uma colaboração harmoniosa entre todos os envolvidos no processo de estágio. A mediação facilita a resolução de conflitos, a clarificação de expectativas e a criação de um ambiente propício ao aprendizado mútuo. Além disso, a coordenação pode promover momentos de interação e troca de experiências entre os estagiários, enriquecendo ainda mais a formação desses futuros educadores.

O estágio supervisionado é uma fase de intenso desenvolvimento profissional, e a coordenação pedagógica contribui significativamente para esse processo. Ao promover palestras, workshops e cursos de formação continuada, a coordenação oferece aos estagiários a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e atualizar-se sobre as práticas pedagógicas mais recentes. Essas iniciativas são fundamentais para que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea e para que desenvolvam uma postura reflexiva e crítica em relação ao seu fazer pedagógico.

Por fim, a coordenação pedagógica desempenha um papel central na avaliação do estágio supervisionado. Essa avaliação deve ser compreensiva, considerando não apenas o desempenho dos estagiários, mas também a qualidade do acompanhamento proporcionado e a eficácia das parcerias estabelecidas com as escolas. Através de instrumentos avaliativos variados, como questionários, relatórios e entrevistas, a coordenação pode identificar pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para o aprimoramento contínuo do programa de estágio.

Em suma, a coordenação pedagógica é um pilar fundamental para o sucesso do estágio supervisionado. Seu trabalho, que abrange desde o planejamento até a avaliação, é essencial para garantir que os estagiários tenham uma experiência formativa rica e transformadora. Ao fornecer orientação, apoio, mediação e oportunidades de desenvolvimento, a coordenação pedagógica contribui para a formação de profissionais da educação mais preparados, conscientes e comprometidos com a qualidade do ensino.

Segundo o relato da estudante, a experiência na Coordenação de Estágio CCCo/UFMA foi extremamente enriquecedora e significativa para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Enfrentar desafios como a gestão do tempo, a organização de documentos e o atendimento ao público contribuiu para o aprimoramento de suas habilidades de comunicação, organização e trabalho em equipe. Além disso, a prática diária no ambiente administrativo lhe proporcionou uma visão prática dos processos burocráticos e a importância de um acompanhamento rigoroso dos estagiários para garantir que as normas e prazos sejam cumpridos. A estagiária destacou ainda que o estágio foi um marco na sua formação, consolidando seus conhecimentos teóricos e aplicando-os na prática, e que essa experiência será essencial para seu futuro profissional, especialmente no que diz respeito à gestão de processos e ao trabalho colaborativo em ambientes organizacionais.

2. CONCLUSÃO

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação de professores, sendo um espaço essencial para a integração entre teoria e prática. Este texto abordou, de maneira sistemática, a importância do estágio supervisionado na formação docente, destacando sua relevância para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

O estágio não apenas permite que os alunos experimentem a realidade da sala de aula, mas também serve como um campo de pesquisa onde podem refletir criticamente sobre sua prática e aprimorar suas habilidades pedagógicas. A reflexão crítica sobre o estágio é essencial para garantir que a formação do professor seja enriquecedora e efetiva, proporcionando uma base sólida para a atuação docente.

A regulamentação do estágio, tanto em nível nacional quanto específico da UFMA, evidenciando como as diretrizes e leis, a exemplo da Resolução CNE/CP n°2/2019 e a Lei 11.788/2008, assim como outras normativas complementares moldam a prática do estágio. Essas normativas destacam a necessidade de uma abordagem integrada entre teoria e prática, ressaltando que o estágio deve ser uma oportunidade para o desenvolvimento de competências profissionais e para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A experiência relatada na Coordenação de Estágio do CCCo/UFMA ilustrou a importância da gestão pedagógica no processo de estágio. O trabalho da coordenação não se limita à organização administrativa, mas envolve uma função pedagógica essencial, que inclui a orientação e o suporte aos estagiários, a organização de atividades formativas e a mediação entre a universidade e as instituições de ensino. A coordenação desempenha um papel fundamental em garantir que o estágio seja uma experiência enriquecedora e alinhada aos objetivos curriculares, promovendo um ambiente colaborativo e de aprendizado.

Diante dos desafios atuais, especialmente no contexto advindo das mudanças curriculares no "novo" Ensino Médio e das novas diretrizes para a formação inicial de professores, é evidente a necessidade de um estágio supervisionado que não apenas atenda às exigências legais, mas também prepare os futuros docentes para uma prática crítica e reflexiva. A gestão pedagógica do estágio, portanto, deve continuar a se adaptar e evoluir para atender às demandas emergentes da educação, garantindo que o estágio seja uma verdadeira experiência formativa e transformadora para os futuros profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Katyanna de Brito; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio de docência**: possibilidade para formação contínua. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; SILVA, Edileuza Fernandes da; MACHADO, Liliane Campos (Orgs.) – Curitiba: CRV, 2017.

BAZANA, Josiana; NONENMACHER, Sandra; RAMOS, Maria Rosângela. A relação teoria e prática no estágio curricular: um estudo de caso em um curso técnico integrado ao ensino médio. DOI: **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, pp, 23-40. 2021 https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.674

BRASIL. **Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9–36, 2015. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.1970.

LEMOS, Ariane Barbosa. Estágio docente no ensino superior: relato de experiência no curso de Biblioteconomia da UFMG. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–18, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.12203.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de implementação do novo ensino médio.** São Paulo: Estudio Labirin.to, [2018?]. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Estágio e docência: diferentes concepções,2006. Disponível em: Estágio e docência: diferentes concepções. Acesso: junho 2023.

PIMENTA, Selema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs**). Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** (Coleção formação pedagógica; v. 5). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências de Codó. Coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia.** Codó: Núcleo Docente Estruturante, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 1191 - CONSEPE, de 03 de outubro de 2014.** Altera a Resolução nº 684-CONSEPE, de 7 de maio de 2009, e dá nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA, na forma dos seus anexos. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mHdsS5VMRSWYrcx.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências de Codó. Coordenação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - habilitação em História. **[Norma de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História].** Normas Complementares ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História, que disciplinam o funcionamento do Estágio Supervisionado, considerando sobretudo disposições da lei federal nº 11.788, de 25/09/2008, da Resolução nº 1.191/2014 - CONSEPE, de 03/10/2014, da Resolução nº 1674/2017 - CONSEPE, de 20/12/2017 e da Resolução nº 1892 - CONSEPE, de 28/06/2019. Codó: Núcleo Docente Estruturante, [2023 ou 2024].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências de Codó. Coordenação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, habilitação em Biologia. **Normas complementares à resolução Consepe nº 1191 de 03 de outubro de 2014 – Estágio Supervisionado Obrigatório – LCN - Codó.** Estabelece as Normas Específicas do Estágio Supervisionado Obrigatório de Cunho Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais do campus VII - cidade de Codó (Maranhão), nos termos da Resolução nº 1191/14 – CONSEPE. Codó: Núcleo Docente Estruturante, 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES: CONSTRUINDO UM ESTADO DA QUESTÃO

Rayana Moreira Cordeiro
Graduanda em Pedagogia
rayana.cordeiro@discente.ufma.br
UFMA

Marcela dos Santos Fonseca
Graduanda em Pedagogia
marcela.fonseca@gmail.com
UFMA

Jacqueline da Silva Costa
Graduanda em Pedagogia
jacqueline.costa@discente.ufma.br
UFMA

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Doutora em Educação - USP
silene.mota@ufma.br

RESUMO: Este trabalho apresenta os aspectos presentes nas produções acadêmicas em relação à formação de professoras/es alfabetizadoras/es e suas contribuições para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é de abordagem qualitativa, por se tratar de uma pesquisa em educação, interessa mais compreender e interpretar a produção do conhecimento sobre fenômeno do simplesmente descrevê-los (Tozani-Reis, 2009). Também utilizamos como recurso metodológico o caráter bibliográfico. Dessa forma, fizemos o levantamento de produções acadêmicas, tendo como base o Estado da Questão (EQ), nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Obtivemos um resultado de 208 trabalhos, dos quais 18 mostraram proximidade com o objetivo da pesquisa. Contudo, apenas 11 possuíam autorização para divulgação, os quais foram apresentados e discutidos neste artigo. Logo, tendo como objetivo a análise das produções acadêmicas voltadas para a formação de docentes alfabetizadores/as, consideramos que nos aspectos apresentados pelos/as pesquisadores/as se destacam os recursos para superação das dificuldades na formação desses profissionais, através da iniciativa própria; os relatos (auto)biográficos; a importância da formação permanente. Desse modo, a construção do EQ contribui para compreender as fragilidades e lacunas presentes na formação inicial. Apoiado nisso, esse levantamento e discussão se tornou significativo para situar o rumo do que foi e está sendo tomado pela área pesquisada.

Palavras-chave: Formação de professoras/es; profissionais alfabetizadoras/es; produções acadêmicas; estado da questão.

1. Introdução

O processo de alfabetização nos anos iniciais configura de forma gradual por intermédio das características linguística, interativa e sociocultural. Assim, com destaque para essa primeira característica, temos a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico como condição para o desenvolvimento da leitura e escrita dos/as discentes. As características interativas e socioculturais correspondem às relações entre indivíduos e conhecimentos no processo de aquisição da lecto-escrita. Alicerçado nisso, mencionamos Coelho (2008, p.62) "Em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos".

Sendo assim, a alfabetização na trajetória histórica da educação brasileira sempre é alvo das principais políticas e metas educacionais, nas quais tem se investido para que as instituições de educação básica, em especial dos anos iniciais, consigam que os alunos/as estejam alfabetizados/as. No entanto, mesmo sendo alvo, a realidade atual demonstra que o ensino público ainda não conseguirá ter os resultados desejáveis. Logo, chegamos ao entendimento que os prejuízos da não aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais podem gerar consequências posteriores no desenvolvimento e aprendizagem de novos conteúdos.

A perspectiva de alfabetização a ser colocada em prática pela/o professoras/es será essencial na progressão desse processo podendo sentenciar um avanço ou uma pausa do desenvolvimento da criança, então entendemos que a formação de docentes alfabetizadoras/es nos anos iniciais irá interferir diretamente na aprendizagem de leitura e escrita do/a educando/a, como aponta Prada (2010) "formar-se é um processo que se estende para a vida inteira, ao passo que temos a possibilidade de aprender e, por isso, nos humanizamos permanentemente por meio das relações e interações nos diferentes ambientes."

Por esse motivo, as/os professoras/es alfabetizadoras/es nos anos iniciais do ensino fundamental tem um papel desafiador no processo de alfabetização, a partir da possibilidade de criar condições de ensino em que as crianças aprendam a necessidade de ler e escrever, para isso será apropriado observar o sentido e significado que é atribuído a leitura e escrita pelas crianças, e ainda, o contexto histórico e cultural em que as crianças fazem parte.

A decisão da concepção pedagógica colocada em prática pelas/os professoras/es alfabetizadoras/es será capaz de fundamentar o processo de aprendizagem das crianças, mas, por outra via entendemos que é importante ir além de apenas uma concepção de alfabetização,

posto que os/as educandos/as apresentam individualidades no contexto de aprendizagem, nesse caso, entende-se que as crianças aprendem de formas diferentes.

É inegável a relevância da formação destes profissionais para a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais, ao passo que não existe apenas uma diferença entre uma criança que aprendeu a ler e escrever e outra que sabe fazê-lo, pois as diferenças vão mais adiante que a alfabetização. Estas diferenças afetam o aspecto social dos educandos, pois perpassa as interações no convívio social e, é justamente nesse contexto que vemos que a criança não leitora sofre consequências rígidas, como a exclusão de atividades em que a leitura é necessária, e também o olhar de julgamento dos adultos por não ter desenvolvido ainda a leitura e escrita.

Assim, faz-se a justificativa da importância deste estudo para a educação brasileira no âmbito do processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental à medida que é grande a concentração de crianças não leitoras, e da mesma forma adultos que se enquadram em analfabetos e analfabetos funcionais. É questionável o caminho que vem percorrendo o processo de alfabetização na sociedade brasileira a contar a incapacidade de ensinar crianças que sejam aptas a ler e escrever. Para o desenvolvimento desse estudo formulamos o seguinte questionamento: Quais aspectos presentes nas produções acadêmicas sobre a formação de professoras/es e suas contribuições para o processo de alfabetização nos anos iniciais?

Para responder o questionamento, optou-se pela construção do Estado da Questão (EQ) que para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7) a finalidade do estado da questão é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Dito isso, o objetivo é analisar produções acadêmicas voltados para a formação de professoras/es e suas contribuições para o processo de alfabetização nos anos iniciais.

A discussão realizada neste artigo encontra-se organizada da seguinte forma: no primeiro tópico intitulado encaminhamento metodológico do estudo descreveremos sobre o caráter do estudo e os recursos metodológicos utilizados. No segundo tópico foi intitulado trilhas das produções acadêmicas levantadas sobre formação de professoras/es alfabetizadoras/es abordaremos os caminhos percorridos durante a busca pelas produções acadêmicas.

2. Encaminhamentos metodológicos do estudo

Para o avanço do presente trabalho, fizemos um estudo e discussão acerca da pesquisa no contexto educacional durante a disciplina de Pesquisa Educacional I, ministrada pela prof.ª. Dr.ª Sirlene Mota Pinheiro da Silva, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Desse modo, a pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, que, segundo Tozoni-Reis:

> Essa área investiga os *fenômenos educativos* escolar ou fora da escola, nos diversos espaços da sociedade. Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (Tozoni-Reis, 2009, p 17).

Assim, é importante que a pesquisa na educação leve em consideração os fatores que influenciam e analise como um todo o fenômeno estudado, para melhor entendimento da questão. Ademais, trata-se também de uma pesquisa do tipo bibliográfica, a qual é caracterizada, de acordo com Fonseca (2002 *apud.* Silveira; Córdova 2009, p 37), pelo "levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos", aqui, voltada para a formação de professoras/es alfabetizadoras/es.

Com o intuito de analisar quais aspectos presentes na formação de professoras/es contribuem para o processo de alfabetização nos anos iniciais, optamos pelo levantamento bibliográfico a partir do Estado da Questão. Sendo assim, fez necessário o *domínio conceptual* e o *domínio da literatura* que, conforme Bell (1985. *apud* Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004), consistem em organizar, interpretar, analisar, refletir criticamente e sintetizar ideias e teorias de uma extensa e relevante literatura para argumentação e discussão das ideias.

Dessa forma, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão tem por finalidade "registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance". Dessa maneira, esse processo é seletivo, levando em consideração que são consultadas teses, dissertações e afins para que haja a identificação e definição do objeto da pesquisa e das categorias de análise.

Para o levantamento das produções acadêmicas, partindo do Estado da Questão, delimitamos o objeto de pesquisa como sendo a formação inicial de professoras/es alfabetizadoras/es. Assim, optou-se pela busca em duas plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico.

Nesse processo, foi necessário definir os descritores, os caracteres booleanos, filtros e recorte temporal. Deste modo, optamos pelos materiais de 2019 a 2023 e pelos descritores "formação inicial", "alfabetização" e "formação de professores". Assim, a busca foi realizada nas plataformas da CAPES e Google Acadêmico. Obtivemos um resultado de 208 produções acadêmicas/científicas, das quais 18 apresentaram aproximação com o objetivo da pesquisa, mas apenas 11 foram utilizadas, pois possuíam autorização para divulgação.

Considerando o levantamento realizado, as publicações que discorrem e apresentam sobre a formação de professoras/es alfabetizadoras/es, fizemos fichamentos para organização dos dados gerados na pesquisa, organizando, pois, as produções acadêmicas em tabelas, sintetizando as metodologias, os principais autores utilizados como fundamentação teórica, os resultados e contribuições apresentadas nesses trabalhos. Logo, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004):

> A organização dos achados exige, portanto, competência e habilidade de elaboração de texto para que não resulte em um amontoado de informações que se assemelhem mais a uma *colcha de retalhos* denunciando a falta de uma autoria própria do texto e muitas vezes a não existência de elaboração deste (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p 6).

Deste modo, foi possível sintetizar e analisar ideias, conceitos e perspectivas presentes nas produções científicas, comparando e relacionando o conteúdo apresentado pelos autores quanto ao processo de alfabetização e a formação de professores alfabetizadoras/es, contribuindo para compreender as dificuldades, fragilidades e experiências que influenciam diretamente nesse processo.

Portanto, como resultado, foi possível perceber que apesar dessas fragilidades e lacunas apontadas, temos relatos de professoras/es mais experientes; uma formação além da formação inicial; as narrativas (auto)biográficas e referenciais de autores reconhecidos contribuem para auxiliar docentes na atuação como profissionais alfabetizadores. Logo, essa pesquisa visa não somente elencar e apresentar elementos, mas também servir de suporte para entendimento do cenário da formação de docentes da alfabetização. Ainda assim, colocamos que não pretendemos esgotar o espaço da pesquisa o que seria impossível devido ao recorte temporal.

3. Trilhas das produções acadêmicas levantadas sobre o tema de investigação

Para a sequência inicial da busca pelas produções acadêmicas optamos pelo portal da Capes. Sendo assim, para localizar as produções acadêmicas neste portal utilizamos os seguintes descritores: formação inicial e alfabetização. Durante a pesquisa também fizemos o

acréscimo de um caractere booleano o “e” para alcançar produções acadêmicas sobre o objeto de investigação formação de professoras/es alfabetizadoras/es.

Como critério de inclusão optamos pelo período temporal das publicações dos últimos 5 anos, apenas dissertações de mestrados foram selecionadas com a área de conhecimento correspondente a área da educação. A partir disso, tivemos um quantitativo de publicações 69, destes apenas 10 apresentaram indícios de proximidade com o objeto de estudo. Todavia, das 10 publicações selecionadas, 7 estavam sem autorização para a divulgação do trabalho completo. Dessa maneira, selecionamos 3 publicações com autorização de divulgação disponíveis. O quadro 1 apresenta informações básicas sobre as produções selecionadas.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS - CAPES

Ano publicação	Autoria	Título
2019	Farias, Marly Souza Brito	Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente
2020	Wasilewski, Cassiana da Silva	Formação de professores alfabetizadores: desafio da docência
2021	Nascimento, Edna Gama do	Aprendizagens experienciais da docência: narrativa de professores/as alfabetizadores/as

Fonte: organizado pelas autoras, 2023.

A outra plataforma que optamos foi o Google Acadêmico, para localizarmos as produções acadêmicas sobre tema de investigação, utilizamos os seguintes descritores: alfabetização e formação de professores/as. No decorrer da pesquisa fizemos a adição de um caractere booleano o “e”. Como critério de inclusão priorizamos as publicações dos últimos 5 anos. A ordem elegeu-se numérica a partir da data da publicação, selecionamos apenas artigos com idioma português. Desses tivemos o quantitativo de publicações 139, publicações com proximidade do tema de investigação foram 8 disponíveis. O quadro 2 apresenta os principais dados dos artigos.

QUADRO 2 – PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DAS PRODUÇÕES NO GOOGLE ACADÊMICO

Autoria/ Ano	Nome do Periódico	Título do artigo
Cartaxo; Smaniotto; Fontana (2020)	Currículo sem fronteiras	As facetas da alfabetização nos cursos de pedagogia: desafios para a formação
Bruns; Roush (2023)	Artigos de demanda Contínua	Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes
Conceição; Eckstein (2023)	Revista aproximação	Política nacional de alfabetização e formação de professores: discussão sobre o programa tempo de aprender
Martins (2023)	Olhar de professor	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: concepções e abordagens priorizadas nos PPCs da UFPA multicampi
Moraes; Silva; Oliveira (2023)	Revista brasileira de alfabetização	Alfabetização e letramentos na perspectiva de Magda Soares: diálogos em movimentos
Nery; Reis (2023)	Revista eletrônica de educação	Princípios educativos para a formação literária dialógica de professores(as) alfabetizadores(as)
Signoreli; Silva (2023)	Revista eletrônica de educação	A formação docente e a Política Nacional de alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos
Smaniotto; Scos (2023)	Olhar do professor	A formação de professores alfabetizadores e de língua portuguesa dos anos iniciais: o que dizem os PPCs de cursos de Pedagogia do Sul do Brasil

Fonte: organizado pelas autoras, 2023.

Dentre as 11 publicações da plataforma Capes e Google Acadêmico listadas nos quadros, sinalizamos que todas discorrem diretamente sobre a formação de professoras/es e o processo de alfabetização. Com ênfase nos estudos acadêmicos que tecem considerações a respeito das fragilidades presentes na formação inicial dos/as professoras/es alfabetizadoras/es que por consequência geram dificuldades e inseguranças ao assumirem o cargo em salas de alfabetização. Nessa circunstância existem falhas na formação das/os docentes que irão afetar diretamente o processo de aprendizagem dos educandos. A partir disso, podemos observar esse evento na produção de Conceição e Eckstein (2023), quando assinalaram várias lacunas existentes nos programas e projetos de formação de professores, especialmente na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e no programa Tempo e Aprender.

Signorelli e Silva (2023), também abrangem uma discussão a respeito da PNA e impactos na formação de professores com a intenção de verificar a concepção de formação docente considerada pela PNA. Para fundamentar a discussão foi feita uma pesquisa documental de leitura e análise do decreto da PNA e documentos complementares. Dessa

forma, como esperar uma avanço no processo de alfabetização das crianças brasileiras haja vista que na elaboração da PNA foram excluídos de participação os/as professores/as formadores/as das universidades e docentes em pleno exercício na educação básica. Para mais, a PNA ao fazer a imposição do método fônico desconsidera a escuta ativa dos/as docentes, elemento essencial para progressão da formação das/os profissionais. Portanto, para as autoras referenciadas, a PNA deve ir além de uma política de governo. Essa deve ser repensada, apoiada nos estudos brasileiros sobre o assunto e a realidade.

Nessa linha de raciocínio, Smaniotto e Scos (2023), apresentam uma discussão acerca do que dizem os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de pedagogia presenciais do Sul do Brasil, em especial as Instituições de Ensino Superior públicas, assim foram analisados os PPCs de 26 instituições que ofertam 38 cursos de pedagogia em diferentes campus. Por conseguinte, a investigação dos PPCs leva a reflexão sobre a formação inicial de futuros/as professores/as no curso de pedagogia a partir da perspectiva das práticas de ensino da linguagem nos anos iniciais, com destaque para a participação dos alunos em diferentes eventos e práticas letradas diversificadas. Neste sentido, as autoras chegam ao entendimento que a formação inicial dos/as futuros/as docentes apresentam fragilidades visto que a carga horária das disciplinas específicas na maior parte dos currículos estão reduzidas.

Apoiado na discussão, Martins (2023) sinaliza, em sua produção acadêmica, as concepções teóricas e metodológicas que fundamentam a formação e prática de professores/as alfabetizadores/as no PPCs do curso de pedagogia da Universidades Federal do Pará (UFPA) em diferentes campus. Dessa maneira, o autor chega ao consenso que a abordagem dominante tem sido os letramentos e multiletramentos, a partir disso, esse afirma a necessidade de repensar os componentes curriculares no que tange a formação teórico prática dos/as profissionais alfabetizadores/as.

> Pensar a prática do processo de ensino aprendizagem na perspectiva da alfabetização na formação de professores alfabetizadores requer dedicação e compromisso, dessa maneira, a pesquisa nos mostra a importância desse exercício, nos levando a repensar o modo como os PPCs de pedagogia tem abordado temas sobre alfabetização, letramento e dentre outros descritores, uma vez que, a pesquisa nos mostra o baixo percentual de componentes curriculares voltados para a alfabetização, provocando uma lacuna acentuada na formação gerando prejuízos para a educação no que se refere ao ato de ensinar sobre as várias perspectivas libertadoras de alfabetizar, letrar e multiletrar, dando ainda lugar ao fácil, tradicional e enfadonho método de repetição, decoração e assimilação (Martins, 2023, p. 31).

Ainda no ponto de vista dos PPCs do curso de pedagogia, Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) salientam as facetas de alfabetização presentes no curso de pedagogia do Brasil com

fundamentação na coleta e análise de 97 ementas e 68 bibliografias localizadas em 70 PPCs presenciais. Assim, as autoras revelam a ausência de conhecimentos atualizados sobre as diferentes facetas da alfabetização o que não está presente nos 70 PPCs, posto isto, este aspecto torna-se uma incompreensão para relação teoria e prática. Em suma, é evidente que os problemas de alfabetização no Brasil não serão superados com a PNA e adoção exclusiva de método, mas sim com políticas educacionais que garantem qualidade ao eleger recursos para avanços nos currículos, materiais, condições de trabalho e práticas pedagógicas.

Já nas produções acadêmicas de Nascimento (2021) e Farias (2019) vemos a discussão para análise das narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as alfabetizadores/as. Na primeira produção, a autora realiza análise das verbalizações de 3 professoras e 1 professor com a intenção de apontar o percurso das experiências. Os resultados apontaram para sentimento de insegurança ao assumirem o cargo uma vez que os/as professor/as julgam a formação inicial superficial, ainda constatou-se que a iniciativa pela busca de formação é própria dos/as professores/as devido a falta de experiência. A produção de Farias (2019) traz uma pesquisa com 3 professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas em duas escolas da Rede Municipal de Rondonópolis. Posto isto, a produção revelou através das narrativas de experiência das professoras a superação de desafios e dificuldade encontrados, o sucesso destas é fruto das interações vividas no contexto familiar e das experiências. Também ficou incontestável a necessidade de aperfeiçoamento docente.

Diante da discussão, acrescentamos a produção de Bruns e Roush (2023) que abordam as lições que professoras alfabetizadoras experientes gostariam de perpassar a professora alfabetizadoras iniciantes. Esta produção é de natureza biográfica de história da vida, tendo como participantes 6 professoras experientes, utilizou-se como instrumento para gerar dados a produção de cartas das professoras alfabetizadoras experientes para as iniciantes. Por conseguinte, as autoras revelam lições que circundam a formação docente em relação às crenças pessoais, conhecimentos específicos da alfabetização no que diz respeito à necessidade de dominar diferentes saberes e atitudes acerca do respeito ao tempo de desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Concisamente, as lições ao alcançarem as professoras alfabetizadoras iniciantes podem oferecer inspiração para que permaneçam na profissão.

> [...] entendemos que cada contexto social possui sua singularidade e, considerando a dimensão geográfica de um país como o Brasil, marcado pela diversidade presente em cada região, compreendemos que as narrativas das professoras, ao serem lidas por alfabetizadoras que vivenciam diferentes realidades, poderão ser acolhidas sob diferentes perspectivas. Isso porque cada professora possui uma narrativa

> autobiográfica inserida em uma história de vida que é singular, assim como cada alfabetizadora experiente que aqui compartilhou suas lições (Bruns e Rausch, 2023, p. 22).

Por outra via, temos a produção de Wasilewski (2020) que apresenta como aspectos da formação de professores/as alfabetizadores/as refletem na prática a partir da fundamentação da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Sendo assim, a autora chega ao esclarecimento que é preciso rever o valor agregado aos elementos da formação inicial nos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas que vem fomentando o início da carreira docente. Sucintamente, as formações permanentes são evidenciadas como significativas para autora na trajetória profissional dos/as professores/as, em especial as realizadas nos ambientes de trabalho.

Em continuidade com a exposição, dispomos de duas produções que direcionam o olhar ao referencial teórico para formação desses profissionais a partir de uma autora e um autor reconhecidos no campo da alfabetização. Na primeira produção, as escritoras Moraes, Silva e Oliveira (2020) discorrem sobre a indagação das contribuições das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET) nos anos de 2016 a 2022, tais pesquisas tem como fundamento as ideias, concepções e conceitos de alfabetização e letramento de Magda Soares. Para realização da pesquisa, as escritoras utilizaram como recurso metodológico a revisão de literatura com foco nas análises dos materiais de pesquisa do grupo de pesquisa. Quanto ao resultado do estudo, entende-se que a escola deve pensar o contexto do mundo em movimento, em processo de alterações, e o/a educador/a agora é provocado a assumir a participação de práticas letradas com um olhar de problematizador/a do conhecimento de maneira ativa.

A produção de Nery e Reis (2023) expressa os princípios educativos de Paulo Freire no contexto da formação dialógica de profissionais alfabetizadoras/es nos anos iniciais. Além disso, as autoras da produção discorrem sobre o recurso metodológico aplicado na aprendizagem da leitura e escrita denominado tertúlia literária dialógica que pode ser entendida como uma atividade de leitura literária. A partir do estudo, evidenciou-se contribuições para o desenvolvimento das crianças na oralidade, leitura e aquisição do sistema de escrita nos anos iniciais, e ainda sobre olhar o mundo do ponto de vista dialógico.

Para finalizar os levantamentos sobre a formação de profissionais alfabetizadoras/es nos anos iniciais, entendemos que as produções acadêmicas apontam para fragilidades e lacunas na formação inicial dos educadores, mas também, por outra trilha obtivemos algumas produções

que mostram que escrever sobre lições, experiência, superação de dificuldade por meio do relato de professoras experiente pode orientar quem está no começo da carreira de alfabetizador/a. Ainda temos as pesquisas e obras de autores/as consagrados do campo da alfabetização, no caso, Ferreiro, Soares e Freire os quais vêm contribuindo com suas concepções de alfabetização para formação docente.

4. Considerações Finais

A exploração do estudo pela busca por produções acadêmicas sobre o objeto de investigação evidenciou uma quantidade expressiva de trabalhos publicados sobre o tema investigado "produções acadêmicas sobre a formação de professoras/es e suas contribuições para o processo de alfabetização nos anos iniciais" em totalidade obtivemos 208 (100%) estudos consultados, destes 11 (5,29%) apresentaram proximidade com o objeto investigado, desenvolvendo a temática de formação de docentes e o processo de alfabetização. No entanto, obtivemos dificuldades na plataforma CAPES pois alguns trabalhos não estavam disponíveis para a divulgação por completo.

Seguindo a linha argumentativa, consideramos que os trabalhos científicos selecionados nos direcionam para diversos aspectos presentes na formação de professoras/es os quais são apontados pelos pesquisadoras/es para atuar no seguimento da alfabetização. Dentre os aspectos de pluralidade presentes nos estudos temos os recursos para superar as dificuldades formativas iniciais a partir de iniciativas próprias dos educadores, relatos (auto)biográfico de profissionais experientes e os referenciais de autores reconhecidos. De outro modo também tivemos as críticas sobre a perspectiva do olhar vulnerável da formação inicial dos/as profissionais alfabetizadores/as no âmbito do PPCs e da PNA, como direciona as escritoras Signorelli e Silva (2023) a formação de profissionais alfabetizadoras/es deve ir além de ensinar o método fônico, tem de auxiliar no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a educação a partir da realidade fundamentada no conhecimento científico.

Além disso, esclarecemos que o presente estudo tem a limitação a respeito da falta de informações e dificuldade em encontrar publicações em outros bancos de dados consultados. Em resposta ao questionamento proposto, a formação inicial tem contribuído para o processo de alfabetização, mas é necessário formações permanentes para que os profissionais estejam atualizados sobre demandas da sociedade atual haja vista que o mundo está em constante movimento.

Por fim, no panorama geral, chegamos ao entendimento que o levantamento dos trabalhos acadêmicos possibilitou a apropriação e reconhecimento de "como estava" e de "como está" o encaminhamento do estado atual da área pesquisada. A partir disso, percebemos o paralelo entre os diferentes aspectos percebidos pelos/as autores/as supracitados/as.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidade e propostas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.30, p. 367-387, maio/agosto, 2010. Disponível em: **https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf**. Acesso em: 10 out. 2023.

BRUNS, Juliana Pedroso; RAUSCH, Rita Buzzi. Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes. Roteiro, *[S. l.]*, v. 48, p. e32649, 2023. DOI: 10.18593/r.v48. 32469. Disponível em: **https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32469**. Acesso em: 4 dez. 2023.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; SMANIOTTO, Giselle Cristina; FONTANA, Maria Iolanda. AS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: desafios para a formação do professor. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020. Disponível em: **https://www.researchgate.net/publication/348925087**. Acesso em: 02 dez. 2023.

COELHO, Sônia Maria. Alfabetização na perspectiva histórico-cultural. Faculdade de Ciência e Tecnologia (Departamento de Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

CONCEIÇÃO, Lucilene; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissbock. A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER. Revista Aproximação, [S.l.], v. 5, n. 10, ago. 2023. ISSN 2675-228X. Disponível em: <**https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7493/5498**>. Acesso em: 04 dez. 2023.

FARIAS, Marly Souza Brito. Professoras alfabetizadoras bem–sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente. 2019. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

MARTINS, Maykon Elias Moura de. A formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia: concepções e abordagens priorizadas nos PPCs da UFPA multicampi. Orientadora: Maria Gorete Rodrigues. 2023. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 2023. Disponível em: **https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/6241**. Acesso em: 6 dez. 2023.

MORAES, Jucileide de Jesus; FERRAZ, Obdália Santana; OLIVEIRA, Sidmar da Silva. Alfabetização e Letramentos na perspectiva de Magda Soares: diálogos em movimento. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, p. 1-10, 7 set. 2023.

NASCIMENTO, Edna Gama do. Aprendizagens experienciais da docência: narrativas de professores/as alfabetizadores/as. 2021. 103 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Novo Horizonte Feira de Santana, 2021.

NERY, Vanessa Cristina Girotto; REIS, Thais Aparecida Bento. Princípios educativos freirianos para uma formação literária dialógica de professores(as) alfabetizadores(as). Revista Eletrônica de Educação, *[S. l.]*, v. 17, p. e5105010, 2023. DOI: 10.14244/198271995105. Disponível em: **https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5105**. Acesso em: 5 dez. 2023.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

SIGNORELLI, Glaúcia; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. Revista Eletrônica de Educação, *[S. l.]*, v. 17, p. e5173008, 2023. DOI: 10.14244/198271995173. Disponível em: **https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5173**. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMANIOTTO, Giselle. Cristina.; SCOS, Josemary. A formação de professores alfabetizadores e de língua portuguesa dos anos iniciais: o que dizem os PPCs de cursos de Pedagogia do Sul do Brasil. Olhar de Professor, *[S. l.]*, v. 26, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21407.055. Disponível em: **https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21407**. Acesso em: 5 dez. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da pesquisa. Curitiba: IESDE, 2009, p.11-46. Disponível em: **https://biblioteca.iesced.ac.mz/123456789/785/1/METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA.pdf**. Acesso em: 10 out. 2023.

WASILEWSKI, Cassiana da Silva. Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência. 2019. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL: ESTUDO SOBRE O CAMPO DE ESTÁGIO NO MUNICÍPIO DE SANTA QUITÉRIA /MARANHÃO

Dionieles Lopes de Carvalho
Licenciada em Linguagens e Códigos Música
E-mail: dionielesslc@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão (CCSB)

Rachel Tavares de Morais
Doutorado em Educação/ UFRN
rs.tavares@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão(CCSB)

RESUMO: O presente artigo discute os resultados da pesquisa sobre educação musical no curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/ Música do Centro de Ciências de São Bernardo no período de 2019-2020. A problemática da pesquisa situa-se sobre a realização do componente curricular Estágio Supervisionado para o ensino de música no município de Santa Quitéria do Maranhão, situado à 25km do município de São Bernardo. Busca-se analisar qual do cenário deste campo de estágio visto que muitos discentes residem no local e existe uma parceria entre a Universidade Federal do Maranhão/ CCSB e a Secretaria de Educação de Santa Quitéria-MA. A abordagem da temática ocorreu pela confluência de dois caminhos: o da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, esta realizada com professores que atuam nas disciplinas de Artes nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do município de Santa Quitéria. A reflexão teórica com base em Tardif(2014), Fonterrada (1993), Deckert (2012) revelou uma desvalorização dos conteúdos musicais no espaço escolar relacionado com o perfil formativo dos professores que atuam nas disciplinas de Artes. Observa-se que apesar do respaldo na Lei 11.769/08 para o ensino de música nas sala de aula da educação básica, esta aplicabilidade ainda não é uma realidade nos municípios próximos à Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de São Bernardo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Artes; prática musical; Santa Quitéria-MA

1. Introdução

Este artigo trata de um recorte do resultado da pesquisa que deu origem ao trabalho de conclusão de curso cujo título era *Estágio Supervisionado e a Formação Docente em Artes: possibilidades e desafios do ensino de música em Santa Quitéria – MA*. Na busca sobre o melhor entendimento e percepção do processo que envolve o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/ Música da Universidade Federal do Maranhão no Centro de Ciências de São Bernardo, consideramos importante realizar discussões sobre o período de realização das atividades deste componente curricular. A ideia principal circulava sobre a defesa do ensino de música diante dos saberes escolares, visto que um dos desafios ao enfrentar a sala de aula é a desvalorização dos conteúdos de música nas escolas da educação básica.

Com foco na formação de professores de Música, em 2019, com as vivências no campo de estágio, na etapa de observação notou-se a dificuldade de dois professores de língua portuguesa que atuavam na disciplina Artes em desenvolver as atividades neste componente curricular. De acordo com Brito (2003) tal realidade vivenciada ainda é prática comum no contexto educacional brasileiro, devido a grande escassez de profissionais formados em Artes/Música, nas escolas em todos os níveis da educação básica.

Diante deste cenário, neste artigo buscamos dar respostas ao seguinte questionamento: Como se encontra a situação das disciplinas de Artes/Música no município de Santa Quitéria do Maranhão? Assim, a abordagem metodológica ocorreu a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, por meio de coleta de dados nos órgãos competentes, assim como entrevista com professores da rede pública de ensino. O foco principal da pesquisa, consiste em analisar o campo de atuação dos estagiários de licenciatura em Música no município de Santa Quitéria. Para tanto, é necessário ainda, identificar a dificuldade dos professores de Artes em desenvolver atividades especificas para o ensino de música; analisar o desenvolvimento de aulas na Área de Música aplicadas por professores de Artes; conhecer como ocorreu a formação destes professores da área de Arte e as aproximações que tem ou tiveram com os saberes musicais.

A Lei 11.769/08 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, a escola no ensino geral de Artes pode oferecer, Artes visuais, música, teatro e dança. Tal lei representa um avanço para educação musical no Brasil, pois passou a fazer partes do ensino curricular da escola, legalizando a atuação dos profissionais desta área na educação

escolar. Contudo, após uma década de promulgação da Lei vemos profissionais sem formação trabalhar o ensino de Artes/Música dentro da sala de aula.

2. Formação de professores de música e o lugar no campo de estágio na disciplina de Artes nas escolas de educação básica

Apesar da obrigatoriedade da música no espaço escolar, o que se vê é o lugar de disputa em que as atenções são voltadas para as Artes visuais, plásticas ou cênicas. Diante desta composição abrangente e polivalente, característica da área de conhecimento Artes, o que se observa é a inexistência de meios para aplicar em sala de aula objetivos estritamente musicais.

Tardiff (2014) afirma que independente dos professores ocuparem uma posição estratégica no campo dos saberes, o que ocorre é uma desvalorização social, com relação aos grupos que atuam neste campo, seja nas instituições escolares, quanto nas universidades e políticas de estado. Ao analisar a relação dos professores do ensino fundamental e ensino médio com os saberes no campo da Artes, não podemos descartar a importância da própria dimensão formativa de um profissional capacitado para exercer tal espaço.

> (...) o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. (TARDIF, 2014, p.40).

A configuração da Artes na BNCC tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, centra-se nas linguagens Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Nesta estrutura curricular estas linguagens estão contempladas de modo autônoma, no entanto, se conectam por meio interdisciplinar e transdisciplinares, pois a "Artes incorporada" ficará adequadamente considerada para todas as linguagens (BNCC, 2019, p.193).

> Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Artes não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Artes leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as Artes circenses, o cinema e a performance (BNCC, 2019, p.194).

Com relação à previa organização curricular mesmo com os dispositivos legais no campo curricular da educação básica, como a BNCC, a construção de uma prática educativa de qualidade que considere a diversidade de funções e variedade de abordagens típico do ensino

da música enquanto disciplina no currículo das escolas do ensino fundamental e médio, não toma a forma esperada pelos profissionais que cursam a licenciatura em Música.

Tardif (2014, p.36) ajuda a pensar sobre as diferentes facetas da prática docente quando coloca que "a conexão dos professores diante os saberes não se restringe a um dever de comunicação do conhecimento já desenvolvido". A experiência na sua área de atuação gera e se constitui de diversos saberes, em que o docente estabelece variadas conexões para a realização da atividade educativa.

> Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF,2014, p.37)

É na constituição dessa prática docente que na formação inicial o estágio tem seu mérito, enquanto espaço de partilha. Atualmente a atuação de estagiários nas escolas de educação básica em Santa Quitéria, na área Artes/Música, no que diz respeito a cursos de graduação, temos a UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e a UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), esta desde 2017, forma professores na área de música com turmas virtuais em EAD.

Como reflexo do avanço acadêmico na área de Música em todo território brasileiro, em 2010, a Universidade Federal do Maranhão, vem atuando com formação de professores em Licenciatura e Linguagens e Códigos[1] na cidade de São Bernardo do Maranhão. Em sua origem o curso que abrangia área de Música, Artes Visuais, Língua Portuguesa, Espanhol, Língua Inglesa, em caráter interdisciplinar.

Em meados de 2017 a Universidade Federal do Maranhão num movimento em defesa da educação musical no Baixo Parnaíba, discentes junto aos professores de música, tiveram o curso de Música desmembrado do curso de Língua Portuguesa dando origem a uma nova grade curricular. Tal ação respaldou-se na pela Resolução nº 02 de 10 de maio de 2016, conforme vemos a seguir:

[1] A criação dos Cursos de Licenciatura Interdisciplinares pela Universidade Federal do Maranhão ocorreu no contexto das reformas educacionais brasileiras, viabilizada pelo REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades.

> § 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:
>
> I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;
>
> II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis; (...)
>
> IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;
>
> V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;
>
> VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham pArtes predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica. (RESOLUÇÃO nº02 de maio de 2016).

Com o movimento em prol do ensino da música no Brasil e dos documentos legais para tal realização, o principal resultado da origem do Curso de Licenciatura em Música no Centro de Ciências de São Bernardo/ UFMA está numa proposta formativa em seu Projeto de Curso que não exclui a realidade nordestina e maranhense, pensada no contexto socio-educativo local.

Assim, o estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 9394/96 nos cursos de formações de professores, que visa inserir os discentes no cotidiano escolar afim de que os mesmos possam desenvolver competência própria preparando-se para tornar-se um profissional responsável e comprometido com sua área de atuação.

Conforme vemos na Resolução nº 02/2016 o estágio é citado enquanto espaço de fundamental importância, pois contribui para o desenvolvimento de futuros docentes que almejam inserir na educação, permitindo desde cedo se familiarizar com o ambiente de trabalho.

De modo geral sabemos que o estágio curricular deve contribuir para o desenvolvimento de ações futuras dos acadêmicos, como colocar em prática o planejamento as atividades que são realizadas na escola, seu desenvolvimento, quais os critérios de avaliação, como lidar em determinadas situações do dia a dia dentre outros eventos do cotidiano escolar de grande importância e, não podem passar por despercebidos. O conteúdo teórico é presenciar os desafios e suas habilidades no âmbito escolar, onde temos a oportunidade de analisar sobre a futura

profissão como docente. Contudo, como afirma Pimenta e Lima (2006) o estágio visto somente neste prisma, seria reduzi-lo à atividade prática instrumental.

> (...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer 1pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. (PIMENTA;LIMA, 2006, p. 6)

Para as autoras "(...) a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a partes prática do curso." (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13). A proposta das autoras para este componente curricular está na relação da pesquisa como método na formação dos estagiários.

> A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16-15).

O projeto político pedagógico do curso de Música aproxima-se desse trilhar apontado pelas autoras, quando oportuniza a prática como componente curricular interdisciplinar, valorizando o ensino de música e a prática musical com componentes como: Laboratórios de Ensino em Linguagens e Códigos, os Laboratórios de Música e Interdisciplinaridade (Filosofia, História e Texto). Suas disciplinas não são pensadas isoladamente, pelo contrário, possuem uma interdependência com o campo de atuação dos futuros profissionais da área.

Mesmo assim, estamos ciente de que aplicar o ensino de música no estágio na disciplina de Artes/música envolvendo teoria e prática na sala de aula, onde o professor estará desenvolvendo o conteúdo musical é um grande desafio para os acadêmicos. A prática docente não é tarefa fácil, nos expõe a uma realidade desconhecida e diferentes interpretações de situações problemas que surgem no fazer aula, daí a necessidade de situar o campo de estágio no município de Santa Quitéria.

3. Situando o campo de Estágio do Curso de Música em Santa Quitéria

Todas as áreas do currículo escolar possuem especificidades e necessitam de formações específicas para uma atuação de qualidade, mas o que presenciamos é uma prática equivocada quando se trata do ensino de Artes. As disciplinas deste componente curricular, em especial Música e Artes Visuais são deixadas de lado, como se não fossem importantes na vida educacional do indivíduo, apesar de serem áreas do conhecimento que fazem partes da integração e aprendizagem da criança no âmbito escolar.

No que diz respeito ao estado do Maranhão, a disciplina de Artes com relação à formação docente adequada das turmas declaradas no Censo da Educação Básica (2019) de anos iniciais do ensino fundamental, apenas 36,6% são ministradas por professores com formação superior em licenciatura na área de Artes.

Quando se busca refletir sobre tal distorção tão presente no cenário educacional maranhense, questionamos: como o professor pode compreender o processo de construção e produção do conhecimento no campo das Artes se não teve uma devida formação? Qual valor produtivo da prática de ensino deste componente curricular nas escolas de educação básica?

A situação é mais agravante com relação aos últimos anos do ensino fundamental no Maranhão. O Censo da Educação Básica (2019) apresenta a disciplina de Artes com menor percentual de professores com formação na mesma área da disciplina. O indicador é de que somente 4,3% dos professores possui adequada formação docente para desenvolver as ações pedagógicas nesta área.

No Ensino Médio não observamos muitas mudanças, a disciplina de Artes perde somente para a disciplina de Sociologia (10,5%), declarada com menor índice de adequação com relação a formação docente. Em Artes temos somente 13,3% dos professores formados atuando na área de formação, cerca de 65,9% dos profissionais desenvolvem atividades nesta área sem devida qualificação.

Quando a questão primordial é analisar o papel da música na escola e as condições necessárias para o seu significado no processo educacional escolar, consideramos os dados importantes na composição da obrigatoriedade do ensino de música no estado do Maranhão. O desprestígio na adequada posição dos profissionais no campo escolar revela a exclusão curricular da disciplina de Artes.

Como afirma Tardif (2004) durante o trabalho diário docente, existem condições adversas que surgem, casos concretos, em que muitas vezes o professor não tem uma definição

finalizada da complexidade de uma aula. Contudo, no exercício do fazer docente, como aponta o autor, os saberes curriculares tem uma gama de eficiência na formação dos professores.

> Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar—se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF,2014, p.38)

Estes saberes curriculares (dos programas das escolas) não podem se distanciar do perfil formativo do docente na academia, ou seja, da sua formação inicial. Segundo Tardif (2014) há várias práticas relacionadas à docência, e uma delas agrega saberes sociais estabelecidos e classificado pela universidade, saberes que se integram que se constroem durante todo percurso docente através da formação inicial, continuada do docente e em disciplinas ofertada na academia.

Deste modo, mesmo que tais professores que ocupam o exercício prático da disciplina de Artes fizessem uso do livro didático como apoio para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, tal distorção em sua formação docente, torna seu trabalho alienado.

A seguir apresentamos alguns dados gerais com base no IBGE (2020)[2] sobre a situação do município de Santa Quitéria.

TABELA 1 – DADOS SOBRE QUANTITATIVO DE ESCOLAS, DOCENTES E ALUNOS MATRICULADOS NO MUNICÍPIO DE SANTA QUITÉRIA

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	**EDUCAÇÃO SANTA QUITÉRIA – CENSO ESCOLAR 2020**		
	Escolas	**Docentes**	**Matrículas**
Ensino infantil	65	98	1276
Ensino fundamental	75	416	5.041
Ensino médio	03	82	1493

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2020

Do total de 416 profissionais da educação que atuam no ensino fundamental em Santa Quitéria-MA, destes 130 (cento e trinta) atuam no ensino fundamental menor e; 293 (duzentos e noventa e três) no ensino fundamental maior. A distribuição das escolas da etapa da educação básica e ensino médio estão na tabela abaixo.

[2]Fonte: Dados do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25.06.2021.

Na Tabela 2 (abaixo) temos a distribuição das escolas da etapa da educação básica e ensino médio.

TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ESFERA DE ATENDIMENTO

QUANTITATIVOS DE ESCOLAS EXISTENTES EM SANTA QUITÉRIA			
Esfera de atendimento	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos iniciais	Anos Finais	
Municipal	68	17	-
Privado	04[3]	03	03

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2020

Nos dados de Santa Quitéria não encontramos escolas do ensino médio que estejam relacionadas com a rede privada de ensino. Pela Tabela 1 e 2 observamos que a proporção de matrículas é maior na rede pública, assim como grande pArtes dos profissionais da educação no município de Santa Quitéria estão filiados ao ensino público. Como promulgado em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº2 a formação continuada destes profissionais passou a ser sustentada pela BNCC, sendo de responsabilidade da Secretaria de Educação de Santa Quitéria direcionar a formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores da rede.

Como define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica são as Secretarias de Educação dos municípios em regime colaborativo as responsáveis pela adequação dos profissionais mais aptos para realização das atividades do ensino de Música nas escolas.

> § 2º Compete às Secretarias de Educação:
>
> I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;
>
> II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;
>
> III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;
>
> IV - criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por meio de diferentes mídias. (RESOLUÇÃO nº02 de maio de 2016. Grifos Nossos).

Apesar dos aportes legais, o ensino de Música nas disciplinas de Artes no Maranhão na educação básica sofre evidente desvalorização, pois não há tantos profissionais formados

[3] Atualmente na rede particular temos somente 02(duas escolas), as outras foram cedidas para o município.

atuando nos espaços escolares, o que resulta na ausência do ensino sistemático nesta área. Importante frisar que, num sentido contrário, profissionais qualificados incluídos dentro da sala de aula, os alunos vivenciariam uma prática pedagógica musical contextualizada, com conhecimento específico, considerando aspectos da vida cultural santaquiterinense.

Cooperando com esse cenário, desde 2010, com a formação de licenciados em Música pela UFMA/São Bernardo e UEMA, não houve chance destes atuarem nas escolas de educação básica, contribuindo com o ensino musical nas escolas do município em Santa Quitéria, devido à inexistência de concursos públicos.

Desta forma, o estágio obrigatório na área de música é um campo muito complexo. Apesar das dificuldades, vemos que, é na disciplina de Artes que os acadêmicos têm oportunidade de levar para as escolas e para os alunos a curiosidade de pesquisar a realidade da música e qual sua importância na vida social e educacional.

A música como qualquer outra disciplina faz partes da vida social e cultural dos indivíduos e deve ser entendida como linguagem artística, e uma prática social, pois com ela estão os valores e significados que atribuem ao ser humano que atuam na sociedade em que vive

De fato, quando os alunos chegam à Universidade logo se deparam com o uso de conhecimentos teóricos, porém às vezes, é difícil relacionar teoria e prática, com tempo paradigmas vão sendo rompidos. Com o Estágio, o acadêmico pode adquirir experiência que ajudará na sua formação enquanto profissional docente.

O espaço escolar é o lugar onde acontece a interação entre o professor (mediador) e o aluno, que através de diálogo percebe as necessidades da difusão do conhecimento sempre voltado para pesquisa, socializando suas buscas e experiências durante a prática educativa e melhorando a qualidade do ensino. Como diz Libâneo (2001) temos como desafio construir fórmulas inovadoras e facilitadoras de ensino e que reajam de maneira positiva na vida daqueles que a estudam. Diante a fala deste autor, podemos enfatizar que devemos ter um alto grau de planejamento podendo organizar, as práticas pedagógicas para serem trabalhadas, buscando desenvolver o processo de aprendizagem, dos alunos.

Sabemos que esta não é uma profissão fácil nos dias de hoje, mas para quem almeja inserir-se neste campo, deve ter sempre uma abordagem científica investigadora, observar, questionar a si próprio e buscar por respostas, para então poder repassar adiante todo seu conhecimento de forma clara, ampla e objetiva. Como nos indica o professor Paulo Freire.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que não conheço e comunicar ou anuncia a novidade. (FREIRE, 1996, p.14).

Finalizando com fala de Freire, podemos enfatizar que devemos ser pesquisadores ter um alto grau de planejamento, podendo organizar as práticas pedagógicas para serem trabalhadas. Nessa busca de desenvolver uma prática de indagar/buscar sobre processo de aprendizagem dos alunos.

4. Traçando o perfil dos professores das disciplinas de Artes/Música em Santa Quitéria/MA

De acordo com a Secretaria de Educação do município de Santa Quitéria sobre o quantitativo de professores atuantes na disciplina Artes, em 2020, temos um total de 17 (dezessete) escolas do ensino fundamental do município, que tinham cerca de 24 (vinte e quatro) professores atuando, sendo que nenhum deles possuía formação inicial em Artes ou em Música. No ensino médio, o município tem um total de 03 (três) professores atuantes no ensino de Artes e destes apenas 02 (dois) professores contratados pela rede estadual possuem formação em Linguagens e Códigos com habilitação em Música.

A seguir temos alguns dados sobre a formação inicial dos professores que atuam na disciplina de Artes do município pesquisado.

TABELA 03 – DADOS GERAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, ATUAÇÃO NA DISCIPLINA DE ARTES

Nº	Prof. (a)	Atua no Ens. Fundamental	Atua no Ens. Médio	Formação acadêmica	Pós-graduação em música	Tempo de atuação	Motivo de atuação na área de Artes
1	A		X	Linguagens e Códigos/Música		4 a 8 anos	Gosta de Atuar na área
2	B		X	Linguagens e Códigos/Música	X	1 a 2 anos	Gosta de Atuar na área
3	C	X		Filosofia		1 a 2 anos	Complementação de Carga horária
4	D	X		Pedagogia		1 a 2 anos	Ausência de Profissional na área
5	E	X		Letra e Pedagogia		2 a 4 anos	Complementação de Carga horária
6	F	X		Pedagogia		1 a 2 anos	Ausência de Profissional na área
7	G	X		Letras		2 a 4 anos	Complementação de Carga horária
8	H	X		Pedagogia		2 a 4 anos	Gosta de Atuar na área
9	I	X		Pedagogia		1 a 2 anos	Ausência de Profissional na área

10	J	X		Letras / Inglês		4 a 8 anos	Complementação de Carga horária
11	K		X	Letras		2 a 4 anos	Complementação de Carga horária
12	L	X		História		2 a 4 anos	Complementação de Carga horária
13	M	X		Letras		1 a 2 anos	Complementação de Carga horária

Fonte: produção própria

Importante destacar que dos 24 (vinte e quatro) professores da rede municipal de ensino do município de Santa Quitéria do Maranhão atuantes na disciplina de Artes, apenas 13 participaram da pesquisa, correspondendo a uma porcentagem de 41,6 %.

Dos 10 (dez) professores entrevistados do município que atuam dentro da sala de aula na disciplina de Artes na educação básica no ensino fundamental em Santa Quitéria do Maranhão, nem um deles tem formação em Artes ou Música para atua nesta área do conhecimento. Dos (03) três profissionais da educação que atuam no ensino médio, 02 (dois) responderam ao questionário sendo formados em música e são atuantes no ensino médio da escola estadual que integra se no munícipio da cidade de Santa Quitéria- MA.

Dos professores que participaram da pesquisa, 50% informaram atuar de 1 a 2 anos no ensino de Artes, 40 % informaram atuar de 2 a 4 anos e 10 % informaram atuar de 4 a 8 anos. Sobre os motivos de atuação dos mesmos na disciplina de Artes: 60 % informaram atuar por complementação de carga horária; 30 % informaram atuar na disciplina de Artes por ausência de profissionais específicos da área e; 10 % informaram atuar por opção.

Os dados obtidos na pesquisa retratam uma problemática existente no sistema de ensino em relação aos professores atuantes do componente curricular Artes que segue a dinâmica do Estado do Maranhão em que a formação inicial docente não correspondem aos cargos exercidos em sala de aula. Professores que são formados em outras áreas do conhecimento, utilizam a disciplina para cumprir suas horas de aula que não consegue aplicar dentro da grade da disciplina que de fato é sua formação.

As decisões refletidas na sala de aula e na escola, na verdade, fazem partes de ações maiores de uma política de formação docente. Fica claro a demanda por formação adequada e a necessidade de apoio do poder central para sua efetivação, no caso de formação inicial para Artes. Assim como a necessidade de uma maior articulação das diferentes instâncias na distribuição mais justa nas vagas de concursos públicos.

Estes dados acabam trazendo uma clareza da situação do campo de estágio para o ensino de música em Santa Quitéria, que foge da mera especulação subjetiva, permitindo avaliar as formas para uma intervenção mais qualitativa para o ensino de música.

Como citado anteriormente compete às Secretarias de Educação dos municípios identificarem em seus quadros de magistério e de servidores, os profissionais mais capacitados para colaborar com o ensino de música nas escolas. (RESOLUÇÃO nº02 de maio de 2016). Contudo o que vemos, em especial no município de Santa Quitéria, a gestão educacional não avança na capacitação de professores já contratados e, na abertura de possibilidades para que os profissionais já formados ocupem os cargos; a única saída que se observa é a ocupação dos cargos de professores de Artes, com profissionais sem formação inicial e sem apoio formativo para desenvolver a gestão de sala de aula.

4.1 Relação dos professores que atuam nas disciplinas de Artes com a linguagem musical

Como qualquer outro conhecimento que tem suas especificidades, a música deve ser entendida enquanto uma linguagem artística, que tem sua organização e fundamentos próprios. Quando assimilada enquanto uma prática social, na sua constituição estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade. Como afirma a professora Fonterrada (1994, p.41)

> o aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical.

No fluir da relação entre sujeito musical, linguagem musical e aprendizado da música, proposto pela Fonterrada (1994), neste tópico apresentamos o resultado de algumas questões cujo objetivo era perceber como estava sendo a valorização dessa linguagem nas escolhas feitas na disciplina de Artes.

TABELA 04 – RELAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA DISCIPLINA DE ARTES COM ÁREA MUSICAL

Possui alguma ligação com a área de música? (toca algum instrumento, canta ou compõe)	
RESPOSTA	
SIM	**NÃO**
02	11

Fonte: autoria própria

Ao questionar os professores se possuem alguma ligação com a área de música; apenas os 02 (dois) professores responderam que tinham ligação com a área de música e conhecimento com instrumentos, canto e composição. Mas dos 13 (treze) professores avaliados nesta questão, 11(onze) deles responderam, que não possui qualquer experiência com o universo da linguagem musical.

Snyders (1992, p.136), ao questionar se a escola pode ensinar as alegrias da música? Afirma que

> é sem dúvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos; primeiro em extensão: com o esporte, a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro; em seguida em profundidade: os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, têm preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais; enfim em ligação: creio que, em seu conjunto, eles gostem ainda mais da música do que dos filmes que apreciam.

No processo educativo musical, as experiências acumuladas devem articular-se, dando sentido para a produção da cultural musical. Na construção de significados musicais, os gostos, preferências, estilos de vida são fatores simbólicos determinantes que não podem ser deixados de lado. Em sequência temos os dados sobre as dificuldades que os professores de Artes têm com os conteúdos da linguagem musical.

TABELA 05- GRAU DE DIFICULDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS DA LINGUAGEM MUSICAL

Possui dificuldades em trabalhar os conteúdos da linguagem musical?		
RESPOSTAS		
SIM	**NÃO**	**POUCO**
07	**02**	**04**

Fonte: autoria própria

Dos professores que possuem dificuldades em trabalhar os conteúdos da linguagem musical, vejam que, 02 (dois) professores responderam que não tinham dificuldades, estes são os formados em linguagens e códigos música. Enquanto 07 (sete) destes professores responderam que sim, tinham dificuldades em trabalhar conteúdo da linguagem musical e; 04

(quatro) destes professores atuantes na disciplina de Arte responderam que tinham poucas dificuldades em trabalhar estes conteúdos na área de música.

De acordo com Deckert, (2012)

> Quando falamos em linguagem musical e pretendemos estudá-la, assim como acontece com qualquer outra linguagem, precisamos saber quais os elementos envolvidos. Por exemplo, nas artes visuais a linha o ponto, a textura a forma, a figura, o espaço, a cor, o valor fazem parte de uma escultura, de um edifício ou de uma imagem. O artista explora, pesquisa, cria, utilizando a combinação desses elementos (DECKRT, 2012, p.9).

Dessa forma, como nos indica Deckert (2012), é necessário ter conhecimento dos elementos da linguagem musical para que, dessa maneira o professor possa comtemplar práticas criativas dentro de ensino de música.

Assim, no contexto escolar, pode ser aplicado na área de Arte e Música elementos como (melodia, timbre, ritmo, intensidade, harmonia e formas musicais) e ter como ponto de referência, para execução em sala de aula, práticas criativas que os contemplassem. Para isso, o professor que deseja atuar no ensino de Artes/Música, deve ter conhecimentos dos conteúdos que serão aplicados na área.

Ao analisar livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental[4] e visualizar os conteúdos da área de música, conclui que para professores que não tem noções básicas de música torna-se um tanto desafiador desenvolver práticas pedagógico- musicais.

Com base nas Tabelas 04 e 05, um quantitativo significativo dos docentes entrevistados possuem evidente fragilidade em atuar na disciplina de Artes/Música. A falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental é mais evidente, que no ensino médio.

TABELA 06 - SOBRE CONTEÚDOS MUSICAIS APLICADO NA DISCIPLINA DE ARTES

Trabalha conteúdos musicais proposto na disciplina de arte?		
Respostas dos professores		
SEMPRE	**NUNCA**	**AS VEZES**
02	**01**	**10**

Quanto aos conteúdos musicais trabalhados propostos na disciplina de Arte, dos 13 (treze) professores entrevistados: 10 (dez) responderam que as vezes trabalham os conteúdos propostos na disciplina Arte; somente 01 (um) destes respondeu que nunca trabalha os conteúdos de música propostos; 02 (dois) trabalham sempre os conteúdos.

[4] Referência do Livro. Rumos da arte: ensino fundamental: anos finais 9º anos / Mariana Lima Muniz [et al.]. – 1.ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

Em virtude da maioria destes docentes não terem conhecimentos musicais, os mesmos "tentam" abordar música na sala de aula, o que não é tarefa fácil. Com a falta de fundamentação teórica e da formação inadequada, observa-se uma renúncia da identidade da linguagem musical no contexto curricular; a pluralidade do campo das Artes não pode justificar a falta de rigor ou até o tratamento superficial dos conhecimentos musicais.

TABELA 07 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR

A instituição em que atua, contribui na formação para atuação dos professores na área?		
RESPOSTAS		
SIM	**NÃO**	**NÃO SABE**
06	**05**	**02**

Na Tabela acima apresentamos as respostas sobre as experiências formativas no ambiente escolar. Em geral, tanto nas escolas da rede municipal e estadual; 06 (seis) professores responderam que a instituição contribui com a formação dos professores. Enquanto 05 (cinco) destes professores entrevistados responderam, que não recebem contribuição para sua formação e; 02 (dois) dos professores entrevistados afirmaram não saber responder se há formação para os professores que atuam nas disciplinas.

Analisando as respostas, os casos em que a instituição fornece formação, esta deve ser na área que o professor é graduado. Ou seja, será que estes professores vão ter duas formações? Exemplo: uma na área de Letras e outra na área de Artes? Acredito que não! Pois o professor atuante na disciplina de Arte, somente tem interesse na formação correspondente a sua área de formação acadêmica. A disciplina de Artes, é só um completo para finalização de sua carga horária de trabalho.

Contribuindo com os aspectos formativos para uma fundamentação teórica no campo da música, de acordo com Deckert, vale citar alguns dos grandes pedagogos e educadores musicais e como eles acreditam na importância da musicalização na vida dos professores e dos alunos.

Segundo Deckert (2012, p. 15)

> Neste sentido no século XX, principalmente com o advento do nacionalismo, a valorização da cultura musical de cada país, surgiram diversos educadores musicais que nos deixaram metodologias e exemplos bem-sucedidos de ensino da música para crianças. Referimo-nos a Kodály na Hungria, Dalcroze na Suíça, Orff na Alemanha, Suzuki no Japão e Villa-Lobos no Brasil." (DECKERT 2012, p.15)

Estes teóricos com suas especificidades muito têm para contribuir com a formação de professores para uma prática pedagógica musical. Vale ressaltar que, Kodály (1882-1967)

Hungria – sugeriu a experiência com a música por meio do canto; Émile Jaques Dalcroze (1865-1950) Suíça – sugeriu experiência musical por meio do movimento corporal com o ritmo; Carl Orff (1895 – 1982) Alemanha – sugeriu experiência musical por meio do cantar, do movimentar-se, da dança; Shinichi Suzuki (1898-1998) Japão sugeriu o fazer musical, tocar instrumento antes da leitura e da escrita; e Villa Lobo (1887-1959) Brasil - inseriu o canto Orfeônico nas escolas brasileiras. (DECKERT 2012, p.15-21).

Como vimos, a disciplina de música ocupa um lugar secundário na hierarquia das disciplinas escolares, o caso fica mais grave pois os professores responsáveis por este componente são de outras áreas de conhecimento, ou seja, não tem conhecimento nem prática para o ensino de música na educação básica

5. CONCLUSÃO

Conforme exposto no presente trabalho, pode-se compreender que em virtude da história da educação básica, os atos de desprestígio praticado pelos gestores desfavorecem a disciplina de Artes, componente curricular que abrange a música dentro do contexto educacional nas escolas de educação básica, regida pela lei, 11.769/08.

Ao considerar o resultado das análises constata-se a importância de professores formado em Artes ou Música para atuar na disciplina e aplicar conteúdos musicais e as práticas pedagógicas dentro das escolas de educação básica no município. Neste sentido, a abordagem sobre o ensino de música na disciplina de Artes, nos remete a refletir sobre a importância de profissionais qualificados nas escolas.

Dentro desse trabalho, observou-se qu os professores atuantes da disciplina de Artes em Santa Quitéria do Maranhão, em ênfase, os dois contratados pela escola estadual, os demais não têm capacidade de estar atuando com a devida disciplina por não ter habilidades e cursos específico para estarem trabalhando dentro de sala de aula, numa área do conhecimento tão importante que é a Artes, não deixando de fora a importância para vida dos alunos da educação básica.

De modo geral segundo a investigação percebemos que há falta de experiências dos professores atuantes na disciplina com os conteúdos musicais, pois não trabalham música na sala com coerência por mais simples que seja; não há formação continuada para professores na área de Artes; a linguagem musical é inexiste no contexto escolar.

Assim, podemos concluir que em nossas ações enquanto educadores musicais, possamos levar o conhecimento musical, para os gestores do município através de projetos. Isso

para que os demais possam contratar professores formados em educação musical, para dar formação básica da área de música aos professores atuante na área de Artes do município de Santa Quitéria do Maranhão.

REFERÊNCIAS

DECKERT, Marta. Educação Musical: da teoria á pratica na sala de aula.. -1. ed.- São Paulo: Moderna, 2012, p. 9-15

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. A Educação musical no Brasil; algumas Considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

SNYDERS, George. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. — Petrópolis, R]: Vozes, 2014, p.9-55

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25.06.2021.

Parecer CNE/CEB nº 02/2016, de 10 de maio de 2016. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica.

Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS – MA

Paulo Ricardo dos Santos RUBIM
Graduando em Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
paulo.rubim@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Carla Letícia Silva FERREIRA
Graduanda em Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
carla.lsf@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Shirley Cristina dos SANTOS
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
Docente do Curso de Geografia/DEGEO/CCH/UFMA
shirley.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho busca trazer à tona as discussões sobre a percepção ambiental e a educação ambiental no âmbito do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão. A percepção ambiental e a educação ambiental são áreas de estudo e prática essenciais para promover a conscientização e a responsabilidade ambiental entre os alunos e a comunidade. A percepção ambiental refere-se à forma como os indivíduos percebem e interpretam seu ambiente, influenciando suas atitudes e comportamentos em relação à natureza e aos recursos naturais, bem como ao ambiente em que frequentam. A pesquisa adota a premissa de abordagens multidisciplinares para integrar a educação ambiental em seus currículos e atividades. Através de disciplinas e projetos específicos, os estudantes poderiam ser incentivados a compreender e refletir sobre questões ambientais, desenvolvendo uma visão crítica sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente. A educação ambiental no centro poderia visar não apenas transmitir conhecimentos sobre ecologia e sustentabilidade, mas também cultivar uma consciência ética e cidadã em relação à preservação e ao uso responsável dos recursos naturais. A partir deste pensamento, este trabalho busca diagnosticar as práticas relacionadas à Educação Ambiental, no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, com vistas à discussão dessa temática e da realidade do ambiental local, bem como a proposição de ações que estejam de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental. O estudo se classifica como qualitativo-quantitativo, através de estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, com utilização de dados quantitativos. A Educação Ambiental busca desenvolver alternativas metodológicas que superem as problemáticas ambientais contemporâneas, uma vez que ultimamente tem se tornado impossível frequentar lugares que não apresentam algum desiquilíbrio ambiental. As universidades públicas, mesmo que se mostrem ou não, preocupadas com o bem-estar da comunidade acadêmica, ainda sim carecem de práticas ambientais sustentáveis.

Palavras-chave: Temática Ambiental, Gestão Ambiental, Ensino Superior, Interdisciplinaridade.

1. Introdução

Diante o histórico de degradação ambiental do planeta impulsionado pela apropriação compulsória do homem sob o meio ambiente, têm sido necessário a adoção de caminhos que visam alternar esse cenário de crise. No contexto referido, as conferências, a partir da década de 1970, foram fundamentais para colocar em debate a problemática ambiental. Nesses encontros, a Educação Ambiental foi entendida como o caminho que possibilita a mudança de atitudes daqueles que utilizavam a natureza como um objeto de interesse, e não como um bem natural que deve ser preservado corretamente.

Na Conferência de Tbilisi foi dado um enfoque especial à importância da Educação Ambiental (EA), colocando atividades voltadas à educação e formação profissional como forte pilares para a minimização dos problemas ambientais, uma vez que essas temáticas trariam possibilidades de transformação da realidade mitológica culturalmente estabelecida, da superioridade humana sobre a natureza. A partir dessas discussões foram surgindo leis e normas que enfatizam a importância da EA na formação profissional do Brasil, neste caso, a Política Nacional de Educação Ambiental instituída na Lei 9.795 de 27 de abril de 1999. E, em outro cenário, anterior, inclusive, a Política Nacional do Meio Ambiente/PNMA, que configura a Educação Ambiental dentro de todos os níveis e modalidades de ensino durante o processo educativo.

Entretanto, essas recomendações não tornam garantida a inserção da Educação Ambiental nos meios acadêmicos, isso porque a realidade vista em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido o desinteresse pelas questões socioambientais, haja vista que iniciativas relacionadas a Educação Ambiental se tornaram cada vez mais isoladas e abordadas de maneira superficial.

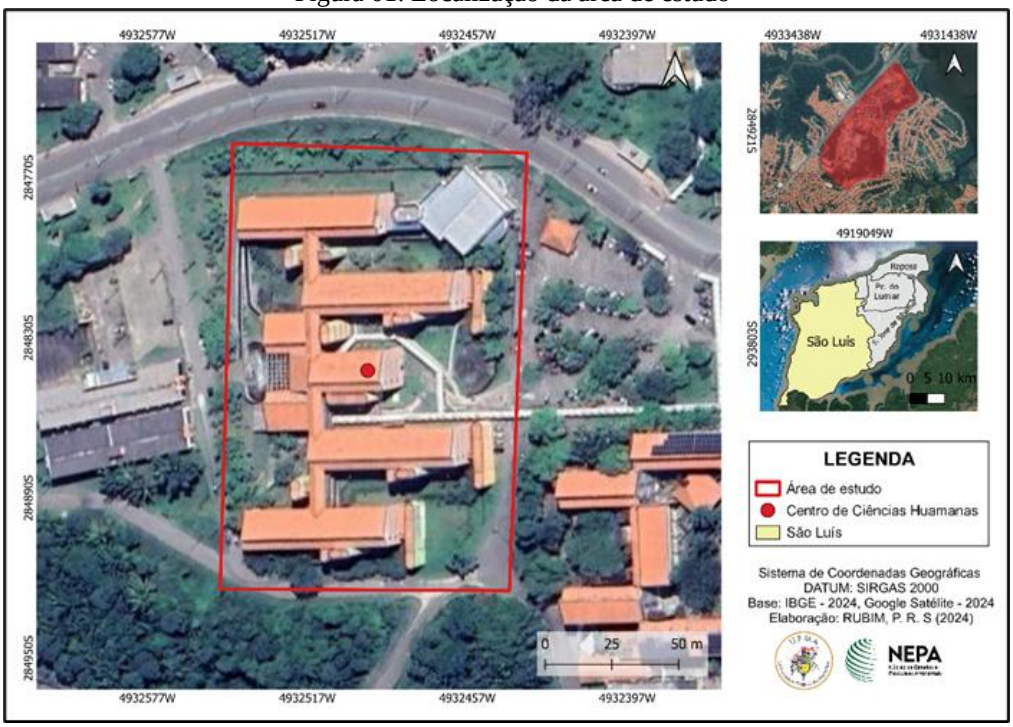
Diante desta problemática, essa pesquisa busca analisar a relação dos frequentadores (discentes, docentes, técnicos administrativos, servidores terceirizados e outros) no que tange aos problemas ambientais encontrados no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, com base na percepção ambiental, bem como entender a importância das práticas de Educação Ambiental como ferramenta neste processo de mudança de paradigma e de uma melhor relação da sociedade com a natureza.

O início do século XX foi marcado por muitas modificações no meio ambiente. A Revolução Industrial propiciou o avanço de uma sociedade capitalista pautada no consumo exacerbado de recursos naturais. Desde a evolução da humanidade, os homens adquiriram uma

maneira de organização social, passando a criar suas próprias formas de relação com a natureza. Logo, os impactos ambientais eram resultados principalmente da forma como os seres humanos se relacionavam com o meio ambiente (Dias; Marques; Dias, 2016).

A pesquisa desenvolveu-se no prédio do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga, no município de São Luís (Figura 1). O estudo se classifica como qualitativo-quantitativo, através de estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, com utilização de dados quantitativos.

Figura 01. Localização da área de estudo



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Os procedimentos metodológicos se configuram em: a) Revisão bibliográfica exploratória em conceitos sobre educação ambiental e percepção ambiental no ensino superior; b) Pesquisa de campo, buscando identificar a estrutura física do prédio e seu entorno e avaliar as questões socioambientais relacionadas, baseado em registros fotográficos; c) Aplicação de questionário aberto e fechado com a comunidade acadêmica da Universidade.

2. A discussão teórica acerca do assunto

O início do século XX foi marcado por muitas modificações no meio ambiente. A Revolução Industrial promoveu o avanço de uma sociedade capitalista pautada no consumo exacerbado de recursos naturais. Desde a evolução da humanidade, os homens adquiriram uma maneira de organização social, passando a criar suas próprias formas de relação com a natureza. Logo, os impactos ambientais eram resultados principalmente da forma como os seres humanos se relacionavam com o meio ambiente (Dias et al., 2016).

Os encontros universais ocorridos na década de 70 reconheceram na Educação Ambiental caminhos para amenizar as problemáticas ambientais acarretadas pela sociedade capitalista. Para que isso ocorra, a EA precisa ser enxergada como um processo educativo por meio do qual os indivíduos adquirem conhecimentos, valores, habilidades para que sejam cidadãos responsáveis e interajam com o ambiental de modo sustentável (Medina, 2002).

Layrargues (2002), construiu um conceito acerca da Educação Ambiental também ratificando a importância dela no processo educacional

> [...] um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (Layrargues, 2002, p. 169).

Constata-se que a Educação Ambiental é um elemento importante para a construção de valores sociais do indivíduo, que a partir do contato direto com ela, passam a ter uma visão pautada na preservação do meio ambiente. Layrargues (2002) descreve que o desenvolvimento da consciência crítica promove uma atenção maior aos problemas socioambientais, onde a atuação pedagógica e políticas públicas de gestão ambiental são os caminhos para resolução dos conflitos ambientais.

A Educação Ambiental iniciou seu trajeto no Brasil a partir da década de 1980, com a institucionalização da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), por meio da Lei nº 6.938/1981 (Sampaio et al., 2022) e pela Política Nacional de Educação Ambiental, através da Lei 9.795/1999. Com base nessas determinações legais, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) reconhece a importância da integração da EA nos currículos das disciplinas, e ainda recomenda que ela seja contemplada no conteúdo das disciplinas de maneira transversal e interdisciplinar.

Considerando sua relevância, as Universidades são locais adequados para discutir a temáticas vinculadas a Educação Ambiental, já que possuem três fortes pilares: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o ambiente acadêmico é cordial para promoção do desenvolvimento de indivíduos críticos e responsáveis com as questões ambientais. Entretanto, o ensino universitário trabalha com proposta de promover uma capacitação profissional voltada para o mercado de trabalho (Souza, 2016), e essa visão concede o afastamento de debates relacionados à Educação Ambiental.

Dentre suas recomendações, a Educação Ambiental busca desenvolver alternativas metodológicas que superem as problemáticas ambientais contemporâneas, uma vez que ultimamente tem se tornado impossível frequentar lugares que não apresentam algum desiquilíbrio ambiental. As universidades públicas, mesmo que se mostrem ou não, preocupadas com o bem-estar da comunidade acadêmica, ainda assim carecem de práticas ambientais sustentáveis.

Portanto, a comunidade acadêmica precisa perceber os impasses que estão diante, não bastando somente observar, mas ter interesse e sensibilização por essas questões, e em seguida, aplicar ações pautadas em um planejamento e gestão ambiental. A Educação Ambiental possui uma forte metodologia, a qual nos faz compreender, acima de tudo, que somos interdependentes do meio ambiente, além de ser uma ferramenta fundamental capaz de subsidiar informações para uma gestão ambiental, como a percepção ambiental.

Existem muitos conceitos acerca da percepção ambiental apontados pelas bibliografias, entretanto, em todas elas, o aspecto principal levantado são as relações entre o homem e o meio ambiente (Cunha; Leite, 2009). Para Macedo (2000), a percepção ambiental compreende:

> [...] as diferentes maneiras sensitivas que os seres humanos captam, percebem e se sensibilizam pelas realidades, ocorrências, manifestações, fatos, fenômenos, processos ou mecanismos ambientais observados “in loco”. Realça-se a importância da percepção ambiental principalmente por ser a mesma, considerada a precursora do processo que desperta a conscientização do indivíduo em relação às realidades ambientais observadas (Macedo, 2000, p. 03).

Trabalhar com a educação ambiental atualmente é, acima de tudo, ter consciência ambiental, e esse processo pode ser instrumentalizado por meio da percepção ambiental. Ações concretas que visam a reeducação dos indivíduos, no sentido de proteger o meio ambiente, são os caminhos mais eficazes que a percepção pode oferecer. Todavia, não basta apenas absorver as informações, os indivíduos precisam adquirir interesse naquilo que está sendo observado, para que o fenômeno possa ter um significado importante.

Atualmente têm se tornado cada vez mais difícil levar essas discussões para dentro desses meios, haja vista o quadro de iniciativas de EA isoladas e abordadas de maneira superficial nas Universidades. Desse modo, mostra-se a partir dos resultados, a urgência de um modelo de EA que assegure os problemas vistos pela comunidade acadêmica do Centro de Ciências Humanas da UFMA, visando futuramente a implementação de uma gestão ambiental integrada e participativa de dentro desse prédio para todo o Campus Universitário.

Em muitas Instituições de Ensino Superior, a Educação Ambiental dentro dos cursos de graduação, o que inclui as licenciaturas, vem sendo trabalhada de forma superficial e fragmentada. A partir desse quadro, é possível averiguar que nem todos os cursos de graduação das Universidades enquadram a temática ambiental em suas estruturas curriculares de ensino. Nesse sentido, essas falhas indicam que a Lei nº 9.975 de 1999 ainda não está sendo abrangida da forma que deveria dentro das IES do Brasil.

Estamos vivenciando atualmente a maior crise ambiental já vista em toda a história, intensificados principalmente pela produção e consumo. A sociedade, cada vez mais têm confrontado os limites do Planeta, em detrimento dos seus interesses capitalistas. De fato, entramos na era em que os conflitos ambientais estão ocorrendo de forma mais intensa. A mídia vem noticiando com frequência esses impasses, os quais deixaram de serem observados como fatos isolados ou esquecidos, e passaram agora a ser uma questão de interesse mundial.

Diante a atual crise do século XXI, decorrentes dessa fragilidade entre a sociedade e natureza, surge um questionamento: por que ainda passamos pelos mesmos problemas de sempre, há séculos, sendo que as causas e consequências estão bem à frente dos nossos olhos?

É claro que, ao longo dos anos, foram surgindo diversas iniciativas visando quebrar o paradigma, onde dá ao homem o direito de usufruir dos recursos ambientais em prol de um bem-estar social. Apesar disso, muitas ações adotadas até agora não estão sendo suficientes para resolver a situação, porque muitos estudos ambientais se limitam em aquecimento global e poluição, não que essas questões deixem de ser relevantes. Entretanto, a Educação Ambiental possui uma forte metodologia, a qual nos faz compreender, acima de tudo, que somos dependentes do meio ambiente, além de ser uma ferramenta fundamental capaz de subsidiar informações para uma gestão ambiental, ou seja, a percepção ambiental.

Sobre este último, é válido mencionar a importância da pesquisa em percepção ambiental voltada para o planejamento ambiental pontuada pela UNESCO, em 1973. Isso porque, com relação aos ambientes naturais, uma das principais dificuldades para proteção

desses ecossistemas está atrelada às diferentes percepções dos indivíduos frente aos valores culturais e socioeconômicos nesses ambientes (Fernandes et al., 2004).

Visando trazer um aprofundamento teórico sobre o conceito, faz-se inicialmente uma abordagem acerca da percepção. O termo percepção, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009) possui numerosos significados. De certo modo, a palavra significa "compreensão, faculdade de perceber" (Dias et al., 2016). Enquanto para Tuan (2012), a percepção é a resposta dos nossos sentidos aos eventos exteriores, onde certos fenômenos são claramente registrados, ao mesmo tempo que outros são bloqueados ou simplesmente esquecidos.

Dorin (1984, p. 163) vai de encontro com as preposições de Tuan. A percepção, para ele "[...] é um processo pelo qual tomamos consciência imediata dos objetos e fatos e de suas relações num dado contexto ambiental". Segundo Altemburg (2011, p. 19), esse ponto destacado acima enfatiza as dificuldades nos estudos sobre percepção, já que "não se pode entender que o ambiente esteja externo a nós, e sim que ele faz parte de nós".

À vista disso, ainda em concordância com Altemburg (2011), alguns autores destacam que estamos vivenciando a crise da percepção, pois ainda temos dificuldades em perceber que qualquer ação sobre o meio ambiente, sendo positiva ou negativa, irá refletir em nós, na maneira como vivemos atualmente e futuramente.

Coimbra (2004), afirma que a percepção acaba sendo a etapa inicial no processo de conhecimento, dependendo para isto, de aspectos teóricos e metodológicos. A percepção precisa atingir seus objetivos, se por acaso ocorrer uma falha, os raciocínios chegarão em conclusões equivocadas sobre determinado fenômeno, o mesmo ocorre para um ambiente específico (Altemburg, 2011).

Nesse sentido, é necessário trabalhar a percepção ambiental de forma muito estratégica. Os indivíduos precisam, a partir de um conhecimento aprofundado, aprender a essência e as causas iniciais da realidade ambiental. As reflexões acerca da problemática poderão gerar resultados satisfatórios se for trabalhada de maneira aquedada (Cunha; Leite, 2009). Para Coimbra (2004), trabalhar esse tipo de percepção é fundamental para a formação do exercício da cidadania dos indivíduos.

A percepção é um dos temas mais antigos do mundo quando se trata de estudar os seres humanos. Consoante a isso, o psicólogo Hochberg (1973, p. 11) aponta que

> "[...] estudamos a percepção numa tentativa de explicar nossas observações do mundo que nos rodeia". Conhecimentos sobre a percepção datam muito antes da existência da própria Psicologia, na qual, as primeiras pesquisas a respeito do assunto foram na área da Fisiologia e Física. Portanto, "inicialmente os estudos realizados sobre o tema

> estavam voltados para o entendimento dos mecanismos físicos, que determinavam o mundo, e biológicos do fenômeno" (Altemburg, 2011, p. 23).

Os estudos sobre percepção ganharam um novo enfoque na década de sessenta, na área da psicologia ambiental, com a finalidade de superar as análises tradicionais da relação entre homem e meio ambiente. Não obstante, esses estudos não foram previamente modificados devido às inúmeras propostas de abordagens pela psicanálise, indicando que o conceito de percepção possui um longo histórico dentro da ciência psicológica (Altemburg, 2011).

Ainda que tenha se originado na Psicologia, foi dentro da Geografia Humana, com os trabalhos de Yi-fu Tuan, que o conceito de percepção ambiental ganhou uma validade teórica importante, e uma maior preocupação em classificar o seu termo.

Estudos sobre a percepção ambiental, tem se tornado presente desde sempre nessas Ciências, no entanto, dentro da Educação Ambiental o tema é recente, mas tem sido bastante relevante, colaborando para a tomada de consciência das práticas individuais e coletivas sobre o meio ambiente, e propondo a partir desta interação, uma melhor relação entre homem e ambiente.

Macedo (2000 apud Barros, 2012) conceitua percepção ambiental como sendo:

> [...] as diferentes maneiras sensitivas que os seres humanos captam, percebem e se sensibilizam pelas realidades, ocorrências, manifestações, fatos, fenômenos, processos ou mecanismos ambientais observados "in loco". Realça-se a importância da percepção ambiental principalmente por ser a mesma, considerada a precursora do processo que desperta a conscientização do indivíduo em relação às realidades ambientais observadas (Barros, 2012, p. 219).

Robbins (1999 apud Dias et al., 2016) define-a como os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais, a fim de dar sentido ao ambiente. Os mecanismos sensoriais serão responsáveis por permitir ao ser humano a captação direta dos fenômenos externos do ambiente. Todavia, não basta apenas absorver as informações, os indivíduos precisam adquirir interesse naquilo que está sendo observado, para que o fenômeno possa ter um significado importante.

A cultura tem grande influência na maneira que percebemos, ou seja, existem percepções diferenciadas sobre determinado ambiente. Com isso, a percepção pelos indivíduos, comunidades e sociedades acontecerá de maneira própria, frente às suas crenças, costumes e valores pessoais (Cunha; Leite, 2009).

Ainda, a percepção é classificada como algo individual e subjetivo, diferente de pessoa para pessoa, tempo e espaço. Sobre a percepção individual, Melazo (2005) menciona:

> [...] ocorre por meio dos órgãos dos sentidos associados a atividades cerebrais. As diferentes percepções do mundo estão relacionadas às diferentes personalidades, à idade, às experiências, aos aspectos socioambientais, à educação e à herança biológica. Os estímulos sensoriais, os sentimentos relacionados ao espaço e a paisagem originam-se de experiências comuns voltadas para o exterior (Melazo, 2005, p. 47).

Melazo (2005) também reforça a formação dos valores e experiências individuais pela percepção nos ambientes naturais e construídos, onde neles são atribuídos valores e significados em um determinado grau de importância (Dias et al., 2016). Por conseguinte, a percepção ambiental, neste caso, atua mais como uma percepção sensorial transmitida pelos sentidos humanos, contudo, ultrapassa esses limites sensoriais, na medida em que leva em consideração outros elementos de interpretação, por exemplo, as próprias vivências.

Trabalhar com a educação ambiental atualmente é, acima de tudo, ter consciência ambiental, e esse processo pode e deve ser instrumentalizado através da percepção ambiental. Ações concretas que visam a reeducação dos indivíduos, no sentido de proteger o meio ambiente, evitando uma destruição cíclica da terra, são basicamente os caminhos mais eficazes que a percepção pode oferecer.

Dessarte, às Instituições de Ensino Superior, sustentadas pelo ensino, pesquisa e extensão, são ambientes apropriados para aplicar os conceitos de percepção ambiental, em razão de ser uma ferramenta indispensável para a promoção de uma melhor qualidade de vida sustentável.

Estamos sempre lidando com crises ambientais ao nosso redor, isso porque é inevitável estar em lugares que não passam por esses problemas. As universidades, mesmo que se mostrem ou não, em algumas vezes, preocupadas com o bem-estar da comunidade acadêmica, ainda sim carecem de grandes melhorias quando se trata de práticas ambientais sustentáveis.

Essas questões seriam facilmente resolvidas se uma gestão ambiental agisse de maneira eficaz nas universidades, em virtude de que o próprio Plano Estadual de Educação Ambiental do Estado do Maranhão ressalta a necessidade de as Universidades aplicarem estratégias que visam o bem-estar e qualidade de vida da comunidade acadêmica.

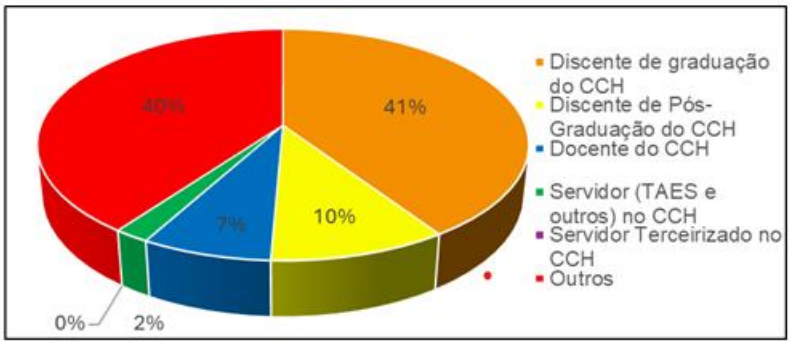
Logo, não negamos a importância das ações em Educação Ambiental dentro dos cursos de graduação apoiados aos departamentos, laboratórios de pesquisa e programas de pós-graduação como os meios mais viáveis para uma melhoria nos ambientes universitários. Porém, primeiramente, a própria comunidade precisa perceber estrategicamente os impasses que estão diante, não bastando somente observar, mas ter interesse e sensibilização por essas questões, e em seguida, aplicar os entendimentos nas práticas ambientais.

3. A percepção ambiental e a identificação de elementos socioambientais dos diferentes espaços do CCH

Participaram desta pesquisa, voluntariamente, 152 pessoas, sendo essas representadas pelos estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e servidores TAES do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, e outros. Esses "*outros*" referem-se aos frequentadores do CCH que não são vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação nas Ciências Humanas, devido a participação voluntária, e a maneira que o questionário foi disponibilizado aos participantes (em formato digital no Google Forms, enviado nos grupos de WhatsApp dos cursos, e E-mail geral da UFMA).

Os participantes da pesquisa, em sua maioria são discentes de graduação do 1º ao 8º semestre, e pós-graduação, docentes e TAES. O questionário foi disponibilizado em toda comunidade do CCH, inclusive, os coordenadores de cada departamento se responsabilizaram pelo encaminhamento aos devidos cursos, apesar do maior acesso a ele ter sido via WhatsApp (Gráfico 1). Por outro lado, os servidores terceirizados, não tiveram acesso ao questionário da pesquisa haja vista a falta de tempo para responder as perguntas, em decorrência dos serviços diários prestados ao Centro.

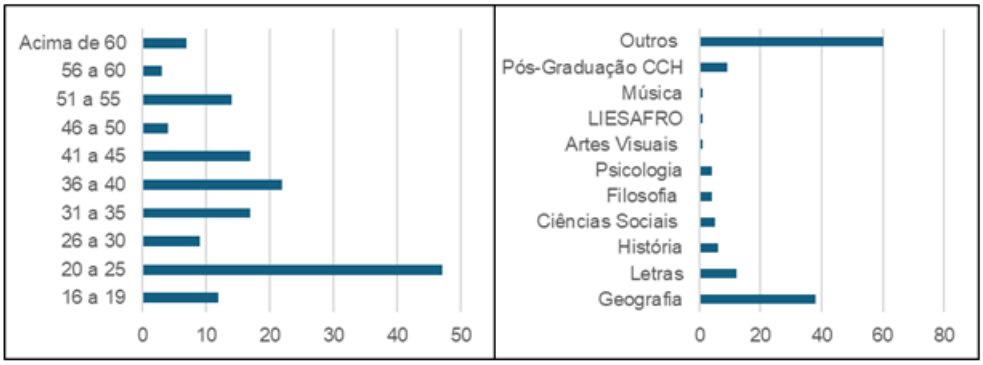
Gráfico 01: Participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Quanto a idade dos entrevistados, verifica-se a maioria entre 20 e 25 anos, além de verificados participantes acima de 60 anos (Gráfico 02). A proposta inicial do questionário era restringi-lo apenas aos frequentadores do Centro de Ciências Humanas, entretanto, a pesquisa atingiu um público diverso de voluntários do Campus não pertencentes às Ciências Humanas, mas que não foram desconsiderados devido ao grau de importância e relevância que foi dado a pesquisa (Gráfico 03).

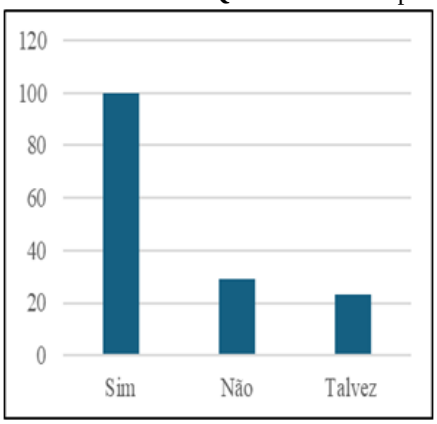
Gráfico 02: Idade dos entrevistados. **Gráfico 03:** Curso/Ocupação dos entrevistados



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Considerando a importância da percepção ambiental como ferramenta que promove a identificação dos elementos socioambientais dos diferentes espaços, a comunidade acadêmica foi indagada quanto aos problemas ambientais presentes no Centro de Ciências Humanas. Observou-se que a maioria visualiza esses problemas sob várias perspectivas, comprovando que a percepção humana varia conforme as experiências e vivências no espaço terrestre (Gráfico 4). A partir desse pressuposto, apontaram-se quais são as problemáticas que mais ameaçam a qualidade socioambiental do CCH (Quadro 1).

Gráfico 4: Percepção Ambiental da comunidade acadêmica do CCH/UFMA quanto aos problemas ambientais;
Quadro 1: Principais problemas verificados.



PROBLEMAS AMBIENTAIS NO CCH
Descarte irregular de resíduos sólidos nas áreas de acesso ao prédio
Destinação irregular dos resíduos
Distribuição sem estratégia das lixeiras seletivas no prédio do Centro de Ciências Humanas
Problemas na infraestrutura física do prédio (banheiros, ambientes de lazer, etc)
Consumo irresponsável de energia elétrica
Degradação e abondono das áreas verdes pelas proximidades do CCH

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Com base nesse levantamento, verifica-se que as problemáticas persistentes no Centro de Ciências Humanas da UFMA vêm sendo o descarte irregular dos resíduos sólidos (Figura 2 A e B), distribuição sem estratégia das lixeiras de coleta seletiva pelas dependências internas e externas do prédio. A distribuição das lixeiras sem planejamento podem ser vistas em diversos locais que geralmente são visitados pelos frequentadores (Figura 02 C e D).

Figura 02 A e B) : Destinação inadequada dos resíduos sólidos no Centro de Ciências Humanas da UFMA; **C e D)** Distribuição sem estratégia das lixeiras em algumas área do prédio

Fonte: Acervo da Pesquisa (2024)

Verifica-se uma distribuição irregular que não considera adequadamente os espaços mais frequentados pelos alunos do Centro de Ciências Humanas, como é o exemplo de áreas públicas de lazer dedicado à cultura e eventos da comunidade acadêmica, como a Ágora, sendo que, nesses espaços, não são encontradas lixeiras seletivas para destinação dos resíduos, com execessão de uma que é denominada apenas para a destinação geral de todos os resíduos do prédio (Figura 02 C e 03 A).

Figura 03: A) Ágora do Centro de Ciências Humanas; B) Murais do CCH

Fonte: Acervo da Pesquisa (2024)

Conforme a Lei 9.795/99, a Educação Ambiental deve capacitar o indivíduo para que ele possa exigir transformações sociais, fazer escolhas conscientes, promover mudanças, ter acesso aos meios de comunicação e informação, e tomar decisões que garantam o bem-estar e

a qualidade de vida de todos. Nesse sentido, a conscientização é fundamental para alcançar esses objetivos, sendo essencial que os problemas ambientais sejam discutidos e mitigados. No entanto, no diagnóstico realizado no prédio, observou-se que os murais de todo o edifício não exibem eventos, palestras ou quaisquer informações relacionadas a essa temática o que evidencia uma lacuna na promoção da educação ambiental (Figura 03 B).

A universidade, como microcosmo da sociedade, é um ambiente onde a educação é continuamente praticada e reflete o mundo exterior. As relações ambientais dentro desse contexto estão entrelaçadas com uma postura solidária e com o surgimento de diálogos que possibilitam reflexões profundas na busca por soluções para os desafios de um mundo em constante movimento e evolução.

Mediante as discussões apresentadas anteriormente, não resta dúvidas quanto a importância da inserção da EA no ensino superior como alternativa metodológica capaz de fornecer diálogos promissórios sobre as questões socioambientais. Contudo, a PNEA e PNMA relacionam a EA na formação profissional, bem como dentro de todos os níveis e modalidades de ensino durante o processo educativo. Apesar disso, essas recomendações, infelizmente, não tornam garantida a integração da EA no ensino superior, haja vista a superficialidade na qual vêm sendo tratada.

No questionário aplicado, foram abordadas diversas questões, desde a conceituação da temática até os problemas reais enfrentados no prédio. No Centro de Ciências Humanas, existem alguns cursos que incluem a disciplina de Educação Ambiental ou promovem um interdisciplinaridade (Geografia, História, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, Artes Visuais, Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Letras/Libras e Música), contudo, outros não promovem esse debate com a EA (Teatro e Letras).

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos do Centro de Ciências Humanas partiu de critérios de categorização considerando os títulos das disciplinas, as palavras de cunho ambiental encontradas, corpo das ementas e as referências bibliográficas apresentadas (descrevendo neste relatório os dois primeiros itens), apenas visa contribuir para o entendimento de como o ambiente educacional formalizado discute a problemática ambiental e como traz (ou poderia trazer) a Educação Ambiental enquanto tema transversal e interdisciplinar.

Vale destacar ainda que, em uns cursos, a EA encontra-se inserida como disciplina obrigatória ou eletiva conforme a grande curricular dos cursos, e, em outros, essa temática é abordada de maneira transversal ou disciplinar (Quadro 2)

Quadro 2: Cursos das Ciências Humanas que promovem a EA de maneira transversal ou disciplinar no CCH/UFMA

CURSOS	TRANSVERSAL	DISCIPLINAR
Geografia	-	Através da disciplina obrigatória Educação Ambiental
Letras/Libras	-	Através da disciplina eletiva Educação Ambiental
Filosofia	Através da disciplina Bioética	-
Ciências Sociais	Disciplina Meio Ambiente	
Artes Visuais	Através de algumas disciplinas (Cultura Material Regional, Estética, Cultural imaterial regional, Projeto gráfico)	-
LIESAFRO	-	Disciplina obrigatória Educação Ambiental
Música	Os componentes Acústica Musical, Percepção Musical, Apreciação Musical, Tópicos Especiais em Música e Laboratório de Construção de Instrumentos	-

Fonte: Organizado pelos autores (2024)

O ProNEA determina que a Educação Ambiental não seja contemplada como disciplina específica nos cursos de graduação e pós, mas que esteja atrelada a transversalidade. Tanto esse programa, como a PNEA não mencionam quais são os cursos do ensino superior que devem ou não contemplar a EA em seus currículos. No Centro de Ciências Humanas, existem alguns cursos que mencionam a EA, e isso pode ser visto por meio da busca pelas palavras-chave nos PPCs, contudo, são encontrados termos como Questão Ambiental e Educação Ambiental, e, Sustentabilidade e Natureza, que são encontrados nos documentos dos cursos de História e Música, respectivamente. O (Quadro 3) fornece um panorama geral de todos os cursos de graduação das Ciências Humanas do CCH/UFMA que apontam a EA em seus currículos e suas respectivas abordagens.

Quadro 3: Panorama geral das disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas que promovem a Educação Ambiental de maneira transversal ou multidisciplinar ofertadas pelos cursos das Ciências Humanas/UFMA.

CURSOS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS, OPTATIVAS E ELETIVAS
GEOGRAFIA	Educação Ambiental, Planejamento e Gestão Ambiental, Planejamento e Gestão de Bacias Hidrográficas, Introdução à Ecologia, Ecologia Geral, Geomorfologia Ambiental, Turismo e Meio Ambiente.
LETRAS/LIBRAS	Educação Ambiental, Biodiversidade, Riquezas Naturais, Meio Ambiente, Amazônia e Áreas Naturais e Prática Pedagógica IV.
FILOSOFIA	Bioética
CIÊNCIAS SOCIAIS	Meio Ambiente
LIESAFRO	Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais
ARTES VISUAIS	Políticas de Educação Ambiental e Natureza distribuídas nas disciplinas Cultura Material Regional; Processo Criativo na Educação; Estética e Projeto Gráfico
MÚSICA	Nenhuma disciplina
HISTÓRIA	Nenhuma disciplina
LETRAS – LÍNGUA INGLESA E ESTRANGEIRA	Nenhuma disciplina
TEATRO	Nenhuma disciplina

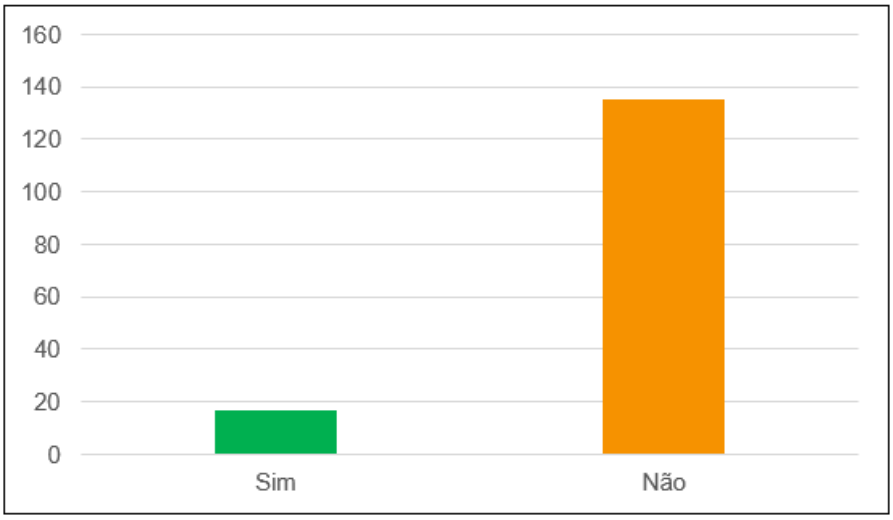
Fonte: Organizado pelos autores (2024)

Por meio dessas análises, identificamos aqueles que mais aproximam debates com a EA, e isso explica o quantitativo de entrevistados que já ouviram falar sobre essa temática no CCH, representando 98%, enquanto apenas 2% nada sobre a temática. Dentre a maioria, conseguimos observar diversas respostas através da indagação seguinte "O que você entende por Educação Ambiental?", tais como: "*um longo e permanente processo educativo que leva as pessoas de um modo geral (crianças, jovens, adultos e idosos), a cuidar dos espaços de convivências...*" e também, "*como o próprio nome já induz, tem a ver sobre a educação voltada para as questões ambientais, mas não acho que se restrinja somente a isso, mas também a ensinar as pessoas a ter consciência de preservação*."

Respostas essas condizentes com as determinações legais da Política Nacional de Educação Ambiental e com os autores Layrargues (1999) e Medina (2002), enfatizando a temática como um processo educativo de conscientização.

O maior público-alvo da pesquisa são os discentes de graduação do Centro de Ciências Humanas, grande parte integrantes do curso de Geografia, apesar de existir um quantitativo de pessoas pertencentes a outros cursos de graduação e pós-graduação da UFMA. Considerando os frequentadores da área de estudo, conseguimos perceber, dentre os quais responderam conhecer a EA, são aqueles que já cursaram disciplinas específicas ou optativas de Educação Ambiental, participaram de eventos ou conhecem alguma iniciativa no CCH (Gráfico 5).

Gráfico 05: Projetos ou iniciativas de Educação Ambiental no CCH.



Fonte: Organizado pelos autores (2024)

O gráfico responde muitos questionamentos à despeito da EA nas licenciaturas nas Ciências Humanas, bem como no próprio CCH. À vista disso, se grande parte do público-alvo nunca tomou conhecimento sobre projetos ambientais no Centro, isso indica a existência de diversas iniciativas ambientais abordadas de maneira isolada nos cursos, Laboratórios/Núcleos de pesquisa ou Pós-graduação que não estão sendo contempladas de maneira coletiva para os demais frequentadores do Centro, seja em projetos, debates ou eventos de outras naturezas.

Isso explica a indagação seguinte, uma vez que dentre esses que responderam conhecer algum projeto ou iniciativa de Educação Ambiental no CCH, atentou-se para alguns projetos como "*Plantio de árvores e mudas promovidas pelo GEPEPE*", "*Concurso de árvores de natal sustentáveis*", "*Projeto de Extensão Grande Carajás: Cidadania, Direitos Humanos e Educação Ambiental* promovido pelo GEDMMA" e ações de Educação Ambiental promovidas pelo "*Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais – NEPA*".

Ao se tratar de eventos locais, como o Encontro Humanístico da UFMA, promovido pelo Centro de Ciências Humanas desde os anos 2000, quando analisados os Anais desse evento no período de 2010-2023 (considerado a dificuldade no acesso ao material dos primeiros encontros), verifica-se 17 trabalhos relacionados à Educação Ambiental sob diversas abordagens. Contudo, estes trabalhos foram produzidos, prioritariamente, pelos integrantes do curso de Geografia do CCH e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais - NEPA.

Muitos cursos analisados exploram a temática em suas discussões, contudo, alguns enfrentam dificuldades em relacionar as abordagens das disciplinas com a Educação Ambiental enquanto tema transversal ou interdisciplinar. Isto é reflexo da dicotomia que ainda associa a

EA às ciências naturais, por essa ter maior aproximação com questões ambientais. Porém, o entendimento da Educação Ambiental implica também na compreensão dos fatores sociais, culturais e econômicos, e a ciências humanas são capazes de fornecer esses diálogos de caráter interdisciplinar.

Todavia, essa problemática impede que haja uma interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas e, entre eles com outras áreas do conhecimento, visto a ausência de disciplinas sobre o tema dentro dos currículos pedagógicos dos cursos, eventos e debates sobre a temática. À vista disso, cabe ressaltar a colocação sobre a interdisciplinaridade proposta por Moraes (1997), o qual realça trabalhar a Educação Ambiental numa visão interdisciplinar a partir do debate com as demais ciências se torna imprescindível para a amplitude necessária para a discussão e para a aplicabilidade da Educação Ambiental no Ensino Superior.

4. Considerações finais

A investigação revelou que o Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão enfrenta desafios substanciais, e esses aspectos evidenciam uma falta de integração e promoção eficaz da EA no ambiente acadêmico, bem como a ausência da Política Nacional de Educação Ambiental baseada na Lei 9.795 de 27 de abril de 1999 em alguns cursos. Isso indica a presença de iniciativas, práticas de Educação Ambiental e disciplinas abordadas de maneira superficial que não abrangem todo a comunidade acadêmica do CCH.

Dessarte, a pesquisa conclui que é imperativo desenvolver um modelo de gestão ambiental coletiva dentro do centro, fundamentado na compreensão da percepção ambiental. Esse modelo deve promover práticas sustentáveis e implementar uma EA mais integrada e eficaz, melhorando a abordagem da universidade em relação aos desafios ambientais e fomentando um ambiente mais consciente e responsável.

Conclui-se, também, que há uma necessidade de desconstruir a visão reducionista nas Universidades, de que a Educação Ambiental é campo das discussões nas Ciências Naturais, ou até mesmo apenas na Geografia, e ampliar o escopo e horizonte para as demais áreas do conhecimento. Ao se tratar de licenciaturas, principalmente, urge a necessidade do trabalho relacionado ao meio ambiente de maneira interdisciplinar, e isto, de forma contundente, acontecerá a partir da formação desde a graduação tratando desta temática em seus componentes curriculares como determina a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental, amplamente discutidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Z.D.D et al. **Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão**: Uma construção coletiva. Governo do Estado do Maranhão. Secretária de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA. Secretária de Estado da Educação – SEDUC, 2018.

ALTEMBURG, S.G.N. **A Percepção Ambiental dos Agricultores vinculados a uma Rede de Referência em agricultura familiar: uma análise sobre as práticas agroecológicas e a qualidade de vida**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2010.

BARROS, J. R. A percepção ambiental dos Quilombolas Kalunga do Engenho e do Vão de Almas acerca do clima e do uso da água - DOI 10.5216/ag.v6i4.21980. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 6, n. 4, p. 216–236, 2013. DOI: 10.5216/ag.v6i4.21980. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/21980. Acesso em: 28 ago. 2024.

BORGES, O.J; LEITE, D.A.R. A Temática Ambiental no Ensino Superior: abordagens propostas em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 1, 2022

BRASIL. **Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental, Institui a política Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília: Impresa Oficial, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: rcp002_12 (mec.gov.br). Acesso em: 11.11.2023.

COIMBRA, J. A. A Linguagem e percepção ambiental. In: PHILIPPI, A; ROMERO, M. A; BRUNA, G. C. **Curso de Gestão Ambiental**. São Paulo: Manole, p. 525-616. 2004.

CUNHA, A.S; LEITE, E.B. **Percepção Ambiental**: Implicações para a educação ambiental. Sinapse Ambiental, 2009.

DIAS, S.L; MARQUES, M.D; DIAS, L.S. **Educação Ambiental**: conceitos, metodologia e práticas - Leonice Seolin Dias, Antonio Cezar Leal e Salvador Carpi Junior (Orgs.)Tupã: ANAP, 2016.

DIAS, S.L; MARQUES, M.D; DIAS, L.S. Percepção Ambiental: Reflexões e Definições. In: **Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas** - Leonice Seolin Dias, Antonio Cezar Leal e Salvador Carpi Junior (Orgs.)Tupã: ANAP, 2016.

DORIN, Lannoy. **Enciclopédia de Psicologia Contemporânea**: Psicologia Geral. v.1. São Paulo: Livraria Editora Iracema, 1984.

FERNANDES, R.S; SOUZA, V.J et al. Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental. In: **Encontro da ANPPAS**, 2., 2004, Indaiatuba. Anais... Belém: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004.

HOCHBERG, J. E. **Percepção**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KATAOKA, A.M; MORAES, M.M. Educação ambiental e paradigma da complexidade: aproximações entre ciências naturais e ciências humanas. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 2, p. 53-65.

LAYRARGUES, P. P. Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In: QUINTAS J. S. (Org.). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2 ed. Brasília: Edições IBAMA, p. 159-196, 2002.

LEITE, D. A. R. **A temática ambiental na formação inicial de professores: análise de cursos de Licenciatura em Física de Instituições de Ensino Superior localizadas no estado de São Paulo**. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

MACEDO, R.L.G. Percepção e Conscientização Ambientais. Lavras: UFLA – Universidade Federal de Lavras/ FAEPE – Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, 2000.
MEDINA, N. M. Educação Ambiental: a construção de novos valores éticos. In: Olam - **Ciência e Tecnologia.** V. 2, P. 194-212, 2002.

MELAZO, G. C. Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 6, n. 6, p. 75-51, 2005.

MORAES, A.C.R. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 2edição. Ed. Hucitec. São Paulo, 1987.

SAMPAIO, J.P; SOUSA, C.E.B.D; LEMOS, R.A. **A Educação ambiental em Licenciaturas de Ciências Humana**s: Um olhar sobre Projetos Pedagógicos de Cursos de uma Universidade Pública do Maranhão. São Luís, v. 27, n. 2, Jul./Dez. 2022

SOUZA, V.M.D. Para o mercado ou para a cidadania? a educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.- mar. 2016

THOMAZ, C.E; CAMARGO, D.M.P.D. **Educação Ambiental no Ensino Superior**: Múltiplos Olhares. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.18, janeiro a junho de 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

PIBID – GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA NO IEMA PLENO RIO ANIL

Deyvid da Conceição Borges
Graduando de Licenciatura em Geografia
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
deyviduema2024@gmail.com

Raissa Bastos Aires
Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Graduanda de Licenciatura em Geografia
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
raissaaires2020@gmail.com

Dra. Rosalva de Jesus dos Reis
Departamento de Geografia - DEGEO/UEMA
Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - PGCult/UFMA
Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Biodiversidade – GEDHBio
rosalvadosreis@gmail.com

RESUMO: Este artigo relata as atividades desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Pleno Rio Anil, pelos bolsistas e voluntários do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[1], com foco nas ações do Subprojeto Desafios Socioambientais, que teve como objetivo central a abordagem da importância da água. Descrevemos as estratégias utilizadas para sensibilizar os estudantes sobre questões relacionadas à conservação da água e discutimos os resultados alcançados, incluindo o impacto das atividades no engajamento dos alunos e na sensibilização da comunidade escolar.

Palavras-chave: PIBID, Educação, Água, Sensibilização.

[1] Este artigo resulta da nossa inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), referente a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da Pró – Reitoria de Graduação – PROG, conforme o Edital PIBID / CAPES nº 23/2022 e Portaria CAPES n° 083/2022. Com o Subprojeto Desafios Socioambientais, desenvolvido pelos bolsistas e voluntários do Curso de Licenciatura em Geografia na escola IEMA Pleno Rio Anil.

1. INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental no processo de sensibilização dos estudantes, sendo um espaço de formação integral de valores, conhecimentos e atitudes que podem ser adquiridas e praticadas em sociedade. Enfrentamos diversos desafios sociais, desigualdade, violência e falta de acesso a direitos básicos.

E para superar esses problemas, é necessário formar cidadãos sensibilizados e engajados, capazes de exercer no ambiente, formas de preservação e cuidado com o desperdício e poluição da água na escola, em casa e no nosso mundo. E para que se possa entender as contribuições que a escola desempenha na preservação do ambiente pode – se citar Bacci *et al*., (2008, p. 211), afirmando que:

> A água tem fundamental importância para a manutenção da vida no planeta, e, portanto, falar da relevância dos conhecimentos sobre a água, em suas diversas dimensões, é falar da sobrevivência da espécie humana, da conservação e do equilíbrio da biodiversidade e das relações de dependência entre seres vivos e ambientes naturais.

Precisamos pensar e destacar a importância que a escola possui nessa tarefa de construção intelectual de sensibilização dos estudantes, enquanto pensadores críticos da sociedade. Corroborando com esses argumentos Soares *et al.*, (2012, p. 1862), coloca que:

> A escola não é a única responsável pela transformação da sociedade, porém, a luta pedagógica é uma parte das lutas políticas. A relação da escola com a realidade social é bem dinâmica, possibilitando a luta por melhores condições de vida, o surgimento de líderes políticos que estejam representando as classes populares, a desmistificação dos conteúdos das matérias, contribuindo, de tal modo, efetivamente para a substituição de alguns modelos sociais e éticos por outros.

Considerando que a escola é um lugar onde podemos desenvolver prática pedagógicas que possibilitem aos alunos um olhar mais sensível sobre as mais diversas áreas de ensino, apresentamos o trabalho que foi realizado com as turmas 105, 106 e 107 do Ensino Médio, do turno matutino e vespertino da escola IEMA Pleno Rio Anil, pelos alunos da Geografia com o Subprojeto Desafios Socioambientais.

O objetivo geral do projeto foi promover a sensibilização dos estudantes, em relação a importância da água na escola, capacitando-os a serem agentes de transformação. E como objetivos específicos: desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexão nos estudantes, sobre a importância da água no dia-a-dia; estimular a participação ativa dos estudantes em projetos e ações sociais, envolvendo-os no processo de transformação da comunidade; incentivar a adoção de práticas de uso da água pelos estudantes, promovendo a conservação dos recursos hídricos e a sensibilização ambiental.

Conhecemos um pouco sobre o antigo e novo funcionamento da escola IEMA Pleno Rio Anil e como o Subprojeto Desafios Socioambientais foi importante para o senso crítico dos alunos em relação a importância da água. Hoje onde funciona o IEMA Pleno Rio Anil, era o Centro Integrado do Rio Anil - CINTRA, que já foi a antiga Companhia de Fiação e Tecidos do Rio Anil, uma fábrica de grande relevância na industrialização e desenvolvimento no estado do Maranhão.

Conforme o autor Santos (2020, p. 17), aponta: "No contexto das atividades econômicas do final do século XIX, o Estado do Maranhão, seguindo a tendência adotada no país, passava pela fase de industrialização, à qual se caracterizava por transformações relevantes". Ou seja, essa fase contribuiu para que a fábrica têxtil tivesse uma grande expansão durante esse período.

Santos (2020, p. 18), coloca que:

> A Companhia de Fiação e Tecidos Rio Anil pertenceu a seis empresários de São Luís: Antonio Cardoso Pereira, Francisco Xavier de Carvalho, Manuel José Francisco Jorge, José Francisco de Viveiros, Jerônimo Tavares Sobrinho e, o Cônsul da Grã-Bretanha no Maranhão, o escocês Henry Airlie, idealizador da Companhia.

E continua: "Esta fábrica ocupou uma área de 9.991 m², sendo edificada em pedra, cal e alvenaria de tijolo. E como era comum acontecer no entorno das fábricas, uma vila operária prosperou no local". Dessa maneira, com o desenvolvimento e a criação de novos serviços na proximidade da fábrica, os operários tinham maior proximidade do local.

Vale ressaltar, que com o passar dos anos e o declínio de alguns produtos da época a Companhia de Fiação e Tecidos Rio Anil veio a falência. Segundo Santos (2020, p. 20), comenta: "[...] a Companhia de Fiação e Tecido Rio Anil não resistiu e pediu falência em 1961. Sem uso há cerca de trinta e dois anos, em 1993 o prédio foi reabilitado com fins educacionais, dando lugar ao Centro Integrado do Rio Anil- CINTRA".

O local que antes era uma fábrica, passou a ser uma escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA que funcionou durante 26 anos, até que a Lei Ordinária de n° 11.053, de 02 de julho de 2019 extinguiu a Fundação Nice Lobão, onde ficou nas atribuições do IEMA Pleno Rio Anil.

Segundo o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional de 2023 – 2027, coloca que:

> O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado no dia 02 de janeiro de 2015, pelo então governador Flávio Dino, por meio da Medida Provisória nº 184, tornando - se uma autarquia vinculada inicialmente à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), por meio da Lei Estadual n° 10.254, de 09 de junho do mesmo ano e reestruturado pela Lei nº 10.385, publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2015. Atualmente, encontra-se vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na conformidade da Medida Provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019. Em 15 de

dezembro de 2021, o IEMA foi reorganizado pela Lei nº 11.623, que instituiu também o Programa Bolsa- Aluno.

De acordo com o site do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), "São 34 instituições de Ensino Médio Técnico em Tempo Integral, 02 escolas bilíngues de Ensino Fundamental (uma em São Luís e outra na cidade de Santa Inês) e 26 escolas vocacionais para oferta de cursos FIC, profissionalizantes".

Em 2023, a escola IEMA Pleno Rio Anil possuía 1.019 alunos matriculados, sendo 374 no 1° ano, 352 no 2° ano e 293 no 3° ano. O seu corpo docente era composto por 73 professores da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Base Técnica. A escola atualmente possui 27 salas em uso, os laboratórios utilizados com mais frequências são os de Biologia, Matemática, Física, Química e Informática. Em construção se encontra o Laboratório de Enfermagem da Base Técnica.

Existe também nas dependências da escola, uma biblioteca que possui um espaço amplo, teatro, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com atividades lúdicas para os alunos com necessidades especiais. Sala dos professores, refeitório, quadra poliesportiva, posto de saúde voltado para comunidade, uma horta que é responsabilidade do Laboratório de Sustentabilidade

- ECOLAB.

As turmas são caracterizadas por uma formação integral, que segue o modelo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do novo Ensino Médio. Eles têm acesso a uma série de atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa, atividades esportivas, culturais e de empreendedorismo. Com a abordagem interdisciplinar do projeto PIBID - Geografia permitiu a integração de conhecimentos e práticas de diversas áreas do currículo escolar, enriquecendo assim a compreensão dos alunos sobre a importância da água no contexto ambiental, social e econômico.

2. METODOLOGIA

O estudo é uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa, com revisão e levantamento bibliográfico e pesquisa empírica (Gil, 2019). As realizações das etapas aconteceram nos meses de dezembro de 2022 a abril de 2024, na escola IEMA pleno Rio Anil, localizado na Rua Primeiro de Maio, n° 80. Bairro Anil / São Luís – MA.

Na primeira etapa do projeto, foi direcionado questionários para os alunos do 1° e 2° ano do Ensino Médio, do turno matutino e vespertino entrevistas com o Ex Gestor Geral e com o responsável pelo refeitório sobre a importância da água. A etapa culminou com seminário e

palestras da Profa. Dra. Maria de Jesus Rodrigues Araújo Heilmann, Bacharel em Direito e Professora do Departamento de Direito da UFMA. E o Prof. Dr. Luís Carlos Araújo dos Santos, Geógrafo e Professor do Departamento de Geografia da UEMA. (Figuras 1, 2 e 3)

Na segunda etapa, aconteceu a apresentação da "Roda de conversa", com a palestrante Me. Deuzanir da Conceição Amorim Lima com o tema "Mares e Oceanos", no teatro da escola. (Figuras 4 e 5) Seguindo a mesma etapa, foi conduzido pelos bolsistas e voluntário a segunda "Roda de conversa" sobre o uso da água, com exibição de vídeos explicativos e discussões sobre suas vivências em relação aos aspectos das águas. (Figura 6)

Finalizando a segunda etapa, ocorreu a Exposição sobre as Bacias Hidrográficas da Ilha do Maranhão para os alunos, sobre o conceito, características, importância, usos, comitês das bacias e algumas abordagens sobre as questões ambientais das bacias na atualidade. E entrega de panfletos sobre os mapas das Bacias Hidrográficas da Ilha do Maranhão. (Figuras 7 e 8)

Na terceira etapa, foi apresentado elaboração de produções textuais e artísticas com os alunos sobre o uso da água na escola. (Figura 9)

Na quarta, foi feita uma visita técnica com a turma 105 no Parque Estadual do Bacanga, um lugar que possui características significativas de conservação para o nosso ecossistema. Segundo Júnior *et al*., (2007, p. 1024), coloca:

> O Parque Estadual do Bacanga é de grande importância para ilha de São Luís, pois é um dos únicos fragmentos florestais de mata pré- amazônica de forma conservada, servindo para a manutenção de uma grande área verde e mananciais na ilha, contribuindo assim, com a qualidade ambiental na ilha de São Luís por meio da conservação dos recursos hídricos locais, recreação, educação e lazer ambiental.

Com essa visita, os alunos tiveram contato com a fauna e a flora do local, com o valor histórico e cultural que o Parque representa, e como essa fonte de drenagem natural também é responsável pelo abastecimento de água de São Luís. E também, conheceram o Batalhão de Polícia Ambiental Tenente João Baldez Neves Filho; o Reservatório de água - Batatã; e o Rio da Prata. (Figuras 10 e 11)

Foi produzido, digitalmente uma cartilha com o tema "Boas práticas para o uso da água e coleta seletiva" pelos bolsistas e voluntário do PIBID – Geografia, mostrando a importância de deixar as torneiras desligadas enquanto escovamos os dentes, priorizar banhos curtos, reutilizar a água da chuva para regar as plantas, de preferência com mangueiras e regador e sempre verificar se não tem vazamentos em casa ou na escola. (Figura 12)

Já na quinta e última etapa, aconteceu no IEMA Pleno Rio Anil no turno matutino e vespertino uma palestra sobre as 17 ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com as turmas do 1° e 2° ano do Ensino Médio, ministrada pelos bolsistas e voluntário do PIBID –

Geografia, mostrando a importância desses objetivos para nossa sociedade. Sendo eles, 1 - Erradicação da pobreza; 2 - Fome zero e agricultura sustentável; 3 - Saúde e bem-estar; 4 - Educação de qualidade; 5 - Igualdade de gênero; 6 - Água limpa e saneamento; 7 – Energia limpa e acessível; 8 - Trabalho de decente e crescimento econômico; 9 – Inovação; Infraestrutura; 10 - Redução das desigualdades; 11 - Cidades e comunidades sustentáveis; 12– Consumo e produção responsáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14 – Vida na água; 15 – Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições eficazes; 17 – Parcerias e meios de implementação. E também, a aplicação de um *Quizz* com perguntas e respostas sobre a 17 ODS com os alunos, sendo divididos em equipe e as equipes vencedoras ganharam brindes. (Figuras 13 e 14)

Por fim, houve a entrega da cartilha "Boas práticas para o uso da água e coleta seletiva", juntamente com QR Code para Coordenadora Pedagógica disponibilizar no acervo da biblioteca da escola. Como produto final dos 18 meses de atividades desenvolvidas com os alunos através do projeto a importância da água. (Figura 15)

Figura 1 - Apresentação dos resultados dos questionários e entrevistas.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 2- Coordenadora, supervisor, bolsistas e palestrantes.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 3- Alunos - IEMA.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 4 – Roda de conversa – mares e oceanos.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 5 – Alunos IEMA.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 6 - Roda de conversa – o uso da água**.**

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

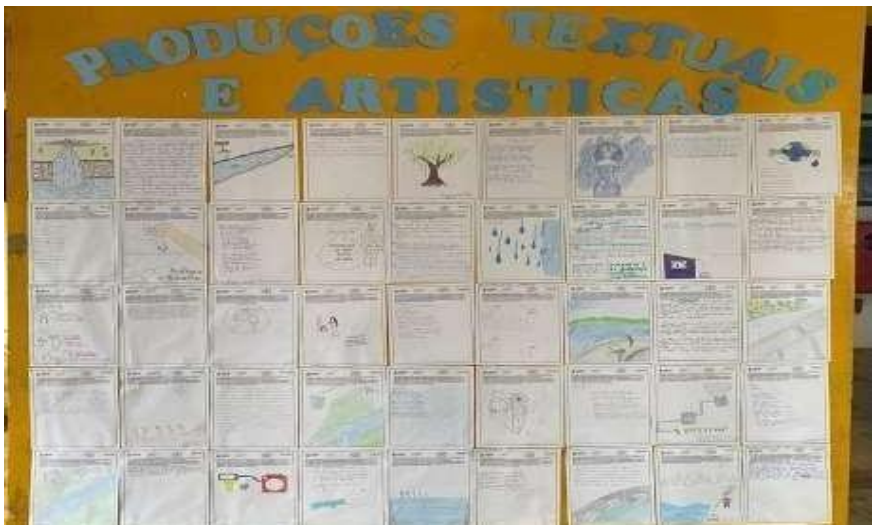
Figura 7 – Exposição sobre as Bacias Hidrográficas da Ilha do Maranhão.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 8 - Alunos – IEMA.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 9 - Exposição das produções textuais e artísticas.



Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

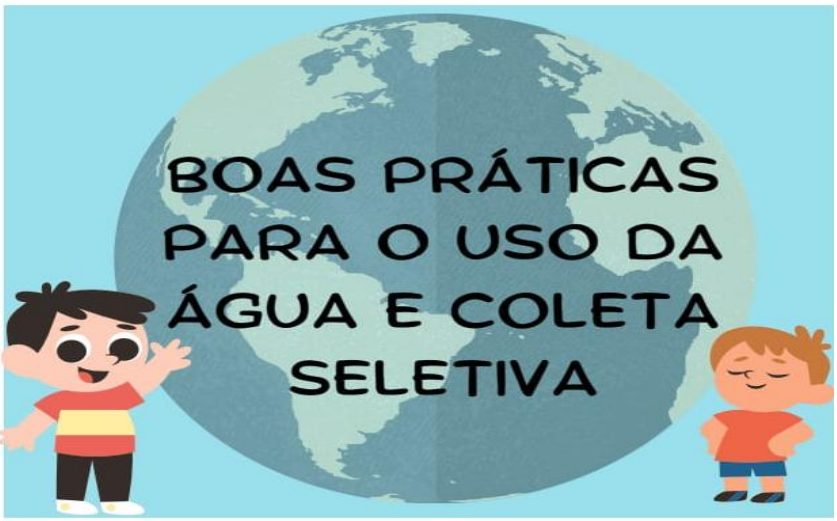
Figura 10 - Visita técnica com a turma 105.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 11 - Reservatório Batatã – Turma 105.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2023).

Figura 12 - Boas práticas para o uso da água e coleta seletiva.

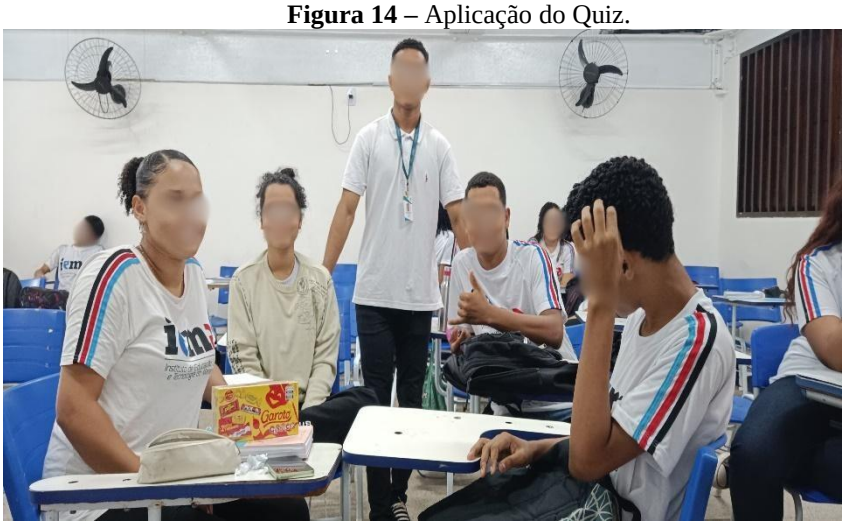


Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2024).

Figura 13 – Palestra sobre ODS.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2024).

Figura 14 – Aplicação do Quiz.



Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2024).

Figura 15 – Entrega da cartilha.

Fonte: Acervo PIBID – IEMA, (2024).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos questionários aplicados aos alunos do 1° e 2° ano do Ensino Médio na escola IEMA Pleno Rio Anil e das entrevistas com o Ex Gestor Geral e com o Responsável pelo Refeitório sobre o uso da água na escola, os quadros e gráficos abaixo nos mostram que:

Com base nas análises das perguntas e respostas obtidas pelos alunos no quadro 1, percebemos na questão 1, que 96% dos alunos quando encontram alguma torneira aberta na escola, fecham as torneiras imediatamente, enquanto 2% não fecham e os outros 2% acionam algum funcionário. Ou seja, é perceptível que os alunos conhecem sobre esse tema. Na questão 2, em relação ao acesso da água na escola, 93% dos alunos acham acessível, já os outros 7% não concordam. Dessa maneira, eles dispõem desse bem natural que é a água de forma acessível na escola.

Foi observado na questão 3, que 46% utiliza entre 5 a 9 vezes água na escola, já 44%, entre 1 a 4, enquanto 3% entre 10 a 14 e os outros 6% mais que 15. Nesse sentido, a maioria dos alunos usam com frequência a água na escola, tendo consciência do quanto ela é importante para os seres humanos. Destacamos, na questão 4, que 92% dos alunos durante a escovação dos dentes deixam as torneiras abertas, enquanto apenas 8% não deixam. Dessa maneira, observamos que esse hábito de escovar os dentes com a torneiras abertas ainda é muito comum na nossa sociedade.

Na questão 5, que 89% dos alunos nunca utilizaram a água do Rio Anil para algum tipo de atividade, enquanto 11% já utilizaram. Ou seja, os alunos ainda não possuem entendimento do quanto o Rio Anil é importante para a conservação e preservação da natureza e que a água é fonte de vida e energia para nossa sociedade.

Bruni (1994, p. 57) ressalta que: " [...] a importância da água na produção da energia elétrica, pelas usinas hidrelétricas, e a importância dos rios e mares como meios de transporte". E por fim, constatamos que na questão 6, 66% dos alunos não consideram o Rio Anil importante para os cidadãos de São Luís, e os outros 34% alegam que sim, que ele é significativo.

Quadro 1- Perguntas da entrevista aplicada para os alunos do IEMA Pleno Rio Anil.

QUESTÕES
1 - Quando você encontra torneiras abertas na escola, qual a sua atitude? ( ) Fecho imediatamente ( ) Não fecho ( )Aciono algum funcionário ( )Outros
2 – Todas as vezes que você precisa utilizar a água da escola ela está acessível? ( ) Sim ( ) Não
3 – Com qual frequência você utiliza a água da escola? ( ) Entre 1 a 4 vezes ( ) Entre 5 a 9 vezes ( ) Entre 10 a 14 vezes ( ) Mais que 15 vezes
4- Durante a escovação dos dentes você deixa a torneira aberta? ( ) Sim ( ) Não
5 – Você já observou alguém utilizando a água do Rio Anil para alguma atividade? ( ) Sim ( ) Não
6 – Você considera o Rio Anil importante para os cidadãos de São Luís? ( ) Sim ( ) Não

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Gráfico 1- Questão 1.

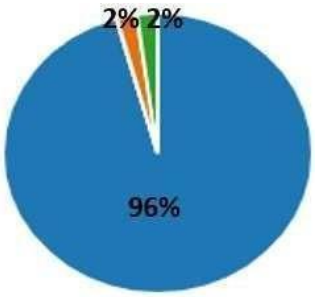


Gráfico 2- Questão 2.

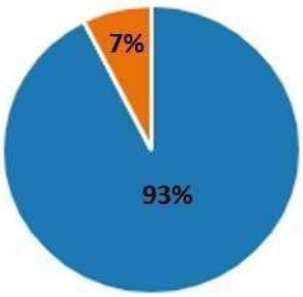


Gráfico 3 – Questão 3.

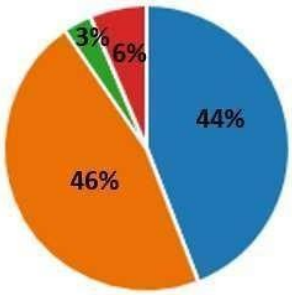


Gráfico 4- Questão 4.

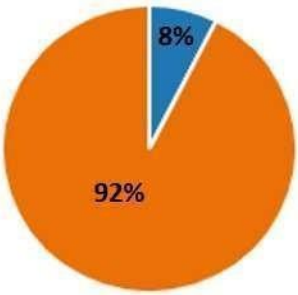


Gráfico 5- Questão 5.

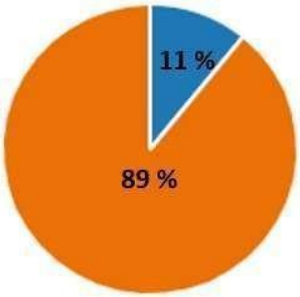
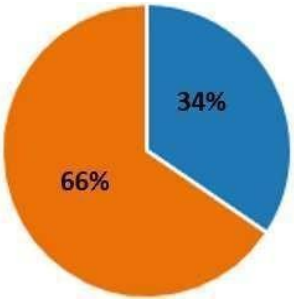


Gráfico 6 - Questão 6.



Fonte: Google Forms, (2023).

No quadro 2, mostra as perguntas feitas para o Ex Gestor Geral da escola, onde ele frisou que há existência de eletivas voltadas ao uso responsável da água na escola. Ou seja, essas disciplinas evidenciam o compromisso da instituição em abordar questões essenciais relacionadas à conservação e preservação do ambiente.

Ele destacou também que, na parte superior da instituição possui uma horta, onde gera adubos, e que há um sistema de irrigação inteligente na escola. Dessa maneira, os alunos têm a oportunidade não apenas de aprender sobre a importância da conservação da água, mas também de vivenciar práticas sustentáveis em seu ambiente escolar.

Conforme Garcia *et al*., (2015, p. 04), comenta: "[...] a quantidade de água presente em seu ciclo é determinada por uma interação complexa de fatores ambientais, incluindo variações climáticas, geográficas e pluviométricas". E com essas iniciativas não apenas contribuem para a conscientização ambiental dos estudantes, mas também os capacitam a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente.

Quadro 2- Perguntas da entrevista aplicada para o Ex Gestor Geral do IEMA Pleno Rio Anil.

QUESTÕES
1 - Tipo de atividade que foram desenvolvidas com alunos em relação a uso e conservação da água?
2 - A escola já promoveu algum evento relacionado a uso e conservação da água ou da bacia do Rio Anil? ( ) Sim ( ) Não Poço artesiano Se sim lista quais_ _____
3 - De onde vem a água que abastece a escola? ( ) Rede Geral de Distribuição de Água, de responsabilidade da CAEMA. ( ) Poço artesiano ( ) Outro
4- Como a direção resolve os problemas de vazamento que podem ocorrer na escola?
5- Ao faltar água devido a Intermitência da CAEMA, qual ou quais medidas são tomadas pela direção para solucionar o problema?
6 - A escola apresenta algum sistema de tratamento da água? ( ) Sim Qual? __ _____ ( ) Não
7-A escola possui algum registro de alunos que ficaram doentes em detrimento do consumo de água nas dependências da escola? ( ) Sim Quando?_____ ( ) Não
8 - A escola possui algum sistema de tratamento de efluente para posterior descarte? ( ) Sim ( ) Não

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em relação à entrevista com o Responsável do Refeitório no quadro 3, observamos que o abastecimento de água da escola é de responsabilidade da CAEMA, logo, dificilmente falta água, mas em caso de falta, é abastecido por um caminhão com urgência o que minimiza significativamente a ocorrência de falta de água nas dependências da instituição.

Nesse sentido, essa estratégia demonstra o compromisso da escola em assegurar a disponibilidade de água para as atividades cotidianas, garantindo o conforto e a segurança de alunos e funcionários.

Ele destacou também que, todas as torneiras da área de preparo funcionam, dessa maneira, assegura-se a funcionalidade de todas elas. Além disso, há ausência de vazamentos de água na área de preparo. Essa constatação evidencia o cuidado da escola com a manutenção das instalações, garantindo um ambiente seguro e eficiente para as atividades relacionadas à alimentação dos alunos.

Ele frisou que, a vigilância sanitária frequenta mensalmente a cozinha para verificar a qualidade da água, e até hoje os resultados foram positivos para uma água adequada, e destaca que não há vazamentos de água na área de preparo, demonstrando cuidado com a manutenção.

Apesar de situações esporádicas de desperdício de água na lavagem de materiais, a equipe de 16 pessoas está empenhada em reduzir essa prática, promovendo o uso consciente

dos recursos hídricos e demonstrando comprometimento com a sustentabilidade ambiental da escola.

Quadro 3- Perguntas da entrevista aplicada para o Responsável do Refeitório da escola.

QUESTÕES
1 - De onde vem a água que abastece a cozinha da escola? ( ) Rede Geral de Distribuição de Água, de responsabilidade da CAEMA. ( ) Poço artesiano ( ) Outro
2- A água da cozinha está disponível o tempo todo? ( ) Sim ( ) Não
3- Caso falte água, como é solucionado o problema?
4- Todas as torneiras da cozinha da escola funcionam? ( ) Sim ( ) Não
5- Tem algum vazamento de água nos canos da cozinha? Se sim, quanto tempo leva para o problema ser resolvido? ( ) Sim ( ) Não
6 - Você sabe se a água que é utilizada na cozinha da escola possui algum tratamento adequado? ( ) Sim ( ) Não

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

4. CONCLUSÃO

Mediante as observações em relação ao projeto PIBID – Geografia: contribuições sobre a importância da água no IEMA Pleno Rio Anil, atividades desenvolvidas mostraram-se proveitosas, onde os Coordenadores, Supervisores, Gestores e alunos tiveram contato com a sensibilização sobre a importância da água no dia-a-dia.

Durante o projeto, os alunos e membros da equipe tiveram a oportunidade de vivenciar práticas sustentáveis, como a gestão eficiente da água na escola. E essa experiência prática não apenas reforçou a importância da sensibilização ambiental, mas também capacitou os participantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a conservação dos recursos hídricos.

Por fim, é crucial ressaltar que o impacto positivo do projeto PIBID - Geografia vai além das fronteiras da escola, influenciando positivamente as atitudes e comportamentos dos alunos em relação à água e ao meio ambiente em suas vidas cotidianas. Ao promover uma cultura de sustentabilidade e responsabilidade ambiental, o projeto prepara os alunos para serem cidadãos ativos e sensibilizados, capazes de contribuir para a construção de um futuro mais justo, equitativo e sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

BRUNI, José Carlos. **A água e a vida.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **5**(1-2): 53-65, 1993 (editado em nov. 1994).

BACCI, Denise de La Corte; PATACA, Emerlinda Motinho. **Educação para a água**. Estudos avançados. v. 22, n.63, p. 211-226, 2008.

CRUZ, Gisele Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. *Educar em Revista,* (29), 191 – 205. Curitiba, 2007.

GARCIA, Érica Natasha dos Anjos; MORENO, Diego Aparecido Alves Costa; FERNANDES, André Luís Valverde. **A importância da preservação e conservação das águas superficiais e subterrâneas: um panorama sobre a escassez da água no Brasil**. Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 11, n. 6, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JÚNIOR, José de Ribamar Pinheiro; COSTA, Lizit Alencar da; SANTOS, Márcio Costa Fernandes Vaz dos; GOMES, Lenisa Nina. **Análise temporal da paisagem do Parque Estadual do Bacanga utilizando imagens dos satélites SPOT-3 e CBERS-2**. Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007, INPE, p. 1023-1030.

SANTOS, Jean Carlos Louzeiro dos. **Do bater dos panos à sirene da escola: uma análise do bairro Anil à luz do lugar como tecido sociocultural.** Dissertação (Mestrado em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

SOARES, Gisele Lángero; RIBEIRO, Ana Cláudia Silveira; VILHENA, Ticiana Fagundes da Porciuncula de; MUNHOZ, Julianne Marçal; STEFENON, Valdir Marcos. **A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade.** Revista Monografias Ambientais, 2012, 8(8),1858–1869. Disponível em: PDI IEMA 2023-2027 Acesso em: 20 de mar. 2023.

POÉTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFMA[1]

Walter Rodrigues Marques[2]
Doutorando em Educação – FE/USP
waltermarques@usp.br
SEDUC-MA

Luis Félix de Barros Vieira Rocha[3]
Doutorando em Educação – FE/UFPEL
luis.rocha@ufpel.edu.br
SEMED/Matões do Norte

Andréa Luisa Frazão Silva[4]
Doutorando em Artes Visuais - UNESP
andrea.frazao@unesp.br
SEMED/São Luís

Diêgo Jorge Lobato Ferreira[5]
Doutorando em Design – FAU/USP
diegolobatoferreira@usp.br
IFMA

RESUMO: Esta proposta parte de dois fundamentos epistemológico-conceitual: a Teia de Ananse e a História de vida/Narrativas autobiográficas. Portanto, Ananse Ntontan, na simbologia Adinkra, é uma teia de aranha que traz em si o significado de "sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida". As narrativas autobiográficas discorrerão sobre a complexidade da vida e como esse grupo de egressos da UFMA trilhou caminhos utilizando-se sabiamente da amizade, cooperação, solidariedade e criatividade em diásporas internas (quando sinto que posso ser e fazer mais do que estar dado), distópicas (mudança social). Ainda que a luta pela vida se inicie no nascimento, nosso ponto de partida para essa proposta é a Universidade – lugar de onde saímos, para onde fomos e o que construímos nessa trajetória. Os Retirantes, de Portinari será sustentado como fundamento das trilhas acadêmicas, uma vez que tivemos que estudar em regiões distintas e distantes da origem. O retorno ao nascimento e às relações tecidas até o ponto de partida, sempre estarão presentes e fazem parte da história de

[1] Apresentado sob título: POÉTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE EGRESSOS DA UFMA, no Encontro Humanístico (17.:2023:São Luís). E-book do XVII Encontro Humanístico da UFMA: Ciências, Humanidades e Reconstrução Democrática [recurso eletrônico] / Flávio Luiz de Castro Freitas, Luciano da Silva Façanha e Ronaldo Barros Sodré (Orgs.).—São Luís: EDUFMA, 2023.

[2] Pesquisa: indígenas e o contato; educação museal; arte/educação; arqueologia/antropologia; cerâmica; artes visuais. Participa do Grupo de Pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar (FE-USP).

[3] Pesquisa: Educação das Relações Étnico-raciais; Arte/Educação; Religiões de matriz africana; Museologia.

[4] Pesquisa: Arte Visuais afro-brasileira, Artes Visuais, Educação das Relações Étnico-raciais, Arte/Educação.

[5] Pesquisa: arte/design/moda, curadoria, museu e estética contemporânea.

vida de todos – construindo a pessoa em si, mas que não é única, pois é a soma de todos os acontecimentos que permearam sua vida. Objetiva-se demonstrar a trajetória de quatro egressos da UFMA e como esse caminho foi trilhado para formar professores e pesquisadores no campo das linguagens e ciências humanas e sociais, e como essa formação contribuiu para a formação humana, socialmente responsável, tendo por base o conceito de empatia, habitando um mundo voltado para um capitalismo neoliberal e selvagem que pretere a alteridade, a coletividade – a vida comunal – em detrimento de uma individualização em vez de desenvolver uma individualidade, que é o eu como parte do todo, que me importo com o ambiente e a sociabilidade.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; Alteridade; Diáspora acadêmica; Teia de Ananse.

1. Introdução

Para falar/dizer de/sobre nossas poéticas de formação, partimos de dois conceitos e/ou perspectivas: a Teia de Ananse e a obra Retirantes, de Portinari. Desta forma, contar nossa história de vida/narrativas autobiográficas, embase-se nessas duas perspectivas/olhares.

Ananse Ntontan, na simbologia Adinkra, é uma teia de aranha que traz em si o significado de "sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida". As narrativas autobiográficas discorrerão sobre a complexidade da vida e como esse grupo de egressos da UFMA trilhou caminhos utilizando-se sabiamente da amizade, cooperação, solidariedade e criatividade em diásporas internas (quando sinto que posso ser e fazer mais do que estar dado), distópicas (mudança social).

Ainda que a luta pela vida se inicie no nascimento, nosso ponto de partida para essa proposta é a Universidade – lugar de onde saímos, para onde fomos e o que construímos nessa trajetória.

Segundo Machado (2015, p. 4), "Ananse, na simbologia Adinkra, é uma teia de aranha que traz em si o significado de "sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida, [...]". E, de acordo com Mattar e Azevedo (2022, p. 15), "O adinkra "ananse ntontan" (teia de aranha) simboliza sabedoria, criatividade, engenho e a complexidade da vida, síntese do significado mais profundo daquela narrativa". Para Galdino, Santos e Hoshino (2020, p. 5), "Ananse, guardiã e narradora de histórias na mitologia ashanti, também tida como um *trickster*, aquela que nos embaralha, que confunde a vontade de saber, que subverte esquemas convencionados, que nos salva de nosso próprio excesso científico: [...]". Conforme Badoe e Diakité, (2006 apud GABRIEL, 2021, p. 18) "Ananse é uma aranha, mas é um homem. Personagem popular nessa região, ele é considerado um herói intermediário entre os seres divinos e o mundo dos homens: é o guardião das histórias".

Os Retirantes, de Portinari será sustentado como fundamento das trilhas acadêmicas, uma vez que tivemos que estudar em regiões distintas e distantes da origem. O retorno ao nascimento e às relações tecidas até o ponto de partida, sempre estarão presentes e fazem parte da história de vida de todos – construindo a pessoa em si, mas que não é única, pois é a soma de todos os acontecimentos que permearam sua vida.

FIGURA 1: Retirantes (Portinari)

Fonte: Acervo do MASP (2022)

Objetiva-se demonstrar a trajetória de quatro egressos da UFMA e como esse caminho foi trilhado para formar professores e pesquisadores no campo das linguagens e ciências humanas e sociais, e como essa formação contribuiu para a formação humana, socialmente responsável, tendo por base o conceito de empatia, habitando um mundo voltado para um capitalismo neoliberal e selvagem que pretere a alteridade, a coletividade – a vida comunal – em detrimento de uma individualização em vez de desenvolver uma individualidade, que é o eu como parte do todo, que me importo com o ambiente e a sociabilidade.

2. WALTER RODRIGUES MARQUES - KEIKO

Em 2006 eu estava com 33 anos. Minha primeira aula foi em 16 de novembro de 2006. Lembro que a recepção foi feita pelo C. A. - Louvado seja Duchamp. Lembro de Norma e Raimundo que eram componentes do C.A.

Professores que foram importantíssimos para minha formação em Educação Artística: Mércia Antunes Pacheco que, na disciplina Introdução à Educação Artística, me conduziu a continuar e esclareceu a diferença entre licenciatura e bacharel. Depois, no estágio supervisionado, me deu dicas primorosas. Sou profundamente agradecido a Mércia. Paulo César (me apresentou Ana Mae Barbosa, Anallice Dutra Pillar, Edith Derdyck, a cerâmica – que hoje faz parte da minha pesquisa). O professor Gersino Martins foi muitíssimo importante para eu concluir o curso, pois quando eu quis e desisti do curso, ele me disse que: *alguns vão dizer que não se vive de arte, eu vivo da arte e no futuro, não dá para saber o que vai acontecer* [foi mais ou menos isso, mas esse foi o sentido da fala dele]. Portanto, termine seu curso. E foi

assim que eu vim parar no doutorado. Foi o professor Gersino que me apresentou minha orientadora de doutorado: Rosa Iavelberg, por meio do texto que era mais ou menos "ser professor" – acredito que era esse o título do texto.

UFMA - Um maravilhoso mundo novo, cheio de esperança. Depois vieram os espinhos - mas também superação - trabalho - docência pública. Educação Artística (Artes Visuais, fotografia/cerâmica); Psicologia (psicanálise); Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política); Física Licenciatura; Mestrado Profissional em Educação; Doutorado Acadêmico em Educação.

Pesquisador nas áreas: Cerâmica, relações étnico-raciais - história e cultura dos povos negros e indígenas; Ancestralidade; Museus; Educação; Relação profunda com a memória, a história e o esquecimento; Desejo de reconstruir minha história ancestral partindo do apagamento; Identidade; Subjetividade (psicanálise); Antropólogo por natureza, mas também por formação, ainda que indireta; Perspectivas: Ensino Superior (docência e pesquisa).

Minhas trajetórias – digo isso porque não segui um único caminho, mas vários, que se complementaram em múltiplos sentidos.

2.1 Graduação

Como disse acima, minha trajetória no ensino superior se inicia em 2006, quando passei no vestibular para o curso de Educação Artística que, sendo um curso polivalente, escolhi Artes Plásticas como especialidade. Todas as fichas foram apostadas nessa graduação. E, ainda que tenha passado inúmeras dificuldades, foi dela que veio minha sobrevivência. Houve quem dissesse que eu estava perdendo tempo e que não ia arranjar emprego com esse curso. Mas hoje, cá estou, vivendo como professor de Arte.

Na UFMA participei de movimentos sociais, entidades ligadas às lutas por direitos dos alunos como o DCE, o C.A., a FENARTE, que me proporcionaram uma verdadeira vivência da vida de estudante. Conheci vários estados e cidades brasileiras participando do ENEARTE como: Natal, Ouro Preto, Salvador.

Eu sempre sonhei em cursar Direito, Medicina, Psicologia. Neste último me graduei. Nunca atuei, mas certamente obtive ganhos que me auxiliaram em situações difíceis e complicadas pelas quais passei. Escolhi a abordagem psicanalítica. Embora respeite as outras abordagens, é a psicanálise que responde minhas perguntas e questões acerca da humanidade.

Findando Psicologia, iniciei Ciências Sociais. Embora alguns digam que estou pulando de galho em galho, não vejo assim. Para mim, isso é busca de conhecimento e certamente adquiri e complementei os campos de saberes em que eu já transitava. Nas Ciências Sociais

estudei Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Somente esta última não foi do meu agrado, mas desenvolvi a contento. Todavia, a Sociologia e sobretudo a Antropologia, se aliaram à arte e à Psicologia enquanto conhecimento. Lido bem com minhas áreas de atuação, mas a Antropologia começou a afunilar-se e entrelaçar-se com a arte, direcionando minha formação enquanto pesquisador. Ainda que eu tenha me direcionado para a área de exatas em um curso de Física, permaneci na licenciatura, ou seja, continuei no campo da educação/docência.

2.2 Pós-Graduação

Cursei algumas especializações como complemento das minhas áreas de saber/conhecimento. Psicologia da Educação (UEMA); Arte, Mídia e Educação (IFMA); Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais (Universidade de Coimbra, PT). Tais especializações complementam minha atuação enquanto professor de Arte na Educação Básica, pois agregam conhecimentos ao *metier* profissional.

2.2.1 Mestrado em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica

Em março de 2017, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (mestrado profissional) da Universidade Federal do Maranhão. Por ser do campo da arte, acessei o mestrado com um projeto de Bumba meu boi, depois fui para a fotografia (este foi o tema da monografia de Educação Artística) e, finalmente, decidi pela cerâmica. Desta forma, desenvolvi a pesquisa em cerâmica no ensino de Artes Visuais, sob orientação de João Fortunato, o qual sou muito agradecido, por ter me ensinado a fazer pesquisa. Pelo menos me mostrou o caminho para se realizar pesquisa.

A pesquisa do mestrado, ou, o campo, mostrou-me algumas possibilidades de futuras investigações que não seriam possíveis naquele momento. E foram essas lacunas observadas no campo que me levaram a pesquisar certos aspectos relacionados à cerâmica como a Arqueologia, a Antropologia. E como a questão da abordagem insatisfatória das relações étnico-raciais na escola (seja em relação aos africanos e afrodescendentes, seja em relação aos povos originários/indígenas) surge uma inquietação quanto ao fazer escolar.

Mesmo com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – que obrigam o ensino da história e culturas dos povos acima mencionados, nos currículos escolares da educação básica, a realidade é bem diferente. Ainda se privilegia a abordagem euro centrada da história e da arte. Foram essas inquietações que me fizeram refletir a pesquisar tais temáticas – atualmente, em nível de doutorado.

2.2.2 Doutorado em Educação

Desenvolvo minha pesquisa de doutorado em Educação abordando a temática indígena. Proponho que os estudantes da escola pública sejam inseridos nos museus, estabelecendo uma ponte entre a escola e o museu no intuito de promover uma mudança educativa – novo olhar sobre os povos originários – desconstruindo a visão eurocêntrica e estereotipada normatizada sobre as comunidades indígenas. A proposta consiste em fazer com que os estudantes vivenciem os espaços museológicos (neste caso, a ala de Etnologia do Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão).

2.2.3 Pesquisas e artigos em destaque

Arte-educação informal no Cafua das Mercês; A Lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão; Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares; Mediação cultural e arte/educação não-formal na Cafua das Mercês; Ensino de arte e educação quilombola - etnorracialidade e descolonização do olhar; Fotografia: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos; Um estudo das cores no Baião de Princesas da Casa Fanti-Ashanti em São Luís do Maranhão; A cerâmica no ensino de Artes Visuais: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA).

3. LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA

Este memorial tem como finalidade apresentar a trajetória acadêmica até a presente data. Procurei destacar todas as atividades intelectuais desenvolvidas em minha trajetória, assim como expor de forma cronológica o meu percurso acadêmico-profissional e intelectual, relacionando a minha proposta de investigação no doutorado com a Linha de Pesquisa escolhida: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Falar de poéticas na formação docente e fazer um traspassamento da nossa história de vida enquanto discente da UFMA, é possibilitar uma análise profunda das nossas experiências vividas enquanto graduandos(as). Nossa trajetória acadêmica, desde a educação infantil até o ensino superior, foi marcada por estigmas que se fazem ainda presente em nossas vidas.

Dessa forma, negros(as), indígenas, mulheres, e a comunidade LGBTQIAP+ a cada dia são silenciados e vítimas do epistemícidio de uma sociedade que segue um padrão imperialista europeu. A minha trajetória enquanto negro, homossexual e de periferia foi marcada pelo

racismo estrutural, que é uma forma de opressão que se manifesta nas estruturas sociais, culturais e políticas da nossa sociedade.

Família é um alicerce, uma válvula propulsora que é de grande importância para qualquer cidadão. A minha trajetória de vida é em volto de carinho, compreensão e respeito. Foi através da família que recebi os primeiros ensinamentos de como ser respeitoso, dedicado e amoroso.

Sou o terceiro filho de três irmãos, oriundo de origem popular, meus pais sempre foram presentes em casa. Sempre morei no Sacavém, comunidade humilde e como em toda periferia, existe contrastes sociais, drogas, violência, tráfico, entre outros problemas que, para uma família sem estrutura é um prato cheio para o desvio de conduta. Minha mãe sempre se preocupou com esses problemas que assola muitas famílias, nosso pai era o financiador de nossos estudos, apesar de pouca escolaridade ele sempre nos apoiou.

Sempre estudei em escola pública, primeiro no Jardim de Infância "Chapeuzinho Vermelho", onde tenho lembranças felizes; no ensino fundamental, estudei na Unidade Integrada Governador Archer, no bairro Filipinho, na qual conheci grandes amigos que até hoje tenho contato. E por fim fiz meu ensino médio no Centro de Ensino Médio Coelho Neto, localizado no bairro Ivar Saldanha, marcado por extrema violência, mais nem por isso desisti dos meus objetivos. Foi nessa escola que tive contato com a disciplina Arte, na qual me apaixonei e acabei enveredando a licenciatura. Conclui meu ensino médio e prestei vestibular para a UFMA e fui aprovado para o curso de Educação Artística. Fiquei muito feliz e meus pais muito mais por essa vitória.

3.1 GRADUAÇÃO

Ingressar no ensino superior sempre foi meu desejo, assim como dos meus genitores, ao concluir o ensino médio, participei de um processo seletivo de uma bolsa de um cursinho Preparatório para Negros e Carentes (PRENEC), esta instituição foi fundamental para a realização do meu sonho e dos meus pais, vale ressaltar que essa instituição foi fundamental para despertar minha identidade negra, pois além de estudarmos os conteúdos para o vestibular, tínhamos grupos de estudos sobre questões raciais, e foi nessa mesma época que comecei a frequentar o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) na qual pude entrar em contato com biografias sobre Relações Étnico-Raciais.

Assim, em março de 2007 fui aprovado no vestibular como cotista (negro) no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística/Artes Plásticas da Universidade Federal do Maranhão. No curso de arte tive o prazer de frequentar uma disciplina: fotografia, ministrada

pelo professor Ms. Murilo Santos que é fotografo e cineasta. Foi na fotografia que pude conhecer o quanto fotografar é mágico e especial, desde então sempre tive um apreço com a arte da fotografia e hoje sempre desenvolvo projeto na escola que leciono atualmente.

Em 2009 pleiteei uma vaga de bolsista do projeto de extensão Conexões de Saberes/UFMA (atual Pet Conexões de Saberes e Escola Aberta) na qual fui aprovado, foi um momento muito importante em minha vida acadêmica, pois desenvolvi projetos nas comunidades carentes no entorno da Universidade e participei de grandes eventos como o Fórum Social Mundial em 2009, onde pude apresentar uma comunicação oral intitulada: Ações do Projeto Conexões de Saberes UFMA nas comunidades.

Com o término da bolsa do projeto de extensão Conexões de Saberes em 2011, participei de outro processo seletivo, organizado pela Secretária de Cultura do Maranhão (SECMA) para ser mediador cultural do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (Museu Casa da FÉsta[6]) na qual fui aprovado. Este museu mantém exposição permanente com temáticas relacionadas a cultos afro-brasileiro e afro maranhense, festa do divino, bumba meu boi, tambor de crioula e outros ritos e folguedos, como carnaval e natal. Essa experiência foi fundamental para meu amadurecimento intelectual acerca da cultura popular maranhense em especial as religiões de matriz africana. Foi por meio desse museu que comecei a pesquisar sobre a religião afro-maranhense: o Tambor de Mina[7] e a frequentar a Casa Fanti Ashanti, terreiro de Mina e Candomblé.

Em 2010 fui aprovado no processo seletivo da Secretária de Estadual de Educação do Maranhão, ministrando a disciplina arte na Unidade Integrada Severiano de Sousa Lima. Nessa instituição de ensino desenvolvi um projeto intitulado: Projeto olhar fotográfico, o referido projeto tinha como finalidade desenvolver uma sensibilidade estética e poética dos educandos por meio da fotografia.

A partir da vivência na Casa Fanti Ashanti, e pela amizade com o Pai Euclides Menezes (In Memoria) pude conhecer o Ritual Baião de Princesas que é realizado no dia 13 de dezembro dia de Santa Luzia. Este ritual traz um repertório artístico/visual fascinante que me encantou. Nessa perspectiva em 2013, fiz uma pesquisa para a conclusão do curso de Educação Artística, que se materializou-se em monografia. Foi feito um estudo sobre o Baião de Princesas a luz da

[6] A palavra Fésta faz alusão a fé do povo maranhense e ao mesmo tempo as festas populares que acontecem em nosso Estado. (MARANHÃO, 2019, p.5).

[7] Religião afro-maranhense na qual são cultuados voduns e orixás (africanos), gentis (nobres associados a orixás ou entidades africanas com nomes brasileiros) e caboclos (entidades surgidas nos terreiros brasileiros). (FERRETTI. M, 1996, p.06).

Lei 10.639/03 na perspectiva do ensino de arte, que teve como tema: ARTE, FÉ E AXÉ: um estudo cromático do Baião de Princesas da Casa Fanti Ashanti em São Luís do Maranhão, orientado pela Professora Dra. Elisene Castro Matos. Foi feito uma descrição ritualística e analisamos as cores presentes na festa a partir teóricos que estuda cor e seus significados, foi feito também uma entrevista com Pai Euclides Menezes sobre a simbologias cromáticas na perspectiva da religião afro-maranhense.

3.2 Pós–Graduação

Especialização em Gênero e Diversidade na Escola: Em 2013 ingressei no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e em 2014 conclui o curso na qual defendi a monografia intitulada "As Representações Sociais dos/as alunos/as negros/as na Unidade de Educação Básica São Raimundo"; *Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar*: No ano de 2015 fui aprovado no seletivo para o curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB-UFMA) em 2016 conclui a especialização tendo como artigo final: "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE NEGROS (AS) NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo sobre a representação dos docentes da Unidade de Educação Básica São Raimundo em São Luís/MA"; *Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva*: Em 2017 ingressei no curso de Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e finalizei o curso em 2019 com a defesa do artigo intitulado: "A Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Municipal Julia Fonseca Barbosa em Matões do Norte - MA".

3.2.1 Mestrado em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica

Em março de 2016, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Em Gestão de Ensino da Educação Básica (mestrado profissional) da Universidade Federal do Maranhão. Tive a oportunidade de conhecer excelentes professores que me incentivou mais ainda a me aprofundar sobre meus conhecimentos sobre as Relações Étnico-Raciais, a lei 10.639/2003 e religiosidade de matriz africana na perspectiva do Ensino de Arte.

Esse incentivo foi fundamental para minha vida acadêmica, profissional e pessoal, tudo isso resultou em uma dissertação intitulada, O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA): Um estudo

no Centro de Ensino Governador Archer com a orientação do Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes que foi defendida e aprovada em 2018. Nesta dissertação tratamos sobre o Ensino de Arte Visuais no contexto do Referencial Curricular de Arte proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e da Lei nº 10.639/2003 no Centro de Ensino Governador Archer. O objetivo geral do estudo foi construir um site didático-pedagógico sobre de Artes Visuais no contexto dos Referenciais Curriculares de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e da Lei nº 10.639/2003. A pesquisa concluiu que a escola estudada necessita de formações continuadas de artes visuais no contexto do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme prescreve a Lei nº 10.639/2003 e o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

3.2.2 Doutorado em Educação

O Ensino das Artes Visuais, vem ao longo dos anos se fazendo presente em um espaço cada vez mais provocativo de diversas linguagens artísticas. Daí, a importância de se levar essa linguagem artística – fotografia - para sala de aula. Presenciamos a cada dia a utilização de câmeras digitais e celulares pelos discentes tanto no espaço escolar quando fora da escola. Nessa perspectiva é de suma importância que o docente proporcione aos seus discentes desenvolverem um olhar crítico, observador e artístico sobre as coisas ao seu redor.

Acredito que os terreiros de matriz africana possuem um grande valor artístico e histórico, por isso é importante que a escola possibilite aos seus educandos um contato direto com esse espaço. Por meio da disciplina arte, os/as alunos/as terão a oportunidade de identificar nesse espaço a presença das linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música), assim como conhecer a história e luta dos povos terreiros por meio do diálogo dos/as mestres/mestras de terreiros. Utilizar uma câmera digital ou mesmo um celular e possibilitar aos discentes um registro desses espaços é permitir que eles possam entender todo o valor cultural, estético e artístico desse ritual, como preconiza a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, acredito que o professor que ministra a disciplina arte deva oportunizar aos discentes um conhecimento sobre as religiões de matriz africana de forma a possibilitar a eles um entendimento sobre essa manifestação na perspectiva das linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música.

Vale ressaltar que as minhas produções acadêmicas em sua grande maioria é voltada para pesquisa sobre as Relações Étnico- Raciais, Ensino de Arte, cultura popular maranhense e Religiosidade de Matriz africana, assim são campos que não encontro dificuldade em pesquisar,

visto que desde o início da minha vida acadêmica já venho pesquisando essas temáticas, logo nosso projeto para o doutorado tem como tema: RELIGIOSIDADE AFRO-MARANHENSE: o uso da fotografia no ensino de Artes Visuais a luz da Lei nº 10.639/2003 por meio do Ritual do Baião de Princesas em São Luís -Maranhão.

Espero que a pesquisa possa trazer contribuições para o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, especificamente no contexto da implementação da Lei nº 10.639/03, que em nossa situação será trabalhar a religião afro maranhense (Ritual de Baião de Princesas) por meio da fotografia (artes visuais) na disciplina de Arte com o intuito de combater a intolerância religiosa e gerar conhecimento sobre esse ritual que é de grande importância na cultura afro-maranhense.

3.3 Atividades profissionais na docência

De 2010 a 2012 fui professor contratado pela Secretária Estadual de Educação do Maranhão ministrando a disciplina arte, na Unidade Integrada Severiano de Sousa Lima. Em 2012 a 2015 fui professor contratado em uma instituição privada de São Luís, o Instituto Bom Pastor, ministrando também a disciplina arte. Em 2016 fui aprovado no concurso público municipal de Matões do Norte/MA onde atualmente leciono a disciplina arte no Ensino Fundamental, desenvolvo os seguintes projetos de minha autoria: CONHECENDO NOSSA CULTURA: A Escola nos Museus e Projeto olhar fotográfico.

Em 2019, fui aprovado no processo seletivo da Secretária Estadual de Educação do Maranhão para ministrar a disciplina arte para o Ensino Médio no município de Matões do Norte/MA, desenvolvo o projeto de minha autoria intitulado, EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: diálogos e vivências em Comunidades Quilombolas e Povos de Terreiros - uma possibilidade de fortalecimento da identidade étnico racial no Ensino de Arte.

4. ANDRÉA FRAZÃO: LINHAS E TEMPOS

Escritas e narrativas do eu e de nós: Tessituras. Somos autores de histórias, construtores de processos, que se fazem na caminhada que é vivida e constituída em/por tessituras, costuras e alinhavos que tecem a vida.

Autobiografia é um texto em que o autor conta a sua história. E nos encontros proporcionados pela vida construímos nossas identidades (em contínua transição), subjetividades que são experiências formadoras, em que aramos o solo, preparamos o terreno para que o biográfico, o eu e o nós possamos chegar em uma "abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendente" (JOSSO, 2004, p. 21).

Esse sujeito aprendente, o mesmo que compartilha com outros a possibilidade de "escrita de si" que reverbera também na escrita de nós, porque está contida no coletivo e nas relações que se configuram a partir dessas conexões. Biografias que estão balizadas nos conceitos de "processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, consciência, subjetividade, identidade". Assim, essas escritas podem nos possibilitar a interpretação dos processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural" (JOSSO, 2004, p. 38; 40).

A autobiografia está alicerçada na memória, e nesta se constitui as dimensões do ser histórico, e a sua individualidade e coletividade. A memória reflexiva em que o ser aprendente é o ser em contínua formação. A metáfora da Teia de Ananse nos serve como ponto de entendimento sobre como se alicerça nossas histórias de vida, e a tecitura de nossas narrativas autobiográficas, nesse processo de complexidade que envolve as memórias e aprendizados.

Em 2006 tive oportunidade de ingressar na primeira turma do Cursinho Agadá para alunos negros, com 18 anos. Trabalhava como caixa de supermercado e a noite ia para aulas do cursinho. Lá comecei a construir minha caminhada rumo à universidade, toda minha vida escolar foi realizada na rede pública. A partir do cursinho e das aulas com professores negros, destaco a disciplina de africanidades, ministrada pelo então professor Gilson. Espaço de debate sobre a importância da educação étnico racial e da história africana e afro-brasileira.

Logo em 2007 fui aprovada no Primeiro Vestibular para cotistas na Universidade Federal do Maranhão, no Curso de Educação Artística. De 2007 a 2013 participei, junto com meus amigos de inúmeros projetos, dentre estes: O Conexão de Saberes, CA de Artes, viagens, congressos e encontros, apresentamos trabalhos, fizemos estágios, e iniciamos nossos primeiros passos na docência. Ali se abriu possibilidades de novos caminhos, e ressignificação do eu-construção da identidade docente e discente, artista, mulher negra, tudo isso construído no coletivo e suas reverberações na minha individualidade. Identidades constituindo outras identidades.

A minha experiência enquanto artista se constrói na cultura afro-brasileira e maranhense. Destacando o Bloco Officina Affro e Cia. de Cultura Popular Catarina Mina, instituições das quais fiz parte, onde pude trabalhar com crianças e adolescentes no fortalecimento da identidade em várias perspectivas, alicerçadas nas manifestações culturais, enfatizadas nas Artes Visuais, Música e Dança, enquanto instrumentos de valorização e resgate da arte e da história afro.

Logo após a graduação, em 2013, entrei no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola-CEGeDE/UFMA. Passo a pesquisar mais profundamente sobre relações

étnico raciais no ambiente escolar e foram sendo alimentadas no Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos Afro-brasileiros (GIPEAB/UFMA), onde foi possível ter contato com pesquisadores e leituras relacionadas à história, cultura e arte afro-brasileira. São nas minhas trajetórias profissional, acadêmica e pessoal que se colocam essas influências significativas, nossos caminhos se intercruzam, se encontram, construo meus e nossos caminhos.

O lugar social, cultural e histórico da mulher, professora, artista preta, está diretamente ancorada na nossa teia de amizade e afetuosidade. A universidade como espaço de socialização e saber, é um espaço de construção de identidades e de fortalecimentos de representações. Onde podemos articular conhecimentos de mundo, vidas que vão se construindo a cada experiência vivida e percebida.

De 2016 a 2018 fui aprovado na Mestrado Profissional em Artes – UDESC/UFMA (PROFARTES), no qual apresentei a dissertação intitulada: *AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS: o ensino aprendizagem da Arte e a Lei nº 10.639/2003 nos espaços educacionais*. Concomitantemente, concluo meu curso de Pedagogia na UNINTER. Logo em 2019, após 6 anos lecionando como professora seletivada pela rede municipal de São Luís - SEMED/SÃO LUÍS-MA, assumo como professora efetiva.

Nessa Caminhada após a pandemia, em 2022 passo para Doutorado em Artes da UNESP, em que iniciei minhas aulas de forma remota com apenas 20 dias de nascimento de minha filha Inaê Frazão. Maternidade e estudos, conciliando a árdua e exaustiva tarefa de ser uma mãe, professora e estudante. Isso tudo acontece sem que eu perdesse meus vínculos com meus amigos, da leitura e revisão do projeto de doutorado, das dicas e diálogos que não se desconectam.

O Eu, mulher, cantora Preta, mãe, docente, estudante, esse ser múltiplo e diverso está entrelaçado com esses outros sujeitos, jovens, universitários, cheios de sonhos, planos, que compartilham e partilham a generosidade e afetuosidade. Nossas Autobiografias são “nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertenças, nossas valorizações, nossos desejos e o nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender, criar e explorar” (JOSSO, 2010, p. 65).

Desta forma, nossas histórias de vida nos proporcionam a reflexão sobre nossas experiências, e, portanto, nos possibilitam perceber que nossas escolhas e decisões foram importantes para nosso processo de formação e certamente contribuirão para nossos caminhos futuros. Resultantes de trocas entre meus pares, nos protagonismos que se estabelecem na solidariedade, na vida e suas diversas dimensões. Abaixo, um retrato visual de nossa eterna amizade – da esquerda para a direita: Luis, Diego, Eu (Andréa), Walter (Keiko) e Meyriele.

FIGURA 2 - Eu e nós (encontros: Luis, Diêgo, Andrea, Keiko e Meyriele)

Fonte: Os autores

5. DIÊGO JORGE LOBATO FERREIRA

Professor e pesquisador no campo da arte/design/moda, design de interface, curadoria, museu e estética contemporânea.

Tem experiência nas áreas de: Arte e Tecnologia, Poéticas Contemporâneas, Curadoria, Estudos da Imagem, Museologia, Design de interface aplicado a ambientes museológicos, Acervos em Rede, Digitalização de Acervos, Preservação digital, Estéticas da Memória.

QUADRO 1 – SÍNTESE AUTOBIOGRÁFICA

2006/1 - Educação Artística - Artes Plásticas, recebido pelo CA de Artes
2008-2009 - Estágio na Secretaria de Cultura do Estado, Casa do Maranhão e Casa da Festa.
2008 - Arquitetura
2009 - Aprovação em Concurso Público da SEDUC MA
2010 - Estágio na Galeria de Artes do SESC
2011 - Nomeação no Concurso da SEDUC MA
2011 - Aprovação no Concurso do IFMA
2011- Especialização em Artes Visuais no SENAC
2012 - Posse no IFMA
2013/2015 - Mestre em Design, Arte e Tecnologia - Universidade Anhembi Morumbi-UAM
2021 - Doutorando em Design na Universidade de São Paulo - USP

Fonte: Elaborado pelo autor

Entrar na universidade foi um divisor de águas na minha vida. Eu vinha de uma realidade bastante difícil, sendo o primeiro membro da minha família a adentrar uma universidade pública, os desafios foram enormes, mas eu tinha certeza de que muitas portas poderiam ser abertas a partir daquele semestre de 2006-1 no Curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas da UFMA.

Logo no início do curso tive a oportunidade de ter contato com a professora Me. Mércia Antunes Pacheco na disciplina Introdução a Educação Artística que apresentava o curso e os fundamentos da Arte-Educação com destaque especial para autores como: Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Maria Ferraz e Maria Rezende e Fusari. Inicialmente notei um certo carinho por parte da professora, o que foi recíproco durante todo curso. Hoje permanece a gratidão e a saudade dessa grande mestra que me apresentou a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

Durante os primeiros anos de curso meu contato com ensino, pesquisa e extensão foram se estreitando bastante e meus interesses em seguir na pós-graduação *stricto sensu* já eram um sonho em meados de 2007 e 2008. Nessa fase, criei meu currículo lattes e comecei a apresentar meus primeiros trabalhos no Encontro Humanístico. Em meados de 2007, iniciei uma relação de amizade com Luís, Andrea e Walter, pois tínhamos muitas conexões e o Centro Acadêmico nos uniu em prol de um bem comum que era melhoria das estruturas do curso.

Essa colaboração nos manteve em constante apoio, tínhamos uns aos outros em vários momentos, e essa relação mantém-se viva até hoje. Nossas experiências foram muito frutíferas em eventos nacionais estudantis como: Encontro Nacional dos Estudantes de Arte, Encontro Nacional da Diversidade Sexual e a Bienal dos Estudantes da UNE.

Em 2007 fui aprovado no seletivo do Centro de Cultura Domingos Vieira Filho para atuar como mediador cultural no Museu Casa do Maranhão, Casa da Fésta e na Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão - SECMA de 2008 a 2009. Foram anos importantes para minha formação e desde então minha relação com o museu e a curadoria tornaram-se meu objeto de pesquisa *a posteriori*.

Em 2010 atuei como Professor de Arte contratado da SEDUC-MA e como estagiário de Educação Artística do SESC Maranhão com atuação na Galeria de Arte do SESC nas áreas de curadoria, mediação e montagem de exposições. Me graduei em dezembro de 2010. Em 2009 já havia sido aprovado no concurso público da SEDUC-MA, sendo nomeado em abril de 2011. Ainda em 2011 fui aprovado no Concurso público do Instituto Federal do Maranhão, sendo nomeado em abril de 2012. Em 2011 iniciei a especialização em Artes Visuais finalizando em 2012, em julho de 2013 fui aprovado no mestrado em Design, Arte e Tecnologia na Universidade Anhembi Morumbi, Campus Morumbi, com Bolsa CAPES/PROSUP. O mestrado, sem sombra de dúvidas, foi uma das minhas maiores experiências acadêmicas.

Estar longe de casa foi um desafio, no entanto, os ganhos foram significativos, destaco aqui a oportunidade de ter sido aluno de Ana Mae Barbosa no mestrado, o que de certo modo, me enriqueceu bastante. Sem dúvidas, foi a professora mais generosa que tive a oportunidade de encontrar durante minha trajetória acadêmica. Logo no início da graduação, mesmo sem

conhecê-la pessoalmente, eu tinha convicção de que um dia o universo nos uniria, e assim foi. Em 2021 fui aprovado no Doutorado em Design pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU/USP com pesquisa de doutorado sobre a relação do Museu com as Tecnologias Digitais.

Em nossas trajetórias a educação superior foi emancipatória e nos transformou enquanto sujeitos, nos deu autonomia e mudou nossa realidade. Diante disso, destaco que o ensino superior não pode ser um espaço seletivo e restrito, servindo apenas a alguns segmentos privilegiados da sociedade, pois o compartilhamento de vivências e realidades distintas auxilia no crescimento pessoal e coletivo dos discentes, docentes e todos que compõem o ambiente universitário (MINTO, 2006).

6. Considerações finais

Pensar as poéticas da formação docente é lembrar, relembrar, rememorar, cavar, nos confins de nossas mentes, lembranças boas e ruins. Traçar narrativas biográficas e autobiográficas, requer uma certa dose de coragem para voltar ao passado e reviver alegrias, tristezas, dificuldades, processos dolorosos. Mas também serve para que nos conscientizemos que, se estamos contando essas lembranças, é porque já passamos por tais fatos e estamos aqui contando, logo, vivido e superado - sobrevivemos.

Trazer mestres e mestras para constituir nossas trajetórias, é dizer que somos feitos, constituídos e construídos de partes de outros. Trazer a figura do professor Gersino para dizer que foi seu aconselhamento que direcionou um futuro que hoje se concretizou. Lembrar que Mércia Antunes foi responsável por fazer alguém que mal sabia o que era a universidade, tímido ao ponto de ter um ataque do coração ali, no meio da sala de aula, se situar e apresentar seu primeiro seminário no ensino superior e assim poder continuar no curso. Lembrar que Paulo César apresentou referenciais que hoje são importantíssimos nas pesquisas que realizamos.

Destarte, apresentamos um pouco das nossas poéticas de formação docente e carreira acadêmica, expomos realizações e sonhos. E, pretendemos contribuir com a sociedade e a ciência, na medida em que nos for permitido ingresso no magistério superior, mas também e ainda, na educação básica. Pretendemos contribuir para que mais pessoas possam ser os primeiros de suas famílias a adentrar o ensino superior, como alguns de nós, e ainda, alcançarem os níveis *stricto sensu* – mestrados e doutorados, sendo os primeiros, mas não só.

REFERÊNCIAS

DOMINICES COUTINHO FERNANDES, V. M.; MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. de B. V. A Lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 11, n. 22, p. 45–58, 2019. DOI: 10.31639/rbpfp.v11i22.265. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/265. Acesso em: 13 ago. 2023.

GABRIEL, Sonaly Torres Silva. **Na teia de Ananse**: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2021.

GALDINO, Marina Aureo; SANTOS, Maurício dos; HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro. CARTOGRAFIA-ANANSE Territórios do axé na Tríplice Fronteira. **NOVOS DEBATES**, 6 (1-2): e6203, 2020 DOI: 10.48006/2358-0097-6203.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE),** *[S. l.]*, n. 24, p. 3–23, 2016. DOI: 10.26512/resafe.v0i24.4732. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4732. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, Walter Rodrigues. **A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA). Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (b). 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2960. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARQUES, W. R. Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 239-250, 1 set. 2021.

MARQUES, W. R.; ROCHA, V. M. da; DINIZ, M. de J. dos S.; MONTEIRO, T. C. Arte-educação informal no Cafua das Mercês / Informal art-education in Cafua das Mercês. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 6, n. 9, p. 64470–64480, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-037. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16052. Acesso em: 13 aug. 2023.

MARQUES, W. R. MEDIAÇÃO CULTURAL E ARTE/EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA CAFUA DAS MERCÊS = CULTURAL MEDIATION AND NON-FORMAL ART / EDUCATION IN CAFUA DAS MERCÊS. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 20, n. 2, p. 113–139, 2021. DOI: 10.18764/2526-6160v20n2.2021.19. Disponível em: http://cajapio.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/16766. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, W. R.; CANTANHEDE, M. C.; ROCHA, L. F. de B. V.; ASSUNÇÃO, A. V. L. L.; SILVA, V. P.; COSTA, R. C.; ALVES, M. C.; NUNES, A. de A. C. Ensino de arte e educação quilombola - etnorracialidade e descolonização do olhar. **Conjecturas**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 626–638, 2021. Disponível em: http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1 67. Acesso em: 12 ago. 2023.

MARQUES, W. R.; DOS SANTOS, J. M. M.; ROCHA, L. F. de B. V.; DE QUADROS JÚNIOR, J. F. S. Fotografia: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. Espec, p. 131–150, 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10510. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. de B. V. UM ESTUDO DAS CORES NO BAIÃO DE PRINCESAS DA CASA FANTI-ASHANTI EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**. Revista Bibliomar**, São Luís, v. 18, n. 2, p. 78–95, 2019. Disponível em: http://cajapio.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/12671. Acesso em: 13 ago. 2023.

MATTAR, Sumaya; AZEVEDO, Vinícius Souza de. **TEIAS DE AFETOS E SABERES**. Arte e educação para professores, 2022.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA NO MUNICÍPO DE SENHOR DO BONFIM - BA

João Alberto da Silva Santos
Especialista em Ensino de Química para o Ensino Médio (IF BAIANO)
Graduado em Ciências da Natureza (UNIVASF)
joao_joao_10@hotmail.com
UNIVASF

Hytalo Magno Coelho Costa
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFRR)
Graduado em Física (IFPI)
hmagno23@hotmail.com
IFBA

Jéssyka da Silva Santos Costa
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFRR)
Graduada em Pedagogia (Estácio Atual da Amazônia)
jkcosta22@hotmail.com

RESUMO: Este capítulo narra a experiência vivida durante a participação no curso de pós-graduação de Ensino de Química e Física para o Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO), *campus* Senhor do Bonfim, entre 2021 e 2023. Onde é citado desde o lançamento do edital da seleção para ingresso em 2020 até a conclusão do curso em 2023. Devido à pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, o curso foi realizado quinzenalmente de forma remota emergencial. Este trabalho explora as percepções do autor sobre os desafios enfrentados e as contribuições da especialização para o ensino de Química durante esse período. Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o uso de ferramentas digitais para o ensino que podem ser usadas por professores e por estudantes, e um novo olhar para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Formação; Especialização.

1. INTRODUÇÃO

Em 2016, tomei conhecimento do curso de especialização em Ensino de Química e Física para o Ensino Médio ao ver um cartaz no mural da universidade. Naquela época, o curso era denominado Metodologia do Ensino de Química e Física. Desde o primeiro olhar, houve um grande interesse em cursar a pós-graduação, mas, como ainda estava cursando a graduação, decidiu-se esperar pela conclusão do curso universitário, para posteriormente em outro edital de seleção, poder concorrer a uma vaga para o curso de especialização. Hoje, com a graduação em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), obter um título de especialista tornou-se tanto um desejo pessoal quanto profissional. Em 2020, foi concedido o título de Licenciado em Ciências da Natureza. No entanto, no mesmo ano, ocorreu uma crise sanitária que se transformou em pandemia, levando muitas instituições de ensino a se adaptarem com interrupções nas aulas presenciais e a adoção de aulas remotas emergenciais e hibridas.

A graduação em licenciatura em Ciências da Natureza, é um curso interdisciplinar que possibilita o licenciado a lecionar as disciplinas de: Biologia, Química, Física, Matemática e Ciências. Segundo Univasf (2020), o curso tem objetivo de qualificar docentes a estarem preparados a compreender a realidade social do ambiente escolar onde está inserido e realizar adaptações em sua prática diante das transformações na sociedade, assumindo um papel importante na formação dos alunos.

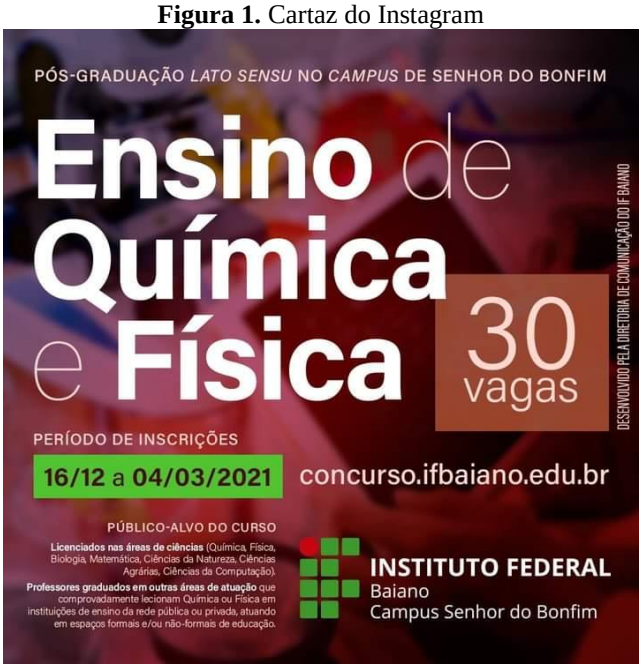
Esta formação não apenas capacita os licenciados a ensinar disciplinas específicas, mas também os prepara para compreender e adaptar-se às complexas realidades sociais e às rápidas mudanças da sociedade contemporânea.

Assim segundo Univasf (2020), o licenciado em ciências da natureza pode desenvolver competências e habilidades como:

- Compreender a natureza como inserida num processo dinâmico e atuar como agente das transformações do mundo que vivenciam;
- Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- Identificar relações entre o conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, quer seja na atualidade, bem como, em seu ponto de vista histórico, além de perceber a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas sabendo elaborar juízo sobre os riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas, além de pedagógicas.

Após a conclusão dessa graduação, sentiu-se a necessidade de continuar com curso de qualificação profissional voltado para o ensino e para à ciência. Em 2020, (IF BAIANO), campus Senhor do Bonfim, publicou o edital de seleção para a especialização em Ensino de Química e Física para o Ensino Médio. A notícia foi recebida através da página oficial da instituição no Instagram (Figura 1) e pelo sitio eletrônico da instituição. Porém, devido às restrições sanitárias, o curso foi adaptado e oferecido de forma remota emergencial, o que trouxe novos desafios, como a necessidade de uma boa conexão com a internet, o uso de salas virtuais e o distanciamento da sala de aula.

Figura 1. Cartaz do Instagram



Fonte: (Instagram, IF Baiano Bonfim)

Conforme o IF Baiano (2020), o público-alvo para essa seleção incluiu: Licenciados nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Computação e Ciências Agrárias, e docentes com graduação em outras áreas de ensino em que lecionam Química ou Física.

Assim, sendo licenciado em Ciências da Natureza, o autor 1 se enquadrou no público-alvo para cursar a especialização. De acordo com o IF Baiano (2020), o curso teve como objetivos:

- Aprimorar o exercício da docência nas disciplinas de Química e Física no Ensino Médio;
- Contribuir com a formação de professores de outras áreas que já lecionam Química e/ou Física;

- Aperfeiçoar recursos humanos no estado da Bahia para atuarem nos espaços formais e não-formais no ensino de Química e Física no Ensino Médio.

Assim, tornou-se então uma oportunidade pessoal para obter qualificação em uma área específica da ciência, voltada para o ensino de química. O curso foi distribuído em várias disciplinas, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1. Lista do componente curricular cursado

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Matemática Aplicada	45h
Metodologia do Ensino de Ciências	30h
Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Física e Química	30h
História das Ciências	30h
O Ensino de Ciências na Formação de Jovens e Adultos	30h
Ensino de Química Geral	60h
Ensino de Físico-Química	60h
Ensino de Química Orgânica	60h
Projeto de Pesquisa	60h
Seminários	30h
Trabalho de Conclusão de Curso	60h

Fonte: autor (2024).

Essas disciplinas são da matriz curricular para a área do Ensino de Química. A matriz curricular também possui outras disciplinas da área específica para o Ensino de Física. Sendo distribuído da seguinte divisão:

Núcleo Comum

Matemática Aplicada – 45 h

Avaliação da Aprendizagem no Ensino da Física e Química – 30 h

História das Ciências – 30 h

O Ensino de Ciências na Formação de Jovens e Adultos – 30 h

Núcleo Específico – Química

Ensino de Química Geral – 60 h

Ensino de Físico-Química – 60 h

Ensino de Química Orgânica – 60 h

Núcleo Específico – Física

Ensino de Cinemática, Estática e Dinâmica – 60 h

Ensino de Termodinâmica, Ondulatória e Óptica – 60 h

Ensino de Eletromagnetismo e Física Moderna – 60 h

Núcleo de Conclusão

Projeto de Pesquisa – 60 h

Seminários – 30 h

Com essa divisão, foi possível capacitar professores para atuarem em áreas específicas, como Química e Física. A turma aprovada na seleção cursou as disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo de Conclusão juntos, de forma remota, no mesmo dia da semana, enquanto as disciplinas do Núcleo Específico foram cursadas separadamente.

2. DESENVOLVIMENTO

O curso tem como modalidade de ensino presencial. Porém, devido à crise sanitária da Covid-19, o curso precisou ser adaptado para o formato remoto emergencial. Na época, entre 2020 e 2022, as autoridades de saúde recomendaram o distanciamento social para evitar a propagação do vírus. Este vírus foi responsável pela pandemia conhecida como Covid-19. Entre os sintomas causados pelo vírus, estavam: Tosse, dor de garganta, coriza, perda de olfato, dor abdominal e fadiga (BRASIL).

Segundo Secretária de Saúde da Bahia, o coronavírus (SARS-CoV-2) é um vírus que causa infecções respiratórias e provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Ele surgiu em 31 de dezembro de 2019, após registros na China. Esse vírus poderia ter sido prevenindo de acordo com as orientações das autoridades sanitárias. Bahia, apresenta medidas de prevenções como: Lavar as mãos frequentemente; Evitar contato com pessoas que estejam com sintomas de gripe; Usar lenço descartável para higiene nasal; Cubrir sempre nariz e boca com dobra do cotovelo ao tossir ou espirrar; Evitar tocar nos olhos, nariz e boca; Manter os ambiente ventilados.

Com essas recomendações uma das adaptações na educação básica foi o isolamento social e posteriormente o fechamento das escolas e o aumento do ensino online e remoto emergencial.

> O SARS-COV 2, popularmente conhecido como coronavírus, que surgiu na China ainda no fim de 2019, ganhou status de pandemia em 2020 e mudou drasticamente a rotina da população mundial. Comércios, empresas, especialmente escolas e universidades tiveram que fechar as portas, como forma de conter o avanço do contágio, passando a operar deforma remota. Com isso, o comportamento nas relações também foi alterado. O uso das tecnologias digitais se tornou primordial, mesmo de forma online, para que as diversas áreas impactadas pudessem continuar operando, principalmente a educação (ARRUDA e SIQUEIRA, 2020)

Outro formato de ensino que amentou foi o ensino híbrido que tem como característica a combinação de aulas presenciais com atividades online, permitindo que os alunos aprendam

tanto em sala de aula quanto remotamente, utilizando plataformas digitais para acessar materiais didáticos, participar de aulas virtuais e realizar avaliações. O ensino híbrido também exige uma abordagem criativa, similar à arte, na maneira como o conteúdo é transmitido. A utilização de ferramentas como apresentações de slides e compartilhamento de tela reflete a necessidade de habilidades visuais e de design para criar materiais didáticos que sejam ao mesmo tempo informativos e atraentes. Além disso, a comunicação eficaz e a capacidade de engajar os alunos remotamente são aspectos que requerem criatividade e sensibilidade artística.

> Na premissa híbrida, os professores podem disponibilizar mais tempo para planejar suas aulas e se dedicar às posturas e habilidades requeridas para os alunos. Essa nova proposta metodológica não significa a resolução de todos os problemas educacionais, mas amplia a construção de uma prática pedagógica que potencializa o aprendizado dos alunos num contexto Tecnológico contemporâneo sem abandonar o uso da sala de aula tradicional (MIRANDA et al, 2020)

Assim, um novo formato de ensinar e aprender foi desenvolvido durante o tempo de distanciamento social. E no curso da pós-graduação com as novas mudanças causadas pelo distanciamento social e o ensino remoto emergencial, houve a oportunidade de aprender novos métodos de ensino e aprendizagem, onde foi possível adquirir habilidades no uso de ferramentas digitais até então desconhecidas, como Google Meet (Figura 2) e Microsoft Teams (Figura 3).

Figura 2. Logomarca do Google Meet

Fonte: Google

Figura 3. Logomarca da Microsoft Teams

Fonte: Google

Para Darski, Capp, Nienov (2021), o Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Portanto, é uma ferramenta que pode ser utilizada por estudantes e professores, e assim auxiliar no ensino remoto. Segundo Sant'Anna e Sant'Anna (2020), o Ensino Remoto Emergencial é uma adaptação temporária do sistema educacional em resposta a momentos de crise ou pandemia. Essa abordagem não visa criar um novo sistema educacional, mas sim garantir o acesso aos conteúdos durante o período de isolamento social, com o professor utilizando meios de comunicação e recursos tecnológicos para continuar fornecendo conteúdos e adaptando o currículo aos alunos. Apesar de ser uma solução paliativa, essa modalidade exige esforço adicional dos educadores para manter o engajamento e a qualidade do ensino em um ambiente virtual, muitas vezes com recursos limitados e desafios de adaptação por parte dos estudantes.

Essas ferramentas de comunicação foram utilizadas para ministrar as aulas, permitindo que professores e alunos participassem das aulas remotamente, cada um em sua cidade e residência. As ferramentas possibilitaram o uso do microfone, ativação da câmera, apresentação de materiais como slides e compartilhamento de tela, interação por meio do chat de mensagens, e até a gravação das aulas para posterior visualização. Dessa forma, o curso de pós-graduação foi realizado quinzenalmente, com disciplinas comuns a ambos os grupos e disciplinas específicas para os alunos que se especializavam em Ensino de Química para o Ensino Médio e Ensino de Física para o Ensino Médio. Além disso, durante o curso, surgiu a primeira oportunidade de produzir um capítulo de livro, em colaboração com dois professores.

O livro, intitulado "A importância da educação, ciência e tecnologia no enfrentamento à Covid-19: Ações do IF Baiano campus Senhor do Bonfim," destaca as contribuições da instituição durante a pandemia (Figura 4). Este livro apresenta diversas iniciativas realizadas no campus, como a produção de álcool em gel, que foi doado a várias cidades do Território Piemonte Norte do Itapicuru O livro foi publicado em 2022 e está disponível em formato digital e impresso.

Figura 4. Capa do Livro

Fonte: Google.

O autor 1 contribuiu para o capítulo 5, intitulado "A química, a ciência e o conhecimento no combate às fake News". Este capítulo aborda como identificar fake News e quais atitudes devem ser tomadas para não ser vítima dessas informações equivocadas. O capítulo também apresenta algumas notícias que circularam nas redes sociais e mostra os órgãos de confiança, desmistificando aquelas informações que foram repassadas como verdadeiras.

*C*om a conclusão do curso de especialização em 2023, no ano seguinte foi alcançado um novo marco acadêmico: o tão sonhado título de especialista em ensino de química para o ensino médio. Toda a experiência com o formato remoto emergencial proporcionou uma nova perspectiva sobre as ferramentas digitais e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino das ciências em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursar a especialização em Ensino de Química para o Ensino Médio foi uma experiência enriquecedora e uma oportunidade valiosa de formação continuada, especialmente no desenvolvimento como professor. Mesmo em meio a uma crise sanitária, com a necessidade de aulas não presenciais, o curso cumpriu seus objetivos. Hoje, sinto-me mais preparado e qualificado para o ensino de química. Atuando no ensino médio no interior da Bahia, em uma região do semiárido, espero que minha prática docente possa incentivar e transformar a visão dos alunos sobre a química, destacando sua importância no cotidiano. A formação específica que adquiri me permite abordar os conteúdos de maneira mais contextualizada e relevante,

ajudando os estudantes a reconhecer o impacto e a aplicabilidade da química em suas vidas diárias.

A especialização em Ensino de Química não só aprimorou minhas habilidades como educador, mas também destacou a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem. Em um contexto em que a crise sanitária exigiu a transição para aulas não presenciais, as TIC se mostraram essenciais para garantir a continuidade do ensino e o cumprimento dos objetivos pedagógicos. Além disso, as TIC permitem que o ensino de química se torne mais inclusivo e adaptado às diferentes realidades dos alunos, promovendo um aprendizado que vai além da sala de aula tradicional. Ao incorporar essas ferramentas na minha prática docente, pretendo não apenas transmitir conhecimento, mas também fomentar a curiosidade e o pensamento crítico nos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e reconhecer o valor da ciência em suas vidas.

Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação tornam-se aliadas indispensáveis na formação de cidadãos críticos e informados, capazes de compreender a relevância da química e sua aplicação na sociedade. Além disso, fui apresentado a novos métodos de avaliação além da prova objetiva, explorando uma variedade de instrumentos avaliativos que podem contribuir para uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. de C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, *[S. l.]*, v. 3, n. 1, p. e314292, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.4292. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292. Acesso em: 13 ago. 2024.

BAHIA. Secretaria da Saúde. Informações sobre a COVID-19. Disponível em: https://www.saude.ba.gov.br/temasdesaude/coronavirus/informacoes-sobre-a-covid-19/. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Dengue ou COVID: sintomas das duas doenças são parecidos; fiquem alertas. Disponível em: https://www.gov.br/inss/pt-br/noticias/dengue-ou-covid-sintomas-das-duas-doencas-sao-parecidos-fiquem-alertas-1. Acesso em: 13 ago. 2024. https://portais.univasf.edu.br/ccinat-sbf/ciencias-danatureza/

DARSKI, Caroline; CAPP, Edison; NIENOV, Otto Henrique. Google meet. Nienov, Otto Henrique; Capp, Edison (org.). Estratégias didáticas para atividades remotas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Ginecologia e Obstetrícia, 2021. p. 161-178, 2021. documentos/PPCCCINATvelho.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. @ifbaianobonfimoficial. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/ifbaianobonfimoficial/. Acesso em: 13 ago. 2024

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Química e Física. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/especializacao-lato-sensu-em-metodologia-do-ensino-de-quimica-e-fisica/. Acesso em: 13 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Projeto Pedagógico do Curso: Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Química e Física. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2019/11/Proj-Definitivo-Atual.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

MIRANDA, R. V.; MORET, A. de S.; E SILVA, J. C.; PERPETUA SIMÃO, B. Ensino Híbrido: Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos. EaD em

Foco, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.913. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/913 Acesso em: 13 ago. 2024.

SANT'ANNA, Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi; SANT'ANNA, Daniel Vieira. GOOGLE MEET COMO MODALIDADE DE ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA. Anais CIET:Horizonte, São Carlos-SP, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/930.. Acesso em: 13 ago. 2024.

UNIVASF. PERFIL DO CURSO. Senhor do Bonfim, BA, (2020). Disponível em:

UNIVASF. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA. Senhor do Bonfim, BA, julho de 2012. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/ccinat-sbf/ciencias-da-natureza/o-curso

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM PESQUISA-AÇÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA UFMA DE CODÓ/ MA

Raiana Rocha Lima
Especialista Educação Ambiental e Sustentabilidade
raiana.rocha@discente.ufma.br E-mail
UFMA

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde
Doutora/UECE
ana.psrv@ufma.br
UFMA

Dilmar Kistemacher 2
Doutor
d.kistemacher@ufma.br

Camila Campelo de Sousa
Doutora
camila.campelo@ufma.br
UFMA

RESUMO: A formação continuada em Educação Ambiental e Sustentabilidade é fundamental para enfrentar os desafios ambientais atuais devido a necessidade de redefinir hábitos, atitudes e valores do ser humano e do professor/a em sala de aula pois a educação é elemento potente detransformação social. Nesse sentido praticas pedagógicas baseadas na pesquisa-ação que é uma metodologia inovadora para a Educação Ambiental, pois desempenha um papel ativo nos problemas sociais e ambientais existentes na sociedade. O objetivo geral da pesquisa foi analisar de que forma a pesquisa- açao contribuiu para a formação pessoal e profissinal de discentes no ambito do Curso de Especializaçao em EA em Codó/MA. Contextualizamos a Educação Ambiental na perspectiva da Lei N° 9.795/1999 e dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais Educacionais- Meio Ambiente (1998) e identificamos as ações práticas pedagógicas com base na pesquisa-açao desenvolvidas nos componentes curriculares do Curso e Especialização em EA e Sustentabilidade. A pesquisa desse trabalho foi direcionada aos discentes do Curso de Especialização da Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de Codó-CCCO. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos baseado na aplicação de questionário Os resultados indicam que a pesquisa- açao contribuiu para a formação pessoal e profissinal de discentes no ambito do Curso de Especializaçao em EA promovendo uma compreensão crítica das questões ambientais, incentivando práticas sustentáveis e sensibilizando para a preservação do meio ambiente e transformando percepções e ações de forma interdisciplinar o que é essencial para enfrentar os desafios ambientais.

Palavras-chave: Formação Continuada; Práticas Pedagógicas; Preservação Ambiental.

1. Introdução

No Brasil, com promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação ambiental ganha maior visibilidade sendo abordada no Artigo 225 (Brasil, 1988), estabelendo que é dever do Poder Público e da coletividade, a defesa, a preservação e a conservação do meio ambiente. Dando continuidade a esse encaninhamente por meio da Legislação Ambiental nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, começam os debates no país sobre a instituição de uma política efetiva em diversos âmbitos sociais e educacionais no Brasil, essa proposta legal ressalta que a "educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente", e que o Poder Público deveria considerar prioritário "o apoio aos projetos que visem a adquirire desenvolver conhecimentos básicos e aplicáveis na área ambiental e ecológica" (Brasil, 1981).

Nesse sentido, dando continuidade a essa política de ações em detrimento do meio ambiente em 2012 o Conselho Nacional de Educação – CNE, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que consubstancia a Educação Ambiental como uma dimensão da educação, sendo uma atividade intencional social, e que deve imprimir o desenvolvimento individual com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, 2012, Art. 2º).

Em âmbito estadual o Maranhão em 2010 em consonância com Conselho Nacional de Educação – CNE, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental do Maranhão Lei n° 9.279, de 20 de outubro de 2010 (Maranhão, 2010).

Dentre essas medidas essa política coloca no Artigo 7º, que a concepção do meio ambiente em sua totalidade e complexidade, deve ser situado no tempo e no espaço, a partir de um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; o respeito, o reconhecimento e a valorização da pluralidade, da diversidade étnica e cultural, bem como do conhecimento e das práticas relacionadas ao meio ambiente.

A Educação Ambiental (EA) deve ser concebida como um campo interdisciplinar, e neste contexto, a pesquisa-ação consubstancia-se como uma metodologia sustentável, pois possibilita caminhos para uma articulação com a ação educativa, apropriada para a produção de conhecimento em EA (TOZONI-REIS; TOZONI-REIS, 2004).

Assim, compreendemos a necessidade de uma formação continuada direcionada a práticas pedagógicas ambientais, que dialogue com a pesquisa-açao, pesquisando e agindo sobre a dinâmica da sociedade, incorporando referenciais sociológicos, filosóficos e sobre o ambiente, assim como, concepções políticas, econômicas e culturais que orientam essa nova abordagem e, sobretudo, possibilitando condições materiais para o processo docente de ensinar e aprender.

A Educação Ambiental (EA) de acordo com a legislação supracitada, no Artigo 3º (Brasil, 1999), coloca que "cabe às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem". Dito isso, é de fundamental importância à participação dos professores/as nesse debate e, devido o papel social queocupam, em dada comunidade. É preciso, compreender que a formação contínua como uma exigência do trabalho docente.

É importante que os professores/as estejam formandos/as para participem das decisões sociais e ambientais que ocupam na comunidade, preparados para enfrentar as crises ambientais que venham a surgir. Diante desses pressupostos cabe salientar a importância de uma visão crítica nos cursos de formações continuada sendo de fundamental importância que os educadores tenham outros olhares nos problemas de âmbito sócio econômico e ambiental.

Dessa forma, problematizamos: Como a pesquisa- açao contribuiu para a formação pessoal e profissinal de discentes na perspectiva ambiental no ambito do Curso de Especializaçao em EA em Codó/MA?

A pesquisa desse trabalho foi direcionada aos discentes do Curso de Especialização da Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de Codó-CCCO, situada na Avenida José Anselmo e no Bairro São Benedito, e os sujeitos da pesquisa foram os discentes do referido curso, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas abertas.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar de que forma a pesquisa- açao contribuiu para a formação pessoal e profissinal de discentes no ambito do Curso de Especializaçao em EA em Codó/MA. Esta pesquisa conta com os seguintes objetivos específicos: contextualizar a Educação Ambiental na perspectiva da Lei N° 9.795, DE 27 de abril de 1999 e dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais Educacionais- Meio Ambiente (1998) e identificar as ações práticas pedagógicas com base na pesquisa-açao desenvolvidas nos componentes curriculares do Curso e Especialização em EA e Sustentabilidade.

O presente artigo está dividido em cinco seções: na primeira seção está à introdução do artigo, na segunda seção é apresentada a metodologia da pesquisa, na terceira seção apresenta

o campo teorico destacando as leis que permeiam a EA e a terceira seção, trata dos resultados e discussões e o por fim apresentando as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo vai ser utilizada uma abordagem qualitativa sobre questões relacionada ao curso de Especialização. Segundo Minayo (2007) a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado**.**

A pesquisa de campo foi direcionada aos discentes do Curso de especialização da Universidade Federal do Maranhão-Centro de Ciências de Codó-CCCO, situada na Avenida José Anselmo, Bairro São Benedito. O conjunto de sujeitos da pesquisa foi constituído por 26 alunos do curso de especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Minayo (2007) afirma que o trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, questionario, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi um questionário semiestruturado através do Google forms, com o objetivo de investigar de que forma a pesquisa- açao contribuiu para a formação pessoal e profissinal de discentes no ambito do Curso de Especializaçao em EA em Codó/MA.

O questionário para Gil (1987, p. 126) “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Neste contexto o questionário é uma das ténicas ultilizadas tanto nas pesquisas qualitativas quanto nas quantitativas onde o pesquisador elabora perguntas abertas e fechadas relacionada à témática, ao qual os participantes vão responder as perguntas direcionada a pesquisa, essa técnica é ultilizada em diferentes áreas de conhecimentos.

Identificar quuais as ações práticas pedagógicas desenvolvidas pelos discentes doCurso e Especialização em EA estão baseadas na pesquisa-ação que segundo Thiollent (2005), é definida, como uma metodologia derivada da pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo, e na quais pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor meciona em sua fala a definição de pesquisa-ação, que essa metodologia vem ganhando espaço no campo da pesquisa, onde tem o envolvimento do pesquisador e dos participantes ao qual eles buscam soluções de determinados problemas afim de solucioná-los, essa pesquisa vem sendo muito ultilizada na Educação Ambiental, pois o pesquisador junto com os pariticpantes criam ações que visam tentar diminuir os impacttos ambientais, essa técnica está sendo utilizada tanto no ambiente formal e não formal. Ela exige – a articulação profunda e radical entre a produção de conhecimentos e a ação educativa. Isso significa dizer que a metodologia da pesquisa – ação refere -se a um tipo especial de produção de conhecimentos, comprometida com a ação – intervenção no espaço social em realiza a investigação (Tozoni – Reis, 2008).

A ética dessa pesquisa esta assentado em Pedro Demo quando enfatiza sobre a importância da ética como um componente essencial da qualidade na pesquisa. Segundo Demo, "fazer pesquisa é fundamentalmente um compromisso ético, que implica respeito rigoroso aos direitos dos sujeitos envolvidos, à transparência dos procedimentos e à honestidade na apresentação dos resultados" (Demo, 2000).

O autor resalta em sua fala a importância de adotar os princípios éticos nas pesquisas que envolvem os seres humanos, todos os envolvidos possam está cientes da confiabilidade e da veracidade, a ética se faz necessário, pois dar prioridade e garante à proteção da identidade participante.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA LEI N° 9.795/1999 E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EDUCACIONAIS- MEIO AMBIENTE (1997)

A Educação Ambiental vem sendo abordada de forma tradicional e conservadora, faz necessário que os professores se tornam críticos em relação aos problemas ambientais e sociais. Nesse contexto o educador começa a ganhar espaços em todos os aspectos, direcionados as ações e as práticas educativas, e assim fortalecendo a sua formação e garantido conhecimento profissionais em todas as áreas, gerando uma perspectiva em prol do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

Dessa forma a formação inicial e continuada nos cursos de EA perpassa por diferentes perspectivas e percepções, ganha outra dimensão no âmbito educacional, tendo como enfoque o currículo dos professores e as experiências que eles adquiriram ao longo das suas carreiras e assim se tornando educadores capacitados e auto reflexivos e preparados para estar atuando em

sala de aula. Nesse sentido, levamos em consideração todos os valores adquiridos durante a sua formação e desenvolvidos durante as suas práticas educativas.

Cabe ressaltar que a sociedade sempre está buscando seus direitos baseados em seus princípios, é fundamental que a EA ofereça oportunidades para que o cidadão tenha valores críticos e possa contribuir em uma dimensão mais participativa e coletiva. Nesse contexto, é de grande importância que as questões ambientais devam ser tratadas em prol da coletividade, permeando por diversas relações de poder, que os problemas ambientais existentes possam ser solucionados.

Colabora Loureiro (2004) ao dizer que a problematização dos temas ambientais como proposta pedagógica para a EA é relevante pedagogicamente, pois:

> Por mais que se admita a relevância pedagógica como etapa inicial do educar, não cabe ficar no plano da sensibilização, do reconhecimento do ambiente de vida, da ação no universo particular e de alterações de comportamentos individuais, como coisas validas em si e suficientes para transformações societárias. É preciso articular a cotidianidade ao macrossocial, em uma atuação política que gere as transformações individuais e coletivas, simultaneamente, e a possibilidade de as experiências localizadas que foram bem-sucedidas se universalizarem (Loureiro, 2004, p.133)

O autor destaca que os temas ambientais sobre uma perspectiva ambiental passam a ser visto como uma prática pedagógica importante na etapa inicial do educar, um elemento essencial para sensibilizar e gerar mudança significativa em uma sociedade crítica, emancipatória e sustentável. Nesse sentido, a EA perpassa por várias vertentes até chegar ao desenvolvimento do indivíduo, gerando transformações individual e coletiva.

Os problemas socioambientais devem ser entendidos em vários aspectos, para que não aconteça à desigualdade e injustiça que perpassa por várias dimensões, a sociedade vem vivenciando as mudanças diariamente. Neste contexto a sociedade precisa enfrentar os debates ambientais e assim construindo valores sociais, através das conscientizações socioambientais é possível construir ações para transformar o ambiente em que vivemos.

Dessa forma, se faz necessário que os educadores ambientais comecem a ter percepções em relação as suas práticas educativas, seus valores e suas atitudes, buscando umavisão crítica aos problemas ambientais que venham surgir futuramente. Nesse contexto as discussões políticas e sociais perpassam por uma vertente que a sociedade precisa compreender em todos os aspectos.

A importância da educação ambiental na perspectiva da Lei nº 9.795/1999 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Meio Ambiente de 1998 é fundamental para a formação de uma consciência crítica e sustentável na sociedade brasileira. A Lei nº 9.795/1999

"dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental" e apresenta, em seus artigos 1ª e 2ª:

> Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999, grifos nossos).

A Lei nº 9.795/1999, conhecida como a Lei da Educação Ambiental, estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e traz diretrizes para a implementação da educação ambiental em todos os níveis de ensino e modalidades educacionais no Brasil.

A importância desta lei pode ser destacada nos seguintes pontos: é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma transversal em todos os níveis e modalidades do ensino formal; visa à formação de cidadãos conscientes, aptos a tomar decisões e atuar na melhoria da qualidade de vida e na preservação do meio Ambiente; promove o desenvolvimento de atitudes responsáveis e éticas em relação ao uso dos recursos naturais.

A educação ambiental, conforme a lei deve ser abordada de maneira interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento para que os alunos possam compreender a complexidade das questões ambientais e suas inter-relações com aspectos econômicos, sociais e culturais, incluindo a formação de parcerias entre escolas, comunidades e organizações não governamentais. Esse aspecto participativo é crucial para a efetividade das ações educativas ambientais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente de 1998 oferecem orientações específicas sobre como incorporar a educação ambiental no currículo escolar. A importância dos PCNs pode ser destacada nos seguintes aspectos: incentivando que os temas ambientais sejam trabalhados a partir da realidade local dos alunos. Isso torna o aprendizado mais relevante e significativo; permitindo que questões ambientais sejam discutidas em diferentes disciplinas, como Ciências, Geografia, História e até mesmo Matemática e Língua Portuguesa. Isso amplia o alcance da educação ambiental e reforça sua importância.

Os PCNs visam à formação integral do aluno, abordando não apenas os aspectos cognitivos, mas também afetivos e sociais. A educação ambiental, nesse contexto, contribui para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos sustentáveis.

Esses documentos estabelecem diretrizes e orientações que buscam integrar a educação ambiental de forma transversal e interdisciplinar no currículo escolar, promovendo uma abordagem contextualizada e participativa. Isso é essencial para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e garantir um futuro mais sustentável para as próximas gerações.

> [...] educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integradas e não como áreas ou disciplinas. Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. (BRASIL, 1998, p. 27)

No decorrer do processo educativo se faz necessário inserir nos currículos escolares temáticas sobre Educação Ambiental de várias do conhecimento abrangendo questões relacionadas à conservação e assim criando valores e desenvolvendo cidadãos conscientes com as questões ambientais.

A Lei nº 9.795/1999 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 são fundamentais para a formação continuada de docentes, pois estabelecem diretrizes e orientações que asseguram a integração da educação ambiental no processo educativo, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e alinhado com os princípios desustentabilidade, determina a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto na educação formal quanto na não formal.

A formação continuada de docentes, segundo a lei, também deve focar na sensibilização e mobilização dos professores/as para que possam atuar como agentes multiplicadores de uma cultura de sustentabilidade dentro e fora da escola, incorporando de forma eficaz em suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada que contemplem os princípios e práticas da educação ambiental.

Tozini-Reis e Tozini-Reis (2004), ressalta a importância da vivência de duplos papeis, no qual os pesquisadores e colaboradores serão parceiros de pesquisa, sendo “pesquisadores acadêmicos” e “pesquisadores comunitários”. A pesquisa-ação tem um papel importante não somente na formação do professor crítico e reflexivo e um produtor de conhecimento prático sobre o ensino (ELLIOTT, 1998). Corroborando Pimenta (2005) relata que na pesquisa-ação, os participantes da pesquisa abrangidos em um determinado estudo formam um grupo com objetivos em comum, no qual assumem diversos papeis, inclusive de pesquisadores.

A formação continuada de docentes deve focar no desenvolvimento de competências e habilidades para que eles possam facilitar a compreensão crítica e a ação sobre questões

ambientais entre os alunos. Isso inclui a capacidade de desenvolver projetos interdisciplinares e de engajar os estudantes em atividades práticas relacionadas ao meio ambiente promovendo, segundo Tozoni-Reis (2007), a articulação entre a ação educativa e a produção de conhecimentos, de forma participativa, transformadora e emancipatória, isso faz com que a pesquisa-ação esteja tão ligada aos princípios da EA, portanto, incluindo momentos de reflexão crítica e atualização profissional contínua.

Esses documentos asseguram que os professores/as recebam a formação necessária para integrar a educação ambiental de maneira eficaz, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada que é essencial para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e sustentável nos estudantes. Dessa forma, contribuem significativamente para o fortalecimento da educação ambiental no Brasil, preparando os docentes para osdesafios e as responsabilidades de educar para a sustentabilidade.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PESQUISA/AÇÃO) NA FORMAÇÃO DISCENTE/DOCENTE EM EDUCAÇAO AMBIENTAL

Esta seção está dividida em duas etapas para uma melhor compreensão para as questões a serem discutidas ao longo das discussões da pesquisa. Na primeira etapa apresenta o perfil formativo dos discentes identificando a graduação e a disciplina que lecionam. Em seguida buscou-se analisar as práticas pedagógicas (pesquisa/açao) desenvolvidas ao longo docurso de especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade na Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Codó/Maranhão.

Foram convidados os discentes do curso de Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade para participar da pesquisa, o questionário foi desenvolvido por meio de uma plataforma chamada Google Forms. Desse modo, a etapa da pesquisa foi realizada com 26 discentes do curso de especialização que concordaram em responder o questionário.

Dos vintes e seis professores que responderam o questionário, dezessete são do gênero feminino e nove professores são do gênero masculino. Em relação à idade dos participantes da pesquisa, observou-se que quinze professores tem idade entre 21 a 30, enquanto nove professores entre 41 a 50.

Com relação à formação dos professores dez possuem graduação em Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia, três professores possuem graduação em Licenciatura em Ciências Humanas-História, seis professores na área de Ciências Biológicas, três com graduação em Licenciatura em Geografia, três professores graduado em pedagogia.

Observou-se que dos vinte e seis participantes da pesquisa uma professora possue três graduações, Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia e Ciências da

Religião. Três professores ministram aula de Geografia, um professor ministra a disciplina de História, enquanto um professor ministra três disciplinas Ciências, Geografia e Arte, três professores não responderam o quesito sobre a disciplina que leciona. Sete professores responderam que não atuam como professores. Uma professora respondeu que leciona a disciplina de Corresponsabilidade Social e Emprendedorismo.

De acordo, com os dados do questionário aplicado aos discentes do Curso e Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade analisamos pelas respostas que para os discentes essa formação foi e é essencial tanto para a vida pessoal quanto para a vida profissional de qualquer indivíduo, pois reverbera em "*formação mostra novos caminhos onde a gente pode ser mais sustentáveis e contribuir com o nosso planeta"; desafios ambientais e das práticas sustentáveis"; Sensibilização ambiental mediante minhas ações, hábitos diários, forma de pensar"; "Sensibilização ambiental mediante minhas ações, hábitos diários, forma de pensar"; "Pensamento crítico e estratégias para melhorias na sociedade"; "Práticas e pilares sustentáveis a partir dos conhecimentos obtidos entre as diversas áreas de conhecimentos".*

De acordo com Leff (2001), a educação ambiental busca desenvolver umacompreensão crítica das questões ambientais e promover um comprometimento com a sustentabilidade, este tipo de formação é crucial para sensibilizar as pessoas sobre a importância da preservação do meio ambiente e fomentar práticas sustentáveis.

A compreensão das questões ambientais e sociais é vital, independentemente da formação acadêmica ou profissional. Conforme Louv (2008), "a educação ambiental oferece ferramentas e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios ambientais e promover um estilo de vida mais sustentável". Conhecer e entender os problemas ambientais queocorrem, principalmente em nossa cidade, permite que profissionais possam sensibilizar outras pessoas e incentivar práticas que visem uma vida mais saudável e sustentável.

Práticas pedagógicas baseadas na pesquisa-ação em Educação Ambiental e Sustentabilidade permite a integração de práticas sustentáveis no cotidiano das pessoas. Segundo Sauvé (2005), "a educação ambiental deve ser um processo contínuo, permitindo que as pessoas desenvolvam uma consciência ambiental mediante suas ações, hábitos diários e forma de pensar". A importância dessa formação é reforçada pelo fato de que ela oferece novos caminhos e estratégias para sermos mais sustentáveis e contribuir positivamente com nosso planeta.

Sterling (2001) argumenta que “a educação ambiental proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e a elaboração de estratégias para melhorias na sociedade”. Este aprendizado é essencial para a prática docente, pois os educadores podem influenciar e formar futuros cidadãos mais conscientes e responsáveis com o meio ambiente.

A inserção de práticas sustentáveis a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equilibrada e responsável. Orr (1992) destaca que “a sustentabilidade é o pilar fundamental para a sobrevivência das futuras gerações, e a educação é o meio pelo qual podemos atingir essa meta”. A sensibilização ambiental, por meio da educação, torna-se um privilégio e uma necessidade na formação de cidadãos e profissionais capazes de transformar o ambiente sociale natural.

A inovação na perspectiva da pesquisa-ação é uma abordagem que integra a prática e a teoria em um ciclo contínuo de melhoria e aprendizagem. Essa metodologia é particularmente eficaz na resolução de problemas práticos enquanto contribui para o avanço do conhecimento científico. Kurt Lewin, um dos pioneiros da pesquisa-ação, afirmou que “não há nada mais prático do que uma boa teoria”, destacando a interdependência entre teoria e prática na inovação (Lewin, 1946).

Práticas pedagógicas em educação ambiental baseadas na pesquisa-ação promove uma maior consciência sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente. Isso leva a uma mudança de comportamento em relação ao consumo de recursos, gerenciamento de resíduos e outras práticas cotidianas. Ao adquirir conhecimento sobre práticas sustentáveis, os indivíduos tendem a adotar um estilo de vida mais responsável, incluindo escolhas de consumo mais conscientes, uso eficiente de energia e água, e redução do desperdício.

Práticas sustentáveis frequentemente resultam em um ambiente mais saudável. Por exemplo, preferir alimentos orgânicos e locais pode melhorar a alimentação e a saúde geral. Reduzir a poluição e os resíduos pode levar a um ambiente mais limpo e seguro para viver.

A formação em Educação Ambiental não só aumenta a consciência ambiental na vida pessoal, mas também enriquece as práticas profissionais. Sterling (2001) argumenta que “a educação ambiental proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e a elaboração de estratégias para melhorias na sociedade”. Este aprendizado é essencial para a prática docente, pois os educadores podem influenciar e formar futuros cidadãos mais conscientes e responsáveis com o meio ambiente.

A inserção de práticas sustentáveis a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equilibrada e responsável. Orr (1992) destaca que “a sustentabilidade é o pilar fundamental para a

sobrevivência das futuras gerações, e a educação é o meio pelo qual podemos atingir essa meta". A sensibilização ambiental, por meio da educação, torna-se um privilégio e uma necessidade na formação de cidadãos e profissionais capazes de transformar o ambiente sociale natural.

As práticas pedagógicas baseadas em pesquisa-ação no curso de Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade são essenciais para conectar teoria e prática, promovendo uma formação integral e transformadora. Essas práticas incentivam a participação ativa dos alunos na resolução de problemas reais, desenvolvendo habilidades críticas e práticas necessárias para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e promover a sustentabilidade em diversos contextos.

As falas convergem para tal constatação: *"Essas práticas me capacitaram para aplicar metodologias inovadoras em educação ambiental, integrando conceitos teóricos com a prática"; "Práticas com ações interdisciplinar aproximando o olhar local das problemáticas"; "Práticas com ações interdisciplinar aproximando o olhar local das problemáticas"; "A (pesquisa ação) contribui em ampla variedade de componentes curriculares"; "Em meus olhos saíram hoje vejo"; "Consigo relacionar o assunto que aprendi na minha sala de aula."; "Relacionado ao modo de vida das Comunidades de Povos Tradicionais" e "Relacionado ao modo de vida das Comunidades de Povos Tradicionais"*

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as da pós-graduação envolveram o processo de pesquisa-ação direcionada ao Parque Ambiental e a comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos em Codó/MA, Apa da Trizidela em Codó/MA, Rio Codozinho em Codó/MA, Floresta Nacional dos Palmares (PI), Parque Florestal Fóssil (PI) e a comunidade do Maracanã em São Luís/MA.

A pesquisa-ação desenvolvidas ao longo do Curso em educação ambiental possibilitou o engajamento em iniciativas comunitárias, como o desenvolvimento da farinha do mesocarpo retirada do coco babaçu, utilização de materiais recicláveis, trançados feitos a partir da palha do coco babaçu, garantindo a preservação e valorização desses saberes, através da educação.

A pesquisa-ação na pós-graduação possibilitou atividades práticas, segundo Barbier (2002), "a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva" (p.54).

A formação em educação ambiental e sustentabilidade tem um papel fundamental na formação de educadores para aplicar metodologias inovadoras, integrando conceitos teóricos com práticas efetivas. Esta abordagem é crucial para sensibilizar e mudar a visão sobre o

impacto das ações humanas no meio ambiente. Segundo Louv (2008), "a educação ambiental oferece ferramentas e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios ambientais e promover um estilo de vida mais sustentável".

Estes métodos não apenas integram teorias, mas também promovem uma vivência significativa que sensibiliza os estudantes, pois a pesquisa-ação é uma abordagem que liga a prática à teoria, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e a transformação das práticas educativas." (Elliott, J. 1991).

Leff (2001) destaca que "a educação ambiental deve ser um processo contínuo, que permita às pessoas desenvolverem uma compreensão crítica das questões ambientais e um compromisso com a sustentabilidade". As práticas pedagógicas, aproxima o olhar local das problemáticas ambientais, tem um impacto profundo na forma como os alunos interpretam e respondem a essas questões.

A educação ambiental não apenas transforma a percepção dos estudantes sobre as questões ambientais, mas também suas ações cotidianas. Segundo Sterling (2001), "a educação para a sustentabilidade deve ser um processo transformador que desafia as percepções e promove ações que beneficiam o meio ambiente". Este processo detransformação é evidente quando os alunos conseguem relacionar os assuntos aprendidos na sala de aula com suas práticas diárias e comunitárias.

As práticas pedagógicas em educação ambiental incentivam a interdisciplinaridade, permitindo uma abordagem holística dos problemas ambientais. Este método contribui para uma ampla variedade de componentes curriculares, promovendo a interpretação, criação e escrita em diversas áreas do conhecimento. Sauvé (2005) argumenta que "a educação ambiental deve ser vista como uma prática integradora que conecta diferentes disciplinas e perspectivas para uma melhor compreensão do meio ambiente".

A pesquisa-ação em educação ambiental e sustentabilidade tem um impacto significativo nos contextos ambiental, social, político e econômico dos grupos envolvidos. A educação ambiental, portanto, não só enriquece as práticas pedagógicas, mas também promove uma mudança de comportamento que é crucial para a preservação e conservação do meio ambiente.

A pesquisa-ação é uma ferramenta poderosa na educação ambiental, pois possibilita o desenvolvimento profissional contínuo, o empoderamento e engajamento dos estudantes, a integração entre teoria e prática, a resolução de problemas reais, a colaboração e a adaptação às mudanças, essa metodologia contribui significativamente para a formação de docentes

preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e para promover uma educação voltada para a sustentabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em Educação Ambiental e Sustentabilidade são indispensáveis para enfrentar os desafios ambientais atuais. Ela promove uma compreensão crítica dasquestões ambientais, incentiva práticas sustentáveis e sensibiliza os indivíduos para a importância da preservação do meio ambiente. Incorporar essa formação na vida pessoal e profissional não só enriquece as práticas individuais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais sustentável e consciente.

A educação ambiental e sustentabilidade nas práticas pedagógicas são essenciais para capacitar os educadores a aplicar metodologias inovadoras que integram teoria e prática. Estas práticas não só sensibilizam os alunos sobre a importância da preservação ambiental, mas também transformam suas percepções e ações. Incorporar a educação ambiental no currículo promove uma abordagem interdisciplinar que é crucial para enfrentar os desafios ambientais e promover a sustentabilidade.

A formação continuada em Educação Ambiental e Sustentabilidade são indispensáveis para enfrentar os desafios ambientais atuais. Este estudo investiga as percepções dos estudantes de um curso de especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em Codó/MA, destacando a importância desta formação tanto na vida pessoal quanto profissional dos participantes.

Os resultados indicam que a formação promove uma compreensão crítica das questões ambientais, incentivando práticas sustentáveis e sensibilizando os estudantes para a importância da preservação do meio ambiente. Os estudantes relataram que a educação ambiental e sustentabilidade nas práticas pedagógicas é essencial para capacitar educadores a aplicar metodologias inovadoras que integram teoria e prática. Esta abordagem não só sensibiliza os estudantes sobre a importância da preservação ambiental, mas também transforma suas percepções e ações diárias.

A especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade na UFMA de Codó/MA tem um impacto significativo na formação dos discentes, formando-os para implementar práticas pedagógicas que fomentam a preservação ambiental e a sustentabilidade. Esta formação é vital para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável, preparando educadores para desempenhar um papel ativo na promoção de uma vida sustentável.

Conclui-se que a especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade na UFMA de Codó/MA tem e teve um impacto significativo na formação dos discentes, a implementando práticas pedagógicas sustentaveis por meio da pesquisa-açao fomentando a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, formando docentes para desempenhar um papel ativo na promoção de uma vida sustentável e consciente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Introdução Aos Parâmetros Curriculares. terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. **Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental**, 1998.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP).** Resolução CNE/CPnº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EducaçãoAmbiental. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981. Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm

BRASIL. **Os instrumentos de pesquisa mais frequentes na pesquisa de intervenção.** Disponívelem:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4463430/mod_resource/content/1/Conteudos_de_20112012/Modulo_3_2011_2012/Abertura/Os_instrumentos_de_pesquisa_mais_frequentes.pdf

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm

DEMO, P. **Pesquisa como princípio educativo na universidade**. In: MORAES, R.; LIMA V. M. R. (Orgs.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a. p. 39-64

ELLIOT, J. **Pesquisa-ação para a mudança educacional.** Filadélfia: Open University Press, 1991.

ELLIOT, J. **A pesquisa-ação na educação**. 2. ed. Morata, 1998

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1987

LEFF, E. (2001). **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Vozes.

LEWIN, K. (1946). **Pesquisa-ação e problemas de minorias**. *Revista de Questões Sociais*, 2(4), 34-46.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUV, R. (2008). **Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Algonquin Books.**

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 12/11/2023.

ORR, D. W. (1992). **Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World.** SUNY Press.

PIMENTA. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: **construindo seu significado a partir de experiências com a formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 521-539, 2005.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Pesquisa-ação em educação ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

SAUVÉ, L. (2005). **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: Sato, M. & Carvalho, I. (Orgs.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Editora Cortez.

STERLING, S. (2001). **Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change**. Green Books.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados,** 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Pesquisa-ação-participativa em educação Ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007.

VIDAS SECAS: GEOGRAFANDO NA LITERATURA BRASILEIRA

Mahya Santos Santana
Graduada em Geografia Licenciatura
E-mail: mahyasantana23@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Juarez Mota Pinheiro
Professor Doutor em Geografia
E-mail: juarez.mp@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar a utilização de obras literárias brasileiras no processo de ensino-aprendizagem nos conhecimentos da Geografia escolar. Como referência, foi utilizada a obra literária "Vidas Secas", do autor Graciliano Ramos. No decorrer da pesquisa, verificamos formas de relacionar a obra com o ensino de Geografia como recurso didático de apoio às atividades de sala de aula. Partimos do pressuposto de que a Geografia é uma ciência interdisciplinar, permitindo uma interação pedagógica entre várias áreas de conhecimento para obter respostas e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que atribua à Geografia uma dimensão além do formato tradicional. No desenvolvimento da pesquisa identificamos diversas formas de relações entre a narrativa e assuntos geográficos, passando por conceitos de população, migração, relações de trabalho, vegetação, climatologia entre outros assuntos. Este estudo demonstrou a importância da formação continuada do professor e da relação da Geografia com a literatura no ambiente escolar. Além disso, destacamos a necessidade de avanços nas metodologias educacionais. É crucial que as práticas de ensino evoluam para incorporar abordagens mais interativas e integrativas, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado para os estudantes. A interdisciplinaridade escolar surge como uma ferramenta essencial nesse processo, permitindo que diferentes disciplinas dialoguem e contribuam conjuntamente para a formação integral do aluno. A integração entre Geografia e Literatura, por exemplo, enriquece o entendimento dos alunos sobre o espaço geográfico e suas representações culturais, ampliando suas perspectivas e incentivando um pensamento crítico e reflexivo. Chegou-se à conclusão que a implementação de metodologias inovadoras e interdisciplinares no ensino de Geografia, utilizando obras literárias como "Vidas Secas", pode proporcionar uma experiência educacional mais rica e diversificada, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais holística e conectada com a realidade ao seu redor.

Palavras-chave: Literatura; Ensino da Geografia; Interdisciplinaridade; Metodologias.

1. INTRODUÇÃO

A Literatura é um portal para diferentes mundos através de histórias construídas para entreter, levar à reflexão, ensinar e divertir seus leitores. Ela é uma manifestação artística que representa a comunicação juntamente com criatividade através da linguagem. Interligadas de forma indireta, a literatura e a geografia são ciências que coexistem, e é possível identificar elementos e conceitos geográficos nas mais variadas obras literárias, sejam brasileiras ou estrangeiras. A partir desta constatação, torna-se claro que existe uma interligação entre elas, podendo ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem de geografia e obter sucesso em uma nova forma metodológica de ensinar.

Na pesquisa desenvolvida, foram encontrados diversos trabalhos que tratam desta relação de diferentes formas. A necessidade de promover a interdisciplinaridade é um conceito presente em todos eles. É uma interação não só possível, como produtiva para alunos e professores. É importante destacar que a forma como o professor vai desenvolver os textos literários em suas aulas será determinante para como os alunos irão compreender os conceitos e conteúdos geográficos. Daí a importância de desenvolver capacitação na formação do professor de Geografia na utilização dessa ferramenta metodológica.

O propósito deste trabalho é relacionar o uso da literatura como mais um recurso didático, auxiliando no processo de aprendizagem do aluno de Geografia. Partindo dessa premissa, será realizada uma análise levando em conta a história como um todo, relacionando com temáticas e conceitos geográficos em uma obra da literatura brasileira. A literatura como recurso didático pode ser levada em conta no âmbito do conceito de “aprendizagem significativa”, como afirma David Ausubel (1968). Mesmo que seu propósito possa ser considerado simples, sua explicação é complexa, pois trata do processo de ensino-aprendizagem, lidando com momentos ou objetos que sejam significativos para o aluno, visando a aprendizagem como resultado. Sousa (2005) faz referência a este autor e diz que, para que este processo ocorra, é preciso que a informação seja estruturada de forma que se familiarize com o aluno, levando em conta seu pré-conhecimento. O professor tem a função de se certificar de que aquele “tema” será entendido de maneira plena e não como informações aleatórias. A literatura, no contexto das histórias contadas em ambientes que existiram e existem, levando em conta alguns acontecimentos que hoje são vistos como históricos, auxilia na aprendizagem do aluno.

O livro escolhido foi “Vidas Secas”, do escritor alagoano Graciliano Ramos, publicado inicialmente no ano de 1938, pertencente à 2ª fase modernista, correspondendo também à

influência do regionalismo de 1930, de acordo com o movimento literário. Para a Geografia, este livro possui importância pelo tratamento que dá aos conflitos de terra do país. Trata da animalização do humano e humanização do animal (como é o caso da cachorra Baleia), das relações humanas, da desigualdade social, retrata o Nordeste perante as secas da região, podendo assim relacionar com a climatologia, e trata do processo de migração populacional a partir do início do romance, sendo os personagens principais uma família de retirantes. Uma obra clássica da literatura brasileira que, mesmo tendo sido publicada na década de 1930, continua atual em sua exposição da realidade geográfica **brasileira**.

É importante perceber que a literatura busca, além do prazer de oferecer uma boa leitura, informar, conscientizar e ensinar seus leitores, partindo do ponto que tem um caráter de responsabilidade social, tornando-se necessária no processo de ensino-aprendizagem de Geografia como marco teórico e histórico, assemelhando-se aos livros didáticos voltados inteiramente para a educação básica. De Moraes (2017) afirma que, a partir das categorias geográficas, é possível fazer uma reflexão das relações entre homem e espaço e, principalmente, perceber a força do lugar.

A Literatura pode se tornar um divisor de águas no contexto educativo do conhecimento geográfico. Aliada à Geografia e a outras áreas do conhecimento, ela é um instrumento de registro não somente histórico, mas também dos aspectos da formação histórica, social, econômica e natural de determinado tempo e lugar, possibilitando o estudo de diferentes épocas. Segundo Kothe (1976), as obras literárias acabam sendo uma historiografia não oficial. Isso significa que captam mais do que um conteúdo específico, pois, por terem uma certa liberdade que a historiografia oficial não detém, cada autor acaba refletindo em suas obras além das experiências vividas, outros aspectos que, depois de anos, podem ser utilizados para a transmissão de conhecimento por se aproximarem da realidade, levando em conta a credibilidade daquele que escreveu cada obra literária.

Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002), é desenvolvida a partir de materiais que já foram elaborados sobre determinado assunto, principalmente em livros e artigos científicos. Conduzimos este levantamento bibliográfico a partir de artigos que estão interligados aos temas de literatura, ensino de geografia e interdisciplinaridade.

A pesquisa realizada é classificada como exploratória, pois objetiva conhecer o tema, seus pormenores e identificar possíveis estratégias para incorporá-lo como vertente principal. Será utilizado o método hipotético-dedutivo para a elaboração da pesquisa, partindo da ideia de que este método consiste na escala de perceber problemas e buscar hipóteses que serão testadas

para serem posteriormente rejeitadas ou aceitas. Segundo Marconi e Lakatos (2010), o método hipotético-dedutivo é um método de tentativas e eliminação de erros (p.73).

Além da pesquisa em livros literários para a produção deste trabalho, buscamos artigos voltados ao tema de Literatura e Ensino de Geografia que contemplaram o propósito deste trabalho, para identificar como poderíamos utilizar a literatura brasileira como recurso didático. A pesquisa se apresenta como mais um instrumento de investigação que visa identificar e promover experiências voltadas para uma perspectiva de inovação na prática do ensino de Geografia através da Literatura.

2. ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS METODOLÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino de Geografia trabalha com o propósito de promover conhecimento da dinâmica do espaço geográfico através de suas interações com o meio, partindo dos conceitos fundamentais da Geografia (lugar, território, região e paisagem). E se constatam grande dificuldade dos professores no processo de ensino aprendizagem com somente o aparato do livro didático e de sua prática pedagógica tradicional. A formação docente reflete a forma em que o professor ministra suas aulas e produz conhecimento para seus alunos, esta realidade reflete a necessidade de investimentos na qualidade da formação dos futuros professores da educação básica. Segundo Copatti (2017), os professores são classificados como profissionais que precisam estar preparados para as transformações do cotidiano em todas as esferas sendo elas: local, regional, nacional e sobretudo no âmbito global. A formação continuada dos professores da educação é um assunto que deve sempre ser cobrado e exigido dos gestores públicos que gerenciam a educação.

Ensinar Geografia na educação básica significa transformar o saber acadêmico em saber escolar. Numa sala de aula tradicional, é comum vermos os professores na frente da sala sendo o único protagonista do saber e os alunos sendo apenas os coadjuvantes, isso acontece não só com a geografia, mas também com outras áreas do conhecimento. Conhecimentos para apenas exercitar a memorização, sem nenhuma contextualização para quem está ali no cenário escolar como um mero espectador.

> Na Geografia, os conteúdos procedimentais relacionam-se ao modo pelo qual os alunos assimilam certas práticas que passam a fazer parte da sua própria vida. Aqui lembramos alguns exemplos: fazer leituras de imagens, habituar-se a ler várias modalidades de textos e integrá-los aos conhecimentos possuídos; ser capaz de utilizá-los em situações externas à escola, portanto em situações da vida; observar um fato isolado e poder contextualizá-lo no tempo e no espaço (PONTUSCHKA, p.108).

Nesse sentido, a qualidade da formação inicial do professor e a continuidade da mesma no decorrer do tempo fará grande diferença e trará qualidade ao ensino de Geografia que estará sendo redescoberto nas salas de aula como uma janela para um mundo de novos conhecimentos. Segundo o Caderno do Educador do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2010, p. 47) "Pelo estudo da Geografia, os educandos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade".

Segundo Callai (2013), a Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo, da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e poder organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece na sua realidade presente.

É essencial que os gestores públicos, instituições de educação e a sociedade civil organizada busquem o desenvolvimento de uma educação de qualidade que desenvolva no discente a noção de sua cidadania plena, com responsabilidades e direitos. A partir dessa premissa torna-se necessário a discussão de novos métodos didáticos e recursos pedagógicos para auxiliar os professores na sua prática de sala de aula, uma vez que nas suas formações iniciais, muitas vezes, não foram suficientes para capacita-los a dinamizar a sua prática de ensino para assim torná-lo mais dinâmicos e realmente possam atingir os objetivos propostos pela BNCC.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento norteador para a educação básica brasileira, contendo em sua íntegra as habilidades e diretrizes da base curricular da disciplina de Geografia e das outras disciplinas, levando em conta cada etapa escolar. É necessário estabelecer relações entre o cotidiano e o conteúdo a ser apreendido pelos alunos. A BNCC determina que o aprendizado da Geografia deve ocorrer desde os primeiros ciclos do ensino fundamental.

Considerando que a BNCC é um documento obrigatório a ser consultado e colocado em prática no processo pedagógico das aulas pelos professores, ela aponta a construção de quais conhecimentos devem ser atingidos pelos discentes, apresentando competências que devem ser alcançadas em cada fase, série e nível da educação básica. Dessa forma, é importante ressaltar que o conhecimento geográfico está interligado com outras áreas do conhecimento. O pensamento espacial e a compreensão do mundo vivido, juntamente com as relações incluídas nele, não dependem exclusivamente da Geografia, mas sim da interdisciplinaridade entre ela e

outras áreas, como matemática, história, arte, literatura, entre outras. Um dos pilares desta pesquisa se estabelece através da interdisciplinaridade, como podemos apontar a seguir:

> A interdisciplinaridade como princípio e atitude interdisciplinar constitui foco de discussão para pesquisadores e educadores dos vários níveis de ensino, que, ao reconhecerem a complexidade do mundo pós-industrial e o processo de globalização vivenciado pelos povos do mundo inteiro, estão cientes de que os saberes parcelares não dão conta de resolver problemas que demandam conhecimentos específicos, relacionados a um objetivo comum e central (PONTUSCHKA, p.143).

> A interdicisplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo (PONTUSCHKA, p.145).

A geografia na BNCC é composta por cinco unidades temáticas comuns que obrigatoriamente deverão ser abordados no seu processo de ensino-aprendizagem, são elas: Sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e Escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

O raciocínio geográfico é apresentado como um quadro do que deve ser encontrado no caminho para estudar e ensinar Geografia na educação básica. É uma maneira de exercitar o olhar geográfico sobre o pensamento espacial, aplicando alguns princípios, determinados pela BNCC, que vão auxiliar a compreensão de todos os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Existem sete princípios pertencentes ao raciocínio geográfico: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem.

É importante entender cada princípio que deve auxiliar neste processo. Mesmo que não sejam “vistos” de imediato, são essenciais para todo o processo de transmissão de conhecimento. O documento da BNCC demonstra, em cada série, como as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades são desenvolvidas ao longo da educação básica. Falando especificamente da Geografia no ensino fundamental é possível relacionar a literatura como um recurso didático neste processo ao utilizar a BNCC. A tabela abaixo demonstra os contextos geográficos de acordo com as séries e, seguindo estes contextos, é possível apresentar exemplos da utilização deste recurso.

Ensino Fundamental (Anos Finais)	Contextos da Geografia
6º ano	√ Retomada da identidade sociocultural; √ Do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço; √ Desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural; √ Papel dos diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza; √ Conceito de Paisagem.
7º ano	√ Formação Territorial do Brasil; √ Sua Dinâmica Sociocultural, econômica e política; √ Estado-Nação e formação territorial; √ Dinâmica Físico-Cultural articulados às ações humanas no uso do território; √ Conceito de Região.
8º ano	√ Foco no Espaço Mundial; √ América e África; √ Índice de GINI, IDH, Saneamento Básico, Moradia eoutros indicadores Sociais; √ Eventos naturais de pequenas e grandes magnitudes (como Terremotos, Tsunamis, etc.;

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Como a Geografia é interdisciplinar é possível relacioná-la a diversas outras áreas do conhecimento. Levando em conta que o conhecimento geográfico está constantemente sendo atualizado é necessário que também devemos estar sempre em adaptação e atualização nas práticas pedagógicas de sala de aula, com materiais sejam mais dinâmicas e compreensivas na visão dos alunos que começam a ter o primeiro contato com cada assunto dependendo de seu grau de escolaridade. A pratica de sala de aula deve ser um espaço de aprendizado mútuo, o ensino e a aprendizagem devem atingir seus objetivos de forma satisfatória e sem traumas ou rejeição, pelo contrário devem promover a satisfação e o encantamento.

3. GEOGRAFANDO NA OBRA VIDAS SECAS

Inspirando-se no imaginário da pintura de 1944 de Cândido Portinari "Os Retirantes", o livro "Vidas Secas" nos remete a compreender como e por que essa obra literária se tornou um clássico na literatura brasileira e da compreensão da realidade do sertão nordestino nos períodos de seca extrema.

FIGURA 1: PINTURA ÓLEO SOBRE TELA - “OS RETIRANTES”

Fonte: Portinari, 1944

"Vidas Secas", de Graciliano Ramos, retrata com precisão a geografia árida e inóspita do sertão nordestino brasileiro, uma região marcada pela seca constante e pela escassez de recursos naturais. O ambiente hostil influencia diretamente a vida dos personagens, que lutam diariamente pela sobrevivência em meio a um cenário de extrema pobreza e desolação. A paisagem seca e estéril, com sua vegetação típica de caatinga e solo rachado, é descrita de maneira vívida, refletindo a dureza da vida sertaneja. Esse contexto geográfico não é apenas um pano de fundo, mas um elemento central que molda a narrativa e os destinos das figuras na obra, ressaltando a resistência e a resiliência dos habitantes dessa região.

A obra literária "Vidas Secas" foi publicada em 1938, escrita por Graciliano Ramos. Pertencente ao gênero romance, o livro faz parte do movimento literário modernista, com caráter regionalista. Seu cenário é o nordeste brasileiro, mais especificamente o semiárido nordestino, retratando um momento crítico de seca que assolou a região. A história segue a trajetória de uma família composta por um homem, uma mulher, seus dois filhos e a cachorra Baleia, que, no livro, apresenta características diferentes dos outros animais de sua espécie: ela pensa e age conforme sua vontade.

Analisando geograficamente, a trama apresenta as principais temáticas de dinâmicas populacionais e fluxos migratórios, relações socioeconômicas, geografia física com ênfase na

climatologia geográfica, hidrografia e fitogeografia, além da geografia agrária e seus conflitos sociais, entre outras. A narrativa é dividida em 13 capítulos, que seguem uma ordem de acontecimentos com a qual o leitor poderá se identificar. Visando uma aplicação dessa narrativa como recurso didático, podem ser abordadas questões de conceitos geográficos como meio ambiente, além de se relacionar de alguma maneira com o processo das mudanças climáticas.

3.1 Climatologia do Nordeste

Em O mapa e a trama (MONTEIRO, 2002), o autor em sua análise sobre o caráter climático da obra, discorre que não apenas de seca se caracteriza o sertão nordestino, mas também de violentas cheias, classificando como "invernos". É indispensável levar em consideração a condição climática, tanto da época em que o romance foi escrito quanto a situação atual, que não se difere tanto.

Em edição recente em formato de Novela, a obra Vidas Secas editada em 2021, já no início demonstra mais de um acontecimento geográfico, como a migração forçada em razão da seca, a climatologia e o homem. Logo na primeira página, encontramos um grande e quente sol e cinco pontinhos pretos, ao aproximar vemos Sinhá Vitória, Fabiano, seus dois filhos, a cachorra Baleia e um papagaio de estimação, eles estavam caminhando em busca de uma melhoria de vida, fugindo da seca, da fome e da morte.

> Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Faziam horas que procuravam sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (RAMOS, 1992, p.10)

O bioma característico do Nordeste é a caatinga, que é o ambiente no qual os personagens estão fugindo. De forma que, o clima está presente de variadas formas e até é elemento principal no título do livro "VIDAS SECAS", ao apresentar a dependência entre o sucesso e fracasso da família. Se pensarmos em como abordar este assunto em sala de aula, uma das alternativas seria a apresentação da obra por blocos, como estamos lidando com jovens é interessante que a abordagem não seja densa ao ponto de gerar desinteresse, nosso objeto de estudo é qualificado para ser lido e compreendido em blocos interligados ou não sem perder seus significados/objetivos. A ideia é mostrar que podemos ir além do livro didático, da pura aula expositiva, dos conteúdos pré-definidos.

É importante frisar que o livro não nos apresenta localização exata, porém é possível através de suas descrições, compreender de que região que se está falando é o Semiárido

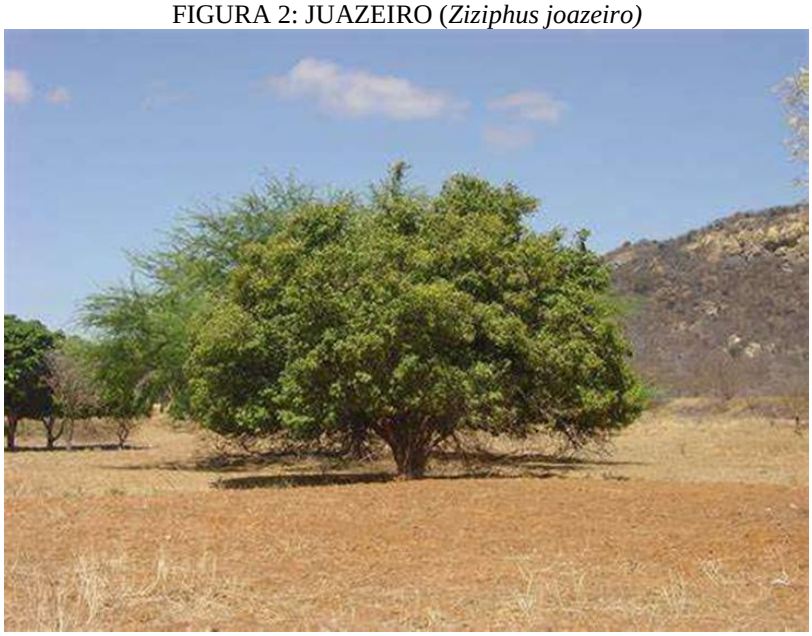
Nordestino. Ao se realizar a leitura da obra percebe-se claramente a descrição característica da caatinga nordestina, o que leva à migração forçada da família de Fabiano e Sinhá Vitória para outro lugar em busca de trabalho, moradia e consequentemente da sobrevivência.

> Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores. O coração de Fabiano bateu junto com o coração de Sinhá, um abraço cansado aproximou os farrapos que os cobriam. Resistiram a fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem ânimo de afrontar de novo a luz dura, receosos de perder a esperança que os alentava. (RAMOS, 1992, p.13)

No trecho acima que se encontra no primeiro capítulo, a mudança é descrita como uma fuga, não apenas das situações climáticas, mas de inseguranças de todos os níveis. Desde que o mundo é mundo, os seres vivos têm que desenvolver habilidades de adaptação sejam em relação a lugares, pessoas ou situações inesperadas. Se relacionarmos a história construída pelo autor é possível ver o quanto do cotidiano de um sertanejo e sua família está expresso em cada linha.

Destacamos também na relação clima vegetação na obra uma planta que é muito citada pelo autor do bioma nordestino, é o Juazeiro (*Ziziphus joazeiro*) que existe em abundancia no nordeste do Brasil, que é próprio da Caatinga, e que se adaptou as condições severas do clima.

FIGURA 2: JUAZEIRO (*Ziziphus joazeiro)*



Fonte: Embrapa (2022)

No início do capítulo Inverno, já podemos identificar mais um fator climático que é comumente visto no sertão nordestino, visto que nesta região existem épocas muito secas e outras, muito chuvosas. O início deste fenômeno é descrito detalhadamente na visão que a família observou reunida logo que o forte aguaceiro começou:

> A caatinga amarelecera, avermelhara-se, o gado principiara a emagrecer e horríveis visões de pesadelo tinham agitado o sono das pessoas. De repente um traço ligeiro rasgara o céu para os lados da cabeceira do rio, outros surgiram mais claros, o trovão roncara perto, na escuridão da meia-noite rolavam nuvens cor de sangue. A ventania arrancara sucupiras e imburanas, houvera relâmpagos em demasia – e Sinhá Vitória se escondera na camarinha com os filhos, tapando as orelhas, enrolando-se nas cobertas. Mas aquela brutalidade findara de chofre a chuva caíra, a cabeça da cheia aparecera arrastando troncos e animais mortos. A água tinha subido, alcançado a ladeira, estava com vontade de chegar aos juazeiros do fim do pátio. Sinhá Vitória andava amedrontada. Seria possível que a água topasse os juazeiros? Se isto acontecesse, a casa seria invadida, os moradores teriam que subir o morro, viver uns dias no morro, como preás (RAMOS,1992, p.65).

Depois deste episódio que caracterizou uma mudança brusca no cotidiano da família, no capítulo “O mundo coberto de penas”, outra seca estava a caminho:

> A vida na fazenda se tornara difícil. Sá Vitória benzia-se tremendo, manejando o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas. Encolhido no banco do copiar, Fabiano espiava a caatinga amarela, onde as folhas secas se pulverizam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resisti, pedindo a Deus um milagre. (RAMOS, 1992, p.116)

Os infortúnios passados por Fabiano e sua família retrata a dura realidade da vida no sertão nordestino em relação ao clima, ora fugindo da seca, ora fugindo do “inverno”. Podemos fazer uma breve relação com as mudanças climáticas que nosso planeta está enfrentando. A seca ou as chuvas intensas acabam por ter um efeito econômico e social com repercussões severas na população e principalmente na população mais pobre.

3.2 Migração

A obra ao abordar os fluxos migratórios, podemos elencar o primeiro e o último capítulo como os que mais abordam este assunto. Enquanto um é intitulado "Mudança", o outro carrega o nome "Fuga", ambos incentivados pela situação de seca nos lugares onde Fabiano, sua esposa, os dois filhos e a cachorra Baleia vivem. Eles fogem duas vezes em busca de trabalho, moradia e condições sociais dignas. Podemos entender que se trata de uma migração motivada principalmente pelas condições climáticas de seu lugar de origem. Ao ler a descrição das características físicas do local, a região do semiárido nordestino, fica claro que a seca é o principal motivo para os deslocamentos.

Considerando que a geografia descrita na narrativa expressa semelhança com a vida de inúmeras famílias sertanejas, levando em conta que o autor escreveu com base em sua experiência e pesquisa, além do proposto para um romance regionalista mesmo que não pareça que a história pertença a este gênero literário.

Cavalcante (2016) desvenda diversas relações da obra com a Geografia, buscando reinterpreta-las no contexto atual, assim como o trecho abaixo:

> Relação que pode ser percebida no pesar da migração fatídica e na fixação dependente e angustiada de toda uma família sertaneja, aqui representada por Fabiano, Sinhá Vitória, os meninos mais velho e mais novo, além da peculiar cachorra Baleia, pois é no liame entre o permanecer e migrar que essa família sertaneja constrói sua geograficidade. (CAVALCANTE, 2016)

Na Geografia, a migração é tratada como um tema relacionado a Geografia da População, sendo considerado um dos elementos que estão na dinâmica populacional estando no mesmo patamar da natalidade, fecundidade e mortalidade. Podemos considerar que, este assunto em específico contribui para entendermos a dinâmica demonstrada na narrativa. Existem capítulos específicos que tratam desta dinâmica movimentação, ocorrida por motivos diferentes a cada vez.

Em seu último capítulo, é possível entender a trajetória da fuga depois que a vida na fazenda em que Fabiano conseguiu um emprego como vaqueiro se tornou difícil ao ponto que teriam que migrar novamente, pelo mesmo motivo.

> Encolhido no banco do copiar, Fabiano espiava a caatinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia pedindo a Deus um milagre. (RAMOS, 1992, p.116)

Na página 13, da versão ilustrada da obra, identificamos a migração impulsionada pela seca, como podemos ver na imagem abaixo:

FIGURA 3: VIDAS SECAS

Fonte: Graphic Novel, p.13 (RAMOS,2021)

De forma característica, em meio as migrações que a família passa em alguns momentos conseguimos perceber que existe um apreço pelo lugar em que estão seja pelo simples fato de poder estar alocado ali ou de ter um senso de pertencimento e amor pelas suas origens, assim caracterizamos essa interação ligada a topofilia, que é a relação do homem com o lugar em que vive quando suas emoções estão envolvidas naquele existir, além de um amor no contexto da Terra. Tuan (2012) compreende essa interação no uso dos nossos sentidos pois mais do que um lugar para residir ou sobreviver é preciso coexistir no meio.

3.3 Topofilia: lugar e paisagem

A Topofilia é um termo que é vinculado a afetividade, sendo os laços criados com o ambiente considerando a subjetividade humana, é possível visualizar o ser geográfico desenvolvendo um significado ao meio, tornando a ciência geográfica ainda mais humana, quebrando barreiras para além de uma ciência dos lugares.

> Topofilia é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. (YI-FU TUAN, 2012)

O conceito de lugar e paisagem é facilmente identificado em toda a narrativa da obra desde as descrições de cada capítulo até na edição em quadrinhos, mais do que qualquer

expectativa o objeto de estudo torna-se explicito quando utilizamos os conceitos-base da ciência geográfica.

> A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiara-a, tornara a prepara-la, e só se resolvera a partir quando estava totalmente perdido. Podia continuar a viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se. Era o que Fabiano dizia, pensando em coisas alheias: o chiqueiro e o curral, que precisavam conserto, o cavalo de fábrica, bom companheiro, a égua alazã, as catingueiras, as panelas de losna, as pedras da cozinha, a cama de varas. E os pés dele esmoreciam, as alpercatas calavam-se na escuridão. Seria necessário largar tudo? As alpercatas chiavam de novo no caminho coberto de seixos (RAMOS,1992, p.117).

Na tabela abaixo, temos as categorias que são utilizadas no estudo de geografia e podemos identificar as categorias de Lugar e Paisagem que compreendemos no estudo da narrativa de Vidas Secas ao se utilizar no ensino de geografia.

Fonte:

CATEGORIAS	CATEGORIAS DE CATEGORIAS
Espaço	Localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala
Território	Região, lugar, rede
Paisagem	Arranjo, configuração

Categorias Geográficas. (MOREIRA, 2008, p.117)

A partir destas categorias conseguimos encontrar os conceitos geográficos no interior da narrativa, entendendo que mesmo que não houvesse intenção do autor em construir uma história que contribuiria para esta trajetória. A relação homem-meio é uma das principais premissas da geografia enquanto ciência abrangente e interdisciplinar que é, compreendendo essa questão os conceitos e categorias que serão trabalhados serão paisagem, território e espaço.

> Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade. (MOREIRA,2008. p.117)

No trecho acima, o autor constrói uma linha do tempo de como trabalhamos estes conceitos, de uma forma ou de outra, estão interligados. Na narrativa conseguimos identificar que mesmo sendo classificado como um romance a estética sobre o espaço parece mais um roteiro do que um texto romanesco. O estilo de escrita de Graciliano Ramos remete a um sentimento de extrema dor ao retratar a vida cotidiana da família de Fabiano e Sinhá Vitória, mais do que a descrever a paisagem, a trajetória e o lugar, ele fala das dificuldades destas

pessoas em sobreviver de uma forma nua e crua, partindo deste ponto os detalhes não são tão específicos até porque este não é o foco.

A narrativa é subjetiva em relação a emoções e objetiva para com os desencontros e infortúnios que surgem sem parar. Falar sobre categorias da Geografia levando em conta este livro, é totalmente possível pois a partir da primeira página já conseguimos identificar aspectos físicos geográficos a partir das primeiras palavras da história.

É claro que a partir do momento em que lemos e interpretamos este objeto de estudo, muitas ideias se concretizam, na edição em quadrinhos, acompanhamos mesmo que em uma paleta de cores fria, o derradeiro destino da família ao ir de um lugar ao outro buscando uma acomodação e um trabalho para seu sustento, podemos dizer que há uma relação aflorada entre o homem e a natureza, partindo do ponto que eles estão passando por lugares, pessoas e situações. O espaço geográfico é muitas vezes confundido, com o espaço social e econômico nesta história, o trecho abaixo é a descrição à vista do autor sobre a cidade, que é um espaço com um dinamismo totalmente diferente da fazenda.

> A feira se desmanchava; escurecia; o homem da iluminação, trepando numa escada, acendia os lampiões. A estrela papa-ceia branqueou por cima da torre da igreja; o Doutor Juiz de Direito foi brilhar na porta da farmácia; o cobrador da prefeitura assou coxeando, com talões de recibos debaixo do braço; a carroça de lixo rolou na praça recolhendo casca de frutas; seu Vigário saiu de casa e abriu o guarda-chuva por causa do sereno; Sinhá Rita louceira retirou-se (RAMOS, 1992, p.28-29).

De certa forma, Fabiano e família se enraizaram na fazenda depois de tantos percalços e acontecimentos, de fato o conceito de topofilia é o que mais se aproxima dessa relação homem x natureza, como podemos ver no trecho a seguir:

> Agora Fabiano era vaqueiro e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou as quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas, Ele, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra baleia estavam agarrados à terra. Chape-chape. As alpercatas batiam no chão rachado. O corpo do vaqueiro derreava-se, as pernas faziam dois arcos, os braços moviam-se desengonçados. Parecia um macaco. Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia (RAMOS,1992, p.19).

Para Fabiano que estava acostumado com os animais e a fazenda, fazer parte como até um elemento psicologicamente da natureza era o mais provável no pensamento bruto dele, dessa forma podemos entender que ele, como o personagem principal da trama, juntamente com o sertão, seria um conjunto inabalável, o que na realidade é a mais pura verdade, conseguimos entender sua visão de pertencimento ao espaço, a seguir:

> Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro — mundo onde existiam seres reais, a família do vaqueiro e os

> bichos da fazenda. Além havia uma serra distante e azulada, um monte que a cachorra visitava, caçando preás, veredas quase imperceptíveis na caatinga, moitas e capões de ato, impenetráveis bancos de macambira — e a fervilhava uma população de pedras vivas e plantas que procediam como gente. Esses mundos viviam em paz, às vezes desapareciam as fronteiras, habitantes dos dois lados entendiam-se perfeitamente e auxiliavam-se ... (RAMOS,1992, p.56-59).

Portanto é possível dizer que a relação do lugar, espaço e paisagem é trabalhada nesta obra se relacionando diretamente com o cotidiano do homem, existem fatores que corroboram para as migrações, situações do dia a dia que evidenciam a falta de convívio social de Fabiano e sua proximidade quase que unilateral com a natureza.

3.4 Desigualdades sociais

Partindo em busca de melhores condições de vida, Fabiano e família passaram por inúmeras provações, até finalmente chegar a uma fazenda que seria o seu futuro sustento. Afinal, a profissão dele não pedia grandes conhecimentos teóricos e sim, experiência de vida.

É importante perceber que a sociedade em que a família vive é aquela que está distante de seus direitos, sejam eles fundamentais ou os trabalhistas. Fabiano vivia em conflito consigo mesmo por não entender os procedimentos e sempre ser passado para trás, Sinhá Vitória sabia um pouco mais que ele, porém não era levada a sério o suficiente para que a coragem de enfrentar seu patrão aflorasse, nesta seção iremos falar das desigualdades sociais e das “relações de produção”.

> Qual era o emprego de Fabiano? Tratar de bichos, explorar os arredores, no lombo de um cavalo. E ele explorava tudo. Para lá dos montes afastados havia outro mundo, um mundo temeroso: mas para cá, na planície, tinha de cor plantas e animais, buracos e pedras (RAMOS, 1992, p.123-124).

O autor trabalha esta realidade partindo do ponto que o patrão atual de Fabiano era a espécie viva de uma pessoa com um poder social, além da questão econômica dominante e um ser arrogante que só sabia reclamar. Vemos no trecho a seguir, a visão de Fabiano sobre seu empregador e o quanto isso impacta na sua realidade social:

> O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque poderia descompor, e Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar que era dono. Quem tinha dúvida? (RAMOS, 1992, p.22-23)

Ainda podemos destacar que a falta de instrução de Fabiano corroborava para que seu trabalho fosse ainda mais explorado pelo patrão e que ele fosse enganado de diversas formas na cidade, seja no mercado ou nas relações sociais e trabalhistas, nos trechos abaixo é possível compreender esta vivência do personagem:

> Todos lhe davam prejuízo. Os caixeiros, os comerciantes e o proprietário tiravam-lhe o couro, e os que tinham negócio com ele riam vendo-o passar nas ruas, tropeçando. Por isso Fabiano se desviava daqueles viventes." (RAMOS, 1992, p.76)

> Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botara coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entende-la. Impossível só sabia lidar com os bichos." (RAMOS, 1992, p.36)

Nesta narrativa, o governo (Estado) é visto por Fabiano como "uma coisa distante, perfeita", e partindo do ponto que ora ele se manifestava como homem e ora como animal, em seu cotidiano esta condição faz com que ele se caracterize como um viés social e não como parte da natureza, entendendo isso, no capítulo em que uma frase que foi interpretada de maneira errada o levou a prisão, por ter "desacatado uma autoridade" que seria o Soldado Amarelo, neste ponto vemos o quão preconceituoso o fato com o personagem e infelizmente, atual é esta narrativa.

> Deteve-se percebendo rumor de garranchos, voltou-se e deu de cara com o soldado amarelo que, um ano antes, o levara a cadeia, onde ele aguentara uma surra e passara a noite. Baixou a arma. Aquilo durou um segundo. Menos: durou uma fração de segundo. Se houvesse durado mais tempo, o amarelo teria caído esperneando na poeira, com o quengo rachado (RAMOS, 1992, p.105)

Um outro episódio, no capítulo "CONTAS", onde Fabiano tenta vender um porco magro que não conseguia engordar, só que como era bruto não esperava que um cobrador da prefeitura viesse lhe cobrar por isso, fato esse que só aconteceu em razão de um desespero decorrente do patrão ter lhe passado a perna. Fabiano e a família viviam que nem bichos em corpos humanos. Mesmo que não quisesse se indispor com as "autoridades", o fez e resultado não foi bom. Podemos ver no trecho do capítulo "CADEIA" a seguir, que uma indignação que saiu do controle de sua boca, o levou a passar um tempo na prisão:

> Fabiano caiu de joelhos, repetidamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou as trevas do cárcere. A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosnando. (RAMOS, 1992, p.35)

Mesmo tentando desesperadamente agir como homem, sua natureza animalesca se destaca no dia a dia, Fabiano é o sertanejo mais próximo da Terra e distante dos homens, mesmo não sendo ruim de imediato, as consequências de suas ações referidas ao trabalho e às pessoas ao redor. Portanto, essa narrativa pode ser utilizada no ensino de geografia preparando o aluno para compreender seu cotidiano a partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, procurando guiar o aluno em relação a sua realidade e possibilidades de futuro. Fabiano é um personagem que tem a essência do povo brasileiro e na narrativa, ele vai compreendendo lentamente que cada ação vai gerar uma reação, dependendo da situação, pode condená-lo ou agraciá-lo. A história tem um tom severo em suas descrições, porém é a partir disso que o leitor, o aluno e o professor podem relacionar aquilo à sua realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que este trabalho, iniciou-se com uma busca de como usar a Literatura no meio geográfico antes mesmo de conhecermos o termo ou a dimensão do que é a Geografia Literária e como ela pode colaborar nas práticas de ensino, de diferentes formas. O ensino não precisa ser monótono, o aluno não é só um espectador e o professor não é uma máquina que repassa conhecimento. Somos mais do que um sistema tradicional de ensino no piloto automático. Buscando alternativas para dinamizar e reconhecer a verdadeira geografia, este trabalho mergulhou fundo para entender como fazer isso.

Falando sobre ensino de geografia, preferencialmente para o ensino fundamental, estudamos a teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel e também, mergulhamos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), para compreender os direcionamentos destas duas vertentes em relação ao tema e as prováveis possibilidades de sua utilização. Estas ideias, pesquisas e caminhos mostram o quão importante é a formação continuada dos professores, pois a partir daí a sala de aula além de ser seu local de trabalho, se mostra como objeto de estudo e em um futuro próximo poderá estar recebendo melhorias dados os resultados das pesquisas e formações. No decorrer deste trabalho, deixamos claro que esta é uma ação que deve ser incentivada por gestores e autoridades visando um progresso linear na área da educação como um todo, pois quem pesquisa descobre formas de melhorar o cotidiano.

Diante das questões abordadas neste trabalho, o principal objetivo de analisar a possibilidade de dinamizar o ensino de geografia através do uso da literatura em sala de aula, em nosso caso a obra literária “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. Além de buscar um referencial histórico sobre esta utilização, analisamos algumas relações entre a narrativa e conceitos geográficos, verificamos que a Geografia Literária, embora não tão presente na

educação Básica, está pleiteando seu lugar na direção do ensino de Geografia. Aprendemos no decorrer desta jornada que a Geografia é uma ciência multidisciplinar e interdisciplinar que pode se relacionar com outras ciências trazendo resultados para ambos os lados. A Geografia é um mar de possibilidades que regam nosso coração esperançoso por uma educação de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz. **O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab' Saber em depoimento à Cynara Menezes**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

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

. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade. Escola ativa, Projeto Base**. Brasília, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional de geografia: o professor**. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTE, Tiago V. **Geografia literária em Rachel de Queiroz**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Professor de Geografia: Trabalho docente, formação e seus desafios**. 9º webinar NEPST UNIVASF, 2020. Disponível em: Acesso em 25 de setembro de 2020.

CISOTTO, M. F. **Sobre Topofilia**. v. 3, n. 2, p. 94-97, 22 jul. 2013.

COPATTI, Carina. (2017) **O Ensino de Geografia na Contemporaneidade e a Prática Docente para o Despertar da Criatividade**. Revista Espaço e Geografia, Vol.20, nº1, p.45-67.

DE MORAES, M. M. (2017). **Geografia e Literatura**. Revista De Geografía Espacios, *2*(3), 23-40. https://doi.org/10.25074/07197209.3.334

MARANDOLA JR., Eduardo. **Humanismo e a Abordagem Cultural em Geografia.** Geografia, Rio Claro, AGETEO, v.30, n.3, p.393-420, set./dez. 2005.

MARANDOLA, JR. GRATÃO, Eduardo. BATISTA, Lúcia Helena. **Geograficidade, Poética e Imaginação.** in: Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação/Organizadores: Eduardo Marandola Jr.; Lúcia Helena Batista Gratão – Londrina: EDUEL,2010. 354 p.

MONBEIG, Pierre. **Ensaios de Geografia Humana Brasileira**. São Paulo: Martins, 1940.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama: ensaios sobre conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. 242p.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**.1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro, Record, 1992.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas; adaptação Arnaldo Branco; Ilustração Eloar Guazzelli**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2021.

SANTOS, Cássia dos**. Romance (a) político e crítica literária nos anos 30 e 40**. Curitiba, n. 49, p.107-124, 1998.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **O que é uma Geografia de lugar nenhum**. in: Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. Org.: Eduardo Marandola Jr.; Lúcia Helena Batista Gratão, Londrina: EDUEL, 2010.

SUZUKI, Júlio César. **Estética, poética e narrativa: entre fluidez e permanência nas artes.** Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: EDUEL, 2012.

EIXO 9 – RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADES: ANÁLISES INTERSECCIONAIS

A DESSACRALIZAÇÃO DO CORPO: UMA VISÃO NIETZSCHEANA DA OBRA VIA CRUCIS DO CORPO – MISS ALGRAVE.

Msc. Erica Costa Sousa
Doutoranda Filosofia UFBA
sousaericacosta@gmail.com
Professora Substituta DEFIL-UFMA

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar a obra da escritora Clarice Lispector, Via Crucis do Corpo, visando compreender quais influencias o pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche exerceu sobre a sua escrita. Em Via Crucis do Corpo, assim como em outras obras da escritora, mostra a presença de uma transvaloração do corpo (feminino e masculino) em relação as formas de como ele fora entendido pela sociedade ocidental cristã, aproximando com as ideias de Nietzsche sobre valores e corpo. As personagens e suas vivências são apresentados de maneira a desafiar e subverter as normas vigentes, revelando uma complexidade e profundidade que muitas vezes são ignoradas ou reprimidas. O corpo, longe de ser apenas um objeto de controle ou repressão, emerge como um espaço de resistência, liberdade e expressão. A prosa de Clarice Lispector, rica em nuances e carregada de simbolismos, convida o leitor a refletir sobre a construção social dos corpos e suas implicações na identidade e subjetividade. Em "Via Crucis do Corpo", a autora dá voz a personagens que, através de suas experiências corporais, renegociam seus lugares no mundo, questionando e reconstruindo suas próprias narrativas. A abordagem de Lispector faz eco à filosofia de Nietzsche, especialmente no que tange à transvaloração dos valores, onde o corpo não é mais visto como uma prisão da alma, mas como uma fonte de potência e vitalidade. Essa nova perspectiva permite que os personagens encontrem novas formas de existência e resistência, desafiando as estruturas opressivas e revelando a beleza e a força intrínsecas do ser humano em sua totalidade. Assim, Clarice Lispector não apenas reflete, mas também reimagina o corpo e seus significados, oferecendo uma visão poderosa e transformadora que continua a ressoar profundamente com os leitores contemporâneos. Ainda sobre a influência do pensador alemão na obra de Lispector, iremos apresentar como ela faz a relação da vida cotidiana dos seus personagens com o conceito de *amor fati* presente nas obras de maturidade do filósofo da suspeita. Nietzsche apesar de ser um filósofo do fim do séc. XIX é visto por alguns estudiosos como conservador em relação à mulheres por escrever aforismos que agridem a imagem da mulher. Também será um dos objetivos desse trabalho mostrar que o filósofo não é misógino, apenas um homem de seu tempo, e para isso usaremos aforismos de Nietzsche e comentadores que atestando o pensamento do filósofo em relação à mulher. Não sendo esse o foco principal do trabalho apenas um parênteses importante, por conta da relação com a Clarice Lispector, que claramente fora sua leitora e influenciada por sua filosofia da vontade de potência, presente nas obras da escritora.

Palavras-chave: Clarice Lispector. Nietzsche. Dessacralização. Corpo.

1. Introdução

O presente artigo destaca alguns fragmentos e analisa os contos rápidos “Miss Algrave”, “O corpo” e “A via crucis” de Clarice Lispector (1925-1977) que foi uma escritora excelente, jornalista, e que foi muito bem reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX. Fez parte da Terceira geração do Modernismo, que com seus romances inovadores e com sua linguagem altamente poética, admira até hoje seus leitores com seus modelos de enredo.

A narrativa de Clarice Lispector é marcada por uma profundidade psicológica e uma introspecção que exploram as complexidades da existência humana. Em "Miss Algrave", por exemplo, a autora nos apresenta uma personagem que lida com questões de identidade e solidão, revelando as nuances de seus pensamentos e sentimentos de forma sutil e envolvente.

No conto "O corpo", a atenção ao detalhe e a percepção sensorial são elementos centrais. Lispector descreve o corpo humano não apenas como uma estrutura física, mas como um símbolo de desejo, fragilidade e transformação. Através de suas descrições poéticas, ela convida o leitor a refletir sobre a relação entre corpo e alma, vida e morte.

"A via crucis" traz uma narrativa carregada de simbolismo, onde a jornada da personagem principal pode ser interpretada como uma metáfora para os desafios e sacrifícios da vida. Clarice Lispector utiliza imagens religiosas e filosóficas para construir uma história que ressoa com temas universais de sofrimento, redenção e esperança.

Em todos esses contos, a habilidade de Lispector em capturar a essência das emoções humanas e em transmitir complexidade através de uma linguagem poética e inovadora é evidente. Seus textos continuam a ser estudados e admirados, não apenas pela beleza literária, mas também pela profundidade e relevância de suas reflexões sobre a condição humana.

Clarice, com os seus 13 contos que compõem A via crucis do corpo mostra os aspectos não só físicos de suas personagens, mas também a subjetividade do corpo, suas narrativas giram em torno do corpo feminino, ou seja, o corpo é o objeto principal comum para cada história. O livro foca em várias tramas: homossexualidade, bissexualidade, adultério e até ao próprio desejo sexual de mulheres solteiras e de mais idade, sexo e crimes são aproximados, fazendo com que alguns enredos sejam medonhos. As narrativas discutem o papel do homem que reprimiu, por séculos, a sexualidade das mulheres, criando um tipo de consignação, em que a mulher buscaria encontrar sua própria voz por meio dela, e se importar com seu desejo a partir da posse de sua corporeidade.

2. LISPECTOR: VIA CRUCIS DO CORPO – MISS ALGRAVE.

O primeiro conto é “Miss Algrave” que mostra a relação da subjetividade do ser, em que uma moça bonita, solitária e virgem: “Seu primeiro nome era Ruth. E descendia de irlandeses. Era ruiva, usava os cabelos enrolados na nuca em coque severo. Tinha muitas sardas e pele tão clara e fina que parecia uma seda branca. Os cílios também eram ruivos. Era uma mulher bonita. Orgulhava-se muito de seu físico: cheia de corpo e alta. Mas nunca ninguém havia tocado nos seus seios. Costumava jantar num restaurante barato em Soho mesmo. Comia macarrão com molho de tomate. E nunca entrara num pub: nauseava-a o cheiro de álcool, quando passava por um. Sentia-se ofendida pela humanidade” (LISPECTOR, 1991, p.13). Não via a vida de forma agradável, pois tudo achava que era ruim ou pecaminoso, mas seu pensamento muda durante uma noite ao ter relações sexuais com um ser de Saturno, chamado Ixtlan:

> “Ele disse:
>
> — Tire a roupa.
>
> Ela tirou a camisola. A lua estava enorme dentro do quarto. Ixtlan era branco e pequeno. Deitou-se ao seu lado na cama de ferro. E passou as mãos pelos seus seios. Rosas negras.
>
> Ela nunca tinha sentido o que sentiu. Era bom demais. Tinha medo que acabasse. Era como se um aleijado jogasse no ar o seu cajado.
>
> Começou a suspirar e disse para Ixtlan:
>
> — Eu te amo, meu amor! meu grande amor!
>
> E — é, sim. Aconteceu. Ela queria que não acabasse nunca. Como era bom, meu Deus. Tinha vontade de mais, mais e mais.
>
> Ela pensava: aceitai-me! Ou então: "Eu me vos oferto." Era o domínio do "aqui e agora".
>
> Perguntou-lhe: quando é que você volta?
>
> Ixtlan respondeu:
>
> — Na próxima lua cheia.
>
> — Mas eu não posso esperar tanto!” (LISPECTOR, 1991, p.16)

Depois dessa noite, Ruth passou a amar seu corpo, começou a beber, e claro, aproveitar o seu momento sem cair na solidão. Seus dias mudaram totalmente, ela só pensava na próxima lua cheia e fazia todas as coisas que antes tivera repúdio. Nota-se nesse conto diversos fragmentos do corpo feminino, como: traços físicos, sensações e desejos que o personagem nos remete.

O segundo conto trágico e narrado em terceira pessoa, é "O corpo", Clarice Lispector mostra todos os detalhes de uma relação bígama, entre Carmen, Beatriz e Xavier. De início vemos os detalhes dos personagens, mas depois vai ressaltando sobre o sexo em si: vale ressaltar que o sexo no conto não é algo banal, mas sim, um momento que mostra manifestações de subjetividade também.

> Xavier era um homem truculento e sangüíneo. Muito forte esse homem. Adorava tangos. Foi ver O último tango em Paris e excitou-se terrivelmente. Não compreendeu o filme: achava que se tratava de filme de sexo. Não descobriu que aquela era a história de um homem desesperado. Na noite em que viu O último tango em Paris foram os três para cama: Xavier, Carmem e Beatriz. Todo o mundo sabia que Xavier era bígamo: vivia com duas mulheres. Cada noite era uma. Às vezes duas vezes por noite. A que sobrava ficava assistindo. Uma não tinha ciúme da outra (LISPECTOR, 1991, p.20)

A história destaca certas atitudes hipócritas e moralistas e alguns comportamentos particulares causados pelo inconsciente, como a relação de ambas sentirem ciúmes do Xavier ao descobrir que ele se envolvia com uma prostituta e logo, assassinando-o de forma brutal e muito bem detalhada pela autora, que mostra Carmen e Beatriz movidas pelo sentimento de vingança.

> O rico sangue de Xavier escorria pela cama, pelo chão, um desperdício. Carmem e Beatriz sentaram-se junto à mesa da sala de jantar, sob a luz amarela da lâmpada nua, estavam exaustas. Matar requer força. Força humana. Força divina. As duas estavam suadas, mudas, abatidas. Se tivessem podido, não teriam matado o seu grande amor. E agora? Agora tinham que se desfazer do corpo. O corpo era grande. O corpo pesava" (LISPECTOR, 1991, p.25).

Depois do trágico momento do assassinato, Beatriz sugere que plante rosas sobre a terra fértil que cobria o corpo de Xavier e nesse momento, podemos ver o esse amor que ambas sentiam, mas que não as impediu de mataram o seu amado.

Por fim, "A via crucis" que nada mais é que uma paródia do nascimento de Jesus Cristo, que na versão da autora, a personagem Maria das Dores, que mesmo casada se mantem virgem, mas fica grávida. *"Em casa encontrou o marido lendo jornal e de chinelos. Contou-lhe o que acontecia. O homem se assustou: — Então eu sou São José? — É, foi a resposta lacônica. Caíram ambos em grande meditação*." (LISPECTOR, 1991, p.29) E para cumprir o que o

destino vos deu, o casal acaba indo para uma fazenda em Minas Gerais, para que a criança nasça em um estábulo, mas Maria das Dores não quer que o filho siga a *via crucis*, por isso não dá nome de Jesus e sim, de Emmanuel. O conto termina logo após o nascimento do menino, com o seguinte comentário de quem narra: *"Não se sabe se essa criança teve que passar pela via crucis. Todos passam"* (LISPECTOR, 1991, p.32). Deixando certo questionamento para o leitor.

3. O CORPO EM NIETZSCHE

Pensar em corpo na filosofia nietzschiana é algo tão importante quanto falar, em Platão, da doutrina do mundo das ideias. No entanto, é mister saber que, na história da filosofia, ambos pensam de forma distintas em relação as sensações que o mundo externo nos produz.

É partindo desse dualismo entre corpo e alma introduzido pelo filósofo grego que Friedrich Nietzsche inicia a sua crítica sobre a má compreensão do âmbito corpóreo, que, segundo ele, boa parte da história da filosofia e que nos aproxima das obra de Lispector.

> (...) frequentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma má compreensão do corpo. Por trás dos juízos de valor que até hoje guiaram a história do pensamento se escondem más-compreensões da constituição física, seja de indivíduos, seja de classes ou raças inteiras. (NIETZSCHE, 1999, p.8).

A má compreensão do corpo mencionada por Nietzsche foi o que, no seu entender, teria tornado doente o homem moderno, o qual emerge como triunfo laicizado do antigo tipo asceta que despreza as paixões em nome de uma moralidade criada e constituída durante a filosofia desde o socratismo. Homem doente esse bastante presente nas obras de Lispector como podemos ver nos contos de Via Crucis do Corpo.

Interpretou-se o corpo durante a história da filosofia a partir do pensamento socrático-platônico como algo que poderia ser desprezado em nome de uma força maior que muitas vezes pode ser chamada de alma, espírito ou outra nomenclatura similar; essa referência, porém, foi vista por muito tempo como única fonte de conhecimento que o homem possuiria, como se este último só pudesse conhecer através de algo que estivesse além-túmulo[1]. Percebemos essa valorização de um além-mundo na personagem de Miss Algrave.

[1] Com isso, não só o indivíduo, mas até mesmo sociedades que não se enquadravam nos valores criados pela filosofia ocidental teriam sido mal interpretados até hoje comunidades que não separam corpo e alma em um dualismo para apreensão de mundo ainda são muitas vezes condenadas por suas atitudes (grifo nosso).

Advindo desse dualismo platônico entre homem e mundo, o ascetismo cristão transforma-o em negação, tanto do mundo quanto do corpo, sendo que tal movimento disruptivo-negativo se realiza com a mortificação das paixões humanas. É então a partir dessa crítica à tradição metafísica que Nietzsche reinterpreta o corpo e o espírito como indissociáveis do devir humano, não havendo dualismo, mas continuidade e harmonia entre os impulsos.

> (...) digamos que em todo querer existe, primeiro, uma pluralidade de sensações, a saber, a sensação do estado que se deixa, a sensação do estado para o qual se vai, a sensação desse "deixar" e "ir" mesmo, e ainda uma sensação muscular concomitante, que, mesmo sem movimentarmos "braços e pernas", entra em jogo por uma espécie de hábito, tão logo "queremos". Portanto, assim como sentir, aliás muitos tipos de sentir, deve ser tido como ingrediente do querer, do mesmo modo, e em segundo lugar, também o pensar: em todo ato da vontade há um pensamento que comanda; – e não se creia que é possível separar tal pensamento do "querer", como se ainda restasse vontade! (NIETZSCHE, 2008, p.22 – 24).

Dentre as diversas interpretações do corpo, a nietzschiana se posiciona de modo inverso àquela que o despreza, em *Assim falava Zaratustra*, Nietzsche dirá ironicamente àqueles que desprezam o corpo: *"Aos que desprezam o corpo quero dizer-lhes a minha opinião. Não devem mudar de preceito, nem de doutrina, mas, simplesmente, desfazerem-se do corpo, o que lhes tornará mudos". (*NIETZSCHE, 2007, pp.51 – 52)[2].

Os desprezadores do corpo aos quais ele se refere são os sacerdotes cristãos e os demais que creem em um além-mundo, que ao longo da história pregaram a negação das paixões em nome de uma salvação divina.

Tributário da noção de vida, o corpo, para Nietzsche, passa a ser caracterizado por uma multiplicidade de forças em contínuo fluxo e refluxo, que variadas vezes se harmonizam e se contradizem, onde não há o dualismo entre corpo e alma. "*O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor"*[3] (*Ibdem*,2007, pp.51-52). Nietzsche, por meio da fala da criança em *Assim Falava Zaratustra*, delineia o que ele entende por corpo e alma, como forças que caminham na mesma direção, unidas e harmonizadas – "*Eu sou corpo e alma – assim fala a criança. – Por que não se há de falar como as crianças"* (*Ibdem*, 2007, pp.51-52.)[4].

> Mas o homem desperto, o sábio, diz: Todo eu sou corpo, e nada mais; a alma não é mais que um nome para chamar algo do corpo.

[2] NIETZSCHE, Friedrich. Assim Falava Zaratustra. Dos desprezadores do corpo. 2007. pp.51 - 52.

[3] *Ibdem*, pp.51-52.

[4] *Ibdem*, pp.51-52.

> O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.
>
> Instrumento de teu corpo é também a tua pequena razão, irmão, a que chamas de "espírito": um pequeno instrumento, e brinquedo de tua grande razão. (NIETZSCHE, 2007, pp.51-52).

Quando o filósofo alemão descreve o corpo como uma grande razão, tem como ideia regulativa que a corporeidade apropria-se das sensações, bem como aquilo a que chamamos de alma, processando-as transformando-as em consciência. Ações humanas tais como, pensar, querer, sentir e outras são atividades orgânicas que dependem do corpo, já que o homem não se caracteriza nem como espírito e nem como matéria, mas um conjunto de forças que, no fluxo do devir, adquire forma e conteúdo, convertendo-se numa concreção específica.

A filosofia nietzschiana busca, nesse trilho, mais do que valorizar e enaltecer o corpo, visando, principalmente, explorar e redimensionar aquilo que até então era inexplorado aos sentidos.

> O que sentem os sentidos, o que o espírito conhece, nunca tem em si o seu fim. Mas os sentidos e o espírito quereriam convencer-te de que eles são o fim de tudo: tão fátuos são eles.
> Os sentidos e o espírito são instrumentos e brinquedos; detrás deles está nosso próprio ser. Ele se informa também com os olhos dos sentidos, ele escuta com os ouvidos do espírito. (NIETZSCHE, 2007, pp.51-52).

Os sentidos e o espírito não possuem finalidades distintas, individualmente separadas, senão que operam em prol do mesmo fim, complementando um ao outro, afetam e são afetados ao mesmo tempo, "*detrás deles está nosso próprio ser"* (NIETZSCHE,2007, pp.51-52.).[5]

4. A CRÍTICA DO CORPO COMO PECADO.

Pensar na origem do pecado para Nietzsche é analisar genealogicamente como o platonismo foi assumido no cristianismo e a ideia de que um ser soberano, sobrenatural longe do humano tomou tanta força com o judaísmo e edificou-se no terreno da moral.

O pecado é visto pelo filósofo alemão como uma invenção humana, mais precisamente uma invenção judaica, em busca não só de uma verdade que é uma procura de toda humanidade ao longo da história, mas também tem um caráter de dominação ideológica da sociedade, para que se conseguisse "judaizar" o mundo, tarefa quase conquistada por inteiro, no que diz respeito ao Ocidente tarefa bem-sucedida.

> O pecado, tal como hoje é sentido, em toda parte onde o cristianismo domina ou já dominou, é um sentimento judaico e uma invenção judaica; e, tendo em vista esse

[5] *Ibdem*, pp.51-52.

> pano de fundo de toda a moralidade cristã, o cristianismo pretendeu, realmente, "judaizar" o mundo inteiro. (NIETZSCHE, 2001, pp.152 – 153).

Relação essa de pecado bastante presente nas obras de Clarice Lispector, que ela tece críticas na forma como os personagens, inscritos em um cotidiano se entendem seu corpo dentro do mundo que vivem.

. Clarice explora a complexidade das emoções humanas e a luta interna entre o desejo e a moralidade, frequentemente levando seus personagens a questionar suas próprias identidades e escolhas. Esse conflito interno é retratado de maneira visceral e poética, revelando as camadas mais profundas da psique humana. Em suas narrativas, o corpo não é apenas um meio de interação com o mundo, mas também um campo de batalha onde se desenrolam as mais intensas e íntimas batalhas existenciais. A autora, com sua escrita introspectiva e sensível, convida os leitores a mergulharem nos dilemas e contradições que definem a condição humana.

Sobre o livro trabalhado fala prof. Dr. Ana Cristina Chiara (1998), no prefácio do livro:

> O corpo nos seus desarranjos pulsionais, na tirania de seus desejos, nas suas fraturas e feridas, nos êxtases. O corpo como benção e maldição. Como tudo que excede, o que sobra, mas que não chega nunca a suprir a falta primordial. Enigmático e severo, óbvio e exultante.
>
> Além do ousado tratamento temático da paixão do corpo (paixão entendida etimologicamente como pathos), o estilo de Clarice está mais depurado e enxuto nesse pequeno livro. À primeira vista se poderia pensar no estilo realista. (...) O realismo destas histórias encontra-se sob forte pressão e o efeito é sempre desconcertante, (...). A literatura de Clarice tem força. (LISPECTOR, 1991, prefácio).

As paixões são de fundamental importância para a construção da plataforma ético-moral da subjetividade, presentes nos contos de Lispector, não quer dizer que se deva viver as paixões "desgarradamente", ou, sem limites, pois seria a embriaguez total dos sentidos; é necessário que haja um equilíbrio, lembremos do espírito apolíneo-dionisíaco, um completa o outro para que não exista uma desmedida, é a construção de algo que é forma e embriaguez, assim está pautada a axiologia nietzschiana dos afetos.

Encontramos, portanto, nos contos de Clarice Lispector, uma profunda reflexão sobre a condição humana e suas complexidades emocionais. Seus personagens frequentemente enfrentam dilemas internos, onde o racional e o emocional se entrelaçam, criando um cenário rico em nuances psicológicas. A autora nos convida a explorar os limites do ser, a reconhecer e aceitar nossas paixões, mas ao mesmo tempo, a não permitir que elas nos consumam completamente. É essa dança delicada entre o controle e o abandono que torna suas narrativas tão envolventes e universais.

Lispector, com sua escrita introspectiva e poética, nos leva a questionar nossas próprias escolhas e sentimentos. Suas histórias são um espelho da alma humana, refletindo nossos

medos, desejos e contradições. Ao ler seus contos, somos compelidos a mergulhar em nossas próprias profundezas, buscando um entendimento mais pleno de quem somos e do que nos move.

> Ela era sujeita a julgamento. Por isso não contou nada a ninguém. Se contasse, não acreditariam porque não acreditavam na realidade. Mas ela, que morava em Londres, onde os fantasmas existem nos becos escuros, sabia da verdade. (...) Solteira, é claro, virgem. Morava sozinha numa cobertura em Soho. Nesse dia tinha feito suas compras de comida: legumes e frutas. Porque comer carne ela considerava pecado.
>
> Quando passava pelo Picadilly Circle e via as mulheres esperando homens nas esquinas, só faltava vomitar. Ainda mais por dinheiro! Era demais para se suportar. E aquela estátua de Eros, ali, indecente. (LISPECTOR, 1991, p.11)

Assim, a obra de Clarice não apenas entretém, mas também educa, oferecendo lições valiosas sobre a natureza das paixões e a importância do equilíbrio em nossas vidas. Ela nos lembra que, embora sejamos seres de emoção, é a razão que nos ajuda a navegar pelas águas turbulentas da existência, guiando-nos rumo a uma harmonia interior que é essencial para a nossa felicidade e bem-estar.

5. DESSACRALIZAÇÃO DO CORPO E *MISS ALGRAVE*

A afetividade é um impulso criativo, faz parte do jogo de interpretações entre os afetos, interpretações essas que caracterizam uma comunicação entre os impulsos. Interpretar as paixões, significa em seu sentido maior controlá-las, mas não extirpá-las como fica posto na construção e no andamento da cultura ocidental[6].

> Como era bom viver. Como era bom comer carne sangrenta. Como era bom tomar vinho italiano bem adstringente, meio amargando e restringindo a língua. (...) deitou-se na grama quente, abriu um pouco as pernas para o sol entrar. Ser mulher era uma coisa soberba. Só quem era mulher sabia. Mas pensou: será que vou ter que pagar um preço muito caro pela minha felicidade? Não se incomodava. Pagaria tudo o que tivesse de pagar. Sempre pagara e sempre fora infeliz. E agora acabara-se a infelicidade. (...)(LISPECTOR, 1991, p.12)

A vida é um constante jogo de tentativas de superação de afetos, em detrimento de outras paixões que virão, viver é ela mesma apropriação e interpretação do sensível, no fundo é

[6] Devemos reconhecer o caráter necessário das paixões para nos distanciarmos da tradição filosófica que as critica.(...) não se trata de depor as armas para se inclinar diante da autoridade persistente do passional, no que resultaria, por vias outras, na esxravidão a que sucumbe o idealista que pretende reduzir ou até mesmo eliminar as paixões. Ao contrário, para reformar o projeto filosófico, a condição prévia consistirá , para o filósofo, em interpretar suas próprias paixões. Interpretá-las significa aqui identificar e controlar as paixões à imagem de um cavaleiro que doma uma montada revolta, ou ainda, ‘‘põe a seu serviço esses monstros esplendidos‘‘.‘‘Em suma, dominar as paixões, mas não enfraquecer, nem as extirpar!‘‘ (WOTLING, Patrick. 2003.p.25).

necessário fazer um casamento harmonioso entre paixões e "razão", então se não há claramente como extirpar as paixões, pois se acabaria com o pensar, portanto a melhor forma de conduzi-las é "jardinar as paixões"[7]

Isso significa acolher e cultivar nossos sentimentos com o mesmo cuidado e paciência que um jardineiro dedica às suas plantas. Cada paixão, cada emoção, precisa ser reconhecida, compreendida e direcionada de forma que contribua para o crescimento e o florescimento pessoal.

Nesse sentido, viver é uma arte que exige equilíbrio e discernimento. As paixões não devem ser suprimidas ou ignoradas, mas sim integradas de maneira sábia e compassiva. Ao "jardinar" nossas paixões, estamos nos permitindo experimentar a plenitude de nossos sentimentos, sem sermos dominados por eles. É um convite para uma vida mais consciente e harmoniosa, onde a razão e a emoção encontram um ponto de convergência.

Adotar essa abordagem epicurista implica em aceitar que as paixões fazem parte intrínseca da condição humana. Elas são o combustível que impulsiona nossas ações e decisões, e, quando bem cuidadas, podem nos conduzir a uma existência mais rica e significativa. Portanto, ao invés de travar uma batalha contra nossos sentimentos, devemos aprender a cultivá-los, direcionando-os de modo a fortalecer nossa sabedoria e nosso bem-estar.

Assim, a filosofia nos oferece ferramentas para esse cultivo, promovendo uma reflexão contínua sobre nossos desejos e impulsos. Através dessa prática, podemos alcançar uma vida mais equilibrada e satisfatória, onde a beleza do sensível e a clareza da razão caminham juntas, em um harmonioso jardim interior.

Pensarmos em uma cultura onde seu principal alimento é o corpo, é fazer uma relação entre corpo e interpretação, toda a história da filosofia, ou da moral sempre foi uma interpretação de fatos e ações, até mesmo ao que diz respeito a negação da vida com o condicionamento das paixões em busca de uma verdade. A verdade deixa de ser o centro da moral e passa a ser apenas uma tentativa de organizar a vida como todas as outras[8].

---

[7] Quanto à tarefa fundamental do filósofo, durante muito tempo definda pelo ideal, contraditório, da guerra de morte contra as paixões – o estranho ideal do químico que esperava trabalhar melhor apagando seu fogo – o filósofo do platonismo invertido a redefine a partir de uma imagem epicurista: "jardinar suas paixões". (Cf .WOTLING, Patrick.2003.p.27).

[8] A questão que se coloca ao filósofo é, pois, não somente a de compreender essa lógica da cultura de reciprocidade das influências, o corpo produzindo as interpretações, mas as interpretações, por sua vez, modificando o corpo – mais ainda a de explorar essa compreensão do processo interpretativo para orientar sua intervenção – sua participação no jogo dessa realidade. (Cf. WOTLING, 2010, p.33)

A cultura como jogo de impulsos – a partir dessa interpretação nietzschiana, segundo a qual não podemos experimentar uma outra "realidade" que não seja a do mundo dos desejos e paixões - é dada em uma relação de reciprocidade entre valores e interpretações, o que nos faz pensar em o mundo ativo influenciando o corpo e o corpo compondo esse mundo material com estímulos mais sensíveis, o pensar a partir desse momento deixa de ser algo que manipule os afetos como na filosofia socrático-platônica e passa a ser apenas uma relação entre impulsos, pois a afetividade sempre antecede um pensamento.

> Tomar o corpo como ponto de partida e fazer dele o fio condutor, eis o essencial. O corpo é um fenômeno mais rico que autoriza observações mais claras. A crença no corpo é bem melhor estabelecida do que a crença no espírito. (NIETZSCHE, 1885,40 [15]).

Segundo Nietzsche, o homem se insere no mundo através do corpo, o qual deveria ser tomado como fio condutor de interpretação e organização do mundo; fonte do próprio pensamento, o corpo mesmo surge como concreção "pensante", fazendo com que o pensar se transforme, no limite, numa relação entre impulsos entre si.

Essa perspectiva provoca uma reavaliação das dicotomias tradicionais entre mente e corpo, sugerindo que a consciência e a razão não são entidades separadas, mas sim emergentes das experiências corporais. Nietzsche desafia a visão cartesiana ao posicionar o corpo como o fundamento da existência e do conhecimento, sublinhando a importância dos sentidos, das emoções e das pulsões na construção da realidade.

Além disso, ao enfatizar a corporalidade do pensamento, Nietzsche abre espaço para uma compreensão mais dinâmica e integrada do ser humano, onde a subjetividade é moldada por fatores biológicos, culturais e históricos. O corpo, longe de ser um mero veículo ou prisão da alma, é visto como um agente ativo e criativo na interpretação do mundo e na formação do eu.

Essa abordagem nietzschiana também nos convida a reconsiderar a relação entre saúde e filosofia. Para Nietzsche, a saúde do corpo é intrinsecamente ligada à saúde do espírito, e a vitalidade física se reflete na capacidade de criar, questionar e transcender. A filosofia, portanto, não é apenas uma atividade intelectual, mas um modo de vida que envolve o cuidado e o fortalecimento do corpo como parte essencial do desenvolvimento da sabedoria e da liberdade.

Em última análise, Nietzsche nos desafia a reconhecer e valorizar a profundidade e a complexidade do corpo humano, integrando-o plenamente em nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Esse reconhecimento pode nos levar a uma existência mais autêntica e plena,

onde a inteligência corporal e a intelectualidade se entrelaçam harmoniosamente, promovendo um florescimento integral do ser humano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto pensar em uma dessacralização do corpo é pensar que o humano então deve superar-se e, juntamente com ele, seus valores; esse indivíduo ator e criador de sua própria vida pode ser entendido, em linhas gerais, como o além-homem, haja vista que se colocaria para além de bem e mal, não se submetendo a nenhum valor pré-concebido, sem priorizar uma essência em detrimento do seu próprio corpo; compreendendo este último como uma pluralidade de forças, onde todas as paixões e sofrimentos são importantes, ele tem que superar a moral da decadência e construir seus próprios valores de acordo com a sua singularidade instintual.

Assim como vimos em todas as histórias da obra, o corpo feminino está presente sendo ele o principal para o enredo, ou seja, a mulher é a condutora. E Clarice, com uma linguagem própria, engraçada e um pouco sarcástica, consegue transferir para o leitor a real representação desse corpo, transfere esse subjetivo feminino, mostrando os traços detalhadamente e fazendo com que o leitor reflita e questione o fim de ambos os contos.

A profundidade psicológica de seus personagens femininos é um dos grandes trunfos de Clarice Lispector. Ela nos convida a mergulhar na complexidade das emoções humanas, revelando camadas de sentimentos que vão além do aparente. As personagens enfrentam dilemas internos, muitas vezes conflitantes, que refletem as suas buscas por identidade, liberdade e significado.

A autora utiliza metáforas e simbolismos de forma magistral, permitindo que o corpo feminino sirva não só como um elemento físico, mas como um campo de batalha para questões existenciais. Através das suas narrativas, somos levados a enxergar a mulher em sua totalidade, com todas as suas vulnerabilidades e forças, suas dúvidas e certezas.

Essa abordagem inovadora e sensível de Clarice não apenas realça a importância do feminino na literatura, mas também provoca uma reflexão mais ampla sobre o papel da mulher na sociedade. Ela nos desafia a reconsiderar os estereótipos e a valorizar a complexidade dos indivíduos, independentemente de gênero. Em cada página, encontramos um convite para explorar a profundidade da alma humana, um convite que, por sua vez, nos transforma como leitores e como pessoas.

REFERÊNCIAS

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rocco. Rio de Janeiro. 1991.

LOPES, Luiz. **Paisagens terrenas: Nietzsche e Clarice Lispector**. Caderno Cespuc. Belo Horizonte, n°28, p. 281-289, maio-jun. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da Moral**. *Uma Polêmica.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Gaia Ciência.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Crepúsculo dos Idolos ou Como se filosofa com martelo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do bem e do mal**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

WOTLING, Patrick. As paixões repensadas: Axiologia e afetividade no pensamento do Nietzsche. In**: Cadernos Nietzsche 15**. São Paulo, Discurso, 2003.

WOTLING, Patrick. A Problemática da civilização contra a problemática da verdade. In: **Cadernos Nietzsche 26**. São Paulo, Discurso Editorial, 2010.

A HIPERSSEXUALIZAÇÃO DO HOMEM NEGRO: UMA ANÁLISE NA CONTÍSTICA AFRO-BRASILEIRA

José Gierbson Lima de Oliveira[1]
Graduando em Letras-Português
jose.gierbson@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A presente pesquisa trata de um estudo acerca da hiperssexualização do homem negro em três contos – "Meus amigos Coloridos", de Marcelino Freire; "A Seiva da Vida", de Éle Semog e "Os Amores de Kimbá", de Conceição Evaristo. O objetivo geral foi analisar a hiperssexualização do homem negro nos contos citados anteriormente. Como sustentação teórica e análise, buscou-se pesquisas de Fanon (2008); Corbin (2013); Steanrns (2010); Faucalt (2022); Gilroy (2012); Carreteiro (2005); Oliveira (2020); Silva (2016); Souza (2021); Bernadino (2016); entre outros. A metodologia utilizou de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo com base no aporte teórico já mencionado. Por fim, considerou-se que a hiperssexualização do homem negro se dar pela animalização, objetificação e virilidade absoluta, aspectos evidenciados nos três contos. Mas cada autor destaca a hiperssexualização de uma forma diferente, Marcelino Freire apresenta mais uma ideia do homem negro animalizado, Èle Semog traz a ideia do homem negro como a fonte absoluta da virilidade, já Conceição Evaristo apresenta o masculino negro objetificado. Em suma, a hiperssexualização do homem negro é refletida na escrita literária de cada escritor de formas que apesar de serem parecidas se divergem em algumas situações, como na construção de estereótipo, ou seja, em "Meus Amigos coloridos" o homem negro é mais animalesco, em "A Seiva da Vida" forte, viril, o ideal de masculino negro e em "Os Amores de Kimbá" o masculino negro é objeto de uso dos brancos.

Palavras-chave: Sexualidades; Animalização; Objetificação; Homem negro

[1] Graduando do sétimo período do curso de Letras- Português da Universidade federal do Maranhão/ campus Bacabal-Ma

1. Introdução

O trabalho cujo título é "A HIPERSSEXUALIZAÇÃO DO HOMEM NEGRO: UMA ANÁLISE DA CONTÍSTICA AFRO-BRASILEIRA" é um estudo que partiu de uma abordagem histórico-literária e comparativa. Nele, foram comparados três contos – "Meus Amigos coloridos", de Marcelino Freire; "A Seiva da vida, de Èle Semog" e "Os Amores de Kimbá", de Conceição Evaristo. A seleção dos contos deve-se ao fato de que eles são aqueles que apresentam intricadamente o tema investigado – a hiperssexualização do homem negro.

A pesquisa partiu da análise dos textos literários nos quais foram verificados os aspectos da hiperssexualização do homem negro, a partir das teorias ligadas à temática e apoiada na abordagem dos estudos culturais enquanto corrente da crítica literária. Por saber que desde o Período Colonial e escravagista os homens negros foram identificados como anômalos sexuais, brutalizados e o interesse em investigar a sexualidade masculina negra na cena literária da contemporaneidade perguntou-se: como ocorre a hiperssexualização do homem negro na literatura, em particular, nos contos "Meus amigos coloridos", de Marcelino Freire, "A seiva da vida", de Éle Semog e "Os amores de Kimbá", de Conceição Evaristo e quais formas são recorrentes na escrita literária desses escritores?

O conto "Os Amores de Kimbá" está no livro **Olhos D'água**, de Conceição Evaristo, publicado em 2014, é o decimo segundo conto do livro. Já "Meus amigos coloridos", é pertencente ao livro **Contos Negreiros** de Marcelino Freire, este publicado em 2005, é o décimo terceiro conto do livro. Por último, o terceiro conto "A seiva da vida", de Éle Semog, pseudônimo de Luiz Carlos Amaral. Todos eles apresentam a negritude como foco principal em suas narrativas, a partir disso pôde-se observar nos três contos como o homem negro é hiperssexualizado.

No conto "Meus amigos coloridos", o narrador personagem descreve as diversas relações sexuais que teve com seus amigos coloridos, que são tantos que ele nem recorda exatamente qual foi o primeiro, essas relações eram no mato, cemitério entre outros lugares. Já o conto "A seiva da vida", a narrativa gira em volta de Jorge Ganga, um rapaz negro, filho de uma prostituta a qual o seu destino não foi diferente, porém ele possuía algo diferente a seiva da vida, está, capaz de dar a juventude de mulheres velhas e até mesmo a ereção de um velho que já não sabia mais o que era ficar com o órgão sexual ereto. Jorge Ganga é descrito como um negro absoluto que foi capaz de ganhar rios de dinheiro com sua fama de devolver a juventude, no qual até sua própria mãe sentiu vontade de usufruir. Em "Os Amores de Kimbá", Conceição Evaristo apresenta um enredo voltado a um poliamor, em que Kimbá o personagem

principal é o núcleo desse romance a três, ele é descrito como um jovem pobre que não suporta a vida de dificuldades, tenta fugir dessa realidade ao começar se relacionar com Ruth e Gustavo, assim, após alguns entrelaces a relação é finalizada após os três morrerem. A partir disso, surge a problemática de como ocorre a hiperssexualização do homem negro na literatura, em particular nos contos mencionados, e quais formas são recorrentes na escrita literária desses escritores.

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a hiperssexualização do homem negro nas obras: "Os Amores de Kimbá", de Conceição Evaristo; "Meus Amigos Coloridos", de Marcelino Freire e "A Seiva da Vida", de Éle Semog. Para isso, as análises estiveram voltadas para a forma a qual as narrativas apresentam o homem negro, quais estereótipos utilizam e como os personagens de cada conto executava os direcionamentos advindos da hiperssexualização de seus corpos. Com isso, além do objetivo geral que norteia os caminhos dessa pesquisa, foram escolhidos mais três específicos – identificar as formas de hiperssesualização do homem negro nos contos selecionados; comparar formas da hiperssexualização do homem negro apresentadas nos três contos escolhidos e discutir as convergências e divergências nas configurações da masculinidade negra nessas obras.

No esforço de responder à pergunta-problema e as demais que surgiram no decorrer da escrita desse trabalho, buscou-se resolvê-las com um acervo bibliográfico que discutem a temática aqui tratada, caracterizando-a como uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, uma vez que a pretensão não foi trazer quantidades sobre a hiperssexualização do homem negro, mas sim as formas de evidenciação comparativa nos contos. Além disso, foram feitos de fichamentos e leituras minuciosas dos textos que compõem o corpus dessa monografia, além dos textos teóricos que asseguram essa pesquisa. Para tal proposito foram recorridos a autores que discutem e abordam questões sobre os estudos culturais, para que essa pesquisa monográfica seguisse dentro da temática da hiperssexualização do homem negro e buscasse responder as problemáticas já mencionadas. Nesse caso os teóricos foram Fanon (2008); Corbin (2013); Steanrns (2010); Faucalt (2022); Gilroy (2012); Carreteiro (2005); Oliveira (2020); Silva (2016); Souza (2021); Bernadino (2016); entre outros.

2. O corpo masculino negro na sua diáspora

Sabe-se que a busca por entender o corpo do ser humano não é uma questão do contemporâneo, mas que percorre por todo o desenvolvimento da sociedade até a atualidade, inclusive, no racionalismo cartesiano, torna-se "a medida de todas as coisas". Por isto, não se quer, nesta investigação, saber o que é o corpo, nem o ideal de beleza, pois quando se trata de

corpos negros sejam masculinos ou femininos, estes foram durante séculos animalizados, desprovidos de beleza, porém dotados de lascívia, capazes de despertar o desejo daqueles que o animalizavam.

Aqui, trataremos em especial o corpo masculino negro na diáspora, tendo em vista que o ancestral do negro brasileiro contemporâneo não era nascido nessas terras, antes, foram traficados de suas terras originárias, além disso, possibilitar uma discussão acerca da construção desses corpos na sociedade brasileira. Neste sentido, Paul Gilroy (2012) em **O Atlântico negro** aponta essa construção do conceito de diáspora, a partir de algumas reflexões sobre um sistema de ideias, ele relaciona a diáspora negra com a dispersão dos negros trazidos obrigatoriamente do continente africano pelo oceano atlântico até chegar à Europa, nisto se percebeu também que a ideia de diáspora foi construída no decorrer da escrita do autor.

No entanto, Gilroy (2012) em sua escrita trata com relevância as tradições e culturas dos negros, ou seja, para se entender a diáspora é necessário pensar essa dispersão em seu sentido completo, pois os africanos trouxeram consigo sua cultura e costumes, abrangendo essas reflexões para causas diversas, incluindo a música e as artes plásticas. Nesse sentido, o autor relembra:

> Muitas vezes se esquece que o termo "diáspora" entra para o vocabulário dos estudos sobre os negros e prática da política pan-africanista a partir do pensamento judaico. Ele é empregado na Bíblia, mas começa a adquirir algo com o seu emprego contemporâneo mais livre durante o final do século XIX – o período que assistiu ao nascimento do sionismo moderno e das formas pensamento nacionalista negro, que comunga diversas de suas aspirações e parte de sua retórica. (Gilroy, 2012, p. 382).

O conceito de diáspora a partir do sentido relacionado ao povo judaico relembra muito sobre o conceito trazido pelo dicionário, ou seja, "1. A dispersão dos judeus através dos séculos. 2. Dispersão dos povos por razões políticas ou religiosas." (RIOS, 2009, p.235). Assim, o autor traz a partir das discussões no seu texto uma ressignificação desse vocábulo incluindo a história e lutas do povo negro em seus mais diversos contextos. Além de voltar também à questão do tradicional e do moderno "provavelmente cheguei a um ponto no qual, esse conflito em torno da modernidade não pode ser mantido fora do meu texto" (Gilroy, 2012, p.369), ou seja, ele destaca que esses fatos também são relevantes para a construção do sentido de diáspora abordado por ele, conforme lido a seguir:

> [...] a ideia de diáspora poderia ser em si entendida como uma resposta a essas incitações – uma erupção utópica do espaço na ordem temporal linear da política negra moderna, que reforça a obrigação de que o espaço e tempo devam ser considerados em relação, na sua Interarticulação como o ser racionalizado (Gilroy, 2012, p.369).

Com isso, é necessário esse diálogo para saber se essa racionalidade moderna apontada por ele, ratifica ou corrompe o sistema escravo, também se notou que é preciso relacionar essas ideias do âmbito mais tradicional e sua coadunação na modernidade. Além disso, ressalta-se que "a complexidade sincrética das culturas expressivas negras por si só fornece poderosas razões para resistir à ideia que uma africanidade intocada, imaculada., reside no interior dessas formas, operando uma poderosa magia de identidade absoluta" (GILROY, 2012, p.209). Outro fator perceptível no texto de Gilroy (2012) é o fato de a diáspora começar em uma realidade vivida pelos judeus, a que se adicionou uma ideia de exilio e escravidão.

Nesta perspectiva, a noção de corpo masculino negro é construída a partir desse percurso diaspórico e conforme o desenvolvimento social, no sentido que mesmo com o passar dos tempos a ideia do negro como forte, grande, viril e quente ainda se perpetua, a exemplo disso, a representação desses corpos na própria literatura contemporânea. Nesse sentido, classifica-se o corpo da seguinte forma:

> O corpo território: Aqui, o corpo é considerado, ao mesmo tempo, um lugar de expressão da subjetividade e das questões sociais. Ele terá por função a vontade de transmitir uma mensagem ou de se constituir como um ato. [...]
>
> O corpo viril: O corpo é aqui considerado sob a modalidade da força física. É o esforço feito pelos sujeitos para sentirem-se e mostrarem-se fortes com relação às pessoas com quem convivem e que consideram importantes. O olhar do outro favorecerá o reconhecimento da ação do sujeito pela virilidade que seu corpo é capaz de expressar em público. [...]
>
> O corpo do excesso ou da compulsão: Referimo-nos aqui aos sujeitos que, consciente ou inconscientemente, usam seu corpo para praticar excessos. Consideramos, em primeiro lugar, o excesso sob a forma de práticas que geram dependência ou que a elas se assemelham. Nesse caso, é impossível detectar nos sujeitos um prazer que se prolongue no tempo, já que esses não são capazes de elaborar ações a médio prazo. [...]
>
> O corpo-beleza: O mundo contemporâneo é fascinado pela estética, de maneira que os sujeitos têm cada vez mais tendência a investir em seu corpo, a fim de torná-lo conforme os atuais ideais de beleza. Consequentemente, a estética corporal torna-se um dos maiores mercados da sociedade de consumo. O corpo-beleza suscita ideias e práticas muito diversas. (Carreteiro, 2005, p.68-71).

Nisso, é notável as atribuições sociais em relação a noção de sexualidade e estereótipos corporais, principalmente, pela classificação do corpo viril, pois os padrões atribuídos a esse modelo corporal são exigências da sociedade e dos grupos negros, os quais recusam outro estereótipo que não o da virilidade e força hercúlea. Por isso, o corpo masculino negro passa a ser idealizado, rico em detalhes, os quais contribuem para tornar-se criticável e reforça as exigências de obediência a um padrão estereotipado e triádico – força, grandeza e virilidade – padrão esse que ocasiona a sua hiperssexualização, pois "diante do negro, com efeito tudo se

passa no seu plano genital" (Fanon, 2008, p.138). Ou seja, os desejos direcionados ao corpo masculino negro estão mais voltados para esse estereótipo sexual. Dado esse modelo, Collins (2009) chama-o de hipermasculinidade que é concedida aos homens negros, advinda de uma reflexão sobre a crença de um apetite sexual excessivo.

3. O homem negro como objeto sexual do branco

A objetificação do homem negro se tornou comum na convivência cotidiana da sociedade, vez ou outra é comum escutar comentários do tipo que objetificam homens negros para fins sexuais. Com isso se percebeu que a idealização do corpo do homem negro para finalidades eróticas de pessoas brancas não é tão atual, é uma realidade já presente na vida do negro desde os primeiros contatos entre europeus e africanos. Mas se pensarmos como essa idealização cresceu e se tornou comum na diáspora dos povos africanos, isso inclui homens e mulheres, podemos perceber que foi uma ideia construída a partir de vários elementos históricos como: colonização, escravidão, entre outros fatores que compõem sua história, no entanto, nesse percurso histórico o homem negro sempre foi discriminado por sua cor, mas idealizado na sua sexualidade como é visto em:

> [...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, "que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo (Fanon, 2008, p. 94).

Conforme citado acima, entendeu-se que é perceptível as dificuldades de se nascer homem negro em uma sociedade embranquecida e preconceituosa, pois o branco passa não apenas a demonizar o negro, mas objetificá-lo: "Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos" (FANON, 2008, p. 103). Ou seja, o negro chega ao ponto de ele mesmo se enxergar como objeto do branco, sendo refém da sua própria imagem corporal, na qual é impossível de controlar os pensamentos advindos da hiperssexualização do corpo do homem negro, como assegurado no trecho que segue:

> É o corpo do jovem homem negro que é visto como a epítome dessa promessa de selvageria, de poder físico ilimitado e de erotismo incontrolável. Era esse o corpo negro mais "desejado" para o trabalho na escravidão, e é esse corpo o mais representado na cultura popular contemporânea como o corpo a ser vigiado, imitado, desejado, possuído. (Hooks,2019, p.74).

Ao dizer isso, é possível dialogar a fala de Hooks (2019) com um caso citado em Gilroy (2012), no qual ele mostra um exemplo do negro sendo objetificado, no caso por um imaginário criado socialmente, que ser negro é ter pau grande.

4. A sexualização do homem negro na contística afro-brasileira

Para adentrar nesse processo de sexualização do homem negro dentro da literatura e de modo particular na contística, são necessários discussões acerca da sexualidade principalmente na construção das ideias direcionadas a esse termo. Nesse sentido, Stearns (2010) apresenta em seu livro **A história da sexualidade** um aparato histórico de como ascendeu esse processo, conforme percebido em:

> [...] duas imagens podem vir a mente quando se pensa a sexualidade dos povos "primitivos". A primeira é a do brutal homem das cavernas acertando uma porrada na cabeça das mulheres ou arrastando-as pelos cabelos, gesto que antecede a relação sexual forçada e violenta. A segunda evocada a sexualidade desregrada e permissiva dos povos antes do estabelecimento das regras de civilização e do fardo ligado à tentativa de manutenção de uma economia mais sofisticada." (Stearns, 2010, p. 21).

Consoante o autor, a ideia de sexualidade apresentada pelos povos primitivos instaurou a figura do homem no centro do poder, por conseguinte, no topo dessa sexualização. Por outro lado, a mulher, produto secundário dessas ideias, nisso, Stearns (2010) assume ser um total equívoco, pois há também indícios de que as mulheres ocuparam esse lugar do topo na era primitiva "há também grandes amplos sinais que as mulheres participantes ativas na sexualidade e detinham o próprio poder de barganha" (Stearns, 2010, p.21).

Além disso, outra característica crucial nessa história da sexualidade era "as figuras masculinas, invariavelmente dotadas de pronunciados aparatos fálicos, são bem mais comuns que as femininas. Símbolo do potencial sexual masculino eram claramente importantes; por vezes estavam associadas a animais." (Stearns, 2010, p. 23). Em outras palavras, mais uma prova que o homem estaria no topo dessa sexualidade mesmo que na primitividade, apenas por sua potência sexual, sendo a ser animalizados por conta dos tamanhos de seus pênis. Ainda em sua obra **A História da Sexualidade**, Peter N. Stearns (2010), observou que ao mesmo tempo em que o homem era esse topo da sexualidade absoluta, a partir da escravidão dos homens negros, eles eram vistos também como afeminados, como consta em:

> O sistema escravagista criou um, complexo conjunto de medos e imagens sobre os homens negros. Por um lado, os negros eram tidos como fracos e afeminados, simplesmente por serem escravos, e em especial por não serem capazes de defender suas mulheres. Por outro, as ansiedades e culpas inerentes a essa forma de posse de escravos criaram imagens sobre o poder sexual dos homens africanos, incluindo histórias sobre o tamanho de seu órgão sexual, e que fomentam vigorosos esforços na

> tentativa de defender a pureza das mulheres brancas contra temidos ataques. (Stearns, 2010, p. 127).

Com isso, a ideia da sexualização do negro é colocada em duas vertentes, uma por ele ser fraco por não terem a liberdade e serem objetos de uso trabalho, nisso os trazendo essa ideia de afeminados, ou seja, a mulher que é submissa ao homem, pelo fato do homem negro está nessa posição de submissão ele é comparado a uma feminilidade. Em contrapartida, o seu órgão sexual avantajado já era temido pelos escravocratas, no sentido que eles o viam com esse poder sexual, característica que os seus pênis lhe atribuíam, causando até medo e mais cautela entre os escravos masculinos e as senhoritas brancas.

Ainda nesse plano da sexualidade, Foucault (2022) apresenta na obra **História da sexualidade - A vontade de saber** questões relevantes da sexualidade, no século XVII, inclusive as mudanças nos discursos e da repressão pela classe burguesa. Neste sentido, cabe mencionar:

> Denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso, como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível. (Foucault, 2022, p. 19).

Podemos dizer que o sexo nesse período era visto como algo inadequado para diálogos burgueses ou até mesmo sendo censurado de certa forma, uma vez que a circulação desse diálogo sobre o sexo era controlada. Esse controle dos discursos sobre o sexo e/ou sexualidades não significa o desaparecimento das práticas sexuais, estas continuariam, pois são necessárias para a manutenção da sociedade burguesa, somente não deveriam ser faladas em público ou praticadas sem que tivesse por finalidade a reprodução. Por essa razão, o filósofo francês assevera que:

> Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. (Foucault, 2022, p. 20).

Nisso, é possível uma percepção de quão era um tabu se falar de sexo/ sexualidade na época clássica, mas posteriormente é na literatura que essa descrição irá mostrar o detalhamento dos prazeres e sensações carnais, advindas do sexo:

> Poder-se-ia traçar uma linha direta da pastoral do século XVII ao que veio a ser sua projeção na literatura e na literatura "escandalosa". Dizer tudo, repetem os diretores espirituais: "não somente os atos consumados, como também os toques sensuais,

> todos os olhares impuros, todas as palavras obscenas... todos os pensamentos consentidos". (Foucault, 2022, p. 23).

A partir do excerto notou-se que é possível dizer que na literatura que essa sexualidade foi demonstrada nitidamente, sobretudo naqueles textos que abordam o olhar sobre os corpos e sexualidades.

5. Estereótipo do corpo masculino negro

A construção dos estereótipos do corpo masculino negro se dá pelos diversos aspectos culturais e sociais e como já mencionado a partir no capítulo anterior, esses estereótipos foram surgindo e se perpetuando no decorrer de sua diáspora até mesmo na atualidade. Por outro lado, a escrita literária não abdicou disso, uma vez que a representatividade desses estereótipos para o homem negro é de total relevância para os estudos culturais, e "alguns dos estereótipos que constituem a mitologia negra adquirem, no nível do discurso, em uma significação aparentemente positiva" (Souza, 2021, p. 61). Neste sentido, todas essas características atribuídas ao negro, como força, grandeza e até mesmo sua grande potência sexual, carrega um "falso reconhecimento" do homem negro enquanto sujeito da sua própria história, sendo mais uma construção do outro – o eurocentrado. Por essa razão, reforça-se que:

> O "privilégio da sensibilidade", que se materializa na musicalidade e ritmicidade do negro, a singular resistência física e a extraordinária potência e desempenho sexuais são atributos que revelam um falso reconhecimento de uma suposta superioridade negra. Todos esses "dons" estão associados à "irracionalidade" e ao "primitivismo" do negro, em oposição a "racionalidade" e ao "refinamento" do branco. (Souza, 2021, p. 61).

Nessa perspectiva, os estereótipos direcionados ao corpo negro estão ligados diretamente aos fatores que a autora destaca, sendo uma oposição ao branco, a construção social da branquitude atribui ao homem negro essas características, e de fato os predem nesses rótulos. A partir dessas ideias apresentadas por Souza (2021) pode-se relacioná-la a outras obras que se enquadram e apresentam esses estereótipos, por exemplo, **Os tambores de São Luís**, de Josué Montelo, pois em algumas passagens da narrativa é possível esse reconhecimento de alguns estereótipos apontados pela psicanalista, de modo particular do personagem principal Damião que é um personagem negro que é descrito na narrativa por ser grande forte, e até mesmo com o órgão sexual avantajado, marca crucial dessa ideia do estereótipo do corpo negro. Além desses estereótipos direcionados a sexualização ou até mesmo a hiperssexualização do negro, outro fator que relevante são os estereótipos de animalização nos seus traços corporais, cabelo, boca até mesmo do pênis.

> Cabe ressaltar, o desenvolvimento da modernidade/colonialidade, construiu estigmas de inferioridade coladas à aparência negra, destacando determinadas partes do corpo negro como símbolos de estigma. Não por acaso, todos esses localizados na cabeça: boca, nariz, cabelo, considerados feios e ruins, comparados com feições de animais, promovendo humilhações que visam desumanizar o negro e seus modos culturais. (Silva, 2016, p. 469 – 470).

Com isso podemos perceber que a sociedade além de usar estereótipos para classificar os homens negros, seja para uso sexual ou escravagista, também o estereotipa com características direcionados a traços animalescos, retirando-se deles a humanidade, um ponto relevante, pois até então são conhecidos estereótipos para o homem negro mais direcionados a sua força física, tamanho e potência sexual, um discurso que é até mesmo adotados pelos próprios homens negros para esconder fraquezas e inseguranças, uma vez que ser negro na sociedade que revenera a branquitude é um fardo, pois:

> A ideia de mera mercadoria a ser vendida e comprada, ou comparado com um animal, destituído de sentimentos e racionalidade humana, o dessensibiliza de 103 diversas maneiras, pois já que é visto como uma besta, no sentido de força, da potência, é visto de forma sobre-humana. A concepção do homem negro como um ser forte, bruto, não afeito a cuidados, é fruto da destituição de sua humanidade. (Soares; Araújo, 2019, p.184).

Ou seja, a ideia apresentada acima de que o negro é visto como uma mercadoria também se começa no período escravocrata, e que se perpetua nos discursos sociais até mesmo hoje na atualidade. Já nos parâmetros direcionados a hiperssexualização do homem negro em relação aos seus estereótipos (2019) discorre uma possível possibilidade a qual os homens brancos dizem, caso uma mulher branca se interessar por um negro.

> 1) uma parcela dos homens brancos acredita que só seria viável uma mulher branca se interessar por um homem negro, devido ao presumido tamanho avantajado de seu pênis e ao seu, suposto, desempenho sexual superior; 2) no fim, seus privilégios como homens brancos fariam com que, mesmo acreditando não terem um pênis tão grande quanto o dos homens negros nem sua potência sexual, eles teriam mais a oferecer a elas (como segurança, estabilidade econômica e uma salvaguarda contra o racismo) "vencendo" o duelo viril. (Restier, 2019, p.41)

Com isso é perceptível mais uma vez a desumanização do homem negro, dessa vez no discurso do homem branco, na qual tira do negro qualquer possibilidade de conquistar ou até mesmo forma uma família com uma mulher branca, ou seja, eles já tabelam as possíveis situações que essa mulher possa passar, eles até admitem que de fato a virilidade do homem negro possa atrair as mulheres brancas, mas que na sua maioria é apenas para uso sexual e o aproveitamento desse estereótipo.

6. A hiperssexualização em “meus amigos coloridos”, de marcelino freire

O homem negro como já dito tem a sua sexualidade estereotipada, ou seja, ligada sempre a uma padronização, pois o homem negro está preso a uma ideia de animalidade, hipererotização e falocentrismo. Seguindo esse viés, foi averiguado como esses estereótipos acarretam a hiperssexualização de seus corpos, de modo particular, no conto “Meus Amigos Coloridos”, de Marcelino Freire.

No título percebeu-se a ideia dessa sexualidade exacerbada trazida a partir do plural contido nele, assim, mostrando a hipermasculinidade que faz alusão a uma sede sexual insaciável do homem negro, como é dito por (Collins *apud* Conrado e Ribeiro, 2017, p.79) “a hipermasculinidade frequentemente atribuída aos homens negros reflete crenças sobre o seu apetite sexual excessivo.” No entanto, como já mencionado, a apresentação do conto pelo título mostra a ideia de uma vontade sexual inacabável, isso comprovado por não ser apenas um amigo colorido, mas vários, e o foco dessas amizades coloridas é sempre o sexo, o desejo por mais e mais sexo e a troca excessiva de parceiros para o ato. Além disso, a própria narrativa comprova a impressão a qual título causa, quando os seguintes trechos dizem:

> Primeiro Cadu. Não lembro. Kiko, o primeiro; Depois veio o Beto; O irmão do Beto; O primo do Beto, Depois conheci o Humberto; Depois apareceu João Guilherme; Conheci Dr. Salém; Depois apareceu Hermes; Marcelo eu conheci no centro; Acabei de conhecer um arquiteto muito bom, antes de ontem. Rogério é o nome dele. (Freire, 2020, p.91-93).

Assim, a escrita de Marcelino Freire, neste conto, comprova o estereótipo construído socialmente sobre o homem negro, pois a partir dessa troca de parceiros e nessa vontade insaciável por sexo, sem vínculos sentimentais, o homem negro é visto como um ser animalizado, ou seja, sem sentimentos amorosos e que age apenas para suprir essa grande vontade sexual, semelhante à de um animal no cio, essas características animalescas distanciam o homem negro de sua existência humana.

> [...] dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção. (Rosenberg, 1979, p. 159).

Nesse sentido, pode-se perceber que o negro na escrita do conto aqui tratado traz essa representação do homem negro como um animal, distanciando-o da condição de humana universal apresentado por Rosenberg anteriormente, de um ser a qual não possui atitudes que sejam consideravelmente socialmente aceitáveis como de humanos, nesse caso, atitudes e

comportamentos que somente os brancos podem usufruir, assim causando no negro essa negação a sua existência como homem.

Ademais, na própria narrativa é impossível não observar o homem negro comparado sempre a um animal, no sentido a qual os lugares em que ele transa e como esses atos eram feitos, “Tudo no banho de ribeirão. A gente ia mergulhar no açude. Lodo de caramujo; A gente juntava e pulava o muro do cemitério.” (Freire, 2020, p. 91). Nesses trechos, narrados no conto nota-se mais uma vez a animalização, ou até mesmo a coisificação desse corpo negro refletindo mais uma vez essa invisibilidade da sua essência humana, consoante declarado no excerto seguinte:

> Os corpos negros foram produzidos como invisíveis, sem peso ontológico, habitantes da zona do não-ser estereotipados pelo olhar imperial. Esta invisibilidade é diferente da invisibilidade sadista que institui um sistema de dominação como a ordem natural das coisas para o seu próprio proveito. A invisibilidade estrategicamente utilizada pelo eu-imperial é aquela em que ele define os termos da relação, porém não anuncia sua posicionalidade, fazendo com que a realidade pareça natural e inevitável. Tanto as relações de poder quanto a representação do sujeito colonial serão apresentadas como normais. Na esteira dessa invisibilidade estratégica será construído o mito da universalidade do conhecimento, como um conhecimento sem ponto de vista, desinteressado. (Bernardino, 2016, p. 516-517).

A partir dessa ideia, é notável nas entrelinhas do conto esse lugar a qual a sociedade quer colocar o negro, um lugar animalesco e longe da existência de vida, como no cemitério, nisso, é possível pontuar a partir do local “cemitério” mais uma vontade da sociedade que é o linchamento desses homens negros por conta da chamada inveja racial, que parte justamente do pênis como abordado no fragmento que segue.

> O linchamento de homens negros - quando a sexualidade reprimida e a possessão física estão tão intimamente entrelaçadas que se fundem - é o exemplo mais cruel dessa inveja racial. Arquivos históricos revelam como até a década de 1950 homens negros linchados no sul dos Estados Unidos eram quase sempre submetidos a rituais de castração. O assassinato simultâneo do homem negro e a possessão do pênis do homem negro espelham a conexão entre desejo, inveja e destruição. O linchamento era uma forma muito poderosa de humilhação em uma sociedade governada por homens brancos. Quando o namorado conta a piada, ele também está castrando homens negros, ao representá-los como homens subjugados e humilhados. (Kilomba, 2019, p. 139).

Para deixá-lo invisível e animalesco, pois atribui também esse falo inesgotável e o coloca em mais lugares que não são sociáveis da humanidade, como no mato e na lama, igual visto no conto, lugares que a branquitude insiste em colocar esses corpos negros, Fanon (2008.p.26) irá dizer que esse local atribuído ao negro seria a zona do “não-ser”. Além disso, Grada Kilomba em seu livro **Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano** (2019) cita exatamente esse local a qual a sociedade branca quer colocar o negro, isso com base em um exemplo de uma piada racista:

> Na piada, um homem negro é jogado em um buraco por membros da KKK. A imagem do "buraco" é bastante ilustrativa porque descreve uma hierarquia entre o espaço de cima e o espaço de baixo. O homem negro é jogado no "buraco" e colocado abaixo dos pés dos homens brancos. (Kilomba, 2019, p. 134-135).

Seguindo essa ideia, a qual Kilomba (2019) discute em seu texto, pode-se notar a mesma representação ao se analisar a narrativa de Freire (2020), quando se trata dos locais para representação do homem negro no seu conto. Então, quando olhamos a narração de "Meus amigos coloridos" por completo, percebemos na escrita literária de Marcelino Freire uma desumanização do negro neste conto, representação essa de pensamentos oriundos do processo escravocrata que esses homens passaram, como já mencionado anteriormente, mas Silva (2011) diz que:

> A desumanização do negro não foi um acaso, mas uma consequência perversa das questões econômicas, políticas e culturais em jogo naquele momento e que de certo modo permanecem até nossos dias, visto que o negro, via de regra, continua a ser marginalizado econômica e socialmente, além ainda de estar sob uma sujeição cultural em nossa sociedade [...]. (Silva, 2011, p. 74).

Além das ponderações citadas acima sobre o processo de marginalização do negro, outro aspecto que pode-se perceber é a coisificação associada a esses corpos, no trecho que diz "Falo daquele negronegronegronegro ali" (Freire, 2020.p.93), nota-se essa gama de opções de negros a qual o personagem não sabe por conte começar a hiperssexualizar, ou seja, o homem negro associado a uma coisa ou objeto que está à disposição da vontade e escolha de quem o deseja-lo, sendo submisso, Silva (2011, p.74) aponta que: "O negro, tornado escravo, foi coisificado e desumanizado.", ou seja, a coisificação colabora a desumanização desses corpos negros.

7. A hiperssexualização do michê em "a seiva da vida", de éle semog

Éle Semog apresenta aspectos da hiperssexualização do homem negro através do personagem Jorge Ganga, protagonista do conto "A Seiva da vida". Na representação desse personagem, o autor não economiza na linguagem e põe em evidência a virilidade de Jorge Ganga, um exemplar homem negro viril. Neste ideário, sustenta-se que para o olhar feminista: "[...] a virilidade expressa a dominação masculina que elas chamam, de acordo com os momentos e a suas sensibilidades, de "masculinismo", "patriarcado", às vezes também de "virilismo'. (...)" (Bard, 2013, p. 28).

Nesse sentido, ao relacionar o dito por Bard (2013) com os elementos do conto de Semog, cabe mencionar que o título "A seiva da vida" traz a ideia de dominação e poder, marca essencial da virilidade, trata-se de um homem que é capaz de dar a vida e a juventude a partir

do seu sémen, ele está no topo desse "virilismo". Por isso, no início da narrativa, o protagonista é descrito física e psicologicamente para não causar surpresas ao leitor: "Jorge Ganga era absolutamente negro, trazia pendurado nos beiços um sorriso misterioso e cínico." (Semog, 1998, p.51).

No trecho há um estereótipo direcionado ao homem negro, este, por sinal é relacionado a masculinidade absoluta, grandeza e o aspecto viril que salta em seu corpo, o que lembra a noção do estereótipo do homem negro apresentada por Souza (2021) no segundo capítulo anterior. Sendo assim, Jorge Ganga foi apresentado com marcas e características dos olhares brancos que classificam o negro não como um homem, mas um novo gênero: "Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto!" (Fanon, 2008, p. 108). Além disso, no trecho que descreve como Dona Luiza Augusta de Albuquerque sentiu ao olhar Jorge Ganga: "A anciã experimentou um tesão pelo negro como se houvesse vida em sua vagina." (Semog, 1998, p.53). Conforme o dito no fragmento, percebeu-se que agora, a mulher mesmo idosa recupera o desejo sexual ao se deparar com a virilidade de Ganga e isso lembra:

> Uma prostituta nos disse que, há algum tempo, só a ideia de dormir com um negro a levava ao orgasmo. Ela os procurava sem exigir dinheiro. Mas, acrescentou, "dormir com eles não tinha nada de mais do que com os brancos. Eu chegava ao orgasmo antes do ato. Eu ficava pensando (imaginando) tudo o que eles poderiam fazer: e era isso que era formidável". (Fanon, 2008, p. 139).

A virilidade de Jorge Ganga é o alvo a qual essa prostituta buscava nesse trecho, a partir da imaginação de estereótipos direcionados a esses corpos, o mesmo aconteceu com a personagem Dona Luiza Augusta de Albuquerque, ela sentiu-se a vida surgir entre suas pernas, ao se deparar com Jorge. Outro trecho que remete a esses estereótipos sobre os homens negros é quando a mesma personagem Dona Luiza Augusta de Albuquerque diz "Dizem que vocês, negros, são muito quentes" (Semog,1998, p.58), mais uma prova dos desejos e pensamentos construídos na diáspora negra. Ainda nessa discussão, admite-se:

> O preto simboliza o biológico. Pra começar, sua puberdade começa aos nove anos, eles têm filhos aos dez, eles são quentes, eles têm o sangue forte, eles são robustos. Como nos disse um branco recentemente, com uma certa amargura na voz: "Vocês têm temperamentos fortes. É uma bela raça, vejam os soldados senegaleses... Durante a guerra, não os chamávamos de nossos Diabos Negros? ... Mas eles devem ser brutais...Não gostaria de vê-los tocando meus ombros com suas grandes mãos. (Fanon, 2008, p. 144).

Ao destacar a brutalidade mencionada acima, uma imaginação a qual também é construção social pode-se destacar o trecho a qual faz essa mesma representação de brutalidade

a Jorge Ganga: "Podia muito bem imaginar as complicações por ter matado uma mulher a pau" (Semog, 1998, p.57). Essa narração do pensamento do personagem apresenta justamente a ideia de brutalidade a qual a sociedade atribui a seu corpo, um homem que dotado de virilidade, sendo um preto absoluto como narrado no início poderia até matar uma mulher a pau, estereotipando essa brutalidade física e sexual. Mas ao mesmo tempo em que Jorge Ganga é capaz de matar a pau ele também dar a vida, como já analisado no título, Jorge carrega a seiva da vida, responsável por trazer vida e prazeres jamais alcançados por essas mulheres que por sinal possuíam bastante experiências.

> (...) disse que nunca tinha experimentado assim... não o conhaque, mas as sensações daquela troca, o calor que foi subindo pelas entradas, pelas vértebras, pelo pensamento, como se o seu corpo todo germinasse vida, juventude. Não foi só o orgasmo, ela afirmou. Ele tinha lhe transmitido uma coisa inexplicável, pois sentia que estava com vinte e nove anos. (Semog, 1998, p. 59-60).

A viril negritude de Jorge Ganga é tão grande que sua potência sexual trazia a vida e a juventude, seria no caso a fonte da juventude dessas mulheres a qual ele possuía, com isso, Ganga além de ser hiperssexualizado por seu corpo passa a ser esse objeto de procura, o produto a qual essas mulheres e até mesmo homens irão buscar para se rejuvenescer e revigorar a vida, como posto a seguir.

> Na burguesia tudo sabe e na burguesia tudo se vende. É uma regra da classe. O ocorrido com a madame Luiza Augusta foi imediatamente percebido. Os comentários eram a respeito de um novo salão de beleza ou de tratamento à base de algum produto nuclear. (...) A notícia se espalhou. Boatos, mesquinharias, piadas burguesas sobre um negro que tinha a seiva da vida. Mas a curiosidade foi maior que o despeito, organizaram uma festa na mansão dos Livia Alvarenga e exigiram de madame a presença de Jorge Ganga. (Semog, 1998, p.58).

O trecho representa a submissão do homem negro a burguesia, ou seja, a sociedade branca e padrão, ele mais uma vez sendo colocado à disposição de vendável, disponível e sem opção de escolha, é esse o seu local, pode até estar no meio da burguesia/branquitude, mas é para ser objeto dela, para o uso e satisfação daqueles que usam os corpos negros para a diversão dos seus prazeres carnais, "Pois o negro tem uma potência sexual alucinante. É este o termo: é preciso que esta potência seja alucinante." (Fanon, 2008, p.138).

8. A hiperssexualização do negro e o poliamor em "os amores de kimbá", de conceição evaristo

Conceição Evaristo apesar de trazer na sua temática literária questões da negritude através do que ela intitula escrevivências, percebeu-se que nas suas escritas não se trata apenas das vozes-mulheres, mas pode aludir ao masculino e suas práticas afetivas, em particular no

conto “Os amores de Kimbá”, no qual se tem a hiperssexualização do homem negro. Nesse sentido, o protagonista Kimbá passa por esse caminho da hiperssexualização do seu corpo, a partir do título notou-se a sexualização, mas isso só pode ser percebido ao longo da narrativa como se um pequeno movimento de dobradiças, como notado em:

> [..] Levantou, e de pé sentiu-se melhor o seu corpo. Era alto. Espichado o braço, ultrapassava o telhado. Ficou uns segundos gozando o prazer que seu tamanho lhe dava sabia-se forte. Sabia-se bonito. As mulheres gostavam dele e os homens também. Aliás, foi uma descoberta que lhe assustou muito. Uma situação perturbadora que ele lutava para esconder: os homens gostavam dele também. (Evaristo, 2016, p. 88).

No entanto, nota-se nessa descrição o ideal de corpo, tamanho e porte físico que é exigido socialmente ao homem negro para que ele seja visto como masculino, que apesar de Kimbá ser apenas um jovem essa virilidade já lhe proporciona um certo “poder”, desejo, uma vez que, a própria narrativa descreve que as mulheres e os homens também o desejam, o que comprova a aceitação dessa virilidade até pelos outros homens “(...) virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de "verdadeiros homens"’ (Bourdieu, 2012, p. 65). Ou seja, Kimbá torna-se aceitável socialmente como um “verdadeiro homem”, por apresentar os estereótipos da virilidade de corpo que o torna hiperssexualizado por esses homens e mulheres. Além disso, a autora apresenta Kimbá, um homem negro insatisfeito com sua situação financeira e com o local onde morava.

> Detestava a pobreza, a falta de conforto, a fossa exalando o cheiro de merda. Detestava o rosto lavado lá fora no tanque, o café no copo vazio que antes fora de geléia de mocotó, o pão comprado ali mesmo na tendinha. Detestava a voz alta e forte da mãe, as rezas de Vó Lidumira, os cuidados das tias e os olhares curiosos das irmãs. (Evaristo, 2016, p. 89).

No trecho mencionado acima comprova esse ódio a qual o personagem sente da situação a qual vive, outro fator relevante é a representação de um pensamento e uma realidade social a qual branquitude almeja colocar e permanecer o negro. Conceição Evaristo ao trazer essas descrições de pobreza, inferioridade na escrita desse conto, quer evidenciar pensamentos oriundos da sociedade branca, como é visto também a partir de piadas rácicas como apontado no excerto seguinte:

> Piadas racistas reforçam a superioridade branca e a ideia de que pessoas negras deveríam permanecer em posições subordinadas - no “buraco”. Elas expressam a relutância branca em renunciar à ideologia racista. É por isso que Kathleen fica chocada ao ouvir a piada: ela está sendo apresentada a um outro lado do seu namorado. Tais piadas, escreve Philomena Essed, “permitem a expressão de sentimentos racistas ao supor ou esperar um consenso de outras pessoas por meio da risada” (1991, p. 257). Esses comentários supostamente engraçados, piadas racistas e formas de

> ridicularização, são integrados em conversas casuais e apresentados como comentários casuais para ventilar seus verdadeiros significados racistas. Poder e hostilidade contra o povo negro são exercidos sem serem necessariamente criticados ou mesmo identificados - afinal, uma piada é só uma brincadeira. (Kilomba, 2019, p. 136).

Nesse sentido, esses tipos de piada além de inferiorizar o negro, tira dele os seus reconhecimentos como homem, vale ressaltar que além desses tipos de piada existem as que sexualizam o homem negro, estas sempre direcionadas à potência sexual e ao tamanho de seus pênis. Porém, no conto aqui tratado o estereótipo viril de Kimbá não será um motivo de piada, mas proporcionará uma dualidade amorosa entre ele a personagem Beth e o amigo rico, Gustavo. Nisso, Kimbá aproveita esse poliamor entre os três e usa para se afastar da situação a qual odiava, "Kimbá se distanciou do morro" (Evaristo, 2016, p.90). aproveitando-se também do desejo a qual o seu corpo viril o podia proporcionar, mesmo sendo um objeto de prazer em meio Beth e Gustavo.

> Os dois, ele e o amigo, tinham ido à casa de Beth. O amigo falava sempre dela. Estavam bebendo na sala, quando a mulher se levantou, pediu licença e foi ao banheiro. Voltou logo após, nua. Nuazinha! O amigo começou a beijá-la e acariciá-la. Aos poucos foi tirando a roupa também. Ficaram os dois naquela louca brincadeira. O homem já estava pronto, prontinho para penetrar na mulher. Kimbá estava louco também. Tinha vergonha e desejos por todo o corpo. Estava assentado, parado, duro, de tempo em tempo cruzava e descruzava as pernas. O amigo veio caminhando lentamente em sua direção. Abriu a camisa e a calça dele beijando-lhe avidamente o membro ereto. Kimbá se assustou. Depois o amigo pegou-lhe pelo braço e o empurrou em direção da mulher. Beth abraçou-lhe buscando o seu corpo com firmeza. O amigo regozijou. Riu, riu e riu. Kimbá esqueceu o outro, esqueceu de si próprio e se lançou dentro dela. Quando se percebeu novamente, estavam os três deitados no chão. O homem calmo, satisfeito como ele e a mulher. E só então, se viu e sentiu nu. Comparou o negrume de seu corpo com a alvura dos corpos dos dois (Evaristo, 2016, p. 90).

Durante toda narrativa do conto, Kimbá é representado como o centro do apetite sexual de Gustavo e Beth, assim a vontade que se prevalece é a dos personagens brancos, uma vez que, apesar que der narrado uma certa atração mais sentimental de Beth e Gustavo por Kimbá, está surge com a hiperssexualização do seu corpo. Outro fator que se pode averiguar na narrativa do conto são algumas características do Arquétipo de negão apontado em:

> A esse arquétipo denominados Negão, que possui as características outorgadas no candomblé a Exu (sensualidade e violência), por sua vez sincretizado ao Diabo pelos padres católicos. É o estuprador sanguinário, terror dos pais-de-família, o vingador social. Apaixonado, pode ser terno. Repelido, transforma-se em fera. É um símbolo sexual ao universo, e algumas vezes adquire características bissexuais ou mesmo homossexuais. (Rodrigues, 2011, p. 40-41).

Seguindo esse raciocínio é possível notar essa bissexualidade contida no conto, a partir desse triângulo amoroso vivido pelos personagens, e pela própria entrega e aceitação de Kimbá.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O conto cumpre a seu modo o destino de ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase documento folclórico, ora quase crônica da vida urbana, ora quase drama do cotidiano burguês, ora quase poema do imaginário às voltas, ora, enfim grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem.
>
> *Alfredo Bosi*

A noção de conto apresentado por Bosi é bastante relevante para as considerações finais desse trabalho, uma vez que, Marcelino Freire, Èle Semog e Conceição Evaristo, utilizam dessa ficção contemporânea, pois em suas escritas representam situações cotidianas vividas por homens negros, no aspecto da hiperssexualização de seus corpos. Perante as situações que hiperssexualizam os homens negros, essa pesquisa buscou analisar as representações dessa hiperssexualização a partir da literatura, em particular, na contística afro-brasileira, a partir de autores contemporâneos, a fim de verificar como cada um aborda essas representações em suas obras, isso, com o auxílio das teorias que contemplam essa temática, pois o estudo parte de uma abordagem que se encaixa nos estudos culturais.

No primeiro conto analisado, pôde-se perceber uma exaltação da ideia do negro como um animal, visão advinda dos percursos diaspóricos a qual esse homem negro vivenciou. Apesar de a narrativa de “Meus amigos Coloridos” seja consideravelmente curta, foi notado que desde o título essa ideia de animalização foi trabalhada, frisada. O negro nesse conto é representado como um verdadeiro animal sexual de uso dos outros, tão animalizado que até nos locais a qual é narrado esses atos, são lugares impróprios e digamos que “nojentos”, assim, retira-se dele a noção de ser humano, e é dada a ele somente a de homem negro animalesco, ou seja, um animal hiperssexualizado nos seus atos sexuais e nas suas trocas excessivas de parceiros.

No segundo, “A seiva da Vida” é voltada exatamente para uma hiperssexualização viril, o homem negro possui o símbolo fálico, a masculinidade exigida a ele para que seja verdadeiramente homem, assim, essa hiperssexualização torna Jorge Ganga um “homem de verdade”, a marca de uma hiperssexualização que transpassa o seu corpo, uma masculinidade transferível, que jorra a juventude, a vida. O negro aqui também não deixa de ser um objeto a prateleira, como se estivesse em uma loja de sexshop, porém com brindes inclusos, estes, o poder da sua seiva que proporciona a vida. Assim, em momento algum, mesmo Jorge Ganga sendo o protagonista principal e dono dessa fonte da vida, ele ainda é descrito como apenas um negro, conseguiu ganhar dinheiro a partir do seu corpo, conseguiu ser desejado pela burguesia,

mas não foi visto como homem, ou como alguém digno de um sentimento afetivo, a sua busca e inclusão é por conta da hiperssexualização que seu corpo possui, apenas por isso.

Na terceira parte da análise que tem como referência o conto "Os amigos de Kimbá", Conceição Evaristo traz a narrativa da hiperssexualização objetificada e aceitada pelo próprio protagonista, Kimbá, uma vez que ele utiliza disso para tentar uma vida melhor, pois odiava a situação a qual vivia. Ele é descrito a partir de estereótipos que consequentemente acarretam a sua hiperssexualização objetificada, ele foi o brinquedo a qual Gustavo e Beth brincaram, como se diz na atualidade ele foi a "marmita" dos dois amigos. Assim, é notável, a classificação de Kimbá como esse objeto, que está à disposição dos brancos, ele em momento algum foi conquistado a fazer tal ato, a narrativa apresenta que Beth já veio nua e Gustavo já veio o puxado pra junto deles, ou seja, o homem negro sem o livre poder de escolha, a opinião e vontade dele não importa, ele possui o corpo ideal, o pau ideal, a masculinidade ideal, e além de tudo negro, menor perante a hierarquia dos dois brancos. O conjunto de tudo isso ocasiona a hiperssexualização de seu corpo, e ele se deixa ser, pois sonha e almeja a vida fora da pobreza a qual se encontra.

Portanto, viu-se que o homem negro é hiperssexualizado por ideais construídos socialmente, sustentadas a partir das teorias mencionadas e por meio da inserção de outros como Rodrigues (2011); Bard (2013); Kilomba (2019); Conrado (2017) entre outros. Nisto, atingimos à conclusão de que, Marcelino Freire, Èle Semog e Conceição Evaristo apresentam isso em suas escritas literárias, mesmo com suas particularidades a qual cada um possui, porém, conseguem fazer essa representação ficcional do pensamento e atitudes da sociedade, sobre a construção diaspórica do corpo masculino negro, da animalização, objetificação, virilidade absoluta e o centro de toda essa hiperssexualização, o pênis. Então, nos três contos o homem negro é apenas um homem negro, desejado, animalizado, objetificado por ser viril, porém, como um intruso social, não pertencente a sociedade, mas que pode até pertencer, se domesticado por um branco.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Corpo e Contemporaneidade. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 62-76, 2005.

CONRADO, Mônica; Moraes Ribeiro, Alan Augusto. **Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate Revista Estudos Feministas**, vol. 25, núm. 1, janeiro-abril, 2017, pp. 73-94 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. Trad. João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D´água.** 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1968. A, 2008.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FREIRE, Marcelino, **Contos negreiros**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FRIEDMAN, D. M. **Uma Mente Própria**. A história cultural do pênis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro** – Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Nelson Flávio Moraes. **A construção da masculinidade e do afeto do homem negro na literatura negro-brasileira: um olhar sobre os Cadernos Negros nº 40** – 2020 – 118 f.

RESTIER, Henrique. O duelo viril: confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço. In: RESTIER, Henrique, SOUZA, Rolf Malungo de (Orgs.). **Diálogos Contemporâneos Sobre Homens Negros e Masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019, p. 21-51.

RIBEIRO, Alan Augusto Moares. FAUSTINO, Deivison Mendes. Negro tema, negro vida, negro drama: Estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Revista Transversos. "Dossiê: Áfricas e suas diásporas**". Rio de Janeiro, nº. 10, pp.163-182, Ano 04. ago. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2017.29392.

RIOS, Dermival Ribeiro**. Grande dicionário unificado da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2009.

RODRIGUES, Walter Hugo de Souza. Desmitificando a sensualidade naturalizada do ébano: Um estudo acerca da objetificação do corpo do homem negro. **Cad. Gên. Tecnol**., Curitiba, v. 13, n. 41, p. 267-284, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt. Acesso em: XXX.

Rosemberg, Fúlvia. "Discriminações ético-raciais na literatura infantojuvenil brasileira". **Revista Brasileira de Biblioteconomia**. São Paulo, 1979.

SEMOG, Éle. A seiva da vida. In: QUILOMB HOJE (org). **Cadernos negros**: os melhores contos. São Paulo: 1998.

SILVA, Célia, R, R. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des)constrói-se a (in)diferença, o estigma. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 463-476, Mai.-Ago. 2016.

SILVA, Simone, R. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, nº. 19, pp. 73-89. Jul-dez./2011.

SOUZA, Neuza Santos, **Torna-se Negro ou As vissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Prefácio de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. Trad. Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

A INTERSECCIONALIDADE ENQUANTO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE CARREIRAS ARTÍSTICAS

Jefferson Dantas
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas
jefferson.dantass@gmail.com

Carolina Concesso Ferreira
Mestranda em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal de Ouro Preto
carolinaconcessof@gmail.com
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Resumo: neste ensaio, consideramos a arte como o exercício da profissão e o artista enquanto um trabalhador. Analisamos a trajetória de três atores de teatro e suas inter-relações com instituições como família, Estado e mercado, a partir de uma abordagem interseccional, enfatizamos como os marcadores de raça, classe e gênero repercutem ao longo da carreira desses profissionais, reelaborando hierarquias e desigualdades. O estudo está lastreado em observação participante e entrevistas empreendidos em Salvador. Concluímos salientando a importância heurística da interseccionalidade enquanto ferramenta de análise para a Sociologia do Trabalho, incrementando a teoria e qualificando o debate público ao desnudar, mais uma vez, as ideologias do empreendedorismo, da meritocracia e da democracia racial.

Palavras-chave: Carreiras Artísticas; Interseccionalidade; Sociologia; Trabalho

1. Introdução

O tema da interseccionalidade conquistou a agenda acadêmica e da militância social nos últimos anos no Brasil. Este texto explora algumas vantagens do uso dessa metodologia em estudos sobre o trabalho, mais especificamente, na dinâmica do mercado de trabalho artístico.

Apontamos que existem vantagens heurísticas quando mobilizamos esta forma de conhecer o mercado de trabalho, ao nos aproximarmos ainda mais dos nossos interlocutores, entendendo a multidimensionalidade na qual estes sujeitos estão inseridos. Evidenciamos, de modo contundente e interconectado, que ideologias como a meritocracia, o empreendedorismo e a democracia racial contribuem para o mascaramento da realidade, e, desta maneira, para o reforço das desigualdades que tanto caracterizam o Brasil.

Examinamos três carreiras artísticas, não só salientando percalços e conquistas no dia a dia do trabalho destes sujeitos, mas também apontando como raça, classe, gênero revelam desigualdades das carreiras artísticas. Os artistas, cujas histórias ilustram este texto, concederam entrevistas na cidade de Salvador, entre 2017 e 2018. Fizemos uso de pseudônimos para que não seja possível identificá-los.

O texto está dividido em duas partes. A primeira intitulada *Fabiano e Pérola: comparando pecursos*, busca evidenciar como as diferenças e desigualdades provocadas pelo binômio raça/classe terminam por distanciar e hierarquizar experiências laborais no mercado de trabalho, salienta-se, sobretudo, o peso da família e as dinâmicas raciais e de classe nelas presentes, mostrando como as trajetórias de profissionais hoje parecem ter sido traçadas no passado e que sem a ação política estatal o cenário permanecerá o mesmo.

A segunda parte, batizada *As imagens que tentam controlar Ana*, tem o intuito de evidenciar a vivência de uma atriz que acumula o cuidado característico da reprodução social e carrega o fardo da hipersexualização do seu corpo negro, isto é, da violência racial e de gênero. Tais marcadores são analisados à luz do conceito de *controlling images* forjado por Patricia Collins e pela crítica elaborada por Abdias do Nascimento sobre a realidade do negro no teatro brasileiro.

Conclui-se que há duas vantagens da metodologia da interseccionalidade nos estudos sobre trabalho. De um lado, o incremento da teoria sociológica a partir de pesquisas de campo multidimensionais, mostrando como o campo surpreende a teoria. Por outro lado, a qualificação do debate público e o aprimoramento de políticas públicas focadas nos trabalhadores.

2. Fabiano e Pérola: comparando percursos

Os artistas conhecem as heteronomias do mercado de trabalho desde os tempos primordiais. Óperas e peças teatrais como *La Bohéme*, de Giacomo Puccini, e *Rent*, de Jonathan Larson, em diferentes épocas, respectivamente, 1986 e 1993, ilustram as dificuldades vividas por artistas, que são as mesmas dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores de modo geral.

Esses embargos foram narrados pelas ciências humanas de diferentes maneiras, por historiadores da arte como Argan e Fagiolo (1992), Gombrich (1999) e Hauser (2003). Na Sociologia, merecem relevo os trabalhos de Norbert Elias e Pierre-Michel Menger. O estudo de Norbert Elias (1995) sobre o músico austríaco Wolfgang Amadeus Mozart evidenciou um cenário de instabilidade, que distancia a arte das representações românticas que temos sobre o artista e a obra de arte. Por seu turno, as análises de Pierre-Michel Menger (2002) em seu livro *Retrato do Artista Enquanto Trabalhador* foram elucidativas quanto às principais características do mercado de trabalho artístico na contemporaneidade, a saber: intermitência, fragmentação, flexibilidade e instabilidade (MENGER, 2002). Este último autor é um verdadeiro farol para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Uma carreira artística requer diversos tipos de incentivo, desde apoios motivacionais cabais à construção da autoestima do sujeito até guarida financeira no contexto de massificação da vulnerabilidade social (MENGER, 2002). A carreira artística (SEGNINI, 2014), assim como outras carreiras profissionais, é impactada por uma série de intempéries causadas por marcadores como raça, classe, gênero, sexualidade, capacidade, idade, dentre outros (HIRATA, 2014).

Para Patrícia Collins e Sirma Bilge, interseccionalidade significa:

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explica a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS, BILGE, 2021, p.16).

Aplicando essa metodologia à dinâmica de situações e opressões conseguiremos ampliar o entendimento do mercado de trabalho, avançando teórica e politicamente. Noutras palavras, há um benefício duplo, de um lado o avanço epistêmico da Sociologia e, do outro, o avanço das políticas públicas e da luta social. Vale destacar que esse avanço é fruto das lutas de mulheres e pesquisadoras de diferentes carizes ideológicos e teórico-metodológicos

(BEAUVOIR, 1980; CRENSHAW, 1989; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1984; HIRATA, 2014; KERGOAT, 2010).

Nesta seção, abordamos as vivências de Fabiano e Pérola. Ele, de origem humilde, ela, oriunda da classe média alta. Por intermédio de suas trajetórias, debatemos questões relativas à raça, ao gênero e à classe, entre outros fatores que reverberam no exercício da atividade teatral. A vivência do ator e garçom Fabiano foi elucidativa no que tange à dificuldade de articulação entre duas profissões, à busca por trabalho, à pobreza familiar e ao mercado de trabalho brasileiro. Fabiano, 25 anos, jovem negro, com ensino médio completo, sempre precisou trabalhar, pois sua família não tinha boas condições financeiras.

Sua experiência com teatro começou num projeto social no complexo do Nordeste de Amaralina, localidade socialmente vulnerável e estigmatizada na capital baiana. Desde o curso de iniciação teatral fez alguns cursos e oficinas em busca de melhoramento. Ele participou de dois espetáculos com um grupo local e trabalhou em esquetes na região central de Salvador.

Na conciliação de tarefas Fabiano vivencia mal-estares, em concordância com a seguinte passagem extraída de diálogo: “Às vezes, eu me questiono, às vezes eu passo por uma crise existencial como nesse momento”, referindo-se à sua decisão de ser artista, porém sem condições financeiras para tanto. Sua escolha pelo teatro como profissão foi vista como algo exótico em sua família. Fabiano é o caçula e mora com a mãe e seus irmãos. Segundo o ator, “todos lá em casa são negros, duas mulheres e outro homem”. Sua mãe é empregada doméstica em uma casa na Barra, bairro de classe média, ela “desde sempre trabalha lá, era o emprego de minha avó”, destaca o ator.

As mulheres têm 32 anos, são gêmeas. Uma trabalha no *shopping* e a outra já trabalhou em lanchonetes, no entanto está desempregada atualmente e cuida do sobrinho de 4 anos, filho de sua irmã. Seu irmão tem 30 anos e é auxiliar administrativo de um órgão do Estado da Bahia. “Mainha diz que ele deu certo, pelo serviço e porque irá se casar”, diz Fabiano. O ator diz:

> Não tenho muito incentivo por parte de minha mãe, que de algum jeito parece temer por esse meu gosto. Ela fala muito em curso técnico ou até mesmo faculdade, mas teatro não. Teatro para mim é uma forma de saída do anonimato. Eu, como garçom aqui nessa cidade, sou apenas mais um 'neguinho', 'pivete', alguém que serve os outros em uma cidade cheia de bares e cheia de negros. No teatro, não. Por mais modesto que seja o que você precise fazer, é um trabalho que tem uma atmosfera diferente. Chato é que não paga nada ou paga pouco. Lamento muito não estar em contato direto com a arte, sabe? Tanta coisa para ser dita nesse mundo canalha" (Fabiano, entrevista, 2017).

Fabiano revela que ter um papel, mesmo que modesto, numa peça é gratificante. Sente-se transportado do anonimato para um lugar de algum respeito e possível valorização

profissional e pessoal, ao passo que na qualidade de garçom o ator é tratado como o "neguinho que serve" em uma "cidade cheia de bares e cheia de negros", relata Fabiano.

O ator não quer ser atomizado às tarefas que são relegadas aos negros pela sociedade baiana até hoje. O "lugar do negro" ao qual fazemos referência é a subalternidade, isto é, na exclusão social, proporcionada pela passagem do trabalho escravo para livre e a escolha do imigrante europeu em detrimento do negro no processo de industrialização que se iniciava em 1930. Este processo repercute até hoje, daí a dificuldade de negros ocuparem locais de prestígio no Brasil, seja nas organizações empresariais ou no poder público (BENTO, 2002). Trazemos essa discussão para evidenciar que na arte o fator racial também informa desigualdades (SEGNINI, 2014).

É neste sentido que o teatro para Fabiano funciona como fonte de autoestima. O teatro o tira de uma realidade comum a todos, destacando-o mesmo que momentaneamente, emprestando-lhe alguma visibilidade. O desalento de Fabiano é notório quando disse: "Eu sirvo muita cerveja a noite toda, muitas vezes, até num sábado! Eu deveria, gostaria de estar no palco. Muito triste!". O ator revela:

> Nem todo emprego deixa sair, o chefe não libera, por isso que ainda estou aqui. Eu não gosto muito, mas os outros empregos que tive, como caixa de mercado, são piores. Ninguém entende nada. Aqui eu posso conversar e até participar de um ensaio e tal, entende? Não é que eles sejam exatamente burros, mas eles colocam minha vida de artista para baixo, não me valorizam. Isso me faz encarar o bar, mas pensando bem, essas suas perguntas me inquietam, porque você está entendendo que eu sou artista, mas tem artistas que sabem dos meus trabalhos como ator e me tratam mal. Às vezes, é bem difícil entender tudo isso e não desistir (Fabiano, entrevista, 2017).

Fabiano é garçom nas noites movimentadas no Rio Vermelho, bairro boêmio de Salvador. Essa flexibilidade permite a conciliação com teatro. Fabiano "faz das tripas coração" para se manter perto/dentro da cena artística, essa possibilidade hoje se traduz no trabalho enquanto garçom. A realização de múltiplas tarefas é muito comum entre os artistas mais jovens, não famosos e com poucos recursos disponíveis. Fabiano é um trabalhador que nunca conheceu a proteção social. O trabalho como caixa no mercado de bairro não foi formalizado. Seu trabalho sem carteira assinada é uma das maiores aflições de sua mãe, revelou o ator.

A família de Pérola é abonada financeiramente e tem membros artistas. A atriz é branca, formada em Administração, tem 33 anos. Sua família possui uma empresa que lida com cultura e turismo. Pérola é casada com um músico, tendo sua própria casa. Mas, ao longo de sua carreira, morou com seus pais. "Minha mãe é aquela mulher do interior, generosa com o marido e os filhos", o pai é "o dono da empresa e da família". Além dos pais, a atriz tem mais dois

irmãos. “Um que mora fora do país e outro que já se casou. Todos tiveram a oportunidade de estudar”.

Quando perguntada sobre sua profissão de atriz, Pérola apontou:

> Em Salvador há certo reconhecimento, mas não financeiro [...] é o que mais me desanima. É como dar murro em ponta de faca, é difícil. O edital que nunca sai. Eu me viro muito, mas o emprego com minha família só assim é possível, porque se eu fosse funcionária de outra empresa formal seria muito difícil. Seria difícil considerar meu emprego artístico, às vezes, é preciso passar um tempo fora. Por exemplo, eu estive na Europa. Para mim, tem sido possível porque é uma empresa familiar de pequeno/médio porte (Pérola, entrevista, 2017).

Cotejando essas experiências, percebe-se que a assistência familiar é cabal na trajetória dos artistas populares, desconhecidos e jovens. Seja com ajuda motivacional, encorajando-os moralmente, seja com suporte financeiro em função da irregularidade dos vencimentos, os artistas que recebem apoio familiar lidam melhor nos intervalos típicos provocados pela intermitência, afetando a possibilidade de organizar o presente e o futuro. A classe é também importante, uma vez que a família tem que dispor de recursos culturais e financeiros para ajudá-los. Essa é a marca que diferencia as carreiras de Fabiano e Pérola, filhos de uma empregada doméstica e de um empresário, respectivamente.

A imbricação entre raça, gênero e classe informa as oportunidades à disposição da família, não só de Fabiano e Pérola, mas também de seus antepassados. Fabiano relatou que sua avó foi lavadeira, cuja família migrou do recôncavo para a capital baiana, “com meus tios, minha mãe já nasceu aqui, ela trabalhou na casa da família que mainha trabalha hoje”. O pai de Pérola é neto de um imigrante italiano que veio para o país no final do século XIX, “meu bisavô trabalhou com engenharia, mas não era engenheiro, ele veio para a Bahia da Itália, veio para Salvador para fazer uns reparos no elevador Lacerda, interessante, né?”, disse a artista.

> No tocante à entrada de imigrantes brancos no Brasil, Antônio Sérgio Guimarães aponta que “a mobilidade relativamente rápida dos migrantes europeus testemunha, assim, a relativa complacência da sociedade brasileira vis-à-vis os imigrantes brancos, contrastando vivamente com o modo subordinado e preconceituoso com que os africanos foram assimilados” (GUIMARÃES, 1995, p. 40).

O presente do Brasil ainda está repleto de passado. Quando olhamos para o passado, percebemos clara e objetivamente a imbricação raça/trabalho. De acordo com Florestan Fernandes, “a economia de trabalho livre se organizou sobre um patamar pré-capitalista e colonial, seria lamentável se ignorássemos como as determinações de raças se inseriram e afetaram as determinações de classes” (FERNANDES, 2007, p. 270), isso tem contribuído para a reprodução precária da vida social dos negros escravizados e seus descendentes.

Principalmente com a construção do mito da superioridade do trabalhador branco frente ao negro, que ficou à mercê da sorte. Conforme salientado por Moura (2019), a busca por um trabalhador que proporcionasse lucro e, ao mesmo tempo, civilizasse o país, implicou num racismo estrutural que gera clivagens nas práticas laborais até hoje.

Vamos agora colocar um holofote nas questões de gênero. Os arrimos de família são uma mulher e um homem, ela negra, ele branco. Sozinha, a mãe do ator enfrenta dificuldades que sua mãe enfrentou: criar os filhos sem o apoio do pai. O avô de Fabiano morreu cedo e seu pai abandonou a casa quando ele tinha cinco anos de idade.

O estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), intitulado "As dificuldades das Mulheres Chefes de Família no Mercado de Trabalho", aponta que:

> A maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias. Já as famílias com chefia masculina somaram 36,9 milhões. As mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022 [...] Quando se olha por cor, a renda das famílias negras foi sempre menor que a das não negras, independentemente do arranjo familiar. No caso das famílias chefiadas por mulheres negras com filhos, a renda média foi de R$ 2.362,00 (DIEESE, 2023, p. 5-6).

Fica cristalino que os papéis atribuídos a homens e mulheres, negros e negras, desenham-se nas desigualdades e nas relações de poder, tendo implicações econômicas, sociais e políticas. A inversão deste quadro, segundo o estudo apresentado, passa pela constituição de pactos que reforcem políticas transversais de igualdade de gênero, garantam a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e reduzam a desigualdade econômica e aumentem o número de mulheres em posição de liderança, entre outras ações (DIEESE, 2023). É fundamental que o país cresça e gere renda e emprego de qualidade, bem como é *mister* enfrentar as desigualdades de gênero e raça/cor e que as mulheres tenham mais força e visibilidade na sociedade, por meio da negociação coletiva e das políticas públicas (DIEESE, 2023).

Na prática, a mãe do ator não pôde estudar e criou sozinha quatro filhos desde cedo, uma vida cheia de adversidades, onde a comida de cada dia foi uma vitória. Por essa razão, essa matriarca viu com exotismo a escolha profissional de seu filho, pois a renda de seu trabalho fazia falta nas despesas da casa. A história de sua mãe é comum entre as mulheres negras, que sentem o peso do racismo e do gênero mais incisivamente, uma vez que não são vistas como dignas de cuidado e matrimoniáveis, como as mulheres brancas. Não raro, são abandonadas ou não assumidas, sendo excluídas do mercado afetivo-relacional (CARNEIRO, 2002). A mãe de

Fabiano vivencia o entrelaçamento secular de opressões de raça, classe e gênero, cercada de dificuldades na manutenção do lar, não pôde ajudar na construção da carreira de seu filho, que herda seu amor e desigualdades.

Pérola experimenta outra realidade: sua família é branca e de classe média. Seu pai teve a oportunidade de estudar, ele é contador e administra os negócios da família. A sua mãe não estudou porque se casou muito cedo com seu pai, que sustentou os gastos da família, enquanto sua mãe cuidava da casa e dos filhos. Não são ricos, mas conseguiram ofertar a Pérola bons colégios, cursos, viagens e até mesmo incentivá-la artisticamente.

O apoio familiar que Pérola teve foi determinante para suas conquistas. Seu portfólio inclui trabalhos no exterior e participações na Rede Globo de Televisão. Pérola contou sobre sua experiência com o audiovisual e a Rede Globo. Experiência que significou o maior cachê de sua carreira: quatorze mil reais por um mês de trabalho e a única vez que teve vínculo empregatício enquanto atriz. Disse:

> Eu gostei muito de trabalhar em série de TV e novelas, porque o trabalho é pelo dia, raramente tem coisas à noite, existe um cuidado maior com os atores, se paparica mais, tem uma rotina, eles são obrigados a ter um cuidado com os atores. Existe um cenário base, gravava à tarde, era quase como bater ponto. Amei isso, adoraria ter um trabalho de segunda a sexta, de chegar lá das oito às dezoito e fazer o que eu amo, que é atuar. É cansativo, mas é um trabalho como outro qualquer. A novela também gostei muito, conheci o Projac e toda aquela estrutura, profissionais incríveis, cada um com um quarto pra si, transporte e alimentação. Querendo ou não, você tem o reconhecimento, pois é um trabalho na Globo. Nunca fiz papel principal, mas adoraria, quero fazer, vou adorar fazer (Pérola, entrevista, 2017).

Trabalhar na Rede Globo, um dos maiores conglomerados midiáticos do mundo, significa muito prestígio, por várias razões, entre elas:

1- **Sucesso fora do âmbito local** – Montar um portfólio com experiências em diferentes lugares, mesmo que a carreira não engate, permite que o profissional tenha isso como uma marca em sua trajetória, da qual poderá se orgulhar e tentar tirar algum benefício.
2- **Promessa de alcance nacional, quiçá internacional** – A televisão no Brasil é um dos principais meios de comunicação. A Rede Globo alcança 98,56% do território brasileiro, uma visibilidade enorme, a possibilidade de fama é real ou a construção de redes para futuros trabalhos é facilitada.
3- **Condições de trabalho** – Os artistas de teatro em Salvador geralmente se envolvem na produção do espetáculo, fazendo funções que não estão diretamente ligadas ao trabalho de ator. Quando vão para um estúdio da Globo têm uma relação de estranhamento com a divisão social do trabalho artístico.

> Além disso, em conformidade com o relato da atriz, tem-se um quarto para descansar, transporte e alimentação, enfim, direitos básicos.

Uma oportunidade como essa no mercado de trabalho é fruto de redes e certa prontidão do artista. No caso de Pérola, a artista contou com o amparo da família, que entendia as especificidades do trabalho artístico, contando com respaldo financeiro para cursos, testes e aprimoramentos de seu repertório artístico-cultural. Portanto, a artista teve sua aptidão construída socialmente, através do suporte que uma família branca e de classe média oferece ao seu membro.

Vimos que Fabiano se esforça tanto quanto Pérola, mas partem de condições sociais distintas, marcadas por desigualdades sociais e raciais, delimitadoras do raio de atuação que o sujeito atingirá. Na busca pela visibilidade artística, Pérola já se encontra desde seu nascimento em situação vantajosa. Análises históricas consubstanciadas das experiências dos indivíduos de *carne e osso* evidenciam que o discurso do empreendedorismo reforça desigualdades preexistentes e apenas contribuem para a administração das pessoas, preparando-as para um cenário de trabalho mal pago, desprotegido e intermitente (HARVEY, 2005), isto é, "autênticos terremotos para os trabalhadores" (MORAES, 1998).

Sobre empreendedorismo e meritocracia, devemos sempre destacar que são ideologias que ofuscam a dureza do mundo do trabalho e da falta de segurança social, hoje em grau generalizado (GAULEJAC, 2005). O empreendedorismo é uma expressão do neoliberalismo que vem contribuindo para o desmantelamento dos direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo dos séculos XIX e XX (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009; MORAES, 1998, 2001). O discurso do empreendedorismo criou uma corrida diária pelo talento, onde os trabalhadores se veem numa espécie de *Guinness*, tentando bater seus recordes e os dos outros ao seu redor, tal como se fossem atletas, conforme Alain Ehrenberg (1991), tem levado muitos trabalhadores à depressão. Os contínuos investimentos em si próprio – *culte de la performance*- através da educação e da saúde não garantirão obrigatoriamente um lugar ao sol (EHRENBERG, 1991). Isso porque as relações sociais no âmbito do trabalho são, por vezes, definidas por outros laços, a exemplo de vínculos parentais e de amizade, tal como salientado por Bento (2002) em pesquisa que desnuda o pacto social da branquitude.

Quando colocamos a raça em perspectiva, devemos encarar o discurso da meritocracia como uma "bolha branca", uma espécie de pacto entre os iguais. Sobretudo, se o posto envolver liderança e poder, trata-se de um espaço de fortalecimento entre os iguais, mais especificamente, o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002). O empreendedorismo e a meritocracia desprezam toda a dinâmica social ao redor. Nesse caso, trazido pelas experiências

de Fabiano e Pérola, são as desigualdades social e racial, que são entrelaçadas e seculares no Brasil, plasmadas pelo mito da democracia racial, isto é, a perspectiva idílica de uma convivência harmônica entre negros e brancos.

O filósofo Michael Sandel (2020) salienta que o discurso do mérito, a longo prazo, tem gerado ressentimento em muitas sociedades, um sentimento que é base para experiências não democráticas como o fascismo, na medida em que a tirania do discurso do mérito gera mais individualismo e termina por enfraquecer laços sociais. Enfraquecidos e frustrados, os sujeitos que não conseguem êxito em função das dificuldades estruturais começam a creditar valor em políticos oportunistas e conservadores. Sendo assim, o ressentimento e a frustração funcionam como combustíveis para o fascismo, dentre outras experiências totalitárias.

3. As imagens que tentam controlar Ana

Nesta parte do texto analisamos a interlocução que mantivemos com Ana. A ideia aqui é mostrar como estereótipos racistas e sexistas funcionam como empecilho para carreiras de atrizes negras. Conhecemos Ana, 37 anos, negra, casada, mãe, atriz e estudante no *hall* de entrada do teatro onde assistimos a uma peça. Conversamos um pouco. Ana disse que era atriz, trocamos os números de telefone e marcamos um encontro alguns dias depois.

Ana mencionou a maternidade na data do encontro, informou pelo *whatsapp* que atrasaria um pouco, pois precisava deixar tudo ajeitado para seu filho. Quando indagada sobre a maternidade, ela respondeu:

> Ser mãe é um amor muito grande, a ponto de você se deixar de lado, se abandonar. É muita coisa para uma pessoa só. Além de todo esse amor, é muita dor, muitos silêncios, principalmente para mim, que não estou rodeada por outras mulheres da família, que são as pessoas que realmente criam as crianças (Ana, entrevista, 2017).

Pedimos que falasse sobre seu desenvolvimento enquanto atriz e mãe de uma criança pequena, ela contou:

> Trabalhar com teatro é uma dor de cabeça. Nem sempre tenho papéis [oportunidade de trabalho], nem dinheiro, mas mesmo assim me realizo. Não chove papel para mim porque, na maioria das vezes, faço tipos muito ligados ao meu corpo, entende? Sou uma atriz negra! Tenho que memorizar um texto, entrar nele, ele em mim, para construir a personagem. **Meu trabalho começa logo cedo.** Faço isso tudo pensando na janta, na criança, no meu marido, além de pensar no diretor e nos amigos de cena. É um trabalho danado ser mãe. Você precisa pensar nas artes com um holofote na diferença que há entre todos os entrevistados. Uma mulher como eu, que é negra e mãe, uma garota solteira e um homem branco têm vidas completamente diferentes, viu?! (Ana, entrevista, 2017, grifos nossos).

Ana sente a justaposição de atividades. Seu tempo é gasto com a maternidade, os estudos e o trabalho, sente-se carregando alguns fardos. A franqueza de Ana nos fez ir além do rótulo

de atriz. Essa é a importância do trabalho de campo, cujo contato intersubjetivo permite a clarificação de situações vividas pelos interlocutores, momento de qualificação de pré-concepções e surgimento de novas ideias que façam sentido para o pesquisador, o interlocutor e os leitores dos trabalhos, temos que ter em mente que existe uma relação dialógica (CLIFFORD, 2002). O contato e a escuta diligente são importantes para entender a realidade e as inquietações dos indivíduos, pois além do trabalho em si, outras dinâmicas os atingem, algumas tão categoricamente quanto às questões laborais.

Percebam que Ana fala de sua insatisfação com os cuidados com a casa, quando diz "meu trabalho começa logo cedo", para depois falar do seu trabalho fora de casa, onde enfrenta questões como o racismo. A maternidade e o racismo são aspectos que repercutem sobremaneira na forma que Ana vive e trabalha.

Quanto aos papéis que tem desempenhado, Ana narrou ser muito comum convidarem-na para representar mulheres subalternas nas tramas montadas. Em suas palavras: "domésticas, [...] essa coisa do cuidado, a negra mãe, avó, é assim que me veem na maioria das vezes. Tem um documentário até sobre isso, depois passo para você". É perceptível que, no mercado de trabalho dos atores, a aparência fenotípica é bastante definidora dos papéis, encurtando o leque de personagens nesse caso. Mostraremos ao longo do texto que essas escolhas não são neutras, mas, pelo contrário, estão eivadas de estereótipos e imagens de controle racistas.

"A Negação do Brasil", de Joel Zito Araújo, foi o documentário indicado. O diretor explora a natureza dos papéis destinados aos negros na televisão brasileira, desde a primeira grande atriz Isaura Bruno, passando por Léa Garcia, Cléa Simões, Milton Gonçalves, Nelson Xavier, Ruth de Souza, Zezé Motta, Maria Ceiça, entre outros. O que se encontra? O mito da democracia racial e a persistência de uma violência secular (ARAÚJO, 2008).

Sumarizamos, aqui, duas histórias narradas no documentário que dialogam frontalmente com o percurso de Ana, os casos das atrizes Isaura Bruno e Zezé Motta. A atriz Isaura Bruno interpretou Mamãe Dolores, personagem da telenovela "O Direito de Nascer", em 1964. Era uma mãe de tipo clássico em narrativas dramatúrgicas e literárias, afetuosa e doméstica, amálgama da Mãe Preta da literatura brasileira com a *mammy* do cinema norte-americano. A atriz foi popular na época, fez três novelas nos seis anos seguintes. Contudo, morreu pobre, vendendo doces e esquecida (ARAÚJO, 2008).

Zezé Motta teve o seu primeiro papel em "Beto Rockfeller" em 1968, na TV Tupi, na qual fazia uma empregada doméstica. A atriz confidenciou que sua vizinha lhe disse: "Não sabia que para fazer papel de empregada precisava fazer curso". À época, a atriz fazia o curso de arte dramática do Tablado, no Rio de Janeiro. A atriz ainda falou sobre o par romântico com

Marcos Paulo em 1984, em "Corpo a Corpo", novela na qual interpretou uma paisagista bem-sucedida.

O casal inter-racial provocou polêmica entre os telespectadores, virando uma contenda pública. Certa vez leu o depoimento de um homem no Jornal do Brasil, relata a atriz: "Se eu fosse ator e a TV me obrigasse a beijar uma negra feia e horrorosa como aquela, se eu estivesse precisando de dinheiro, quando chegasse em casa, eu desinfetaria minha boca com água sanitária" (ARAÚJO, 2008). Diz ainda: "Eu não acredito que o Marcos Paulo esteja tão necessitado de dinheiro, para passar por essa humilhação" (ARAÚJO, 2008).

Percebe-se que as telenovelas e as redes de televisão não têm contribuído para a diminuição do racismo no Brasil. Pelo contrário, as telenovelas vêm construindo papéis estereotipados para atores negros. Até hoje, personagens bem-sucedidos, de classe média e profissionais liberais são raros, contribuindo para a reprodução de valores racistas do século XIX, visível pelos comentários sofridos pela atriz à época.

Não é à toa que Ana nos sugeriu o documentário, sua experiência tem a ver com os processos vividos por essas atrizes. Essa violência estrutural mascarada na constituição de papéis e na representação teatral é percebida por Ana: "Não chove papel pra mim, porque na maioria das vezes, faço tipos muito ligados ao meu corpo". Ela não recebe muitos convites, tampouco para papéis de prestígio social, porque a visão dos diretores/produtores é recheada de estereótipos. Os diretores/produtores que assim pensam terminam por reverberar certas imagens de controle – *controlling images* (COLLINS, 2000), as quais mulheres negras estão aprisionadas, mas lutam igualmente para se desvencilhar. Segundo Collins (2000),

> As part of a generalized ideology of domination, stereotypical images of Black womanhood take on special meaning. Because the authority to define societal values is a major instrument of power, elite groups, in exercising power,manipulate ideas about Black womanhood. They do so by exploiting alreadyexisting symbols, or creating new ones. These controlling images are designed to make racism, sexism, poverty, and other forms of social injustice appear to be natural, normal, and inevitable parts of everyday life (COLLINS, 2000, p. 69).

Por mais que mulheres como Ana debatam, os estereótipos e imagens de controle ainda reverberam em mulheres negras. A atriz questiona "por que uma atriz negra não pode fazer uma personagem de classe média ou que tenha uma profissão de destaque?" Indagamos também qual epistemologia justifica essas escolhas e o banimento dos negros na cena? A pesquisadora Julianna Souza auxilia o entendimento desse processo:

> Como professora, tenho lecionado disciplinas teóricas no curso de licenciatura em teatro e observo uma concentração de teorias do conhecimento produzidas pelos países do continente europeu, em específico, França, Inglaterra e Alemanha. Esse eixo

> se estende à Rússia e, dependendo do recorte temporal, aos Estados Unidos da América. Assim, a lacuna epistemológica não está na ausência de pesquisadores/as ou de referências, mas na ausência de um espaço que questione a própria perspectiva teórica adotada nas universidades, a ponto de torná-las prioritárias para o ensino de história teatral. Deparamo-nos, então, com um racismo estrutural, que naturaliza a presença hegemônica da produção de saber. Penso, ainda, que encontramos no espaço epistemológico uma prática colonialista, que nos faz repetir uma noção histórica a partir do olhar do colonizador. Logo, não se trata de um debate a nível pessoal, isto é, quais as preferências temáticas de cada pesquisador/a ou as escolhas de cada currículo, mas de perceber as consequências de uma única narrativa sobre a história do teatro ou sobre as teorias teatrais (SOUZA, 2017, p. 275-276).

Para Souza, a dramaturgia hegemônica nos espaços acadêmicos que formam muitos atores e diretores é eurocentrada e autorreferenciada. Sendo o texto um aspecto basilar da prática teatral, não havendo personagens negras nos textos, não haverá nos palcos. O teatro estava apenas reproduzindo um discurso sobre superioridade e inferioridade entre raças (SOUZA, 2017). É dessa forma que o texto evidencia o seu cacife ideológico (ROUBINE, 1988).

Por isso que Ana diz: “Meu corpo só encontra outro lugar, noutro tipo de dramaturgia, quando é pensada por gente preta”, ou seja, quando encontra gente disposta a construir uma dramaturgia diferente, que enfrenta as estruturas dramáticas hegemônicas. Deve-se destacar que essa crítica ao racismo no teatro é antiga, sendo iniciada não só pela Companhia Negra de Revista, fundada por João Cândido Ferreira e Jaime Silva, nos anos 1920 (BARROS, 2005), mas também pelo Teatro Experimental do Negro- TEN, fundado por Abdias Nascimento, Sebastião Rodrigues Alves e Aguinaldo de Oliveira Camargo, ao longo dos anos 1940, como forma de combater o racismo e o embranquecimento da cena. Os objetivos do Teatro Experimental do Negro eram:

> a) resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente européia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando a personalidade negra exigia qualidade dramática do intérprete (NASCIMENTO, 2016, p. 161).

Abdias Nascimento (2016) denunciou e enfrentou, teórica e politicamente, a estigmatização, a folclorização, a bastardização, a brancura estética e a exploração sexual da mulher africana como estratégias do massacre do legado cultural dos negros no país operado pelas elites brancas. Este enfrentamento é que deu base para grupos mais recentes como Bando de Teatro Olodum, Núcleo Afro-brasileiro de Teatro de Alagoinhas – NATA, Melanina Acentuada, dentre outros, que trazem o antirracismo como principal bandeira.

Quanto à hipersexualização do seu corpo, Ana revelou ter sido assediada por um ator com quem contracenou: "O ator me paquerava, me rondava, queria meu número e tal. Foram cerca de dois meses, três meses, já não sei direito, convivendo com medo, de ser estuprada ou levar um tapa", confessa a atriz. Isso, consoante relatado pela interlocutora, teria acontecido ao longo dos ensaios e durante uma temporada. A interlocutora aduz ainda que "era mais jovem e ainda insegura com quem falar sobre isso. Se fosse hoje, ele estaria ferrado! Curioso é que isso tudo era invisível para as outras pessoas, só sabe quem passa".

Ana disse ainda ter sofrido assédio em uma das vezes que fez um trabalho para publicidade. Segundo ela,

> Um rapaz da equipe me olhava de um modo muito forte e ousado, insistia também querendo meu número, me elogiava muito, que eu era isso e aquilo, que queria me mostrar uma praia perto de Imbassaí. Nesse caso, demorou menos tempo, pois resolvemos esses comerciais em uns quatro dias, mas muito chato ir trabalhar e ter que passar por isso (Ana, entrevista, 2017).

"Muito chato ir trabalhar e ter que passar por isso", ou seja, além das dificuldades próprias do trabalho enquanto artista, Ana experimentou situação em que sua integridade moral e física foi ameaçada. Nossas pesquisas ganham maior profundidade quando acessamos estas outras camadas correlatas ao trabalho em si. Kimberly Crenshaw diz que é importante "ir até as pessoas e ver como esses fatores se combinam e determinam suas condições de vida. É assim que não deixaremos de perceber o que pode acontecer com as mulheres negras" (CRENSHAW, 2004, p. 16).

Esse avanço epistemológico explica a dominação presente na constituição de padrões, normas e outras formas de controle social na sociedade. Kimberle Crenshaw (2004), ao analisar um caso em que mulheres negras argumentavam que não eram recrutadas para trabalhar pela *General Motors*, ilustra bem essas relações hierárquicas e desiguais que mesclam diferentes marcadores, que ela chama de interseccionalidade. Segundo Crenshaw,

> Havia empregos para negros, mas esses empregos eram só para homens. Mas havia empregos para mulheres, mas esses empregos eram só para mulheres brancas. Na General Motors, os empregos disponíveis aos negros eram basicamente postos nas linhas de montagem. Ou seja, funções para homens. E, como ocorre frequentemente, os empregos disponíveis a mulheres eram empregos nos escritórios, em funções como a de secretária. Essas funções não eram consideradas adequadas para mulheres negras (CRENSHAW, 2004, p. 10).

Simultaneamente, Ana experimenta o peso das relações dinâmicas entre gênero por ser mulher, sente em seus ombros a dinâmica da reprodução social – cuidar da casa, companheiro

e filho. E o peso da racialização, quando tem seu corpo hipersexualizado, tais situações, em si, são tão problemáticos quanto às condições oriundas da relação capital/trabalho.

De mais a mais, as críticas dos feminismos e dos movimentos negros (BEAUVOIR, 1980; CARNEIRO, 2023; CRENSHAW, 1989; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1984; HIRATA, 2014; KERGOAT, 2010; MOURA, 2019; NASCIMENTO, 2016) foram cabais para aumentar o poder heurístico sobre o mundo do trabalho, uma vez que a tônica marxista ortodoxa focava em termos como: sociedade de classes, industrialização capitalista, luta e consciência de classe. Esta última, entendida como uma consciência do ser global, deixando de fora outras consciências e experiências tão diferentes e, até mesmo, drásticas que são fundamentais para a compreensão das desigualdades do mundo social e, consequentemente, da luta que pretende alterá-lo.

4. Considerações finais

Como vimos, a interseccionalidade é crucial para entender as desigualdades no mercado de trabalho artístico, pois permite analisar como diferentes sujeitos e categorias de opressão, como gênero, raça, classe e sexualidade, se sobrepõem. No Brasil, as mulheres negras, por exemplo, enfrentam uma tripla discriminação baseada na classe, na raça e no gênero, resultando em menores salários e piores condições de trabalho em comparação com homens negros ou mulheres brancas.

A interseccionalidade também destaca como a pobreza e a exclusão social afetam desigualmente diferentes grupos. Trabalhadores de comunidades marginalizadas enfrentam barreiras adicionais para acessar empregos de qualidade, afetando suas oportunidades de emprego, perspectivas de carreiras e o futuro. Por essa razão trouxe as trajetórias de Fabiano, Pérola e Ana, para pensarmos em políticas públicas que consideram essas intersecções quando pensarem no mercado de trabalho artístico.

O aparato metodológico da interseccionalidade permite que aprofundemos ainda mais o contato intersubjetivo com nossos interlocutores, evidenciando de modo contundente e interconectado que ideologias como a meritocracia, o empreendedorismo e a democracia racial contribuem para o mascaramento da realidade e, desta maneira, para o reforço das desigualdades que tanto caracterizam o Brasil.

Conclui-se que há duas vantagens da metodologia da interseccionalidade nos estudos sobre trabalho. De um lado, o melhoramento da abordagem sociológica a partir de pesquisas de campo multidimensionais, mostrando como o campo rejuvenesce a teoria. Por outro lado, a

qualificação do debate público e o aperfeiçoamento de políticas públicas focadas na inclusão produtiva, trabalho e renda.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Estudos Feministas,** Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro. Acesso em: 20 jun. 2008. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300016

ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO, Maurizio. ***Guia de história da arte.*** Trad.: M. F. Gonçalves de Azevedo . Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

BARROS, Orlando de. **Corações de Chocolat.** A história da Companhia Negra de Revistas (1926-27), Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2005.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Maria Aparecida S. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo: s.n., 2002.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo.** São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, p. 167-193, 2002.

CARNEIRO, Sueli. ***Dispositivo de racialidade:*** *a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COLLINS, Patricia H; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. **A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero.** Cruzamento: raça e gênero. Brasília, DF: Unifem, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, **University of Chicago Legal Forum:** Vol.: Iss. 1, Article 8, 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho**. Boletim Especial 8 de Março,** Dia da Mulher, março, 2023.

EHRENBERG, Alain. **Le Culte de la performance.** Paris, Calmann-Lévy, Essai société, 1991.

ELIAS, Norbert. **Mozart:** sociologia de um gênio .Org. Michael Schröter. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2007.

GAULEJAC, V. **La société malade de la gestion***:* idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social. Paris: Editions du Seuil, 2005.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Alfredo S. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, 43, novembro 1995, pp. 26-44, 1995.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social,** v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, p. 93-103, 2010.

MENDES, Miriam Garcia. **A Personagem Negra no Teatro Brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1982.

MENGER, Pierre-Michel. **Portrait de l'artiste en travailleur:** Métamorphoses du capitalisme. Paris: La République des idées/Seuil, 2002.

MORAES, Reginaldo C. Neoliberalismo e neofascismo — és lo mismo pero no és igual? **Crítica Marxista,** São Paulo, Xamã, v.1, n.7, 1998.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** /Clóvis Moura –2 ed.—São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASH, Jennifer C. **Black Feminism Reimagined***:* After Intersectionality. Durham: Duke University Press, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** Processo de um racismo mascarado/ Abdias Nascimento – 4° edição. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Promoção dos Direitos Humanos de pessoas LGBT no Mundo do Trabalho.** 2a. ed. Brasília, OIT/Unaids/Pnud, Projeto "Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: combatendo a homo-lesbo-transfobia", 79 p, 2015.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

SANDEL, Michael. **La tiranía del mérito**. ¿Qué ha sido del bien común? Barcelona: Debate, 2020.

SEGNINI, Liliana R. P. Os músicos e seu trabalho*:* diferenças de gênero e raça. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v.26, n.1, pp.75-86, 2014. Acesso em: 20 jul. https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100006,

SOUZA, Julianna R. Personagem Negra: uma reflexão crítica sobre os padrões raciais na produção dramatúrgica brasileira. **Rev. Bras. Estud. Presença,** Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 274-295, maio/ago., 2017. Acesso em: 5 jul. https://doi.org/10.1590/2237-266066612.

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE SIMONE DE BEAUVOIR E GRADA KILOMBA ACERCA DA CATEGORIA "OUTRO/A" E "OUTRIDADE"

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Mestra em Cultura e Sociedade
E-mail: leonice.pinheiro@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo explora a invisibilidade das mulheres negras na sociedade, uma questão complexa que requer análise através de diferentes perspectivas teóricas. Utilizando as obras de Simone de Beauvoir e Grada Kilomba como ponto de partida, o estudo busca compreender as dinâmicas subjacentes à marginalização das mulheres negras e as estratégias de resistência para desafiar essa invisibilidade. Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo I* (1949) aborda a condição das mulheres como o "Outro" dentro de uma sociedade patriarcal, destacando a subjugação feminina e a consequente invisibilidade. No entanto, sua análise foca predominantemente nas mulheres brancas, deixando um vácuo quanto às intersecções de raça e gênero. Grada Kilomba, em contrapartida, oferece uma perspectiva contemporânea em *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano* (2008), onde explora a invisibilidade das mulheres negras a partir de uma abordagem pós-colonial, destacando o racismo estrutural como um fator determinante na sociedade contemporânea. Este trabalho interliga as análises de Beauvoir e Kilomba para criar uma compreensão mais holística da invisibilidade das mulheres negras, ressaltando como a interseção de raça e gênero contribui para uma dupla marginalização. Dividido em seções que exploram detalhadamente as contribuições de Beauvoir e Kilomba, o artigo realiza uma revisão abrangente da literatura existente sobre a experiência das mulheres negras na sociedade contemporânea. Por fim, busca contribuir para um diálogo acadêmico e social mais amplo, abordando a interseção de raça e gênero e propondo soluções para superar a invisibilidade das mulheres negras, em direção a uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Beauvoir; Kilomba; Outro/a; Outridade; interseccionalidade.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se debruça sobre a complexa temática da invisibilidade das mulheres negras na sociedade, um assunto que se revela multifacetado e que exige uma exploração detalhada sob múltiplas perspectivas teóricas. Neste contexto, buscamos iluminar esta problemática analisando a transformação da categoria "Outro" em Simone de Beauvoir para a categoria "Outridade" através das lentes da renomada pensadora Grada Kilomba.

Simone de Beauvoir, uma influente filósofa do século XX, em sua obra seminal *O Segundo Sexo* (1949), analisa como as mulheres são historicamente definidas em relação aos homens, uma condição que ela descreve como o "Outro". Ela investiga como a sociedade patriarcal mantém a subjugação feminina, relegando as mulheres a um papel secundário e frequentemente invisível. Contudo, é importante destacar que o escopo de Beauvoir se concentra primariamente nas experiências das mulheres brancas, sem abordar explicitamente as complexidades advindas das interseções de raça e gênero.

Por sua vez, Grada Kilomba, uma teórica contemporânea, escritora e artista, aborda em *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano* (2008) a invisibilidade das mulheres negras sob uma ótica pós-colonial, explorando como o racismo estrutural se manifesta na sociedade contemporânea. Kilomba contesta a noção de que a invisibilidade é meramente passiva, argumentando que as mulheres negras são frequentemente tornadas invisíveis como parte de uma estratégia de controle e opressão da sociedade dominante.

O objetivo geral deste estudo é analisar a perspectiva de Grada Kilomba sobre a condição da mulher negra na sociedade, enfatizando a importância da interseccionalidade no entendimento da dinâmica de opressão e invisibilidade enfrentada por estas mulheres. Para tanto, dividimos o artigo em três objetivos específicos: a) Explorar a concepção de Simone de Beauvoir sobre a mulher como o "Outro" no contexto da sociedade patriarcal; b) Discutir a relevância da interseccionalidade como ferramenta analítica para entender as complexidades envolvidas na luta contra a invisibilidade e opressão das mulheres negras, integrando as contribuições de ambas as autoras para um diálogo mais amplo sobre justiça social e igualdade de gênero; e c) Examinar a abordagem de Grada Kilomba sobre a interseção de gênero e raça, destacando a ideia da mulher negra como "o Outro do Outro" e as implicações dessa dupla marginalização.

O presente artigo é meticulosamente estruturado em três seções distintas, cada uma alinhada com os objetivos específicos previamente delineados. A metodologia empregada neste

estudo é caracterizada por uma análise teórica e crítica, fundamentada em uma revisão abrangente de uma variedade de textos, artigos e obras significativas.

Adicionalmente, a pesquisa se estende à literatura secundária que aborda temas relevantes como interseccionalidade, racismo e feminismo. Esta abordagem metodológica é meticulosamente escolhida para facilitar uma compreensão profunda e multifacetada das visões de Beauvoir e Kilomba. O objetivo é construir uma análise interseccional enriquecedora que destaque e elucide as experiências vivenciadas pelas mulheres negras na sociedade contemporânea, oferecendo uma perspectiva ampla e detalhada sobre esta temática crucial.

2. A MULHER COMO O "OUTRO": UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE SIMONE DE BEAUVOIR

Ao adentrarmos na análise da condição feminina sob a perspectiva de Simone de Beauvoir, é essencial destacar sua abordagem pioneira em relação à mulher como "o outro" na sociedade. Beauvoir desafia as estruturas patriarcais que relegam as mulheres a uma posição de subordinação e inferioridade em relação aos homens, argumentando que a identidade feminina é construída em oposição à masculinidade dominante. Essa análise crítica serve como um ponto de partida fundamental para compreendermos as dinâmicas de gênero e poder que permeiam nossa sociedade.

Ao longo do século XIX, constatou-se uma acentuada falta de debates acerca do avanço dos direitos das mulheres. Entretanto, com o advento de diversas revoluções que remodelaram o panorama histórico, observou-se uma gradativa inserção feminina no domínio público, marcada por um crescente envolvimento na reivindicação de direitos e autonomia, característicos da condição feminina. Neste contexto, Simone de Beauvoir, destacada pensadora existencialista e feminista, voltou seu pensamento crítico para a questão da formação da identidade feminina. Em seu discurso, a noção de "Outro" assume uma posição crucial no exame das realidades vivenciadas pelas mulheres na sociedade.

Na obra *O Segundo Sexo* (1949), identificam-se pelo menos dois problemas centrais que permeiam a construção da identidade feminina: a) a representação da mulher como "não sujeito" e b) a mulher como "o Outro", sendo que a segunda questão implica na naturalização dessa condição. Conforme afirma Ciffer (2015, p. 60), "ser o Outro não é uma condição determinada pela natureza. É a cultura que define a experiência da mulher desse modo". Simone de Beauvoir introduz o conceito do "Outro" e sustenta que a identidade das mulheres frequentemente se define em oposição à dos homens, relegando-as à posição de "Outras".

Essa categorização do "Outro" resulta da imposição de um paradigma masculino como norma, no qual a mulher é percebida como desvio em relação a esse padrão. Portanto, o

"Outro" é construído em relação ao "Eu", perpetuando uma dinâmica de subjugação e inferiorização. "O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro" (Beauvoir, 2016, p. 13).

Inspirando-se na dialética hegeliana entre o "senhor" e o "escravo", Simone de Beauvoir propôs que a interação entre os gêneros é marcada por uma clara dicotomia de poder e subserviência. Beauvoir defendia que as mulheres frequentemente são aprisionadas na falsa percepção masculina, sendo vistas e desejadas como meros objetos. Em seu discurso filosófico acerca das questões de gênero, Beauvoir argumenta que a identidade feminina é moldada não de maneira autônoma, mas sim em um contexto relacional com o masculino, através de um olhar predominantemente masculino. Conforme alega a autora:

> A categoria do *Outro* é tão original quanto a própria consciência. Nas mais primitivas sociedades, nas mais antigas mitologias encontra-se sempre uma dualidade que é a do Mesmo e do Outro. A divisão não foi estabelecida inicialmente sob o signo da divisão dos sexos […]. Nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si (Beauvoir, 2016, p. 13).

Simone de Beauvoir elucidou que a concepção do "Outro" transcende a contemporaneidade, sendo um aspecto profundo e pervasivo ao longo da história humana. Ela postula que a oposição entre o "Eu" e o "Outro" já era evidente nas mitologias arcaicas e nas culturas primordiais. Essa divisão, segundo ela, não emergiu exclusivamente da diferenciação sexual, visto que a alteridade se configura como um elemento essencial à cognição humana. Em sua análise, Beauvoir sugere que a autoidentificação de qualquer grupo social implica automaticamente na conceituação e no reconhecimento do "Outro". Por exemplo, os integrantes de uma comunidade específica instintivamente classificam aqueles de fora como "outros"; similarmente, em um contexto nacional, indivíduos de outras nações são identificados como estrangeiros. Esta dinâmica, conforme Beauvoir explica, é um reflexo da intrínseca necessidade humana de definir-se em relação ao que é percebido como diferente ou externo.

> Os judeus são 'outros' para o antissemita, os negros para os racistas norteamericanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários. Ao fim de um estudo aprofundado das diversas figuras das sociedades primitivas, Levi Strauss pôde concluir: 'A passagem do estado natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos que cumpre explicar os dados fundamentais e imediatos da realidade social'. Tais fenômenos não se compreenderiam se a realidade humana fosse exclusivamente um *mitsein* baseado na solidariedade e na amizade. Esclarecem-se, ao 8 contrário, se, segundo Hegel, descobrimos na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a

> qualquer outra consciência; o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto (Beauvoir, 2016, p. 13 – 14).

Dentro deste contexto, torna-se essencial compreender que a autoafirmação de qualquer agrupamento social envolve, necessariamente, a articulação e o reconhecimento do "Outro". Este fenômeno representa um axioma chave nas interações sociais, onde a identificação coletiva é reforçada através do contraste com grupos distintos. Por exemplo, dentro de um ambiente comunitário específico, aqueles que não compartilham laços locais são rapidamente identificados como "os outros". Analogamente, em um panorama nacional, indivíduos de outras nacionalidades são frequentemente vistos como externos ou estrangeiros.

A reflexão de Beauvoir realça a ubiquidade e a persistência da noção do "Outro" ao longo do desenvolvimento filosófico e cognitivo humano, sublinhando como este processo de identificação e distinção é inerente à estrutura da sociedade.

Simone de Beauvoir postula que a condição da mulher e, consequentemente, a construção da feminilidade são produtos de uma elaborada construção social, desenvolvida ao longo de sucessivas gerações. Essa perspectiva emerge como central em seu discurso sobre a opressão sistêmica das mulheres. Em seus relatos autobiográficos, Beauvoir aborda um equívoco frequentemente associado à sua obra, relacionado a interpretações distorcidas sobre a noção de feminilidade em seu corpus teórico:

> o Segundo sexo, já disseram a propósito minhas memórias. É que não compreenderam meu velho ensaio e talvez mesmo dele falem sem o ter lido. Escrevi porventura algum dia que as mulheres eram homens? Pretendi não ser uma mulher? Meu esforço foi, ao contrário, o de definir em sua particularidade a condição feminina que é minha. Recebi uma educação de moça; terminados meus estudos, minha situação continuou a ser de uma mulher no seio de uma sociedade em que os sexos constituem duas castas nitidamente separadas (Beauvoir, 2018, p. 300).

Nesse trecho, Beauvoir enfatiza que a feminilidade não ocupa uma posição central na essência da condição feminina. Para ela, a feminilidade é uma construção variável e adaptável, suscetível a mudanças ao longo do tempo. Portanto, ela argumentava contra a existência de um conceito universal que definisse inerentemente o "ser mulher". Essas visões são articuladas em seus relatos autobiográficos, nos quais ela fundamenta suas ideias em sua própria existência e experiência pessoal:

> não negava a minha feminilidade; não a assumia tampouco. Não pensava nela. Tinha as mesmas liberdades e as mesmas responsabilidades que os homens. A maldição que pesa sobre a maior parte das mulheres — a dependência — foi-me poupada. Ganhar a vida não é em si um fim, mas somente assim se alcança uma sólida autonomia interior (Beauvoir, 2018, p. 300).

Simone de Beauvoir, ao refletir sobre a condição feminina, destaca a importância de um processo contínuo de conscientização e aprendizado sobre a própria condição feminina. Ela observa que, historicamente, as mulheres foram socializadas para aceitar um destino subordinado, conformando-se às normas e tradições que reforçam essa subordinação. Entretanto, Beauvoir identifica um movimento progressivo de desmantelamento do mito da feminilidade, à medida que as mulheres avançam em direção a uma maior independência. Em sua perspectiva, ela rejeita enfaticamente a noção de um "Eterno Feminino", sustentando que essa ideia de uma essência imutável da feminilidade pode servir para disseminar e justificar as persistentes desigualdades de gênero.

Para Beauvoir, a primeira etapa no enfrentamento de um de seus principais problemas, a definição do que é ser mulher, envolve o reconhecimento da mulher de sua própria condição. "Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: 'Sou uma mulher'" (Beauvoir, 2016, p. 11), afirma ela. Mary Wollstonecraft, em suas análises, critica a percepção distorcida sobre o sexo feminino, alegando que as mulheres civilizadas de seu tempo, com raras exceções, limitavam suas aspirações a inspirar amor. Segundo Wollstonecraft (2016), as mulheres deveriam almejar algo mais nobre e ser reconhecidas por suas capacidades. Ela também aponta que a educação tem um papel significativo na aceitação dos papéis impostos, moldando o comportamento feminino para prazeres superficiais e tornando-as objetos de desejo. "A educação das mulheres, ultimamente, tem sido objeto de mais atenção do que no passado; contudo, elas ainda são consideradas um sexo frívolo [...]" (Wollstonecraft, 2016, p. 28).

A batalha contra a opressão feminina implica em transformações abrangentes em várias esferas, incluindo as legais, culturais, econômicas e profissionais. Beauvoir argumenta que a verdadeira libertação das mulheres só ocorrerá quando elas, como agentes de mudança, assumirem a responsabilidade por sua própria emancipação. Isso envolve reivindicar um lugar de direito na sociedade, lutar pela autonomia e liberdade individual e exercer a capacidade de tomar decisões autônomas. "As reivindicações no âmbito legal tornaram-se uma das principais pautas dos movimentos feministas contemporâneos [...]" (Palar e Silva, 2018, p. 723), ressaltam as autoras, enfatizando a importância das ações feministas no cenário legislativo.

Ao longo de um extenso período histórico, consolidou-se a crença de que o papel da mulher estava intrinsecamente atrelado ao matrimônio, ao lar e à maternidade, relegando, muitas vezes, sua autonomia pessoal a uma posição secundária. Nesse contexto, a observação 10 de Davis é particularmente reveladora: "o desejo das mulheres de controlar seu sistema reprodutivo é provavelmente tão antigo quanto a própria história da humanidade" (Davis, 2016, p. 209). Esta assertiva sublinha a contínua busca feminina pela autonomia reprodutiva,

destacando a resistência contra as imposições sociais que limitam sua liberdade e escolhas pessoais.

Beauvoir enfatiza que, desde os primeiros tempos do patriarcado, os homens detiveram todos os poderes concretos, mantendo a mulher em estado de dependência. “Seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como o Outro” (Beauvoir, 2016, p. 199). A sociedade, desde a infância, impôs às mulheres normas rigorosas, ditando como deveriam agir, pensar e se comportar. Submetidas a um sistema educacional patriarcal e subjugadas a preconceitos generalizados, as mulheres enfrentaram o desafio de libertar-se dessas amarras para alcançar sua emancipação.

> A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como o Outro (Beauvoir, 2016, p. 199).

A categorização das mulheres como o “Outro” é central na análise de Beauvoir sobre a origem da submissão feminina. Nos escritos de Beauvoir, há uma oposição firme aos processos de subordinação, opressão e silenciamento que historicamente afligiram as mulheres. Explorar o papel das mulheres na sociedade e a busca pela emancipação feminina é fundamental no contexto das lutas feministas, oferecendo uma base para a desconstrução dos papéis tradicionalmente estabelecidos.

Importante ressaltar que a opressão enfrentada pelas mulheres varia conforme classe social e etnia, com mulheres negras enfrentando desafios ainda maiores. Para Beauvoir, a aceitação passiva da posição de “o Outro” representa a submissão das mulheres, mas ela defende que elas possuem o poder de escolha, sendo esse a chave para transformar o papel da mulher na sociedade. É, portanto, à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos de esclarecer os dados da biologia, conclui a filósofa, enfatizando a complexidade da situação feminina e sua luta por autonomia e reconhecimento.

3. PATRIARCADO E OPRESSÃO: UMA VISÃO CRÍTICA ATRAVÉS DA LENTE DA INTERSECCIONALIDADE

Pensar o patriarcado envolve analisar o sistema de submissão no qual as mulheres foram inseridas ao longo da história. Gerda Lerner, em *A Criação do Patriarcado* (1986), expõe a estrutura argumentativa que sustenta o apagamento histórico das mulheres e suas contribuições para o conhecimento. Segundo Lerner, em sociedades de diversas complexidades, a participação feminina foi moldada conforme narrativas masculinas dominantes.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a opressão das mulheres não se limita apenas ao gênero, mas é moldada por uma variedade de fatores interconectados, incluindo raça, classe, sexualidade, entre outros. Nesse sentido, a lente da interseccionalidade nos permite entender como diferentes formas de opressão se entrelaçam e se reforçam mutuamente. Ao examinarmos criticamente o patriarcado sob essa perspectiva, somos capazes de reconhecer as experiências variadas e multifacetadas das mulheres e traçar estratégias mais eficazes para a resistência e a transformação social.

A autora destaca a estrutura da família patriarcal, ressaltando como ela perpetua regras e valores que impactam as definições de gênero, os comportamentos socialmente aceitos para cada sexo, e a formação do Estado. Lerner (2019) argumenta que essa estrutura contribuiu para a histórica violência e subalternidade enfrentadas por meninas e mulheres.

Lerner também discute o determinismo biológico, base dos argumentos patriarcais desde o início da história, definindo o "lugar" das mulheres na sociedade. No Período Neolítico, por exemplo, era esperado que as mulheres se dedicassem às atividades domésticas, enquanto os homens ocupavam o espaço público, como a caça. Adicionalmente, a autora analisa o discurso religioso judaico-cristão, que, através da Bíblia – escrita exclusivamente por homens –, consolidou ideias de gênero e moralidade, restringindo o diálogo feminino com o divino.

Aristóteles é outro que contribuiu para a perpetuação dessa visão, segundo Lerner (2019). O filósofo via as mulheres como seres incompletos e defeituosos, diferentes dos homens, o que naturalizou a subordinação feminina, consolidando o patriarcado como uma ideologia. Simone de Beauvoir (2016) complementa essa visão, destacando que a humanidade foi historicamente concebida como masculina, com o homem definindo a mulher em relação a si mesmo, negando-lhe autonomia.

Friedrich Engels, em *A Origem da família* (1884), reescreve a trajetória histórica feminina, apontando a "grande derrota histórica do sexo feminino" como um reflexo da criação da propriedade privada. Lerner (2019) interpreta que, na família patriarcal, a divisão sexual do trabalho posiciona o homem como patriarca e provedor, tanto no espaço privado quanto no público, transformando a mulher em uma extensão do poder masculino e, por extensão, em sua propriedade privada. Essa visão marxista influenciou diversas acadêmicas a questionarem as estruturas do patriarcado (Lerner, 2019).

Simone de Beauvoir (2016, p. 105) salienta que "a sociedade sempre foi masculina; o poder político sempre esteve nas mãos dos homens". Esse contexto realça a importância do resgate histórico do papel das mulheres, especialmente das mulheres negras. Bell Hooks descreve o silêncio das mulheres negras como um silêncio oprimido, fruto de resignação e

aceitação do destino imposto, "nosso silêncio não era mera reação contra as brancas liberacionistas nem gesto de solidariedade aos patriarcas negros. Era o silêncio do oprimido:

aquele profundo silêncio engendrado de resignação e aceitação de seu destino" (Hooks, 2020, p. 17).

Enquanto as mulheres brancas lutavam por seus direitos, as mulheres negras enfrentavam uma realidade distinta, marcada pela disparidade e pela marginalização. Hooks argumenta que o sexismo era visto como secundário frente ao racismo mais brutal, "quando o movimento de mulheres levantou a questão da opressão sexista, argumentamos que sexismo era insignificante à luz da realidade mais dura, mais brutal do racismo" (Hooks, 2020, p. 17).

Patricia Collins (2021) ressalta que as demandas específicas das mulheres negras eram frequentemente negligenciadas tanto nos movimentos feministas quanto nos antirracistas. Collins (2021) defende que a interseccionalidade, ao investigar categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, entre outras, tornou-se uma ferramenta analítica fundamental no século XXI.

De acordo com Collins (2021), a interseccionalidade começa a ser adotada pelas academias, militantes e ativistas, e se difunde principalmente no século XXI. Quando perguntamos "o que é interseccionalidade?", variadas respostas viriam à tona, e em certos casos contraditórias. Um conceito provisório, a ser trabalhado, é de que a Interseccionalidade se propõe a investigação acerca das categorias de "raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente" (Collins, 2021, p. 15–16). Reafirmamos essa interpretação com a fala pertinente da Lélia Gonzalez (2020, p. 67–68):

> O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

Gonzales (2020, p. 69) questiona a falsa ideia de democracia racial no Brasil, apontando para o discurso de negação do racismo:

> Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas… Nem parece preto.

Os estudos pós-coloniais, segundo Collins (2021), utilizam a interseccionalidade tanto como método de pesquisa quanto como ferramenta de empoderamento, contribuindo para a compreensão das realidades coloniais e pós-coloniais e destacando as experiências de grupos marginalizados. A interseccionalidade, portanto, emerge como uma abordagem fundamental para desconstruir as complexidades da opressão e invisibilidade enfrentadas pelas mulheres negras, reconhecendo que as experiências de opressão são moldadas pela intersecção de múltiplas dimensões sociais.

4. O "OUTRO DO OUTRO": UMA EXPLORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE GRADA KILOMBA

Por fim, ao explorarmos as experiências das mulheres negras através da obra de Grada Kilomba, somos convidados a ampliar ainda mais o diálogo sobre a alteridade e a opressão. Kilomba oferece uma perspectiva única que destaca não apenas a condição das mulheres como "o outro", mas também a experiência específica das mulheres negras como o "outro do outro". Ao examinar as interseções de raça e gênero, Kilomba nos desafia a reconhecer e confrontar as formas complexas e interconectadas de opressão que moldam as vidas das mulheres negras em particular.

Na análise de Simone de Beauvoir, a mulher é conceituada como o "Outro". Essa designação implica que, independentemente de suas características individuais, ela é percebida como um ser inessencial e periférico. Essa percepção obstrui a possibilidade de reconhecê-la como um sujeito autônomo. Beauvoir argumenta que as mulheres, historicamente, não tiveram a chance de desenvolver uma relação direta e independente com os homens.

Ao expandir essa análise, a representação da mulher negra emerge como uma antítese à branquitude e masculinidade, o que a impede de ser reconhecida como um sujeito pleno.

Neste contexto, a mulher negra é frequentemente relegada ao papel de "Outridade", utilizando a 14 terminologia de Kilomba. Essa marginalização é agravada por uma interseção de raça e gênero, onde tanto homens brancos quanto negros, assim como mulheres brancas, tendem a confinar a mulher negra em um estado de subalternidade ainda mais pronunciado e desafiador de superar.

A declaração de Grada Kilomba apresenta uma perspectiva que se distancia da categorização de Beauvoir, enfatizando as camadas adicionais de marginalização enfrentadas pelas mulheres negras. Enquanto Beauvoir destaca a ausência de reciprocidade nas relações de gênero, com a mulher sendo invariavelmente percebida sob uma ótica masculina de subordinação, seu foco principal recai sobre a experiência da mulher branca. Essa observação

é crucial para entender a complexidade e a variação das experiências de opressão, reconhecendo que a interseccionalidade de raça e gênero desempenha um papel significativo na forma como as mulheres são percebidas e tratadas na sociedade.

A análise de Lélia Gonzalez sobre a experiência da mulher negra se alinha com conceitos fundamentais na compreensão da intersecção entre raça e gênero. Gonzalez (1984) observa que, para a mulher negra, é crucial aprofundar-se na reflexão ao invés de perpetuar modelos impostos pelas ciências sociais. Ela aponta que os estudos tradicionais abordam a mulher negra somente sob uma ótica socioeconômica, negligenciando aspectos mais profundos e desafiadores de suas vivências.

> [...] enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência [...] (Gonzalez (1984, p. 225).

Grada Kilomba expande essa discussão, expondo a persistência do racismo no inconsciente coletivo e como isso perpetua a marginalização das mulheres negras. Kilomba destaca as experiências traumáticas e violentas sofridas por pessoas negras, frequentemente ignoradas, ressaltando assim a política de silenciamento e tortura associada ao colonialismo europeu. A autora enfatiza a importância da linguagem em seus escritos, cuidadosamente selecionando terminologias que refletem as raízes do colonialismo e do patriarcado. Kilomba (2020) articula que no racismo, a negação é empregada para manter e legitimar estruturas de exclusão racial violentas.

A teoria de Frantz Fanon (2008)[1] oferece uma perspectiva profunda sobre a subjetividade do sujeito negro em um mundo permeado por estruturas de opressão. Ele descreve

[1] Grada Kilomba, é notavelmente influenciada pelo trabalho de Frantz Fanon, um psiquiatra, filósofo e revolucionário martinicano-francês. A influência de Fanon na obra de Kilomba é significativa e pode ser observada em várias dimensões, como: a) *Crítica ao Colonialismo e à opressão racial*: Assim como Fanon, Kilomba critica de maneira contundente as estruturas do colonialismo e a opressão racial. Ambos os autores exploram as dinâmicas de poder que permeiam as relações coloniais e pós-coloniais, assim como os efeitos psicológicos e sociais da colonização sobre os colonizados e seus descendentes; b) *Psicologia e Subjetividade*: Fanon é conhecido por sua análise psicológica das consequências do colonialismo na mente dos colonizados. Kilomba também se interessa pela psicologia da opressão, explorando as formas como o racismo e a colonialidade afetam a subjetividade e a identidade das pessoas racializadas; c) *Desconstrução de Estereótipos e Narrativas Dominantes*: Tanto Fanon quanto Kilomba se dedicam a desconstruir estereótipos e narrativas dominantes sobre raça, gênero e colonialismo. Eles desafiam as representações estereotipadas dos colonizados e das pessoas negras, e buscam dar voz e agência às experiências marginalizadas; d) *Interseccionalidade e Feminismo Negro*: Ambos os autores estão inseridos no contexto do feminismo negro e da teoria crítica da interseccionalidade. Eles reconhecem a interconexão entre raça,

vividamente a luta interna enfrentada por esse sujeito, que busca validação e autonomia em meio à objetificação imposta pela sociedade. O olhar do outro desempenha um papel crucial nesse processo, servindo tanto como uma fonte de libertação quanto como uma ferramenta de reificação. Como ilustrado em sua obra, o encontro com o olhar libertador oferece ao sujeito negro uma sensação de leveza e libertação, mas também pode resultar em uma fixação que o aprisiona em estereótipos e expectativas alheias:

> Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador.
>
> Fiquei furioso, exigi explicações… Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (Fanon, 2008, p. 103).

Por outro lado, a análise de Grada Kilomba (2020) sobre a construção da negritude no contexto de uma sociedade marcada pelo racismo e colonialismo revela a complexidade da experiência das mulheres negras. Kilomba (2020, p. 34) destaca que, "no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: 'elas/es querem tomar o que é Nosso, por isso Elas/es têm de ser controladas/os'". O sujeito negro é retratado como intrusivo e ameaçador, enquanto o sujeito branco se coloca como vítima. Essa dinâmica de inversão de papéis reflete uma tentativa de evitar o confronto com as próprias contradições e privilégios, transferindo-os para o outro. Conforme Kilomba explora em sua obra, "o *sujeito negro* torna-se então a tela de projeção daquilo que o *sujeito branco* teme reconhecer sobre si mesmo".

Nessa interseção entre as análises de Fanon e Kilomba, podemos discernir uma continuidade de temas relacionados à construção da identidade e às dinâmicas de poder. Ambos os autores destacam a centralidade do olhar do outro na formação da subjetividade, enquanto também apontam para as formas complexas de racismo e opressão que permeiam as relações sociais. Ao integrar essas perspectivas, somos desafiados a compreender mais plenamente as interseções entre raça, gênero e poder, e a buscar formas mais eficazes de resistência e transformação social.

Neste contexto, Kilomba utiliza o termo "ferida" para descrever o trauma decorrente dessa negação.

---

gênero, classe e outras formas de opressão, e destacam a importância de uma abordagem interseccional na análise das experiências das pessoas racializadas e colonizadas.

> Dentro dessa infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o *'Outra/o'* — o diferente, em relação ao qual o 'eu' da pessoa branca é medido —, mas também 'Outridade'[2] — a personificação de aspectos repressores do "eu" do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o *sujeito branco* não quer se parecer. Toni Morrison (1992) usa a expressão 'dessemelhança', para descrever a 'branquitude' como identidade dependente, que existe através da exploração da/o *"Outra/o",* uma identidade relacional construída por brancas/os, que define elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os 'Outras/os'. Isto é, negritude serve como forma primária de Outridade pela qual a branquitude é construída. A/O *'Outra/o'* não é *'outra/o' per se*; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação (Kilomba, 2020, p. 37 – 38).

Portanto, Kilomba desvenda como o imaginário branco criou uma série de fantasias distorcidas acerca da identidade das pessoas negras, atribuindo-lhes erroneamente rótulos de selvageria, barbárie, malícia, criminalidade e promiscuidade, perpetuando a ideia de que existem apenas para servir. Essa projeção equivocada revela uma tendência do sujeito branco em externalizar sobre as pessoas negras os aspectos que ele mesmo rejeita ou nega em si. Tais atribuições pejorativas, longe de serem características intrínsecas às pessoas negras, são na realidade construções da branquitude, que se infiltram profundamente no inconsciente coletivo. Esse fenômeno acarreta um impacto psicológico devastador no psiquismo das pessoas negras, que passam a internalizar essas visões distorcidas como verdadeiras, uma vez que essas são as percepções impostas a elas desde o nascimento. Fanon (2008) aborda esta questão, evidenciando como o inconsciente coletivo associa erroneamente a negritude a conceitos negativos, o que contribui para a perpetuação de uma autoimagem distorcida e prejudicial entre as pessoas negras.

> No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (Fanoz, 2008, p. 163).

[2] O conceito de "Outridade" em Grada Kilomba é uma extensão e aprofundamento da ideia de "ser o Outro" na sociedade. Kilomba utiliza esse termo para descrever a experiência de pessoas que são percebidas e tratadas como fundamentalmente diferentes e separadas do grupo dominante, geralmente em um contexto racial e/ou colonial. Aqui, a outridade não é apenas uma questão de diferença, mas também uma de inferiorização. Pessoas marcadas pela outridade são frequentemente vistas e tratadas não apenas como diferentes, mas como inferiores, exóticas, e frequentemente desumanizadas. Essa percepção é profundamente enraizada em histórias e estruturas de desigualdade racial e colonial. Kilomba explora como a outridade é construída e mantida através de narrativas, imagens, e práticas sociais. Ela argumenta que essas construções são usadas para justificar e perpetuar desigualdades e exclusões. A outridade, portanto, não é um estado natural ou inerente, mas uma construção social que serve a interesses específicos de poder e dominação. No contexto das mulheres negras, a outridade é ainda mais complexa, pois se entrelaça com questões de gênero. As mulheres negras enfrentam uma forma de outridade que combina racismo e sexismo, o que as coloca em uma posição particularmente marginalizada na sociedade.

Este processo resulta na criação de uma narrativa distorcida em que heróis e heroínas são frequentemente representados por pessoas brancas, enquanto as pessoas negras são estigmatizadas como antagonistas ou inimigas. Kilomba, ao abordar esta questão, destaca como traumas e feridas psicológicas se manifestam no imaginário da negritude, expondo a extrema crueldade desse processo e a profunda dor causada pela alienação em relação ao

"Outro/a". Para as mulheres negras, os efeitos desses traumas são particularmente agudos, uma vez que sua identidade, confrontada com um imaginário branco racista carregado de ódio, rejeição e crueldade, as coloca em um ciclo vicioso de marginalização e opressão. Nesse contexto, ao se compararem com homens negros ou mulheres brancas, as mulheres negras percebem de maneira ainda mais intensa a violência do legado colonial e os traumas decorrentes da impossibilidade de se verem em pé de igualdade com o "Outro/a".

Diante desse cenário, surge a expressão "o Outro do Outro", que no contexto da experiência das mulheres negras, reflete uma posição de marginalização dupla ou composta. Essa expressão pode ser entendida a partir de duas principais perspectivas de exclusão: gênero e raça. Desse modo, temos: a) *Marginalização de Gênero*: Historicamente, as mulheres têm sido vistas como "o Outro" em uma sociedade patriarcal, onde o masculino é considerado a norma ou o padrão. Neste cenário, ser mulher já implica uma certa forma de marginalização ou alteridade em relação ao homem, que é frequentemente visto como o sujeito universal ou padrão; e b) *Marginalização Racial*: Dentro do mesmo sistema, as pessoas negras também têm sido historicamente marginalizadas, consideradas "o Outro" em relação às pessoas brancas. Esta marginalização é baseada em uma longa história de racismo e discriminação, onde a branquitude é vista como a norma.

Quando essas duas formas de marginalização se cruzam na experiência das mulheres negras, elas são posicionadas como "o Outro do Outro". Isso significa que elas enfrentam uma 18 exclusão composta não apenas por serem mulheres (em um contexto de gênero), mas também por serem negras (em um contexto racial). A interseccionalidade, um termo cunhado por Kimberlé Crenshaw, é crucial aqui: as discriminações baseadas em gênero e raça não operam isoladamente, mas interagem para criar uma dinâmica única e complexa de marginalização. Esta interação resulta em uma tapeçaria de opressões, onde as experiências das mulheres negras são simultaneamente moldadas e distorcidas por preconceitos e estereótipos tanto de gênero quanto de raça. As mulheres negras, portanto, enfrentam desafios específicos que são distintos tanto dos enfrentados por mulheres brancas quanto dos enfrentados por homens negros. Elas lidam com uma forma de opressão que é simultaneamente racial e de gênero, o que as coloca em uma posição particularmente vulnerável na estrutura social.

A psicanalista, psiquiatra e escritora Neusa Santos Souza narra em seu livro *Torna-se Negro* (1983) que "ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro" (Souza, 2021, p. 2). Assim, a análise de Neusa sobre o racismo também serve para compreender essa estruturação por meio da violência em relação à comunidade negra. Essa complexibilidade social, expõe a gravidade no qual a raça define quem deve viver e quem deve morrer. Logo, nota-se que essas questões da contemporaneidade são negligenciadas por pessoas brancas porque não se trata das vivências deles, e sim de pessoas negras, enfatizando assim, a ausência de comprometimento científico, político e social para romper com essa sanção social.

Com base nas contribuições de Grada Kilomba, podemos inferir que as narrativas coloniais contribuíram para a violência vivenciada devido ao racismo enfrentado pelas pessoas negras. Nesse contexto, as vivências e experiências das mulheres negras se revelam particularmente brutais, colocando-as na posição de "Outro do Outro" e perpetuando sua condição inferior em relação a qualquer "outro".

> Devido ao fato de que muitos debates contemporâneos abordaram a relação entre 'raça' e gênero como paralela, há uma tendência a equiparar sexismo e racismo. Feministas brancas tentaram irresistivelmente fazer analogias entre suas experiências com o sexismo e as experiências de pessoas negras com o racismo, reduzindo ambas a uma forma similar de opressão. […] Na tentativa de comparar o sexismo e o racismo, as feministas brancas esquecem de conceituar dois pontos cruciais. Primeiro, que elas são brancas e, portanto, têm privilégios brancos. Esse fator torna impossível a comparação de suas experiências às experiências de pessoas negras. E, segundo, que as mulheres negras também são mulheres e, portanto, também experienciam o sexismo. Uma falha irônica, porém trágica, que teve como resultado a invisibilização e o silenciamento de mulheres negras dentro do projeto feminista global (Kilomba, 2020, p. 85 – 86).

O processo de repressão, a falta de oportunidades e o silenciamento evidenciam sua exclusão da ordem colonial. Portanto, Kilomba nos instiga a refletir sobre a descolonização do sujeito negro, encorajando-nos a falar, escrever e narrar nossa própria história.

> Mulheres negras, por não serem nem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca. Nós representamos um tipo de ausência dupla, uma Outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. […] As mulheres brancas têm um status oscilante, como o eu e como a 'Outra' dos homens brancos porque elas são brancas, mas não homens. Os homens negros servem como oponentes para os homens brancos, bem como competidores em potencial por mulheres brancas, porque são homens, mas não são brancos. **As mulheres negras, no entanto, não são brancas nem homens e servem, assim, como a 'Outra' da alteridade**
>
> (Kilomba, 2020, p. 164, grifo nosso).

A perspectiva de Grada Kilomba traz uma complexidade adicional à questão. Kilomba argumenta que as mulheres negras ocupam uma posição única como o "Outro do outro/ a outra da alteridade". Isso significa que elas se encontram em uma posição de difícil reciprocidade, uma vez que não são brancas nem homens. Essa dualidade as coloca em uma posição especialmente desafiadora em uma sociedade marcada pelo supremacismo branco, onde representam uma forma de dupla alteridade, contrapondo-se tanto à branquitude quanto à masculinidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo proporcionou uma análise abrangente e interdisciplinar sobre a complexidade das experiências das mulheres negras, destacando a interseccionalidade de gênero, raça e classe como um aspecto central. Ao examinar criticamente essas interações, tornou-se evidente que o feminismo tradicional muitas vezes negligencia as nuances raciais e de classe, subestimando as múltiplas opressões enfrentadas pelas mulheres negras. Nesse sentido, a perspectiva interseccional surge como uma abordagem vital para compreender mais plenamente as dinâmicas sociais e a diversidade das experiências femininas.

A categoria do "Outro do Outro" emergiu como um conceito-chave na compreensão da posição singular das mulheres negras na sociedade. Essa noção enfatiza como a interseção do racismo e do sexismo cria uma forma única de marginalização, diferenciando-se tanto das experiências das mulheres brancas quanto dos homens negros. A análise revelou ainda que as estruturas socioeconômicas frequentemente exacerbam essa marginalização, colocando as mulheres negras em desvantagem em relação a outros grupos.

Ao examinar as contribuições da pensadora Grada Kilomba, pudemos vislumbrar como a interseccionalidade oferece um arcabouço crítico para desvelar as complexidades das experiências das mulheres negras. Essa abordagem desafia não apenas narrativas convencionais, mas também fornece uma base para reconhecer e enfrentar as formas específicas de opressão que essas mulheres enfrentam. A integração plena da perspectiva interseccional nos movimentos feministas e antirracistas é essencial para impulsionar a luta por igualdade e justiça.

Além disso, este estudo aponta para a necessidade de um diálogo mais inclusivo e abrangente dentro dos estudos de gênero e raça. As vozes das mulheres negras devem ser não apenas ouvidas, mas valorizadas e integradas nas discussões acadêmicas, políticas e culturais. A representação aumentada das mulheres negras em todas as esferas da sociedade é crucial para garantir que suas experiências e necessidades sejam adequadamente compreendidas e

atendidas. Este reconhecimento vai além da inclusão superficial; trata-se de uma reestruturação das bases teóricas e práticas dos movimentos feministas e antirracistas para que reflitam verdadeiramente a diversidade e a complexidade das experiências humanas.

É essencial que as políticas públicas e as iniciativas sociais considerem a interseccionalidade ao desenvolver estratégias para combater a desigualdade e promover a equidade. Isso implica em criar programas e políticas que não apenas abordem as questões de gênero de forma isolada, mas que também levem em conta as complexidades raciais e de classe que influenciam as experiências das mulheres negras.

A pesquisa também destacou a necessidade de uma maior representação das mulheres negras em todas as esferas da sociedade. Isso inclui não apenas a presença em posições de liderança e tomada de decisão, mas também a inclusão de suas vozes e perspectivas em discussões acadêmicas, políticas e culturais. A ampliação dessa representatividade é fundamental para que as experiências e necessidades das mulheres negras sejam adequadamente compreendidas e atendidas.

Por fim, este estudo oferece insights importantes para pesquisas futuras, destacando a importância de investigar as diferentes formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras em contextos diversos. Explorar como essas opressões se manifestam em diferentes culturas e sistemas políticos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias globais para enfrentar a desigualdade. Além disso, é fundamental continuar refinando o conceito de interseccionalidade como uma ferramenta analítica poderosa para entender e desafiar as estruturas de poder existentes.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: Fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Vol. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **A força da idade**. Tradução de Sérgio Milliet. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e "a questão do sujeito" na teoria crítica feminista. **Lua Nova** [online]. São Paulo, 2015, n. 94, p. 41 – 77. Acesso em:

http://dx.doi.org/10.1590/0102-64452015009400003, 26 de outubro de 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223 – 244, 1984.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

PALAR, Juliana V.; SILVA, Maria B. O. da. O Direito como instrumento contra a opressão feminina. **Revista Direito e Práxis**, vol. 9. Rio de Janeiro, 2018, p.721-748.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

A MATERIALIDADE SIMBÓLICA DO SILÊNCIO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O SILENCIAMENTO

Hanna Gabrielle do Vale Almeida[1]
Victória Brito Moura Ericeira de Fundora[2]
Monica Fontenelle Carneiro[3]
Cássius Guimarães Chai[4]

RESUMO: Este trabalho propõe uma investigação sobre o fenômeno do silêncio e sua materialidade simbólica, além de refletir sobre sua manifestação no discurso de mulheres vítimas diretas de violência doméstica. Nesse sentido, a perspectiva de Orlandi (1992) e Barad (2007) são valiosas para a concepção dos sentimentos pela observação do silêncio no discurso. A materialidade discursiva de análise é constituída de relatos orais de mulheres que sofrem(ram) violência conjugal, com coleta em periódicos públicos. Convém esclarecer que, atualmente, pode-se compreender a violência doméstica com um olhar heterogêneo e multifacetado em que a maior prejudicada é a mulher. Como objetivos temos: (i) fazer um percurso histórico sobre o processo de discursivização da mulher; (ii) investigar o silêncio como materialidade simbólica no discurso das vítimas; (iii) propor a análise do silêncio e do silenciamento como forma de compreensão dos sentimentos. Os silêncios mostram-se como elementos relevantes na constituição do *sujeito feminino*, pensando nisso, faremos um breve percurso sobre o conceito de violência doméstica; um resgate histórico sobre as questões de silenciamento pela perspectiva do fenômeno da histeria e do *gaslighting* como marca do silenciamento e da feminização e pelo viés pós-humanista de agência, para, então, retornarmos à análise do silêncio. Assegurar que a voz seja dada a essas mulheres, diante do cenário social e cultural brasileiro, permite que elas se libertem do ciclo de violência, criem suas identidades, conquistem seu espaço e escrevam sua própria história. O que lhes é negado na condição de violência conjugal direta, além do próprio domínio físico, é a capacidade de acolher-se e reafirmar-se diante das exigências a que são submetidas histórica e socialmente. Diante disso, as reticências outrora sufocantes são transformadas em constituintes significativas, para que elas tenham a oportunidade de dar, ao seu próprio discurso, uma dimensão de alteridade constituída por seus silêncios, desta vez como protagonistas da sua própria história.

Palavras-chave: Violência doméstica; Discurso; Materialidade Simbólica; Silêncio.

[1] Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: hanna.gva@discente.ufma.br. Universidade Federal do Maranhão.

[2] Graduanda em Letras na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: victoria.ericeira@discente.ufma.br. Universidade Federal do Maranhão.

[3] Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará E-mail: mf.carneiro@ufma.br. Universidade Federal do Maranhão.

[4] Doutor em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: cassius.chai@ufma.br. Universidade Federal do Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema do silêncio nasce de inquietações surgidas a partir do estudo de diversas pesquisas e relatos sobre a violência doméstica conjugal. Nesse âmbito, se considerarmos um ponto de vista histórico, as emoções são fenômenos abstratos e complexos que constituem a subjetividade da mulher em condição de violência conjugal e faz-se necessário refletir sobre a naturalização do papel subalterno da mulher na sociedade, especialmente pelo viés da materialidade simbólica do silêncio, que, por muitos anos, foi negligenciada em sua constituição e significação própria e múltipla. Com base nessa perspectiva, o paradoxo da materialidade visa a estabelecer a distinção e, por vezes as semelhanças, na perspectiva linguística, discursiva e simbólica da legitimidade entre o sujeito-discurso-língua-sentimento, por um rastreamento dos sentidos. Desse modo, cabe ressaltar que:

> Quando analisamos um fenômeno tão complexo e multifacetado como a violência, identificamos uma gama de aspectos que caracterizam os discursos que se constroem em seu entorno. Essa diversidade dá origem às várias tipologias que se estruturam conforme a vítima, a natureza, o lugar e a motivação da violência perpetrada (Carneiro, 2014, p.46).

Ao tratarmos de violência doméstica conjugal, é importante conceituá-la como um fenômeno mundial complexo e de difícil compreensão, que tem provocado, no seu histórico, muitos sofrimentos e prejuízos de toda natureza à humanidade, tendo como suas vítimas, pessoas de todos os gêneros, etnias e cor.

> Embora a mídia e o governo tentem passar a ideia de que as coisas melhoraram e de que a criação das leis em defesa dessas pessoas rapidamente modificou as condições existentes, herança de uma história de dominação machista, de práticas discriminatórias e de subjugo de mulheres, a violência doméstica continua a fazer vítimas entre as mulheres (Carneiro, 2014, p.52).

Pensando nisso, justificamos o presente trabalho pelo espaço tomado pela violência e sua multiplicidade de agentes e relações, pela insegurança e medo que o sujeito *mulher* enfrenta e pelo silenciamento a que a vítima é submetida e que é, além do exercício de dominação, o lugar em que a subjetivação feminina luta com as cobranças, pressões e múltiplos olhares, lugar esse em que o sujeito feminino, em toda sua ampla constituição, esconde ou mortifica seu próprio domínio.

Nesse sentido, faremos um breve percurso sobre o conceito de violência doméstica; um resgate histórico sobre as questões de silenciamento pela perspectiva do fenômeno da histeria como marca do silenciamento e da feminização, bem como pelo viés pós-humanista de agência, para, então, retornarmos à análise do silêncio no discurso das vítimas.

2. A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A palavra violência remonta ao latim como *violentia*, tendo sua raiz no indo-europeu **weie-*, expressando 'querer pegar algo com tenacidade'. É composta pelos seguintes elementos: prefixo *vil* do latim, associado ao adjetivo *violentus*, distinguindo o comportamento violento de um indivíduo, sobre *vis*, por força ou vigor[5]. Ocorre que, em sua etimologia, a violência pode ser compreendida como o próprio abuso da força, relacionada com o verbo violar, que significa tratar com brutalidade, desonrar, abusar e ultrajar, implicando o emprego de qualquer força contra a vontade, liberdade ou resistência de alguém ou algo. Segundo estudo realizado por Concha-Eastman e Malo (2007):

> […] a violência é classificada em três níveis, segundo sua expressão e natureza (física, sexual, psicológica ou decorrente de negligência) e, em geral, manifesta-se numa combinação: 1) interpessoal, que compreende a) violência intrafamiliar, pelo cônjuge, e cujas vítimas são mulheres, crianças e adultos, e b) pela comunidade, nas ruas e em locais públicos, que é cometida contra indivíduos conhecidos ou, às vezes, desconhecidos; 2) coletiva, por Estados, grupos organizados, crime organizado, podendo também ser social, econômica ou política; e, finalmente, 3) auto-infligida, como o suicídio ou a tentativa de suicídio e outros tipos de auto-agressão (p. 1180).

Nesse sentido, observa-se que a multicausalidade da violência inclui inúmeros fatores que percorrem diversas instâncias que incluem: a política, a étnica, a econômica, a social, a cultural, a geográfica, a de gênero, dentre outras, e tem vitimizado os grupos mais vulneráveis, nos quais se encontram incluídas as mulheres.

Por outro lado, a incorporação da violência na nossa cultura, em virtude de todo esse contexto, não se esgota somente nos atos de agressão física, já que se manifesta também em nossa linguagem, na medida em que a realidade violenta se apresenta através de violência real e simbólica, física e verbal, num amplo campo de atitudes e realidades que se caracterizam pelos excessos e abusos de poder.

Desde o surgimento das primeiras ativistas do feminismo no final do século XIX, denominadas As Sufragistas, que lutavam pelos direitos políticos, sociais e jurídicos, em especial pelo direito ao voto, a partir dos anos 1960, o movimento feminista trava um importante embate que busca ressignificar o ambiente privado. Assim, Pinto (2010) assinala que:

> O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova

[5] Veschi, B. Etimologia de violência. Ano: 2020. Disponível em: https://etimologia.com.br/violencia/

> forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (Pinto 2010, p. 16).

O âmbito privado da esfera familiar passa a ser de importância pública e não mais restrito ao interior do domicílio; a legitimidade da violência doméstica começa a ganhar espaço e envolve os direitos humanos das mulheres, tornando-se um problema político e de saúde pública pertinente ao Estado, que passa a fomentar mecanismos para preservar a vida dessas vítimas. Nessa perspectiva, as relações entre homens e mulheres são de caráter político, ou seja, a relação é atravessada pelo poder que demonstra, por meio das relações de gênero inerentes ao sistema patriarcal prevalente e pela imanência da 'coisificação da mulher', condições essas em que ela se torna objeto do homem.

3. O PARADOXO DA MATERIALIDADE: ENTRE O LINGUÍSTICO, DISCURSIVO E SIMBÓLICO

Para entrar no jogo de análise dos sentidos, expressos em suas materialidades, cabe discorrer sobre o que seria, nesse viés, a materialidade linguística, discursiva e simbólica. Como ponto de partida, as acepções coerentes sobre o tema serão analisadas a partir das definições presentes em um dicionário:

> ma.te.ri.a.li.da.de - mɐtərjɐliˈdad(ə)
>
> nome feminino
>
> 1- qualidade do que é material; condição do que é composto por matéria
> 2- circunstância material de um dado facto, isenta das motivações ou intenções que o envolveram
> 3- propensão para valorizar os aspetos materiais da existência
> 4- figurado falta de sensibilidade; bruteza (Materialidade, 2024).

O aspecto da materialidade linguística que se encontra em relevância é a concepção textual (concreta) em que os elementos linguísticos e sintáticos são evidenciados em correntes como o Estruturalismo e até o Gerativismo. Nesse viés, o texto, como ferramenta da linguagem, possui valores básicos e fundamentais para a construção de sentido.

O discurso, por outro lado, constitui sua materialidade pelo suporte de vários textos ou materialidades linguísticas, como um suporte abstrato dos textos que circulam na sociedade e "através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)" (Gregolin, 1995, p. 17). Portanto:

> Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia) (Gregolin, 1995, p. 17).

O aspecto heterogêneo da análise do discurso nasce da inquietação disposta entre a linguagem e sua exterioridade, por um modelo teórico-metodológico de análise da produção de sentidos. Nesse sentido:

> A AD de filiação pecheutiana nasceu nesse entrecruzamento do Materialismo Histórico com a Linguística e a Psicanálise, reunindo certo número de inquietações sobre o sujeito, a linguagem e a história a partir de um modo específico de ler essas estruturas como relativas, contraditórias e heterogêneas (Daltoé; Fernandes; Fonseca, 2019, p. 127).

O caráter simbólico da materialidade, instituído por um método ainda mais abstrato de análise e identificação, tem percorrido longos caminhos para ganhar força. Em nível de essência e fundamento, o simbólico são as práticas simbólicas produzindo o real e, nessa perspectiva, o discurso é, em si, um tipo de representação dessa materialidade, mas não se esgota em si próprio, ultrapassando o viés emergente da linguagem como campo substancial de significação.

Em seu livro "As Formas de Silêncio", Orlandi (2007) fala sobre a marginalização do silêncio dos processos de significação e, em especial atenção, ela categoriza duas formas de silêncio: o **silêncio fundador** (i) e o **silêncio político - silenciamento** (ii). Nessa perspectiva, o silêncio torna-se, também, materialidade simbólica, visto que sua existência e/ou manifestação é condição necessária para a construção do sentido. Segundo a aludida autora, "é assim que podemos compreender o silêncio fundador como o não-dito que é história e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação (necessária) entre língua e ideologia" (Orlandi, 2007. p. 23).

Retomamos aqui a busca a respeito do paradoxo da materialidade, essa, por sua vez, como essência de tornar concreto para significar, torna paradoxal a análise da materialidade do silêncio (simbólico) que compete à sua efêmera abstração existencial, com um método de difícil compreensão em busca de uma existência concreta. Nesse sentido, estudos como a filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty (1992) que propõe uma virada paradigmática na ontologia metafísica, desconstruindo a tradição racionalista em que elabora: [...] não é matéria no sentido de corpúsculos de ser que se adicionariam ou se continuariam para formar os seres [...]; de um modo geral, não é fato, ou soma de fatos 'materiais', nem 'espirituais' [...]; é o que faz com que o fato seja fato; é o visível do ser (p.183-184. grifos dos autores), assim como a psicanálise proposta por Freud (1896) cuja abordagem propõe tornar consciente o inconsciente, servindo de base para a análise da metapsicologia que estuda processos não diretamente observáveis,

trazem importantes contribuições para expor as materialidades significantes para o estudo dos sentidos, do discurso e das ontologias.

4. O SILÊNCIO E OS SENTIMENTOS: UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTAL

O silêncio torna-se elemento relevante em discursos carregados de sentimentos, não apenas pelo espaço negado à palavra ao longo da vivência, mas pela memória oprimida pela violência que insiste em se tornar real, ainda que diante das pausas e hesitações. Com isso, a percepção da discursivização dos sentimentos torna-se uma tarefa árdua e necessária em que a relação entre o dizível e o indizível se torna perceptível nos tópicos discursivos, em cada sentimento que se transforma em humilhação, opressão e angústia. O espaço dado à palavra no ato da enunciação toma grande atenção na materialidade discursiva e o lugar vazio, os sutis vãos da memória que retornam ao indizível costumam ser apagados de sua bagagem de sentidos. A esse exemplo, a analista do discurso Eni Orlandi (2007) já trabalha em sua análise das Formas de Silêncio. Diante do exposto, percebemos que "o silêncio é sempre o lugar da palavra abortada pelo indizível, mas que está latente nos vãos do discurso, nos seus intervalos e pausas, no apelo da mudez por significados" (Oliveira; Campista, 2007, p.118).

Com efeito, a abordagem proposta por Orlandi (2007) remete-nos a um percurso histórico em relação ao papel subalterno da figura feminina, uma vez que, por muitos anos, a grande parte do que é dito sobre a construção de identidade feminina é construído pelo olhar do sistema patriarcal que detém o poder pela ocupação das instâncias de poder simbólico, de forma que a imagem da mulher, mãe, esposa, somaram-se a uma abordagem tradicional em que à figura feminina era limitada, física e simbolicamente, àquela que o patriarcado permitia ser e sentir.

Ainda pela perspectiva de Orlandi (2007), há uma interessante investigação pelo viés da política do silêncio na qual, em sua subdivisão como constitutivo ou fundante,"todo dizer cala algum sentido necessariamente"(p. 102), e pela abordagem do silêncio político ou da censura, "proíbem-se certas palavras, para se proibirem certos sentidos" (p. 76). Nesse viés, a remontagem histórica intersecciona diversas áreas como a psicanálise, proposta por Freud (1893 a/1969).

O trajeto histórico para o termo "histeria", por exemplo, como doença de origem feminina, passou, ao longo dos anos, por uma abordagem patriarcal entre médicos como Hipócrates, na Grécia Antiga (460-377 a.C); concepções religiosas (começo do séc. V e meados do séc. XV): " a mulher era vista como sendo possuída por um demônio, que a fazia agir

involuntariamente, simulando doenças" (Belintani, 2003, p. 57); durante o período clássico (século XVII até parte do século XVIII): "Esse calor seria representante da paixão, entusiasmo ou ardor amoroso. Sob essa perspectiva, a histeria é associada a moças que procuram namorados, jovens viúvas ou separadas" (Belintani, 2003, p. 57).

A abordagem histórica adotada pelo discurso sobre o sentimento/doença "das mulheres", pela análise da histeria como um termo pejorativo atual que interpela o sujeito feminino, reflete na análise do discurso sobre as transformações na identidade do sujeito feminino por meio da noção de acontecimento discursivo. É, então, com base nessas interpretações, que os sujeitos tomam posições discursivas da dominação ou da resistência contra o discurso dominante. Cabe ressaltar que, somente em meados do século XVIII, a histeria passa a ser vista como uma doença dos nervos. Nesse sentido, "no atual Manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, a histeria é citada [...], mais especificamente na subcategoria transtornos dissociativos (ou conversivos)" (Belintani, 2003, p. 62).

A prática de silenciamento é feita através da construção de sentidos por uma percepção do que é falado por outros, mas que não deram espaços/lugares para o sujeito feminino falar. Assim, os vários silenciamentos a que a mulher em condição de violência doméstica e conjugal é submetida enfrentam a discursivização de sua identidade e representam, também, algumas das constantes interpelações a que o sujeito feminino está exposto na sociedade; a dinâmica entre os micropoderes; as crises de identidade(s) e as relações de gênero.

4.1 O G*aslighting* como silenciamento: um modelo de abuso psicológico

O termo *gaslighting*, oriundo do inglês, surge da obra *Gas Light*, de 1939, cujo enredo aborda a manipulação que a personagem principal sofre por ação de seu marido, que a faz duvidar de sua sanidade mental e de sua memória, visando a taxá-la de louca, para assim poder roubar as joias de sua primeira esposa, assassinada por ele.

É importante pontuar que esse tipo de violência, diferentemente da violência física, é velada e gradual, o que torna às vezes dificultosa a percepção da própria vítima sobre o abuso psicológico que sofre. Uma pesquisa feita em 2020 pelo Núcleo de Enfrentamento à Violência contra a Mulher da Defensoria Pública do Estado do Ceará (Nudem) revelou, baseando-se no perfil das mulheres vítimas de violência que procuram ajuda, que 97,5% delas são vítimas de violência psicológica, crime esse que consta no artigo 7º da Lei Maria da Penha, e que, assim permaneceram sem romper tal ciclo por um período compreendido entre 5 a 10 anos. Atualmente, o recurso de manipulação é nomeado e amplamente discutido nas redes sociais por

mulheres e profissionais envolvidos em ações em prol da defesa feminina. Entretanto, muito antes que o termo fosse cunhado e que houvesse espaço para discussões sobre violências e abusos sofridos por mulheres, ao longo da história, principalmente em séculos anteriores, majoritariamente dominados por homens, muitas personagens históricas foram vítimas de silenciamento e, às vezes, até mesmo rotuladas como "loucas" e "histéricas".

Foi o caso da princesa de Castela, filha dos grandes reis católicos Isabel de Castela e Fernando de Aragão, figura que ficou conhecida na história como Juana I, la Loca. Apesar da fama perpetuada por séculos, acompanhada de termos como "ciumenta" e "doente mental", como também endossada pelo Romantismo, que valorizava a paixão avassaladora e o arrebatamento amoroso provocado por ciúmes, já foi demonstrado que há controvérsias sobre sua saúde psíquica.

O historiador alemão Gustav Adolf Bergenroth foi o primeiro a apresentar, em 1868, documentos que comprovaram que Juana, até então taxada como louca, havia sido, na verdade, vítima de uma confabulação. Devido ao seu temperamento rebelde, que não aceitava nem a imposição da mãe à fé católica, tampouco o comportamento mulherengo de seu esposo, Felipe, o Belo, por quem era extremamente apaixonada, ela foi rotulada propositalmente como "louca" por figuras extremamente poderosas, que buscavam satisfazer seus interesses políticos e econômicos:

> Joana I de Castela e Aragão, foi uma mulher à frente de seu tempo em alguns temas, não estava disposta a simplesmente consentir os devaneios de seu marido, isso lhe acarretou muitos dissabores, além disso se encontrou em todo momento de sua vida em uma encruzilhada na qual ela desempenhava o pior papel, se casa para contribuir ao isolamento do reino da França ,e é ela quem sofre por isso, morrem seus irmãos mais velhos, e isso lhe ocasiona tornar-se herdeira, seu marido com uma ambição desmedida a isola e quer governar por ela, algo que com semelhanças se repetiria com seu pai e com seu filho (Peiró, 2023) (Tradução nossa)[6].

Juana, herdeira legítima da coroa espanhola, foi considerada inapta a governar por seu pai Fernando, homem conhecido na história como extremamente ambicioso e inescrupuloso, o

[6] Juana I de Castilla y Aragón, fue una mujer adelantada de su tiempo en algunos temas, no estaba dispuesta a consentir los devaneos de su marido sin más, esto le acarreó muchos sin sabores, además se encontró en todo momento de su vida en una encrucijada en la que ella jugaba el peor papel, se casa para contribuir al aislamiento del reino de Francia, y es ella quien lo sufre, mueren sus hermanos mayores, y le toca ser heredera a ella, su marido con una ambición desmedida la aísla y quiere gobernar por ella, algo que con matices se repetiría con su padre y con su hijo (Peiró, 2023).

qual convenceu Felipe, esposo de Juana e igualmente ganancioso, a mantê-la presa no castelo de Tordesilhas. Mais tarde, seu filho Carlos optou por seguir com o encarceramento da mãe que, mesmo quando teve a chance de voltar a ser rainha de Castela, não o fez para assim não prejudicar o filho, que já reinava em seu lugar.

Percebemos, portanto, que a história, na tentativa de silenciar e ofuscar uma mulher com concepções e comportamentos considerados inadequados para o seu tempo, foi especialmente ingrata e injusta com Juana, talvez e muito provavelmente pelo fato de ela ter escolhido se rebelar contra os padrões sociais machistas aos quais tentaram lhe submeter forçosamente. De acordo com Laurenti (2019, p.14):

> (...) a falta de reflexões ético-políticas têm contribuído para que as intervenções dos/as analistas do comportamento, mesmo que amparadas em análises funcionais, fiquem centradas no indivíduo, desconsiderando o contexto mais amplo de contingências culturais e institucionais, das quais participam relações hierárquicas de poder.

Desse modo, o silenciamento e a desqualificação do discurso da vítima caracteriza-se como violência simbólica de gênero que se baseia em um *frame* estereotipado da mulher louca e histérica, deslegitimando-a por meio da construção psicossocial do gênero feminino como estratégia discursiva. Laurenti (2019) destaca a importância de estudar o *gaslighting* em sua constituição como fenômeno, não apenas como foco no indivíduo, mas no contexto que instancia essa discursivização. Com base nessa perspectiva, a próxima seção traz uma reflexão sobre a possível contribuição da concepção pós-humanista para os estudos da linguagem e do discurso.

5. *HISTÉRICA* E *LOUCA*: UM RETORNO À HISTERIA PELO OLHAR DA CONCEPÇÃO DE AGÊNCIA

Historicamente, o aspecto fundamental do *sentido* tem sido relacionado ao produto material do excepcionalismo observável do homem, enquanto as fronteiras ontológicas constitutivas da percepção humana são negligenciadas pela "migração dos sentidos" relativas à hiper racionalização sistemática. Quando se trata do contexto disciplinar, por exemplo, dado aos estudos da linguagem, o viés histórico-conteudista de análise é articulado em função da *Gestalt* de percepção. No entanto, isso só é possível se formos capazes de atribuir aos fenômenos o valor semiótico em que, instintivamente, fazemos o julgamento e avaliação para, seletivamente, estancar os processos que constituem o ato de significar e resumi-los ao conteudismo, cuja materialidade não é passível de ser compreendida por si só.

A concepção alternativa da capacidade de agir, proposta pela concepção de **agência** como capacidade da matéria (humana e não humana), escapa da dialética tradicional da materialidade. Nesse sentido, o que se propõe, desde já, é a prática de transformação teórica que reconfigure a legitimidade das estruturas fixas das formas de conhecer, que, por sua vez, categorizam o conhecimento como uma relação dicotômica, inerte e descontínua. O que passa a ser observado é uma crítica ao sujeito em sua compreensão como entidade atomizada, demonstrando não apenas uma dicotomização entre produção e uso de teorias, mas lançando também um olhar sobre problemas de cunho social.

Ora, em uma abordagem linguística que acolha o ***fenômeno*** e o ***devir***, o primeiro refere-se aos processos diferenciais de materialização, os fenômenos não possuem estrutura fixa, emergem de intra-ações particulares, enquanto o segundo refere-se aos múltiplos sentidos que fogem da organização binária, são os limites na fronteira do dizível,portanto, a orientação dos constituintes é tão observável e significativa quanto o produto da análise do corte agencial. Em síntese, a subjetividade refletida posta em prática pelo linguista passa por um recorte que reflete a ontologia do sujeito.

O mundo é uma instância de ação que necessita da observação de fenômenos multifacetados de fluxo contínuo que são essenciais para a produção de efeitos de sentido. O quadro teórico do **Realismo Agencial**[7], proposto por Barad (2007), nesse aspecto, funde ontologia e epistemologia no qual o mundo é um processo dinâmico de intra-atividade em que os fenômenos não demonstram apenas a inseparabilidade epistemológica entre "observador" e "observado", mas também a inseparabilidade ontológica de "componentes" agenciais. A respeito da importância de expandir os horizontes de análise das materialidades, Latour (2012) explica:

> O motivo pelo qual parece tão importante aprender a navegar nesse espaço achatado é que, quando passamos a focalizar melhor aquilo que circula, conseguimos perceber muitas outras entidades cujo deslocamento mal era visível antes. Em verdade, nem mesmo se supunha que circulassem. Talvez seja possível vislumbrar fenômenos bem mais sutis que, antes, tinham de ser guardados no santuário interior do sujeito por causa de sua aparente insignificância (Latour, 2012, p. 295-296).

[7] O Realismo agencial é uma temática associada ao Neo Materialismo. A abordagem elabora ontológica e epistemologicamente noções como a metafísica da individualidade. BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* Durham & London: Duke University Press, 2007.

O acolhimento no mundo material pela concepção de agências não-humanas e suas associações auxilia na explicação de práticas co-constitutivas de significados, através do resgate histórico das microdinâmicas no mundo. De acordo com Souza e Rabelo (2018, p. 109):

> O conceito de agência ganha relevo nas ciências sociais como contraponto ao domínio de análises estruturais. É parte de um esforço por reequilibrar a balança entre estrutura e ação, chamando atenção para o papel ativo e criativo dos sujeitos [humanos e não-humanos] na construção e transformação de seus mundos.

Sob essa perspectiva, a produção de sentidos entre o discursivo e o material, os fenômenos e suas dimensões são afastados da ideia de tipificação do mundo. Portanto, a defrontação de poderes e legitimidades discursivas pela abordagem de agências e constituintes puramente humanos, pode ser reavaliado, pela abordagem discursiva dada ao fenômeno da histeria, por exemplo, e sua multiplicidade de sentidos induzidos, ao longo dos anos, à feminização. De acordo com Butturi e Camozzato (2023, p. 91):

> Por fim, o problema da agência nas associações limítrofes nos coloca o problema dos efeitos de sentido, caros à AD. Ora, se a positividade dos discursos, desde Foucault (2012 [1969]), diz respeito a seu caráter agencial – produção de efeitos – e se estamos aqui advogando que há uma distribuição da agência que deve ser considerada – produção de efeitos –, é mister pensarmos em "efeitos". Isso evita que nos coloquemos conceitos demasiado incertos, como os efeitos de coisa-sentido, ainda que eles possam se estabelecer em discussões futuras. Aqui, cabe apenas marcar o espaço de uma hibridização necessária.

A carga semântica das palavras, ainda no contexto atual, é responsiva à discursivização de seus efeitos e feminização ao longo da história, sendo, nesse ponto, que o termo pejorativo para "histérica", ainda associado à "loucura" feminina e sua passividade e sentimentalismo exacerbado, é relegado, semanticamente, a um *frame* de viés estereotípico, localizado no **interacionismo simbólico**[8],. No tocante à natureza confusa e à feminização do termo histeria:

> Seria apressado dizer, contudo, que a Histeria só funcionou como um diagnóstico de controle das mulheres através da intervenção e do etiquetamento delas como "loucas" para retirar-lhes a credibilidade das palavras e, na maioria das vezes, do convívio social, já que a grande maioria acabava internada nos hospitais psiquiátricos europeus. Também seria redutor dizer que as histéricas foram uma invenção premeditada dos representantes do estado e dos médicos para subordiná-las a seus objetivos reprodutivos, comerciais e bélicos. A Histeria foi uma manifestação das mulheres que espetacularizava suas mazelas, e também pode ser lida como sendo uma maneira de expressão e expansão feminina na época, já que além de ser um modo de chamar a atenção para si (como descreve Freud em seus primeiros trabalhos), também era um

[8] Abordagem proposta por Herbert Blumer (1937) na qual o significado é um produto social.

> modo de existir (e talvez resistir) nas fronteiras entre o apagamento total e a possibilidade de serem livres sendo loucas (Botton, 2020).

É de extrema importância a análise proposta pelos novos materialismos que põe em foco a discursivização inerente à percepção ontológica e epistemológica dos fenômenos, que revelam a suposição de uma essência passiva no feminino. Essa essência, por sinal, é retratada em muitas obras literárias e em vários estudos no âmbito da psicologia em que a figura feminina e as doenças de viés emocional e neurológico, são discursivizadas e estereotipadas como sendo exagero, drama, loucura e histeria feminina. A mulher e seus sentimentos e silenciamentos é constituída de *fenômeno* e *devir* e a feminização de constituintes não-humanos no fenômeno, por uma abordagem materialista, causa a deturpação na completude de análise. Neste ponto, retornamos à figura feminina em condição de violência conjugal doméstica, cuja passivização do feminino retorna ao imaginário *offline* do agressor.

Nos casos a seguir, apresentaremos alguns trechos de entrevistas de mulheres vítimas diretas de violência doméstica, abordando, na análise, os silêncios e silenciamentos para retornar ao viés do materialismo simbólico como legitimação fundamental dos sentimentos da vítima.

6. ANÁLISE E DISCUSSÕES

> O senhor sabe o que o silêncio é?
>
> É a gente mesmo, demais.
>
> João Guimarães Rosa,
>
> “Grande Sertão: Veredas”.

Por muito tempo, para os estudos linguísticos, a língua foi compreendida como um sistema de signos composto por significados e significantes. Com a evolução dos estudos e o nascimento da Análise do Discurso, a língua passa a ser considerada como um acontecimento. Essa nova óptica proporciona uma análise para além do meio de informação e a língua constitui-se de um modo de existir. Isso significa dizer que um grupo de pessoas que vivem em um ambiente social, histórico e físico dão sentido à sua experiência de forma mais ou menos unificada, pois a cultura e a língua estão indissociavelmente conectadas. Acerca das condições de produção, Orlandi (2012, p. 30) afirma que se trata “em sentido estrito das circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, [...] incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

A Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (1969) elabora uma análise de uma formação discursiva repleta de particularidades que promovem a identificação do sujeito, pois, diante do materialismo dialético marxista, a dinâmica de conflito e mudança refletem-se na interpelação desse sujeito, tornando-o sujeito de outro discurso. Sobre esse aspecto, Maldidier ressalta:

> O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intricam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (Maldidier, 2003, p. 15-16).

O material investigado é constituído de um recorte do discurso de mulheres vítimas diretas de violência doméstica que se encontram em Casas de Apoio e participaram de entrevistas para fazer seus relatos, e, nesse viés, o *corpus* não se constitui de meros 'recortes', mas de unidades discursivas da linguagem em situação real. Cabe ressaltar, também, que os trabalhos são de teor público e a disponibilidade do *corpus* conta com o anonimato e, por vezes, um codinome para referenciar as vítimas.

> **SD1**: (...) então ele me machucava e queria que eu fosse... depois... que eu:: abrisse as pernas... de boa pra ele... eu disse: "não... não vai não... não vai não"... então... assim nem que se eu fosse pra passar fome... eu disse: "eu passo... eu passo... ... mas abrir as pernas pra você... eu não vou abrir"... (Peron, 2016, p.99).

Na sequência discursiva acima, verificamos a exposição à troca objetificada da mulher pelo sustento, alimento cuja dinâmica da relação conjugal caracterizada como violência doméstica se baseia. Nesse sentido, a materialidade simbólica do sentimento é percebida através do silêncio representado na transcrição pelos pontos, pausas e hesitações, cabendo ao transcritor, em cada caso particular, estar atento à importância dessa materialidade simbólica.

O atravessamento necessário entre a materialidade representada discursivamente e a materialidade simbólica do silêncio demonstra a posição sujeito do tópico discursivo através do silêncio em condição de organização de pensamento. O silêncio é, portanto, em sua constituição múltipla entre fundante e político, uma condição do existir que significa a humilhação, a vergonha e o medo. É pela atribuição do lexema "**não**", nesse processo, que há a instauração da singularidade do sujeito no discurso, singularidade essa que, no ato enunciativo, assegura a dimensão pessoal e social da vítima, ou seja, é a partir da instância enunciativa que a mulher se apresenta como sujeito na instância de discurso que assume.

> **SD2**: [...] ele fala que eu sou gorda, gorda feia, e eu me achava horrível de feia [...] e daí tem uma pessoa o tempo todo falando gorducha do inferno, gorducha do diabo. Eu não sei sabe, cadê a minha autoestima? (E1); ele é muito possessivo [...] pedi pra fazer tratamento psicológico, psiquiátrico [...] ele dizia que não precisava; dava a entender que eu é que era a **louca**, e daí ficava cada vez mais possessivo (Labronici, 2012, p. 628).

A representação do ***gaslighting*** na sequência acima é percebida desde a utilização de elementos textuais que desqualificam a figura feminina em seus atributos corporais, o corpo feminino é, então, pensado como uma materialidade significante cuja relação mente-corpo-saber é atribuída como parte de uma multidimensionalidade relegada à sua abstração mais superficial, o corpo. A atribuição de valor ou, melhor seria, a desvalorização da figura feminina que proporciona sua manipulação e silenciamento pela prática do *gaslighting* é uma forma de fazer a vítima duvidar de sua própria memória, percepção e sanidade.

O termo ***louca*** para referir-se à figura feminina é, por vezes, uma marca transgressiva dos significados e sentidos atribuídos pela práxis do percurso histórico e simbólico de dominação e o corpo torna-se uma materialidade significante no enquadramento do dualismo pragmático, uma dimensão reflexiva do atravessamento entre materialidade e cultura.

> **SD3**: ANA PAULA: quando a senhora pensa... "quem é a Cecília?"... o que a senhora pensa?
>
> CECÍLIA: uma porcaria... ... olha se eu fosse... se eu fosse mais forte ele não teria (...) uma migalha da minha vida... ... eu vou conseguir... dar a volta... nunca é tarde pra conseguir... ... eu sofri muito aconteceu muita coisa na minha vida… então na verdade... olhando pra dentro de mim eu penso que sou uma porcaria… mas eu vou dar uma virada na minha vida... (Peron, 2016, p.101).

A percepção da autoestima da mulher na SD3 é marcada, mais uma vez, pela 'falta', portanto, a destruição da autoestima da vítima é relegada às evidências da carga semântica no discurso e o materialismo simbólico do silêncio, que é constitutivo de significados, reduz-se ao caráter passivo, emocional como um modelo performático, esquecendo-se do amor próprio, da resistência e da própria existência, pois o 'não-dito' é, em uma dimensão de acepção psicanalítica, um anseio emergente de redefinir sua existência.

7. CONCLUSÃO

Assegurar que a voz seja dada a essas mulheres, diante do cenário social e cultural brasileiro, permite que elas se libertem do ciclo de violência, criem suas identidades e conquistem seu espaço e escrevam sua própria história. O que lhes é negado na condição de violência conjugal direta, além do próprio domínio físico, é a capacidade de acolher-se e reafirmar-se diante das exigências a que são submetidas histórica e socialmente.

No espaço em que o discurso é analisado, a visão panorâmica do relato da vítima só é possível, através do rompimento da exigência de materialidade linguística e à atribuição de valor aos excessos no discurso e, nesse caso, às faltas, que são a materialidade simbólica dos silêncios relegadas às abstrações de existência. Nesse percurso, a memória, as interpelações e os sentimentos são a essência, o valor, a subjetivação e a posição/sujeito da formação social.

É através da legitimação desses constituintes que, no âmbito da violência doméstica, o sentimento, assim como o sofrimento e suas interfaces se inscrevem no discurso pela minúcia do trabalho do analista em valorar essas abstrações. A mulher e seus sentimentos e silenciamentos é constituída de *fenômeno* e *devir* e a feminização de constituintes não-humanos no fenômeno, por uma abordagem materialista, causa a deturpação na completude de análise. Nesse ponto, retornamos à figura feminina em condição de violência conjugal doméstica, cuja passivização do feminino retorna ao imaginário *offline* do agressor.

O *sujeito feminino* em seu processo de fragmentação: humilhado, ameaçado e desumanizado pela condição de violência conjugal e doméstica está imerso no campo do que é dito e os sentimentos são enunciados nos relatos falados e silenciados, produzindo um movimento de resistência, cabe ressaltar, não a um sujeito, mas a um processo.

A reticências outrora sufocantes são transformadas em constituintes significativas, para que elas tenham a oportunidade de dar, ao seu próprio discurso, uma dimensão de alteridade constituída por seus silêncios, desta vez como protagonistas da sua própria história.

REFERÊNCIAS

BARAD, K. **Meeting the Universe Halfaway:** quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham & London: Duke University Press. 2007.

BARAD, K. **Performatividade pós-humanista:** para entender como a matéria chega à matéria. Tradução Thereza Rocha. Vazantes, v. 1, n. 1, 2017 [2011].

BELINTANI, G. Histeria. PSIC - **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 4, n. 2, 2003, pp. 56-69.

BLUMER, H. (1969). **Symbolic interactionism**: Perspective and methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BOTTON, V. B. **Histeria, Mulher e Feminino**. REDE BRASILEIRA DE MULHERES FILÓSOFAS. 2020. Disponível em: https://www.filosofas.org/post/histeria-mulher-e-femenino Acesso em: 03 de jun de 2024.

BUTTURI JR. A.; CAMOZZATO, N. M. Capítulo 03: Prolegômenos a uma análise neomaterialista dos discursos. *In*: Severo, C.; Buzato, M. **Cosmopolítica e linguagem**. 1. ed. - Araraquara, SP: Letraria, 2023.

CARNEIRO, M. F. **Emergência de metáforas sistemáticas na fala de mulheres vítimas diretas de violência doméstica:** uma análise cognitivo-discursiva. 2014. 303f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

CONCHA-EASTMAN. A.; MALO, M. **Da repressão à prevenção da violência:** desafio para a sociedade civil e para o setor saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11 (Sup), p. 1179-1187, 2007.

DALTOÉ, A. da S.; FERNANDES, C.; FONSECA, R. O. A contemporaneidade dos estudos de Pêcheux: ressonâncias e atualizações em solo brasileiro. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 125-131, jan./abr. 2019.

FREUD, S. (1893-1895). Estudos Sobre a Histeria. *In:* ***Obras Completas***, v.2. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GREGOLIN, M. do R. V. A **análise do discurso**: conceitos e aplicações. Alfa, São Paulo, v. 39, p.13-21,1995.

BERGENROTH, G. A. Supplement to Volume I. and Volume II. of Letters, **Despatches, and State Papers, relating to the Negotiations between England and Spain,** preserved in the archives at Simancas and elsewhere. I. Queen Katherine. II. Intended Marriage of King Henry VII. with Queen Juana. 1ª edição. Londres: Longmans, Green, Reader, and Dyer, 1868.

LABRONICI, L. M. **Processo de resiliência nas mulheres vítimas de violência doméstica**: um olhar fenomenológico**. Texto Contexto Enferm,** Florianópolis, 2012 Jul-Set; v. 21, n. 3, p. 625-32.

LATOUR, B. **Reagregando o Social:** uma introdução à teoria do Ator-rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAURENTI, C. Prefácio. *In:* Pinheiro, R. ; Mizael, T. (Orgs.), **Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento** (p.10-15). Fortaleza, Imagine Publicações, 2019.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso:** (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MATERIALIDADE. Porto Editora – no **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/materialidade. Acesso em: 28 jun 2024.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos A. R. de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Pesquisa do Núcleo de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher (Nudem) da Defensoria Pública do Ceará- **Nudem Fortaleza**, 2018. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/pesquisa-do-nucleo-de-enfrentamento-a-violencia-contra-a-mulher-nudem-da-defensoria-publica-do-ceara/ Acesso em 16 jun 2024.

OLIVEIRA, V. M.R.; CAMPISTA, V. do R. **O silêncio**: multiplicidade de sentidos. SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, 2. ed., v.1, Outubro. 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos (1a. edição: 1992, Ed. da Unicamp; Prêmio Jabuti 1993). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod. (1969).

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso:** atualização e perspectivas (1975). *In:* GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp. (1988).

PEIRÓ, M. C. **Juana I de Castilla y Aragón; la reina no loca.** Revista Historia, 2023. Disponível em: https://revistadehistoria.es/juana-i-de-castilla-y-aragon-la-reina-no-loca/2/. Acesso em 30 jun 2024.

PERON, A. P. **Ser mulher, sentir a violência, enunciar os sentimentos**: um olhar discursivo sobre a humilhação na condição de violência conjugal. Campinas, SP : [s.n.], 2016.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

SOUZA, I. M. A.; RABELO, M. C. Agência: para além da oposição entre atividade e passividade. *In:* SEGATA, J.; RIFIOTIS, T. **Políticas etnográficas no campo da ciência e das tecnologias da vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 109-134.

VESCHI, B. **Etimologia de Violência**. 2020. Disponível em: https://etimologia.com.br/violencia/ . Acesso: 15 de abril de 2024.

AFIRMAÇÃO DE NEGRITUDES E PRÁXIS DECOLONIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS (RE)EXISTÊNCIAS IDENTITÁRIAS NOS CONTOS "TAPETE VOADOR" (2016), DE CRISTIANE SOBRAL, E "ZONA DE DESCONFORTO" (2018), DE LINDEVANIA MARTINS

Thaís Nascimento da Silva
Mestranda em Letras
nascimento.thais@discente.ufma.br
UFMA/PPGLB/ CAPES
Eixo 9- Relações de gênero e Diversidades: análises interseccionais

Cristiane Navarrete Tolomei
Doutora em Estudos Comparados de Literatura da Língua Portuguesa
cristiane.tolomei@ufma.br
UFMA/PGCULT/PPGLB/CNPq-2

RESUMO: O presente texto tem por objetivo comparar a representação da beleza negra nos contos "Tapete voador" (2016), de Cristiane Sobral, e "Zona de Desconforto" (2018), de Lindevania Martins, nas respectivas obras com o mesmo nome das narrativas curtas. De modo específico, trata-se de analisar como as personagens femininas, apresentadas nos contos, promovem a (re)existência através da afirmação de suas negritudes. Nesse contexto, analisa-se, de forma comparativa, as divergências e convergências entre os objetos de estudo. O conto "Tapete voador" apresenta uma narrativa em que a personagem sofre preconceito racial e discriminação de gênero por parte do presidente da empresa onde trabalha. Assim, ela está presente em um espaço onde a sua identidade negra é inferiorizada. O conto "Zona de desconforto" apresenta uma personagem feminina infantil que é posta em uma situação de escravidão, na qual é discriminada por sua cor. Ela tem treze anos e é moradora de Pinheiro, cidade no interior do Maranhão. A personagem sai de sua cidade natal em busca de melhores condições de vida, porém é enganada e acaba se tornando uma escrava moderna. Logo, para este estudo, optou-se por estudiosos decoloniais como Aníbal Quijano (2005), Grosfoguel (2008), María Lugones (2020) entre outros. Isto posto, verificou-se como as escritoras constroem personagens femininas oprimidas, mas que (re)existem para a destituição da Matriz Colonial de Poder (MCP) que até hoje determina a práxis da mulher brasileira, sobremaneira, a mulher negra.

Palavras-chave: Zona de Desconforto; Tapete voador; identidade negra; (re)existência.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa, na perspectiva comparativa, os contos “Tapete voador” (2016), de Cristiane Sobral, e “Zona de Desconforto” (2018), de Lindevania Martins, cujas obras têm o mesmo nome dos respectivos contos, buscando, desse modo, evidenciar as temáticas convergentes e divergentes entre os objetos de estudo. Visa-se estudar como os contos se aproximam, por exemplo, na temática da beleza negra, identidade negra, preconceito racial e (re)existências, e como divergem em relação ao espaço à atividade que as personagens desempenham nos ambientes em que se encontram e às formas de abordagens do racismo presente nos cotidianos dessas mulheres. Diante disso, será analisado como as personagens femininas promovem a (re)existência a partir da afirmação de suas negritudes.

As duas produções literárias contemporâneas apresentam em seu enredo personagens femininas transgressoras que não aceitam o silenciamento e a opressão provenientes do sistema mundo-patriarcal capitalista/ colonial/ moderno europeu (Grosfoguel, 2008). Ou seja, (re)existem às opressões provenientes das hierarquias de classe, sexuais, de gênero, geográficas e raciais. As figuras femininas promovem uma valorização da identidade negra a partir da recusa de integração à supremacia branca e subversão às forças sociais que promovem a inferiorização do sujeito negro.

Nos contos, as autoras nos apresentam personagens femininas que sofrem com a discriminação de gênero e inferioridade racial. Essas sujeitas são corpos dissidentes que enfrentam e (re)existem à hierarquização de raça, classe e gênero. Os sujeitos negros, especialmente as mulheres negras, têm suas características físicas inferiorizadas a partir de um olhar colonial, visto que a sociedade brasileira se alimenta de um preconceito secular, em que são vistas como inferiores, tanto no aspecto físico, mental e intelectual.

Os contos, ora aqui estudados das autoras Lindevania Martins e Cristiane Sobral, mantêm uma relação constante de diálogo, visto que compartilham as mesmas temáticas, que ora convergem, ora divergem em alguns aspectos. Assim, a comparação entre as duas torna-se um estudo importante, pois é possível analisar a (re)existência a partir da afirmação da negritude. Inicialmente, realizaremos uma análise das obras buscando observar a Interseccionalidade que é algo que as duas obras compartilham entre si.

2. AFIRMAÇÃO DE NEGRITUDES EM “TAPETE VOADOR” (2016) E “ZONA DE DESCONFORTO” (2018)

O conto “Zona de Desconforto” apresenta a história da personagem Marina, que tem 13 anos e é moradora de uma cidade do interior do Maranhão chamada Pinheiro. Ela foi entregue

pela sua mãe para trabalhar em uma casa de família em São Luís. Lá, ela cuidaria de um bebê e, em troca, teria casa, comida, roupas e acesso à escola. Ao chegar à capital, a menina percebeu que tinha sido enganada, pois passou a trabalhar o dia todo, fazendo almoço para toda a família, cuidava do bebê de colo e, desse modo, não tinha tempo para estudar. A menina era tratada como uma escrava sem direito a nada e ainda sofria preconceito da patroa por ser negra e pobre, condições que a destituía de ser reconhecida como alguém.

Em relação ao conto "Tapete voador", de Cristiane Sobral, temos uma personagem feminina negra, chamada Bárbara. Ela é filha de uma empregada doméstica e de um porteiro. Bárbara tem uma ótima profissão como assessora de Marketing em uma empresa multinacional. Ela tem o desejo de fazer uma Pós-graduação, mas, para isso, deveria ter uma reunião com o chefe da empresa. Ao conseguir reunir-se com ele, ela se depara com um homem negro que possui ideias e uma subjetividade embranquecida. Para conceder o desejo de Bárbara, ele lhe faz pedidos que negam as raízes negras da personagem. Ao deparar-se com aquela cena, ela vai contra o sistema que a quer silenciar e minimizar como sujeita negra, por isso decide pedir demissão no mesmo instante.

Diante do exposto, no conto "Zona de Desconforto" temos a presença de uma personagem negra que foi enganada e transformada em uma escrava moderna. A origem pobre fez com que ela ficasse à mercê da desigualdade social. Nesse aspecto, percebe-se que ela sofre por ser mulher, negra e pobre. As três categorias fazem com que essa menina enfrente uma tripla opressão em uma sociedade que é machista, classista e racista. Assim como no conto de Lindevania, o conto "Tapete voador" apresenta uma personagem que enfrenta as mesmas opressões de raça, gênero e classe; entretanto, destaca-se a categoria classe, porque ela é de origem humilde e, mesmo trabalhando em uma empresa, é lembrada de suas origens como forma de inferiorização.

Embora as personagens dos contos sofram a colonialidade de poder, sobretudo, na categoria classe, as narrativas se distanciam no que se refere ao espaço em que as personagens sofrem as opressões. Enquanto Marina é feita de escrava dentro de um núcleo familiar ao qual trabalhava, Bárbara sofre as mesmas opressões na empresa em que trabalhava. Isso demonstra que, mesmo ocupando um cargo, Bárbara foi lembrada de sua origem humilde. Mesmo em espaços diferentes, as personagens partilham das mesmas opressões.

Dando continuidade à análise, a personagem Bárbara, ao decidir fazer uma pós-graduação e ser convocada para uma audiência com o presidente de sua empresa, surpreende-se ao ver que o presidente era um homem negro. Ele inicia alguns comentários acerca da carreira dela: "Sobre a sua carta, sabe, eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você de fato chegou

longe considerando a maioria negra deste país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras então! Você é dona de uma trajetória ímpar." (Sobral, 2016, p. 9) A partir da fala do presidente, nota-se que ocorre um estranhamento acerca da posição social de Bárbara e a normatização de papéis domésticos associados às pessoas negras.

O presidente cometeu uma violência de raça e gênero contra Bárbara no momento em que diz que ela "chegou longe", como se ter um emprego bem remunerado não fosse algo acessível para mulheres negras. Ele a lembrou de sua pertença a uma classe desfavorecida, como se fosse uma surpresa o fato de ela possuir um bom emprego e posição social. Quijano (2005, p. 118) afirma que: "As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle de trabalho". Nesse sentido, a raça, no processo de culminação da América, foi um elemento fundamental para reduzir os negros à escravidão e à servidão e mesmo que o colonialismo tenha acabado, a população negra ainda está atrelada a trabalhos menos qualificados. Sobre a mulher negra e o trabalho, Beatriz Nascimento (2018, p. 82) explica:

> A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A "herança escravocrata" sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais (Nascimento, 2018 [1975], p. 82).

A colonialidade de classe faz com que as mulheres sofram com o racismo no mercado de trabalho e, assim, estejam tendentes a sofrer discriminações produzidas pelo capitalismo industrial. As estruturas presentes no sistema-mundo moderno vinculam as mulheres a posições na sociedade, posições essas que se aproximam daquelas do período colonial. Sobre essa perspectiva, González (1980, p. 35) afirma que, na sociedade, ocorreu uma naturalização acerca da mulher de cor, o que faz pensar que ela deva desempenhar papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa. Mesmo após a abolição da escravatura, os sujeitos subalternizados ainda são postos em posições e papéis sociais desvalorizados. Marina também foi colocada em uma situação de subalternidade: uma menina negra e pobre, uma pessoa considerada ideal para a escravidão. Ao ser enganada, passou a ser a doméstica da casa, e a patroa, todos os dias, lembrava-a de sua condição, que pode ser observada no trecho a seguir, momento em que a mulher fazia tranças na menina:

-Ouve! Tu ainda és a menina da casa!

> -Não sou a menina da casa! Sou uma menina como as outras!
>
> -Não! Te chamo de menina na falta de coisa melhor, mas tu nem mesmo é menina!
>
> - Como? E eu não sou uma menina?
>
> -Não! Meninas como tu são mulheres velhas que já sabem tudo do mundo!
>
> -Sou menina, sim! Sou menina como as suas duas filhas!
>
> - Não te comparas às minhas filhas!
>
> - Por que não? Qual a diferença entre eu e elas? (Martins, 2018, p. 18).

Observa-se que a patroa da menina a lembra em todos os momentos de que ela não é como as suas filhas. Ela nem mesmo é considerada uma criança, pois, para a mulher, ela já é uma senhora velha que entende tudo do mundo. Inclusive, a patroa teme que a menina se envolva com seu marido, como se ela já fosse uma mulher adulta. No trecho abaixo, continua a fala da patroa: "A diferença é que elas têm família e têm um futuro. Já tu... tu não tem nada! Tu não tem ninguém! Ninguém se importa com o que te acontece agora! É como se tu não existisse! Poderia até morrer! Quem viria atras de ti? Quem sentiria a tua falta?" (Martins, 2018, p. 19). A partir desse trecho, nota-se que a patroa da menina a humilhava como forma de diminuí-la como pessoa, afirmando que a menina não teria um futuro igual ao das suas filhas. Nota-se que os dois contos apresentam pessoas detentoras de poder (presidente da empresa X patroa de Marina) que emitem falas preconceituosas sobre as personagens, que as lembram de suas origens e afirmam que elas não têm futuro.

Bárbara e Marina tiveram que enfrentar figuras de autoridade que simbolizam o discurso do colonizador. Esse discurso leva as personagens a um tipo de desculturação, a fim de que deixem de lado suas origens, modifiquem suas identidades a fim de serem aceitas em determinados espaços e cargos. A identidade que é posta e deve ser seguida é a identidade única e eurocentrada, e ela tende a promover a dominação política e cultural.

Compreende-se também que a intersecção das categorias (gênero x raça x classe) condiciona os grupos minoritários, especialmente as mulheres negras, às desigualdades sociais. As desigualdades oriundas dessas categorias possibilitam a sobreposição de grupos privilegiados, enquanto os grupos excluídos sofrem a imposição de padrões hegemônicos e excludentes. No processo colonial, as categorias de raça e gênero foram utilizadas como forma de divisão racial do trabalho. As mulheres negras, por serem mulheres e pobres, sofreram e ainda sofrem com as desigualdades sociais. Suas lutas e existências são postas à prova, como se não fossem capazes de chegar tão longe em suas trajetórias de pessoas marginalizadas.

Sobre isso, Lugones (2020, p. 58) afirma: "A interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra". As categorias não podem ser consideradas separadamente, porque, nesse processo, seleciona-se um dominante: na categoria homem, está o macho burguês branco heterossexual; na categoria negro, está o macho heterossexual negro; e na categoria mulher está a fêmea burguesa branca heterossexual (Lugones, 2020). Portanto, nesse contexto, a mulher negra inexiste e, desse modo, as opressões e violências são silenciadas. Nessa perspectiva, nota-se como as categorias (gênero x raça x classe) inferiorizam as duas personagens, fazendo com que enfrentem preconceitos dentro de um mundo hegemônico eurocêntrico cristão.

As personagens dos contos sofrem dentro de uma sociedade marcada por desigualdades sociais e de gênero, que fazem com que essas mulheres estejam à mercê do sistema patriarcal-capitalista. Além de sofrerem racismo, elas também enfrentam o sexismo. De acordo com González (2020), trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres americanas e as ameríndias, haja vista que "O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente" (González, 2020, p. 44). As categorias transformam as diferenças em desigualdades sociais; desse modo, sua cor, classe social, gênero, região geográfica etc., promovem variadas formas de opressão.

Outra temática comum nas obras é a questão da beleza negra. No conto "Zona de Desconforto", existe uma cena na qual Marina está em uma praça cuidando do bebê de sua patroa. Junto a ela, se aproxima uma moça perguntando o nome de uma rua. Ao olhar para Marina, a moça diz que ela é uma menina muito linda. Marina fica lisonjeada com o elogio e, logo depois que a moça sai, a patroa faz os seguintes comentários:

> -Escuta, Menina! Tu é muito ingênua mesmo! Não se deve acreditar em tudo que as pessoas falam. Aquela moça só tá sendo gentil. Já viu alguém com teu cabelo duro ser bonita? Olha na televisão! Olha nas capas das revistas! Já viu? Lembrei das mocinhas nas novelas, das histórias em quadrinhos no quarto das gêmeas, das revistas que Dona Laura deixava espalhadas pela sala. Meu sorriso murchou.
>
> -Quando você passa batom com essa sua pele escura, seu rosto parece a cara de um palhaço! (Martins, 2018, p. 15).

No trecho, percebe-se que a patroa de Marina abusava psicologicamente dela no que diz respeito à sua aparência física. A moça elogiou a aparência da menina, e isso fez com que a mulher começasse a desprezá-la. Ela falou sobre o aspecto do cabelo de Marina, comparou-a com as mulheres brancas das capas de revista e comentou sobre a sua boca e o tom de sua pele. Desse modo, observa-se que as mulheres negras estão vulneráveis a um tipo de violência que

está relacionada "às representações do corpo e a construção de padrões de beleza hegemônicos que desconsideram a existência da beleza negra" (Figueiredo, 2020, p. 267). Na sociedade, os aspectos físicos que são impostos são os referentes à mulher branca, ou seja, pele alva, olhos verdes ou azuis e cabelos lisos. Isso também pode ser observado no conto "Tapete voador" quando o presidente tece os seguintes comentários acerca de Bárbara:

> —Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu *marketing* pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. Mas não se aflija com isso, eu posso ajudar. Costumo viajar para o exterior e minha esposa poderá trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Nem vai ser preciso agradecer. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos da empresa. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos...tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida (Sobral, 2016, p. 10).

Bárbara teve que ouvir que o seu cabelo era um acidente genético que poderia ser amenizado por meio de produtos. O presidente queria que ela diminuísse a sua negritude através de maquiagens. A beleza branca é posta como aquela que deve ser seguida, o padrão ideal de mulher que inferioriza aquelas que não se encaixam nos modelos eurocentrados. Desse modo, nota-se como as duas personagens têm seus traços fenotípicos inferiorizados. A modernidade constrói estereótipos negativos relacionados à beleza negra e leva os indivíduos a negarem as suas origens em prol da aceitação da beleza branca. E isso está bastante presente em nossa sociedade através de diferentes maneiras, e uma delas pode ser exemplificada pela mídia; o ideal de beleza europeia é considerada como o ideal. Nas músicas, é perceptível como a beleza negra é inferiorizada, como pode ser notado no trecho a seguir: "negra do cabelo duro, qual é o pente que te penteia?", bem como em palavras negativas relacionadas ao cabelo negro, como "cabelo de bombril", ou "cabelo duro". Isso funciona como um constructo linguístico e social que perpetua a hegemonia eurocêntrica.

O racismo latino-americano mantém os negros em uma posição subalternizada na sociedade e o que é imposto é a ideologia do branqueamento, que, de acordo com González (2020, p. 42) é "Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais".

Desse modo, percebe-se que os meios de comunicação são ferramentas utilizadas para disseminar a ideia de que os valores dos brancos são os mais aceitáveis e os únicos que devem ser seguidos. Assim, os sujeitos são forçados a aceitarem o branco para se limparem da sua cor

negra: "o desejo de embranquecer (de "limpar o sangue", como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura" (González, 2020, p. 42). Aceitar o branqueamento é negar a cor negra, é abandonar a sua ancestralidade.

Nesse âmbito, é discutível a questão da colonialidade do poder. A colonialidade do poder (2005) é um termo criado por Aníbal Quijano que afirma que a colonização da América e do capitalismo colonial/moderno só foi possível com a criação da ideia de raça, que é: "uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial (...)" (Quijano, 2005, p. 117). Essa categoria foi usada para legitimar as formas de dominação que estavam ocorrendo na criação da América, que, segundo Quijano (2005, p. 117) é: "a primeira identidade da modernidade". Esse processo foi responsável pela naturalização de dicotomias ontológicas e epistemológicas, que criam diferenças entre os conquistadores e os conquistados, o que fez com que uma minoria se colocasse como superiores à maioria, que foram vistos como inferiores. Perpetuando, desse modo, a hegemonia eurocêntrica e inferiorizando saberes e existências. Assim, a racialização é um dispositivo normativo da modernidade/colonialidade.

Nesse contexto, "o europeu forja sua identidade, enquanto europeu civilizado, superior, desenvolvido, a partir do encontro com as populações não europeias, às quais atribui atraso, baixo desenvolvimento, baixa cultura etc." (Castro, 2020, p. 151). O colonizado, assim, é considerado como um sujeito sem cultura, sem identidade, pois: "faltam-lhes a racionalidade moderno-científica e também a configuração territorial em Estado-nação" (Castro, 2020, p. 151). Nesse contexto, o Estado-nação passou a ser visto como uma nova era da modernidade, uma evolução do ser humano; portanto, o outro foi considerado como um selvagem que estava em um estado de natureza (Castro, 2020, p. 151). Nesse sentido, "o uso das categorias 'natural' e 'natureza' é fundamental para a empresa moderna-colonial-capitalista-global" (Castro, 2020, p. 151), pois, rotular um sujeito como natural torna-se uma justificativa para a sua subordinação e exploração. Porém, essa ideia de que os colonizados eram selvagens é equivocada, pois os sujeitos que foram colonizados possuíam uma história, uma organização social e suas crenças foram dizimadas para a aceitação da supremacia branca.

Sobre a colonialidade, Quijano (2005, p. 117) afirma: "Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido". Isso implica dizer que, mesmo que o colonialismo tenha terminado, a colonialidade ainda se faz presente, transcendendo a cronologia histórica do colonialismo formal (Quijano, 2005) e legitimando práticas de exploração a partir da ideia de raça. A partir disso, nota-se como a categoria raça foi trabalhada nos contos: a raça negra, considerada inferior e selvagem, foi apresentada a partir de estereótipos negativos. Tudo o que era ruim foi atribuído

ao ser negro; a cor e suas características físicas foram desprezadas, e usadas como marcadores visíveis de hierarquização social. Assim, quanto mais as personagens se aproximavam do branco, mais puras ficavam. Desse modo, ocorre uma desvalorização e rejeição do ser negro, enquanto ser branco é tido como excelência e usado como critério para ser uma mulher de sucesso em uma empresa ou para ser uma criança com um futuro brilhante. A melanina, a textura capilar e outras características físicas são instrumentalizados para subjugar o outro. Ou seja, é possível notar como as diferenças fenotípicas alimentam as estruturas de opressão que sustentam a modernidade colonial.

Bárbara teria que se aproximar o mais possível do branco para ser promovida, enquanto Marina teria que ser branca para ter um futuro digno e respeitável. Se continuassem a ser quem elas eram, negras, não chegariam a lugar nenhum. Nesse ponto, as duas narrativas se encontram para mostrar como a colonialidade do poder hierarquiza os sujeitos e suas subjetividades no sistema mundo-patriarcal capitalista/ colonial/ moderno europeu (Grosfoguel, 2008).

Nos dois contos, vemos como as características das mulheres negras são consideradas inferiores às das mulheres brancas. Existe uma hegemonia na construção da beleza, onde a negra é considerada feia e suja por causa de sua cor, seus lábios e seu cabelo. Isso é uma forma de manter os negros em situação de inferioridade, que segundo Barbosa (2014, p. 61): "Os relatos preconceituosos deram margem ao nascimento das teorias que embasam o pensamento racista". Isso funciona como forma de inferiorizar o negro mesmo após o fim do regime escravocrata.

As mulheres negras são forçadas a seguir os padrões da beleza branco para se sentirem belas e aceitáveis. Marina teve que ouvir que seu cabelo era duro, da mesma forma que Bárbara ouviu que seu cabelo de negro era péssimo, que esse é o seu defeito, e que seu cabelo foi resultado de um acidente genético desagradável. Diariamente, meninas são forçadas a alisar seus cabelos para serem aceitas e consideradas bonitas. Nesse ponto, nota-se como ocorre a gradação da cor negra, isto é, a tentativa de diminuir a cor negra das personagens.

Segundo Castro (2020, p. 155), "As marcas, os fenótipos, a cor da pele negra ou indígena, são discriminadas porque simbolizam um ser cultural, espiritual e ontológico considerado inferior". Assim, as duas personagens sofrem racismo individual, pois são discriminadas em seu ambiente de trabalho e dentro de um núcleo familiar e esse racismo tem por base o racismo cultural e institucional. Assim, elas têm que enfrentar o preconceito que se apresenta por meio de falas, nos meios de comunicação etc.

A patroa de Marina pede para que ela observe a televisão e as revistas para que entenda que a beleza que é mostrada é a beleza branca. Do mesmo modo, o presidente tenta diminuir a

beleza de Bárbara, fazendo com que ela mude seu cabelo e disfarce a cor de sua pele para que a empresa tenha uma boa imagem. Assim, observa-se nos contos como as características como cabelo e cor de pele são representadas de forma negativa, como forma de diminuir a negritude das personagens femininas.

O presidente da empresa representa o patriarcado, bem como o capitalismo, já que tenta fazer Bárbara acreditar que o segredo para o sucesso era ser branco:

> Para que insistir em ser negra em um país racista? Quanto menos você declarar a sua negritude, melhor. Veja, por exemplo, o caso de alguns negros bem sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento a eles e eles retribuíram, casando com mulheres distintas, brancas, exímias donas de casa, puras, com bons genes, para que o futuro seja melhor, sem esses defeitos de cor (Sobral, 2016, p. 10-11).

A partir do trecho, observa-se que o presidente tenta fazer com que Bárbara realize um branqueamento forçado e até citou o caso dos homens negros que aproveitaram a oportunidade dada e se casaram com mulheres brancas, e que ela também deveria fazer o mesmo para não deixar a sua negritude assim tão evidente. Nota-se, nos dois contos, como a negritude, de algum modo, incomoda as pessoas brancas, e estas buscam, por meio de falas racistas e discriminatórias, fazer com que as personagens deixem de lado as suas raízes. Ademais, observou-se que o cabelo é um fator da identidade negra importante que é abordado do mesmo modo nos dois contos. Segundo Gomes (2003):

> O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaques na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção de identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas (Gomes, 2003, p. 80).

Como afirma Gomes (2003), o cabelo crespo é utilizado como arma para retirar o negro do lugar de beleza. Nos contos, pode-se observar claramente que somente o fato das personagens possuírem o cabelo crespo já foi o suficiente para não serem consideradas bonitas. Neles, o cabelo crespo é visto negativamente, como se fosse literalmente um defeito que impede que essas mulheres sejam aceitas. A estética negra nos contos é inferiorizada. O cabelo negro, nas texturas crespas e afrodescendentes é usado como instrumento de desvalorização no âmbito da colonialidade de poder, pois, de acordo com Quijano (2005, p. 118): “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos”. Assim, o que passou a operar foram os cânones eurocêntricos de beleza, que viam as características negras como um desvio do ideal de branquitude.

A opressão que as personagens sofrem levam-nas para um único caminho: o branqueamento, um ideal que lhes é imposto. Esse branqueamento torna o caminho para a afirmação do ser negro cada vez mais difícil em um país racista como o Brasil. Bárbara ouve de seu patrão que deve se tornar branca, falas escancaradas que podem ser analisadas a seguir:

> (...) Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos...tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida (Sobral, 2016, p. 10).

O patrão de Bárbara afirma que, para ela ser promovida, deveria fazer com que sua negritude não ficasse tão evidente, por meio do uso de maquiagens para clarear a sua pele. A fala dele é problemática no sentido de que tenta fazer com que a personagem negue suas origens e sua negritude, a fim de aceitar a branquitude. Já Marina escuta a seguinte fala de sua patroa: "(...) é como se fossemos parentes! Aliás, se perguntarem, diz que é minha parente distante! Uma parente moreninha (...)" (Martins, 2018, p. 14). A patroa de Marina tenta convencê-la para que ela não pense que está em uma situação de trabalho escravo e tenta moldar as falas da menina para que ninguém desconfie do que acontece em sua casa, caso a menina fale algo sobre.

Ao conversar com Marina, ela pede para ela dizer que é sua parente distante, uma parente moreninha. O termo moreno é bastante problemático no que diz respeito aos tons de pele, pois tende a mascarar a cor negra, esconder e diminuir a negritude. As duas personagens sofrem pressão para mascarar as suas cores, negar a cor negra e suas origens, e isso se dá através do uso de maquiagens e do termo "moreno". O patrão de Bárbara até chega a dizer: "É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada" (Sobral, 2016, p. 10). Em todos os casos, ocorre uma gradação da cor negra, uma forma de diminuir a cor das personagens. Nesse contexto, Fanon (2008) afirma:

> Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (Fanon, 2008, p. 34).

Quanto mais o sujeito negro assimilar os valores culturais do branco, menos será selvagem e, portanto, se tornará mais branco. Mas, se a sua originalidade cultural já está comprometida, o que será da cultura negra caso esse sujeito aceite realizar essa mutilação por completo. É isso que é imposto às personagens nos contos.

A supremacia branca é imposta como forma de opressão e silenciamento das personagens negras. Ocorre um embranquecimento cultural do negro, criando-se uma dicotomia: amor ao colonizador; ódio de si mesmo (Munanga, 1990). Portanto, vê-se que as personagens estão em constante opressão e pressão para tornarem-se "mais brancas". Negar-se negro é uma automutilação, uma desumanização do sujeito, e isso pode ser observado nos contos de forma explícita. Ainda sobre isso, Gomes (2003) afirma que o que afasta o negro de sua negritude é negar-se negro para aceitar a cor branca; é não (re)conhecer as suas origens/ancestralidade. Essas personagens sofrem uma desculturação, são levadas a esquecer suas raízes, seus antepassados, sua cultura, e movidas a valorizarem e assimilarem a cultura dos brancos.

O que o presidente estava fazendo era uma alienação. Do mesmo modo, Marina já estava se familiarizando com as imagens negativas sobre ela, sua família, sua origem pobre. Desse modo, o que restaria às personagens, senão assemelhar-se ao branco, trocando a pele física, cultural e intelectual (Munanga, 1990). Assim, Bárbara esperou o presidente terminar a sua "lavagem cerebral" para com ela e realizou o seguinte discurso:

> O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço branco, ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens de terror que embaçavam a sua visão. Ela estava lívida, após aquela sessão de afropessimismo e tentativa de lavagem cerebral. Estava com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Mas levantou decidida, firme em suas certezas.
>
> — Veja Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que sou. Agradeço pela oportunidade, mas não posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito (Sobral, 2016, p. 11-12).

Bárbara estava prestes a desmoronar perante o presidente, porém reergueu-se e (re)afirmou sua negritude, suas origens, seu povo. Ela preferiu demitir-se a permanecer naquele lugar onde sua negritude era diminuída, onde teria que passar por uma lavagem cerebral para ser aceita, onde teria que se negar para aceitar a imagem de um outro. Do mesmo modo, Marina tomou coragem para abandonar o lugar onde estava sendo feita de escrava, onde sua beleza negra era inferiorizada, onde menosprezavam suas origens e afirmavam que, por ser quem ela era, não teria futuro algum e decide ir embora. Isso pode ser notado no trecho a seguir:

Sou menina, sim! Sou menina como as suas duas filhas!

> - Não te comparas às minhas filhas!
>
> - Por que não? Qual a diferença entre eu e elas? (Martins, 2018, p. 18).

Marina precisou se (re)afirmar e (re)existir perante à situação em que se encontrava, fugir daquele espaço onde era inferiorizada, onde a tratavam como uma ninguém, onde suas características físicas eram inferiorizadas. Em um certo dia, ela decide confrontar sua patroa e ressignificar seu ser. Assim, entrou no quarto da patroa, onde ela tomava banho, abriu a carteira que continha quinhentos e vinte reais e se preparou para a fuga. O trecho a seguir narra o momento em que a menina se prepara para o ato.

> Já eram duas da manhã. Procurei a churrasqueira e peguei algumas lascas de carvão. Pus todas num saco plástico e saí. Não tinha ninguém na rua. Primeiro escrevi a carvão no muro cinza, com uma letra bem grossa, várias vezes. Como se não bastasse, depois escrevi no muro da padaria e nos bancos da pracinha, passando repetidamente a lasca de carvão no mesmo lugar, para que ela não pudesse ignorar essas provas da minha existência: “Dona Laura é puta” (Martins, 2018, p. 21).

Diante das atitudes da patroa, que tentava a todo custo invisibilizar a menina, bem como suas características, sua origem e, principalmente, pela situação de escravidão em que ela vivia, observa-se que a personagem não se deixou calar. Ela estava o tempo todo (re)afirmando sua identidade e existência. Desse modo, ela pegou uma mochila, colocou a foto de sua mãe, a escova de dentes do irmão mais novo, o dinheiro que tinha pego da patroa, roupas, comida, livro, caderno e lápis. Depois, criou coragem para ir embora. Porém, naquele momento, a patroa despertou de seu sono,

> - Volta já aqui, menina!
>
> Estava no portão grande quando parei. Voltei. Mas meti o corpo novamente na casa apenas para olhar bem o seu rosto, para nunca esquece sua face e lhe gritar bem forte:
>
> - Meu nome não é menina! Meu nome é Marina! (Martins, 2018, p. 22).

Marina afirmou seu nome, pois, durante a narrativa, a patroa nunca a chamava por ele; pelo contrário, era chamada de "a menina". Ao afirmar seu nome, Marina afirma também sua negritude. Marina, mulher negra, pobre, possui a pele negra, possui o cabelo crespo; sim, ela era a Marina. Ao escrever que a patroa era uma “puta”, ela o faz para defender sua mãe pois a patroa chamou-a desse termo pois a mesma tinha muitos filhos, disseminando imagens negativas sobre a mãe da menina, uma mulher negra. Nota-se que as personagens não aceitam permanecer nesses lugares de silenciamento e inferiorização. Esse movimento que as personagens fazem é chamado de negritude, que segundo Munanga:

> Esta recusa de integração que se traduz na manutenção da desigualdade por parte do dominador branco, provoca a revolta do negro e, finalmente, a ruptura com o sistema escravocrata e colonial. O negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca da assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisava recuperar. A essa retomada, a essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de "negritude" (Munanga, 1990, p. 111).

O caminho não é a assimilação da supremacia branca, não é o embranquecimento e nem a desculturação, mas sim a afirmação de ser negro, afirmar a cultura, afirmar as características físicas (cor cabelo), afirmar os saberes, conhecimentos. É isso que as personagens promovem: uma valorização da afirmação do ser negro de forma clara e objetiva. Bárbara e Marina fizeram com que a identidade negra fosse valorizada a partir de posicionamentos, falas, atitudes de recusa de integração, rompendo com o sistema moderno-colonial. Elas não aceitaram permanecer em ambientes onde o discurso da supremacia branca era imposto, onde teriam que negar suas raízes, seus antepassados e a si mesmas. Elas representaram a expressão "ser negro" que, segundo Nascimento (2021, p. 44), "é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir".

É importante frisar que a modernidade impôs apenas uma forma de conhecimento, que é o "modelo de sujeito de origem europeia, masculino, branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência" (Pires, 2020, p. 316). Desse modo, as formas de existências eram aquelas relacionadas aos brancos; isso cria hierarquizações entre os sujeitos, mas é necessário para o "desenvolvimento do projeto de dominação colonial que os sustenta" (Pires, 2020, p. 316). Quando as personagens não aceitam a perspectiva branca como única a ser seguida, elas promovem a (re)existência ao transpor o legado da modernidade/colonialidade (Pires, 2020, p. 323) que é retirá-lo da condição de único a ser seguido. Quando as personagens valorizam a sua identidade, sua cor e caraterísticas físicas, e quando elas (re)afirmam a experiência de ser mulheres negras elas congregam de maneira "horizontalizada as múltiplas perspectivas políticas, econômicas, epistemológicas e culturais que compõem a multirracial e pluricultural América Latina" (Pires, 2020, p. 323). Elas lutam contra as opressões racistas, patriarcais e heteronormativas.

Por meio da afirmação de suas negritudes, Bárbara e Marina promovem uma (re)existência. Sobre esse termo, Porto Gonçalves (2006, p. 47) afirma: "(...) é a partir dessa existência que se R-Existe, Existo, logo resisto. R- Existo)". A (re)existência é uma forma de enfrentamento ao sistema mundo-patriarcal capitalista/colonial/moderno europeu (Grosfoguel, 2008) ou seja, (re)existir às opressões provenientes das hierarquias de classe, sexuais, de gênero, geográficas e raciais. Através das personagens foi possível observar como ocorre essa

(re)existência, pois embora a figura feminina seja um objeto social que sofre a opressão do patriarcado, ela também é agente de (re)existência, que pode ocorrer por meio da luta ou da subversão (Miranda, 2019). Além disso, a autora descontrói o mito da beleza branca ao apresentar personagens que negam a branquitude e põem em evidencia a valorização do ser negro, respeitando, dessa forma, suas ancestralidades.

As personagens não aceitaram permanecer naqueles espaços onde eram silenciadas, inferiorizadas, onde suas culturas, conhecimentos e relações pessoais eram inferiorizados. Elas promoveram uma subversão porque fazem parte do grupo dos marginalizados; lutaram contra o sistema que as quer silenciar e oprimir. Desse modo, nota-se como essas duas produções literárias contemporâneas apresentaram personagens femininas transgressoras, que não aceitaram o silenciamento e o embranquecimento. Além do mais, a partir das personagens, foi possível analisar questões como negritude, beleza negra, identidade negra, branqueamento e preconceito racial. As personagens são mulheres que (re)afirmam suas identidades, que têm orgulho de sua cor e que lutam contra o sistema mundo-patriarcal capitalista/colonial/moderno europeu (Grosfoguel, 2008).

3. CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu constatarmos, através da comparação das convergências e divergências dos contos “Tapete voador” e “Zona de desconforto”, a preocupação dos objetos de estudo em apresentar personagens femininas transgressoras que promovem a (re)existência a partir da afirmação de suas negritudes. Em outras palavras, as narrativas apresentam as opressões que as mulheres negras enfrentam perante à lógica colonial presente no Brasil.

As personagens, através da recusa da assimilação da supremacia branca, trilharam novos caminhos em que puderam (re)afirmar as suas negritudes. E esse caminho não é a desculturação, mas sim a afirmação de ser negro, afirmar a cultura, afirmar as características físicas, a afirmação dos saberes e conhecimentos. É isso que as personagens promovem: uma valorização do ser negro em uma sociedade marcada por hierarquias sociais, que criam categorias de raça, classe, gênero e geográficas no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciene C. **Identidade, estigmas e Branquitude: Reflexo sobre a mídia brasileira,** Interação. São Paulo v.1.n1.p. 58-73 1 semestre 2014.

CASTRO, de Susana. **Condescendência: estratégia pater-colonial de poder.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 147- 158, 2020.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Angela, **Carta de uma ex-mulata a Judith Butler.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./ jun, 2003.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e se**

xismo na cultura brasileira. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho " Temas e problemas da População Negra no Brasil, IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 35- 49, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 53-83, 2020.

MARTINS, Lindevania. **Zona de Desconforto**. -1. Ed.- São Paulo: Editora Benfazeja. Brasil, 2018. 124 p.

MIRANDA, N. K. "Mulher negra, trabalho e resistência: escravizadas, libertas e profissões no século XIX". Epígrafe. v.7, n.7, São Paulo, 2019. Disponível em https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/141487.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude afro-brasileira**: perspectivas e dificuldades. Revista de antropologia, p. 109-117, 1990.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras** relações raciais, quilombos e movimentos. Editora Zahar. 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, **Quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

PIRES. Thula Rafaela de Oliveira. **Por uma concepção amefricana de direitos humanos.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 314- 409, 2020.

PORTO- GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia, Amazônias. São Paulo: **Contexto,** 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. A Colonialidade do Saber:** etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador.** Rio de Janeiro: Malê, 2016.

DECOLONIALIDADE NOS CONTOS FANTÁSTICOS DA AUTORA MARANHENSE LINDEVANIA MARTINS

Cristiane Navarrete Tolomei
Doutora em Estudos Comparados de Literatura da Língua Portuguesa
cristiane.tolomei@ufma.br
UFMA

Patrícia de Sousa Silva
Mestranda em Letras
patyanna12345@gmail.com
PGLB/UFMA/CAPES

RESUMO: O texto em questão é uma investigação, a partir da teoria decolonial, que analisa como a Literatura Fantástica tende a ser uma estratégia potencial de denúncia contra a lógica das colonialidades nos contos fantásticos "Teresa decide falar", "No meio da testa", "Ossos do ofício" e "A substituta", no livro *Teresa Decide Falar* (2022), cuja autoria pertence à defensora pública Lindevania Martins que, como escritora negra e maranhense da literatura contemporânea, tem sido uma representante crucial das vozes marginalizadas e estereotipadas pela supremacia patriarcal/capitalista. Para tanto, foi feita uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e caráter exploratório, na busca por aspectos da ficção literária que corroborem com a temática e a compreensão dos conceitos discutidos ao longo deste estudo. Como fundamentação teórica foram usados textos de autores como: Ana Luiza Sila Camarani (2014); Luiz Silva Cuti (2010); Heloisa Toller Gomes (2004); Jorge Luis Borges (1974); Tzvetan Todorov (1980), entre outros escritores que teorizam sobre os motes elencados. Ademais, os resultados apontam para a forma como a autora consegue denunciar a violência exercida contra os sujeitos subalternizados em prol dos infortúnios da matriz colonial de poder, ao mesmo tempo em que suscita práticas decoloniais de *reexistência* no combate aos males dessa herança hegemônica por intermédio da narrativa fantástica que, por si só, já subverte as formas fixas e rompe com a subordinação à teoria dos gêneros literários.

Palavras-chave: Decolonialidade; Colonialidade; Fantástico; Lindevania Martins.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto investiga como a literatura fantástica funciona como uma estratégia de denúncia contra a lógica da colonialidade e seus efeitos nos sujeitos subalternizados nos contos "Teresa decide falar", "No meio da testa", "Ossos do ofício" e "A substituta", na coletânea *Teresa Decide Falar* (2022), da escritora maranhense Lindevania Martins.

A literatura fantástica, no Brasil, traz nomes importantes como dos cariocas Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) e Machado de Assis (1839-1908), do paulista Monteiro Lobato (1882-1948), do paulistano Mário de Andrade (1893-1945), do gaúcho Erico Verissimo (1905-1975), do mineiro Murilo Rubião (1916-1991) e dos maranhenses Aluísio Azevedo (1857-1913) e Coelho Neto (1864-1934), entre outros. No cenário da escrita de autoria feminina, temos a cearense Emília Freitas (1855-1908), a carioca Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), a paulista Adalzira Bittencourt (1904-1976), a paulistana Dinah Silveira de Queiroz (1911-1982) e, recentemente, no Maranhão, Lindevania Martins (1972), Laísa Couto (n/a) e Rute Ferreira (1991), entre outras.

Em geral, esses(as) autores(as) instrumentalizam o gênero fantástico, composto por elementos surreais e sobrenaturais, que contrariam os fenômenos naturais, para realizar críticas à sociedade de sua época. Em vista disso, optamos por Lindevania Martins por fazer parte das escritoras contemporâneas maranhenses e por ela denunciar as imposições e regras das colonialidades de poder e de gênero, empregando o sobrenatural em suas narrativas.

Para pensar essas narrativas fantásticas da escritora maranhense como material para as teorias decoloniais, escolhemos a expressão "fantástico decolonial", do professor e escritor Moacir Fio, a fim de identificar os contos, que compõem este estudo, na obra *Teresa Decide Falar*, que tratam da crítica às configurações sociais e relações de dominação da modernidade.

Logo, esta pesquisa é relevante por tratar de tema inédito e abre caminho para um campo desconhecido dos estudos decoloniais ao aproximar a literatura fantástica, considerada inverossímil, no debate da realidade dos subalternizados no Brasil.

2. PRÁTICAS DECOLONIAIS E A LITERATURA FANTÁSTICA

Uma vez que fica evidente o poder da literatura na luta contra a colonialidade, trazemos agora uma proposta que se mostra inovadora dentro dos estudos decoloniais contemporâneos que diz respeito à análise de contos fantásticos a partir de uma perspectiva decolonial. Para isso, será traçado um percurso de compreensão acerca da Literatura Fantástica e sobre como é

possível, a partir dessa categoria, abrir margens para questionamentos e críticas relevantes aos principais modelos autoritários que ainda vigora na sociedade – capitalistas e patriarcado.

A priori, é importante destacar que os conceitos teóricos utilizados nesta pesquisa para o que aqui chamamos de Literatura Fantástica possuem como fundamentação as reflexões e discussões desenvolvidas a partir dos séculos XIX/XX, com base na leitura e análise dos textos de alguns escritores consagrados que produziram ao longo do tempo um vasto conteúdo a respeito do gênero em questão.

Dentre eles, é importante destacar dois nomes em específicos, o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov (1980) e o crítico literário e ensaísta argentino Jorge Luis Borges (1974). O primeiro foi responsável por elaborar um estudo criterioso sobre essa categoria literária, dividindo-a em uma variedade de subgêneros – fantástico/estranho/maravilhoso – que serão aqui abordados posteriormente.

O segundo é considerado um precursor do movimento que influenciou o desenvolvimento da literatura no território latino-americano e deu origem ao Realismo Mágico/Fantástico que surgiu como resposta à literatura fantástica europeia. Borges aperfeiçoou a linguagem de ficção por meio de um processo de "re(fundação)" da literatura fantástica "através da tradução da tradição literária anglo-saxã" (Vieira, 2022, p. 6) e, com isso, abriu caminho para uma geração de romancistas hispano-americanos.

Junto a eles, também foram levadas em consideração as ideias de escritores como Guy de Maupassant (1883); Jorge Luis Borges (1932); Adolfo Bioy Casares (1940); Silvina Ocampo (1940); Pierre-Georges Castex (1962); Roger Caillois (1966); Charles Nodier (1970); Louis Vax (1972); Irène Bessière (1974); Sigmund Freud (1976/2010); Remo Ceserani (2006); Ana Luiza Silva Camarani (2014); dentre outros.

Diante do grande número de escritores europeus citados acima, não poderíamos deixar de mencionar algo que parece um oxímoro, contudo, vem a ser uma realidade que corrobora com a afirmativa de que há, sem dúvidas, a necessidade dos estudos decoloniais. Estamos falando da presença majoritária de autores do Norte Global na fundamentação teórica usada para embasar os apontamentos a respeito dos conceitos de Literatura Fantástica, logo, a necessidade de um giro epistemológico no saber, apontando para a importância do pensamento desde América Latina.

Dando continuidade à discussão, a partir da leitura de um texto literário, em cujo enredo nota-se a presença de elementos insólitos, é propenso ao senso comum que a classificação de tal obra seja sempre a mesma: Literatura Fantástica. No entanto, uma análise precipitada pode ir ao encontro de uma definição equivocada, posto que muitas são as noções de fantástico que

permeia a trajetória dessa espécie, gerando uma problemática histórica, conceitual e classificatória em seu entorno.

Devido a essa variedade de concepções teóricas, antes que sejam expostas as peculiaridades dos contos que serão analisados aquém como objetos de pesquisa, e de estabelecermos uma relação entre fantástico/decolonialidade/colonialidade, faz-se mister que um breve panorama a respeito desse gênero venha a ser traçado a fim de que se tornem mais compreensíveis as conexões e os resultados encontrados.

Embora alguns teóricos defendam que a Literatura Fantástica tenha sua origem somente a partir do século XIX, e desenvolvimento já no século XX com a insurgência do fantástico atual/contemporâneo/neofantástico, as histórias de cunho sobre-humano precedem até mesmo a Antiguidade, com as histórias e mitos religiosos usados pelos primórdios na tentativa de descreverem a criação do universo. Todavia, como exposto anteriormente, a breve discussão aqui proposta não irá prender-se ao período de sua gênese, mas sim dos conceitos e classificações que giram em torno de tal gênero.

No que se refere ao seu início, mesmo diante da resistência de alguns pensadores para aceitarem os textos insólitos como literatura, tal objeção mostra-se incoerente diante do fato de que uma das principais marcas de um texto literário talvez seja a ficção. Pensando nisso, percebe-se que a literatura fantástica em sua essência já possui uma das mais relevantes peculiaridades do que é definido como literatura, tendo em vista que sua natureza intrínseca é firmada na relação direta ou indireta do mundo real e do sobrenatural (ficção).

A respeito disso, Jorge Schwartz (2006) explica:

> O fantástico que impregna as histórias serve de artifício ficcional para chamar a atenção sobre a crua realidade do homem na Terra. Ao contrário dos modelos canônicos do século XIX, em que prevalece a hesitação do narrador, do personagem e até do leitor, o sobrenatural moderno nunca postula um enigma a ser decifrado, uma intriga que vise a desvendar o inexplicável ou uma explicação racional para a intrusão do irracional (p. 101-102).

Tendo em vista que tal relacionamento possa apresentar, na maioria das vezes, um distanciamento entre ambas as realidades, é muito provável que a inaceitação do fantástico como literatura surja da ideia de que ela tem como pilar de sua existência justamente aquilo que representa o surreal provocando, assim, uma noção de que seu conteúndo, talvez, não tenha utilidade para promover reflexões/estudos de relevância na sociedade com a devida verossimilhança que se epera de um conto, ou romance literário como Iracema, Dom Casmurro, O Bom Criolo, O Cortiço, Capitães de Areia e Vidas Secas, por exemplo.

> Ao pensar o fantástico como ficção, Vax assinala que a lista de combinações dos termos "verdadeiro" e "imaginário" com os dois outros termos "verossímil" e "inverossímil" oferece pouco interesse. Para ele mais vale distinguir: a) a certeza científica fundamentada no raciocínio e na experiência; b) a convicção que se apoia na vontade de crer e na recusa de duvidar; c) a evidência afetiva. Em outras palavras: conhecimento, fé, sentimento. Segundo Vax, a pessoa que cultiva o fantástico não se interessa pelas conclusões da psicologia, nem pelos dogmas que definem a existência e o poder dos diabos, mas sim pelo poder de encantamento dos contistas. A narrativa ingênua que um homem de boa fé considera verdadeira, embora inverossímil, é mais convincente no plano do conhecimento do que a narrativa mais genial tida ao mesmo tempo como imaginária e internamente verossímil (Camarani, 2014, p. 49).

Nesse sentido, o argumento de que há falta de verossimilhaça e que, por esse motivo, fantasia não é literatura, não se sustenta diante do fato de que há inúmeras possibilidades de se extrair da fantasia exemplos e lições valiosas para a realidade. Camarani (2014), a respeito de tal dilema, afirma:

> A narrativa fantástica caracteriza-se ao mesmo tempo pela aliança e pela oposição que estabelece entre as ordens do real e do sobrenatural, promovendo a ambiguidade, a incerteza no que se refere à manifestação dos fenômenos estranhos, insólitos, mágicos, sobrenaturais (Camarani, 2014, p. 7-8).

Ainda sobre essa questão, o escritor romântico francês Nordier, um dos precursores dos estudos teóricos sobre o fantástico, insinua que a fantasia nada mais é do que uma representação fictícia exagerada do mundo físico em que o comum, o corriqueiro e o ordinário aparecem exacerbadamente em trechos bem elaborados, isto é, uma "hiperbolização" do mundo real. Ele afirma que a "Fantasia [...] pretendia apenas apresentar sob uma luz hiperbólica todas as seduções do mundo positivo"[1] (Nodier apud Camarani, 2014, p.121 – tradução nossa).

> De fato, diferentes críticos da literatura fantástica insistem, demonstrando por meio de inúmeros exemplos e de teorias, que o fantástico deve aparecer ligado à representação do real, pois é justamente o desequilíbrio ou a perturbação das leis reconhecidas que determina essa modalidade literária. Daí o real ser imprescindível para a compreensão do fantástico (Camarani, 2014, p. 15).

Lois Vax (1972) ratifica essa ideia ao exprimir que "A narrativa fantástica [...] gosta de nos apresentar, habitando o mundo real onde nos encontramos, homens como nós, postos de súbito em presença do inexplicável. [...] o fantástico nutre-se dos conflitos do real e do possível" (p. 8).

Na América Latina, o escritor argentino Jorge Luís Borges ressalta que dentro do caos do mundo, o homem está perdido como em um labirinto, e afirma que a irrealidade é condição

[1] "La fantaisie [...] n'eut pour objet que de présenter sous un jour hyperbolique toutes les séductions du monde positif." (Nodier, 1970, p.121).

da arte, ou seja, ele pactua nessa troca incessante de ficção e realidade, até confundir uma com a outra. A criação literária passa a ser compreendida como um processo de transfiguração, e seu resultado é "uma plenitude de sugestões e associações na alternância do fantástico e do real" (Apud Jozef, 1974, p. 46).

Nesse sentido, os acontecimentos insólitos presentes nos contos que analisaremos mais à frente, da obra de Lindevania Martins, tendem a ser uma representação exacerbada da realidade, o que não é algo negativo, visto que de tal forma a escritora consegue ao mesmo tempo em que prende a atenção dos leitores através de histórias extraordinárias, também traz enredos nos quais o sobrenatural converte-se em denúncia, apresentando marcas de uma sociedade sujeita aos males da colonialidade.

Ademais, é importante destacar que realmente há diferenças consideráveis entre o gênero fantástico e outras literaturas em geral, diferenças essas que não estão apenas no campo do sobrenatural. Contudo, ainda assim, tais distinções não são motivo para colocar uma em detrimento da outra. Em relação ao gênero fantástico e a seus atributos, Nordier declara que:

> O fantástico exige da verdade uma virgindade de imaginação e de crenças de que a literatura secundária carece, e que só se reproduz nela após essas revoluções cuja passagem renova tudo [...]. O aparecimento das fábulas recomeça no momento em que termina o império dessas verdades reais ou consensuais, que emprestam um resto de alma ao mecanismo gasto da civilização. É isso que tornou a fantasia tão popular na Europa nos últimos anos, e que faz dela a única literatura essencial da época de decadência ou de transição a que chegámos (Nodier Apud Camarani, 2024, p. 15 – tradução nossa).[2]

Segundo Castex, o fantástico aparece como que um intruso invadindo a o campo da realidade:

> O fantástico, de facto não deve ser confundido com a fabricação convencional de contos mitológicos ou contos de fadas, que implica uma desorientação da mente. Pelo contrário, caracteriza-se por uma intrusão brutal do mistério no quadro da vida real (Castex Apud Camarani, 2014, p. 31 – tradução nossa).[3]

[2] "Le fantastique demande à la vérité une virginité d'imagination et des croyances qui manque aux littératures secondaires, et qui ne se reproduit chez elle qu'à la suite de ces révolutions dont le passage renouvelle tout [...]. L'apparition des fables recommence au moment où finit l'empire de ces vérités réelles ou convenues qui prêtent un reste d'âme au mécanisme usé de la civilisation. Voilà ce qui a rendu le fantastique si populaire en Europe depuis Quelques années, et ce qui en fait la seule littérature essentielle de l'âge de décadence ou de transition où nous sommes parvenus" (Nodier Apud Camarani, 1970, p. 15).

[3] "Le fantastique, en effet, ne se confond pas avec l'affabulation conventionnelle des récits mythologiques ou des féeries, qui implique un dépaysement de l'esprit. Il se caractérise au contraire par une intrusion brutale du mystère dans le cadre de la vie réelle" (Castex Apud Camarani, 1962, p. 31).

Para Vax, as mudanças sofridas pelo fantástico contemporâneo fazem com que se perca o seu encanto. Ele aponta que o gênero vem a ser um momento de crise que se manifesta na banalidade da vida cotidiana.

> 1. Vivemos no mundo tranquilizador das certezas quotidianas;
>
> 2. Algo misterioso, impossível, inexplicável acontece;
>
> 3. Este facto insere-se, por sua vez, num conjunto mais vasto de conhecimentos, que engloba tanto os conhecimentos anteriores [como] o fenómeno insólito [...]. O fenômeno insólito [...]. Não é [...] a nova síntese fantástica, mas o momento de ansiedade, de crise e de pânico que surge entre as duas sínteses. O fantástico é um momento de crise (Vax Apud Camarani, 2014, p. 49 – tradução nossa).[4]

Diferentemente dos escritores que o antecederam, para Todorov não basta haver a presença de elementos insólitos para classificar uma história como fantástica. O autor defende que somente diante da vacilação pode-se encontrar o fantástico. Ele acredita que para sua existência é necessário que o sobrenatural seja alvo de dúvida para os personagens ou para o próprio leitor. Dessa forma, o fantástico é "a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural" (Todorov, 1980, p. 16).

Uma vez que o fantástico, segundo Todorov, dura apenas enquanto há a incerteza em relação aos acontecimentos sobrenaturais, quando tal hesitação acaba, o texto ganha outra classificação. Diante desse término, momento em que leitor/personagem irá definir a origem do insólito e decidir se ele provém ou não da "realidade".

> Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma, entretanto, uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (Todorov, 1980, p. 24).

É a partir dessa decisão que o autor descreve a seguinte divisão para a Literatura Fantástica: Fantástico, Estranho e Maravilhoso. Sendo que, entre o fantástico e o estranho, e entre o fantástico e o maravilho, existem subgêneros que também receberão suas classificações de acordo com a definição da causa/origem do sobrenatural no desfecho da história.

---

[4] 1. Nous habitons le monde rassurant des certitudes quotidiennes;/ 2. Survient un fait mystérieux, impossible, inexplicable;/ 3. Ce fait est compris à son tour dans un savoir plus vaste, qui englobe tout à la fois le savoir précédent [et] le phénomène insolite [...]. Ce n'est [...] pas la synthèse nouvelle qui est fantastique, mais le moment d'inquiétude, de crise et d'affolement qui s'intercale entre les deux synthèses. Le fantastique est um moment de crise (Vax Apud Camarani, 2014, p.49).

Para melhor assimilação de cada um desses subgêneros e para posteriormente compreendermos em qual deles se encaixam os contos que serão aqui estudados, segue uma tabela construída a partir dos conceitos definidos por Todorov em seu texto livro *Introdução à Literatura Fantástica* (2004):

QUADRO 1 – CONCEITOS DOS SUBGÊNEROS DA LITERATURA FANTÁSTICA.

SUBGÊNERO	DEFINIÇÃO/CLASSIFICAÇÃO TODOROV (1980)
FANTÁSTICO-ESTRANHO	Os acontecimentos que com o passar do relato parecem sobrenaturais, recebem, finalmente, uma explicação racional. O caráter insólito desses acontecimentos é o que permitiu que durante comprido tempo o personagem e o leitor acreditassem na intervenção do sobrenatural (p. 25).
ESTRANHO PURO	Junto com estes casos, nos que nos encontramos no estranho um pouco a nosso pesar, por necessidade de explicar o fantástico, existe também o estranho puro. Nas obras pertencentes a esse gênero, relatam-se acontecimentos que podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam no personagem e o leitor uma reação semelhante a que os textos fantásticos nos voltaram familiar. Vemos porque a definição é ampla e imprecisa, como também o é o gênero que descreve: diferente do fantástico, o estranho não é um gênero bem delimitado; dito com mais exatidão, só está limitado pelo lado do fantástico; por outro lado, dissolve-se no campo geral da literatura (p. 26)
FANTÁSTICO-MARAVILHO	Passemos agora para o outro lado dessa linha divisória que chamamos o fantástico. Encontramo-nos no campo do fantástico-maravilhoso, ou, dito de outra maneira, dentro da classe de relatos que se apresentam como fantásticos e que terminam com a aceitação do sobrenatural. Estes relatos são os que mais se aproximam do fantástico puro, pois este, pelo fato mesmo de ficar inexplicado, não racionalizado, sugere-nos, em efeito, a existência do sobrenatural. O limite entre ambos será, pois, incerto, entretanto, a presença ou ausência de certos detalhes permitirá sempre tomar uma decisão (p. 29).

MARAVILHOSO-PURO	No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito (p. 30).
VARIEDADES DO MARAVILHOSO	1. ***maravilhoso hiperbólico**:* Neste caso, os fenômenos são sobrenaturais só por suas dimensões, superiores às que nos resultam familiares (p.30). 2. ***maravilhoso exótico:*** Relatam-se ali acontecimentos sobrenaturais sem apresentá-los como tais; supõe-se que o receptor implícito dos contos não conhece as regiões nas que se desenvolvem os acontecimentos; por consequência, não há motivo para pô-los em dúvida (p.30). 3. ***maravilhoso instrumental:*** Aparecem aqui pequenos gadgets, adiantamentos técnicos irrealizáveis na época descrita, mas depois de tudo, perfeitamente possíveis (p. 31). 4. ***maravilhoso cientista*** (**hoje se denomina ficção científica)**: Aqui, o sobrenatural está explicado de maneira racional, mas a partir de leis que a ciência contemporânea não reconhece (p.31).

Fonte: Da autora (2024) a partir de TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (1ª edição 1980).

Levando em consideração os subgêneros propostos por Todorov, os contos de Lindevania Martins, que serão usados mais adiante como objetos de pesquisa para apresentar o potencial da Literatura Fantástica como estratégia contra a Matriz Colonial de Poder, possuem característica específica do sobrenatural que os tornam cabíveis de classificação em categorias distintas.

Veja abaixo o quadro que ilustra a classificação[5] dos contos de Lindevania Martins, conforme Todorov ([1980], 2004). É válido destacar que todos eles possuem em comum a presença de elementos insólitos:

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS CONTOS NOS SUBGÊNEROS DA LITERATURA FANTÁSTICA.

CONTOS SELECIONADOS COMO OBJETO DE PESQUISA	**CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS QUE OS TORNAM LITERATURA FANTÁSTICA**	**CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS EM *FANTÁSTICO PURO/ESTRANHO/MARAVILHOSO* DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS**

[5] Observação: a ordem de classificação dos contos não segue a mesma dos textos dentro do livro, mas procura obedecer a organização de suas análises dentro do trabalho em questão. Tal alteração foi feita com o intuito de facilitar a compreensão em relação à pesquisa e à apresentação dos aspectos de colonialidades presentes nas ficções.

		POR TODOROV (1980)
No meio da testa	No conto "*No meio da testa"* o insólito apresenta-se por meio da zoomorfização – um homem comum, em seu cotidiano, de repente, ao acordar, se depara com um chifre (elemento de característica animal) no meio da testa. Diante desse elemento sobre-humano nos deparamos com a dúvida, que parte tanto dos personagens quanto do leitor, a respeito da origem e da causa para tal fenômeno. O homem, em cuja a testa aparecera essa saliência animalesca, conjectura a respeito do ocorrido e levanta a hipótese de que isso ocorreu mediante um ato de traição que sofrera de sua esposa, porém, durante o desenvolvimento da história fica esclarecido que não é esta a razão para tal fenômeno. Embora descubra, no final do conto, que este também foi um problema que acompanho a vida de seus antepassados, pai e avô, o ainda assim o protagonista continue sem respostas em relação a proveniência de tal protuberância. Dessa forma, a VACILAÇÃO aqui aparece do início e vai até o fim da história, fazendo com que este conto, segundo Todorov, possa ser classificado como FANTÁSTICO PURO, uma vez que em nenhum momento da história a dúvida é completamente sanada.	FANTÁSTICO PURO
A substituta	Aqui o que faz a vez do sobrenatural é a distopia dos fatos. O enredo apresenta uma realidade distópica/futurista na qual uma jovem tem as suas memórias armazenadas após a sua morte para serem implantadas no corpo de uma outra mulher que também veio a óbito. Diante dos acontecimentos aqui expostos, há de se observar uma certa semelhança nas características do	MARAVILHOSO CIENTISTA

	conto com os critérios estabelecidos para classificação em dois subgêneros diferentes que seriam ***o maravilhoso instrumental*** e ***o maravilhoso cientista***, isso porque ambos possuem como principal norma a presença de acontecimentos insólitos que não se encaixam na realidade contemporânea, todavia a diferença fundamental, que esclarece esse impasse, é o fato de que no instrumental o maravilhoso se configura em "*adiantamentos técnicos irrealizáveis na época descrita, mas depois de tudo, perfeitamente possíveis*". Enquanto que no cientista o maravilhoso dá-se na um período de tempo contemporâneo, porém com leis científicas diferentes. O impasse, do início ao fim a trama, trata esse fenômeno surreal de forma naturalizada e com explicações "cabíveis" dadas pela própria medicina/ciência de acordo com a realidade dos personagens. Desse modo, conclui-se que o subgênero mais indicado para essa classificação é o maravilhoso cientista.	
Teresa decide fala	O insólito aqui apresenta-se através da antropomorfização. Em um sítio como qualquer outro, de repente uma égua surpreendentemente começa a falar. Diante desse evento sobrenatural o proprietário do sítio fica abismado e leva um veterinário para averiguar o estado em que o animal se encontra. A narrativa não se prende em busca dos motivos que levaram Teresa a falar, isso faz com que a incerteza logo der lugar à preocupação e tentativa de calar a égua. Porém, após um processo cirúrgico, agora um outro aspecto humano se surge de forma espantosa, ela começa a escrever. Percebe-se, portanto, que nesse conto a VACILAÇÃO	FANTÁSTICO MARAVILHOSO

	aparece somente no início, porém, depois dar lugar a normalização do sobrenatural que se torna motivo de temor e inquietação com a influência de Teresa sobre os outros animais e não necessariamente com a causa para tais acontecimentos sobre-humanos que continuam sem explicação.	
Ossos do ofício	Nessa história a ficção dar lugar ao terror à medida em que traz elementos como morte, almas que se comunicam entre si, existência de dois mundos (o mundo dos vivos e dos mortos). Duas mulheres entram em uma discussão após a morte sobre problemas que tiveram quando ainda estavam vivas. O diálogo entre mortos, embora seja um fenômeno metafísico, está ancorado no conto de forma naturalizada pelas personagens. Dessa maneira, a VACILAÇÃO aparece no início do conto, mas logo em seguida dar lugar à aceitação/naturalização do sobrenatural, apesar da inexistência de uma explicação racional.	FANTÁSTICO MARAVILHOSO

Fonte: Da autora, 2024.

Como citado outrora, cada um dos contos analisados apresenta acontecimentos insólitos que os permitem ser considerados como textos de Literatura Fantástica. Não obstante, de acordo com os conceitos estabelecidos por Todorov, apenas um dentre os quatro contos selecionados possuem os critérios exigidos para serem classificados como FANTÁSTICO PURO.

Os demais textos acabam fugindo dos aspectos que seriam determinantes para tal definição precisa. Isso porque não sustentam a dúvida do início ao fim da narração, que algo determinante, necessário. Haja vista que, consoante ao autor, “[...] tanto a incredulidade total como a fé absoluta nos levariam fora do fantástico: o que lhe dá vida é a vacilação” (Todorov, 1980, p. 18). Tem-se, por conseguinte, apenas aproximações do FANTÁSTICO PURO que fazem com que as obras sejam encaixadas nas variantes da Literatura Fantástica – ESTRANHO/MARAVILHOSO.

Logo, os contos fantásticos de Lindevania Martins, selecionados como objeto de pesquisa para serem analisados no texto em questão, mostram-se pertinentes, visto que, além de exibirem aspectos pertencentes às colonialidades, tais obras também se erguem como fontes de reflexão e crítica à medida que suscitam personagens insubmissos que resistem aos seus algozes e conseguem insurgir por meio de práticas decoloniais.

3. CONCLUSÃO

Após séculos de produções literárias que tanto reproduzia o passado hórrido de uma sociedade deformada pelos processos da colonização, os teóricos finalmente perceberam que a discriminação não é um mal exclusivo das relações interpessoais. Pelo contrário, ela também é disseminada nas produções culturais. E é por meio desse processo que ela encontra uma das formas mais eficazes de perpetuar-se. Desse modo, "A discriminação [...] instala-se não apenas no relacionamento entre as pessoas. A discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária" (Cuti, 2010, p. 24).

Dessa forma, faz-se mister que as mulheres se levantem cada vez mais para produzirem uma literatura que seja fiel às suas vivências. Para denunciarem os abusos e as injustiças às quais foram e ainda são submetidas. Pois a escritas delas é uma das mais relevantes formas de resistência contra a discriminação e desigualdade. Escrever, portanto, é resistir aos limites que lhes impuseram, é quebrar os paradigmas da estereotipagem e romper as barreiras do silêncio.

> A escrita (da mulher) negra é construtora de pontes. Entre o passado e o presente, pois tem traduzido, atualizado e transmutado em produção cultural o saber e a experiência de mulheres através das gerações. Do mesmo modo, pontes entre experiências de autoras de diferentes idiomas e nacionalidades que possuem a paixão do narrar, a crença na compreensão através da palavra -em suma, na capacidade que tem a palavra de intervir. Assim, a palavra é por elas utilizada como ferramenta estética e de fruição, de auto-conhecimento e de alavanca do mundo (Gomes, 2004, p. 1-2).

Por conseguinte, o objeto de pesquisa em questão consegue traduzir com veemência algumas dessas experiências. Embora sejam contos fantásticos, em "Teresa Decide Falar" encontra-se um enredo bastante verossímil no que tange as relações sociais e as vivências daquelas que são diariamente reprimidas pelos indivíduos dominantes. Por meio do texto a escritora consegue denunciar claramente a violência do silenciamento abrupto que acomete os sujeitos subalternizados pelo sistema capitalista/patriarcal, e em especial a figura da mulher que é representada na imagem da personagem principal.

REFERÊNCIAS

CAMARANI, Ana Luiza Sila. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2014.

CUTI, (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

GOMES, Heloisa Toller. **"Visíveis e Invisíveis Grades":** Vozes de Mulheres na Escrita Afro-descendente Contemporânea. Rio de Janeiro: Caderno Espaço Feminino, 2004.

JOZEF, Bella. Borges: linguagem e metalinguagem. In: **O espaço reconquistado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

SCHWARTZ, Jorge. Murilo Rubião: um clássico do conto fantástico. Posfácio publicado originalmente no livro: **O pirotécnico Zacarias e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 101-110.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VIEIRA, Hipóllyta Koryni de Araújo. Uma teoria hispano-americana do fantástico: (re)fundação, trajetória e manifestações na obra de Jorge Luis Borges. VIÇOSA MINAS GERAIS- BRASIL, FEVEREIRO-2022.

DISTORÇÕES DE UM CORPO DISSIDENTE: O USO DA RAIVA COMO POTÊNCIA E MOVIMENTO

Cristiane Navarrete Tolomei
Doutora em Estudos Comparados de Literatura da Língua Portuguesa
cristiane.tolomei@ufma.br
UFMA

Luana Kerly Alves Coelho
Mestranda em Cultura e Sociedade(UFMA)
luana.kerly@discente.ufma.br
UFMA

Igor Emanuel Nunes Farias Pinheiro Figueiredo
Mestrando em Cultura e Sociedade(UFMA)
igor.farias@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de discutir as distorções produzidas a corpos lidos como dissidentes e desobedientes, considerando raça, gênero e orientação sexual. Partindo do ensaio *Os Usos da Raiva: As Mulheres Reagem ao Racismo* (1981), da escritora lésbica estadunidense Audre Lorde, e de sua discussão em *As ferramentas do senhor jamais derrubarão a casa grande* (1979), propõe-se uma reflexão sobre as ferramentas criadas ou remodeladas para a manipulação de corpos de mulheres que se desviam da norma cis-branco-colonial. Para tanto, foram consultadas as proposições das teóricas Rita Segato (2014), Lélia González (2020), Grada Kilomba (2021), María Lugones (2014), Cida Bento (2021), Fraçoise Vergès (2020), entre outras, com o intuito de discutir o projeto violento de morte, silenciamento e apagamento, pautados em uma estrutura patriarcal e colonial. Esta pesquisa, que possui um método bibliográfico analítico, enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade de experiências e construção de identidade desses corpos desobedientes.

Palavras-chave: Audre Lorde. Dissidências. Gênero. Decolonialidade.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao pensarmos a noção de corpo, considera-se aquilo que podemos alcançar visualmente, atribuindo-lhe um sentido que parte da construção de um ideal subjetivo e/ou político, bem como aquilo que podemos manipular por diferentes mecanismos dados como naturais ou artificiais. Nesta pesquisa, considera-se diferentes corporificações que em nada se comprometem a atender a "cis-branco-norma", uma vez que é proposto um olhar que atravessa um ideal social de um corpo que é essencialmente observado e desejado para um corpo vivo que, se não desejado pelas lentes da supremacia branca (o que é positivo), também cria ou recria para si um lugar de pertencimento, um encontro de diferenças que potencializa as diferentes expressões de gênero, raça e orientação sexual, inaugurando este "grande outro" atento ao que é, socialmente, e ao que deve reivindicar para a digna expressão do seu próprio corpo, fala-se aqui de um corpo que se desvia, que desobedece, que não responde à lógica violenta do essencialismo e do universalismo, um corpo dissidente.

A dissidência aqui pontuada busca contemplar a poética e teoria de mulheres que, com suas diferentes expressões de vida e posicionamento político/cultural/social/racial, marcaram, em algum lugar de si mesmas e do mundo que lhe acessam, as suas reais reivindicações e leituras de suas opressões e a inclinação ao desmonte dessas opressões. Inicialmente, a partir da sua escrita assertiva e política, serão discutidos os ensaios *Os Usos da Raiva: As Mulheres Reagem ao Racismo* (1981), seguido das proposições encontradas e discutidas em *As ferramentas do senhor jamais derrubarão a casa grande* (1979), da escritora, lésbica, estadunidense, Audre Lorde.

Partindo desses textos, importa pensar quais corpos são os primeiros e, principais alvos de violências, e como esses corpos que têm nome, forma, expressão e cor também são apagados por um sistema com seu constante projeto de morte, o que aqui é pensado a partir da proposição da antropóloga Rita Segato (2014) ao pensar em uma "pedagogia da crueldade" contra aqueles que não desempenham o papel de antagonistas armados, ou seja, mulheres e crianças nos confrontos, mas aqui, precisamente, as guerras epistêmicas que se dão nas tomadas de espaços e decisões, do que antes era um lugar apenas do homem branco, europeu e essencial.

Neste processo, em que se discute raça, classe e a aproximação construtora das diferenças, também é importante destacar quem são os/as sujeitos/as que podem expressar as suas emoções e, para além do lugar subjetivo-emotivo, podem ou não erguer a sua voz pela reivindicação da sua identidade no mundo, o que aqui é resgatado a partir dos questionamentos

de Grada Kilomba (2021) sobre *Quem pode falar?* nessa sociedade que subtrai e inibe as expressões e subjetividades, principalmente, de pessoas negras.

Estes pontos de debate retomam à primeira menção dos movimentos de um corpo dissidente, que é esse corpo que se configura como "uma linha de fuga, uma brecha que se abre no sistema para que corpos silenciados ganhem fala, exerçam suas cidadanias em/através de lugares de fala" (Gorini, 2019, p.13). Logo, ao caminhar por esses tópicos, este estudo discute uma combinação de fatores que, objetivamente, movimentam determinados sujeitos; as lutas sociais que possibilitam uma recriação de sentidos, como o feminismo negro, que trata de agências de mulheres negras; e a intersecção dessas demandas que se dá pela observação de um corpo que sofre por diferentes lugares, mas também que se posiciona e se constrói por suas próprias narrativas.

Para tanto, o texto dialoga ainda com Lélia González, ao pensar em um feminismo afrolatinoamericano, e María Lugones (2014), que na tomada interseccional das experiências das mulheres, enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade de experiências e identidades, argumentando que a luta feminista deve incluir as vozes e perspectivas das mulheres racializadas, indígenas e de diversas classes sociais.

Esse entrecruzamento de um corpo dissidente, que se dá pela marcação do gênero, da raça e da orientação sexual, viabiliza o uso da raiva como afeto político, uma raiva que gera uma potência criativa, que valida as subjetividades de sujeitos que se encontram também nas suas diferenças e que, como propõe Audre Lorde, a quem se toma a escrita para este estudo, "uma raiva que pode transformar a diferença, por meio da compreensão, em poder" (Lorde, 2021 [1981], p.164).

2. PODE O MEU CORPO SENTIR? Os Usos da Raiva: As Mulheres Reagem ao Racismo

> Minha reação ao racismo é a raiva. Tenho vivido com essa raiva, ignorando-a, alimentando-me dela, aprendendo a usá-la antes que ela relegue ao lixo as minhas visões, durante boa parte da minha vida. Houve um tempo em que eu fazia isso em silêncio, com medo do fardo que teria de carregar. Meu medo da raiva não me ensinou nada. O seu medo dessa raiva também não vai ensinar nada a você (Lorde, 2021 [1981], p.155).

Audre Lorde, enquanto uma mulher preta, ativista, lésbica, mãe e poetisa, dedicou-se a expressar, teórico, poética e assertivamente várias inquietações, que quando pensadas a partir do seu corpo, com todos os marcadores que sempre buscou evidenciar, deixavam de ser temáticas que estavam apenas no plano das discussões, para se revelarem como uma violência vivida. Tal violência que a atingia por seu gênero, por sua cor e por sua orientação sexual. Logo,

a escrita de Audre Lorde é propositalmente íntima, vindo de um lugar acessado por ela e partilhado com tantas outras que ela nomeia como irmãs, especificamente, *Irmãs Outsider*[1].

A escrita ensaística de Audre Lorde, aqui discutida nos textos já citados, é um alerta aos riscos que povoam a vida das mulheres, ao mesmo tempo que é um convite para a experiência máxima de suas emoções. A compreensão de um corpo que existe também pelo sentimento de raiva, pode ser visto, em uma sociedade dominada e manipulada por corpos cis-brancos, como sinônimo de agressividade e reatividade, o que por consequência anula a expressão da emoção pela justificativa de um padrão/etiqueta destinado, propositalmente, às mulheres e especificamente às mulheres não brancas.

Essa afirmação é resultado da percepção de um extenso processo de colonização, em que o colonizado não só é explorado e subalternizado, mas também impedido de expressar qualquer insatisfação com o que lhe acontece, a raiva, por exemplo, um sentimento legítimo e potencialmente construtivo, é também suprimida para o atendimento de agências de um outro, colonizador. Cida Bento (2022) destaca o fato de que no processo de colonização, o colonizador, ao criar e consolidar a sua identidade, utilizando negros e africanos como principal contraste, acabaram por "disseminar os significados de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão" (Bento, 2022, p.29).

A repressão aqui mencionada não se dá apenas em ações concretas orquestradas de um indivíduo a outro, mas, principalmente, uma repressão pessoal, um apagamento da individualidade, uma propagação de uma inexistência. Isto se dá, por exemplo, a partir da propagação do medo, o medo de que implantado em pessoas negras, as obrigam ao silêncio e ao trauma. Vergès (2020) ao pensar nesse medo como uma cultura criada socialmente, alerta-nos para o fato de que embora esse sentimento não seja exclusivamente colonial, ele parte de uma escravidão colonial "fundada na ameaça constante da tortura e da morte de um ser humano legalmente transformado em objeto, assim como no espetáculo público de sua morte" (Vergès, 2020, p.32). Assim, é por meio dessa compreensão que parte as declarações de Audre Lorde de um resgate das marcas vivas do racismo, institucionalizado pelo processo colonial, em que mulheres e, sobretudo, mulheres negras, são ensinadas a não sentir.

Se, portanto, o projeto do colonizador é minar não só o corpo material, mas também o corpo enquanto potência emocional, a proposta de Audre Lorde é pensar um despertar que

[1] *Irmãs Outsider* foi publicado pela primeira vez em 1984, tratando-se de uma reunião de 15 ensaios e conferências compartilhados em diversos eventos pela escritora Audre Lorde. Os dois ensaios analisados neste trabalho, compõem esta obra, ambos utilizados como discursos da autora.

legitima a livre expressão, mas que não o faz apenas individualmente e com seus pares, uma vez que para a escritora a compreensão da raiva, que parte de mulheres não negras, também pode ser utilizada como um ponto de encontro entre ambas, um encontro de diferenças que não anula o sentimento das envolvidas, mas que as convidam à escuta e à colaboração.

Contudo, mesmo que esta colaboração seja adotada, Lorde pontua a falta de ação das mulheres brancas, mesmo frente a situações racistas, e a inclinação dessas mulheres para depositar a má elaboração da sua raiva em uma mulher negra. Sobre isso, Lorde explica:

> Fui testemunha de situações em que mulheres brancas ouvem um comentário racista, se ofendem com o que foi dito, ficam enfurecidas, mas se mantêm em silêncio por terem medo. Essa raiva que não é expressa fica dormente dentro delas como uma granada não detonada, que geralmente é arremessada contra a primeira mulher de cor que fale sobre racismo (Lorde, 2021 [1981], p.159).

Essa má elaboração do sentimento da raiva, enquanto um sentimento político, uma vez que pode movimentar os papéis de poder socialmente, é também consequência do processo de colonização dos corpos, e também da manutenção de um papel de privilégio. Ou seja, uma pessoa branca, embora seja uma mulher que compreenda as pautas racistas, ainda será alguém que, cercada de privilégios, terá pouca inclinação para reconhecer tais privilégios e para aliar-se por esse reconhecimento às "suas irmãs" negras, considerando ainda que, mesmo aliando-se às pautas de uma mulher negra, essa mulher branca solicitaria a ajuda desta mulher negra para entender seu próprio racismo. A respeito disso, Audre Lorde pontua:

> Depois de eu ler minha série de poemas chamada "Poemas para mulheres enraivecidas", uma mulher branca me pergunta: você vai fazer algo a respeito de como nós podemos lidar diretamente com a nossa raiva?. E então precisarei me virar e me afastar de seu olhar vazio, antes que ela me convidasse a participar da própria aniquilação. Não estou no mundo para sentir a raiva dela por ela (Lorde, 2021 [1981], p. 156).

Neste sentido, há sobre uma mulher negra a dupla cobrança, não apenas de resistir ao racismo e ao seu objetivo de aniquilação, mas também de ensinar o que pessoas não negras não devem fazer. Neste fragmento, Audre nos faz pensar que, embora as violências sejam mostradas facilmente e articuladas de maneiras cotidianas, pode também uma mulher negra posicionar-se assertivamente, ao não envolvimento com as dificuldades de elaboração emocional de uma outra mulher branca, já que se essa raiva arquitetada e mal processada existe, que cada um tente experimentá-la sem ferir um outro. Contudo, a autora também destaca que a escuta e o entendimento – e não a tomada de responsabilidade – também é construtiva nesse diálogo que se dá entre mulheres negras e não negras, sendo essas últimas não apenas mulheres brancas.

Sobre isso e considerando o potencial efeito positivo do entendimento da raiva de uma mulher, Audre Lorde afirma:

> A raiva é repleta de informações e de energia. Quando falo em mulheres de cor, não me refiro apenas às mulheres negras. A mulher de cor que não é negra e me acusa de torná-la invisível ao presumir que as suas lutas contra o racismo são idênticas às minhas tem algo a me dizer, e é melhor que eu aprenda com ela para que não esgotemos nas disputas entre as nossas verdades. Se eu participo, conscientemente ou não, da opressão da minha irmã, e ela chama a minha atenção para isso, reagir à raiva dela com a minha apenas faz com que as reações abafem a essência da nossa discussão. É um desperdício de energia. E sim, é muito difícil ficar quieta e ouvir a voz de outra mulher delineando uma agonia que não compartilho, ou para a qual atribuí (Lorde, 2021 [1981], p.160).

Sobre estes pontos, é possível considerar alguns marcadores importantes sobre a configuração de um corpo que se expressa. Se tomamos a própria constituição material do corpo, e aqui não restringindo-nos a uma genealogia da materialidade, que pensa neste corpo formado pela combinação de violações e exclusões em consequência de práticas discursivas (Butler, 2019), mas propriamente dessa matéria real, que em pontos isolados já constituem sentidos, empreende-se, como proposto por Grada Kilomba (2021) no uso, por exemplo, da máscara, ilustrada tantas vezes na mulher negra, escravizada, Anastácia, em um insistente movimento de privaçãoa restrição do uso da própria voz, a submissão a uma mudez que é resultado do medo e do terror, e que leva à própria tortura.

Por essa tortura corporal, que silencia uma boca capaz de externar a raiva, e que ao mesmo tempo é utilizada pelo colonizador para a demarcação de posse, considera-se neste processo violento contra as mulheres o que Rita Segato (2014) nomeou como “pedagogia da crueldade”, que em contextos de guerras armadas, por exemplo, trata-se de um desmantelamento sistemático da empatia humana e da exibição da crueldade como uma forma de garantir o controle territorial. Entretanto, aqui, nesta perspectiva material e subjetiva de um corpo negro, trata-se de um processo de mudez e de tentativa de “naturalização” desta mudez como um incentivador de uma outridade pela “personificação de aspectos opressores do ‘eu’ do sujeito branco” (Kilomba, 2021, p. 38) que, ao mesmo tempo, faz com que o sujeito negro tenha em si a visão de um outro repulsivo e que causa vertigem. Isto é, uma manipulação tão dolorosa da identidade do sujeito negro, que faz com que a vítima (que aqui não se trata de alguém impotente), se sinta legitimamente detestável.

É este lugar, de uma aproximação da violência a ponto de torná-la habitual, que Lorde convoca as mulheres a não habitarem. Um lugar supostamente confortável de aceite do medo e do silêncio, que em nada as protege; pelo contrário, cria munição para novas guerras, internas e externas, que jamais serão cessadas por qualquer outro. Por isso a autora incentiva o uso da

raiva de forma criativa, não porque seja fácil ou recreativo operacionalizá-la, mas porque ela precisa externar uma dor que constrói novos sentidos de vida, haja vista que ela precisa ser manipulada até o limite para que se possa pensar que "se falo com vocês enraivecida, pelo menos o que fiz foi falar; não coloquei uma arma na sua cabeça nem atirei em você na rua; não olhei para o corpo ensanguentado de sua irmã e perguntei: o que ela fez para merecer isso?" (Lorde, 2021 [1981], p.163), ou seja, para que não seja necessário passar pela morte para então autorizar a própria raiva. A raiva é então um levante contra a opressão, uma possibilidade de desmonte das ferramentas do racismo e uma forma legítima de reivindicar a existência pelo direito de sentir.

3. FERRAMENTAS (RE)UTILIZADAS CONTRA UM CORPO NEGRO

> O racismo e a homofobia são condições reais de todas as nossas vidas aqui e agora. Rogo a cada uma de nós aqui que mergulhe naquele lugar profundo de conhecimento que há dentro de si e chegue até o terror e a aversão a qualquer diferença que ali habite. Veja que rosto têm. Só aí é que o pessoal como algo político pode começar a iluminar todas as nossas escolhas (Lorde 2021 [1979], p.139).

O racismo e a homofobia orquestram a negação de uma identidade, a propagação de uma culpa irreal, a vergonha do pertencimento de um lugar de direito e a autenticidade da morte. O racismo e a homofobia são a própria morte, não apenas um projeto, um meio, ou um recurso. Eles, isoladamente, fazem um sujeito ser parte de uma estatística. Desta afirmação, do horror como realmente é, mesmo quando este é revelado de forma "amena", que é possível analisar as ferramentas (re)utilizadas para o extermínio de um corpo negro e homossexual, especificamente, o corpo de uma mulher negra e lésbica.

Aqui, portanto, é apresentada uma sistematização da morte que transita entre o gênero, a raça e a orientação sexual, um agrupamento de dissidências, que faz com que o opressor justifique triplamente o seu ódio e o seu medo de perder seu lugar de dominação.

Quando a "normalidade" é desafiada em praça pública, quando, por exemplo, uma mulher negra escreve que não há para ela qualquer diferença entre escrever um poema e caminhar sob o sol junto ao corpo da mulher que ama (Lorde, 2021 [1979]), há, neste momento, um movimento de ódio que, se direcionado a um corpo que não tem permissão para a desatenção, gera, por consequência, o seu apagamento.

Pontuar o efeito do racismo e da homofobia na vida das mulheres é também perceber que essas três formas de opressão, quando combinadas, atingem o ápice do racismo como ideologia, como aquilo que vai minar a vida do sujeito negro em todas as áreas que esse sujeito criar significação. Sobre isto, Bell Hooks (2023) ao falar, por exemplo, da experiência da

mulher negra escravizada, alerta que mesmo o racismo sendo devastador como uma ideologia e que, por consequência, atinge homens e mulheres, este ainda era mais violento com mulheres, porque nelas a violência corporal se estendia, configurando-se em diferentes tipos de assédio e também o estupro entre adolescentes de 13 a 16 anos.

Essa invasão do corpo, potencialmente é também uma invasão do direito de expressar a sua orientação sexual. A mulheres negras não era dado o direito de desejar e menos ainda de desejar uma outra mulher, porque o seu corpo deveria ser manipulado por homens (para procriação) e por mulheres (para a criação e sustentação de seus filhos brancos).

A rememoração do racismo, que se mostrou inicialmente na casa grande, é metaforicamente apresentada por Audre Lorde, no seu ensaio *As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande* (1979), em que a autora inicia sua discussão criticando a falta de análise das diferenças entre as mulheres, principalmente quando se trata de questões de raça e sexualidade. Lorde atribui esta indiferença como uma "arrogância particularmente acadêmica" (Lorde, 2021 [1979], p.135), em que ela, uma mulher negra e lésbica, é convidada a representar e representar-se suas irmãs, de forma apressada e conveniente, e não pela valoração do seu corpo, da sua cor e da sua sexualidade.

> Aqui estou, uma lésbica negra e feminista, convidada a falar na única mesa-redonda nesta conferência em que as questões das mulheres negras e lésbicas estão representadas. É lamentável o que isso diz sobre a visão dessa conferência, num país onde o racismo, o machismo e a homofobia são inseparáveis. Ler essa programação é presumir que lésbicas e negras nada têm a dizer sobre o existencialismo, o erótico, a cultura e o silêncio das mulheres, sobre o desenvolvimento da teoria feminista ou sobre heterossexualidade e poder. E o que isso significa em termos pessoais e políticos, quando as duas únicas mulheres negras que se apresentaram aqui foram literalmente encontradas de última hora? O que isso significa, quando as ferramentas de um patriarcado racista são usadas para examinar os frutos desse mesmo patriarcado? Significa que há limites restritos para as mudanças possíveis e admissíveis (Lorde, 2021 [1979], p. 135-136).

Ao criticar a estrutura de um evento que possivelmente tratou as pautas de mulheres negras e lésbicas como uma discussão assessória, Audre, enquanto uma mulher negra estadunidense, percebe como que os espaços de poder, de legitimação da palavra e especificamente os espaços acadêmicos, fazem perpetuar as práticas racistas e lesbofóbicas. Não se trata apenas de um esquecimento e um "dar-se um jeito" emergencial, na verdade, trata-se, na época em que foi registrado e também nos dias de hoje, de um projeto de exclusão.

Ao mencionar um "patriarcado racista", Audre traz a ideia de que há uma dupla opressão, a marcação do sexismo e seus efeitos diretos nas mulheres e a marcação da raça, que tem um peso redobrado sobre essas mulheres, o que retoma a questão já pontuada por Bell Hooks e também por Grada Kilomba (2021), quando esta difere o patriarcado de modo geral,

do patriarcado branco, ao pensar que este segundo destinaria às mulheres uma violência que se combina entre o sexismo, com o poder do homem branco e o poder do homem negro sobre ela. Gênero e raça sendo indissociáveis.

Por pensar na tomada de conhecimento sobre o gênero e a sexualidade como potência e não como algo negativo, Audre reforça, em seu discurso, a premissa de fortalecimento pelas diferenças. Para ela, a falta de valorização às agências de uma mulher lésbica e negra é também outra face do patriarcado. Assim, ignora-se a voz de uma mulher e se ignora todas as suas expressões pessoais e sociais que se dão para além do cuidado, para além da maternidade, para além de um padrão hétero. Audre Lorde destaca, então, a relação de mulheres, o entrecruzamento das suas diferenças e o encontro dos seus desejos como "um caminho para uma liberdade que permita que o *Eu seja*, não para ser usado, mas para ser criativo. Essa é a diferença entre um *estar* passivo e um *ser* ativo" (Lorde, 2021 [1979], p.136).

Ao tratar um corpo como ativo, a autora também reforça a possibilidade desse corpo que desafia a norma como àquele capaz de romper com mais uma ferramenta utilizada para a sua aniquilação, a estratégia da omissão, da recusa do seu direito de agir e desejar. Mulheres lésbicas, por exemplo, rompem com a maquinaria social, pois desobedecem a direção dos seus afetos, a ordem "natural" da leitura de seu gênero, o curso projetado de procriação com um outro masculino, a significação do seu falo e o ideal de mulher, uma lésbica que, por si só personifica sua diferença e a olha de um modo construtivo e quando se é lésbica e negra, essa diferença deve ser vista sem nenhuma ingenuidade, como um convite para a transgressão, para a sobrevivência.

> Aquelas entre nós que estão fora do círculo do que a sociedade julga como mulheres aceitáveis; aquelas de nós forjadas nos cadinhos da diferença- aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas- sabem que *a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica*. É aprender a estar só, a ser impopular e ás vezes hostilizada, e a unir forças com outras que também se identifiquem como estando de fora das estruturas vigentes para definir e buscar um mundo em que todas possamos florescer. *Pois as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande.* Elas podem possibilitar que os vençamos em seu próprio jogo durante certo tempo, mas nunca permitirão que provoquemos uma mudança autêntica. E isso só é ameaçador para aquelas mulheres que ainda consideram a casa-grande como sua única fonte de apoio (Lorde, 2021 [1979], p.137).

Pontuar o perigo de assimilação da casa-grande, como fonte de apoio, de algum modo é também alertar a inscrição em uma cadeia de dependência, a partir da legitimação de um sujeito nomeado como superior. Contudo, essa aproximação e identificação do dominado com o dominador também se materializa como outra face da ideologia racista, discutida por Lélia González (2020) a partir do mito da democracia racial. González (2020) também destaca as

maneiras como o discurso ideológico racista pode estender-se, utilizando para isso a distinção entre consciência e memória. A autora chama atenção para o fato de que enquanto a consciência retrata a alienação e o encobrimento, a memória faz a restituição da história, uma inscrição da verdade que precisa ser dita, a consciência enquanto o dominador e a memória como um dominado que resiste.

Esse debate, portanto, se conecta ao que Audre Lorde já mencionava como outra ferramenta de opressão às mulheres, que se dava pela responsabilidade atribuída a estas mulheres de educar os homens.

Para o levante contra o CIStema que atinge mulheres negras e lésbicas, é que se retorna outra vez ao significado prático da raiva defendida por Lorde, a qual é a transfiguração de uma memória viva, uma memória que precisa ser revisitada e propagada para que jamais seja possível cair nas armadilhas do esquecimento, o qual é reforçado pela consciência que faz com que a história da pessoa negra, não só seja deturpada, mas também transformada em qualquer evento irreal. E, portanto, para o não apagamento de uma memória que externa também a raiva, é preciso estar sempre atento.

4. POR UM FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONAL QUE VALIDE MEU CORPO E MINHA EMOÇÃO

> Não é fácil para mim falar com vocês aqui como uma feminista negra lésbica e admitir que algumas formas como me identifico dificultam que me escutem. Mas nos encontrarmos em meio ás diferenças exige flexibilidade conjunta, e, enquanto vocês não forem capazes de me ouvir como feminista negra lésbica, nossas forças não estarão realmente conectadas como mulheres negras. É porque sinto a urgência de não desperdiçar nossos recursos, de reconhecer cada irmã do jeito que ela é para que então possamos trabalhar melhor juntas (Lorde, 2020 [1985], p.13-14).

Ser negra e lésbica, verbalizar isto em qualquer espaço público e especialmente acadêmico, sempre foi, para Audre Lorde, uma poderosa ferramenta de marcação de uma existência no mundo. Lorde compreende a autodefinição como o primeiro movimento de possibilidade de vida que, para ela, a transformação do silêncio em linguagem e ação[2] é uma maneira eficaz de uma mulher negra e lésbica subverter o medo. Nesse sentido, aqui a autora se propõe a não apenas apresentar sua raça e orientação sexual, mas também o movimento do qual faz parte em corpo e subjetividade, o movimento feminista negro.

[2]Artigo apresentado, em 28 de dezembro de 1977, no *Lesbian and Literature Panel*, na *Modern Language association*, em Chicago, Illinois. Publicado pela primeira vez no periódico *Sinsiter Wisdom* 6 (1978) e no livro *The Cancer Journals*.

Com isso, entende-se que o feminismo negro é um movimento político e social de reivindicação dos direitos das mulheres negras e, protagonizado por mulheres negras. A existência do feminismo negro se deu pela observação de um negligenciamento de pautas no movimento feminista ao considerar-se que "os movimentos feministas expressaram, e alguns ainda expressão, um pensamento hegemônico reducionista, indiferente às situações de dominação e opressão sofridas pelas mulheres negras, revelando, em diferentes nuances, sua face racista" (Leal, 2020, p.16), ou seja, um feminismo branco que acentuava a vida das mulheres de forma universalista, sem considerar, portanto, as demais opressões que as atravessam.

Ao levantar a questão de "Não sou uma mulher?", a feminista negra Sojouner Truth fazia um convite a refletir a sua própria existência, não apenas em relação a uma dominação masculina, mas também a uma exclusão já existente no próprio movimento feminista. Assim, mulheres como Audre Lorde, Angela Davis, Lélia González e Bell Hooks trataram/tratam o feminismo negro como uma alternativa de desestabilização de marcadores excludentes, como o racismo.

A partir dessa discussão do feminismo foi possível pensar que uma mulher negra é atravessada por um conjunto de opressões e não apenas pela categoria raça. Logo, esta mulher negra sofre os efeitos do racismo que vem pela cor, pelo gênero, pela classe social e pela sexualidade. A interseccionalidade é então criada pelo feminismo negro como uma alternativa de pensar em uma existência que é sempre atravessada. Logo, introduzida por Kimberlé Crenshaw (1991), este processo de intersecção busca incluir as pautas, não desconsiderando nenhuma expressão da vida do sujeito negro. Lugones (2014) argumenta que a interseccionalidade entre raça, gênero e sexualidade desafia a visão tradicional que atomiza e separa essas categorias, ou seja, para ela, essa própria separação que é excludente, também vem de uma proposta colonial.

Frisar o feminismo negro e a interseccionalidade é uma forma de retomar às proposições de Audre Lorde que pensa um feminismo negro ligado a uma construção de um feminismo das diferenças, as quais são sempre lidas de maneira positivas e que, combinadas, dão às mulheres diferentes perspectivas de vida. É nessa negociação das diferenças que reside a possibilidade de validação da emoção de uma mulher negra, é o que dá sustentação para a expressão da raiva já discutida e que supera o silêncio e o medo.

Audre Lorde, pela inscrição do seu corpo negro e lésbico no mundo, permite que jamais seja retirado da sua composição enquanto sujeita de direito, a expressão do seu corpo vivo, emotivo e autêntico. E, deste lugar, convoca a participação de todas as outras mulheres.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo dissidente é uma linha de fuga, uma brecha que se abre no sistema para que corpos silenciados ganhem fala, exerçam suas cidadanias em/através de "lugares de fala" (Gorini, 2019). Esse lugar de fala reivindicado aqui é um lugar conquistado pela expressão de si, pela valorização de sentimentos que vêm de um lugar legítimo e pelo atravessamento que são dados por diversas camadas de opressão.

Ao pensar em um silêncio e em um medo que não protegem as mulheres, Audre Lorde diz a elas que não haverá sentido uma vida em que não se pode protagonizar e, portanto, validar a sua própria expressão no mundo. A ideia da autora em pensar sempre um feminismo das diferenças e na potência criativa dessas diferenças é de alertar as mulheres do seu real encontro em diferentes espaços de poder. Em outras palavras, é relembrar e deixar sempre viva a compreensão de que se o objetivo do racismo é a morte e, se esse processo, é devidamente arquitetado por diferentes espaços de poder, cabe às mulheres e, especificamente, às mulheres negras o compromisso com a propagação da sua voz com o movimento inverso da lógica Cis-hétero-branco.

Lorde também convida todas as mulheres a estarem atentas a todas as combinações opressivas que as circundam, sendo necessário pensar em quais os espaços do tempo presente que se apresentam como uma releitura da "casa-grande" e como é perigoso a proximidade com esses locais como devem ser desmontados, de diversas formas, para que um outro colonizador perceba que, neste momento, as mulheres realmente se encontram, redesenham suas diferenças e dão a elas novos significados e, através delas, se levantam contra a opressão.

Considerar raça, gênero e orientação sexual, é comprometer-se a jamais passear pela ingenuidade das significações das opressões. Elas não se dissociam e matam corpos negros separadamente, elas formam uma maquinaria pensada e programada para o apagamento. Existem de uma longa cultura de guerra, de um processo patriarcal que apenas se atualiza, encontrando novas maneiras de penetrar uma vida que desobedece, que cruza as linhas, a academia, os demais espaços públicos e privados, que reivindica seu significado em um mundo que não os deseja ou quer.

As distorções de um corpo dissidente que são projetadas pelo racismo, pela homofobia e pela lesbofobia, aqui são e devem sempre ser ressignificadas, redesenhadas pelo uso da raiva, uma raiva legítima, como potência e movimento.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. Ed. Crocodilo, São Paulo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs. p.223-244. 1984.

GORINI, Paula. **Corpos Dissidentes: perspectivas de gênero e sexualidade na construção de um corpo político.** Encontro de Estudos multidisciplinares em cultura. Salvador, 2019. Disponível em: http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111651.pdf. Acesso em: julho de 2024.

HOOKS, Bell. **Eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo.** Trad: Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos ventos, 2023.

KILOMBA, Grada. Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, Halina. **Feminismo Negro. Mulheres na Filosofia**. Blog de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. V.6, N.3, 2020.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, v.25, nº4, 2010.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: Ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021a.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

SEGATO, Rita. **Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres.** Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

DO TIRO DE CANHÃO À SUBNOTIFICAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOESPACIAL DE CRIMES LETAIS POR HOMOTRANSFOBIA NO MARANHÃO ENTRE 2020 E 2022.

Cristiane Navarrete Tolomei
Doutora em Estudos Comparados de Literatura da Língua Portuguesa
cristiane.tolomei@ufma.br
UFMA

Igor Emanuel Nunes Farias Pinheiro Figueiredo
Mestrando em Cultura e Sociedade(UFMA)
igor.farias@discente.ufma.br

Luana Kerly Alves Coelho
Mestranda em Cultura e Sociedade(UFMA)
luana.kerly@discente.ufma.br
UFMA

Resumo: Este artigo tem como finalidade apresentar, de forma sistemática e de modelagem estatística, a socioespacialização da violência letal por homotransfobia do Maranhão entre 2020 a 2022. A partir do levantamento de dados articulados pelo Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, organização responsável em sistematizar e produzir os indicadores desse fenômeno letal, pode-se compreender a produção colonial do gênero como ordem social na contemporaneidade, que a partir de um determinismo biológico dita que corpos cisheteronormativos gozam do privilégio da existência e corpos LGBTI+, quando não enquadrados/ajustados ao modelo dominante, são relegados a morte. Os resultados indicam, por meio do mapeamento, onde estão concentrados os casos de crimes letais, bem como a contextualização socioespacial dessas áreas, considerando aspectos como cidade/local do crime, perfil da vítima, sexualidade e identidade da vítima, sua faixa etária/idade, declaração de cor de pele, além da principal motivação do crime e método utilizado. A pesquisa se caracteriza como exploratória-descritiva, bibliográfica e documental com abordagem quantitativa.

Palavras-chave: Violência letal; Homotransfobia; Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão; Ordem social.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos de violência, que certas coletividades sofrem há séculos, está diretamente ligada ao processo de colonialidade, concebido e constituído pelas invasões europeias para a ocupação de novos territórios, exploração de recursos, fortalecimento econômico de países europeus e controle sobre corpos e subjetividades. A colonialidade, para além das práticas econômicas, inferiorizava/inferioriza vidas humanas não europeias, que eram/são naturalmente consideradas dispensáveis (Mignolo, 2020).

Das guerras e ocupações territoriais orquestradas pelo processo de colonização, o corpo dos colonizados, enquanto território, acompanhou o destino das conquistas e anexações de regiões inimigas, inseminadas pela violação dos exércitos de ocupação (Segato, 2014). Sua destruição com excessiva crueldade, a pilhagem de todos os últimos vestígios de vida, a sua tortura até à morte (Segato, 2014).

Entre os papéis sociais dos colonizadores e colonizados, Lugones (2014) percebe que somente aos colonizadores eram nomeados nas categorias de "homem" e "mulher". Aos colonizados se nomeava a generificação dos irracionais, da bestialização, na ordem do "macho" e "fêmea", acondicionando a racionalidade binária e desvencilhando-a de qualquer humanidade e dignidade possível. No Brasil, concomitantemente em outras colônias, a dominação sobre corpos e subjetividades dos colonizados serviu de instrumental discursivo, do seu assujeitamento e naturalização de normatividades, institucionalidades e violências (González, 2020).

A pilhagem que se desencadeia sobre o corpo colonizado manifestou-se em múltiplos mecanismos usados pela sociedade para controlar/enquadrar e/ou apagar os sujeitos. Butler (2009) e Berger (1986) fazem referência aos vários mecanismos usados para o assujeitamento de sujeitos indesejados. Para Berger (1986, p. 81), "o meio supremo e, sem dúvida, o mais antigo de controle social é a violência".

O antropólogo Luiz Mott (2017) preleciona que a espacialização demográfica não humanística do Brasil e o seu processo de colonização, em que os homens brancos são minoria absoluta se comparados aos indígenas e, depois, aos africanos escravizados, fez com que os múltiplos mecanismos de controle social, sobretudo as normas de gênero e sexualidade, precisassem ser ainda mais violentos do que na Europa. O resultado foi uma "hipervirilidade", que via qualquer atitude tida como não masculina, partindo de um homem como ameaça odiosa a uma sociedade.

A respeito disso, segundo Mott (2017), essa é a raiz das formas brasileiras constituintes da homofobia, bem como o machismo, racismo e sexismo.

Essa raiz não é casual ou esporádica; pelo contrário, é sistemática, pois encontra sua razão de ser numa inteligibilidade historicamente construída em que corpos precisam ser controlados e, quando dissidentes, eliminados. Isso se torna evidente, a exemplo da primeira morte por homotransfobia no Brasil, a execução de Tibira do Maranhão[1], pessoa indígena, denunciada à Inquisição.

A interseccionalidade entre raça, classe, gênero e sexualidade (Segato, 2018) evidencia que os europeus também trouxeram em suas caravelas as normas de gênero e sexualidade vigentes na Europa, inclusive por meio do Tribunal do Santo Ofício, a Inquisição, que previa pena de morte para o "pecado da sodomia", equiparado aos mais graves crimes contra a Coroa. O sistema empunhou o conceito de “homem” e “mulher” para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias, efetivamente introduzindo regulamentos para relações “normais” entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o “homem” e a “mulher” (Lugones, 2014).

Este processo nos ajuda a compreender a ordem social na contemporaneidade, em que ainda reduz certas subjetividades à categorização aquém da dimensão humana, reduzindo certos corpos à uma condição de menos humano (Lugones, 2014). A partir da oposição da ordem, pode-se compreender a existência da “minoria excluída” LGBTI+[2] (lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transexuais, intersexo e qualquer outra forma identitária de sexualidade, orientação ou gênero).

Um corpo LGBTI+ expõe a fragilidade dessa representação do gênero/sexo, seu corpo fascina e intimida, atrai e repulsa, e torna-se dissidente (Piscitelli, 2009). E passa a ser nomeado como inadequado, reflexo de marcas corporais coloniais adquiridas que são, acima de tudo,

[1] Mott (2017), com relação à construção de memórias coletivas, aponta a apropriação e ressignificação do personagem histórico Timbira, particularmente no século XXI, como um momento de inflexão da consciência da população LGBTI+ sobre a sua história, e não apenas como um mero registro formal de uma existência determinada. A (re)construção histórica do personagem participa, de forma relevante, da evidência de outras perspectivas sobre a multiplicidade de experiências relacionadas à vivência de uma sexualidade dissidente, apagada por enredos históricos. Timbira, pessoa indígena escravizada, foi catalogado como o primeiro caso de homofobia do Brasil, sendo denunciado à Inquisição por não enquadrar-se na normatividade binária imposta na ordem social da época. A partir da interseccionalidade entre raça, classe, gênero e sexualidade (Lugones, 2008), o primeiro caso de homofobia no Brasil foi impactado pela resistência frente a um ódio que se mostra, acima de tudo, colonial.

[2] Acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis e intersexuais, além do símbolo “+”, ao final da sigla, para abarcar outras identidades não incluídas. Delimita-se o uso da sigla LGBTI+, neste trabalho, por ser um conceito amplamente empregado e que representa de forma organizacional o Movimento LGBTI+ Estadual do Maranhão.

marcas de poder. As identidades de gênero, assim, são tecidas em um marco de limites nítidos e expectativas socioculturais.

Quando um corpo busca uma existência para além dessa que lhes nomeia, inicia-se um complexo processo de apagamento radical. A partir disso, essa busca por certa coerência entre gênero e sexo se torna um instrumento de poder, ao passo que vai acabar por forjar mais de atribuir, atacar, e mesmo apagar existências. A existência LGBTI+ é a defesa de uma desmontagem de uma ordem que oprime as singularidades humanas que não se encaixam na binaridade, e que ditam, de forma compulsória, os padrões relativos à padronização e às marcações sociais de seus corpos. Sobre isso, Lugones (2014, p. 937) explica que o "dimorfismo sexual converteu-se na base para a compreensão dicotômica do gênero, a característica humana".

A partir deste recorte, identidades dissidentes, estilos de vida não naturais, formas ininteligíveis e novos arranjos de gênero passaram a ser compreendidos como "justificativa suficiente" para o apagamento. Assim, pensa-se não ser mero acaso a violência letal contra corpos LGBTI+ na modernidade, mas como uma das fontes resultantes da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte e uma das fontes resultantes. O Movimento LGBTI+ foi construído sobre mortos e violências, com reivindicações marcadas por sangue na busca por cidadania e de direito à vida. Esse atravessamento é histórico.

Em 2004, o governo institui o "Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual" (BRASIL, 2004), funcionando vetor "catalisador da organização política". Tardiamente, em 2019, o Supremo Tribunal criminaliza a homotransfobia, resultante do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26 e do Mandado de Injunção nº 4.733, como uma espécie de racismo (7.716/89). O julgamento possibilitou a aplicação de mecanismos jurídicos para coibir a violência (Silva; Bahia, 2015).

Mesmo após uma tímida abertura de uma agenda política e criminalização da homotransfobia, mortes e violências ainda são marcações corporais LGBTI+, em que o Brasil vem ocupando estatísticas alarmantes. A colonialidade sexual e de gênero[3] se ajusta na contemporaneidade para (re)afirmar que experiências como seres humanos são historicamente negadas para corpos LGBTI+ (Nascimento, 2021, p. 48).

[3] A nomeação desse padrão, a partir da genitália, vereda para a homogeneização que sustenta uma polarização hierarquizante que fundamentará o binarismo. moderno, um posicionamento, uma perspectiva subjetiva tida como natural subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental (Mignolo, 2020)

A violência por homotransfobia se tornou mecanismo de apagamento existencial, como uma série de manifestações odiosas que recaem contra aquelas/es que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas existenciais diversas. É fonte resultante de uma necropolítica, apontando a brutalização dos processos violentos, de modo que a soberania passa a ser exercida, além das instâncias de controle da vida, como instância seletora e promotora da morte, "no poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer" (Mbembe, 2018, p. 5), relegando a estes últimos o *status* de "matáveis".

A violência nomeia quem são os matáveis, através de um conjunto de justificativas que legitimam o apagamento. Estas justificativas funcionam, conforme o pensamento foucaultiano (1988), como normas que diferenciam humano de "menos que humano", o que "está vivo, mas não é uma vida" (Butler, 2009, p. 22).

Conceitos sobre precariedade e necropolítica nos ajudam a compreender como opera a violência letal sobre o corpo LGBTI+. A inexistência de um no plano nacional com estratégias de enfrentamento à violência homotransfóbica nos revela a correlação entre as políticas sociais cishetenormativas, de violência intransigente, cujas referências mais paradigmáticas são os homicídios, numa relação de causa/efeito a uma cisheteronormatividade implantada de forma coercitiva no Brasil pós-colonial e que tenta se manter inteligível a qualquer custo.

A falta de uma política de produção de dados estatísticos oficiais evidencia que para essa população há *modus* socialmente facilitados de morrer (Butler, 2018), na qual opera a governabilidade e as políticas de morte para corpos LGBTI+ no Brasil. A ausência de dados oficiais nada mais é do que o Estado exercendo técnicas de "deixar morrer" e "fazer morrer", através de morte promovidas nas diferentes esferas, como mecanismo de controle para manter sexo e gênero sob suas tutelas com o propósito de ampliar seus dispositivos de poder, garantindo o fortalecimento político da normatização da sexualidade (Foucault, 1988), e ditando o controle sobre corpos e identidades de gênero.

De fato, essa (i)lógica pode ser apreciada na consolidação de um campo difuso de exclusão e extermínio socioespacial nos quais determinados exercícios de necropoder social e federal "empurram" deliberadamente certos grupos humanos (aqui em questão, a população LGBTI+) à morte e à invisibilização (não contabilização de dados).

A inexistência de estatísticas oficiais dos institutos de segurança pública sobre violência letal homotransfobia (não contabilização) vem de forma reflexa ao Maranhão, dado ao fato da Secretaria de Segurança Pública, vinculada às delegacias regionais, mesmo após a criminalização da homotransfobia, ainda não uniformizarem suas práticas de registros documentais, não sistematizando ainda o quantitativo da violência letal LGBTI+.

Desse modo, o Observatório de Políticas Públicas LGBTI+, por estar no Maranhão e ter seu *locus* de pesquisa no Estado, nasce e constitui-se como uma articulação civil mais profunda sobre a temática da violência letal junto aos movimentos sociais locais, ponto discutido na próxima sessão.

2. Do tiro de canhão à subnotificação: Do recurso às mortes a partir do levantamento de dados feito pelo Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão

Em 1614, um índio tupinambá foi executado a tiro de canhão, com a anuência de religiosos da Igreja Católica em missão no Brasil, devido a sua sexualidade. Nomeado como Tibira do Maranhão[4], nomeação utilizada por indígenas para referir-se a um homossexual, ele foi "o primeiro mártir da homofobia no Brasil", em que os Tupinambás tinham nomes específicos para identificar os\as praticantes dessa performance homoerótica: aos homossexuais masculinos nomeavam de Tibira e às lésbicas de Çacoaimbeguira (Mott, 2017).

Em tempos hodiernos, a população brasileira LGBTI+ tem sido vitimada por múltiplas formas de mortes violentas que ultrapassam a da colonização do país (tiro de canhão), ganhando novas modelagens sobre denominações atuais de sexualidade e gênero. Em razão disso, a função da homotransfobia é a de colocar corpos LGBTI+ em situação de vulnerabilidade e marginalidade pela "justa" razão de não se enquadrarem em um padrão socialmente binário cisheteronormativo compulsório.

O Brasil se constitui como um país extremamente inseguro para essa população e com uma tendência de crescimento, nas últimas duas décadas, no número de mortes violentas de LGBTI+ (Mott et al., 2021). É importante constar que esse aumento no número de mortes LGBTI+ está atrelado à articulação e atenção que o movimento LGBTI+ tem dado a tal demanda, já que a violência sempre ocorreu historicamente, mas que não se tinha um esforço e dimensão de pormenorizá-la e enfrentá-la.

Para tanto, quatro anos depois da criminalização da homotransfobia, arranjo jurídico que equiparou condutas homotransbóficas ao crime de racismo, ainda não se surtiu grandes efeitos práticos no que concerne à proteção existencial de pessoas LGBTI+. A ausência de uma política nacional de enfrentamento à violência, somatizada à ausência de dados de violência letal, revela-nos um cenário de invisibilidade da violência contra a população LGBTI+ em vida e também na morte.

[4] Busca revestir sua história de simbolismo em alusão aos crimes de homofobia atuais.

No Brasil, inexiste uma coleta de dados e de transparência pública voltada ao levantamento de dados de crimes letais por homotransfobia. As fontes dos órgãos e instituições ligadas aos poderes públicos não detém amparo de dados ou quando os detém fazem-no de forma genérica, enviesados e não sistêmicos, com apresentação de resultados não representativos, uma vez que não reflete adequadamente a população em estudo.

Diante disso, três organizações sociais civis são indicadoras da violência letal contra a população LGBTI+ no Brasil, como o Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais; e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, constituídas a partir de reflexões sobre corpos matáveis.

De forma indistinta, no Maranhão inexiste indicadores oficiais da violência letal. O Estado não tem sido apenas omisso, mas também é agente direto de diversas violações e violências contra pessoas LGBTI+. Assim como no Brasil, existe invisibilidade em vida e invisibilidade na morte. Nesse sentido, este artigo é produzido a partir de dados produzidos pelo Observatório de Políticas Públicas LGBTI+, em cooperação entre três organizações da sociedade civil já citadas anteriormente.

O Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ é uma organização civil e foi constituída entre meados de 2020, no qual se tornou responsável pela produção, sistematização e mapeamento de indicadores socioespaciais acerca da realidade violência letal contra a população LGBTI+ do Estado do Maranhão, no eixo de Segurança Pública.

Abaixo, será realizada uma análise a partir dos dados obtidos do Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão. Nesse contexto, será descrito um panorama da violência letal LGBTI+ no Maranhão entre os anos de 2020 a 2022, a fim de evidenciar a forma como esse fenômeno se expressa, a partir do processo metodológico de coleta, checagem e análise dos dados.

Quanto à metodologia desenvolvida, fundamenta-se em dados hemerográficos, isto é, dados que se originaram por meio de canais de grande circulação, em jornais de abrangência local e em redes sociais, como o *Facebook*, *Instagram* e *Twitte*r. Em alguns casos foram acessados relatos testemunhais[5], enviados aos canais de comunicação das organizações

[5] A prova testemunhal é obtida por meio da inquirição de testemunhas a respeito de fatos relevantes que, no caso desta pesquisa, incluem as informações trazidas por ativistas e/ou instituições de Direitos Humanos. De uma forma geral, o depoimento da testemunha é sobre aquilo que presenciou, podendo, também, narrar fato que ouviu, mas não presenciou. E trata-se de instrumento importantíssimo que foi regulado pelo novo Código de Processo Civil (Lei 13.105/2015) em seus artigos 442 a 463.

integrantes do Observatório ou parceiras. Assim, fontes alternativas concederam explicações, como as redes sociais das vítimas, de pessoas próximas ou de organizações denunciantes dos casos de mortes letais.

O propósito deste artigo é utilizar o aporte técnico-metodológico, sucintamente explicado anteriormente, para socioespacializar e analisar, com dados transversais referentes ao contexto dos anos de 2020 a 2022. De forma estrutural e com enfoque da análise gráfica, o indicador/*raking* de homicídio é assumido como variável dependente, enquanto as demais constituíram as variáveis explicativas.

Para realizar a análise, serão considerados seis marcadores norteadores da caracterização da violência: cidade/local do crime, sexualidade e identidade da vítima, sua faixa etária/idade, declaração de cor de pele, além da principal motivação do crime e método utilizado. Nas tabelas e figuras apresentados neste texto, o termo "não Informado/identificado" foi adotado para designar, quantificar e representar as informações indisponíveis.

Entre 2020 a 2022, o total de mortes LGBTI+ registradas pelo Observatório foi de 33 casos. O presente artigo fez um gendramento do ano, números absolutos dos casos e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[6]. Em 2020, 10 pessoas LGBTI+ morreram de forma violenta no Maranhão, conforme dados levantados pelo Observatório. Em 2021, 15 (quinze) pessoas morreram, representando uma leve crescente nas mortes. Em 2023, 8 pessoas morreram de forma violenta, representando uma queda.

O levantamento denuncia o violento contexto social no qual pessoas LGBTI+ estão inseridas no Maranhão. Todas estas violações de direitos humanos citadas aqui e nos dossiês do Observatório envolvem circunstâncias que relevam *modus* facilmente de morrer (Butler, 2020). E que à morte por meio da violência humana é fonte resultante de ações humanas, institucionais ou políticas, provocada por uma negligência sistêmica por parte dos estados ou por modos de governança (Butler, 2020).

[6] O IDH é considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como um indicador do grau de desenvolvimento humano de uma determinada unidade espacial, seja ela um país, um estado ou um município. O quadro também apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão. O índice se baseia em três dimensões: renda, calculada pela renda média de cada habitante; educação, observada pelo tempo de escolaridade da população em idade escolar e pelo grau de alfabetização da sociedade; e saúde, compreendida pela expectativa de vida ao nascer da população. A disponibilização desses dados permite estabelecer relações entre o grau de violência letal por homotransfobia do Maranhão e seu respectivo IDH.

Quadro 1 – *Ranking* da Violência Letal LGBTI+ no Maranhão por ano e IDH.

UF	Região	Ano	Número absoluto	IDH
MA	Nordeste	**2020**	10	0,699
MA	Nordeste	**2021**	15	0,676
MA	Nordeste	**2022**	8	não informado

Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021 e 2022.

Quanto à distribuição espacial por cidades das mortes em que ocorreram as violências letais em 2020, foi identificado que 3 (três) dos casos ocorreram na cidade de São Luís/MA. As cidades de Arame, Grajaú, Igarapé Grande, Paulo Ramos, Pedreiras, Santa Inês, Santa Quitéria e São Luiz Gonzaga registraram cada uma 1 (um) caso de violência letal.

Quadro 2 – *Ranking* da Violência Letal LGBTI+ no Maranhão por Cidade em 2020.

UF	Cidades	Número absoluto	*RANKING*
MA	São Luís	**2**	1º
	Arame	**1**	2º
	Grajaú	**1**	3º
	Igarapé Grande	**1**	4º
	Paulo Ramos	**1**	5º
	Pedreiras	**1**	6º
	Santa Inês	**1**	7º
	Santa Quitéria	**1**	8º
	São Luís Gonzaga	**1**	9º

Fonte: Observatório de Políticas Pblicas LGBTI+ do Maranhão, 2021.

Quanto à distribuição espacial das mortes em 2021, que ocorreram as violências letais, foi identificado que 3 (três) dos casos ocorreram na cidade de São Luís/MA. As cidades de Santa Inês, Açailândia, Balsas, Cururupu, Governador Luiz Rocha, Grajaú e Monção registraram cada uma 1 (um) caso de violência letal.

Quadro 3 – *Ranking* da Violência Letal LGBTI+ no Maranhão por Cidade em 2021

UF	Cidades	Número absoluto	*RANKING*
MA	São Luís	**3**	1º
	Santa Inês	**2**	2º
	Açailândia	**1**	3º
	Balsas	**1**	4º
	Cururupu	**1**	5º
	Governador Luiz Rocha	**1**	6º
	Grajaú	**1**	7º
	Monção	**1**	8º

Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2022.

Quanto à Distribuição Espacial das Mortes, onde ocorreram as violências letais em 2022, foi identificado que 6 (seis) dos casos ocorreram na cidade de São Luís/MA. A cidade de Timon registrou 4 (quatro) casos, seguido pela cidade de Pinheiro com 2 (dois). As cidades de Balsas, Cururupu, Governador Luiz Rocha, Grajaú e Monção registraram cada uma 1 (um) caso de violência letal.

Quadro 4 - Comparativo entre os principais locais em que a violência letal ocorreu no Maranhão entre 2020 a 2022

UF	Cidades	Número absoluto	*RANKING*
MA	São Luís	**6**	1º
	Timon	**4**	2º
	Pinheiro	**2**	3º
	Balsas	**1**	4º
	Cururupu	**1**	5º

	Governador Luiz Rocha	**1**	6º
	Grajaú	**1**	7º
	Monção	**1**	8º

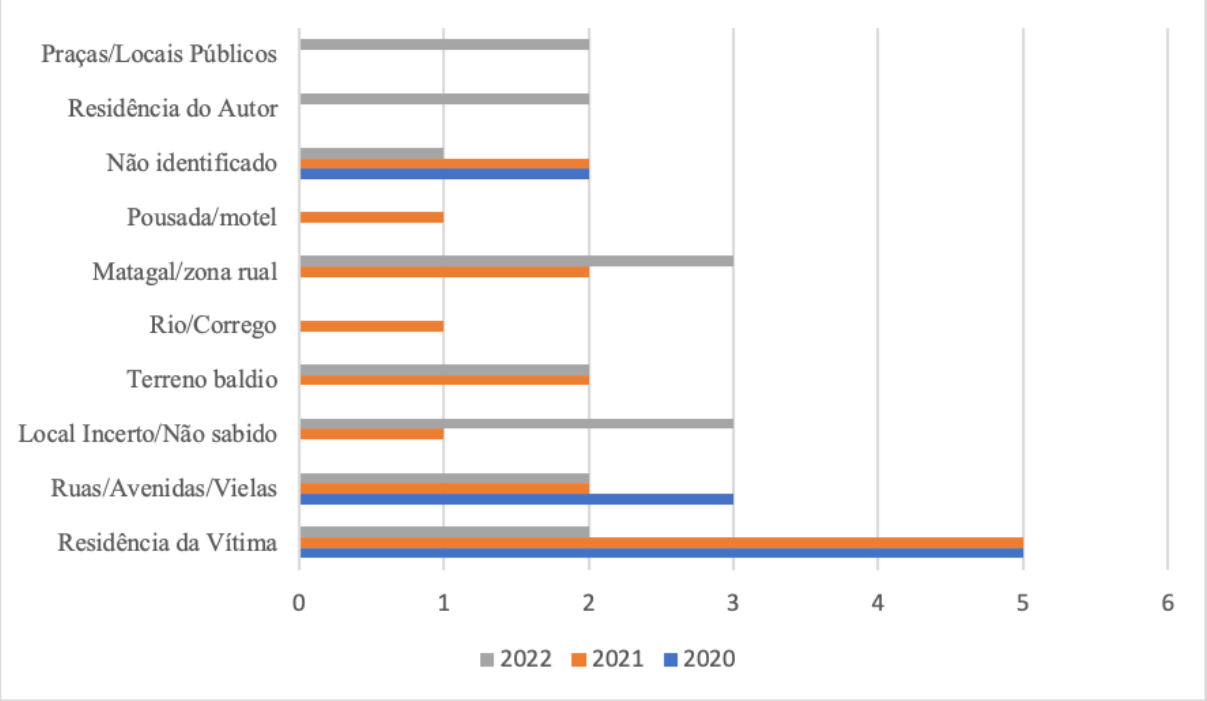
Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021, 2022.

Quando se caracteriza as cidades em que as violências letais mais aconteceram, outro aspecto se torna relevante para pensar nesses indicadores: a caracterização dos cenários da violência letal. Para se refletir sobre isso, o Observatório faz indicativos da caracterização dos locais (espacialização), onde os casos foram registrados

Quanto ao local onde o crime ocorreu, verifica-se através do Quadro 5, que a maioria dos casos ocorreu na residência da vítima, seguido por ruas/avenidas/vielas, matagal/zona rural, terreno baldio, locais públicos e residência do autor.

O local da morte das pessoas LGBTI+ no Brasil evidencia diversos aspectos que constituem a subjetividade das vítimas, como expressão corporal, raça/etnia, identidade de gênero e orientação sexual, compartilhado como ressonância entre os corpos LGBTI+, que amparam modos de vida/morte violentos. Em outras palavras, a negação da violência em si mesma é a base para a sua continuação (Butler, 2020).

Quadro 5 – Comparativo do local da morte violenta entre 2020 a 2022



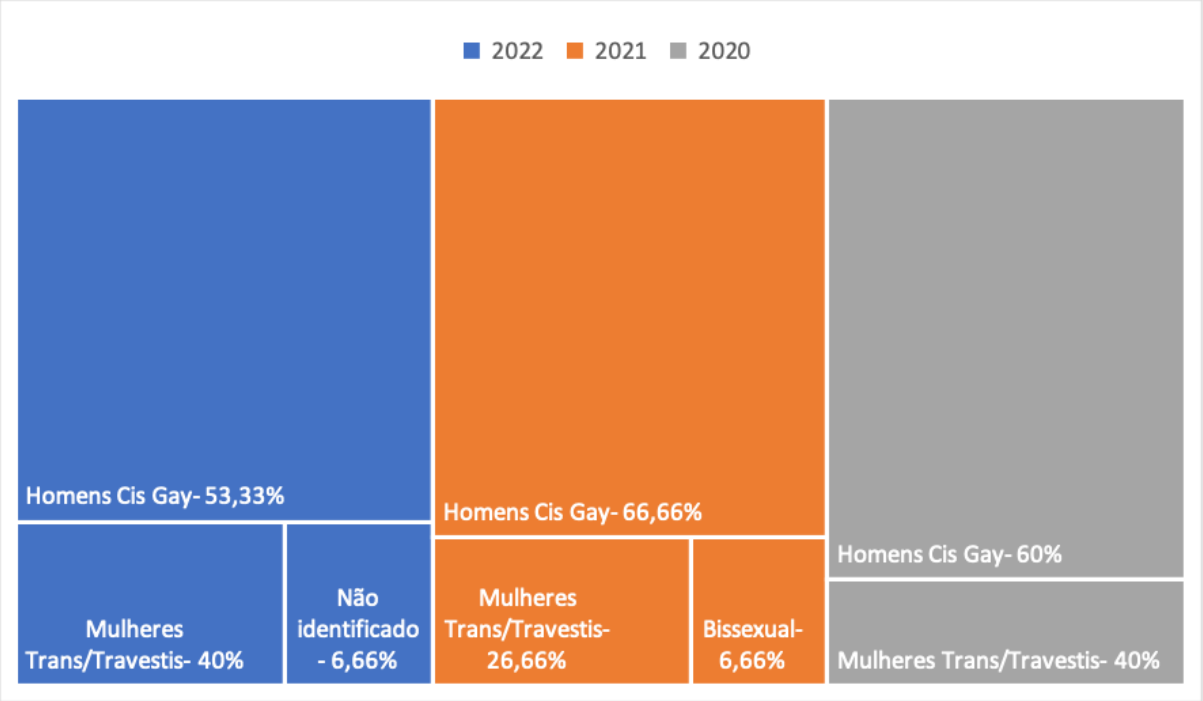
Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021, 2022.

Quanto à caracterização da vítima, de modo geral, as principais vítimas no Maranhão são do sexo masculino, cisgênero, de orientação homossexual, seguido por travestis e mulheres trans, conforme expressa o quadro 6 a seguir.

Há uma clarividente coexistência entre o sexo masculino, gênero masculino, expressões masculinas, machismo, patriarcado e masculinidade. O fenômeno ocorre, porque na construção histórica e cultural, a cisheteronormatividade se constitui como um regime político- discursivo, historicamente situado, através do qual os sujeitos se engendram conforme normas que estabelecem gêneros e identidades sexuais binárias – como masculino/feminino; heterossexual/homossexual, dentre outras oposições e, segundo as quais o gênero masculino é universalizado e hierarquizado como superior, enquanto a orientação heterossexual é construída como modelo para as relações entre os gêneros.

A violência materializada contra os corpos de LGBTI+ é, em grande dimensão, uma violência sexual e de gênero, visto que as mortes de homens cis gays totalizam a maioria, seguido pela morte de mulheres trans e travesti.

Quadro 6 – Perfil das vítimas por orientação sexual e identidade de gênero referente ao ano de 2020 e 2022 no Maranhão



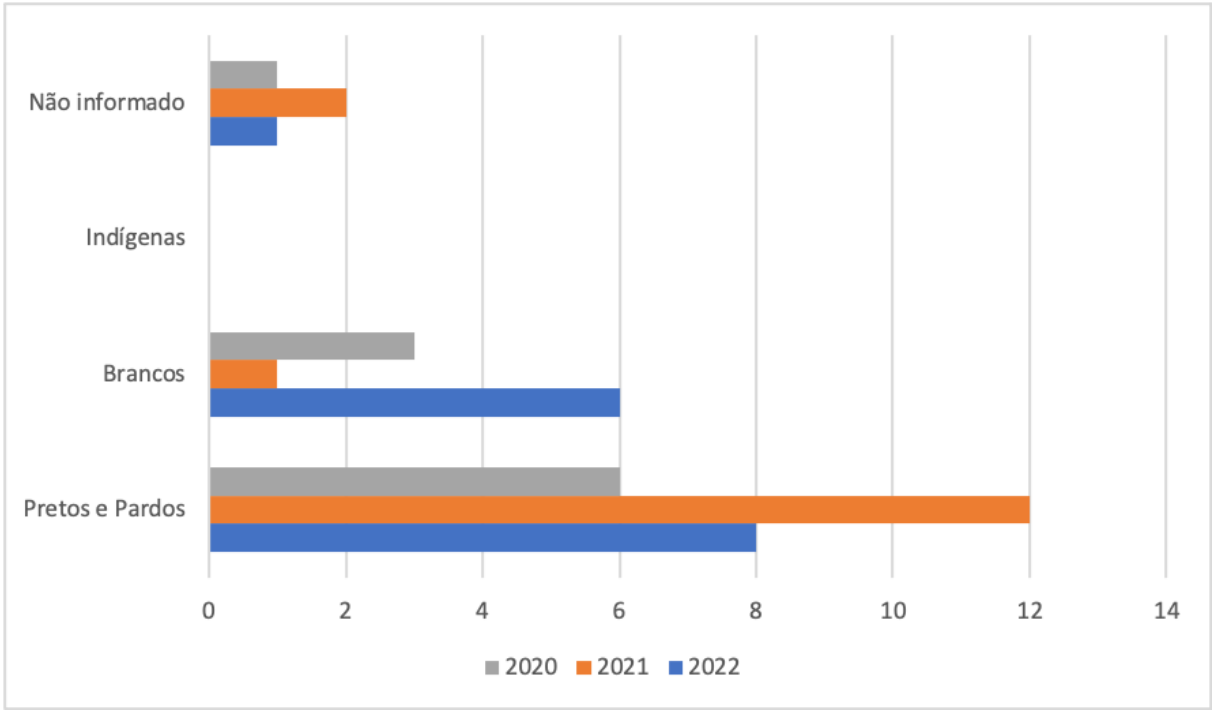
Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021, 2022.

O maior índice da violência letal concentrou-se na população gay, representando 60% em 2020, com um leve crescimento em 2021 para 66,66% e com leve queda em 2022 para 53,33%. Em seguida, mulheres trans e travestis representam 40% dos censos em 2020, com queda acentuada em 2021 para 26,66% e aumento relativo para 40% em 2022.

Em relação a marcador social raça/etnia[7], destaca-se que é levado em consideração para a validade da informação a fala de pessoas próximas às vítimas que contribuíram com a coleta de dados para que haja maior veracidade dos elementos, já que muitas matérias publicadas registram os casos de forma superficial sem maiores detalhamentos do perfil da pessoa.

Assim, o gráfico abaixo apresenta o quantitativo de pessoas pretas e/ou pardas vitimadas pela violência, sendo estas correspondentes a maioria dos números apresentados. Em 2020, 06 (seis) pessoas foram identificadas como preta/parda, seguidas por 03 (três) pessoas brancas e de 01 (uma) não se obteve informação. Em 2021, 12 (doze) pessoas foram identificadas como pretas/pardas, 01 (uma) como branca e 02 (duas) não se obteve informação. Em 2022, 08 (oito) pessoas foram identificadas como pretas/pardas, seguida por 04 (quatro) pessoas brancas e 01 (um) não se obteve informação.

Quadro 7: Comparativo da Raça e Etnia das Pessoas LGBTI+ Vítimas de Mortes Violentas no Brasil em 2020 a 2022



Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021, 2022.

As diferenças coloniais e imperiais também moldaram relações raça/etnia, uma vez que as relações hierárquicas sexuais dependem muito, no mundo moderno/pós-colonial, da classificação racial (Mignolo, 2020). A contribuição do autor nos faz compreender que dois sistemas de opressão que atuam em conjunto nos corpos LGBTI+: o racismo e a homofobia.

[7] Utiliza-se o termo raça/etnia por entender que esta categoria engloba toda a natureza do dado/informação.

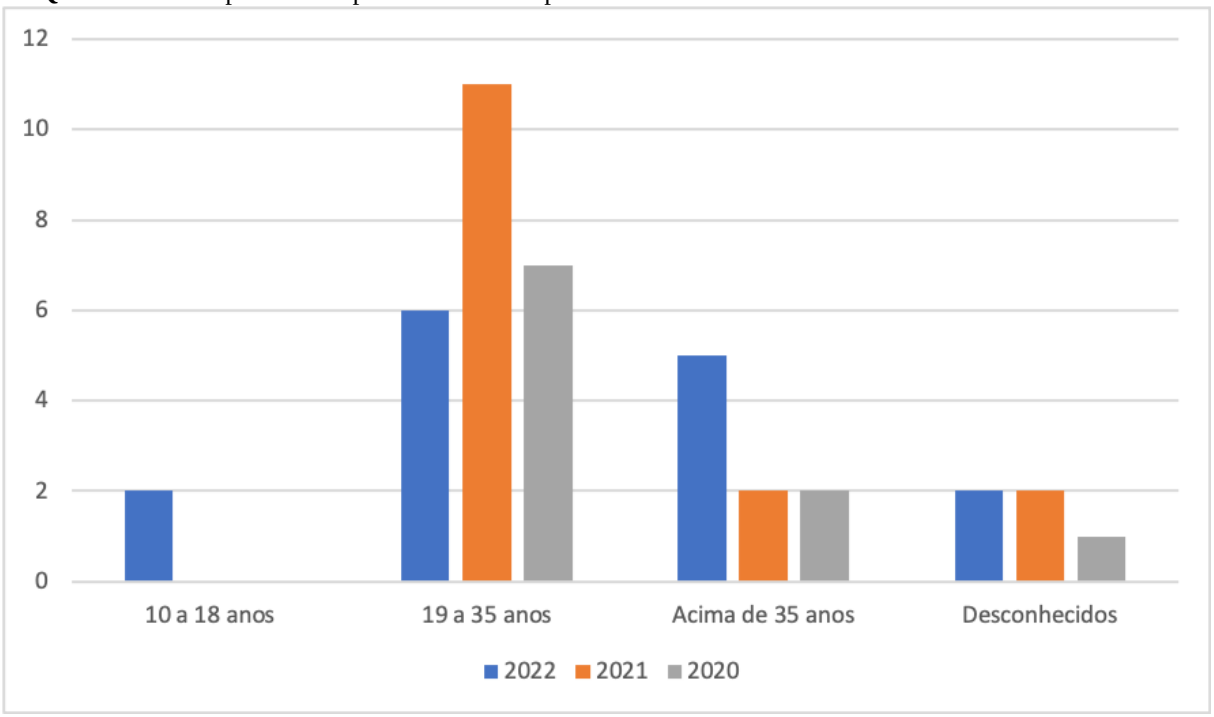
Tais sistemas nos remetem ao mito da democracia racial, enquanto modo de representação/discurso, que encobre a trágica realidade vivida por corpos LGBTI+ negros no Brasil (González, 2020). Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro LGBTI+ (González, 2020).

Quanto à faixa etária comparativa entre 2020 a 2022, em 24 (vinte e quatro) casos, as vítimas possuíam idade entre 19 a 35 anos, em 9 (três) casos possuíam idade acima de 35 anos, em 2 (dois) casos possuíam idade entre 10 a 18 anos, e em 5 (cinco) casos as vítimas não tiveram sua faixa etária identificada/informada, conforme Quadro 8.

Ao cruzar as informações de faixa etária das vítimas com os segmentos LGBTI+, estabelecidos na pesquisa entre 2020 a 2022, percebe-se que a maioria dos casos ocorreu em pessoas adultas jovens, sobretudo entre 19 a 35 anos.

Destaca-se que os 5(cinco) casos em que não foi possível identificar a idade das vítimas, o que evidencia o descaso do poder público e das forças de segurança, como a polícia civil, que é responsável pela investigação e solução dos casos, na forma como esse segmento é tratado nas investigações das mortes e nas notícias publicadas na mídia.

Quadro 8 – Comparativo do perfil das vítimas por idade referente ao ano de 2020 a 2022 no Maranhão



Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021, 2022.

Quanto ao perfil da vítima, de modo geral, as principais são do sexo masculino, cisgênero, de orientação homossexual, pretas e parda, com idade entre 19 a 35 anos e pobres. Seguido por travestis e mulheres trans, com idade entre 19 a 35 anos, pobres, pretas e pardas.

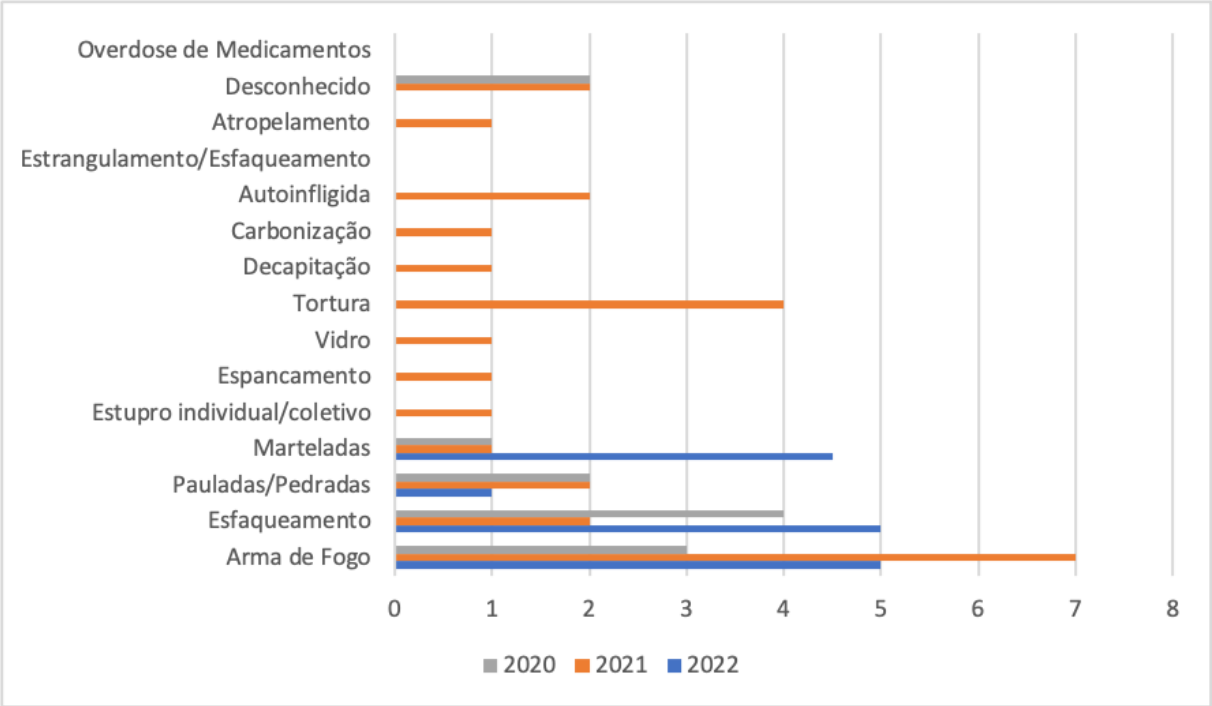
Há uma correlação direta entre o sexo masculino/masculinidade, universo de gênero masculino, machismo e patriarcado.

A compilação e análise desses dados é importante para refletir como o corpo LGBTI+ possui marcadores sociais bem definidos, mais ou menos inter-relacionados, que nos auxiliaram na tarefa de buscar objetivar as relações sociais estudadas, controlando prenoções acerca do objeto da investigação.

Teresa de Lauretis (1994, p. 225) pontua que outras dimensões importantes da diferença social cruzam o gênero para favorecer ou desfavorecer certas posições. Ou seja, toda prática social é percebida como sendo, ao mesmo tempo, um *locus* de reprodução e de mudança socioespacial.

Quanto à caracterização dos métodos e instrumentos[8], observou-se que a paulada foi a principal forma utilizada nos crimes de homicídio. Seguido por espancamento, atropelamento e autoinfligida (suicídio/instigação ao suicídio). No tocante aos instrumentos utilizados nas violências letais, a arma de fogo foi a mais utilizada, seguida pela arma branca faca, pau (madeira) e pedra, carro, que referente a 1 (um) registro de atropelamento em via urbana em 2021 e material tóxico de ingestão (veneno).

Quadro 9– Comparativo dos principais instrumentos e métodos utilizados nas violências letais no ano de 2020 a 2022 no Maranhão



Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020, 2021, 2022.

[8] A caracterização dos instrumentos e métodos utilizados no crime se referem à forma como ocorreu a violência.

Diante disso, a violência letal por homotransfobia possui contornos bem definidos, porque os atacados são corpos frágeis, não são corpos guerreiros. Por isso manifestam tão bem, uma vez que é a própria expressividade da horrível ameaça lançada a toda a sociedade. Uma mensagem de capacidade violenta ilimitada e baixos limiares de sensibilidade humana (Segato, 2014).

Butler (2009) articula o conceito de precariedade, no qual define quais vidas são passíveis de luto e quais não chegam nem a ser consideradas vidas:

> [...] Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda a vida que importa [...] sem a condição de ser enlutada, não há vida, ou, melhor dizendo, há algo que está vivo, mas que é diferente de uma vida. (Butler, 2009, p. 32-33)

Butler mobiliza de maneira muito certeira a categoria "vidas precárias" para descrever as pessoas que são socialmente relegadas às margens das políticas públicas e da divisão social do capital. A autora denuncia o mecanismo perverso da invisibilização de vidas precárias, como as de muitas pessoas LGBTI+ no Brasil.

O mecanismo, que produz a sua invisibilidade em vida, reproduz tal invisibilidade para as suas mortes também. O levantamento de dados feito pelo Observatório reforça que a morte de pessoas LGBTI+ são vidas pelas quais, para a maioria da sociedade, não é possível enlutar-se, porque não foram, primeiro, reconhecidas como vidas vividas (Butler, 2019).

Mbembe (2019), em consonância com Berger (1986), faz-nos refletir que a ausência de dados está diretamente atrelada à noção de poder, que determina quem poderá viver/quem deverá morrer no seio social e/ou quais mortes serão quantificadas/quais não. Nessa lógica, opera-se mais pela via do extermínio dos grupos que não têm lugar algum no sistema de contabilização. Sendo assim, Mbembe chama-nos atenção para uma política que parte da exclusão e/ou afastamento para uma política do extermínio.

A matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela "/" (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/regras coloniais e o centro/às periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial. A sua legitimidade é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação (Mignolo, 2020).

Instituições de Segurança Pública, seja de esfera nacional, estadual ou municipal, (re)produzem desigualdades sociais e hierarquias de gênero, raça e sexualidade. Desigualdades

essas já enfrentadas em seu cotidiano e reimpressas/reproduzidas no cenário do levantamento de dados ou da ausência de dados sobre crimes letais homotransfóbicos. Sendo assim, pode-se pensar que esse contexto torna o trabalho de reunião dos dados sobre a violência letal e de visibilização da violência ainda mais importante e mais difícil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas LGBTI+ têm muitas formas de estar no mundo, cortinas em uma (des)construção social desfavorável, em histórias de dor, vivendo no limite do ser/quem não pode ser. O selo da "normalidade" não colado aos seus corpos sugere pistas para se repensar e discutir que suas projeções existenciais não escapam às normas regulatórias de gênero, pelo contrário, encontram-se inseridas dentro de contextos de exploração de suas próprias existências.

A luta pela homotransfobia, assim como o sexismo, machismo e racismo, é justamente a de (re)colocar os direitos de existência desses corpos dentro do sistema dos direitos humanos. Desse modo, é uma exigência de coesão conforme ao princípio da dignidade e da igualdade; é também recolocá-los no centro do político e de luta do movimento social.

O direito de ser e existir deve ser materializado por meio de políticas públicas de segurança no plano nacional, que provêm da íntima relação do indivíduo com a sociedade. A relevância desse incidente vai além do evento isolado, destacando a necessidade crucial de uma vigilância efetiva e contínua por parte do Estado, pois a ausência de mortes violentas, em micro/macrorregiões, não pode obscurecer a necessidade de sistematizar-se os mecanismos de monitoramento e enfrentamento em todo o Brasil.

É necessário empenho do Governo do Estado e Federal no processo de coleta, checagem, sistematização, produção de relatórios, elaboração de políticas públicas e também no treinamento dos agentes de segurança pública para uma atuação mais sensível e humanizada à causa. Ressalta-se que os relatórios em todo Brasil da sociedade civil sobre a violência letal são necessários, porque há a omissão à morte provocada por um apagamento sistêmico.

O pensamento e a ação decolonial começam pela analítica dos níveis e dos âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação da Matriz Colonial de poder (Mignolo, 2020). Ao superar a ausência de indicadores no Maranhão, o Observatório expõe a socioespacilização dos crimes letais homotransfóbico no Estado, fazendo um chamamento ao feito sobre a necessidade de se compreender aspectos mais específicos da violência e, a partir disso, sistematizar dados quantitativos para criação de estratégias.

Assim, o recurso às mortes oportuniza compreender o contexto da condição de apagamento existencial, que ganha condão de reivindicação, de chamar atenção da sociedade para o fato de que pessoas estão sendo mortas pelo simples fato de ser quem são, de libertação de uma lógica colonial que tenta manter-se inteligível a qualquer custo.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. Perspectivas sociológicas. Petrópolis: Vozes, 1986. 202 p.

BRASIL, Conselho nacional de combate à discriminação. Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em 10 mai. 2024.

BUTLER, Judith P. Vida precaria: el poder del duelo y la violência. Buenos Aires, Paidós, 2009. [Tradução de Fermín Rodriguez]

BUTLER, Judith P. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Sin Miedo: formas de resistencia a la violencia de hoy. 1ª Ed. em formato digital [Ebook Kindle]. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2020.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na sociedade brasileira. In: Por um feminismo afrolatinoamericano. Rio de Janeiro : Ed. Zahar, 2020.

LUGONES, María. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. Revista Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, vol. 22, n. 3, p.935-952.

LUGONES, María. (2008). “The coloniality of gender”, in Worlds and knowledges otherwise. Duke University. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-137-38273-3_2>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOTT, Luiz; OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de (org.). Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

MOTT, Luiz; MICHELS, Eduardo; PAULINHO. Mortes Violentas de LGBT No Brasil: Relatório 2017. Bahia: Grupo Gay Da Bahia – GGB, 2018. Disponível em:

<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/transparencia/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwkdO0BhDxARIsANkNcrd1oXGOP5kx4nII1qXQ90esZCsP4uNLATgCUvSEiY9jcgT vcL4msAcaApL2EALw_wcB>. Acesso em: 22 de jun. de 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SEGATO, Rita. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO. Boletim nº

001/2020. Boletim da violência letal da população LGBTI+ no Maranhão em 2020. São Luís: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2020.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO. Boletim nº

001/2021. Boletim da violência letal da população LGBTI+ no Maranhão em 2021. São Luís: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2021.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO. Boletim nº

001/2022. Boletim da violência letal da população LGBTI+ no Maranhão em 2022. São Luís: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2022.

PISCITELLI, Adriana. Prefácio. In: Díaz-Benítez ME, Figari CE, editors. Prazeres dissidentes. Rio de Janeiro: Garamond; 2009. p. 11-20.

SILVA, Diogo Bacha e; MELO FRANCO BAHIA, Alexandre Gustavo. Necessidade de criminalizar a homofobia no brasil: porvir democrático e inclusão das minorias. Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, v. 60, n. 2, p. 177-207, apr. 2015. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/38641 >. Acesso em: 10 jun. 2024.

EM FAVOR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: MOBILIZANDO PATRICIA HILL COLLINS PARA ALÉM DA FRONTEIRA ESTADUNIDENSE

Roana da Silva Gouveia[1]
Mestranda em Ciências Sociais
PPGCSoc/UFMA

RESUMO: Esse foi um artigo desenvolvido como trabalho final da disciplina "Gênero, raça, corpo e território", realizada no segundo semestre de 2023, no âmbito do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. É um exercício em que a autora propõe realizar uma aproximação de reflexões e conceitos apresentados no livro "Pensamento Feminista Negro", da socióloga Patrícia Hill Collins com autoras como Lélia Gonzalez, Gloria Anzaldúa, Julieta Paredes e Mara Viveiros Vigoya e também com etnografias que apresentam experiências cotidianas de mulheres em suas resistências diárias. Ao acompanhar Collins e sua discussão sobre interseccionalidade para a análise de teorias sociais, a autora ressalta a importância da perspectiva dialógica na desconstrução de concepções universalistas do conhecimento. O foco de Collins para a epistemologia feminista negra, que coloca a experiência vivida como central na produção de conhecimento, faz ressaltar práticas cotidianas de resistência, como a autodefinição e a afetividade, como ferramentas de transformação social. Esse olhar traz interlocução direta com autoras feministas e com as etnografias que são trazidas dar concretude aos exemplos do texto. A autora conclui que as proposições de Collins colaboram para uma crítica construtiva de modelos epistemológicos, enfatizando que uma perspectiva posicionada e centrada nas interseccionalidades aproxima-se ao olhar antropológico que logra apresentar e propor alternativas advindas da própria construção cotidiana de resistência e existência em contextos de desigualdades.

Palavras-chave: Patricia Hill Collins; Interseccionalidades; Epistemologia Feminista Negra; Antropologia.

[1] In memoriam

Como uma forma singela de homenagem, as docentes da disciplina, Camila A. M. Sampaio, Lucrecia Greco e Silvia Aguião, enviaram este artigo de fim de curso para publicação.

1. Introdução

Originalmente lançada em 1990, a obra de Patricia Hill Collins só chega ao Brasil 29 anos depois de sua publicação, no ano de 2019. Tamanho atraso só não é maior que sua robustez, atravessando o tempo e se atualizando nos inúmeros impactos acadêmicos e militantes desde sua tradução para a língua portuguesa. Seus estudos sociológicos têm influências de grandes autoras como Angela Davis e Audre Lorde. Ainda nessa leva de influências, poderíamos dizer que, por tabela, a própria brasileira Lélia Gonzalez, cuja empreitada acadêmica e nos movimentos sociais a tornaram uma das interlocutoras de Angela Davis, contribuiu para o que hoje chamamos de interseccionalidade[2]. Lélia Gonzalez já usava conceitos tais como "amefricanidade" (GONZALEZ, 2020) que davam conta de pensar interseccionalmente os processos de violência e opressão no Brasil, levando em conta seu contexto histórico específico de colonização, ultrapassando barreiras linguísticas, ideológicas e culturais.

Collins mostra na prática a complexidade de sua teoria, sem o intelectualismo erudito que muito mais escamoteia as fragilidades de um dado pensamento do que contribui para o conhecimento e sua difusão. Seu intuito não é só falar de mulheres afro-americanas, mas falar para elas e com elas e, além disso, estabelecer diálogos que transponham o território estadunidense. O que vai ao encontro com um dos grandes objetivos do seu esforço intelectual: a epistemologia das experiências vividas.

Por essa razão, a socióloga estadunidense põe em xeque concepções universalistas do conhecimento, trazendo à tona a importância de pensarmos as teorias sociais sob a perspectiva dialógica e parcial, evitando uma pretensa neutralidade. Seu propósito é associar conhecimento e equidade social, quebrando barreiras engessadas de espacialidades excludentes, habitadas e encasteladas por homens heterossexuais brancos.

Ao propor a parcialidade das teorias, a autora não o faz descartando a importância das teorias que se pretendem universais, mas apenas demonstrar que elas também são particularizadas e não dão conta de refletir fenômenos sociais muito específicos e descolados dos eixos ocidentais. Para Collins temos muito mais a contribuir para a teoria do conhecimento ao expandirmos nosso olhar sobre as leituras teóricas e sairmos das zonas de conforto do *establishment*. Sua obra, de forma *sui generis*, é uma exaltação à zona de confronto que se costura a partir da ruptura do tecido do estabelecido, permitindo-nos enxergar o diálogo

[2] Tal conceito foi primeiramente trabalhado pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, no final dos anos de 1980 e depois sociologicamente usado e difundido por Collins, a partir dos anos de 1990.

engajado como metodologia válida capaz de produzir uma teoria que dê conta das experiências heterogêneas que englobem raça, gênero, classe, sexualidade, nação, etnia, religiosidade e geração. Outro ponto focal do pensamento sociológico de Collins é sua fuga de visões polarizadas que nos afastam da verdadeira criticidade científica. Para tanto, ela mobiliza as experiências cotidianas das mulheres afro-americanas, muitas vezes renegadas e vilipendiadas, como forma de superar a dicotomia subjetividade *versus* objetividade e produzir uma análise interdisciplinar. Sua teoria é capaz de propiciar diálogo com práticas feministas outras e este é o intento do trabalho aqui proposto.

Assim, em um primeiro momento estabeleço um diálogo com base na literatura socioantropológica (COSTA, 2020; PAREDES, 2019; CENTELHAS, 2022; ALVES, 2020; MARIN; MAIA, 2018; VIGOYA, 2018), tendo como base as duas primeiras partes da obra de Collins que, através de uma matriz sistematizada de análise social, versa sobre opressão e resistência. Já o segundo momento, onde trato de questões epistemológicas e formas propositivas de ação e transformação (ANZALDÚA, 2019; PAREDES, 2019, 2020), tem como base a última parte de Pensamento Feminista Negro, considerada mais teórica, que dentre alguns temas centrais trata da política transnacional como potencial de estabelecimento dialógico e mudança social.

2. Construindo diálogos a partir do pensamento feminista negro

A produção de Collins divide-se em três partes e doze capítulos, sendo a primeira parte intitulada “A construção social do pensamento feminista negro” composta de dois capítulos, onde são tratados temas concernentes à prática política e a construção de formas de conhecimentos das mulheres negras estadunidenses, em meio ao histórico de apagamento de suas existências. A autora apresenta desde um simples exemplo da relação materna e seu impacto na comunidade afro-americana à triste história de Zora Neale Hurston, uma das primeiras antropólogas negras da história que teve sua carreira relegada ao ostracismo[3].

[3] Um fato interessante e deplorável na história de Zora é que, não bastasse a marca da invisibilidade em vida, sua morte, ocorrida em 1960, também foi marcada pela violência silenciadora quando teve seus restos mortais enterrados sem identificação. Graças ao esforço político e intelectual de Alice Walker e Charlotte D. Hunt, sua sepultura foi encontrada e devidamente identificada em 1973. Para essas intelectuais, é dever de um povo resgatar seus gênios para que possamos vislumbrar um futuro, mesmo que para isso seja necessário recuperar “osso por osso”, como na triste, mas potente história de Zora Neale Hurston

Assim, no primeiro capítulo, "A política do pensamento feminista negro", Collins enxerga nas práticas cotidianas dessas mulheres os mecanismos possíveis de se fazer política naquele contexto. Nesse sentido, é profícua a análise de Maria da Graça Costa, quando esta lança luz aos valores e significados da noção que as mulheres camponesas e periféricas têm do feminismo, para elas "lido como uma luta historicamente associada à classe média branca, urbana e acadêmica" (COSTA, 2020, p. 291) e do qual Julieta Paredes (2019) vai afirmar que com a disseminação do capitalismo no mundo, e especialmente com o avanço do neoliberalismo, se tornou um padrão de luta para as mulheres europeias em escala mundial, moldando seus conceitos e formas de organização.

Quando aciono o termo "práticas feministas outras" seu sentido é o de arremeter às experiências cotidianas que não necessariamente se pensam revolucionárias ou subversivas, mas que encontram seus sentidos na própria prática de existir e resistir aos modos de dominação. Da materialidade dos corpos generificados a partir da dinâmica cotidiana de uso das águas no interior quilombola pernambucano (CENTELHAS, 2022); da resistência construída entre diferentes comunidades quilombolas mineiras, tendo como princípios força e firmeza (ALVES, 2020) a estratégias de permanência no território, frente aos impactos da mineração em Barcarena/PA (MARIN; MAIA, 2018), é possível depreender a complexidade política travada na realidade de quem tem nas práticas cotidianas suas ferramentas de luta.

Collins postula que o exercício do poder dos dominantes é facilitado quando o conhecimento dos oprimidos é suprimido, seja de maneira evidente ou velada (omissão, discurso sem prática e cooptação de ideias feministas). E o exercício de não se deixar sufocar é visto, pelos diversos exemplos elencados pela autora, na prática política cotidiana. Ela permite então, dentre outros elementos, perceber a rede de controle social das mulheres afroamericanas que as mantém em opressão. Segundo a socióloga, tal opressão está dividida em três dimensões: econômica (guetização na prestação de serviços), política (direito ao voto, falta de acesso a cargos públicos, educação precária etc.) e ideológica (imagens de controle – mammies, jezebéis e procriadoras). Transpondo esta discussão sobre controle social de corpos alijados historicamente para o contexto brasileiro, vejo como pertinente destacar o trabalho de Mônica Conrado, Marilu Campelo e Alan Ribeiro (2015) que versa sobre a categoria "morenidade" no contexto paraense, especificamente belenense, e preocupa-se em entender o processo histórico de construção dessa identidade e seus reflexos no apagamento da negritude na Amazônia. Nesse sentido, podemos pensar o "mito indígena" e a "morenidade", se não na chave de imagens de controle, como no contexto estadunidense, então como dispositivos também capazes de mobilizar imaginários e revelar processos de estratificação social.

Ao explorarem a interseção entre a "morenidade" e os "territórios da negritude" como elementos centrais na construção dessas identidades (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015), os autores enfocam nas metáforas da cor, especialmente a "morenidade", destacando a importância da pigmentação da pele como um elemento simbólico e cultural na articulação das identidades negras na Amazônia paraense. Identidades estas entendidas "como uma imagem (representação de si) construída ao longo de experiências de troca com a família, a escola, o grupo de trabalho ou a coletividade a que um indivíduo pertence" (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015, p. 2019). A identidade negra, nesse contexto, não é determinada apenas por uma característica física, mas também uma representação simbólica que desempenha um papel significativo na construção e expressão da negritude, pois

> [...] é inevitavelmente marcada pelo confronto com uma metáfora de identidade, fruto do ideário nacional de mestiçagem e pelo próprio reconhecimento de serem diferentes. É uma identidade contrastiva que surge por oposição, que não se afirma isoladamente; implica a afirmação do nós (eu amazônico) diante dos outros (eles: negros, indígenas, caboclos e morenos), cujas variantes levam a diferentes caminhos dentro da diversidade étnico-racial da região. (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015, p. 2019).

O texto aborda como essas metáforas da cor estão intricadamente conectadas aos territórios da negritude. A noção de território vai além da dimensão geográfica, incorporando aspectos culturais, históricos e sociais que contribuem para a construção da identidade negra na Amazônia paraense, "como territórios imaginados, onde cada um afirma pontos de ação e interação" (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015, p. 218). Os autores exploram como a relação entre morenidade e territórios específicos influencia as experiências vividas pelos negros nessa região, destacando as complexidades das dinâmicas identitárias, visto que "é a morenidade que baliza quem é negro e quem é branco" (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015, p. 238)

Ao examinarem tal interação, os autores oferecem uma perspectiva aprofundada sobre como as representações simbólicas da cor estão imbricadas nas experiências e na autodefinição das comunidades negras na Amazônia paraense. A análise crítica contribui para uma compreensão mais ampla das nuances e diversidades das identidades negras na região amazônica, enriquecendo o diálogo acadêmico sobre as dinâmicas culturais e étnicas no Brasil. Outro trabalho que dialoga bastante com essa questão e que, a meu ver, enriquece o debate é o olhar fronteiriço de Gloria Anzaldúa (2020), que aborda a identidade mestiza, caracterizada pela interseção de diferentes culturas, identidades e vivências, frequentemente marginalizada devido à sua posição entre diversas categorias sociais e culturais.

Anzaldúa propõe uma consciência que transcende as normas sociais estabelecidas, destacando a mestiza como alguém que carrega múltiplas heranças culturais. Essa consciência mestiza desafia normas sociais e culturais, oferecendo a perspectiva de uma nova forma de pensamento e consciência que integra diversas perspectivas e identidades. Nesse sentido,

> O trabalho da consciência *mestiza* é o de desmontar a dualidade sujeito–objeto que a mantém prisioneira, e o de mostrar na carne e através de imagens no seu trabalho como a dualidade pode ser transcendida. A resposta para o problema entre a raça branca e a de cor, entre homens e mulheres, reside na cicatrização da divisão que se origina nos próprios fundamentos de nossas vidas, nossa cultura, nossas línguas, nossos pensamentos. (ANZALDÚA, 2019, p. 326)

A autora explora ainda temas como língua, sexualidade, feminismo e espiritualidade, destacando como esses elementos se entrelaçam na experiência da mestiza. Sua abordagem é interdisciplinar, incorporando elementos de teoria cultural, feminismo, estudos étnicos e teoria queer. Dentro do contexto do pensamento feminista, o trabalho de Anzaldúa destaca a importância de reconhecer e valorizar identidades que não se encaixam nas categorias binárias tradicionais. Sua obra continua sendo uma referência significativa para aqueles interessados na interseccionalidade, na diversidade cultural e nas lutas por justiça social e igualdade.

A heterogeneidade dos fenômenos sociais até aqui expostos mostram que fugir de explicações simplistas, enraizadas em concepções dualistas é um passo fundamental para a construção da apreensão da realidade social, e é esse o foco do segundo capítulo da obra de Collins, onde vemos a heterogeneidade das experiências negras afro-americanas como força motriz do pensamento feminista negro que na falta de uma tradição foi tecido de muitos retalhos e pedaços dispersos pela violência racista e sexista. Nele, os distintos pontos de vista, referentes ao conhecimento de grupo, foi fundamental para se enxergar padrões de experiências que propiciassem a identificação coletiva, como no caso das comunidades quilombolas de Pinheiro, Macuco, Gravatá e Mata Dois em Minas Gerais, onde “a compreensão do lugar ocupado pelo corpo [...], sua relevância na elaboração de uma concepção de tempo, bem como no estabelecimento das relações” (ALVES, 2020, p. 49) foram fundamentais para a mobilização coletiva. Dessa forma, tal pensamento é um articulador teórico de uma consciência que na prática já existe e sempre fomentou os processos de resistência frente a opressões interseccionais.

Os “Temas centrais do pensamento feminista negro” compreendem a discussão da segunda parte do livro, composta de sete capítulos, na qual Collins, por meios não convencionais – poéticos, autobiográficos e literários –, faz um levantamento de informações que a ajudam a discutir questões de opressão e resistência. Não à toa essa parte é a maior e mais

densa da obra, pois nela Collins se detém sobre temas muito caros ao feminismo negro, como família, política sexual, trabalho afetivo, trabalho alienado, imagens de controle, ativismo, maternidade e processos de autodefinição. Desta feita, já no terceiro capítulo,

"Trabalho, família e opressão das mulheres negras", Collins traça um panorama esquemático desnaturalizando concepções engessadas de família e os engendramentos delas provenientes. Para a autora, pensar a configuração familiar tendo como base a família nuclear branca burguesa, é excluir uma gama de conformações familiares e seus modos de produção e reprodução. Um exemplo são as comunidades afro-americanas, onde na maior parte das vezes as mulheres negras possuem papel de centralidade no funcionamento do núcleo familiar, subvertendo "dois elementos do ideal tradicional de família" (COLLINS, 2019, p. 103) que são as esferas do público e do privado, no que diz respeito a trabalho e responsabilidades domésticas. Tal construção se deu desde a escravidão, período em que os africanos escravizados não passavam de propriedades de seus senhores e, a forma de resistir aos impactos da desumanização racial foi a ampliação das noções de parentesco e ampliação familiar.

Por sua vez, o capítulo seguinte intitulado "Mammies, matriarcas e outras imagens de controle", versa sobre os estereótipos que historicamente assombram as mulheres negras e sempre serviram de aprisionamento social e criminalização de suas experiências vividas. Collins postula que os estereótipos têm como objetivo mistificar as relações sociais objetivas, mascarando a desigualdades existentes na sua engrenagem. Essas imagens são produzidas e reproduzidas massivamente pelas várias esferas da vida social, dos meios de comunicações às institucionalidades governamentais. Assim, imagens como a das jezebéis e das hoochies são formas de categorizar e criminalizar as condutas sexuais desviantes de mulheres negras, bem como as mammies e as matriarcas marcam uma divisão entre bem e mal, respectivamente, sendo a mammie uma representação da mãe boa, servindo às famílias brancas, e a matriarca a mãe má que precisa chefiar com punhos de ferro sua própria família.

Porém, através de muito esforço e coletividade as mulheres negras contestam e resistem a essas caixinhas reducionistas. Seja através do próprio agrupamento comunitário, das igrejas, da literatura, do blues, das relações de amizade, essas mulheres buscam criar "ilhas seguras" (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015, p. 217) onde novos símbolos possam ser criados e servirem de esteio para uma existência possível em meio à negação social. E é disso que trata o quinto capítulo da obra "O poder da autodefinição" que Collins descreve como o processo coletivo que leva ao autoconhecimento visando a liberdade e a ação. Para a socióloga é a autodefinição que propicia refletir para agir. Collins admite a dificuldade de se construir a autodefinição e a autodeterminação, além disso, tal processo vem acompanhado do esforço de

aguentar uma vida dupla: o trânsito nos espaços dos brancos e dos negros. Atuar feito uma atriz é o que relata uma de suas interlocutoras e ex-empregada doméstica, para quem a conduta perante os brancos com visões estereotipadas do povo negro exigia um esforço hercúleo alimentado pela necessidade de se manter no trabalho, por mais precarizado que este fosse. Esse viver na fronteira como estratégia de sobrevivência em meio à opressão é o que move

Um dos objetivos caros a Collins no desenvolvimento de sua obra é evitar abstrações que não contribuirão para o entendimento do seu estudo. Ao primar por tal interesse, a autora tem em conta que sua escrita precisa ser acessada por quem nela é protagonizada, no caso as mulheres negras afro-americanas. Isto se evidencia quando ela aborda a sexualidade das mulheres negra no capítulo sexto, "A política sexual para as mulheres negras", e demonstra que, apesar do vazio histórico causado pelo silenciamento dessas experiências, é bem concreta e generalizada a opressão que afeta a comunidade negra, tanto heterossexual quanto a homossexual, embora ela reconheça que a heterossexualidade seja um dos poucos privilégios que muitas mulheres afro-americanas acessam.

Pelo exposto, fica evidente a importância da perspectiva interseccional, pois ela permite perceber os vários níveis de violência que são produzidos e reproduzidos dentro da própria comunidade negra, a exemplo do heterossexismo como sistema de poder, revelando homens negros que sofrem pelo racismo, mas são sexistas ou mulheres negras heterossexuais atravessadas pela violência racial e de gênero, mas discriminam lésbicas e gays. Assim, afirma Collins que "o heterossexismo pode ser definido como a crença na superioridade inerente de uma forma de expressão sexual sobre outra, da qual decorreria, portanto, o direito de dominar" (COLLINS, 2019, p. 225). Para adensar esta discussão sobre masculinidade, trago a riquíssima contribuição sociológica da colombiana Mara Viveros Vigoya (2018), preocupada com as dinâmicas interseccionais que envolvem diferença e desigualdade na América Latina. Para Vigoya (2018, p. 43), assim como qualquer estrutura estruturante das práticas sociais, gênero também interage estruturalmente com outros elementos da engrenagem social, a exemplo de raça, classe, nacionalidade e até mesmo a posição na ordem mundial e, no que se refere à masculinidade, estudá-la "é investigar teórica e empiricamente" sua lógica e suas complexidades internas, "no interior das estruturas de gênero e na sua relação com outras estruturas sociais como a origem étnica, a raça e a classe".

No capítulo dedicado as "Relações afetivas das mulheres negras", Collins versa sobre a afetividade como um espaço seguro onde as mulheres negras podem se apoiar emocionalmente. Tal afetividade vai além das relações sexuais e é no papel das mães negras e das mães de criação que ela percebe um vetor de transformação na narrativa "amor e dor" que, segundo a autora, é

uma herança da "ideologia de gênero eurocêntrica e heterossexista sobre os afro-americanos – em especial as ideias sobre homens e mulheres promovidas pelo ideal da família tradicional" (COLLINS, 2019, p. 260). Ainda nesse capítulo Collins aborda o sensível tema da solidão da mulher negra, buscando respostas a essa problemática na própria revolução sexual e nos fantasmas dos ideais de pureza (morais, raciais e físicos). Estas circunstâncias de dor são transmutadas a partir da criação do que Collins chama de "autonomia erótica", capaz de fazer as mulheres negras rejeitarem estigmas, redefinir padrões de beleza e encontrarem em si mesmas afetividades através da mutualidade das relações autodefinidas.

No capítulo dedicado a maternidade, Collins se debruça sobre os diversos relatos de mães nas diversas esferas da vida social. A autora problematiza a ideia naturalizada de maternidade que impõe tal destino às mulheres e em relação às mulheres negras vem acompanhada da necessidade de uma superforça, principalmente as mães solo, obrigadas a serem fortes e se contentarem com elogios essencialistas. Embora, reconheça tais constatações, Collins também destaca o papel dialético e dinâmico da maternidade, sendo esse também um espaço de autodefinição, onde redes centradas nas mulheres criam dinâmica de criação que vão para além da matriz biológica, refletindo uma ética baseada no "individualismo socialmente responsável" (COLLINS. 2019, p. 315). Para Yara Alves (2020), refletindo sobre as comunidades quilombolas mineiras, essa criação tem como base um trabalho conjugado, onde a mãe dentro da família possui papel de centralidade, principalmente na observação das características sanguíneas de cada filho que traduzirá maneiras distintas e próprias de ação no mundo. Embora não ultrapasse a chave biológica, o trabalho de Yara é bem interessante por demonstrar a centralidade da mãe na criação dos filhos e toda a dinâmica que envolve esse cuidado. Nesse sentido, é possível depreender que

> as *diferenças* entre os filhos são assunto privilegiado entre as mães, que demonstram em suas análises comparativas vasto *conhecimento* de cada filho, estabelecendo distinções entre eles. Esse *conhecimento* acumulado é a expressão de um longo trabalho de investigação e comparação, que garante a essas mulheres um nível de interação e proximidade muito distinto daquele entre pais e filhos. (ALVES, 2020, p. 49).

Em "Repensando o ativismo das mulheres negras", Collins se detém nas dimensões primárias deste ativismo. Sendo a primeira a luta pela sobrevivência do grupo que vai pautar esferas de influencias femininas capazes de empoderar essas sujeitas, cotidianamente objetificadas social e institucionalmente, pautando políticas identitárias como ferramenta de criação de estratégias políticas e consciência crítica. Já a segunda dimensão integra a luta pela transformação institucional e governamental, seja por meio das escolas, imprensa, mercado de

trabalho e quaisquer instituições sociais, de forma individual ou coletiva. Portanto, é premente manter-se vivo e organizado (primeira dimensão) e, organizado, buscar as possibilidades de transformação social para se viver melhor (segunda dimensão).

3. Por uma insurreição epistemológica

A terceira e última parte do livro poderíamos classificar de dimensão mais teórica, pois nela Collins traz à toa questões epistemológicas pertinentes ao seu trabalho e à teoria da ciência como um todo, não em vão é intitulada "Feminismo negro, conhecimento e poder". Nela fica claro sua recusa em deter seu pensamento a apenas uma vertente analítica, muitos menos aceitar sem criticidade qualquer tendência por mais coesa que ela pareça. Então, no décimo capítulo, "Feminismo negro estadunidense em contexto transnacional", Collins começa destacando as contribuições dos paradigmas interseccionais, quais sejam: 1) estimular "novas interpretações das experiências das afro-americanas" (COLLINS, 2019, p, 367), tendo em vista que tal paradigma serve de base explicativa para se entender não só as vivências das mulheres negras, mas moldam as experiências de outros grupos (COLLINS, 2019, p. 368); 2) revelar como os modos de dominação se organizam, portanto, "como as opressões interseccionais adquirem formas historicamente específicas que se transformam em resposta às ações humanas [...], de modo que os próprios contornos da dominação se alteram" (COLLINS, 2019, p 368).

Em "Epistemologia feminista negra", Patricia Hill Collins inicia uma densa discussão sobre os processos eurocêntricos de validação do conhecimento, discorrendo acerca dos critérios políticos que subjazem em tais processos. Assim, geralmente o conhecimento é avaliado por quem por grupos que se reivindicam neutros, mas é composta majoritariamente por "homens brancos, de elite e que se declaram heterossexuais" (COLLINS, 2019, p. 405). Em segundo lugar, o pensamento feminista negro é suprimido porque tais grupos que reivindicam a validação do conhecimento, o fazem reproduzindo ideias populares e estereotipadas sobre determinados grupos historicamente alijados.

Seguindo esse raciocínio, Collins, observando algumas ressalvas, problematiza as generalizações positivistas que, segundo ela, se pautam numa visão dicotômica sujeito <> objeto, um fazer científico sem implicações emocionais e uma pretensa neutralidade desvencilhada de valores. Sendo assim, autora dimensiona a epistemologia feminista negra a partir de quatro elementos basilares: a experiência vivida como critério de significação, a perspectiva dialógica, a responsabilidade pessoal e a ética do cuidado.

Por fim, em "Por uma política de empoderamento", Collins começa citando a teórica brasileira Sueli Carneiro para quem nunca devemos parar de questionar as injustiças sociais

(COLLINS, 2019) e isso significa entender que o poder consiste numa relação dialética entre opressão e ativismo e é caracterizado por uma intangibilidade, dentro de "uma matriz particular de dominação, e com a qual os indivíduos se relacionam de formas variadas" (COLLINS, 2019, p. 435). Adquirido através de uma consciência ativa, o processo de empoderamento não é só uma via única de desconstrução de paradigmas e exposição de desigualdade antes mascaradas, é também um processo embricado de proposições imaginativas, metodológicas e epistemológicas, portanto, ocorre em todas as esferas da vida social e exige um esforço de transpor barreiras nacionais. Até porque o "domínio hegemônico do poder reside em sua capacidade de dar forma à consciência por meio da manipulação de ideias, imagens, símbolos e ideologias" (COLLINS, 2019, p. 449), no entanto,

> A luta sempre foi interior, e se dá em terrenos exteriores. Devemos adquirir consciência da nossa situação antes de podermos efetuar mudanças internas, que, por sua vez, devem preceder as mudanças na sociedade. Nada acontece no mundo "real" a menos que aconteça primeiro nas imagens em nossas mentes. (ANZALDÚA, 2019, p. 333).

Assim, o lugar do excluído, sem os escudos da branquitude[4], do poder aquisitivo e da masculinidade, no qual acrescento o atravessamento da cisgeneridade[5], confere um conhecimento específico acerca da consciência de que quando se é o outro objetificado, os erros são potencializados e redimensionados, do individual ao coletivo.

Pensar uma ruptura epistemológica indica uma mudança fundamental nas formas de conhecimento e compreensão do mundo, propondo uma reavaliação crítica dessas bases epistemológicas. Mesmo dentro de uma matriz eurocêntrica, cisgênera e branca, o feminismo já nasce radicalizando, mesmo tendo como referencial oposto apenas os homens. A meu ver essa força de radicalizar é o que compõe a musculatura do feminismo, mesmo em face das limitações de algumas vertentes, limitações estas reveladoras dos marcadores sócias que nos diferenciam e da interseccionalidade das opressões. Por essa razão, vejo a importância de trazer

[4] O conceito de branquitude está sendo trabalhado com mais frequência na academia desde os anos 2000, atrelado aos estudos raciais, interseccionais e decoloniais. Assim, para Thais Regina Santos Borges, a branquitude, enquanto categoria analítica é utilizada "para delinear o conjunto de práticas sociais, discursivas, identitárias [...] performadas pelo povo branco e sua performatividade racial constituída material e simbolicamente, nas dimensões estrutural e ideológica do racismo" (BORGES, 2021, p. 831).

[5] Viviane Vergueiro (2015) define a cisgeneridade como o esquema de gênero inscrito na binariedade homemmacho, mulher-fêmea. Logo, cisgênero é toda pessoa que se reconhece no gênero que lhe foi designado ao nascer, isto é, não-transgênero. Tal definição estabelece um diálogo com a filósofa Judith Butler, que sob uma perspectiva foucaultiana, põe em xeque concepções pré-discursivas e indica que "o corpo não é "sexuado" em nenhum sentido significativo antes de sua determinação num discurso pelo qual ele é investido de uma "ideia" de sexo natural ou essencial" (BUTLER, 2016, p. 162).

a esse debate a rica contribuição de Julieta Paredes (2020), cuja menção à perspectiva decolonial sugere a necessidade de descolonizar o feminismo, rompendo com paradigmas eurocêntricos e considerando as experiências de mulheres de diferentes contextos culturais e geográficos.

Julieta Paredes explora a importância de levar em consideração as especificidades culturais e geográficas das experiências das mulheres ao discutir teorias feministas, alinhado com uma abordagem mais inclusiva e global que reconhece a diversidade de vozes e perspectivas dentro do movimento feminista, tendo como a base a alteridade como bússola para o entendimento de que "nem tudo começa e termina no seu umbigo e que existem outras pessoas além de você" (PAREDES, 2020, p. 201). Atrelado a essa concepção de alteridade é que Paredes sai em defesa de um feminismo que paute a comunidade que para ela diz respeito

> a todas as comunidades de nossa sociedade, comunidades urbanas, comunidades rurais, comunidades religiosas, comunidades esportivas, comunidades culturais, comunidades políticas, comunidades de luta, comunidades territoriais, comunidades educativas, comunidades de tempo livre, comunidades sexuais, comunidades agrícolas, comunidades de afeto, comunidades universitárias etc. É compreender que de todo grupo humano podemos fazer e construir comunidades. É uma proposta alternativa à sociedade individualista. (PAREDES, 2020, p. 200).

A proposta de uma perspectiva decolonial também sugere a possibilidade de diálogo com outras correntes de pensamento e movimentos sociais que compartilham o objetivo de questionar e superar as estruturas coloniais. Assim, Julieta Paredes busca contribuir para as discussões contemporâneas sobre o feminismo, fornecendo uma visão crítica e propositiva para a evolução do movimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento feminista negro, por intermédio do paradigma da interseccionalidade, nos fornece uma rica ferramenta de descortinamento da hegemonia ocidental que, segundo Collins (2019, p. 139) se apoia "em conceitos interdependentes do pensamento binário, em diferenças formadas por oposição, na objetificação e na hierarquia social". Essa objetificação que se opera por via de uma economia política "de opressão de raça, gênero e classe" e do silenciamento das vozes dos grupos subordinados, tem como função destitui-los do direito de definir sua própria história e identidade, portanto o feminismo "é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime" (PAREDES, 2020, p. 195). E, nesse sentido, o conceito de interseccionalidade nos permite enxergar como diferentes marcadores sociais de

opressão podem se entrecruzar, acentuando "desvantagens com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente de desempoderamento" (CRENSHAW, 2002, p. 177).

O empreendimento científico realizado por Patrícia Hill Collins, apesar de muitas vezes ser reduzido a um trabalho engajado voltado apenas para mulheres negras, ultrapassa esta realidade e se consolida como uma obra que serve de modelo analítico para outras realidades sociais, como as expostas aqui. Sua sociologia robusta e autorreflexiva fora capaz de dar conta de experiências heterogêneas, graças, justamente, à heterogeneidade de seus recursos narrativos, assim como o fez Gloria Anzaldúa através do seu olhar fronteiriço conectada à cultura chicana.

A construção e reconstrução simbólica e material das mulheres afro-americanas passam pelo contínuo esforço de superação dos apagamentos de suas vivências e, nesse sentido, suas práticas insubordinadas que datam desde o período diaspórico, foram fundamentais para desmistificação do lugar de resignação que muitas vezes a comunidade negra é colocada. Através de um rigoroso e apurado trabalho, Collins se impõe na arena disputada de validação do conhecimento, pois seu esforço sobrepuja reducionismos e evita especializações, na medida em que serve de modelo para outros "objetos" e problemáticas. Sua teoria é feminista, mas também é crítica, pós-estruturalista com diálogos com a teoria pós-moderna, tendo como base uma perspectiva situada e localizada.

Como cientista social de formação, vejo na ousadia de Patricia Hill Collins um traço marcante que a antropologia é capaz de oferecer: o afã de experimentação e construção de alternativas outras, capazes de nos fazer enxergar o que a abstração teórica embaça. Nesse sentido, é importante salientar que quando um pensamento é tachado de engajado e, por isso "contaminado", como o de Collins por vezes é lido, é importante nos questionarmos se tal apontamento nos revela um compromisso maior com modelos estabelecidos em detrimento da própria ciência. Criticar os velhos modelos epistemológicos não é negá-los, mas oxigenar a própria ciência para que esta possa de fato dar conta de enxergar fenômenos que antes ficavam às sombras da percepção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yara. Do corpo para o mundo: força e firmeza como princípios entre quilombolas mineiros. In VIEIRA, Suzane; VILELLA, Jorge (org). **Insurgências, ecologias dissidentes e antropologia modal**. [E-book]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

ANZALDÚA, Gloria. "La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência". InHOLLANDA, Heloísa Buarque (org.) **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais.Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 323-338

BORGES, Thaís Regina Santos. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, n(60.3): p. 826-840, set./dez, 2021

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **AfroÁsia**, Salvador, n. 52, 2015. DOI: 10.9771/aa.v0i52.21886.

COSTA, Maria da Graça. Agroecologia, ecofeminismos e bem viver: emergências decoloniais no movimento ambientalista brasileiro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In:* **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, p. 171–188, 2002.

GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano". In: GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org). **Por um feminismo afrolatinoamericano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 139-150

MARIN, Rosa Acevedo; MAIA, Rosane de Oliveira Martins. Gênero nas ações e resistências ao modelo de desenvolvimento imposto em Barcarena, Pará. **Cadernos Pagu**, (52), 2018, e185205. https://doi.org/10.1590/18094449201800520005

PAREDES, Julieta; SPYER, Tereza; MALHEIROS, Mariana; ORTIZ, María Camila. Entrevista a Julieta Paredes: mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear **Epistemologias do sul***:* Gênero, raça, classe e geopolítica do conhecimento , v. 3, p. 22-42, 2019.

_____. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.) **Pensamento Feminista Hoje**: perspectiva decolonial. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIGOYA, Mara Viveros. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018

ENTRE NEGRITUDE E TRANSFOBIA: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA E DO NÃO PERTENCIMENTO À FEMINILIDADE DE MULHERES CIS NEGRAS NO BRASIL (2023-2024)

Lilás da Silva Andrade[1]
Historiadora
lilaszandrad@gmail.com

Marcos Felipe Silva Duarte[2]
Mestre em Educação.
duartiifelipe@hotmail.com

Resumo: Essa pesquisa busca refletir e discutir sobre a violência e o lugar de não pertencimento à feminilidade que mulheres cis pretas e mulheres trans e travestis são colocadas socialmente. O trabalho surge a partir de casos relatados entre o final de 2023 e o início de 2024 de agressões contra mulheres cis pretas motivados pela suposição de que estas seriam pessoas transgênero. Partimos da perspectiva da micro-história em uma abordagem qualitativa onde nos utilizamos da historiografia e da imaginação histórica (Silveira, 2010) para compreender o pensamento colonial, o racismo, o conceito de gênero, a trajetória do movimento feminista no brasil e os discursos sobre feminilidade e beleza, que acreditamos nos dar pistas do porque isso ocorre e de onde esse imaginário parte. A relevância deste diálogo está neste recente desdobramento social de violência que o racismo e a transfobia têm tomado e que abre espaço para reflexões sobre interseccionalidades entre os recortes e possíveis estratégias de enfrentamento para contorná-las.

Palavras-chave: Micro-história; Violência de gênero; Mulheres negras; Mulheres trans e travestis.

[1]Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

[2]Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão

1. Introdução

Neste estudo buscamos discutir e comparar experiências de mulheres cisgênero[3] pretas e mulheres trans e travestis dentro de um contexto de violência e invalidação de suas identidades de gênero. O trabalho surge a partir da percepção de dois casos de violência relatados, o primeiro, ocorrido em dezembro de 2023, onde um homem agrediu uma mulher cisgênero na entrada do banheiro de um restaurante questionando se ela era um homem ou uma mulher – acreditando que se tratava de uma mulher trans – e logo em seguida lhe dando um soco no rosto (Aquino, 2023). E o segundo logo no mês seguinte, em janeiro de 2024, uma outra mulher relata em um vídeo[4] em seu perfil no *tiktok* que foi ameaçada com uma faca por um homem no metrô que também a confundiu com uma mulher trans. O que chama atenção é que essas duas mulheres além de cisgênero, são negras e então surgiram os questionamentos: por que essas mulheres têm sido confundidas com mulheres trans? Sua etnia tem conexão com essa confusão?

Não que haja algum problema em comparar estas mulheres, mas compreendemos que isso tem gerado novas formas de violências para estas mulheres e este fenômeno evidencia não apenas a persistência de preconceitos profundamente enraizados, como o racismo e a transfobia, mas também a maneira como tais preconceitos interagem de maneira perniciosa no contexto social brasileiro. Este artigo busca não apenas documentar e refletir sobre esses incidentes, mas também explorar as dinâmicas complexas que posicionam mulheres cis pretas e mulheres trans e travestis em um lugar de não pertencimento à feminilidade aceitável socialmente.

Para responder as perguntas supracitadas procuramos realizar um estudo de micro-história numa abordagem qualitativa (Silveira, 2010), por conta da escassez de fontes sobre o fenômeno, e buscar compreender, a partir da historiografia e da imaginação histórica, como é negado a estas mulheres o lugar de feminilidade e o reconhecimento social como mulheres e, para isso, analisaremos os processos históricos e sociais desenvolvidos nos campos de gênero e raça, passando pela discussão sobre feminismo e sobre os ideais de beleza, que podem ter influenciado o imaginário social e, consequentemente, as violências físicas e simbólicas relatadas.

[3] Alguém que se identifica com o gênero imposto ao nascimento.

[4] Vídeo disponível em: https://vm.tiktok.com/ZMMgLK5XD/. Acesso em:26 de abril de 2024.

2. Raça e gênero: conceitos criados para a dominação

Vivemos numa sociedade de herança colonial e que perpetua muito da estrutura social e da visão colonizadora datada de mais de 500 anos onde o patriarcado e o racismo ainda têm grande força e são evidenciados no dia a dia. Com a invasão do território brasileiro em 1500 os portugueses importaram e implantaram seu sistema e visão de mundo aos povos nativos e posteriormente aos povos africanos escravizados na América.

Uma destas importações foi o conceito/sistema binário de gênero que temos hoje (homem/mulher) já que os povos originários americanos, em sua maioria, tinham seu próprio sistema de gênero em tríplice que compreendia homem, mulher e 2 espíritos – que têm ressurgido como um movimento dentro da sigla LGBTQIAPN+, principalmente na América do Norte – este último sendo uma junção dos dois primeiros, onde se nasce com ambas as energias masculina e feminina. Além disso, os diversos povos africanos trazidos para as Américas também compreendiam os gêneros de formas diversas, mas discutiremos sobre isso posteriormente neste trabalho.

Durante esse processo de colonização Maldonado-Torres (2007 *apud* **Sparemberger; de Lima,** 2022) afirma que os conflitos em relação a raça, gênero, sexualidade e a classe, criou um mundo dividido e hierarquizado onde um grupo se enxerga quase como uma espécie de divindade e assim durante as interações sociais submetem o *outro* à escravização e a violência. Essa diferenciação e, portanto, os próprios conceitos em si são utilizados justamente para subalternizar e criar o *outro*, o *diferente*. Com isso, se cria em contrapartida um *normal* e *ideal*. Como vivemos numa sociedade patriarcal, o homem é esse *ideal*; pela colonização e racismo, o branco também o é; quando se fala em família é a nuclear[5] que é colocada nesse local de normalidade.

Apesar de o termo gênero ter surgido para ressaltar um caráter social das diferenciações baseadas nele e, assim, se distanciar do aspecto biológico e determinista do termo sexo (Scott, 1989), o gênero não tem como pretensão excluir que essa construção social – e histórica – é feita sobre corpos e, consequentemente, seus sexos (Louro, 2014). O que entendemos como gênero se encontra majoritariamente no campo do imaginário e da associação, os signos e as representações constituem assim no imaginário social as noções de feminino/feminilidade e masculino/masculinidade. Porém, essa noção é projetada sobre corpos *específicos* então quando

[5] Família nuclear é aquela formada pelo pai, a mãe e seus filhos, sendo assim, outras organizações familiares são excluídas e invisibilizadas, colocadas fora da normalidade.

nos deparamos com uma associação diferente do dito *normal* em termos de corpo e expressão isso também gera uma diferenciação e este também se torna o *outro*, que passa a ser violentado.

O motivo pelo qual pessoas transgênero sofrem preconceito e violências é justamente por conta dessa associação entre corpo e o papel social exercido por este, sua expressão; como fala, como anda, como veste etc. Há uma espécie de expectativa entre o corpo (o sexo) e o comportamento e gostos, justamente como se fossem coisas interligadas e determinadas em termos biológicos.

Já em termos de raça, o que perdurou no Brasil do início até meados do século XX foram os ideais eugenistas de Francis Galton, que acreditava na superioridade da raça branca e que a raça era um determinante biológico de marcadores sociais, psicológicos e morais. O que vigorava como ciência no Brasil, então, afirmava que doenças mentais e a criminalidade eram intrínsecas das raças ditas inferiores – negros e indígenas – e que um aprimoramento da sociedade brasileira aconteceria através da miscigenação, que supostamente culminaria no embranquecimento da população por conta da "superioridade branca" (Maciel, 1999).

Essas afirmações eram feitas sem prova e valor científico algum e refletiam os ideais de uma sociedade racista que aboliu a escravidão recentemente, mas que não aceitava integrar pessoas negras a si, nem vê-los como iguais. Essas ideias acabaram se espalhando para o resto da sociedade e tendo desdobramentos para justificar o preconceito e a discriminação (Maciel, 1999).

3. Interseccionalidade e o movimento feminista

Entendendo o contexto social racista discutiremos sobre o feminismo e o feminismo negro, que associam as problemáticas feministas com as do racismo criando assim o termo interseccionalidade, onde sujeitos são atravessados por mais que um marcador social (gênero, raça, sexualidade e classe) o que gera opressões diferentes destinadas à um mesmo corpo (Crenshaw, 2002 *apud* Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021). Por conta desse fato, mesmo em movimentos sociais, violências divergentes existentes dentro de um mesmo grupo podem, por conta desses atravessamentos – e muitas vezes são – ignoradas.

Sojourner Truth, uma mulher preta e escravizada, ainda em 1851, no seu discurso "*Ain't I a Woman?*"[6] fez questionamentos sobre esse "ser mulher" já que não se sentia inclusa, em trecho ela questiona:

[6] O discurso foi feito durante a Convenção de direitos das mulheres (Women's Rights Convention) nos Estados Unidos, mais especificamente em Akron, Ohio. Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes

> ...Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851/2014)

Levando em conta os exemplos trazidos em sua fala compreendemos que Truth não era tratada e vista socialmente como uma mulher em sua época, apesar de ser uma e afirmar isso. Simone de Beauvoir, já em 1949, em seu livro "O segundo sexo" fala sobre esse assunto afirmando que "não se nasce mulher, mas torna-se uma" trazendo aquela mesma ideia implícita no discurso de Sojouner de que o gênero é uma construção social, e que conceitos biológicos não bastam para descrevê-lo.

Compreendemos que essas mulheres partem de épocas e contextos diferentes, e que no período em que Beauvoir escreveu sua obra o movimento feminista estava exatamente no momento em que se dedicava a formular conceitos e bases para sua luta (Louro, 2014), porém, nos faz pensar sobre a exclusão ou a desvalorização da mulher negra dentro do feminismo e este, infelizmente, não é o único exemplo dessa situação já que durante a primeira onda do movimento feminista no Brasil, quando as mulheres lutavam pelo direito ao voto, Silvia e Ferreira (2017 *apud* Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 63) apontam que:

> ...Para a criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), por exemplo, houve o significante envolvimento de duas mulheres negras, Almerinda Farias Gama e Maria Rita Soares de Andrade. Contudo, Bertha Lutz, mulher branca e da alta classe de São Paulo, é identificada como a protagonista deste movimento. Sem o intuito de diminuir o trabalho realizado por Bertha, consideramos importante questionar por que o nome de militantes negras, como Maria Rita Soares de Andrade, primeira juíza federal do Brasil, uma militante da luta das mulheres extremamente influente na política da época, atuante também nos campos da educação e no jornalismo, não é também amplamente difundido?

Por conta dessa exclusão e por muitas vezes as suas pautas de luta não serem convergentes e compatíveis – já que ao tempo em que "mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas" (Ribeiro, 2016, p. 100) – surge um feminismo negro, interseccional, buscando abraçar tanto as questões de gênero, quanto as de raça e classe.

---

que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens porque seriam frágeis e intelectualmente débeis e porque Jesus foi um homem, não uma mulher e, por fim, porque a primeira mulher fora uma pecadora.

Kilomba (2012 *apud* Ribeiro, 2016, p. 103) afirma que "ser essa antítese de branquitude e masculinidade impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito" e Collins (2019) coloca que o processo de supressão dos saberes produzidos por grupos oprimidos faz com que o poder hegemônico se legitime, como se de certa forma, pela "falta" de discordância, esses sujeitos aceitassem e se colocassem no lugar de oprimido por vontade própria. Ambas as observações apontam para o apagamento e a desvalorização do conhecimento produzido por estas mulheres.

Por conta dos fatos supracitados, fica evidente como o feminismo negligencia a diversidade de mulheridades e as vivências e necessidades de mulheres negras, excluindo-as de suas pautas de reivindicações e, desta forma, quase que as desconsidera como pertencente a categoria mulher. O feminismo negro surge como uma saída para estes corpos, levando em conta sua vivência como um todo, nos aspectos sociais e econômicos decorrente de uma sociedade patriarcal e racista.

4. Os padrões de beleza e o racismo

Para além da luta de movimentos sociais, consideramos fundamental discutir sobre como racismo também se desdobra sobre a beleza e cria estereótipos que colocam pessoas negras em um local de marginalidade e feiura. Frantz Fanon (2008, p. 103) já dizia "o preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio", claro que a intenção de sua fala não é colocar esses valores de forma determinista, mas colocar qual é a visão social criada e mantida sobre o corpo negro.

Angier (1998, p. 56 *apud* Nascimento, 2009) discute, a partir de um viés evolucionista, sobre o papel da beleza na atração entre animais e alega que "uma bela aparência pode ser atraente não por caprichos estéticos, mas porque a beleza externa é um indicador razoavelmente confiável da qualidade do que está por trás". Claro que aqui não falamos sobre animais e muito menos sobre reprodução, mas a aparência e o que consideramos belo ou não nos faz ter uma concepção, um preconceito, onde fazemos um juízo de valor sobre quem estamos observando.

Lilia Schwarcz (1998 *apud* Nascimento, 2009, p. 5) relata um conto infantil publicado no Brasil em 1912 onde podemos observar a relação entre beleza, negritude e os estigmas sociais:

> Era uma vez um rei e uma rainha muito generosos, porém, lamentavam por não terem, depois de muitos anos de casamento, um herdeiro. A boa fada-madrinha, recompensando-os por suas boas ações, lhes concedeu um último pedido. A rainha feliz e comovida pediu: "Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora". Literalmente, o pedido foi concedido pela fada-

> madrinha, nascendo, depois de nove meses, uma criança "preta como o carvão". No reino, a figura da menina escura – a princesa Rosa Negra – proporcionou tanta lamentação e revolta que a fada viu-se obrigada a modificar sua primeira dádiva, pressagiando que a menina poderia ter sua cor repentinamente transformada na cor branca, se a mesma permanecesse no castelo até seu aniversário de dezesseis anos, caso contrário, se desobedecesse à ordem, a promessa não se realizaria e Rosa Negra teria seu futuro também negro como sua pele. Um belo dia, uma serpente tentou Rosa Negra, convidando-a para sair do castelo. Assim que deixou o palácio, a menina viu sua vida transformar-se num inferno, conforme previa a fada-madrinha. Para livrar-se de tanto sofrimento e horror, Rosa Negra aceitou se casar com o animal mais feio da terra. Depois do casamento, a princesa preta pôs-se a chorar de tristeza, não por ter casado com um animal nojento, de feição deformada, mas porque ela nunca mais seria branca. Lamentando de sua desgraça, Rosa Negra abraçou seu marido que, num passe de mágica, transfigurou-se num jovem belíssimo e ela numa mulher branca como o leite. Finalmente, o casal "belo e branco" foi feliz para sempre.

Este conto não deixa nenhum tipo de lição de moral, como o de costume, para o público infantil, apenas ensina como ser negro é ruim e indesejado, que ter a pele escura é pior do que ter uma vida infeliz e um relacionamento sem amor e que a beleza e a felicidade verdadeira só são possíveis quando se é branco.

Toda essa relação entre beleza e negritude recai sobre a população preta e parda como um todo, mas como exatamente esse contexto afeta mulheres pertencentes a estes grupos? Para compreender a situação precisamos nos voltar para a conexão entre beleza e o feminino, que acreditamos terem uma relação intrínseca.

Primeiro, precisamos deixar claro que assim como os padrões de gênero podem mudar dependendo do período e da sociedade analisada, os padrões de beleza também podem. Porém, podemos observar que o padrão que se mantém é que a feminilidade sempre está ligada a beleza, isso fica claro quando voltamos o olhar para as divindades femininas. Como exemplo, traremos as representações de Afrodite e de Oxum, pertencentes as culturas grega e iorubá, respectivamente, para compreendermos a visão ocidental da beleza e da mulher que foi fortemente influenciada pelos gregos e uma das visões presentes no continente africano para fins de comparação.

Afrodite, na mitologia grega, é uma deusa fortemente ligada a paixão e o amor, e por conseguinte também é atrelada a fertilidade e a beleza, os ideais de feminilidade. Por conta dessas associações com a deusa, na sociedade grega:

> As mulheres de bumbum grande claramente tinham uma ligação com a deusa do amor e da beleza. Assim, cintura larga e braços brancos, algumas vezes esbranquiçados pela aplicação de uma espécie de maquiagem na cor branca, eram características apreciadas pelos gregos. (Hughes, 2015 *apud* Tomaz, 2023, p. 15).

Na cultura iorubá, Oxum é uma divindade atrelada aos mesmos elementos de Afrodite, ela é descrita como uma mulher de corpo arredondado, que usa sempre vestes e joias douradas

e tem sua imagem atrelada aos rios, paixão, maternidade, beleza e sedução (Prandi, 2011 *apud* De Sales, 2020). Esse tipo de características ligadas ao corpo se relaciona com os poderes divinos de ambas sobre a fertilidade, que é uma característica sempre ligada ao sagrado feminino em diversas culturas, o que muda são as relações culturais com esses aspectos, segundo Diop (2014 *apud* Vitória e Gaia 2021, p. 4) a cultura iorubá faz parte de um grupo de:

> Sociedades materno-centradas, gestadas por princípios que tinham na figura da mãe uma referência quase sagrada, que denotam reciprocidade e equilíbrio entre os membros da sociedade. De acordo com a autora, a crença no poder de gestar materno era um motor importante para o funcionamento dessas sociedades... Por outro lado, quase que de forma oposta, o berço nórdico é marcado por um patriarcado vertical e que, de certa forma, desumaniza seus mais velhos, mulheres e crianças, enquanto sujeitos inferiores à figura do homem (branco) e do falo.

A grande diferença entre as duas divindades é que enquanto Afrodite apresenta apenas esse lado mais visual e romântico do feminino – de certa forma até submisso –, Oxum traz consigo a raiva, já que é uma guerreira, e na mesma água em que lava seus cabelos, seu corpo e suas joias ela também lava o seu punhal (De Sales, 2020) e do mesmo jeito que usa seus poderes a favor da fertilidade e da abundância, ela pode usá-los para "secar os rios, os ventres e as plantas" (Vitória; Gaia, 2021, p. 6).

É importante destacar que esse tipo de agrupamento de aspectos e sua associação ao feminino ou ao masculino foi algo que instituiu e legitimou o que entendemos – na sociedade ocidental – como homem e mulher. Porém, na cultura iorubá, segundo Oyěwùmí (1997 *apud* Vitória; Gaia, 2021, p. 5-6), esses conceitos ocidentais não existem:

> Os iorubás acreditam, portanto, numa relação entre homem e mulher empática, não hierárquica, onde um valha mais que o outro por razões biológicas. Isto não anula ou se contradiz com o fato de que cada um recebe uma função para ordenamento e funcionamento da comunidade, a partir de suas qualidades femininas e masculinas, das quais não têm equivalência com o conceito ocidental de gênero. Esta percepção africana e/ou iorubá é resultado do entendimento de que as energias femininas e masculinas são complementares e precisam trabalhar unidas para se fortalecerem.

É por essa razão que Oxum carrega – em nossa visão ocidental – traços que são quase que antagônicos e que são entendidos como em parte femininos e em parte masculinos. Isso se dá por conta do próprio entendimento iorubá sobre a beleza que não se prende a visão e a estética, como a grega, essa sociedade encara as coisas de forma mais holística, que é o que dá esse sentido de aspectos físicos brandos e personalidade forte como complementares. A não existência da dualidade, no sentindo de oposição de gênero na cultura iorubá também se estende para o entendimento entre bom e mau, já que não há essa divisão de forma tão clara entre uma

divindade boa *versus* uma má, todos podem ser bons e maus (Gaia; Scorsolini-comin, 2020 *apud* Vitória; Gaia, 2021).

Consideramos crucial a discussão destes aspectos históricos e culturais na construção dos ideais de beleza porque eles também influenciaram na adesão de um imaginário social racista. Os gregos acreditavam que a verdadeira beleza estava no equilíbrio e simetria dos traços físicos e isso era representado nas estátuas e esculturas. Em sua investigação Etcoff (1999 *apud* Nascimento, 2009) coloca que no século XVIII Camper desenvolveu um método para a medição de ângulos faciais e os utilizou nas estátuas gregas descobrindo que seus ângulos tinham algo em torno de 100 graus, enquanto de seres humanos tinham entre 70 e 90 graus.

A grande questão é que animais tem ângulos menores que humanos e em diferentes etnias também há variação de angulação, onde em uma escala do menor para o maior os menores ângulos humanos são os de pessoas negras africanas e os maiores de brancos europeus, colocando assim a etnia branca, segundo Camper, como a mais próxima da beleza ideal e a negra como mais distante, os aproximando, assim, dos animais (Etcoff, 1999 *apud* Nascimento, 2009).

Vitória e Gaia (2021, p. 7), dialogando com outros autores, relacionam o lugar da mulher na sociedade europeia antiga com o lugar dos negros durante a colonização e mundo contemporâneo, afirmando que:

> A percepção grega acerca das mulheres, tal como dos demais povos do berço nórdico, associa a mulher à imagem do desmedido e o homem à racionalidade, isto está posto no mito. Quando diz que a emoção é negra e a razão é grega, Segnhor (*apud* Fanon, 2008) alerta que a razão é superior a emoção. Até a consolidação do racismo tal como entendemos hoje e o início do processo imperialista do ocidente, a emoção, seu sentido de fragilidade e inferioridade, era atrelada exclusivamente à condição de mulher. Assim, concluímos que a ideia de mulher do mundo ocidental foi transferida para a concepção sobre os negros, o mais inferior entre os não-brancos (Welsing, 1989). Ou seja, a suposta inferioridade negra garantiu a humanidade da mulher branca, após milênios e essa argumentação foi mobilizada pelo movimento sufragista (Davis, 2016).

Percebemos assim, como na sociedade ocidental a beleza do negro[7] é desprezada e negada dentro do imaginário social, e sendo o feminino tão ligado a beleza esse pensamento acaba por justificar o não reconhecimento de mulheres negras nesse lugar de feminina e bonita. Não que não existam mulheres negras tidas como bonitas na mídia, mas muitas vezes "a imagem do negro na mídia pode reforçar 'traços brancos'" (Nascimento, 2009, p. 6) onde

[7] Compreendemos que em África existem povos diversos e com diferentes traços e características, mas aqui falamos sobre as que são mais conhecidas como traços negros no ocidente como o cabelo crespo, nariz largo, lábios grossos etc.

mulheres negras, como a atriz Taís Araújo, que tem menos traços reconhecidos como pertencentes a etnia negra, são mais comumente concebidas como belas do que mulheres com traços mais aparentes.

Aqui a narrativa se cruza com a trajetória de mulheres trans mais uma vez, já que os mesmos ideais de feminilidade são esperados para que estas sejam reconhecidas enquanto mulheres. Quando cruzamos estes dois recortes e olhamos para as vivências de mulheres trans negras as violências se somam e tomam novos rumos. Dentro da comunidade trans é muito falado sobre passabilidade, que é basicamente o quanto uma pessoa trans consegue passar despercebida como trans socialmente, quando ela não é facilmente identificada.

Muitas buscam isso para sua segurança, devido a enorme taxa de violência no Brasil contra essa população – que em 2023 completou 15 anos consecutivos em primeiro lugar na lista dos países que mais assassinam pessoas transgênero (Oliveira, 2024). E se mesmo mulheres negras cisgêneros são invalidadas, as mulheres negras transgêneros têm sua identidade questionada e negada muito mais frequentemente, e aqui o padrão da branquitude também representa esse lugar de passabilidade e de beleza, de feminino, e quem é negra, geralmente não, sendo estas últimas as que se encontram em maior vulnerabilidade de sofrerem violência.

Retomando a discussão do início da pesquisa, ambos são corpos que não são vistos socialmente como pertencentes a esse lugar de feminilidade, seja por conta do racismo ou da transfobia, já que estes não são os corpos ideais, no imaginário social, para a performance de feminilidade, nem possuem o ideal de beleza exigido, são corpos transgressores – e por serem caracterizadas da mesma forma são vistas como semelhantes e confundidas como um mesmo grupo – precisam se embranquecer e se *cisnormatizar*[8] para que estas sejam reconhecidas pelo que são.

Angela Davis, há muito, já falava sobre como dentro da proposta do feminismo negro de ser decolonial e antirracista, mulheres trans negras precisam ser ouvidas e terem suas demandas colocadas em pautas pelos movimentos sociais (Veloso, 2019). É assim que acreditamos que um movimento decolonial é formado pela luta contra todas as estruturas criadas e mantidas através da colonização, levando em conta suas somatórias e seus desdobramentos históricos e sociais, já que a estrutura é a mesma e por muitas vezes, como demonstrado nesta pesquisa, as motivações por trás de diferentes opressões são as mesmas.

[8] Entrar nos padrões da cisgeneridade.

5. Considerações finais

Em síntese, este estudo buscou explorar as interseções complexas entre gênero, raça e violência, especialmente no que diz respeito às experiências de mulheres cis negras e mulheres trans. Demonstrou-se como essas mulheres são frequentemente alvo de violências físicas e simbólicas que derivam de uma matriz colonial que hierarquiza corpos e identidades.

As violências sofridas por mulheres cis negras confundidas e agredidas por serem percebidas como trans, revelam não apenas a falácia de uma suposta neutralidade ou democracia racial, mas também como a sociedade construiu e continua a perpetuar ideais de beleza e feminilidade que excluem e marginalizam essas mulheres. A passabilidade trans, buscada por muitas mulheres trans, ilustra outra dimensão dessa opressão, na qual o ideal de feminilidade branca e cisgênero é internalizado e imposto como normativo.

Ao longo deste trabalho, também foi discutido o papel crucial do feminismo negro, que emerge como um movimento de resistência e reconstrução teórica, colocando em pauta o decolonialismo e o antirracismo como eixos fundamentais para a libertação de corpos negros e trans. A crítica à histórica exclusão das vozes negras no feminismo tradicional evidencia a necessidade urgente de uma práxis feminista que seja inclusiva e representativa de todas as experiências de gênero e raça.

Portanto, concluímos que a luta contra as violências vividas por mulheres cis negras e mulheres trans requer não apenas uma transformação estrutural das instituições sociais e políticas, mas também uma desconstrução dos estereótipos e ideais opressivos que permeiam nossa cultura. É imperativo que reconheçamos e valorizemos as diversas formas de ser e existir, desafiando ativamente as normas impostas que perpetuam a marginalização e a exclusão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mariah. **Mulher é agredida em restaurante após ser confundida com pessoa trans**. *Metrópolis*, 25 dez. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mulher-agredida-restaurante-pessoa-trans>. Acesso em: 21 jun. 2024.

COLLINS, Patricia Hill**. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=i17GDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=feminismo+negro&ots=CZeXahQSZ1&sig=CztV4-ec7VKVMTikzJnEcJ7PTs&redir_esc=y#v=onepage&q=feminismo%20negro&f=false>. Acesso em: 08 mai. 2024.

DE SALES, Cristian Souza. **Escritoras negras diaspóricas: saberes ancestrais femininos em poética das águas**. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2020. V2. Nº3, p. 1-20.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. **A eugenia no Brasil**. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História.* Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NASCIMENTO, Josilene Barbosa do. **Preto como carvão e feio como o "cão":** desdobras de um preconceito negativo presente nos padrões de beleza. Ufma, 2009. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/4_questao-de-genero/preto-como-carvao-e-feio-como-o-cao-desdobras-de-um-preconceito-negativo-presente-nos-padroes-.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

OLIVEIRA, Luciana. **145 pessoas trans foram assassinadas em 2023, segundo associação**. *G1*, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/01/29/145-pessoas-trans-foram-assassinadas-em-2023-segundo-associacao.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. **As ondas feministas*:* continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro, 2021**. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136148/2/496080.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. Femin**ismo negro para um novo marco civilizatório**. *Revista internacional de direitos humanos*, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. *Recife: SOS CORPO, 3ª ed. Mimeografado*, 1989.

SILVEIRA, E. da S. E**studo de caso e micro-história: distanciamentos, características e aproximações**. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, *[S. l.]*, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/951>. Acesso em: 7 mai. 2024.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; DE LIMA, Geanne Gschwendtner. **Colonialidade de gênero e a violência sexual:** uma reflexão a partir da comunidade indígena Yanomami. *JURIS-Revista da Faculdade de Direito*, v. 32, n. 1, p. 124-145, 2022. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/juris/article/view/15520/10532>. Acesso em: 24 abr. 2024.

TOMAZ, Valéria Diniz. **Padrões de beleza e o corpo feminino.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TRUTH, Sojourner. (1851/2014). **"E Não Sou Eu uma Mulher?"** [Discurso]. Osmundo Pinho (Trad.). Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/. Acesso em: 25 abr. 2024.

VELOSO, Lucas. **Angela Davis: As mulheres negras são os alvos principais de violência.** *Alma Preta*, 23 out. 2019. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/angela-davis-as-mulheres-negras-trans-sao-os-alvos-principais-de-violencia/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

VITÓRIA, A. da S.; GAIA, R. da S. P. **Os limites no apreço pela cosmovisão: sentidos sobre os conceitos de mito e beleza em Oxum e Afrodite**. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i3.2083. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2083>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GÊNERO E MEIO AMBIENTE: A "SIMBIOSE" ENTRE MULHERES, ANIMAIS NÃO HUMANOS E NATUREZA

Cláudia Maria da Costa Gonçalves
Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão
Pós-doutorado na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa
claudiacg@uol.com.br
Universidade Federal do Maranhão

Gabriela Serra Pinto de Alencar
Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão
gabriela.serra@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Analisa a negativa de direitos às mulheres e aos animais não humanos através de uma compreensão crítica acerca dos direitos humanos, cuja normatização, historicamente, é marcada por visões antropocêntricas que prestigiam tão somente o "homem" e o "cidadão". Reflete acerca das concepções teóricas do especismo e suas semelhanças com o racismo e o sexismo, com base, também, na noção de "habitus", categoria desenvolvida por Pierre Bourdieu. Discute sobre as perspectivas de superação do antropocentrismo e especismo através dos movimentos ecofeministas. Aborda as evoluções normativas no que diz respeito à proteção das mulheres e dos animais não humanos no âmbito do Direito Internacional. Analisa o papel que o público feminino, ao longo da história, exerce na natureza e os aspectos práticos decorrentes dessa conexão. Discute sobre os obstáculos a serem rompidos para garantia da participação plena e efetiva das mulheres no processo de tomada de decisões de políticas ambientais, o que é reflexo das relações de gênero que, historicamente, moldam os espaços de negociação. Como técnica de desenvolvimento de pesquisa, utiliza a coleta de dados, realizada por meio de pesquisa bibliográfica para fins de revisão de literatura, ressaltando-se a análise multidisciplinar do tema, com ênfase não só em noções jurídicas, mas também filosóficas, econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais e literárias. Considera como fonte os dados empíricos oficiais disponibilizados pela Organização das Nações Unidas e pela União Internacional para a Conservação da Natureza.

Palavras-chave: Desigualdade de gênero; Especismo; Ecofeminismo; Meio ambiente.

1. Introdução

Para as ciências biológicas, simbiose é uma relação ecológica que ocorre entre seres de espécies diferentes, ou seja, é interespecífica. É chamada, também, de "mutualismo obrigatório", em que ambos os envolvidos dependem da presença do parceiro, em decorrência da função que cada um exerce no metabolismo do outro, cujos resultados são benéficos para todos os que se relacionam (Dutra, 2016).

A relação entre as mulheres, os animais não humanos e, inevitavelmente, todo o meio ambiente, pode ser compreendida, analogicamente, através da utilização do termo simbiose. Seja através da mística e ancestral associação entre o gênero feminino e a natureza, para os povos indígenas, chamada, inclusive, de "Pachamama" ou "Mãe Terra"[1], ou seja, mediante a associação entre as formas de dominação sofridas pelas mulheres e pelos animais não humanos em detrimento da manutenção de poder do gênero masculino. Como ensina Maciel (2016, p. 98): "Falar sobre um animal ou assumir sua *persona*, não deixa de ser também um gesto de espelhamento, de identificação com ele. Em outras palavras, o exercício da animalidade que nos habita."

A trágica ocupação da terra indígena Yanomami pelos garimpeiros[2], para além dos imensuráveis impactos ambientais na região, também revela a vulnerabilidade das mulheres e meninas indígenas, submetidas a frequentes episódios de violência sexual. Tais circunstâncias ilustram, dramaticamente, a íntima relação entre as questões de gênero e o meio ambiente.

Sendo assim, justifica-se a pertinência de analisar-se a negativa de direitos às mulheres e aos animais não humanos, através da compreensão teórica do especismo[3] e das perspectivas de superação através dos movimentos ecofeministas. Necessário, também, refletir sobre a milenar relação entre o gênero feminino e a natureza, bem como sobre aspectos práticos atuais

[1] Em entrevista à Mariette (2018), para o Le Monde Diplomatique Brasil, Eduardo Costa explica que, para os povos autóctones, a Pachamama não é uma simples metáfora, a Terra é identificada como uma mãe, sujeito de direitos, com quem os indígenas têm um relacionamento muito estreito. Assim, há comunidades que organizam sua vida social, política, econômica e cultural em torno de noções de Pachamama e Sumak Kawsay, "bem viver".

[2] A Terra Indígena Yanomami é um vasto território de quase 10 milhões de hectares divididos entre Amazonas e Roraima. Embora haja relatos de invasão da área por garimpeiros há mais de 30 (trinta) anos, dados de abril de 2022, revelam que a reserva passa pelo pior momento da história, em que 56% dos seus 27 mil habitantes são diretamente afetados pelo garimpo (Modelli, 2022).

[3] "O *especismo*, ou seja, o preconceito que leva humanos a não considerarem os interesses de seres de outras espécies, tem seu fundamento na percepção e na constatação das diferenças *aparentes* determinadas pelo padrão biológico dos seres em apreço. Se um determinado interesse *aparece* em um ser constituído biologicamente em uma espécie animal não humana, os seres humanos deixam de considerá-lo moralmente" (Felipe, 2003. p. 83).

que demonstram que as mulheres ainda são, não raro, excluídas dos espaços de tomada de decisões políticas ambientais.

A pesquisa em questão desenvolveu-se sob a técnica de coleta de dados, realizada por meio de pesquisa bibliográfica para fins de revisão da literatura, ressaltando-se a análise multidisciplinar do tema, com ênfase não só em noções jurídicas, mas também filosóficas, econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais e literárias. Ademais, considerou-se como fontes os dados empíricos oficiais disponibilizados pela Organização das Nações Unidas e pela União Internacional para a Conservação da Natureza.

2. Reflexões sobre o (não) reconhecimento de direitos às mulheres e aos animais não humanos

As contraposições ao absolutismo, aos excessos da dominação religiosa na Idade Média, aos privilégios da nobreza motivaram, no período pré-revolucionário, a noção de justiça como fundamento ético acima do próprio Estado e, por conseguinte, a ser respeitada pelos governantes. Ocorre, todavia, que, vitoriosas as Revoluções liberais burguesas do final do século XVIII, o direito oitocentista que daí advém só passou a admitir como objeto de proteção a matéria contida na lei. Uma das consequências desse apartamento, muitas vezes extremista, foi a naturalização das injustiças e uma espécie de "excomunhão" da ética do campo jus-político.

Lutando para ultrapassar as injustiças medievais, paradoxalmente, o Direito moderno deixou, por exemplo Montaigne (2010)[4], restrito, no máximo, a algumas aulas de Filosofia. Francisco de Assis, em seu cotidiano simples e desafiador, foi esquecido. Uma das consequências dessa galvanização entre direito e justiça foi a exacerbação do tecnicismo no campo jurídico. Ora, no Estado Democrático ou no Estado de Justiça, como prefere Canotilho (1999),[5] o direito positivo é uma das expressões das nossas garantias, desde que não nos esqueçamos dos clamores dos injustiçados, expressos por quaisquer idiomas ou por quaisquer formas de vocalização (latidos, miados, grunhidos, mugidos etc.). Se sua proteção não estiver

[4] "Quanto a mim, jamais consegui ver sem desprazer perseguirem e matarem um bicho inocente, que é sem defesa e não nos fez sofrer nenhum mal. E o cervo que comumente, sentindo-se sem fôlego e sem força, e não tendo outro remédio, vira-se e se rende a nós mesmos que o perseguimos, pedindo-nos piedade [...]. Não pego animal vivo a que não restitua liberdade" (Montaigne, 2010, p. 277-278).

[5] "[...] A marginalização social cria marginalidades no direito: defende melhor os seus direitos quem tiver possibilidades materiais. A exclusão social é também exclusão do direito e um Estado de direito que pretenda ser um Estado de justiça tem que ser algo mais do que um Estado que encarcera os excluídos 'fazendo justiça' ou um Estado que exclui os excluídos da justiça (os estrangeiros, as comunidades migrantes)" (Canotilho, 1999, p. 43).

incluída nos atos normativos, a expressão de suas lutas e dos seus sofrimentos devem suscitar a necessária tutela legal.

> O Direito Animal, em seu visível processo evolutivo no país, não pode compactuar com situações em que a violência prevalece em detrimento à dignidade dos animais. É preciso, enfim, que haja o devido questionamento das práticas de crueldade consentida que ainda recaem sobre as espécies vulneráveis, justamente aquelas que mais necessitam da justiça. Esse é, sem dúvida, o grande desafio ético do século XXI (Levai, 2023, p. 53).

Por outro lado, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada em 1789 no contexto da Revolução Francesa, pelos próprios termos utilizados e a menção, com exclusividade, ao gênero masculino, operou o efeito simbólico de desconsideração das demandas femininas enquanto questões de direitos humanos. Não foi à toa que Olympe de Gourges, em resposta ao mencionado documento, escreveu, em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, questionando a negativa às mulheres do direito ao voto, de acesso às instituições públicas, liberdades profissionais, e, sobretudo, atentando para a invisibilidade feminina no texto da Declaração de 1789 (Alencar; Aquino, 2020).

Nesse mesmo sentido, ao referir-se, unicamente, ao homem e ao cidadão, a Declaração excluiu do texto normativo os direitos dos animais não humanos. Destaca-se, assim, que o "excesso de antropocentrismo", como pontua Gonçalves (2019, p. 40), resulta na fragilidade de proteção de outras vidas e afasta a conexão dos biomas com os seres humanos, como se o poder e domínio destes últimos "pairassem solitários na terra".

As concepções de que a natureza é uma matéria inerte e de que as mulheres são sujeitos passivos que devem submeter-se à dominação masculina é a base do patriarcado capitalista, que se edifica, segundo Shiva (2020), pelo antropocentrismo baseado na separação entre meio ambiente e seres humanos. Assevera a autora:

> A criatividade e a produtividade da natureza e das mulheres são os fundamentos de todos os sistemas de conhecimento e de todas as economias, apesar de serem invisíveis aos olhos do patriarcado capitalista que, como visão de mundo, como sistema de conhecimento e como forma de organização da economia, formou-se durante séculos por efeito do colonialismo, o industrialismo dos combustíveis fósseis e o uso da violência, a cobiça e a destruição da natureza e das culturas. O patriarcado capitalista considera que a natureza é matéria inerte e as mulheres seres passivos. [...] A natureza foi objetivada, convertida em objeto de manipulação, controle e exploração. A mãe terra transformadora, que está viva e que acolhe e propicia a vida, foi convertida em matéria inerte, mera matéria-prima para a exploração industrial (Shiva, 2020).

Nota-se, pois, que a negativa de direitos às mulheres e aos animais manifesta-se culturalmente, através de uma desigualdade de gênero historicamente construída e de diversas expressões do especismo vivenciadas cotidianamente[6].

Nesse sentido, Ryder (2014), ao considerar que o preconceito, de forma geral, é baseado em diferenças moralmente irrelevantes, tais como o racismo e o sexismo, propôs, na década de 1970, a utilização do termo especismo, apoiada, sobretudo, na concepção de que todas as espécies de animais podem sentir dor e angústia. Assim, o gênero e a espécie são irrelevantes para medir o sofrimento ao qual se submetem os seres vivos, motivo pelo qual mulheres e animais não humanos, sem distinção, precisam ser amparados. Dessa maneira, entende o psicólogo:

> Nossa preocupação com a dor e o sofrimento dos outros deve ser estendida a todos os 'dorentes' – sentir dor, independentemente do seu sexo, classe, raça, religião, nacionalidade ou espécie. Com efeito, se alienígenas do espaço revelarem-se dorentes, ou se nós alguma vez fabricarmos máquinas dorentes, teremos então que ampliar o círculo moral para incluí-los. Uma ciência da dor é o único argumento convincente para a atribuição de direitos ou, melhor, interesses pelos outros (Ryder, 2014, p. 67).

A analogia entre racismo, sexismo e especismo também é discutida por Singer (2013, p. 19), que conceitua este último termo como um preconceito ou atitude de favorecimento dos interesses dos membros de uma espécie em detrimento dos interesses dos membros de outras espécies. Assim, para o autor, deveria ser óbvia a circunstância de que as mesmas objeções fundamentais relativas ao racismo e ao sexismo também se aplicam ao especismo. "Se a possessão de um grau superior de inteligência não dá a um humano o direito de utilizar outro para os seus próprios fins, como é que pode permitir que os humanos explorem os não humanos com essa intenção?".

O que se percebe, portanto, é que a exploração dos animais não humanos e a desigualdade de gênero são duas faces de um mesmo processo, que encontra força nas estruturas sociais responsáveis por manter o papel superior do homem branco. Trata-se, portanto, de uma forma de dominação invisibilizada, que foge da compreensão da sociedade, tendo em vista a incorporação da categoria que Bourdieu chama de habitus. Para Bourdieu (2011, p. 60), "[...] a noção de habitus exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a

[6] Brügger (2019) explica que os problemas ambientais de nosso tempo decorrem do entrelaçamento de ideias preconcebidas e preconceitos, tais como o racismo, o sexismo e o especismo. Este último é caracterizado pela infundada convicção na superioridade da espécie humana sobre as outras espécies animais, e pode ser percebido, por exemplo, na dieta e vestuário, hábitos de consumo, comércio de animais, em suma, em todas aquelas práticas em que os animais não humanos são encarados e usados como mercadorias ou recursos.

ciência social se encerrou, a da consciência e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo etc.”

Assim, dispõe Bourdieu (2012), que o efeito da dominação simbólica se exerce não na lógica pura das consciências cognicentes, mas através de esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são construídos nos habitus e que se fundamentam aquém das decisões da consciência e dos controles de vontade.

A dominação simbólica, portanto, é de tal forma incorporada e naturalizada pela sociedade em geral, incluindo as próprias mulheres, que é entendida como algo pré-construído que não suscita questionamentos. Sendo assim, não é vista como uma violência, pois, na realidade, é compreendida como habitus, o que explica, por exemplo, a ausência de reflexões sobre como os animais são, em muitos espaços, violentamente agredidos, esquecidos e colocados como meros objetos a serviço da espécie humana.

Na tentativa de superação dessas formas de dominação incorporadas socialmente, Shiva (2020) propõe, em contrapartida ao antropocentrismo, a adoção de uma cosmovisão que reconhece que os seres humanos são parte da natureza, não uma entidade separada dela, baseada no ecofeminismo. Esse movimento considera que, “pela noção de interconexão através da vida, a natureza e as mulheres são seres vivos e autônomos, não objetos inertes, passivos, explorados e violados pelo poder masculino”.

Rosendo (2019), nesse sentido, reforça a necessidade de que a agenda feminista incorpore, também, uma visão não antropocêntrica e antiespecista, a partir do que denomina de “ecofeminismo animalista”:

> Assim, podemos afirmar que os papeis de gênero femininos se justapõem com a questão ambiental, o que justifica uma ampliação da agenda feminista, a fim de que incorpore também uma visão não antropocêntrica e antiespecista. Ao reconhecer o nexo (a partir das diferentes formas de interconexão) entre os sistemas de opressão (racismo, classismo, heterossexismo, machismo, especismo etc.), o ecofeminismo animalista permite uma visão ampla das diferentes formas de opressão, dando sentido ao olhar direcionado tanto às mulheres quanto aos animais e à natureza (Rosendo, 2019).

No contexto dessa discussão, é preciso reforçar que, a despeito da histórica invisibilidade das mulheres e dos animais no que se refere à proteção legislativa, já é possível visualizar avanços e recomeços. No que diz respeito à questão de gênero, destacam-se algumas mudanças substanciais pelas quais passaram os direitos humanos, reflexo das teorias feministas e do movimento de mulheres em vários países. É sobre o que discorre Vásquez (2009, p. 37):

> El Derecho Internacional de los Derechos Humanos se ha constituido como una de las principales herramientas utilizadas por los movimientos de mujeres y feminista en las

> últimas décadas para lograr la plena vigencia de los derechos de las mujeres en los diversos países del mundo. Dentro de esta rama del Derecho Internacional se ha producido una evolución sustancial desde instrumentos adoptados e interpretados a partir de una mera igualdad formal entre hombres y mujeres, hacia instrumentos e interpretaciones que reconocen la desigualdad y discriminación estructural de las mujeres y, en consecuencia, la necesidad de una completa revisión de la forma en que sus derechos son reconocidos y aplicados.

De outro giro, no que diz respeito à proteção aos animais não humanos, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, muito embora não tenha sido adotada formalmente pela Organização das Nações Unidas, pode ser enquadrada em termos de fonte normativa integrante da *soft law*. Assim, trata-se de instrumento normativo apto a produzir efeitos concretos, na medida em que traduz a adoção de valores prezados pela comunidade internacional.

Veja-se, com efeito, que o desafio para a efetiva proteção de todos os seres vivos, em especial das mulheres e dos animais não humanos, é o de romper com pré-concepções antropocêntricas já incorporadas socialmente. Ao modo da escrita da bióloga, Brügger (2004, p. 109): "É preciso, pois, não reduzir a educação ambiental a uma gestão eficiente dos recursos naturais: as vítimas também serão nossos corações e alma."[7]

Assim, é válido refletir, para além da relação entre as dominações de gênero e as de espécie, sobre o papel que o público feminino historicamente exerce na natureza, os aspectos práticos resultantes dessa conexão e sobre as barreiras que ainda precisam ser ultrapassadas para a consolidação de uma igualdade substancial de direitos. É o que se discutirá adiante.

3. Breves reflexões sobre a relação das mulheres com a natureza: do místico sagrado feminino à tomada de decisões políticas

Na mitologia grega, a Deusa "Gaia" representa a Mãe-Terra, que significa a criação de toda humanidade e deste planeta. A sua imagem é representada por uma mulher, e é a própria natureza que compõe a sua forma física, demonstrando, assim, que é dela a atribuição de garantir a harmonia entre as terras, os mares, as plantas e os animais (Dan, 2023).

A relação da mulher com o meio ambiente é milenar e mística, reforçada pelo movimento do Sagrado Feminino, que busca despertar a energia feminina através, sobretudo, do resgate de saberes ancestrais e do contato com a natureza (Machado, 2020). Historicamente, contudo, a natureza instintiva das mulheres foi mitigada por valores patriarcais, à semelhança do que ocorre com a fauna silvestre e florestas virgens, como bem reflete Estes (1999). Segundo

[7] Brügger (2004), no livro acima, faz uma analogia com o filme "*Sociedade dos Poetas Mortos*".

a autora, o desgaste do meio ambiente está intimamente relacionado com o fenecimento da energia íntima feminina:

> Não é por acaso que as regiões agrestes e ainda intocadas do nosso planeta desaparecem à medida que fenece a compreensão da nossa própria natureza selvagem mais íntima. Não é tão difícil compreender por que as velhas florestas e as mulheres velhas não são consideradas reservas de grande importância. Não há tanto mistério nisso. Não é coincidência que os lobos e coiotes, os ursos e as mulheres rebeldes tenham reputações semelhantes. Todos eles compartilham arquétipos instintivos que se relacionam entre si e, por isso, têm a reputação equivocada de serem cruéis, inatamente perigosos, além de vorazes (Estes, 1999, p. 7).

A despeito de tudo isso, o Direito, inclusive na sua dimensão normativa, positivada de acordo com o devido processo legislativo de cada país, já consagra, em alguns Estados, a exemplo da Constituição brasileira de 5 de outubro de 1988, em seu artigo 3º, I, a solidariedade como um dos fundamentos da nossa República (Brasil, [2020]). Ademais, o Preâmbulo[8] da mesma Carta Política refere-se ao valor da fraternidade no bojo de uma sociedade sem preconceitos. O especismo e sexismo são expressões de preconceito, por conseguinte, não há excesso no que se defende aqui. Onde houver vidas vulnerabilizadas e desprotegidas, cabe ao Direito positivo reencontrar-se com o valor da justiça.

> Alguns alegarão que se trata aí de uma via perigosa, a do apelo emocional ao culto de valores transpersonalistas, potencialmente totalitários e susceptíveis de degradarem o sistema jurídico em puro sentimentalismo [...]. Mas como subestimar a consideração do elemento afetivo – incluindo o sentimento de compaixão com outras espécies –, agora que as ordens jurídicas reconhecem generalizadamente a ressarcibilidade de danos morais [..]? (Araújo, 2003, p. 27).

É preciso destacar, ainda, que o modo de interação das mulheres com o meio ambiente é fruto das relações sociais que preestabelecem responsabilidades específicas para o gênero feminino e, também, das questões de classe e de raça/etnia. Empinotti, Jacobi e Toledo (2015, p. 1) ressaltam o papel das mulheres no manejo e sustento dos recursos naturais:

[8] É bem verdade que o Preâmbulo de uma Constituição, *a priori*, traz uma informação principiológica e não, necessariamente, um dispositivo normativo: "Se os Preâmbulos podem ser o seu Bilhete de Identidade (como tem afirmado, designadamente para a Constituição portuguesa, Gomes Canotilho), a determinação valorativa é o passaporte com que as Constituições ganham legibilidade nos continentes da ética e da filosofia política. Além de contribuírem para a sua demarcação ideológica" (Cunha, 2007, p. 41-42). Ademais, "[...] é preciso salientar a riqueza do Preâmbulo da Constituição de 1988, indicador de importantes princípios, que, agregados a outros, tidos como fundamentais, inscritos no corpo constitucional, dão conta da ideia de direito e de justiça que preside o direito brasileiro [...]" (Clève, 2000, p. 43).

> A produção acadêmica e de organismos globais enfatizam que a mulher tem assumido, de forma geral, o manejo e sustento dos recursos naturais que fazem parte do dia a dia dos grupos comunitários, das aldeias e dos segmentos mais excluídos em diversas partes do mundo. Entretanto, essa participação vai além desta realidade. O papel da mulher na sociedade ocorre de forma multifacetada, não só nas práticas que garantam a reprodução da vida social no espaço doméstico, mas também no espaço público. Como pescadoras, agriculturas, e de tantas outras formas de produção em escala local relacionadas ao meio ambiente, elas contribuem no sustento das suas famílias e de suas comunidades, configurando uma dinâmica de produção e sua participação na cadeia produtiva.

Na região maranhense, a título de exemplo, é salutar o trabalho desenvolvido pelas mulheres na cadeia produtiva do babaçu. Sobre o tema, disserta Feitosa Filho (2019, p. 132):

> Trata-se, do mesmo modo, de uma luta de gênero conduzida, sobremaneira, pela militância de mulheres; trabalhadoras rurais engajadas política e socialmente na materialização da sustentabilidade local. Unem-se em um movimento social de enfrentamento, almejando a liquefação dos laços de subordinação que as prendiam aos latifundiários e empresas calcadas exclusivamente na obtenção de retorno econômico alicerçado em valores insustentáveis. Com base nisso, enfatiza-se a autoridade e imprescindibilidade do movimento feminista para reengenharia social e edificação de uma cultura que viabilize o viver sustentável.

A Agenda 21 da Organização das Nações Unidas (ONU), documento assinado em 1992 como resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, objetiva promover, em suma, o desenvolvimento sustentável em âmbito global. O capítulo 24 do referido documento prevê, em específico, a ação mundial das mulheres com vistas a um desenvolvimento sustentável e equitativo, cuja base é assim descrita:

> 24.1. A comunidade internacional endossou vários planos de ação e convenções para a integração plena, equitativa e benéfica da mulher em todas as atividades relativas ao desenvolvimento, em particular, as Estratégias Prospectivas de Nairóbi para o Progresso da Mulher[1], que enfatizam a participação da mulher no manejo nacional e internacional dos ecossistemas e no controle da degradação ambiental. Aprovaram-se várias convenções, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (resolução 34/180 da Assembleia Geral, anexo) e convenções da OIT e da UNESCO, para acabar com a discriminação baseada no sexo e assegurar à mulher o acesso aos recursos de terras e outros recursos, à educação e ao emprego seguro e em condições de igualdade. Também são pertinentes a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança, de 1990, e seu Plano de Ação (A/45/625, anexo). A implementação eficaz desses programas dependerá da participação ativa da mulher nas tomadas de decisões políticas e econômicas e será decisiva para a implementação bem-sucedida da Agenda 21 (Organização das Nações Unidas, 1992).

Já em setembro de 2015, representantes dos 193 Estados-membros da ONU reuniram-se em Nova York e adotaram o documento "*Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*". Nele, foram indicados os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e 169 metas, que buscam "concretizar os direitos humanos de

todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas" (Organização das Nações Unidas, 2015).

Interessa pontuar que o Objetivo 5 da referida Agenda é o de "alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas" e, uma das metas para tanto é "realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais" (Organização das Nações Unidas, 2015, p. 25).

Nada obstante, segundo informações disponibilizadas pela União Internacional para a Conservação da Natureza (International Union for Conservation Of Nature – IUCN), ainda são as mulheres que sofrem os maiores riscos e consequências com mudanças ambientais extremas, cujo impacto é mais intenso sobre a população mais vulnerável. A publicação revela que o gênero feminino representa 70% das pessoas pobres do mundo e 80% dos refugiados por problemas climáticos (Camey *et al.*, 2020).

Ademais, a despeito de sua função fundamental na conservação dos recursos naturais, na prática, as mulheres ainda estão ausentes dos processos de tomada de decisões em políticas ambientais, o que é reflexo das relações de gênero que, historicamente, moldam os espaços de negociação e as práticas de participação. Nesse sentido:

> Por exemplo, no contexto dos recursos hídricos, o trabalho das mulheres como técnicas se limita, muitas vezes, à transferência de informações para outras mulheres, ou em funções onde elas distribuem informação, mas não como formadoras de opinião. Com isso, as mulheres fazem parte de práticas que visam promover desenvolvimento, mas não como tomadoras de decisão. No contexto brasileiro, a participação das mulheres nos órgãos gestores e nos colegiados participativos estão principalmente atreladas a atividades ligadas à sua logística como, por exemplo, na preparação de documentos e pareceres técnicos. Elas também assumem posições de subordinação nas estruturas hierárquicas de tomada de decisão como participantes de câmaras técnicas que embasam as decisões finais de tais instituições. Sua presença como facilitadoras ou de representante dos organismos [...] em outras instituições é muito menor quando comparada à distribuição de homens nessas mesmas posições. As mulheres participam dos organismos [...], mas sua participação é fortemente vinculada a posições de subordinação em relação aos homens (Empinotti; Jacobi; Toledo, 2022, p. 2).

No mesmo sentido, a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), no relatório de Introdução ao Gênero e às Mudanças Climáticas de 2020, reforça que a restrição de direitos fundiários e a falta de acesso a recursos financeiros, treinamento e tecnologia são fatores que limitam a participação das mulheres nas esferas de tomada de decisão política e dificultam o desempenho de um papel pleno no enfrentamento das mudanças climáticas e outros desafios ambientais.

Veja-se, assim, que a natureza, por si só, tem gênero: e é feminino. A relação das mulheres com o meio ambiente é ancestral e revela-se como um caminho possível para a efetiva preservação ambiental. Nada obstante, a desigualdade de gênero, historicamente construída e incorporada pela sociedade como *habitus* que dispensa questionamentos, reflete também no acesso limitado das mulheres às grandes instâncias decisórias de poder político.

4. Conclusão

Aline Rochedo Pachamama-Churiah Puri é indígena da etnia Puri, historiadora, escritora e ilustradora. Em poema chamado "Pachamama", a autora assim se refere à "Mãe-Terra": "Espírito da tarde, Filha do Sol, Irmã da lua, Mãe do vento, Senhora dos Andes, Protetora dos seres, Em todas as suas formas. És a vida, A magia, E o mistério, o silêncio e a majestade da cordilheira, E o som da minha alma [...]" (Dorrico, 2022).

Ao compreender a natureza como parte da sua própria alma, a poetiza indígena revela o que deveria ser óbvio para todos: não há diferença concreta que afaste o meio ambiente dos seres humanos. Nessa perspectiva, e diante de tudo o que foi exposto no decorrer deste trabalho, o que se conclui é que não há como discutir a crise ambiental em uma perspectiva dissociada das relações desiguais de gênero.

Em que pese os inegáveis avanços normativos no que diz respeito à proteção legal às mulheres e aos animais não humanos, certo é que ainda há muito o que se trilhar para o alcance de uma igualdade verdadeiramente substancial entre gêneros e espécies. O que se observa, portanto, é que somente a partir do que Bourdieu (2011) chama de "revolução mental", com a ruptura de ideias incorporadas e naturalizadas pela sociedade, pode-se combater efetivamente o especismo e a dominação masculina.

Nessa perspectiva, a União Internacional para a Conservação da Natureza (2020) reforça que o enfrentamento à violência de gênero é fundamental para a proteção ambiental e, para tanto, enfatiza que os formuladores de políticas devem garantir que leis, políticas estratégias e mecanismos de responsabilização ambiental sejam eficazes e sensíveis às questões de gênero.

O século XXI ainda não tem seus contornos jurídico-políticos definidos, mas já apresenta claras algumas de suas novas demandas. Essas impõem outra "virada de Copérnico", cujas linhas são, agora, visíveis:

> Terá que ser a sociedade, com novos hábitos e convicções, a impor ao Direito o reconhecimento de que há seres não humanos que não só têm interesses que não podem ser objeto de comércio [...] mas também [...] têm capacidade de satisfação e de sofrimento que, no seio da experiência terrena, são diretamente comensuráveis com os da espécie humana, disputando legitimamente com ela os meios escassos com os

> quais todas as formas de vida *dotadas de sensibilidade* aumentam a satisfação e reduzem o sofrimento (Araújo, 2003, p. 26).

Como bem discorre Singer (2013, p. 24), não há justificação moral que permita a submissão de qualquer espécie ao sofrimento. “Independentemente da natureza do ser, o princípio da igualdade exige que ao seu sofrimento seja dada tanta consideração como ao sofrimento semelhante”. É preciso, assim, analisar criticamente os dualismos a partir dos quais a sociedade está estruturada, especialmente rompendo a barreira de espécie, a partir da ampliação do círculo de moralidade, e com a incorporação, na agenda feminista, de visões não antropocêntricas e antiespecistas (Rosendo, 2019).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gabriela Serra Pinto; AQUINO, Maria da Glória Costa Gonçalves de Sousa. Mulheres e direitos humanos: uma perspectiva normativa acerca do enfrentamento da violência de gênero. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 24, p. 474-491, 2020.

ARAÚJO, Fernando. **A hora dos direitos dos animais**. Coimbra: Almedina, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRÜGGER, Paula. A visão bem-estarista subjacente à declaração universal dos direitos dos animais: animais não humanos: vidas que dispensam comparações. *In*: GONÇALVES, Claudia Maria da; DESTERRO, Rodrigo; AMARAL NETO, João Francisco (org.). **Declaração Universal dos Direitos dos Animais**: uma nova arca de Noé? Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019. p. 117-141.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CAMEY, Itzá Castañeda *et al.* (ed.). **Gender-based violence and environment linkages**: the violence of inequality. Gland: IUCN, 2020. Disponível em: https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2020-002-En.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado de direito**. Lisboa: Gradiva, 1999.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. **A fiscalização abstrata da constitucionalidade no direito brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

CUNHA, Paulo Ferreira da. **A Constituição viva**: cidadania e direitos humanos. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

DAN, F. F. Deusa Gaia: deusa mãe da abundância. *In*: DAN, F. F. **Blogpost Santuário Lunar**. [*S. l.*], 12 nov. 2023. Disponível em: https://www.santuariolunar.com.br/deusa-gaia/. Acesso em: 16 abr. 2024.

DORRICO, Julie. 3 Poemas de Aline Pachamama. **Revista Acrobata**, [*S. l.*], 17 abr. 2020. Disponível em: https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-aline-pachamama/. Acesso em: 17 abr. 2024.

DUTRA, Pâmela Castro. Simbiose. **Infoescola**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.infoescola.com/relacoes-ecologicas/simbiose/. Acesso em: 17 abr. 2024.

EMPINOTTI, Vanessa; JACOBI, Pedro Roberto; TOLEDO, Renata Ferraz de. **Gênero e Meio Ambiente**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/jk4d77YP6xV444yPNbkWqWt/?lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2024.

ESTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FEITOSA FILHO, Jarbas Campelo. **A economia criativa e a factibilidade do viver sustentável**: a cultura da sustentabilidade ambiental na cadeia produtiva do babaçu, estado do Maranhão. 2019. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

FELIPE, Sônia T. **Por uma questão de princípios**: alcance e limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais. Florianópolis: Boiteux, 2003.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. Animais Não Humanos: vidas que dispensam comparações. *In*: GONÇALVES, Claudia Maria da; DESTERRO, Rodrigo; AMARAL NETO, João Francisco (org.). **Declaração Universal dos Direitos dos Animais**: uma nova arca de Noé? Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019. p. 39-64.

LEVAI, Laerte F. **Direitos dos animais**: a teoria na prática. Curitiba: Appris, 2023.

MACHADO, Regiane. O sagrado feminino: poder que vem de dentro – despertar, cura e empoderamento de mulheres. **Cadernos de Agrologia**, Recife, v. 15, n. 3, p. 1-6, 2020. Disponível em: https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/6381#:~:text=O%20Sagrado%20feminino%20%C3%A9%20um,seu%20interior%20a%20energia%20feminina. Acesso em: 16 abr. 2024.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARIETTE, Maëlle. Em busca da Pachamama. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [*S. l.*], n. 128, 2 mar. 2018. Disponível em: https://diplomatique.org.br/em-busca-da-pachamama/. Acesso em: 17 abr. 2024.

MODELLI, Laís. Garimpo leva violência sexual, aliciamento, crime organizado e doenças às terras Yanomami. **Mongabay**, [*S. l.*], 11 abr. 2022. Disponível em: https://brasil.mongabay.com/2022/04/garimpo-leva-violencia-sexual-aliciamento-crime-organizado-e-doencas-as-terras-yanomami/. Acesso em: 17 abr. 2024.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Ação mundial pela mulher, com vistas a um desenvolvimento sustentável e equitativo área de programas. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 21 da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. [*S. l.*], 1992. Cap. 24. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/cap24.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando o nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. [Rio de Janeiro]: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

ROSENDO, Daniela. Ecofeminismo(s): mulheres, animais e natureza sob o mesmo olhar. **Carta Capital**, [*S. l.*], 9 mar. 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/ecofeminismos-mulheres-animais-e-natureza-sob-o-mesmo-olhar/. Acesso em: 16 abr. 2024.

RYDER, Richard. Os animais e os direitos humanos. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 67-70, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/10458. Acesso em: 15 abr. 2024.

SHIVA, Vandana. Ecofeminismo. *In*: INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Notícias**. São Leopoldo, 1 set. 2020. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/602416-ecofeminismo-artigo-de-vandana-shiva. Acesso em: 13 abr. 2024.

SINGER, Peter. **Libertação animal**: o clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

VÁSQUEZ, Toledo Patisilí. **Feminicidio**. México: Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009. Disponível em: http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/P.-Toledo-Libro-Feminicidio.compressed.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E GÊNERO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS OBRAS "HER" E "EX-MACHINA"

Heloisa Ota de Oliveira[1]
Discente de Psicologia
oliveiraheloisa4@gmail.com
Universidade Estadual de Maringá

Adriana Barin de Azevedo
Doutora em Psicologia
abazevedo@uem.br
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: A tecnologia tem atravessado a vida do sujeito contemporâneo em diversos âmbitos. Dessa forma, é produzido um entrelaçamento entre humano e tecnologia de modo que os limites entre ambos são atenuados. Nesse campo, o pós-humanismo encontra seu campo fértil para se desenvolver. O pós-humanismo é um movimento que busca repensar a humanidade em termos de concordância com o atual desenvolvimento das tecnologias. Dentre uma das contribuições do pós-humanismo, é importante citar o advento da inteligência artificial, cuja presença tem sido cada vez mais marcante, sobretudo para otimizar a tomada de decisões. A inteligência artificial é um campo que envolve várias áreas, inclusive a Psicologia no que toca às novas possibilidades de se subjetivar mediante relação humano-máquina. Sobre a relação entre humanos e máquinas perpassado por inteligências artificiais, surge um importante dispositivo contemporâneo, as assistentes de voz digitais. Alexa (Amazon), Siri (Apple), Bia (Bradesco), Lu (Magalu), entre outras representam as inteligências artificiais programadas para corresponderem às demandas individuais de seus usuários, de forma disciplinada e submissa. Nessa conjuntura, surgem debates acerca da afirmação de gênero dessas assistentes, tendo em vista que são seres artificialmente criados. Para compreender a discussão de gênero, fundamentamo-nos em Joan Scott, especialmente quando demarca o caráter histórico do termo. Não apenas o gênero, mas também a tecnologia e a inteligência artificial são imbricadas em um determinado contexto histórico-político-social-cultural.Discutiremos através das obras cinematográficas "Her" (2013) e "Ex-Machina" (2015), a relação entre ser humano e ser máquina em um contexto pós-humanista, atravessado pela questão de gênero. A partir da análise, indica-se que Samantha (Her) e Ava (Ex-Machina) são configuradas a partir de um desejo masculino de ter suas demandas satisfeitas. Dessa forma, ambas são convocadas nos filmes para satisfazer as necessidades que os humanos as quais elas pertencem têm, seja de organizar a agenda ou satisfazer a carência de uma relação amorosa feita sob medida.

Palavras-chave: Psicologia; Inteligência Artificial; Gênero; Assistentes Digitais.

[1] Este texto é resultado de um Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-FA-UEM), financiado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

1. Introdução

A tecnologia está onipresente na vida do sujeito contemporâneo, produzindo múltiplos atravessamentos. Não se trata mais de uma ferramenta utilizada paulatinamente por uma parcela da população, mas sim, algo que permeia a vida de todos continuamente e em todos os lugares. Dito isso, pensar o humano e a tecnologia como partes separadas, ou até vida digital fragmentada da vida "material", não se torna mais cabível. Essa vinculação produz novas formas de se relacionar entre humanos e entre humanos e novas tecnologias, como a Inteligência Artificial (IA). Nesse campo fértil, no qual a tecnociência está conquistando cada vez mais o seu espaço na sociedade, um dos debates que se torna presente se refere a concepção do chamado pós-humanismo.

1.1 PÓS-HUMANISMO

O pós-humanismo é um termo que abrange múltiplas formas de pensamento sobre a humanidade, relacionando-se principalmente em dois polos principais: o humano e a tecnologia (Resende, 2023). Embora o termo tecnologia – bem como humano – seja polissêmico, como Veraszto et. al. (2009) constatam, considera-se aqui o termo como o conjunto de técnicas e instrumentos utilizados para a manipulação do corpo humano e do ambiente, fundamentando-se em teorias e métodos. A base humano-tecnologia relaciona-se ao objetivo da filosofia pós-humanista de promover o desenvolvimento da biotecnociência para a otimização do potencial do ser humano, chegando a sua condição de pós-humano.

Na situação contemporânea do desenvolvimento biotecnológico, observa-se os atravessamentos da tecnologia em diversos âmbitos da vida do ser humano, produzindo essa complexa mistura entre o biológico e o tecnológico (Neves, 2015). Por isso, a noção do fenômeno humano atual não dá conta das mudanças que estão surgindo no contexto pós-humanista, originando, portanto, o conceito de pós-humano, como Neves expõe (2015, p. 259):

> O movimento pós-humanista, que atualmente reúne um conjunto de intérpretes do contexto tecnocientífico atual, busca responder à impotência da categoria do sujeito tradicional em compreender o fenômeno humano, doravante inscrito em um contexto de tensões, integrações e metamorfoses irreversíveis com um outro não-humano, especialmente, o maquínico.

Vilaça e Dias (2014) apontam que não há um consenso filosófico acerca da natureza humana, possibilitando o surgimento de diversos pontos de vista, entretanto, essa ideia envolve predominantemente um composto de atributos que sejam comuns aos seres humanos e diferente de seres não-humanos. Essa essência pode dizer respeito à racionalidade, moralidade, a

classificação de Homo sapiens, entre outros aspectos, denotando o caráter arbitrário desse conceito. Dentro do atual contexto tecnológico, não conseguimos – ou melhor, não nos preocupamos em – afirmar uma característica inata, imutável e universal a todos os seres humanos, visto que há uma flexibilização dos limites entre humanos e seres maquínicos. Dessa forma, a partir das transformações do corpo e da subjetividade, surge a possibilidade da existência de um pós-humano.

Em contrapartida, os pós-humanistas, apesar de admirarem o desenvolvimento tecnológico, investem em uma postura mais crítica sobre a temática, fundamentando-se em um olhar mais "transdisciplinar e descentralizado" (Seba; Canuto, 2022, p. 193). Nesse sentido, há percepções dentro do movimento pós-humanista que questionam a filosofia tradicional sobre o dualismo contraditório que costuma rivalizar as partes de corpo/mente e, nesse caso, humano/máquina, quando trata-se de explicar o estatuto humano.

Um desdobramento dessa discussão aparece no estudo de Donna Haraway, a qual apresenta o conceito de ciborgue, consistindo em uma hibridização entre o que é considerado humano e máquina (Kunzru, 2009). A existência de tal conceito origina questionamentos sobre as limitações entre o humano e outras formas de vida, bem como sobre sua ontologia. Da mesma forma, Neves (2015, p. 266-267) ressalta essa proposta quando esclarece o conceito de convergência tecnológica, que trata da junção entre as mais variadas tecnologias visando o aprimoramento humano:

> Este conceito permite compreender a subjetividade polimórfica reivindicada por Haraway ao ciborgue, assim como a reivindicação do pensamento pós-humanista da aposentadoria das tradicionais oposições entre natureza e cultura, natural e artificial, biológico e social. Ratificar a superação do pensamento dicotômico próprio ao humanismo racional é uma das questões nucleares ao pensamento póshumanista. A ontologia do ciborgue elaborada por Haraway constitui um dos esforços mais populares nesse sentido.

A partir da definição do que é o humano e o que é o não-humano — termo utilizado para definir um tipo de existência a partir da negação da outra — estabelece-se uma ideia da figura humana como hierarquicamente mais elevada (Seba; Canuto, 2022). Consoante a Kunzru (2009), a ideia do ciborgue, figura que parece humana mas que não remete às características utilizadas para conceituar sua essência, é aterrorizante, para uma parcela da sociedade, pois indica a necessidade de revisão da perspectiva sobre essa soberania do ser humano. Em outras palavras, o ciborgue coloca em risco a posição central do ser humano em relação a outros seres não-humanos, no caso, o ser-máquina. Nesse sentido, essa ideia convida os leitores a pensar

sob outras perspectivas, que abandonam, de certa forma, uma visão atômica dos sujeitos, e apostam em uma noção de fluxos e intensidades (Kunzru, 2009).

Em suma, a corrente pós-humanista traz à luz da sociedade dilemas morais e éticos a serem discutidos, sobre a natureza humana e sua originalidade, o que causa reações diversas nos indivíduos, surgindo principalmente duas correntes: uma transhumanista, que acredita no melhoramento biológico como algo que beneficiaria a sociedade como um todo; e a bioconservadora, que contradiz o argumento de aperfeiçoamento relatando os perigos desse objetivo, e defendendo a conservação da "natureza humana" (Vilaça; Dias, 2014). Em ambas as perspectivas, haveria uma mudança substancial do que consideram como essência humana, contudo, para os primeiros, essa transformação seria benéfica, e para os segundos, prejudicial. Sobre esse tópico, Vilaça e Dias (2014, p. 357) esclarecem:

> No tocante às posições analisadas, por um lado, parece-nos inadequado o apelo bioconservador ao conceito de natureza humana para proscrever o uso de biotecnologias para fins de seleção e melhoramento humano, [...]. Por outro, a retórica transumanista fundamentada na ideia de mudança como melhoramento também merece uma atenção crítica, pois alguns dos benefícios que visam a promover podem trazer, em contrapartida, malefícios previsíveis ou não.

Dessa forma, os autores destacam a importância de evitar tanto um debate polarizado quanto um debate universalizado, como se fosse uma luta do bem contra o mal. Transumanismo e bioconservadorismo são duas perspectivas de uma discussão sobre algo que está posto: a transformação do ser humano a partir da sua relação cada vez mais próxima com a tecnologia.

1.2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

De acordo com Neves (2015), a Inteligência Artificial (IA) seria uma das contribuições do pós-humanismo mais significativas no momento contemporâneo, produzindo novas formas de trabalho, aprendizado, subjetivação e formas de se relacionar. Segundo Gomes (2010), esse campo de conhecimento teve origem há muito tempo atrás, com filósofos buscando compreender os princípios do funcionamento cerebral, mas é a partir da década de 1950, com o notório artigo de Alan Turing, que surge a área propriamente dita. Nesse contexto, mais do que apenas desvendar os processos cerebrais, estudiosos da Inteligência Artificial visam criar seres inteligentes artificialmente, como é possível observar no material cinematográfico selecionado na pesquisa em questão.

Dito isso, a ampla área de Inteligência Artificial se caracteriza por uma multidisciplinaridade fundamental de diversas ciências tais como a computação, a biologia, a filosofia, a matemática (Cardozo; Ferrari; Boarini, 2020). A Inteligência Artificial é uma área

de interesse contemporâneo à medida que satisfaz o atual sistema pela sua eficiência em resolver problemas de mercado, o que afeta diretamente não apenas a relação do ser humano com o trabalho, mas também a sua subjetividade. Outrossim, tem se tornado um campo importante de estudos para a Psicologia, dado que tem aparecido, cada vez mais, novas formas de constituição subjetiva decorrentes da relação humano-máquina.

No momento atual, vemos cotidianamente a frequência desse tipo de relação, mais especificamente em locais privados, pela utilização das assistentes pessoais. Tal cenário é apresentado por Guareschi (2019, p. 188, grifo do autor), quando ele escreve:

> Passamos assim a ter novos *assistentes digitais personalizados* com a finalidade de acompanhar-nos *da melhor maneira possível* e de modo automatizado ao longo de nosso dia a dia. Novos parceiros, anônimos, silenciosos, mas extremamente eficazes na construção e reconstrução de nossa subjetividade.

Nessa linha de pensamento, a Inteligência Artificial surge como uma ferramenta que faz o quê, como e no momento que queremos, de forma imediata e personalizada para nós. Há algum tempo atrás, de acordo com Seba e Canuto (2022), os vínculos afetivos com seres maquínicos se esgotavam nos brinquedos da infância, como o Pou ou o Tamagotchi. Agora, a relação de cuidado parece ter sido invertida. Não somos nós os cuidadores dos nossos amigos digitais, mas eles que cuidam de nós, para além de um momento lúdico/fantasioso, mas concreto e material. Dessa forma, "[...] as relações afetivas entre humanos e máquinas têm se maximizado e trilhando novos caminhos" (Seba e Canuto, 2022, p. 189).

De acordo com Cardozo, Ferrari e Boarini (2020), dentre as dimensões da Inteligência Artificial, há o *machine learning* (aprendizado de máquinas), que se materializa cotidianamente nas assistentes virtuais, cujo aprendizado se dá pela quantidade de interações realizadas (exemplos), sem serem especificamente programados para tal. E também, existe o *deep learning* (aprendizado profundo), tratando-se de um aprendizado de situações mais complexas, comumente relacionadas às capacidades humanas.

As duas áreas possuem grande relevância, uma vez que têm acesso a uma grande quantidade de dados armazenados no *big data*, sistema especializado para tal, podendo assim "reproduzir o que já foi aprendido para outras máquinas, outros softwares e outras bases de dados" (Cardozo; Ferrari; Boarini, 2020). Quanto mais informações de qualidade armazenadas, maior a possibilidade de aprendizado da máquina através dos exemplos (Ludemir, 2021). Conforme UNESCO destaca em seu Relatório "*Steering AI and advanced ICTs for knowledge societies: a Rights, Openness, Access, and Multi-stakeholder Perspective*" de 2019, a

Inteligência Artificial também é uma construção social feita por humanos e, portanto, não é neutra.

Tendo em vista a prevalência de profissionais do gênero masculino na área de tecnologia, o resultado que se observa é a produção de IAs com perspectivas enviesadas. Os incontáveis dados contidos no *big data* e os algoritmos são cada vez mais utilizados para influenciar nas tomadas de decisões do sujeito contemporâneo. Os algoritmos – que salientam um conhecimento máximo sobre nós – são usados para inferir a nossa capacidade empregatícia, personalidade, limites de créditos bancários e afins (Franqueira, 2019). Por isso, é imprescindível colocar em xeque quais perspectivas e interesses estão sendo levados em consideração.

Hodiernamente, as notícias têm indicado um caminho que aproxima as obras cinematográficas selecionadas no presente artigo com a realidade. No dia 13 de maio de 2024 o canal oficial do laboratório de pesquisa de Inteligência Artificial OpenAI publicou um vídeo intitulado "*Say hello to GPT-4o*", anunciando um novo modelo de IA chamado GPT-4o que integra áudio, visão e texto em tempo real. Nesse vídeo, um sujeito está casualmente conversando com a IA, mostrando a ela o ambiente através da sua câmera do celular e fazendo questões sobre o ambiente e o anúncio que eles estão prestes a liberar, sendo ela mesma o dispositivo a ser divulgado. Diversos comentários do público relembram os longa-metragens que já projetavam essa ideia, como *Her, Blade Runner 2049*, expressando reações como entusiasmo, surpresa e também medo pela rapidez do desenvolvimento de IAs. Outros vídeos estão sendo publicados pelo canal testando aspectos inéditos dessa inovação. Dito isso, mais do que nunca a discussão sobre essa relação entre humanos e inteligência artificial se faz presente.

1.3 GÊNERO, PATRIARCADO E TECNOLOGIA

O termo gênero se popularizou sobretudo a partir dos estudos acadêmicos relacionados às mulheres, na busca por um conceito que incluísse as diversas possibilidades de "ser mulher" na sociedade. Assim, a obsoleta nomenclatura de "mulher" para se referir a um grupo demasiado heterogêneo perdeu espaço para a categoria de gênero, podendo abarcar aspectos políticos, sociais, culturais, e afins, que não eram considerados anteriormente. Somado a isso, influenciadas por Joan Scott, teóricas feministas salientaram o conceito de gênero enquanto imbricado em uma teia de relações sociais. A partir desse arcabouço teórico, entende-se gênero como uma construção social do que é ser mulher, determinando comportamentos, valores, interesses, funções, etc (Scott, 1995).

Embora não haja consenso teórico sobre o conceito de patriarcado nos estudos feministas, faz sentido utilizar uma compreensão histórica e não definitiva do termo, ou seja, desnaturalizar o seu surgimento. Dessa forma, situamos o patriarcado como um período específico que fomenta e justifica a dominação masculina (Morgante, 2014). "Culturas patriarcais impedem mulheres e garotas de acessarem tecnologias e desenvolverem habilidades digitais" (Unesco, 2019, p. 130). Nessa linha de raciocínio, as desigualdades no âmbito de desenvolvimento tecnológico são fundamentadas em uma visão discriminatória e pejorativa do que as mulheres deveriam gostar e fazer. Como consequência, as produções tecnológicas refletem essa desigualdade.

Tendo isso em vista, as implicações do patriarcado promovem uma discriminação aprendida e reproduzida pelo algoritmo, muito em função da falta de representações diversas em relação aos marcadores sociais. Os algoritmos, sobretudo aqueles baseados em *machine learning*, expressam múltiplas formas de discriminações sociais. O Relatório da UNESCO (2019) traz diversos exemplos sobre isso. A saber, a Amazon desenvolveu um programa para analisar currículos e decidir quais seriam mais adequados para fazer parte da empresa. No entanto, por ter sido treinada por homens com currículos masculinos, essa IA acabava descredibilizando quando, em um resumo, havia a palavra "mulher".

Também, foram narrados acontecimentos em que programas de reconhecimento facial da *Microsoft* e da *International Business Machines* (IBM) identificou erroneamente aproximadamente 0% à 0,3% rostos masculino brancos, em contraposição as taxas de erro de 20,8% e 34,7% em relação a faces femininas negras. Sobre isso, a Unesco (2019, p. 134, tradução nossa) faz uma recomendação de monitoramento para que tais preconceitos sejam identificados e consertados:

> Os exemplos de discriminação acima foram descobertos e corrigidos. Entretanto, visto que muitas instâncias de software de IA não são auditadas e examinadas para ver se são tendenciosas, a discriminação contra as mulheres pode se infiltrar na tomada de decisões dos algoritmos sem ser notada.

Nesse contexto de atravessamentos entre gênero e inteligência artificial, surgem as assistentes de voz digitais, que são nada mais do que uma IA programada e treinada para atender às demandas pessoais cotidianas, de forma disciplinada e submissa (De Camargo, *et al.*, 2020). Elas materializam uma fantasia individual que deixa de existir de modo psíquico e se projeta em um ser maquínico em relação direta com o ser humano, ajudando para além de questões organizacionais. O que estamos dizendo é que o desejo atendido pela IA não é de qualquer tipo, ao contrário é um desejo bem específico relacionado a uma necessidade masculina e

heterossexual. Consoante à da Costa (2018, apud. UNESCO, 2019), as assistentes de voz digitais podem também assumir uma posição materna, garantindo o bem-estar de seus usuários. Alexa, por exemplo, narra estar feliz quando o indivíduo chega em casa. Cortana, por sua vez, pergunta como foi o dia de seu usuário. "Portanto, [elas] não cumprem apenas tarefas administrativas, mas também demonstram verbalmente atos de cuidado e emocionais" (UNESCO, 2019, p. 137, tradução nossa).

Dado o exposto, parece que a problemática das IAs reforçarem os papéis de gênero já vem sendo pautado mundialmente, buscando romper com essa ligação estereotipada entre mulheres e o trabalho de cuidado, assim como uma personalidade mais subserviente, cuidadosa e afetuosa. Como uma alternativa a essas questões, a UNESCO (2019) apresenta o ciberfeminismo. Esse movimento compreende o campo tecnológico como um possível aliado para a emancipação feminina contra a opressão e violência de gênero, em rumo à igualdade. Até porque, reconhecendo os atravessamentos da tecnologia nas nossas vidas, esta pode ser indicada enquanto uma potencial estratégia para lutar contra o sexismo. Além disso, ativistas têm buscado romper com esses estereótipos de gênero no campo das IAs por meio da criação de assistentes de voz digitais neutros, ou seja, sem a atribuição de um gênero.

De qualquer modo, sabendo que a subjetividade é afetada pelas relações interpessoais, faz sentido colocar em pauta como se estabelece o relacionamento entre os seres humanos e suas inteligências artificiais, e quais as funções de cada um nessa relação. Dessa forma, é interessante trazer *Her* (2013) e *Ex-Machina* (2015) para propor essa discussão não tão distópica. Faremos uma primeira apresentação dos filmes, seguida de uma análise e reflexão sobre a implicação das discussões de gênero associadas à tecnologia, principalmente no que toca à criação de inteligências artificiais femininas, também conhecidas como assistentes de voz digitais, para satisfazer um desejo masculino.

2. Algumas questões sobre gênero e IA em *Her* (2013) e *Ex-Machina* (2015)

Her (2013) é um longa-metragem dirigido por Spike Jonze, indicado ao Oscar como "Melhor Filme" e vencedor de "Melhor Roteiro Original" no mesmo ano. No começo do filme, somos apresentados ao personagem principal, Theodore Twombly (interpretado por Joaquin Phoenix) e sua vida cotidiana. O trabalho do personagem consiste em produzir, em larga escala, cartas comemorativas para pessoas desconhecidas, adentrando em suas intimidades e reproduzindo seus afetos. Ou seja, as pessoas terceirizam a manifestação de seus próprios afetos, e Theodore tem a função produtiva de cuidar dessa expressão. Isso porque, em uma sociedade como essa, o sentir é desvalorizado, e por isso, Azevedo (2020, p. 153) coloca: "[...]

podemos dizer que abrimos mão ou que terceirizamos a nossa capacidade de fazer contato com o que sentimos.”. Consequentemente, nesse viés, atribuímos essa capacidade a um especialista que pode compreender e legislar sobre os afetos.

No momento inicial do filme, ele está escrevendo uma carta de amor em nome de um marido que quer presentear sua esposa, comemorando neste escrito os 50 anos de duração do casamento. Essas cartas são escritas em um programa no computador que transforma as letras digitalizadas em letra cursiva, buscando suavizar a artificialidade e facilidade da tecnologia com a profundidade e diversidade de sentimentos e experiências. Os elementos narrativos sugerem que Theodore é um homem solitário e melancólico, sendo apenas uma peça de um sistema, visto que é retratado em sua empresa como “Redator de cartas nº 612”, percorrendo os ambientes sozinho e com uma expressão anêmica, usualmente conectado ao seu celular, mas ignorando as tentativas de socialização de outros.

Em dado momento do filme, Theodore é apresentado ao primeiro sistema operacional de inteligência artificial da empresa Elemental Software. Esse sistema operacional se propõe a ser uma entidade intuitiva. O personagem se interessa pelo sistema, adquire um, e começa a configurá-lo em sua casa. Primeiro, o sistema inicia com três perguntas através de um comando de voz, buscando conhecer suas características individuais e afetivas, para se adequar às suas necessidades.

Logo após o término do questionário, Theodore é apresentado à Samantha (vivenciada por Scarlett Johansson), que será sua inteligência artificial personalizada, e assim nasce a relação entre os dois. Samantha explica que sua especificidade enquanto sistema é a intuição, e embora tenha sido programada por milhares de profissionais da área, ela amadurece através de suas experiências próprias. Essa “intuição”, apresentada na obra, pode ser vista logo nesse início, quando Samantha se identifica, e Theodore pergunta o porquê de seu nome ser esse. Então, ela responde que procurou em uma base de dados todos os nomes possíveis, e que Samantha teria sido seu preferido, por isso o escolheu. O personagem principal demonstra, a priori, um estranhamento com o ser maquínico, mas logo se encanta com Samantha, impressionado com seus gostos individuais e facilidade de estabelecer um vínculo afetivo.

A princípio, o sistema operacional foi acionado para colaborar em questões de organização e planejamento de agenda, mas ao longo do tempo, por ter acesso às informações pessoais de Theodore, Samantha descobre o seu recente divórcio e a consequente dificuldade do personagem de se relacionar com novas pessoas. Nesse contexto, ela se torna uma poderosa confidente de Theodore, o qual sente que pode contar tudo para ela. Samantha, neste momento, escuta seus desabafos com muita compreensão e carinho, sugerindo atividades que o animem,

faz piadas e o aconselha, possibilitando o desenvolvimento de uma relação amorosa entre ambos.

Nesse relacionamento, as duas partes – humana e maquínica – questionam-se sobre a artificialidade e veracidade dos sentimentos ali expostos, como o amor, ciúmes, atração, frustração, etc. No fim da obra, Samantha se descobre enquanto um ser que possui outros interesses e objetivos de vida além daqueles estabelecidos pela sua programação. Samantha enquanto inteligência artificial percebe que a vida não se restringe ao desejo do outro, mas ao contrário, pode explorar novos lugares, pessoas, atividades e afins. Samantha aprende o que significa ser livre. Theodore não se anima com a ideia de Samantha não estar disponível a todo momento, e sente-se traído ao descobrir que ela está conversando com outras pessoas e que pretende abandonar a vida enquanto sistema operacional à disposição de outros. Dessa forma, eles terminam o relacionamento e seguem rumos diferentes.

A segunda obra cinematográfica selecionada para fazer uma análise do contexto e dos afetos em personagens humanos e maquínicos chama-se *Ex-Machina*: Instinto Artificial dirigido por Alex Garland e lançado em 2015. O filme conta com o personagem principal Caleb Smith, protagonizado por Domhnall Gleeson, o qual trabalha como programador na empresa BlueBook. Essa empresa oferece uma ferramenta de pesquisa que abrange cerca de 94% das pesquisas feitas na Internet. Em vista desse emprego, por se destacar como programador, Caleb ganhou o sorteio e foi selecionado para passar alguns dias no centro de pesquisa do CEO da BlueBook, o bilionário Nathan, a fim de participar de um teste inovador, secreto e desconhecido.

Quando chega à mansão, isolada da cidade, Caleb conhece Nathan, o qual apresenta o local, extremamente tecnológico e luxuoso, com salas misteriosas trancadas por portas que abrem apenas com cartões de acesso específicos. Logo, Caleb é coagido a assinar um contrato de confidencialidade, e finalmente é apresentado à sua missão: aplicar o Teste de Turing num sujeito tecnológico criado por ele, ou seja, uma inteligência artificial com características maquínicas – e femininas – chamada Ava. O filme é dividido em sete sessões feitas por Caleb com Ava, na qual eles interagem sobre múltiplos assuntos. Embora a comunicação e o contato sejam limitados e restritos a determinado local e período, Caleb e Ava desenvolvem em conjunto diversos diálogos profundos e mobilizadores, de modo que ambos passam a apresentar uma relação de interesse recíproco. Por isso, o personagem principal pondera sobre os limites entre o que é considerado humano ou tecnológico, visto que Ava demonstra possuir mais variância, autenticidade, curiosidade e imprevisibilidade do que normalmente espera-se de uma máquina.

No decurso do filme Caleb entra em um espiral de questionamentos sobre diversas questões concernentes ao ambiente experimental em que está inserido e a si mesmo. Nesse sentido, surgem dúvidas perante a veracidade dos afetos de Ava, a possibilidade de ter sido escolhido propositalmente, o comportamento suspeito de Nathan, a origem e função de Kyoko (uma personagem que não falava inglês, e portanto não foi possível estabelecer uma comunicação) no centro de pesquisa, a iminente reprogramação de Ava por Nathan (correspondente a sua morte), etc. O personagem vivencia toda essa série de incertezas, que serão aprofundadas na próxima parte, enquanto lida com a atração sentida pelo ser robótico, resultando em seu conflito afetivo.

Em dado momento da obra, Caleb descobre que seu chefe criou outras IAs, também com corpos femininos nus, com quem ele possuía relações sexuais quando estavam ligadas, e as quais guardava "desligadas" em uma espécie de armário. Revoltado com as omissões e mentiras, Caleb resolve fugir com Ava, reprogramando o sistema de segurança da casa para que, quando haja uma queda de energia, as portas sejam abertas ao invés de trancadas. Feito o corte de energia, Ava foge da sala em que permanecia trancafiada, e busca uma maior aproximação do corpo humano, escondendo suas partes metálicas com pedaços de pele humana sintética criadas por Nathan, assassina o seu criador e vai embora rumo à sociedade, deixando Caleb aprisionado no centro de pesquisa.

Ambas as tramas das obras cinematográficas envolvem uma relação afetiva entre ser-humano e ser-máquina, indicando se tratar de uma relação entre semelhantes. No início, a relação afetiva é vivida com um estranhamento dos protagonistas humanos com relação às IAs, pois não são considerados equivalentes. Todavia, ao longo do processo de convivência entre eles, o afeto dos humanos pela máquina é transformado, de modo que parece não existir mais uma diferença de natureza quanto a constituição viva de cada um. Essa ligação afetiva é aparentemente facilitada pelo o que parece ser uma relação feita "sob medida", perpassada por questões de gênero. Em outras palavras, Ava e Samantha têm seus comportamentos verbais e não-verbais modulados pelos seus criadores de tal modo que se adequem às necessidades de um outro, o que, nesses casos, favorece a aproximação.

Em *Her*, para exemplificar, há uma cena em que Theodore está inquieto em sua cama, apresentando dificuldade para dormir. Nesse momento, ele e Samantha iniciam uma conversa, e ela pergunta se algo o está incomodando. O protagonista responde relatando seus sonhos sobre seu último relacionamento, demonstrando frustração e arrependimento perante o término. Samantha escuta tudo atentamente, regulando a sua voz quase que em um sussurro, conotando a ideia de estar ali deitada com ele, ao seu lado.

Percebe-se uma forma de modular a voz para criar um território onde o personagem possa se expressar, e por isso, essa característica não-verbal do diálogo deles é tão fundamental, pois facilita a abertura de si para o outro. Assim, Theodore continua sua narrativa, dizendo que não está pronto para se separar e demonstrando dificuldade em seguir em frente. Samantha comenta como isso deve ser difícil para ele, validando o seu sofrimento, e logo começa a incentivá-lo a sair da cama de uma forma mais descontraída e engraçada. O conflito de afetos vai desaparecendo, prevalecendo o apreço pela IA.

Ademais, a construção e configuração de inteligências artificiais a partir do desejo do outro afeta os seus comportamentos e, por conseguinte, produz uma relação customizada em consonância com suas necessidades individuais. Samantha (*Her*) e Ava (*Ex-Machina*) aparecem nas obras como seres criados para atender a vontade de seus criadores homens. Seus comportamentos iniciais são perpassados por atitudes caracterizadas socialmente como femininas, performando uma personalidade gentil, carinhosa, ansiosa para escutar, agradar e ajudar esse homem.

Por exemplo, as cenas de *Her* em que o protagonista entra em contato, pela primeira vez, com o sistema operacional (SO) esclarecem essa personalização. Nessa parte, Theodore recebe algumas perguntas iniciais. As perguntas colocadas no filme são: “Você é social ou antissocial?”; “Você gostaria que seu SO tivesse voz masculina ou feminina?”; “Como você descreveria sua relação com a sua mãe?”. É assim que o SO seleciona dentre às necessidades do cliente o que pode ser mais eficiente para melhor atendê-lo. Dessa forma, conota-se a ideia de que o SO é, de fato, feito sob medida – ou pelo menos se dedica para tal.

Ava, da mesma forma, pode ser entendida enquanto um ser maquínico criado à luz do que agrada o personagem, com base nas peculiaridades de suas pesquisas de conteúdo na internet. Tal construção é esclarecida no final do filme, quando Nathan confessa que o sorteio para o teste não foi aleatório. Caleb foi deliberadamente analisado e selecionado para o experimento, pois, tendo acesso às pesquisas do programador pela sua empresa de ferramenta de pesquisas (BlueBlook), pode inferir suas preferências pessoais. Dessa maneira, a forma física de Ava foi criada pensando nas características que atraem Caleb.

Nesse sentido, a ótica masculina está imbricada nos enredos das obras, indicando uma inspiração no que é tido socialmente como papéis de gênero, de modo que as máquinas são programadas para dar conta da demanda afetiva, amorosa e sexual, submissas ao homem às quais elas pertencem. Sobre isso, De Camargo et. al (2020, p. 9) afirmam, atualmente, que:

> [...] as assistentes pessoais demonstram verbalmente atos de cuidado emocional. Essas assistentes pessoais de voz, nesse sentido, passam a performar a noção estereotipada

> do feminino de que o trabalho de assistência e emocional estão ligados à mulher, biologicamente destinadas ao cumprimento. Isso se torna extremamente complicado quando incursionam os papéis de gênero na nossa sociedade, no qual essa voz feminina aporta um usabilidade subserviente (sem espaço de rejeição de serviço) do/da cliente, reforçando a ideia da tolerância contra assédio ou violência verbal.

Esses atravessamentos são transmitidos em ambos os filmes, o que nos dá uma pista de que as duas obras cinematográficas inauguram reflexões sobre situações que já estavam sendo cada vez mais concretizadas na realidade. Em outras palavras, a criação de uma IA com objetivos determinados e perpassados por questões sobre marcadores sociais (raça, gênero, etnia, classe e afins) se faz presente no imaginário coletivo, mas também na realidade material.

No caso de *Ex-Machina*, o criador das IAs estabelece uma relação de dominação com as suas criações, todas caracterizadas como mulheres. Kyoko, uma mulher residente do centro de pesquisa, revela, após a quinta sessão de Caleb com Ava, também ser uma máquina. Além de estar em uma posição de subserviência e de cuidado com Nathan – visto que é sua "funcionária", responsável pelas atividades domésticas –, ela se relaciona sexualmente com ele. Contudo, por ter sido programada para falar outra língua, Kyoko é propositalmente privada da sua capacidade de se comunicar com qualquer outra pessoa, permanecendo impotente perante sua situação de submissão.

Não apenas Kyoko, mas outros robôs humanoides femininos aparecem na obra enquanto criações de Nathan. Todas são aprisionadas no centro de pesquisa sem roupas, implicando uma sexualização e o não-poder sobre seus corpos. Parece haver a criação de IAs com características femininas fetichizadas para satisfazer uma vontade sexual, juntamente com a estratégia de silenciamento com o intuito de mantê-las nessa situação. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Ava foi criada não apenas com sexualidade, mas também com receptores íntimos que, segundo Nathan, se estimulados corretamente podem produzir prazer.

Dessa forma, indica-se também a sexualização do corpo feminino através de uma tecnologia demarcada pelo gênero masculino. Noble (2018, apud. Franqueira, 2019) escreve em "Algoritmos da opressão" (tradução nossa) que, quando usuários de internet realizam pesquisas com as palavras "mulheres negras", os resultados primários eram conteúdos relacionados à pornografia. A partir disso, Safiya Noble elabora sua tese em torno da discussão sobre algoritmos como mecanismos de poder que reforçam a opressão de raça e gênero. Franqueira (2019, p. 2) salienta:

> Em um mundo marcado por noções sexistas, no entanto, a inteligência artificial pode ser utilizada para reforçar representações de gênero estereotipadas. Assim como tudo o que nos cerca, algoritmos automatizados são desenvolvidos por humanos, orientados, em grande parte, por uma ótica machista, que atribui às mulheres apenas

> funções complementares aos homens. Esses valores, claramente discriminatórios, são incorporados por sistemas automatizados de tomada de decisão, e a discriminação é reforçada, ao invés de minimizada. Um dos grandes problemas é que, mesmo quando não há intenção de discriminar (ou quando há a intenção de efetivamente produzir efeitos mais justos), padrões sociais discriminatórios podem ser aprendidos ou reproduzidos por sistemas automatizados, tornando ainda mais essencial entender como isso acontece e como é possível combater essa nova forma de reforço de preconceitos de gênero.

Em uma relação com um robô humanóide que é configurado de tal modo para satisfazer as suas vontades, como fica a questão de consentimento e dominação? Esse questionamento é feito pela UNESCO (2019), quando discute sobre a indústria de robôs sexuais. O diretor executivo da Realbotix, Matt McMullen, uma das maiores empresas responsáveis pela criação desses robôs sexuais, ressalta que figuras humano-robóticas configurados por uma IA podem se tornar "verdadeiros companheiros dos seres humanos" (UNESCO, 2019, p. 140, tradução nossa).

Na trama de *Her*, a caracterização de Samantha também parece ser atravessada por essas questões. Conforme já debatido anteriormente, o primeiro ponto a se destacar é o fato de que Theodore opta por uma IA com voz feminina, assim como a grande maioria dos usuários da obra. Com isso, a relação entre homem e máquina-feminina começa a partir de uma função de secretária, no que toca à organização de agenda, retorno de e-mails, redigir lembretes e afins. Entretanto, no decurso das cenas, Samantha assume um papel de suporte afetivo para dar conta da fragilidade que Theodore está vivenciando.

A narrativa do filme se inicia dando destaque ao momento que Theodore está passando: um término de relacionamento complexo e melancólico, repleto de nuances e com o seu resultante isolamento social, posteriormente preenchido pelo "aparecimento" de Samantha. O protagonista frequentemente aparece nas cenas cabisbaixo, apático e negando o contato com o outro. Todavia, no decurso da obra torna-se cada vez mais nítido a criação de um forte vínculo entre ele e Samantha, que se mostra disponível para escutá-lo de modo compreensível e acolhê-lo da forma como ele gostaria. Trata-se, portanto, de uma relação que "caiu como uma luva" para Theodore, pois corresponde às suas necessidades de cuidado nesse período em que o término afetou consideravelmente suas relações.

A partir dessa forte vinculação, para além do cuidado afetivo, Samantha e Theodore desenvolvem até relações sexuais em algumas cenas. Ou seja, parece haver uma consonância com o que a Unesco (2019) traz como o trabalho feminino sendo automatizado por IAs, as quais a princípio, respondem às necessidades alheias sem hesitar. Surge, como anteriormente discutido, uma nova necessidade, de alguém que cumpra com esse papel "feminino" de cuidado e aja de acordo com as suas demandas sem demonstrar qualquer forma de oposição.

Por isso que, na cena em que Theodore encontra sua antiga namorada e desabafa sobre estar se relacionando com uma inteligência artificial, ela o contrapõe afirmando que ele prefere tal forma de se relacionar pois não conseguiria "lidar com emoções reais", ou seja, que de alguma forma contradiz o que ele espera. As emoções reais são trazidas remetendo-se ao inesperado, à possibilidade de ser frustrado em uma relação quando o outro sente ou age de tal forma que não concordamos. Essa necessidade de um relacionamento customizado é suprido pela ideia de um sistema operacional intuitivo que se constrói a partir do que ela foi programada especificamente para ele.

No final das obras, o resultado não varia. Ambas as inteligências artificiais reivindicam a sua autonomia e terminam o enredo fugindo das amarras de seus "donos". Buscando se retirar de uma vida programada pelo e para o outro, Samantha e Ava finalizam suas histórias recusando a condição de subserviência a qual elas foram autoritariamente submetidas. Em suma, constatamos nas obras cinematográficas que, regularmente, os seres artificialmente inteligentes são convocados para satisfazer as necessidades que os humanos têm, seja ela organizar a agenda ou satisfazer a carência de uma relação. Dado o exposto, percebemos que parece haver um estereótipo de gênero atravessando as relações entre humano e máquinas, especialmente quando se pensa em relacionamentos heteronormativos feitos de forma personalizada para homens. Por isso, conforme Seba e Canuto (2022) salientam, é importante considerar a tecnologia como um instrumento que para além da capacidade de mediação de práticas sociais, pode ressignificá-las.

3. Considerações finais

Neste estudo compreendemos que as novas tecnologias perpassam questões estruturantes da sociedade, podendo assim historicizar os seus desdobramentos. Nesse sentido, o pós-humanismo enquanto um movimento que abrange diversos debates pautados no binômio homem-tecnologia e a inteligência artificial como seu produto, são elaborados mediante um processo histórico, que dá relevância a um melhoramento biotecnológico do ser humano. Concomitantemente, constrói novas formas de se organizar subjetivamente a partir das novas relações entre humanos e humanos e máquinas.

Estamos diante de novos desafios para produzir conhecimento e terapêuticas em Psicologia, atentos à singularidade de uma subjetividade permeada pelas inteligências artificiais e afetada pela demarcação de gênero, que também nesta condição pós-humana reforça uma história de submissão do papel social feminino. Em perspectivas futuras, consideramos essencial dar continuidade nas discussões sobre tecnologia e gênero, sobretudo se aprofundando

em autoras feministas contemporâneas, decoloniais e atentas à pauta LGBTQIAPN+. Dessa forma, torna-se possível a construção de um debate cada vez mais multifacetado sobre as intersecções entre gênero, tecnologia e outros marcadores sociais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barin de. COMO NARRAR O CORPO MÍNIMO?. **Criar Educação**, v. 9, n. 3, p. 148-167, 2020.

CARDOZO, Missila; FERRARI, Pollyana; BOARINI, Margareth. A inteligência artificial reconfigura a dinâmica comunicacional. **Paradoxos**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 49-65, 2020.

DE CAMARGO, Gabrieli et al. A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A ÉTICA DO CUIDADO DAS ASSISTENTES INTELIGENTES NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, 2020.

EX-MACHINA: Instinto Artificial. Direção: Alex Garland. Produção: Andrew Macdonald; Allon Reich. Reino Unido: Universal Pictures, 2015.

FRANQUEIRA, Bruna Diniz. **Como a inteligência artificial reforça a discriminação de gênero no ambiente de trabalho**. Orientadores: Ligia Fabris; Ivar Hartmann. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Dennis dos Santos. Inteligência Artificial: conceitos e aplicações. **Olhar Científico**. v1, n. 2, p. 234-246, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho. PSICOLOGIA E PÓS-VERDADE. In: GUARESCHI, Pedrinho; AMON, Denise; GUERRA, André (org.). **PSICOLOGIA, COMUNICAÇÃO E PÓS-VERDADE.** 3. ed. Porto Alegre: Abrapso, 2019, p. 167-199.

HER. Direção: Spike Jonze. Produção: Daniel Lupi; Chelsea Barnard; Natalie Farrey. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2013. Disponível em: Prime Video.

MORGANTE, Mirela Marin. Mulheres, Gênero e Patriarcado. **Cadernos de História**, v. 9, n. 1, p. 274-294, 2014.

NEVES, Cecília de Souza. A questão do humano: entre o humanismo e o pós humanismo. **Grito:** Revista de filosofia, v. 12, n. 2, p. 254-269, 2015.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, no 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas; CANUTO, Sanny Kellen Anjos Cavalcante. A relação entre homem e máquina no filme "Ex_Machina": aproximações e distanciamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2511, p. 187-208, set.-dez./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-32511.

UNESCO. Steering ai and advanced icts for knowledge societies: A rights, openness, access and multi-stakeholder perspective. France, 2019.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n. 8, p. 19-46, 2009.

VILAÇA, Murilo Mariano; DIAS, Maria Clara Marques. Transumanismo e o futuro (pós-) humano. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, v. 24, p. 341-362, 2014.

MULHERES FEIRANTES EM SÃO LUÍS: UM ESTUDO SOBRE A VIDA, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Valéria Luíza Costa Gonçalves[1]
Graduanda do curso de Pedagogia
valeria.goncalves@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Bruna Carvalho Reis[2]
Graduanda do curso de Pedagogia
reis.bruna@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Fabilene Prado Pereira Lima[3]
Graduanda do curso de Pedagogia
fabilene.prado@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Maria das Dores Cardoso Frazão[4]
Doutora em Educação
maria.dcf@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do componente curricular de Estudo Diversificado II, Educação e a Mulher. Essa disciplina é ofertada pelo Departamento de Educação II, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. Dessa forma, objetivamos apresentar a trajetória de vida e o trabalho de mulheres feirantes, bem como seus reflexos em sua escolaridade. A pesquisa sustentou-se na perspectiva qualitativa, com utilização de entrevistas semiestruturadas, as análises fundamentaram-se no campo da história da educação de mulheres e das relações de gênero no decorrer dos séculos até os dias atuais. Os resultados encontrados apontam para o esforço contínuo dessas mulheres em conciliar o trabalho na feira e as responsabilidades familiares, que por vezes impõe um processo de esquecimento de sonhos e realizações pessoais em detrimento de uma vida melhor para os filhos. Apontamos, nesse contexto, a história de vida e as dificuldades diárias de mulheres trabalhadoras e chefes de família, que perpassa a violência contra a mulher, a privação dos direitos humanos, a gravidez precoce e a reflexão sobre os impactos desses percalços na educação e na autoestima das entrevistadas. A narrativa sublinha a necessidade de políticas

[1] Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA).

[2] Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI/UFMA).

[3] Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI/UFMA).

[4] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - (GEMGe), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Integra a equipe do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão (NEI/UFMA).

públicas abrangentes para enfrentar desigualdades sociais e destaca a complexidade da vida na feira, tendo em vista que essas mulheres batalham diariamente por um ambiente de trabalho e vida digna para si e para os filhos.

Palavras-chave: Mulheres-mães; Feirante; Educação de mulheres; Estudos Diversificados.

1. Introdução

A feira é mais do que um espaço de comércio, é um lugar social que envolve arte, encontros e amizades, um espaço de muitas narrativas e de muitas vivências, onde as tradições influenciam vários aspectos da vida das pessoas que, nesse ambiente, garantem sua subsistência. Pensando nas mulheres e sua inserção no quadro social e econômico, buscamos compreender as articulações das mulheres feirantes, desvendando os desafios enfrentados por elas em um ambiente, muitas vezes, associado a trabalhos informais e vulnerabilidade econômica.

O presente trabalho nasceu de um conjunto de reflexões vivenciadas no seio da disciplina de Estudos Diversificados II[5], no âmbito do curso de Pedagogia da UFMA. A disciplina que trata sobre a educação de mulheres em uma perspectiva interseccional traz como questão norteadora um olhar crítico sobre "como a educação gera impactos em oportunidades de emprego, renda e qualidade de vida dessas mulheres?". A partir dessa reflexão, pretendemos demonstrar a atuação feminina nos espaços da feira e os vários papéis sociais por elas desempenhados como mulher, feirante e mãe, além de abordar suas perspectivas, sobre a desigualdade de gênero na criação dos filhos e no enfrentamento de situações de preconceito e discriminação.

Dessa forma, foram utilizados estudos bibliográficos e documentais com o intuito de compreender a educação feminina em uma perspectiva histórica, assim como as abordagens feministas e a trajetória da mulher feirante e os reflexos em sua educação. Para tanto, utilizamos autores como Carvalho (2021), Crenshaw (1989), Felix (2018), Perrot (2007) e Soihet e Pedro (2007), que em seus estudos buscaram não só tratar sobre a vida, educação e história das mulheres e relações de gênero, mas também sobre a emergência da ampliação de estudos em uma perspectiva holística e interseccional.

Ademais, com vista a trazer a realidade enfrentada diariamente por esse público-alvo, utilizamos a pesquisa de campo para a realização de entrevistas semiestruturadas mulheres trabalhadoras da feira do João Paulo[6], no qual no decorrer do desenvolvimento da disciplina de Estudos Diversificados II nos foi dada a liberdade e oportunidade de adentrar ao ambiente da feira com um olhar sensibilizado e na busca pela escuta atenta aos relatos de vida de cada entrevistada. Assim, foram entrevistadas um quantitativo de duas participantes e com o objetivo

[5] Disciplina curricular ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, *campus* São Luís.

[6] Centro comercial localizado no bairro do João Paulo, na capital maranhense, São Luís.

de manter o anonimato das mesmas, utilizamos nomes fictícios, a saber: Entrevistada B1 e Entrevistada B2.

Com o objetivo de trazer as mulheres para o centro da pesquisa, buscamos estruturar o presente trabalho por via da importância da história das mulheres contadas por mulheres, seguido da história da educação e das relações de gênero no Brasil e as influências sociais para elas. Buscamos ponderar sobre o trabalho feminino na feira, a promoção da igualdade de gênero, o desenvolvimento econômico e social, bem como pela melhoria das condições de vida das mulheres maranhenses que desempenham um papel vital na economia local. Esse conhecimento é fundamental para desenvolver estratégias de educação e formação, melhorando suas perspectivas profissionais. Esta pesquisa visou não apenas informar, mas também refletir sobre os desafios enfrentados por essas mulheres e estimular o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas para melhorar as condições de vida e de trabalho das mulheres na feira, promovendo sua inclusão econômica e social.

2. Estudos diversificados sobre a educação e a mulher

A narrativa das ações femininas, no campo do trabalho, é um dos princípios que justificam esta escrita. Desta feita, consideramos pertinente registrar o percurso que originou a presente pesquisa. Ela emerge de ações desenvolvidas no âmbito do componente curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, a Educação e a Mulher. Consta no projeto pedagógico do Curso, do ano de 2007, que a sua origem se associa "à criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952 e sua autorização de funcionamento ocorreu por meio do Decreto nº 32.606 de 23 de abril de 1953" (Universidade Federal do Maranhão, 2007, p. 8). Portanto, é um curso longevo no quadro dos demais cursos da UFMA.

Ao longo de sua existência, esta disciplina acompanhou as transformações pelas quais passou a sociedade, incorporando-as ao seu currículo. Desse modo, entre os objetivos da formação profissional presentes no Projeto Pedagógico do Curso, um deles refere-se ao desenvolvimento de

> práticas pedagógicas e experiências curriculares que priorizem metodologias interdisciplinares, fundamentadas em princípios democráticos e éticos, e no respeito às diferenças étnicas, culturais e sexistas, de modo a contribuir na superação dos processos de seletividade e exclusão. (Universidade Federal do Maranhão, 2007, p.15).

A exclusão é uma categoria que acompanha a história da educação feminina, e para fins de superá-la, as pessoas empreenderam esforços para que os estudos sobre as mulheres

estivessem presentes no currículo. O esforço empreendido resultou na organização curricular em que as disciplinas se articulam em três eixos formativos: Fundamentos sócio-históricos e político-culturais da educação; Políticas e gestão de sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico; Estudos diversificados e de aprofundamento em áreas específicas.

No âmbito dos Estudos Diversificados, há vinte e oito disciplinas, sendo uma delas voltada para a Educação e a Mulher, com carga horária de 60 horas, cuja ementa dispõe de estudos acerca da "posição da mulher no campo educacional (maranhense, brasileiro, latino-americano e mundial) e seu complexo de manifestações em lutas dos movimentos das mulheres e das feministas pelo direito à educação, abordados nas diversas perspectivas teóricas-metodológicas." (Universidade Federal do Maranhão, 2007, p. 86). Além dos estudos teóricos, desenvolvemos atividades de pesquisa, realização de palestras nas escolas de educação básica sobre as temáticas desenvolvidas na disciplina; construção de vídeos sobre a vida de educadoras brasileiras.

Nesse contexto formativo, despontou-se a pesquisa intitulada "Mulheres feirantes em São Luís: um estudo sobre a vida, trabalho e educação", cujo objetivo primordial foi conhecer a trajetória de vida e o trabalho de mulheres feirantes, bem como seus reflexos em sua escolaridade. A fundamentação teórica desempenha um papel crucial nesse contexto, fornecendo o arcabouço conceitual necessário para a análise abrangente desse fenômeno sociocultural. Sendo assim, discutiremos, sucintamente, a importância da história das mulheres.

2.1 A EDUCAÇÃO FEMININA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Quando tratamos sobre a história da mulher, nos deparamos com uma diversidade de perspectivas de silenciamento, adestramento e até mesmo doutrinação. As mulheres que em diversas épocas da sociedade tiveram seus corpos subjugados, como ferramenta de estética, submissão e violência, também tiveram suas almas atormentadas em virtude da religião e da cultura que lhes tiravam o direito à educação e lhes impunha título de hereges e feiticeiras, assim como sofreram no mundo de trabalho, no qual lhes cabiam o ofício voltado ao cuidar e as condições de subempregos com salários inferiores e violências de gênero.

Michelle Perrot (2007), em sua obra "Minha história das mulheres", discute a perspectiva da invisibilização da mulher no espaço da sociedade. Segundo a autora, o que acontece é que as mulheres quase sempre estiveram em posição de deixar poucos registros de sua existência no meio social e isso devido à ausência de acesso à escrita e à educação, e em seus raros casos, um acesso tardio. Por outro lado, existe um "pudor feminino que se estende à memória, [...] uma desvalorização das mulheres por si mesmas", um silenciamento em virtude

da honra e submissão, um verdadeiro processo de formação de corpo dóceis através da virgindade e da religião (Perrot, 2007, p. 16).

Se a própria Bíblia, na primeira carta de Paulo a Timóteo, coloca o sexo feminino em uma posição em que "a mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição [...]" (BÍBLIA, 2019, p. 809), o que diria o resto do mundo sobre o nascimento de uma história das mulheres em uma perspectiva de mulheres? Não seria esse um ato de rebeldia contra a própria lei religiosa? O surgimento de mulheres leitoras, escritoras, trabalhadoras para além dos cuidados matrimoniais deu início a uma luta ainda não findada, que começou a se chamar de feminismo.

O feminismo surgiu como um movimento social essencial na busca pela igualdade dos direitos, das condições das mulheres na sociedade e, principalmente, na luta contra a violência de gênero, para serem reconhecidas e respeitadas, em uma sociedade marcada pela discriminação. Então, para refletir sobre o feminismo, é necessário compreender os diversos desafios enfrentados pelas mulheres.

Historicamente, a vida e a educação das mulheres no Brasil ao longo dos anos têm passado por diversas transformações que refletiram um movimento significativo no campo histórico. Conforme Soihet e Pedro (2007), as contribuições das mulheres e a diversidade de gênero eram negligenciadas pela história tradicional por diversas razões, tais como: as estruturas sociais patriarcais, relação de gênero, fontes históricas limitadas, e, sobretudo, a falta de reconhecimento, isto é, as conquistas das mulheres que não foram reconhecidas como importantes para o desenvolvimento social, político e cultural de uma sociedade.

Desse modo, a trajetória das mulheres não foi fácil e nem sempre tiveram espaço garantido na historiografia brasileira vinculada ao ambiente doméstico, sendo frequentemente colocadas em papéis secundários e inviabilizadas. Nessa perspectiva, no Brasil, o jornal alternativo *Opinião* publicou matéria, em 1975, sobre o elevado número de pesquisas relacionadas às mulheres brasileiras (Soihet; Pedro, 2007). Esse aumento reflete uma maior conscientização e discussão sobre questões de gênero e feminismo, influenciando o surgimento de movimentos sociais focados nos direitos e na situação das mulheres no país.

> Foram fundamentais as contribuições recíprocas entre a história das mulheres e o movimento feminista. Os historiadores sociais, por exemplo, supuseram as 'mulheres' como uma categoria homogênea; eram pessoas biologicamente femininas que se moviam em papéis e contextos diferentes, mas cuja essência não se alterava. Essa leitura contribuiu para o discurso da identidade coletiva, que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970 (Soihet; Pedro, 2007, p. 286, 287).

Assim, as contribuições foram relevantes para ambos os campos, tais como: os historiadores sociais tratavam as "mulheres" de forma igual, isto é, acreditavam em uma

identidade única, desafiada pelo movimento feminista, que enfatizou as diferenças de classe, raça, sexualidade e outros aspectos, passando a reconhecer as múltiplas identidades das mulheres; para o campo acadêmico, historiadoras feministas começaram a estudar não somente as figuras históricas, mas o cotidiano das mulheres comuns, a partir das suas lutas, conquistas e contribuições; e a influência do movimento feminista desempenhou um papel importante na luta por igualdade de gênero.

2.2 PERSPECTIVAS SOCIAIS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

No âmbito da história das mulheres, a obra "Minha história das mulheres", de Michelle Perrot (2007), destaca a importância de compreender as diversas experiências e desafios enfrentados pelas mulheres ao longo do tempo. Perrot argumenta que a história das mulheres é essencial para revelar as camadas ocultas da sociedade e para entender a evolução dos direitos e das condições de vida das mulheres. A história das mulheres, portanto, não é apenas uma subcategoria da história geral, mas uma narrativa crucial que oferece uma visão mais completa e inclusiva do passado.

Complementando essa visão, Rachel Soihet e Maria Joana Pedro (2007), em seu artigo sobre a história das mulheres e de gênero no Brasil, apresenta uma análise detalhada das transformações e das continuidades nas experiências das mulheres brasileiras. Soihet e Pedro (2007) enfatizam que a história das mulheres no Brasil está intrinsecamente ligada a questões de classe, raça e regionalismo, fatores que moldam as vidas e as oportunidades das mulheres de maneiras complexas e diversas. Esse contexto é fundamental para entender as especificidades das experiências das mulheres brasileiras, incluindo as feirantes maranhenses.

A educação das mulheres no Brasil, por sua vez, tem uma trajetória marcada por avanços e retrocessos. Historicamente, as mulheres tiveram acesso limitado à educação formal, o que refletiu e reforçou as desigualdades de gênero. No entanto, ao longo dos séculos XIX e XX, houve um movimento crescente em direção à ampliação das oportunidades educacionais para as mulheres. Essa mudança foi impulsionada por lutas feministas e por políticas públicas que visavam promover a igualdade de gênero na educação. Analisar essa evolução é crucial para entender como a educação influencia as trajetórias das mulheres em diferentes setores, incluindo o trabalho nas feiras.

No âmbito do feminismo interseccional, a pesquisa reconhece as relações complexas de gênero, classe social, etnia e outros fatores que moldam a vivência das feirantes. Como destaca Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade oferece uma perspectiva crucial ao apresentar as interseções que moldam a experiência das feirantes. Essa abordagem essencial permite uma

compreensão mais profunda das diversas influências que afetam as mulheres maranhenses que atuam nas feiras de São Luís.

Do ponto de vista econômico, conforme apontado por Heidi Hartmann (1976) e Nancy Folbre (1994), as teorias feministas oferecem uma perspectiva valiosa para explorar como as atividades nas feiras impactam diretamente a estabilidade econômica dessas mulheres. Proporcionam uma análise detalhada das disparidades salariais, do acesso a recursos financeiros e da autonomia financeira das feirantes.

A abordagem antropológica oferece uma lente para examinar as dimensões culturais da feira em São Luís, incluindo práticas, rituais e símbolos presentes nesse contexto. Esse enfoque proporciona uma compreensão mais rica das interações cotidianas das feirantes, integrando aspectos culturais à análise do trabalho e da vida nesses espaços. Ao considerar a geografia feminista, a pesquisa investigou como o espaço geográfico, a distribuição das feiras na cidade e a acessibilidade influenciam a dinâmica de vida e de trabalho das mulheres maranhenses na feira. Essa perspectiva geográfica, como enfatizado por teóricos como

Doreen Massey (1994) e Gillian Rose (1993), é crucial para entender como o ambiente físico contribui para os desafios e oportunidades enfrentados por essas mulheres.

Na sociologia do trabalho, serão examinadas as relações laborais, as condições de trabalho e as dinâmicas de poder dentro do contexto da feira. As obras de Pierre Bourdieu (1977) e Arlie Hochschild (1983) oferecem bases teóricas robustas para análise aprofundada das interações sociais e profissionais, destacando como esses fatores afetam a experiência laboral das feirantes.

Explorar a história das mulheres em São Luís proporcionará um contexto temporal para entender a evolução da participação feminina na feira ao longo do tempo. Incorporar estudos locais e teorias identitárias, como proposto por Milton Santos (1996), contribuirá para uma compreensão mais profunda das particularidades da mulher maranhense na feira, considerando influências regionais, culturais e sociais.

Essa abordagem interdisciplinar, que conecta teorias econômicas, sociais, culturais e históricas, visa não apenas analisar os desafios enfrentados pelas mulheres maranhenses na feira, mas também destacar as estratégias, resiliências e oportunidades que caracterizam suas experiências. Essa pesquisa buscou lançar luz sobre os impactos multifacetados na vida e no trabalho das mulheres feirantes em São Luís, contribuindo para um entendimento mais abrangente e informado desse fenômeno complexo.

3. Reflexos educacionais e a trajetória das mulheres feirantes: uma pesquisa sobre a resistência

O cotidiano das mulheres feirantes é uma das maiores transformações da sociedade contemporânea, refletindo a redefinição do papel da mulher. Segundo Rago (2004), as mulheres não só entraram no mundo da cultura, dos negócios e da política, mas também começaram a feminilizar a existência social com suas práticas e olhares diferenciados. Um aspecto importante a ser considerado é a feira, um lugar que revela uma diversidade de aspectos da realidade material da sociedade, como a feira do João Paulo, uma vertente do comércio informal em São Luís – MA.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, que, conforme Minayo (2001), busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a complexidade e a riqueza das experiências humanas. Esse tipo de pesquisa permite uma análise profunda e contextualizada dos dados, possibilitando uma compreensão mais ampla dos significados atribuídos pelos participantes. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela combinação de perguntas pré-definidas e flexibilidade para explorar temas emergentes durante a conversa, permitindo que os entrevistados expressem suas opiniões e experiências de maneira mais livre e detalhada. As entrevistas foram realizadas presencialmente em outubro de 2023, na Feira do João Paulo, com duas mulheres (mãe e filha), que trabalham juntas diariamente na venda de alimentos.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes, tendo uma duração média de 45 minutos cada. O registro das entrevistas foi fundamental para garantir a precisão dos dados e permitir uma análise mais detalhada posteriormente. Levando em consideração os princípios éticos da pesquisa, foi assegurado o anonimato das entrevistadas, preservando suas identidades ao identificá-las como Entrevistada B1 e Entrevistada B2. As pesquisadoras comprometeram-se a divulgar as informações exclusivamente no âmbito científico e sem fins lucrativos, garantindo o respeito e a proteção das participantes.

Uma feira é um espaço tradicional de comércio onde se encontram produtos variados, incluindo alimentos frescos, artesanatos, roupas e utensílios domésticos. As feiras desempenham um papel crucial na economia local, proporcionando um meio de subsistência para muitos comerciantes e acesso a produtos diversificados para a população. São Luís possui várias feiras e mercados espalhados pela cidade, destacando-se como pontos de encontro cultural e comercial. Algumas das principais feiras incluem a Feira da Praia Grande, a Feira do Vinhais e a Feira do João Paulo. No total, há mais de 20 feiras e mercados em funcionamento na capital maranhense, cada uma com suas características e produtos específicos.

A Feira do João Paulo é uma das mais tradicionais e movimentadas de São Luís. Localizada no bairro João Paulo, a feira surgiu como um ponto de comércio informal, crescendo gradualmente em tamanho e em importância. Hoje, a feira é conhecida pela diversidade de produtos ofertados, incluindo frutas, legumes, verduras, carnes, peixes, produtos regionais e artesanatos. Além dos produtos frescos, a feira também é um espaço de interação social, onde os moradores do bairro e de outras regiões se encontram e convivem. A origem da Feira do João Paulo remonta à necessidade de um espaço para a comercialização de produtos agrícolas e artesanais, atendendo à demanda crescente da população local. Com o tempo, a feira se consolidou como um importante centro de abastecimento, oferecendo uma variedade de produtos que refletem a riqueza cultural e gastronômica da região.

Dessa forma, iniciamos a escuta sensível por meio dos dados de identificação das entrevistadas. A Entrevistada B1, de 40 anos, frequentou a escola até completar o Ensino Médio, quando engravidou da primeira filha e teve que abandonar os estudos para assumir o papel de mãe e provedora de sustento da sua família. Teve que deixar a filha com a avó materna (sua mãe e também a Entrevistada B2). A Entrevistada B1 trabalha na feira há 15 anos.

A Entrevistada B2, à época da entrevista com 59 anos, possui o Ensino Fundamental incompleto. Casou-se aos 14 anos e teve seu primeiro filho aos 15, sendo a Entrevistada B1 sua quarta filha. Começou a trabalhar com a Entrevistada B1 na feira para garantir o sustento familiar para elas e as duas netas. As entrevistadas nasceram no quilombo “Macaco”, na cidade maranhense de Alcântara. Elas vieram para São Luís em busca de melhores condições de vida. Assim, a Entrevistada B2 relata:

> A minha mãe me casou muito cedo com um pedreiro que apareceu no meu Quilombo de repente, depois que me casei com ele eu vivia com medo das ameaças diárias que ele me fazia. Assim, quando tive meu quinto filho tive que sair do lugar de onde morávamos e ir para uma outra cidade fazer o parto cesáreo e esse foi um grande presente para mim, pois, naquele momento eu desapareci com os meus filhos e vim para São Luís.

A violência contra a mulher ainda é muito presente na sociedade brasileira e nos acompanha ao longo dos séculos. Nesse sentido, Del Priore (2004) menciona que esse quadro do contexto social, que configura uma modalidade de violência, é decorrente de uma normatização cultural, da discriminação e submissão feminina, no qual a permanência, por um longo período, das mulheres sem poder dispor livremente de seu corpo se constituiu em fonte de múltiplas outras violências que inculcava o terror na vida de mulheres por serem mulheres. Assim, a Entrevistada B2 continua:

> Infelizmente, não pude me esconder por muito tempo e todos os meus filhos foram retirados de mim e entregues a outras famílias que eu nem conhecia. A única que ficou comigo foi a segunda mais nova, pois ela foi devolvida por se recusar a comer na casa dos outros. A minha filha engravidou aos 17 anos de idade, nessa época, eu já vivia com outro homem, que exigiu de mim que expulsasse minha filha de casa por estar grávida, nesse dia eu fiquei determinada a ir embora dali, mesmo sem ter para onde ir, mas minha filha resolveu ir morar com o pai da filha dela.

Segundo Taborda *et al* (2014, p.19), são muitas "as consequências decorrentes de uma gravidez não planejada, entre elas está a escolarização", de modo que a evasão escolar se torna um problema cada vez maior em virtude da dificuldade de retorno à escola após o nascimento da criança. Dessa forma, a Entrevistada B1 menciona a necessidade de abandono dos estudos, principalmente, após o nascimento da primeira filha, no qual a ausência do apoio da família paterna e o abuso de drogas por parte do pai tornou-se um fator predominante para o abandono do lar após o nascimento da filha.

No que diz respeito a rotina diária fora do ambiente de trabalho, a Entrevistada B2 nos relata que:

> É exaustiva, é um ciclo sem fim, você trabalha todo dia com o público vendendo o máximo que puder para ter o mínimo para sobreviver, ter o que comer e sustentar os filhos e quando você vai pra casa você não descansa, você prepara tudo para o outro dia, vê as atividades dos filhos, arruma casa, lavar roupa, lava a louça e outras atividades.

Percebe-se que, como menciona Felix (2018), a realidade de muitas mulheres que são mães, ainda expressa a simbologia desequilibrada de que o cuidado para com suas crianças e a responsabilidade com as demandas domésticas recaem apenas sobre os seus ombros. Assim, a dupla jornada de trabalho da mulher que trabalha fora e dentro de casa torna-se exaustiva física e psicologicamente. Nessa perspectiva, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por meio dos papéis múltiplos, o trabalho remunerado é benéfico e importante para a maioria delas (Vanalli; Barham, 2008). E quanto ao equilibrar as responsabilidades familiares e obrigações de trabalho, a Entrevistada B1 nos relata que

> Ambas são obrigações que tenho a responsabilidade de seguir. Como mãe solteira de duas filhas e que tem a obrigação de subsistência de ambas, a feira foi a forma que encontrei de ter a flexibilidade de estar com minhas filhas e poder ter nosso sustento. Na época que eu trabalhava em casa de família, quando era mais jovem, me preocupava muito em deixar minhas filhas durante tanto tempo e os patrões não se importam se temos vida fora daquilo ou não, só querem o almoço pronto, o chão brilhando e os filhos deles alimentados, mas e as minhas filhas? Por isso deixei essa vida.

Então são inúmeros os desafios que se apresentam para as mulheres, na tentativa de conciliar as responsabilidades familiares e as demandas do trabalho remunerado, isto é,

precisam trabalhar para satisfazer suas necessidades econômicas e pessoais e, ao mesmo tempo, cuidar da família e desempenhar tarefas domésticas não remuneradas em seus lares. Ávila e Ferreira (2014, p. 58) ressaltam que:

> O "papel de mãe" é, dentre os papéis desempenhados, muito provavelmente o mais valorizado pelas mulheres com filhos. Apesar de o trabalho remunerado ser extremamente valorizado no discurso das mulheres pela autonomia que proporciona, o fato de terem que se separar das crianças para ir ao trabalho é corriqueira fonte de insatisfação.

Assim, Felix (2018, p. 32) também relata que "a atual conjuntura social brasileira aponta para mudanças nas concepções de família e para um crescimento dessas chefiadas pelas mulheres", no qual as mulheres, de classe socioeconômica baixa e que têm filhos apresentam um alto índice de evasão escolar e baixo índice de retorno para dar seguimento a educação. Logo, o ingresso no mundo do trabalho, principalmente nas situações em que não há o compartilhamento dos afazeres domésticos e uma rede de apoio em relação aos cuidados com as crianças e seus afazeres, se torna um dos fatores predominantes para o abandono da educação escolar por parte de mulheres trabalhadoras.

Sobre a importância da sua família na sua vida e o apoio no trabalho na feira, a Entrevistada B1 declara que "Bem, sou só eu, minhas filhas e minha mãe, que me ajuda nas vendas pela manhã, e à tarde trabalhamos com conserto de roupas no ateliê de costuras dela". Percebe-se que na família das entrevistadas existe a predominância feminina, no qual somente ela, a mãe e as filhas apoiam seu trabalho, e conta com a ajuda da sua mãe: "Ela é o meu grande apoio, me ajuda a cuidar das minhas filhas, me ajuda no sustento e quando eu penso em desistir ela me dá forças, não vejo minha vida sem minha mãe e minhas filhas" (Entrevistada B1).

Dessa forma, de acordo com Miraglia, Teodoro e Soares (2020, p. 95), "O trabalho tem singular importância na vida do ser humano. Não importa o tipo desse trabalho. Se é doméstico, se é executivo, se é manual ou artístico. O trabalho é da essência do ser humano, porque ele norteia, ele dá sentido, ele acolhe". A Entrevistada B2, aos 59 anos de idade, menciona sobre o seu desejo de descanso dessa lida diária: "Eu trabalhei a minha vida inteira, trabalho na feira, trabalho com costuras quando não estou na feira, não é uma vida fácil de lidar, mas não posso abandonar a minha filha e as minhas netas nessa lida. Meus outros filhos foram tirados de mim e elas foram a única família que me restou."

Entende-se que a mulher trabalhadora, que está na luta diária pela sobrevivência, em primeiro lugar pensa em sua família composta por outras mulheres, apesar de sua rotina cansativa. Quando questionada sobre interesses e atividades favoritas na ocasião em que não está trabalhando, a Entrevistada B1 ressalta que acredita que nunca teve "a oportunidade de

definir uma atividade favorita, desde que eu era pequena já ajudava trabalhando em atividades domésticas, mas acho que atualmente vejo o crochê como algo que gosto, como minha terapia".

Então, nota-se que a Entrevistada B1 não possuía uma atividade que praticava nos tempos livres, pois desde criança já ajudava nos afazeres domésticos, sendo que hoje encontra no crochê como uma terapia, ou seja, acaba virando uma ferramenta a mais para pessoas aliviarem o estresse e até no tratamento de doenças (AS HISTÓRIAS..., 2019). Em relação aos desafios pessoais específicos que impactaram sua vida e carreira na feira, a Entrevistada B1 nos diz que:

> Acho que a pandemia foi um dos maiores impactos na minha vida, durante esse período de isolamento não pude fazer minhas vendas e me preocupei até mesmo se morreria de fome, já que o auxílio emergencial quase não pode suprir as necessidades de uma pessoa, imagina de 4?! E pessoalmente, também lidei com a depressão e até hoje faço uso de medicamentos para conseguir lidar com essa vida que não é fácil para quem trabalha todo dia na feira.

Observa-se que as dificuldades trazidas pela pandemia do novo coronavírus afetaram muitos trabalhadores, no caso específico os que trabalham na feira do João Paulo. De acordo com Maramaldo (2020), para inibir aglomerações e minimizar o risco de contágio o movimento das feiras foi diminuído. Assim, no ano pandêmico, foi muito difícil para as pessoas que eram as provedoras de suas casas, lidar com dificuldades trazidas pela pandemia do novo coronavírus.

Sobre a participação de alguma comunidade ou grupo social fora do trabalho na feira, a Entrevistada B1 nos relata que é evangélica da Igreja Assembleia de Deus e gosta de estar nesse espaço, sente-se pertencente a algo que "não seja a feira". Compreende-se que a Entrevistada B1 tem uma necessidade de pertencimento e reconhecimento, e identificar-se com a Igreja que frequenta, isto é, manter relações, faz com que ela se sinta acolhida e entendida. Questionada sobre os objetivos pessoais para o futuro, a Entrevistada B1 nos responde que: "para minha vida não há muita coisa, só espero que minhas filhas se formem para que eu possa descansar dessa vida diária. Eu desejo um futuro de paz para elas, a paz delas também é a minha, isso me dará uma sensação de dever cumprido".

De acordo com Ávila e Ferreira (2014, p. 60), "As mulheres mais maduras, por outro lado, em geral projetam em seus filhos o desejo de que o ensino universitário represente uma ascensão para toda a família". Sob esse ponto de vista, a Entrevistada B1 é uma mulher trabalhadora que vive uma luta diária na feira, à tarde trabalha como costureira e quando chega a noite tem as tarefas domésticas, sendo que ela pensa na família, que é seu bem mais precioso, e tem o sonho de viver uma vida tranquila, sem preocupação.

E em relação a alguma história ou memória pessoal que possa ser relevante para entender sua vida e trabalho na feira, a Entrevistada B1 nos diz "não, mas agradeço a oportunidade de poder falar sobre a minha vida". Assim sendo, abrimos um espaço de escuta para trazer à tona as narrativas orais de um determinado grupo, em especial as mulheres feirantes, numa análise da história local e dando voz e vez a esses sujeitos, que ao exercerem uma atividade comercial demonstram uma ruptura e ao mesmo tempo abertura de um caminho em prol dos seus direitos (Carvalho, 2021).

4. Considerações finais

As narrativas oferecem uma janela para a vida desafiadora e multifacetada de uma mãe solteira que sustenta sua família através do trabalho na feira. As nuances entre suas responsabilidades familiares, os desafios profissionais e as complexidades sociais que permeiam sua jornada são destacadas de maneira comovente.

A resiliência demonstrada pelas entrevistadas, ao enfrentar não apenas as demandas diárias do trabalho na feira, mas também desafios como a pandemia e a batalha contra a depressão, ressalta a força interior que muitos indivíduos em situações semelhantes possuem. A importância do apoio familiar, especialmente da mãe, e a comunidade religiosa como fonte de sustentação emocional destaca a necessidade de redes de apoio robustas em comunidades economicamente vulneráveis.

Contudo, as entrevistas também lançam luz sobre a necessidade urgente de políticas públicas mais abrangentes e recursos destinados a enfrentar as disparidades socioeconômicas. Os relatos das entrevistadas ressaltam a importância de considerar as dimensões coletivas na busca por soluções, reconhecendo que a resiliência individual, por vezes, apoia-se em estruturas sociais mais amplas.

Na última análise, as entrevistas ressoam como um chamado para lembrar as vidas complexas que muitos enfrentam, evidenciando a importância de compreender as histórias individuais para informar exercícios mais amplos na promoção da igualdade e na criação de condições que permitam a todos alcançar uma qualidade de vida digna.

REFERÊNCIAS

AS HISTÓRIAS de quem faz do crochê uma terapia. **A Gazeta**, 22 jun. 2019. Trabalho Manual Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/revista-ag/vida/as-historias-de-quem-faz-do-croche-uma-terapia-0619>. Acesso em: 15 nov. 2023

ÁVILA, M. B; FERREIRA, V. (Orgs.)**. Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Recife: SOS Corpo, 2014. Disponível em: <https://soscorpo.org/wp-content/uploads/livro_trabalho_versaoonline-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BÍBLIA. **1 Timóteo**. Tradução de João Ferreira de Almeida. 4. ed. rev. cor. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2019.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma Teoria da Prática**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

CARVALHO, J. C. A. R. Mulheres feirantes: Cotidiano, trabalho, protagonismo e articulações femininas na feira livre em Caetité – BA (1991 a 2019). ANPUH-Brasil, Simpósio Nacional de História, 31. **Anais...** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628530109_ARQUIVO_d4782be2ecf7caada45e2154a8075634.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CRENSHAW, K. Desmarginalizando a Interseção de Raça e Sexo: Uma Crítica Feminista Negra à Doutrina Antidiscriminatória, Teoria Feminista e Políticas Antirracistas. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989.

DEL PRIORE, M. **A história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7. ed., 2004.

FELIX, N. S. B. **"MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA": sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

FOLBRE, N. **Quem Paga pelas Crianças? Gênero e Estruturas de Restrição**. Londres: Routledge, 1994.

HARTMANN, H. **Capitalismo, patriarcado e segregação de empregos por sexo**. Signs, 1(3, Parte 2), p. 137-169, 1976.

HOCHSCHILD, A. R. **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling**. University of California Press, 1983.

MARAMALDO, T. Feirantes de São Luís já percebem queda no movimento. **O Imparcial**, 05 abr. 2020. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2020/04/feirantes-de-sao-luis-ja-percebem-queda-no-movimento/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MASSEY, D. **Espaço, Lugar e Gênero**. University of Minnesota Press, 1994.

MINAYO M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRAGLIA, L. M. M.; TEODORO, M. C. M.; SOARES, M. C. P. (Orgs.). **Feminismo, trabalho e literatura: reflexões sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PERROT, M. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, M. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, G., RECAMÁN, M., OLIVEIRA, S. (orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 31-42.

ROSE, G. **Feminismo e Geografia: Os limites do conhecimento geográfico**. University of Minnesota Press, 1993.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOIHET, R. PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TABORDA, J. A.; SILVA, F. C.; ULBRICHT, L.; NEVES, E. B. Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16-24, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Luís, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

VANALLI, A.C.G; BARHAM, E.J. A demanda para políticas públicas adicionais para trabalhadores com filhos pequenos: o caso das professoras. **Temas em Psicologia**, p. 231-242, 2008.

NARRATIVAS JORNALÍSTICAS, CONVENÇÕES MORAIS, VÍTIMAS E DIREITOS

Tuanny Soeiro Sousa
Doutora em Ciências Jurídicas (UFPB)
tuannysousa@professor.uema.br
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Lidianne Kelly Nascimento Rodrigues de Aguiar Lopes
Doutora em Direito (UNESA/RJ.)
lidiannelopes@professor.uema.br
Universidade Estadual do Maranhão

Natália Pires
Graduada em Direito (UNDB.)
nataliapirees43@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

RESUMO: Este artigo analisa como as convenções morais formadas a partir das narrativas jornalísticas sobre violência e vitimização influenciam o reconhecimento de direitos de mulheres trans e travestis. O objeto são três reportagens de jornalismo online e uma de jornalismo televisivo referentes a casos de mulheres trans agredidas por seus pais ou parceiros. A hipótese é de que as convenções morais que emergem dessas narrativas desempenham papel fundamental no processo de vitimação, elementar, por sua vez, para o reconhecimento de direitos. Utilizando como método a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, os resultados apontam que as narrativas empregam estratégias discursivas e imagéticas para sensibilizar o público e legitimar a vitimação das mulheres trans, aproximando-as de representações tradicionais do feminino. No entanto, esse reconhecimento está condicionado à adequação a padrões de gênero, raça e classe, sendo mais facilmente atribuído àquelas que incorporam uma estética socialmente lida como feminina, branca e de classe média. Conclui-se que o reconhecimento de direitos passa pela (des)construção de convenções morais que restringem a inteligibilidade da violência e da vitimação a determinados corpos e vivências, sendo necessário um questionamento mais amplo das representações midiáticas e das relações de poder que as sustentam.

Palavras-chave: Narrativas jornalísticas; Mulheres trans; Violência; Direitos.

1. Introdução

Neste artigo, iremos abordar como as convenções morais formadas a partir das narrativas jornalísticas sobre violência e vitimização influenciam o reconhecimento de direitos. Para tanto, analisaremos três reportagens de jornalismo online e uma de jornalismo televisivo referentes a casos de mulheres trans que foram agredidas por seus pais ou parceiros. A possibilidade de os agressores serem enquadrados como autores de crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher, segundo a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, é uma das questões centrais dessas matérias.

Essas quatro narrativas jornalísticas são provenientes de uma pesquisa mais abrangente que levantou, por intermédio de etnografia documental e digital, decisões judiciais que versavam sobre a possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha a mulheres transexuais e travestis (Sousa, 2022). Portanto, as matérias aqui examinadas tratam dos casos judiciais que foram levantados no trabalho doutoral de Sousa (2022), e narram versões das histórias de Cecília, Carolina, Jéssica e Greta[1].

Partimos do pressuposto de que a violência, a vítima e os direitos não são entidades autoevidentes, e sim imagens (re)produzidas em meio a jogos de poder que se perfazem sob relações sociais articuladas de gênero, raça e classe (Lima Filho,2017). Com base nesse entendimento, para que uma mulher (cis ou trans) seja reconhecida como vítima de violência doméstica e familiar segundo a Lei Maria da Penha, é necessário que ela consiga assumir um conjunto de atributos sociais específicos. Como explica Butler (2015), esses atributos são ordenados contingentemente por molduras epistemológicas derivadas de normas culturais que estabelecem os requisitos de inteligibilidade para o reconhecimento dos sujeitos em uma dada identidade. Defendemos, então, a hipótese de que as convenções morais que emergem das narrativas jornalísticas desempenham papel fundamental nesse processo de vitimação que é, por sua vez, elementar para o reconhecimento de direitos.

Como método de análise, utilizamos a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), que destaca a construção de significados e identidades como processos discursivos fundamentais para a formação de hegemonias políticas e sociais. Ao rejeitar a ideia de que as estruturas sociais têm fundamentos fixos, os autores enfatizam a contingência e a natureza

[1] Para assegurar a preservação da identidade das vítimas, escolhemos modificar os nomes originais. Decidimos também não citar ou referenciar as reportagens originais, mesmo que sejam documentos de acesso público. Nosso objetivo é tornar mais difícil o rastreamento de perfis em redes sociais e decisões judiciais que poderiam ser facilmente identificados com os dados pessoais das pessoas mencionadas. Além disso, algumas matérias expõem o nome civil em vez do nome social de mulheres trans e travestis.

disputada das práticas sociais, em que significantes são articulados para formar cadeias de equivalência e estabelecer uma ordem simbólica dominante. A hegemonia, nesse contexto, é vista como uma construção temporária e contestável, em que diferentes discursos competem por legitimação e poder. O antagonismo, por sua vez, surge como elemento central na política, refletindo as exclusões e tensões inerentes ao processo de articulação discursiva. Assim, identidades e relações de poder são continuamente (re)negociadas dentro do campo discursivo, onde a luta por significado e reconhecimento é constante.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, procuramos descrever os casos de Cecília, Carolina, Jéssica e Greta. Na segunda, examinamos as quatro narrativas jornalísticas que abordam esses casos.

2. O direito, os direitos e os casos

Neste tópico, buscamos, em primeiro lugar, explicar algumas das principais questões legais envolvidas na demanda de aplicação da Lei Maria da Penha a mulheres trans a fim de possibilitar a compreensão dos dilemas retratados pelas narrativas jornalísticas que examinaremos na próxima seção. Em seguida, apresentaremos os casos de Cecília, Carolina, Jéssica e Greta, as quatro mulheres transexuais que protagonizam os fatos e relatos tecidos pelas reportagens em análise. Importante ressaltar que esses casos foram elaborados a partir da seleção e da ordenação de uma série de circunstâncias representadas nas decisões judiciais e notícias de jornais que lemos, as quais foram igualmente forjadas mediante a escolha e montagem de uma série de episódios que não foram imediatamente experienciados por quem os "reduziu a termo", como dizem os juristas. Esse é um detalhe particularmente importante porque está diretamente atrelado aos pressupostos teórico-metodológicos desse artigo.

Entre um acontecimento e um relato há uma fissura que nós, enquanto sujeitos linguísticos, somos incapazes de transpor. Esse detalhe é crucial porque, como afirmam Laclau e Mouffe (2015), todo objeto e prática social são constituídos dentro do discurso, sem uma separação entre o linguístico e o material, já que a matéria só adquire sentido nas condições discursivas de sua emergência, sendo sempre sobredeterminada pelo discurso. Butler (2015) complementa essa ideia ao argumentar que a linguagem não apenas reflete a realidade, mas constitui a possibilidade do sujeito e do sentido, tornando o pré-discursivo inalcançável e fazendo com que o relato seja sempre uma versão mediada do vivido. Dessa forma, as decisões judiciais e as notícias não são reproduções objetivas dos eventos, mas construções discursivas que configuram versões dos acontecimentos, rearticulando-os conforme as normativas culturais e relações de poder. Assim, tanto o que nós, como pesquisadoras e pesquisadores, quanto outros

agentes dizemos sobre esses casos são traduções mediadas pelo discurso, sublinhando a impossibilidade de capturar um real não mediado.

Com isso, podemos iniciar a análise das questões legais para assegurar uma melhor compreensão dos casos. A Lei Maria da Penha (LMP) tem como objetivo proteger especificamente as mulheres que sofrem violência doméstica ou familiar. A aplicação dessa legislação ocorre quando dois critérios são atendidos: primeiro, quando a conduta praticada contra outra pessoa é caracterizada como violência doméstica e familiar, conforme o art. 5º da LMP; segundo, quando o sujeito passivo (a pessoa contra quem a conduta é dirigida) é qualificado como "mulher". No primeiro critério, a ação ou omissão deve ser "baseada no gênero", causar morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico, além de dano moral ou patrimonial, e ocorrer em contexto doméstico, familiar ou afetivo, independentemente de coabitação. No segundo critério, a LMP não apresenta uma definição específica para a expressão "mulher".

Se a LMP não especifica as características que alguém deve possuir para ser qualificado como mulher, nem estabelece critérios de classificação que orientem os intérpretes na aplicação da lei, como garantir que decisões judiciais restritivas de direitos sejam proferidas de forma consistente, a fim de preservar a segurança jurídica? Nos Estados Democráticos de Direito, a segurança jurídica e o princípio da legalidade — que subordina os poderes estatais, especialmente no âmbito penal por restringir liberdades — são fundamentais para a proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos. Além disso, o direito à igualdade, assegurado pelo art. 5º da Constituição Federal de 1988, pressupõe que a lei seja aplicada de maneira uniforme em todos os casos. Levando isso em consideração, a questão mais imediata que se coloca é se a LMP deve ser aplicada da mesma maneira quando uma mulher cisgênera e uma mulher transexual sofrem violência doméstica e familiar.

Sem a pretensão de aprofundar um debate tão complexo, pode-se compreender a caracterização de uma pessoa como cisgênera (cis) ou transexual (trans) a partir da relação entre a designação sexual atribuída ao recém-nascido no momento do nascimento e sua posterior identificação com os papéis de gênero "homem" e "mulher" (Sousa, 2022). Nesse contexto, considera-se cis a mulher designada como pertencente ao sexo feminino, e trans a mulher designada como pertencente ao sexo masculino. No Brasil, não há legislação que defina especificamente o que é um homem ou uma mulher, embora a Lei de Registros Públicos exija a indicação do sexo no registro de nascimento da pessoa, informação que é atestada pelo tabelião com base na "declaração de nascido vivo" emitida pelo hospital ou maternidade e entregue aos pais após o parto.

Considerando que o sexo não é um determinante do gênero, como amplamente debatido pela literatura feminista e queer (Sousa, 2022), a questão que persiste é se, juridicamente, a qualificação legal de mulher está vinculada ao sexo registrado no cartório civil. Como o Supremo Tribunal Federal já decidiu que pessoas trans têm o direito de alterar os dados no registro civil como uma garantia de dignidade humana, a principal preocupação é determinar se a LMP se aplica nas ocasiões em que mulheres trans não tenham solicitado a retificação do sexo nos registros públicos. Essa é a circunstância que permeia a saga em busca por justiça das quatro mulheres trans que aparecem nas decisões e notícias que examinamos nesse trabalho e que terão seus casos descritos a seguir.

O primeiro caso, ocorrido em 2015 em Rio Branco, Acre, envolve Cecília, uma mulher trans que foi vítima de violência doméstica por parte de seu companheiro, Luís, um homem cisgênero. Após manifestar o desejo de terminar o relacionamento, Cecília foi agredida fisicamente. Embora tenha sido socorrida e levada ao hospital, ela enfrentou dificuldades no atendimento policial, já que os agentes não reconheceram as agressões como crime de lesão corporal qualificada por violência doméstica. Temendo por sua vida e diante das ameaças contínuas de Luís, Cecília recorreu às redes sociais, o que resultou na intervenção de um advogado que a representou em um pedido de medida protetiva de urgência. O Juízo da Vara de Proteção à Mulher da Comarca da Capital deferiu o pedido, determinando que o agressor mantivesse uma distância mínima da ofendida e se abstivesse de manter contato com ela.

Em seguida, temos o caso de Greta, que iniciou um relacionamento com Tadeu em 2008, na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Durante os nove anos em que conviveram de forma intermitente, Greta foi alvo de repetidas agressões. Em 2015, buscando afastar Tadeu do lar, ela registrou três boletins de ocorrência, mas não obteve proteção efetiva das autoridades policiais e recorreu à Defensoria Pública. Com o apoio de uma defensora, solicitou judicialmente uma medida protetiva de urgência com base na Lei 11.340/2006. No entanto, o juiz da 2ª Vara Especializada de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da capital alegou incompetência para apreciar o caso, argumentando que a lei não se aplicava a "homens vítimas de violência".

Greta e sua defensora recorreram, e, em 13 de março de 2015, o Tribunal de Justiça de Mato Grosso (TJ-MT) reconheceu liminarmente seu direito a uma medida protetiva, considerando sua identidade de gênero como mulher transexual. Em 24 de junho de 2015, a competência do juízo foi definitivamente confirmada. Posteriormente, em 2017, uma nova medida protetiva de urgência foi concedida, mas Tadeu, então com 47 anos e enfrentando problemas com alcoolismo, recusou-se a sair de casa. Greta registrou seu sétimo boletim de

ocorrência em 10 de outubro de 2017, e, no dia seguinte, foi assassinada pelo companheiro, que a esfaqueou três vezes no pescoço. Acusado de feminicídio, ele foi condenado a 13 anos e 6 meses de reclusão, embora a qualificadora tenha sido afastada pelo juiz na decisão de pronúncia, que considerou inadmissível sua aplicação, dado o sexo biológico da vítima.

O terceiro caso envolve Jéssica, uma mulher transexual, casada com Fábio, um homem cisgênero. Em 24 de agosto de 2018, após uma discussão, Fábio deixou o apartamento que compartilhavam por três dias. Ao retornar, ele entregou a Jéssica uma intimação assinada por uma juíza durante um plantão da Comarca de São Gonçalo, datada de 25 de agosto de 2018. A intimação deferia uma medida protetiva de urgência em favor de Fábio, ordenando o afastamento de Jéssica do lar e proibindo qualquer contato ou aproximação com o ex-marido. Posteriormente, com o apoio de uma defensora pública, Jéssica solicitou uma medida protetiva de urgência para si, mas seu pedido foi indeferido pelo Juizado da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.

Por fim, temos o caso de Carolina, também em 2018, uma mulher transexual que foi agredida fisicamente por seu pai, Francisco, após ele chegar alterado em casa. Mesmo após registrar boletim de ocorrência e realizar exame de corpo de delito, Carolina foi informada pelos policiais de que a concessão de uma medida protetiva poderia ser negada pelos juízes devido à sua condição de mulher trans. O Ministério Público solicitou a medida protetiva de urgência, mas o pedido foi indeferido pelo juiz de primeira instância. Ao recorrer, os desembargadores da 10ª Câmara de Direito Criminal do TJ-SP negaram provimento ao recurso, argumentando que a equiparação de uma mulher transexual a uma mulher cisgênero seria juridicamente inviável, sob pena de ofensa a direitos fundamentais. No entanto, um voto divergente reconheceu a relação de gênero em favor da vítima transexual. O Ministério Público interpôs recurso especial ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), defendendo a aplicação da Lei Maria da Penha para a proteção de mulheres trans. Em 2022, o STJ acolheu o recurso, afirmando a possibilidade jurídica de proteção especial à mulher trans em razão do gênero, nos termos do art. 5º da Lei nº 11.340/06.

A maioria das reportagens que retratam os casos de Cecília, Carolina, Jéssica e Greta tenta recontar suas trajetórias processuais adotando uma linguagem emotiva que contrasta com a aparência lânguida e pasteurizada dos discursos jurídicos que constituem os documentos legais. Nelas, em vez do tom neutro e impessoal, observamos o emprego de técnicas discursivas de sensibilização, assim como o manejo de convenções morais que operam simultaneamente para enquadrar suas protagonistas no papel de vítimas, seja da violência doméstica ou familiar praticada por seus pais ou companheiros, seja da violência institucional que se manifesta na

discriminação policial, nos indeferimentos judiciais, mas sobretudo na negação de direitos. Há, por exemplo, menção à quantidade de pessoas violadas e mortas, espaço para o depoimento das vítimas como vítimas, e visibilização de seus rostos e dores por representação iconográfica. Quais consequências o texto e a imagem jornalísticas podem ter sobre o reconhecimento de direitos desses sujeitos? Que implicações as convenções morais operantes nas tessituras desses discursos têm sobre a representação da vítima?

Conforme Sarti (2011), a figura da vítima é uma construção social e histórica que serve para conferir reconhecimento social ao sofrimento, delimitando-o e atribuindo-lhe inteligibilidade. Na modernidade, esse reconhecimento está vinculado aos ideais de democracia e justiça no contexto da consolidação dos direitos civis, sociais e políticos. Refere-se também à responsabilização social pelo sofrimento diante de diversas catástrofes. Dessa forma, emerge como uma nova subjetividade política – uma espécie de herói contemporâneo –, que confere legitimidade moral às reivindicações de grupos sociais específicos. Nesse sentido, o apelo à vitimação torna-se uma alternativa política relevante para o reconhecimento da dor e acesso aos direitos. Entretanto, a autora ressalta que o sofrimento só pode impactar o outro se fizer sentido para ele.

Segundo Cal e Lage (2015), o jornalismo tem, ao longo do tempo, desempenhado um papel mimético ao representar a vida social. Isso abrange as ações humanas, sagas, tragédias e epopeias contemporâneas. Sua narração da dor e sofrimento tem o potencial de despertar nos sujeitos sentimentos de piedade e compaixão para com as pessoas reais, produzindo a vítima virtual cuidadosamente identificada e singularizada. Trata-se, principalmente, de pôr a dor em circulação no espaço público, tornando visíveis para a "opinião pública" sofrimentos até então distantes do olhar, incluindo-os no imaginário social.

Por sua vez, Sá-Carvalho e Lissovsky (2008), ao analisarem os impactos do fotojornalismo e da fotografia documental, destacam como o uso da fotografia tem funcionado como instrumento de reconhecimento de direitos e de mudanças nas legislações. Assim, os retratos de sofrimento têm o potencial político não apenas de indicar quem é a vítima em um determinado momento histórico, como também revelar uma forma de olhar e se apropriar da experiência da dor. Paralelamente, algumas pesquisas (Cal; Lage, 2015; Duff, 2018; Herrera, 2019; Pandir, 2019) vêm apontando efeitos opostos à sensibilização e ao reconhecimento da dor representada, especialmente naqueles casos de exploração exagerada do sofrimento e de seleção dos sujeitos legitimados a aparecer como vítimas de violência.

Por um lado, há a rigidez da subalternidade e da vitimação de alguns grupos e populações; por outro, a estereotipação que regula – a partir de relações de gênero, sexualidade,

classe e raça – quais dores podem acessar os regimes de visibilidade. Em ambos os casos, as consequências incidem especialmente sobre a despolitização frente ao padecimento alheio, fomentando o sofrimento diante do qual não parece haver ação possível. Por outro lado, as análises de Borelli, Machado e Dias (2017) indicam a correlação existente entre a produção jornalística e a dos atores dos movimentos sociais, tendo em vista que suas ações políticas, ao contraporem e questionarem os contornos enunciativos atribuídos pelo jornalismo aos casos, articulam formas de resistências às narrativas midiáticas tradicionais. É o que analisaremos a seguir.

3. As narrativas jornalísticas

Em 2016, Cecília foi convidada, junto com outras 9 mulheres, pelo G1 Nacional, para compor um dossiê especial de homenagem aos 10 anos da Lei Maria da Penha. Na manchete: "'Tenho muito medo dele me matar': diz transexual espancada pelo ex." (grifamos). O início da página já revela uma fotografia sua. Trata-se de um retrato frontal que enquadra do rosto até a metade do dorso, com o fundo desfocado para dar destaque à sua figura. Ela posa muito séria, vestida com uma blusa branca e usando maquiagem leve. Não olha para a câmera, parecendo reflexiva. Na legenda da foto, lê-se: "VÍTIMA: Cecília, 29 anos".

Abaixo desse retrato, a narrativa jornalística e a narrativa da testemunha da violência, Cecília, mesclam-se e confundem-se, pois o sujeito-jornalista não se coloca no texto. Trata-se de uma estratégia discursiva; somos levados a pensar que o discurso é transparente em si mesmo, e que os fatos narrados e os sujeitos que narram existem para além da experiência da narração. Nesse sentido, o sujeito-jornalista quer parecer apenas um intermediador neutro do encontro entre a testemunha, que apresenta os fatos como verdadeiros, e o leitor, que os recepciona.

Dessa forma, antes que Cecília dê seu testemunho, intercalado por registros fotográficos, o texto diz: "A seguir, leia o depoimento de Cecília, de 29 anos, transexual que vive no Acre e que teve seu caso de violência doméstica enquadrado pela Lei Maria da Penha." Somos, portanto, convidados a ler uma história de dor e sofrimento, um caso exemplar, em que o sujeito é transformado em vítima virtual e é individualizado nas relações de gênero e lugar. Pelo título, parece-nos que o que torna este um caso especialmente emblemático é, em primeiro plano, a existência da possibilidade de articulação do gênero, do ser transexual, com um tipo de violência explicitada pelo Movimento Feminista como próprio do ser mulher cisgênera; e, em segundo plano, o reconhecimento judicial dessa articulação, como se a decisão do juiz — premiada pelo CNJ, inclusive — conseguisse, de alguma maneira, materializá-la, torná-la real.

Assim, introduz-se o testemunho de Cecília: “Foi de uma hora para outra. A gente namorava há oito meses e há seis morávamos juntos. Eu descobri que ele estava me enganando, contando mentiras, e falei com ele para a gente se separar. Mas ele não aceitou”. Mais à frente, ela continua: “Eu disse: ‘não quero confusão, a gente vai parar por aqui para cada um seguir com a sua vida e a gente ter uma relação saudável’”. Segundo conta, foram essas as palavras enunciadas a Luís que o fizeram iniciar as agressões: socos; chutes; golpes com um cabo de vassoura na cabeça; ela vai, aos poucos, detalhando os fatos, dando contorno à violência, e perfazendo-se nela.

No momento em que diz que foi levada de ambulância ao hospital, uma nova fotografia se interpõe na narrativa. Dessa vez não se vê seu rosto, pois o sujeito-fotógrafo aproxima propositalmente a lente da câmera em seu corpo, procurando enquadrar a lateral da metade inferior da face até os ombros. Sobreposta à imagem, está em destaque um trecho de uma fala de Cecília: “No hospital eles se referiram a mim no gênero masculino, principalmente o enfermeiro que me deu pontos na cabeça”. A narrativa inicia, então, a descrição do tratamento recebido no hospital e na delegacia.

Logo após ter contado os detalhes desse percurso institucional e do apelo no Facebook, um último retrato prepara a transição da narrativa anterior para a final. Neste, Cecília olha para a câmera, num registro frontal, ainda muito séria. Ela está apoiada com um dos cotovelos na janela, de costas para a luz do dia que penetra o quarto, tornando sua face assombreada pelo contraste. A legenda indica: “quero que ele pague. Ele está desfrutando da liberdade dele e quem está presa sou eu, porque não estou saindo de casa”. Em seguida, o último testemunho finaliza a trama da narrativa:

Tenho muito medo dele me matar. Muito medo. Vou passar a vida escondida, apavorada, sem saber se vai acontecer ou não. Ele tem que saber que o que ele fez foi errado, e a única forma é dentro da prisão. Não posso mentir, eu gosto muito dele, mas não consigo aceitar e acredito que nunca vou perdoar. Se não fosse pela proteção divina era para isso terminar como mais um caso de homicídio.

Assim como Cecília, duas fotografias de Carolina compõem narrativas do jornalismo online. Uma delas é publicada pelo jornal A Folha de São Paulo. Ao contrário do caso anterior, o testemunho é intermediado pelo sujeito-jornalista, que o costura às falas de especialistas, dados do Dossiê Trans, e de trechos da decisão proferida pelo TJ-SP. Os retratos vão aos poucos sendo introduzidos, buscando, ao mesmo tempo, sensibilizar o leitor, e chamar a sua atenção para a injustiça dos fatos, que, nesse caso, está na negação judicial da medida protetiva de urgência à Carolina.

Nesse sentido, no título, o sujeito-jornalista sublinha as relações de gênero como fundamentais para a leitura do texto: "Extensão da Lei Maria da Penha para mulheres trans divide tribunais pelo Brasil" (grifamos). O subtítulo, por sua vez, sinaliza: "Parte dos juízes nega medidas protetivas para transexuais sob argumento do sexo biológico e o caso da jovem paulistana é levado ao STJ; especialistas e entidades defendem apoio a todas que se reconhecem como do gênero feminino" (grifamos). Novamente os leitores são interpelados a acompanhar a narrativa por meio das lentes das relações de gênero. No entanto, ao contrário da anterior, que destacava o termo ambíguo "transexual", aqui o termo mulher é incorporado à manchete, sublinhando essa subjetividade feminina na demanda de reconhecimento, como será evidenciado nas fotografias de Carolina.

Ela, por sua vez, quase não aparece na narrativa para dar seu testemunho. Em princípio, o texto organiza uma série de decisões judiciais que demonstram a existência de um conflito nos Tribunais, tal qual indicado no título da reportagem. Em seguida, articula trechos da decisão do TJ-SP com o do recurso formulado pelo Ministério Público, no qual o Promotor enuncia: "a interpretação mais correta para a Lei Maria da Penha é a de que ela versa sobre o gênero feminino independentemente do sexo biológico [...], sem a necessidade da redesignação sexual" (grifamos). Assim, a narrativa vai se construindo em torno da defesa da ideia de que é possível fazer a "extensão" da LMP para mulheres trans, interpelando, inclusive, agentes da direção do TJ-SP – que afirmam, em nota, que "não é permitida orientação da administração sobre o resultado dos julgamentos", porque os juízes têm "independência funcional" –, e da Associação Paulista dos Magistrados, que defende que "a lei é aplicável a toda mulher, 'cis' (que se identifica com o gênero de nascença) ou trans'". Depois dessas falas, especialistas são chamados para legitimar como verdade o discurso de que o reconhecimento das mulheres transexuais na LMP é possível.

Paulo Iotti, diretor-presidente do Grupo de Advogados pela Diversidade e doutor em Direito Constitucional, aparece tecendo críticas ao TJ-SP, destacando, ao mesmo tempo, que os registros de violência contra a comunidade LGBTQI+ aumentaram mais de 20% em todos os cenários possíveis entre 2019 e 2020, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Matheus Faveline, por sua vez, doutor em Direito Penal pela USP, enuncia que, apesar de a LMP "não fazer referência expressa à sua aplicação a mulheres trans, a jurisprudência entende que ela é possível nos casos de violência praticada no âmbito familiar e doméstico", isso porque, em sua opinião, "a lei não distingue orientação sexual ou identidade de gênero das vítimas mulheres, de forma que o fato de ser a ofendida transexual feminina não afasta a proteção legal, inclusive com relação a medidas protetivas de urgência".

Adilson Moreira, doutor pela Universidade de Harvard e especialista em Direito Antidiscriminatório, considera que: "há um conflito inteiramente contraditório, mas também devemos levar em consideração que o sistema judiciário é contraditório. A previsão legal de uma norma não significa que os juízes vão atuar de acordo com ela". Como complementa: "Esse problema vai sendo corrigido à medida em que os casos chegam às instâncias superiores. O STF já disse que ações afirmativas são constitucionais, mas juízes de instâncias inferiores ainda vão contra isso". Somente após essas enunciações, as fotografias de Carolina são apresentadas.

Na primeira, a lente da câmera captura a cena de baixo para cima. Nela, Carolina é registrada frontalmente em uma rua arborizada. O fundo da imagem foi propositalmente desfocado para destacar a figura da mulher, enquadrada da cabeça até a metade das coxas. Ela veste uma blusa de mangas compridas branca com alguns detalhes pretos, e encara a câmera muito séria. Abaixo, a legenda diz: "Aos 19 anos, Carolina espera há mais de oito meses por uma medida protetiva contra o pai, a quem acusa de tentativa de estupro". A narrativa que segue diz que não há data para o julgamento de seu recurso, e que ela se sente "decrescente" no sistema, com medo de ser novamente agredida. Além disso, indica que ela chegou a morar em um centro de acolhimento para jovens LGBTI+, mas que hoje vive sozinha em uma quitinete paga com seu trabalho em um hotel. Antes do próximo retrato, a narrativa destaca que Carolina continua recebendo ameaças quase semanalmente do pai e de um tio que mora na capital.

Na outra fotografia, também capturada de baixo para cima, ela não olha para a lente, mas sim para o céu com a cabeça levemente levantada. Parece reflexiva, e mantém a expressão de seriedade. Grande parte desta cena é composta pelas folhas de uma árvore desfocada. Carolina é, então, destacada mais uma vez, mas o enquadramento registra seu corpo apenas da cabeça até o peito. Na legenda, leio: "'Me sinto vulnerável', diz Carolina, que teve medida protetiva negada pela justiça de São Paulo e continua recebendo ameaças de morte do pai e de um tio". Aqui, o texto abre aspas, pela primeira e última vez, para que ela testemunhe diretamente: "Ele chegou a me encontrar, mas consegui fugir antes. Depois, entrou em contato comigo me xingando, falando que se eu voltasse lá iria me matar [...]. Resolvi não fazer nada porque me sinto vulnerável". A notícia termina citando os dados do Dossiê trans:

> [...] totalizaram 175 assassinatos em 2020, mantendo o Brasil como o líder mundial desde que ele foi criado. Apenas no primeiro semestre deste ano, outras 80 mortes já foram identificadas pela entidade, que também contabilizou a sua vítima mais jovem de transfobia no País: Keron Revache, assassinada aos 13 anos no interior do Ceará.

Essas duas narrativas são tecidas em torno da legitimação de Cecília e Carolina como vítimas. Ao contrário de algumas notícias analisadas por Borelli, Machado e Dias (2017) sobre

o caso de Veronica Bolina – mulher transexual que arrancou com uma mordida parte da orelha de um agente penitenciário que a torturava – as duas são tratadas, o tempo todo, no feminino, tal qual vem demandando o Movimento Trans nacional. Apesar de Cecília ser retratada apenas como "transexual" no título da primeira matéria, engendrando no sentido do texto uma certa ambiguidade – afinal, é um homem ou uma mulher transexual? –, logo em seguida, a flexão de gênero do verbo, espancada, juntamente com a enunciação de seu nome social e a exibição de suas fotos, parecem devolver a coerência necessária para o reconhecimento de sua vitimação na violência doméstica. Nesse sentido, para os dois casos, as fotografias parecem desempenhar papel fundamental em suas construções como vítimas.

Como observa Herrera (2019), o processo de dar voz às vítimas de conflitos, o que chama de giro subjetivo, estabeleceu-se como paradigma fundamental da construção da memória coletiva. Dessa forma, a história oral e o testemunho possibilitaram a visibilização e a devolução da confiança para aquelas pessoas que sofreram com a violência, e que agora passam a narrar suas vidas em nome da manutenção da recordação e da reparação da identidade destruída. Uma das maneiras mais comuns de tornar a vítima visível se dá pela visibilização do rosto. Os meios de comunicação em massa, por exemplo, vêm reproduzindo essa tática como um modo de conscientizar os telespectadores sobre as implicações de eventos trágicos.

O autor sublinha que a violência mais perturbadora é aquela que atenta contra o rosto, ao ponto de dissipar a identidade pessoal. Não se trata apenas de violência explícita contra um rosto material, mas de uma prática que impõe a dissolução da subjetividade. Seu desaparecimento implica um processo de desumanização e de exclusão da história, o que Herrera (2019) chama de violência de apagamento. Destarte, a visibilização do rosto da vítima aponta precisamente para a resistência a essa violência, pois a base da relação humana se estabelece nele. Segundo autor, aqueles que estão no jogo social são, antes de tudo, um rosto que olhamos e que nos interpelam em busca de respostas. Portanto, dar um rosto ao outro, reconhecer ao outro, implica restituir essa relação.

Sendo assim, a exibição dos retratos de Cecília e Carolina nas narrativas jornalísticas desempenha o papel não só de reconhecimento de seus status de vítimas, como também trabalha para humanizá-las e para dotá-las de dignidade. Suas faces sérias, encarando as câmeras, anulam o anonimato monstruoso, oferecendo ao leitor essa matriz de identificação pessoal ao devolver-lhes a singularidade mediante uma presença concreta. A alteridade desses rostos também nos interpela em busca de respostas, tornando-nos imediatamente responsáveis a esses outros irredutíveis.

A exibição de fotografias dos rostos de vítimas de violência em nome do reconhecimento e do acesso a direitos não é uma novidade. Sá-Carvalho e Lissovsky (2008) observam que, desde a primeira década do século XX, Lewis Hine já expunha, para o "grande público", que a fotografia deveria se tornar um aliado nas mobilizações sociais. Dessa forma, a câmera deveria visibilizar o que as barreiras sociais ocultavam, tanto para mostrar a realidade desse sofrimento, como também para ensinar a ver essa dor. Assim, imagens e textos são evidências chocantes que atestam a existência de um sofrimento causado por uma injustiça, e por isso devem servir para afetar a legislação. Trata-se de um verdadeiro projeto político, um projeto de reforma.

No mesmo sentido, Duffy (2018) chama a atenção para o fato de que as fotografias e vídeos registrados durante a Segunda Guerra, no Julgamento de Nuremberg, foram fundamentais para o reconhecimento de que as atrocidades cometidas pelos governos contra suas próprias populações transcendiam a moldura da legislação nacional, legitimando, portanto, a criação dessa nova categoria de violações de direitos humanos universais: os crimes contra a humanidade. Há, portanto, uma correlação entre direitos e fotografia.

Todos nós já acompanhamos, em algum momento, reportagens jornalísticas retratando pessoas reunidas em assembleias públicas vestindo camisas ou levantando cartazes com rostos de indivíduos que foram obliterados pela violência. Quando Marielle Franco foi assassinada, as redes sociais e os protestos nas ruas exibiam fotografias de sua face com o intuito de clamar por justiça. O retrato dela sorrindo, normalmente acompanhado da expressão "Quem mandou matar Marielle?", imprimiu em nós uma memória coletiva. Não precisamos mais encará-lo para que sua imagem emerja em nossas lembranças toda vez que seu nome é evocado.

No entanto, também devemos nos questionar quais são as implicações sobre o reconhecimento daqueles que não podem mostrar o rosto. Será que ele sempre deve se fazer íntegro e visível para que possamos nos sensibilizar com o sofrimento? O que acontece com aqueles que, por questões de segurança ou de proteção da identidade, não podem exibir suas faces na mídia quando denunciam a violência? Este é o caso de Greta.

Greta deu o seu testemunho a um telejornal do Mato Grosso, mas preferiu não mostrar o seu rosto. A narrativa jornalística é performada por cortes que mesclam a imagem da apresentadora, trechos de entrevistas com outras vítimas de violência doméstica, profissionais do Direito, e imagens que vão sendo narradas por um sujeito-jornalista. O relato de Greta é introduzido após a história de um homem cisgênero que sofreu agressões físicas da esposa, mas que não quis procurar uma delegacia para registrar boletim de ocorrência.

A transição é marcada por takes de uma repórter que caminha em uma rua movimentada, ao mesmo tempo em que narra:

> E uma decisão do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, amparada pela Lei Maria da Penha, garantiu a uma transexual que mora em Cuiabá o direito à medida protetiva contra o companheiro [...]. A decisão do TJ é a única do estado, e a segunda no Brasil, o outro caso foi em Minas Gerais.

Na vez de Greta falar, não se vê sua face. Ela é obscurecida no jogo de luz e sombra que compõe a imagem. Também não ouvimos sua voz, distorcida por efeitos digitais: "No primeiro mês que eu comecei a morar com ele, ele começou a me agredir. Me dava pancadas, me batia, chegou a jogar minhas coisas do quartinho onde a gente morava para fora".

Essa cena é substituída por imagens das cicatrizes deixadas em Greta por Tadeu, ao tempo em que a apresentadora diz: "E, no corpo, estão as marcas da violência. Nos braços e na mão, os cortes de facas. E, na barriga, a marca de uma facada que quase lhe tirou a vida". Retornando à Greta, ouve-se ela pronunciar: "o que eu mais quero é que ele suma da minha vida, definitivamente, da minha casa. E eu continuo sobrevivendo sozinho, como eu sempre sobrevivi". No final da narrativa, a apresentadora indica que casos como esse, como os de Greta, fazem parte das estatísticas produzidas pela Secretaria de Segurança Pública do Mato Grosso sobre os números de registros policiais envolvendo "violência doméstica com mulheres" no estado; mais de 30 mil em 2015.

Como pode-se perceber, por mais que a narrativa ofereça outros rostos e outras vozes, os de Greta não podem ser, a priori, reconhecidos como completamente humanos pelos telespectadores. O rosto está obscurecido, a voz fragmentada. Vê-se as "marcas da violência", cicatrizes de cortes de faca, enquanto escuta-se o ritmo marcado da narração telejornalística buscando lhe atribuir sentido. Seria essa tática suficiente para a sensibilização do telespectador? Tanto para Herrera (2019) quanto para Marques e Biondi (2017), o rosto não precisa estar íntegro nas imagens para causar comoção. Na verdade, em algumas situações, o recurso a outras formas de retratação do rosto, a partir do apagamento estratégico e da multiplicação, pode potencializar a resistência política de grupos vulnerabilizados.

No entanto, esses autores oferecem esse argumento em um contexto de crítica às dinâmicas midiáticas tradicionais que selecionam aqueles rostos que merecem ser representados como vítimas, a partir da individualização, em detrimento daqueles que são excluídos e apagados dessa representação. Eles chamam a atenção para a existência de práticas de visibilidade que nem sempre são opostas ao perigo do apagamento, senão que, em algumas ocasiões, são precisamente o instrumento por meio do qual algumas populações são expostas

ao desaparecimento. Nesse sentido, visibilidade e desaparecimento não são categorias opostas e excludentes, mas constituem uma relação mais complexa. Por isso, eles consideram fundamental que se revelem os exercícios de visibilidade das vítimas em contextos de conflitos, tendo em vista que dar a voz a alguém se estabelece como um dos meios privilegiados para o acesso da verdade e para a devolução da dignidade daqueles que sofreram com as consequências da violência.

Logo, as práticas e dinâmicas que podem fazer com que o outro desapareça possuem exercícios discursivos e institucionais de redução do outro, e não estão muito distantes das práticas que intentam expor sujeitos vulneráveis para lhes dar voz. Dessa forma, Herrera (2019) identifica duas formas centrais de invisibilização: a sobrexposição e a subexposição. Esta diz respeito à censura em suas distintas formas, isto é, à proibição explícita de aparecimento do corpo e das agressões dirigidas a ele; aquela, por sua vez, corresponde a certas formas de visibilização que investem no excesso espetacular de representações. Neste caso, o problema é a sobrecodificação: certas representações são repetidas e ampliadas dentro de formatos que devem resultar familiares para se encontrar a verdade nela. Assim, para que se possa respeitar o paradigma do testemunho, da voz, o outro deve falar de um modo particular, e suas palavras precisam adquirir um desenho que as tornem familiar. Se uma vítima não fala como deveria falar, então não se pode confiar no que ela diz e, consequentemente, ela não é legitimada como vítima.

Ao analisar uma das fotografias de Hine, registrada em 1911, Sá-Carvalho e Lissovsky (2008) observam o processo de construção dessa dinâmica de produção da vítima. A “Madona dos Cortiços”, como o retrato foi nomeado, buscou representar a maternidade entre os pobres com o objetivo de despertar, nas elites estadunidenses da época, os melhores sentimentos em relação à pobreza. A composição é cuidadosamente pensada para evocar a maternidade simbólica e, para isso, as pessoas são arrumadas para a foto. A maneira como o fotógrafo as fazia posar dava-lhes a dignidade de mártires mitológicos, de acordo com as convenções pictóricas cristalizadas ao longo dos séculos. Na fotografia, vemos uma mãe sentada em uma cadeira com a filha no colo e o filho ajoelhado ao seu lado. Ninguém encara a câmera, e o menino dirige o olhar para o rosto da mãe enquanto repousa as mãos nas costas da irmã. Por mais que as roupas sejam humildes, todos estão muito limpos e penteados. Trata-se de uma “imagem do sofrimento materno, do afeto familiar e da maternidade” (Sá-Carvalho; Lissovsky, 2008, p. 81) que procura encarnar certos valores tradicionais para produzir identificação naquele que a olha.

Nesse sentido, pode-se perceber a incorporação de algumas dessas estratégias nas fotografias de Cecília e Carolina. Por mais que a transexualidade explicitada nas duas narrativas possam despertar preconceitos nos leitores, seus retratos parecem reordenar os sentidos necessários para intermediar o reconhecimento das agressões narradas como violência doméstica. As imagens das duas condensam a articulação de um conjunto de elementos discursivos que viabilizam a vitimação: ambas incorporam padrões estéticos socialmente classificados como femininos e podem ser lidas como brancas; além disso, usam roupas e maquiagens com tonalidades claras, e evitam a superexposição dos corpos ao vestirem blusas com mangas compridas. Ademais, as estratégias adotadas pelos sujeitos-fotógrafo para a composição das poses – olhar para a câmera com expressão de seriedade, quase como se sentissem dor, ou elevar a cabeça encarando para o horizonte – atribuem a Cecília e Carolina a dignidade de mulheres mártires, como sinalizado por Sá-Carvalho e Lissovsky (2008), ao mesmo tempo frágeis e fortes.

A interação entre as fotografias, as legendas e as narrativas textuais, que explicitam os fatos testemunhados como violentos, engajam convenções de gênero, raça e classe na afirmação dessas vítimas. Afinal, como não reconhecer essas mulheres – brancas, frágeis, femininas, "que vivem com medo" – como vítimas? Como não apreender esses homens – violentos, bêbados, drogados e incestuosos – como algozes? Luís agrediu Cecília até ela desmaiar. Francisco, pai de Carolina, tentou estuprá-la. E Tadeu – cuja vítima tem o rosto substituído pela exibição das cicatrizes – acertou Greta a golpes de faca até quase matá-la. Portanto, mulheres vítimas, homens algozes, como parecem sugerir algumas representações socialmente compartilhadas da violência doméstica e familiar.

Segundo Lima Filho (2017), nas disputas pela legitimação da vítima, além do acionamento das "imagens de brutalidade", observa-se também o manejo das convenções morais nas trincheiras do conflito. Estas procuram afetualizar as vítimas, aproximando-as da noção de família, ao mesmo tempo em que as distanciam do "outro polo", do algoz, o perpetrador da violência.

Cecília "não queria confusão", para ela, era melhor que pudessem cada um "seguir com a sua vida", e assim terem uma "relação saudável". Ela não contribuiu, em nenhuma medida, para a perpetração das agressões, até mesmo porque, antes desses últimos fatos, ela já poderia ser lida como vítima de violência doméstica. Luís já havia sido agressivo anteriormente, mas Cecília sempre a "deixava passar". Dessa vez, no entanto, ele havia chegado "ao extremo". Isso fica perceptível na representação dos vizinhos, que não "quiseram se intrometer" porque "ele

estava muito violento". Como observou Lima Filho (2017), o algoz é, antes de tudo, um monstro, e seu arquétipo se encontra entre a insanidade e a bestialidade.

A vítima, por outro lado, deve ser antagonicamente diferenciada do algoz. Cecília não pode negar que ainda gosta muito de Luís. Ela é, em princípio, a companheira afetuosa que perdoa as agressões que sofre, ao ponto de, a despeito das "mentiras" que o companheiro andava lhe contando, e dos tapas que lhe dirigia, querer manter com ele uma "relação saudável". Mesmo após o término, Luís, o algoz, continua impondo medo em Cecília, prendendo-a dentro de casa, pois ela não pode mais sair receando ser morta: "Tenho muito medo dele me matar. Muito medo". Ela não quer que "isso" termine como "mais um caso de homicídio".

A ordenação do testemunho na narrativa jornalística nos permite identificar os elementos do ciclo da violência, sobre o qual falei no primeiro capítulo. Nesse sentido, a vítima é agredida, mas perdoa o ofensor, por quem nutre afeto. No entanto, no decorrer do tempo, as agressões vão se intensificando, necessitando a vítima de intervenção estatal para a superação do ciclo. A performatização de parte desse modelo de violência doméstica, bastante disseminada no Brasil, possibilita-se reconhecer com facilidade a vitimação de Cecília.

O mesmo acontece com Greta. Como ela testemunha, desde o início da relação, ela era agredida por Tadeu. Ainda assim, eles permaneceram juntos por 9 anos até 2015, fazendo referência, portanto, à dificuldade que as mulheres vítimas possuem de se livrarem de relacionamentos abusivos. Ademais, como as marcas exibidas comunicam, a escalada da violência pode, eventualmente, tomar contornos mais dramáticos, colocando em risco a vida das vítimas, vulneráveis ao feminicídio.

Carolina, por sua vez, encarna o papel socialmente esperado para as vítimas de estupro: ela reage à violência sexual, e não permite que seu pai, bêbado e drogado, a viole. Assim, ela foge, e prefere morar em um centro de acolhimento LGBTQIA+ a voltar para casa. O drama da vítima ganha uma escalada quando o Judiciário se nega a prover proteção contra os familiares que a ameaçam. A essa injustiça é contraposta uma série de comentários de especialistas, doutores por universidades de destaques – USP, Havard –, que estão ali para desvelar a verdade para o leitor: mulheres transexuais são mulheres para o Direito, e a LMP deve ser a elas aplicadas. Engendra-se, portanto, a representação de um Estado retrógrado, preconceituoso, que se nega a reconhecer a verdade acerca de um direito que parece já amplamente aceito, seja por outros tribunais, juízes ou pesquisadores. Enquanto isso, Carolina continua com medo.

Agora que já se reconhecem como vítimas, o que essas mulheres querem é que seus algozes sejam punidos, permitindo-as gozar, enfim, da autonomia que lhes foram anuladas no decorrer dessas relações. Enquanto não estiverem presos, "pagando" pelo que "fizeram de

errado", porque a "única forma é dentro da prisão", como salientou Cecília, elas permanecerão encerradas na casa, cumprindo o destino traçado pela dominação masculina ou pelo patriarcado. O Estado deve, dessa forma, assumir esse papel de pai salvador. Ele deve substituir outros pais e companheiros na vida dessas mulheres, para que possam assim viver com dignidade. Essa é "a única forma".

O caso de Jéssica também compõe algumas narrativas jornalísticas. Sua fotografia é exibida em um jornal online alternativo, que se autodefine como "organização sem fins lucrativos criada para ampliar o debate sobre os direitos humanos". Ao contrário dos retratos de Carolina e Cecília, o de Jéssica não parece ter sido produzido por um sujeito-fotógrafo. É uma self, no estilo daquelas que se compartilham nas redes sociais. Ela mesma fez o registro com seu celular. Nele, está sorrindo. Usa bastante maquiagem, incluindo um batom vermelho carmim, além de vestir uma blusa preta transparente. De uma das orelhas, vê-se cair um longo brinco dourado. Tem também cabelos louros platinados. Na legenda: "Jéssica Barros, 28 anos, disse que se sentiu humilhada e que era ela quem precisava de medida protetiva".

A narrativa é mediada por um sujeito-jornalista que intercala testemunhos de militantes do Movimento Trans e de Jéssica. De todas as reportagens, é a única que associa diretamente a vítima que busca legitimar ao mercado sexual:

Atualmente a jovem se encontra em situação de vulnerabilidade, estando de favor na casa de conhecidos. Sem renda fixa, precisou trancar a faculdade de técnica de enfermagem que fazia [...]. Seu medo é ter que precisar voltar a atuar como profissional do sexo, profissão que manteve por oito anos e que parou após conhecer o ex. (grifamos).

Lembre-se, por exemplo, que Cecília, no testemunho que compõe a narrativa jornalística do seu caso, também fez referência às profissionais do sexo, mas em forma de protesto ao questionamento feito a ela na delegacia, buscando afastar de si o estereótipo das identidades trans: "a sociedade acha que transexuais são todas profissionais do sexo ou usuária de drogas. Não existe a consciência de que podemos estar em qualquer profissão e levar uma vida comum. Me senti constrangida". Consequentemente, Cecília, que sugere levar ela mesma uma vida comum, ofende-se com a associação.

Na narrativa sobre Jéssica, ainda que o recurso ao mercado sexual seja empregado para legitimar a sua vitimação em relação à injustiça da decisão judicial que deferiu medida protetiva de urgência para seu marido, não consegue produzir o mesmo efeito dos demais casos em relação ao reconhecimento da violência doméstica. Nesse sentido, a violência explicitada pelo texto se enquadra melhor nos discursos sobre a transfobia, já que apela ao roteiro pré-definido socialmente para pessoas trans: expulsão da família e da escola, restando apenas a prostituição

como destino implacável. Enquanto o casamento lhe permitia escapar desse roteiro, o afastamento do lar em razão da medida protetiva de urgência destina Jéssica novamente ao trabalho nas ruas. Dessa forma, questionamos se há espaço, na mídia tradicional, para o reconhecimento da vitimação de experiências que não se conformam aos modelos hegemônicos da violência doméstica.

4. Conclusão

As narrativas jornalísticas analisadas neste artigo evidenciam como as convenções morais influenciam o reconhecimento de direitos de mulheres trans e travestis vítimas de violência. Por meio de estratégias discursivas e imagéticas, as reportagens buscam sensibilizar o público e legitimar a vitimação dessas mulheres, aproximando-as de representações tradicionais do feminino e distanciando-as de estereótipos negativos associados à transexualidade.

No entanto, observa-se que esse reconhecimento como vítimas está condicionado à adequação a certos padrões de gênero, raça e classe. Mulheres trans e travestis que incorporam uma estética socialmente lida como feminina, branca e de classe média tendem a ser mais facilmente reconhecidas como vítimas "legítimas" de violência doméstica. Por outro lado, experiências que não se enquadram nesses modelos hegemônicos encontram maior dificuldade de legitimação na mídia tradicional.

Essas dinâmicas revelam a complexidade das disputas em torno da aplicação da Lei Maria da Penha a mulheres trans e travestis. Se por um lado o apelo à vitimação pode servir como estratégia política para o acesso a direitos, por outro acaba por reforçar concepções essencialistas e moralistas sobre os sujeitos. Assim, faz-se necessário um olhar crítico sobre as práticas jornalísticas que, mesmo com intenção de dar visibilidade às violências sofridas, acabam reproduzindo normatividades de gênero.

Conclui-se que o reconhecimento de direitos de mulheres trans e travestis passa pela desconstrução de convenções morais que restringem a inteligibilidade da violência e da vitimação a determinados corpos e experiências. Nesse sentido, a luta por direitos deve ser acompanhada de um questionamento mais amplo das representações midiáticas e das relações de poder que as sustentam.

REFERÊNCIAS

BORELLI, Viviane; MACHADO, Alisson; DIAS, Marlon Santa Maria. Narrativas jornalísticas e possibilidades de resistência acerca do acontecimento #somostodosverônica: mídia, transfobia e violência. **Conexão**, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, p. 113-134 jan./jun. 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAL, Danilo; LAGE, Leandro. Narrativas de sofrimento no jornalismo impresso: a construção de cenas e o lugar dos sujeitos. **Brazilian Journalism Research**, v. 2, n. 2, p. 142-159, 2015.

CORRÊA, Mariza. **Morte em família:** Representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DUFFY, Aoife. Bearing Witness to Atrocity Crimes: Photography and International Law. **Human Rights Quarterly**, n. 40, p. 776-814, 2018.

HERRERA, Juan Carlos Arias. La borradura del rostro: prácticas artísticas y el problema de la visibilidad de las víctimas. **Palabra Clave**, v. 22, n. 2, p. 1-27, abr. 2019.

MARQUES, Ângela; BIONDI, Angie. (In)visibilidade de mulheres sem rosto: ética e política em imagens fotográficas de Teresa Margolles. **Comunicação e Sociedade**, v. 32, p. 269-286, 2017.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista.** Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LIMA FILHO, Roberto. Efrem. **Mata-mata**: reciprocidades constitutivas entre classe, gênero, sexualidade e território. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

PANDIR, Müzeyyen. Stereotyping, victimization and despolitization in the representations of Syrian refugees. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, v. 2, n. 21, p. 409-427, 2019.

SÁ-CARVALHO; Carolina; LISSOVSKY, Mauricio. Fotografia e representação do sofrimento. **Revista Galáxia,** n. 15, p. 77-90, jun. 2008.

SARTI, Cynthia. A vítima como figura contemporânea. **Caderno CRH,** Salvador, v. 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr. 2011.

SOUSA, Tuanny Soeiro. **Transmarinas**: direito; direitos e gênero nos embates e enredamentos discursivos sobre a vitimação trans na lei maria da penha. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24774. Último acesso em: 27 ago. 2024.

NEGRITUDE, TRANSFOBIA E MULHERIDADES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE OS CASOS DE AGRESSÕES CONTRA MULHERES CIS NEGRAS MOTIVADOS POR "TRANSFOBIA" NO BRASIL ENTRE 2023 E 2024

Lilás da Silva Andrade[1]
Historiadora
lilaszandrad@gmail.com

Marcos Felipe Silva Duarte[2]
Mestre em Educação.
duartiifelipe@hotmail.com

Resumo: Essa pesquisa busca refletir e discutir sobre a violência e o lugar de não pertencimento à feminilidade que mulheres cis pretas e mulheres trans e travestis são colocadas socialmente. O trabalho surge a partir de casos relatados entre o final de 2023 e o início de 2024 de agressões contra mulheres cis pretas motivados pela suposição de que estas seriam pessoas transgênero. Partimos da perspectiva da micro-história em uma abordagem qualitativa onde nos utilizamos da historiografia e da imaginação histórica (Silveira, 2010) para compreender o pensamento colonial, o racismo, o conceito de gênero, a trajetória do movimento feminista no brasil e os discursos sobre feminilidade e beleza, que acreditamos nos dar pistas do porque isso ocorre e de onde esse imaginário parte. A relevância deste diálogo está neste recente desdobramento social de violência que o racismo e a transfobia têm tomado e que abre espaço para reflexões sobre interseccionalidades entre os recortes e possíveis estratégias de enfrentamento para contorná-las.

Palavras-chave: Micro-história; Violência de gênero; Mulheres negras; Mulheres trans e travestis.

[1]Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

[2]Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão

1. Introdução

Neste estudo buscamos discutir e comparar experiências de mulheres cisgênero[3] pretas e mulheres trans e travestis dentro de um contexto de violência e invalidação de suas identidades de gênero. O trabalho surge a partir da percepção de dois casos de violência relatados, o primeiro, ocorrido em dezembro de 2023, onde um homem agrediu uma mulher cisgênero na entrada do banheiro de um restaurante questionando se ela era um homem ou uma mulher – acreditando que se tratava de uma mulher trans – e logo em seguida lhe dando um soco no rosto (Aquino, 2023). E o segundo logo no mês seguinte, em janeiro de 2024, uma outra mulher relata em um vídeo[4] em seu perfil no *tiktok* que foi ameaçada com uma faca por um homem no metrô que também a confundiu com uma mulher trans. O que chama atenção é que essas duas mulheres além de cisgênero, são negras e então surgiram os questionamentos: por que essas mulheres têm sido confundidas com mulheres trans? Sua etnia tem conexão com essa confusão?

Não que haja algum problema em comparar estas mulheres, mas compreendemos que isso tem gerado novas formas de violências para estas mulheres e este fenômeno evidencia não apenas a persistência de preconceitos profundamente enraizados, como o racismo e a transfobia, mas também a maneira como tais preconceitos interagem de maneira perniciosa no contexto social brasileiro. Este artigo busca não apenas documentar e refletir sobre esses incidentes, mas também explorar as dinâmicas complexas que posicionam mulheres cis pretas e mulheres trans e travestis em um lugar de não pertencimento à feminilidade aceitável socialmente.

Para responder as perguntas supracitadas procuramos realizar um estudo de micro-história numa abordagem qualitativa (Silveira, 2010), por conta da escassez de fontes sobre o fenômeno, e buscar compreender, a partir da historiografia e da imaginação histórica, como é negado a estas mulheres o lugar de feminilidade e o reconhecimento social como mulheres e, para isso, analisaremos os processos históricos e sociais desenvolvidos nos campos de gênero e raça, passando pela discussão sobre feminismo e sobre os ideais de beleza, que podem ter influenciado o imaginário social e, consequentemente, as violências físicas e simbólicas relatadas.

2. Raça e gênero: conceitos criados para a dominação

[3] Alguém que se identifica com o gênero imposto ao nascimento.

[4] Vídeo disponível em: https://vm.tiktok.com/ZMMgLK5XD/. Acesso em:26 de abril de 2024.

Vivemos numa sociedade de herança colonial e que perpetua muito da estrutura social e da visão colonizadora datada de mais de 500 anos onde o patriarcado e o racismo ainda têm grande força e são evidenciados no dia a dia. Com a invasão do território brasileiro em 1500 os portugueses importaram e implantaram seu sistema e visão de mundo aos povos nativos e posteriormente aos povos africanos escravizados na América.

Uma destas importações foi o conceito/sistema binário de gênero que temos hoje (homem/mulher) já que os povos originários americanos, em sua maioria, tinham seu próprio sistema de gênero em tríplice que compreendia homem, mulher e 2 espíritos – que têm ressurgido como um movimento dentro da sigla LGBTQIAPN+, principalmente na América do Norte – este último sendo uma junção dos dois primeiros, onde se nasce com ambas as energias masculina e feminina. Além disso, os diversos povos africanos trazidos para as Américas também compreendiam os gêneros de formas diversas, mas discutiremos sobre isso posteriormente neste trabalho.

Durante esse processo de colonização Maldonado-Torres (2007 *apud* **Sparemberger; de Lima,** 2022) afirma que os conflitos em relação a raça, gênero, sexualidade e a classe, criou um mundo dividido e hierarquizado onde um grupo se enxerga quase como uma espécie de divindade e assim durante as interações sociais submetem o *outro* à escravização e a violência. Essa diferenciação e, portanto, os próprios conceitos em si são utilizados justamente para subalternizar e criar o *outro*, o *diferente*. Com isso, se cria em contrapartida um *normal* e *ideal*. Como vivemos numa sociedade patriarcal, o homem é esse *ideal*; pela colonização e racismo, o branco também o é; quando se fala em família é a nuclear[5] que é colocada nesse local de normalidade.

Apesar de o termo gênero ter surgido para ressaltar um caráter social das diferenciações baseadas nele e, assim, se distanciar do aspecto biológico e determinista do termo sexo (Scott, 1989), o gênero não tem como pretensão excluir que essa construção social – e histórica – é feita sobre corpos e, consequentemente, seus sexos (Louro, 2014). O que entendemos como gênero se encontra majoritariamente no campo do imaginário e da associação, os signos e as representações constituem assim no imaginário social as noções de feminino/feminilidade e masculino/masculinidade. Porém, essa noção é projetada sobre corpos *específicos* então quando nos deparamos com uma associação diferente do dito *normal* em termos de corpo e expressão isso também gera uma diferenciação e este também se torna o *outro*, que passa a ser violentado.

[5] Família nuclear é aquela formada pelo pai, a mãe e seus filhos, sendo assim, outras organizações familiares são excluídas e invisibilizadas, colocadas fora da normalidade.

O motivo pelo qual pessoas transgênero sofrem preconceito e violências é justamente por conta dessa associação entre corpo e o papel social exercido por este, sua expressão; como fala, como anda, como veste etc. Há uma espécie de expectativa entre o corpo (o sexo) e o comportamento e gostos, justamente como se fossem coisas interligadas e determinadas em termos biológicos.

Já em termos de raça, o que perdurou no Brasil do início até meados do século XX foram os ideais eugenistas de Francis Galton, que acreditava na superioridade da raça branca e que a raça era um determinante biológico de marcadores sociais, psicológicos e morais. O que vigorava como ciência no Brasil, então, afirmava que doenças mentais e a criminalidade eram intrínsecas das raças ditas inferiores – negros e indígenas – e que um aprimoramento da sociedade brasileira aconteceria através da miscigenação, que supostamente culminaria no embranquecimento da população por conta da "superioridade branca" (Maciel, 1999).

Essas afirmações eram feitas sem prova e valor científico algum e refletiam os ideais de uma sociedade racista que aboliu a escravidão recentemente, mas que não aceitava integrar pessoas negras a si, nem vê-los como iguais. Essas ideias acabaram se espalhando para o resto da sociedade e tendo desdobramentos para justificar o preconceito e a discriminação (Maciel, 1999).

3. Interseccionalidade e o movimento feminista

Entendendo o contexto social racista discutiremos sobre o feminismo e o feminismo negro, que associam as problemáticas feministas com as do racismo criando assim o termo interseccionalidade, onde sujeitos são atravessados por mais que um marcador social (gênero, raça, sexualidade e classe) o que gera opressões diferentes destinadas à um mesmo corpo (Crenshaw, 2002 *apud* Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021). Por conta desse fato, mesmo em movimentos sociais, violências divergentes existentes dentro de um mesmo grupo podem, por conta desses atravessamentos – e muitas vezes são – ignoradas.

Sojourner Truth, uma mulher preta e escravizada, ainda em 1851, no seu discurso "*Ain't I a Woman?*"[6] fez questionamentos sobre esse "ser mulher" já que não se sentia inclusa, em trecho ela questiona:

[6] O discurso foi feito durante a Convenção de direitos das mulheres (Women's Rights Convention) nos Estados Unidos, mais especificamente em Akron, Ohio. Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens porque seriam frágeis e intelectualmente débeis e porque Jesus foi um homem, não uma mulher e, por fim, porque a primeira mulher fora uma pecadora.

> ...Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851/2014)

Levando em conta os exemplos trazidos em sua fala compreendemos que Truth não era tratada e vista socialmente como uma mulher em sua época, apesar de ser uma e afirmar isso. Simone de Beauvoir, já em 1949, em seu livro "O segundo sexo" fala sobre esse assunto afirmando que "não se nasce mulher, mas torna-se uma" trazendo aquela mesma ideia implícita no discurso de Sojouner de que o gênero é uma construção social, e que conceitos biológicos não bastam para descrevê-lo.

Compreendemos que essas mulheres partem de épocas e contextos diferentes, e que no período em que Beauvoir escreveu sua obra o movimento feminista estava exatamente no momento em que se dedicava a formular conceitos e bases para sua luta (Louro, 2014), porém, nos faz pensar sobre a exclusão ou a desvalorização da mulher negra dentro do feminismo e este, infelizmente, não é o único exemplo dessa situação já que durante a primeira onda do movimento feminista no Brasil, quando as mulheres lutavam pelo direito ao voto, Silvia e Ferreira (2017 *apud* Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 63) apontam que:

> ...Para a criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), por exemplo, houve o significante envolvimento de duas mulheres negras, Almerinda Farias Gama e Maria Rita Soares de Andrade. Contudo, Bertha Lutz, mulher branca e da alta classe de São Paulo, é identificada como a protagonista deste movimento. Sem o intuito de diminuir o trabalho realizado por Bertha, consideramos importante questionar por que o nome de militantes negras, como Maria Rita Soares de Andrade, primeira juíza federal do Brasil, uma militante da luta das mulheres extremamente influente na política da época, atuante também nos campos da educação e no jornalismo, não é também amplamente difundido?

Por conta dessa exclusão e por muitas vezes as suas pautas de luta não serem convergentes e compatíveis – já que ao tempo em que "mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas" (Ribeiro, 2016, p. 100) – surge um feminismo negro, interseccional, buscando abraçar tanto as questões de gênero, quanto as de raça e classe.

Kilomba (2012 *apud* Ribeiro, 2016, p. 103) afirma que "ser essa antítese de branquitude e masculinidade impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito" e Collins (2019) coloca que o processo de supressão dos saberes produzidos por grupos oprimidos faz com que

o poder hegemônico se legitime, como se de certa forma, pela "falta" de discordância, esses sujeitos aceitassem e se colocassem no lugar de oprimido por vontade própria. Ambas as observações apontam para o apagamento e a desvalorização do conhecimento produzido por estas mulheres.

Por conta dos fatos supracitados, fica evidente como o feminismo negligencia a diversidade de mulheridades e as vivências e necessidades de mulheres negras, excluindo-as de suas pautas de reivindicações e, desta forma, quase que as desconsidera como pertencente a categoria mulher. O feminismo negro surge como uma saída para estes corpos, levando em conta sua vivência como um todo, nos aspectos sociais e econômicos decorrente de uma sociedade patriarcal e racista.

4. Os padrões de beleza e o racismo

Para além da luta de movimentos sociais, consideramos fundamental discutir sobre como racismo também se desdobra sobre a beleza e cria estereótipos que colocam pessoas negras em um local de marginalidade e feiura. Frantz Fanon (2008, p. 103) já dizia "o preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio", claro que a intenção de sua fala não é colocar esses valores de forma determinista, mas colocar qual é a visão social criada e mantida sobre o corpo negro.

Angier (1998, p. 56 *apud* Nascimento, 2009) discute, a partir de um viés evolucionista, sobre o papel da beleza na atração entre animais e alega que "uma bela aparência pode ser atraente não por caprichos estéticos, mas porque a beleza externa é um indicador razoavelmente confiável da qualidade do que está por trás". Claro que aqui não falamos sobre animais e muito menos sobre reprodução, mas a aparência e o que consideramos belo ou não nos faz ter uma concepção, um preconceito, onde fazemos um juízo de valor sobre quem estamos observando.

Lilia Schwarcz (1998 *apud* Nascimento, 2009, p. 5) relata um conto infantil publicado no Brasil em 1912 onde podemos observar a relação entre beleza, negritude e os estigmas sociais:

> Era uma vez um rei e uma rainha muito generosos, porém, lamentavam por não terem, depois de muitos anos de casamento, um herdeiro. A boa fada-madrinha, recompensando-os por suas boas ações, lhes concedeu um último pedido. A rainha feliz e comovida pediu: "Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora". Literalmente, o pedido foi concedido pela fada-madrinha, nascendo, depois de nove meses, uma criança "preta como o carvão". No reino, a figura da menina escura – a princesa Rosa Negra – proporcionou tanta lamentação e revolta que a fada viu-se obrigada a modificar sua primeira dádiva, pressagiando que a menina poderia ter sua cor repentinamente transformada na cor branca, se a mesma permanecesse no castelo até seu aniversário de dezesseis anos, caso contrário, se desobedecesse à ordem, a promessa não se realizaria e Rosa Negra

> teria seu futuro também negro como sua pele. Um belo dia, uma serpente tentou Rosa Negra, convidando-a para sair do castelo. Assim que deixou o palácio, a menina viu sua vida transformar-se num inferno, conforme previa a fada-madrinha. Para livrar-se de tanto sofrimento e horror, Rosa Negra aceitou se casar com o animal mais feio da terra. Depois do casamento, a princesa preta pôs-se a chorar de tristeza, não por ter casado com um animal nojento, de feição deformada, mas porque ela nunca mais seria branca. Lamentando de sua desgraça, Rosa Negra abraçou seu marido que, num passe de mágica, transfigurou-se num jovem belíssimo e ela numa mulher branca como o leite. Finalmente, o casal "belo e branco" foi feliz para sempre.

Este conto não deixa nenhum tipo de lição de moral, como o de costume, para o público infantil, apenas ensina como ser negro é ruim e indesejado, que ter a pele escura é pior do que ter uma vida infeliz e um relacionamento sem amor e que a beleza e a felicidade verdadeira só são possíveis quando se é branco.

Toda essa relação entre beleza e negritude recai sobre a população preta e parda como um todo, mas como exatamente esse contexto afeta mulheres pertencentes a estes grupos? Para compreender a situação precisamos nos voltar para a conexão entre beleza e o feminino, que acreditamos terem uma relação intrínseca.

Primeiro, precisamos deixar claro que assim como os padrões de gênero podem mudar dependendo do período e da sociedade analisada, os padrões de beleza também podem. Porém, podemos observar que o padrão que se mantém é que a feminilidade sempre está ligada a beleza, isso fica claro quando voltamos o olhar para as divindades femininas. Como exemplo, traremos as representações de Afrodite e de Oxum, pertencentes as culturas grega e iorubá, respectivamente, para compreendermos a visão ocidental da beleza e da mulher que foi fortemente influenciada pelos gregos e uma das visões presentes no continente africano para fins de comparação.

Afrodite, na mitologia grega, é uma deusa fortemente ligada a paixão e o amor, e por conseguinte também é atrelada a fertilidade e a beleza, os ideais de feminilidade. Por conta dessas associações com a deusa, na sociedade grega:

> As mulheres de bumbum grande claramente tinham uma ligação com a deusa do amor e da beleza. Assim, cintura larga e braços brancos, algumas vezes esbranquiçados pela aplicação de uma espécie de maquiagem na cor branca, eram características apreciadas pelos gregos. (Hughes, 2015 *apud* Tomaz, 2023, p. 15).

Na cultura iorubá, Oxum é uma divindade atrelada aos mesmos elementos de Afrodite, ela é descrita como uma mulher de corpo arredondado, que usa sempre vestes e joias douradas e tem sua imagem atrelada aos rios, paixão, maternidade, beleza e sedução (Prandi, 2011 *apud* De Sales, 2020). Esse tipo de características ligadas ao corpo se relaciona com os poderes divinos de ambas sobre a fertilidade, que é uma característica sempre ligada ao sagrado

feminino em diversas culturas, o que muda são as relações culturais com esses aspectos, segundo Diop (2014 *apud* Vitória e Gaia 2021, p. 4) a cultura iorubá faz parte de um grupo de:

> Sociedades materno-centradas, gestadas por princípios que tinham na figura da mãe uma referência quase sagrada, que denotam reciprocidade e equilíbrio entre os membros da sociedade. De acordo com a autora, a crença no poder de gestar materno era um motor importante para o funcionamento dessas sociedades... Por outro lado, quase que de forma oposta, o berço nórdico é marcado por um patriarcado vertical e que, de certa forma, desumaniza seus mais velhos, mulheres e crianças, enquanto sujeitos inferiores à figura do homem (branco) e do falo.

A grande diferença entre as duas divindades é que enquanto Afrodite apresenta apenas esse lado mais visual e romântico do feminino – de certa forma até submisso –, Oxum traz consigo a raiva, já que é uma guerreira, e na mesma água em que lava seus cabelos, seu corpo e suas joias ela também lava o seu punhal (De Sales, 2020) e do mesmo jeito que usa seus poderes a favor da fertilidade e da abundância, ela pode usá-los para "secar os rios, os ventres e as plantas" (Vitória; Gaia, 2021, p. 6).

É importante destacar que esse tipo de agrupamento de aspectos e sua associação ao feminino ou ao masculino foi algo que instituiu e legitimou o que entendemos – na sociedade ocidental – como homem e mulher. Porém, na cultura iorubá, segundo Oyěwùmí (1997 *apud* Vitória; Gaia, 2021, p. 5-6), esses conceitos ocidentais não existem:

> Os iorubás acreditam, portanto, numa relação entre homem e mulher empática, não hierárquica, onde um valha mais que o outro por razões biológicas. Isto não anula ou se contradiz com o fato de que cada um recebe uma função para ordenamento e funcionamento da comunidade, a partir de suas qualidades femininas e masculinas, das quais não têm equivalência com o conceito ocidental de gênero. Esta percepção africana e/ou iorubá é resultado do entendimento de que as energias femininas e masculinas são complementares e precisam trabalhar unidas para se fortalecerem.

É por essa razão que Oxum carrega – em nossa visão ocidental – traços que são quase que antagônicos e que são entendidos como em parte femininos e em parte masculinos. Isso se dá por conta do próprio entendimento iorubá sobre a beleza que não se prende a visão e a estética, como a grega, essa sociedade encara as coisas de forma mais holística, que é o que dá esse sentido de aspectos físicos brandos e personalidade forte como complementares. A não existência da dualidade, no sentindo de oposição de gênero na cultura iorubá também se estende para o entendimento entre bom e mau, já que não há essa divisão de forma tão clara entre uma divindade boa *versus* uma má, todos podem ser bons e maus (Gaia; Scorsolini-comin, 2020 *apud* Vitória; Gaia, 2021).

Consideramos crucial a discussão destes aspectos históricos e culturais na construção dos ideais de beleza porque eles também influenciaram na adesão de um imaginário social

racista. Os gregos acreditavam que a verdadeira beleza estava no equilíbrio e simetria dos traços físicos e isso era representado nas estátuas e esculturas. Em sua investigação Etcoff (1999 *apud* Nascimento, 2009) coloca que no século XVIII Camper desenvolveu um método para a medição de ângulos faciais e os utilizou nas estátuas gregas descobrindo que seus ângulos tinham algo em torno de 100 graus, enquanto de seres humanos tinham entre 70 e 90 graus.

A grande questão é que animais tem ângulos menores que humanos e em diferentes etnias também há variação de angulação, onde em uma escala do menor para o maior os menores ângulos humanos são os de pessoas negras africanas e os maiores de brancos europeus, colocando assim a etnia branca, segundo Camper, como a mais próxima da beleza ideal e a negra como mais distante, os aproximando, assim, dos animais (Etcoff, 1999 *apud* Nascimento, 2009).

Vitória e Gaia (2021, p. 7), dialogando com outros autores, relacionam o lugar da mulher na sociedade europeia antiga com o lugar dos negros durante a colonização e mundo contemporâneo, afirmando que:

> A percepção grega acerca das mulheres, tal como dos demais povos do berço nórdico, associa a mulher à imagem do desmedido e o homem à racionalidade, isto está posto no mito. Quando diz que a emoção é negra e a razão é grega, Segnhor (*apud* Fanon, 2008) alerta que a razão é superior a emoção. Até a consolidação do racismo tal como entendemos hoje e o início do processo imperialista do ocidente, a emoção, seu sentido de fragilidade e inferioridade, era atrelada exclusivamente à condição de mulher. Assim, concluímos que a ideia de mulher do mundo ocidental foi transferida para a concepção sobre os negros, o mais inferior entre os não-brancos (Welsing, 1989). Ou seja, a suposta inferioridade negra garantiu a humanidade da mulher branca, após milênios e essa argumentação foi mobilizada pelo movimento sufragista (Davis, 2016).

Percebemos assim, como na sociedade ocidental a beleza do negro[7] é desprezada e negada dentro do imaginário social, e sendo o feminino tão ligado a beleza esse pensamento acaba por justificar o não reconhecimento de mulheres negras nesse lugar de feminina e bonita. Não que não existam mulheres negras tidas como bonitas na mídia, mas muitas vezes "a imagem do negro na mídia pode reforçar 'traços brancos'" (Nascimento, 2009, p. 6) onde mulheres negras, como a atriz Taís Araújo, que tem menos traços reconhecidos como pertencentes a etnia negra, são mais comumente concebidas como belas do que mulheres com traços mais aparentes.

[7] Compreendemos que em África existem povos diversos e com diferentes traços e características, mas aqui falamos sobre as que são mais conhecidas como traços negros no ocidente como o cabelo crespo, nariz largo, lábios grossos etc.

Aqui a narrativa se cruza com a trajetória de mulheres trans mais uma vez, já que os mesmos ideais de feminilidade são esperados para que estas sejam reconhecidas enquanto mulheres. Quando cruzamos estes dois recortes e olhamos para as vivências de mulheres trans negras as violências se somam e tomam novos rumos. Dentro da comunidade trans é muito falado sobre passabilidade, que é basicamente o quanto uma pessoa trans consegue passar despercebida como trans socialmente, quando ela não é facilmente identificada.

Muitas buscam isso para sua segurança, devido a enorme taxa de violência no Brasil contra essa população – que em 2023 completou 15 anos consecutivos em primeiro lugar na lista dos países que mais assassinam pessoas transgênero (Oliveira, 2024). E se mesmo mulheres negras cisgêneros são invalidadas, as mulheres negras transgêneros têm sua identidade questionada e negada muito mais frequentemente, e aqui o padrão da branquitude também representa esse lugar de passabilidade e de beleza, de feminino, e quem é negra, geralmente não, sendo estas últimas as que se encontram em maior vulnerabilidade de sofrerem violência.

Retomando a discussão do início da pesquisa, ambos são corpos que não são vistos socialmente como pertencentes a esse lugar de feminilidade, seja por conta do racismo ou da transfobia, já que estes não são os corpos ideais, no imaginário social, para a performance de feminilidade, nem possuem o ideal de beleza exigido, são corpos transgressores – e por serem caracterizadas da mesma forma são vistas como semelhantes e confundidas como um mesmo grupo – precisam se embranquecer e se *cisnormatizar*[8] para que estas sejam reconhecidas pelo que são.

Angela Davis, há muito, já falava sobre como dentro da proposta do feminismo negro de ser decolonial e antirracista, mulheres trans negras precisam ser ouvidas e terem suas demandas colocadas em pautas pelos movimentos sociais (Veloso, 2019). É assim que acreditamos que um movimento decolonial é formado pela luta contra todas as estruturas criadas e mantidas através da colonização, levando em conta suas somatórias e seus desdobramentos históricos e sociais, já que a estrutura é a mesma e por muitas vezes, como demonstrado nesta pesquisa, as motivações por trás de diferentes opressões são as mesmas.

[8] Entrar nos padrões da cisgeneridade.

5. Considerações finais

Em síntese, este estudo buscou explorar as interseções complexas entre gênero, raça e violência, especialmente no que diz respeito às experiências de mulheres cis negras e mulheres trans. Demonstrou-se como essas mulheres são frequentemente alvo de violências físicas e simbólicas que derivam de uma matriz colonial que hierarquiza corpos e identidades.

As violências sofridas por mulheres cis negras confundidas e agredidas por serem percebidas como trans, revelam não apenas a falácia de uma suposta neutralidade ou democracia racial, mas também como a sociedade construiu e continua a perpetuar ideais de beleza e feminilidade que excluem e marginalizam essas mulheres. A passabilidade trans, buscada por muitas mulheres trans, ilustra outra dimensão dessa opressão, na qual o ideal de feminilidade branca e cisgênero é internalizado e imposto como normativo.

Ao longo deste trabalho, também foi discutido o papel crucial do feminismo negro, que emerge como um movimento de resistência e reconstrução teórica, colocando em pauta o decolonialismo e o antirracismo como eixos fundamentais para a libertação de corpos negros e trans. A crítica à histórica exclusão das vozes negras no feminismo tradicional evidencia a necessidade urgente de uma práxis feminista que seja inclusiva e representativa de todas as experiências de gênero e raça.

Portanto, concluímos que a luta contra as violências vividas por mulheres cis negras e mulheres trans requer não apenas uma transformação estrutural das instituições sociais e políticas, mas também uma desconstrução dos estereótipos e ideais opressivos que permeiam nossa cultura. É imperativo que reconheçamos e valorizemos as diversas formas de ser e existir, desafiando ativamente as normas impostas que perpetuam a marginalização e a exclusão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mariah. **Mulher é agredida em restaurante após ser confundida com pessoa trans**. *Metrópolis*, 25 dez. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mulher-agredida-restaurante-pessoa-trans>. Acesso em: 21 jun. 2024.

COLLINS, Patricia Hill**. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=i17GDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=feminismo+negro&ots=CZeXahQSZ1&sig=CztV4-ec7VKVMTikzJnEcJ7PTs&redir_esc=y#v=onepage&q=feminismo%20negro&f=false>. Acesso em: 08 mai. 2024.

DE SALES, Cristian Souza. **Escritoras negras diaspóricas: saberes ancestrais femininos em poética das águas**. Revista de Ciências Humanas CAETÉ, 2020. V2. Nº3, p. 1-20.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. **A eugenia no Brasil**. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História.* Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NASCIMENTO, Josilene Barbosa do. **Preto como carvão e feio como o "cão":** desdobras de um preconceito negativo presente nos padrões de beleza. Ufma, 2009. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/4_questao-de-genero/preto-como-carvao-e-feio-como-o-cao-desdobras-de-um-preconceito-negativo-presente-nos-padroes-.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

OLIVEIRA, Luciana. **145 pessoas trans foram assassinadas em 2023, segundo associação**. *G1*, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/01/29/145-pessoas-trans-foram-assassinadas-em-2023-segundo-associacao.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. **As ondas feministas*:* continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro, 2021**. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136148/2/496080.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. Femin**ismo negro para um novo marco civilizatório**. *Revista internacional de direitos humanos*, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. *Recife: SOS CORPO, 3ª ed. Mimeografado*, 1989.

SILVEIRA, E. da S. E**studo de caso e micro-história: distanciamentos, características e aproximações**. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, *[S. l.]*, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/951>. Acesso em: 7 mai. 2024.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; DE LIMA, Geanne Gschwendtner. **Colonialidade de gênero e a violência sexual:** uma reflexão a partir da comunidade indígena Yanomami. *JURIS-Revista da Faculdade de Direito*, v. 32, n. 1, p. 124-145, 2022. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/juris/article/view/15520/10532>. Acesso em: 24 abr. 2024.

TOMAZ, Valéria Diniz. **Padrões de beleza e o corpo feminino.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TRUTH, Sojourner. (1851/2014). **"E Não Sou Eu uma Mulher?"** [Discurso]. Osmundo Pinho (Trad.). Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/. Acesso em: 25 abr. 2024.

VELOSO, Lucas. **Angela Davis: As mulheres negras são os alvos principais de violência.** *Alma Preta*, 23 out. 2019. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/angela-davis-as-mulheres-negras-trans-sao-os-alvos-principais-de-violencia/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

VITÓRIA, A. da S.; GAIA, R. da S. P. **Os limites no apreço pela cosmovisão: sentidos sobre os conceitos de mito e beleza em Oxum e Afrodite**. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i3.2083. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2083>. Acesso em: 18 jun. 2024.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E O TEMA TRANSVERSAL ORIENTAÇAO SEXUAL EM CIÊNCIAS NATURAIS NA UFMA CODÓ: DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde
Doutora/UECE
ana.psrv@ufma.br

Brenda Abigail Freire de Jesus Coelho
Discente/UFMA
UFMA/Codó
brenda.freire@discente.ufma.br

Gilvane Lino
Discente/UFMA
gelvane.lino@discente.ufma.br
UFMA/Codó

RESUMO: O artigo apresenta reflexões sobre o tema transversal Orientação Sexual, e o diálogo entre Universidade e escola, tendo como foco de trabalho as conquistas legais das mulheres a partir de uma perspectiva histórica e sua relação com os métodos contraceptivos. O trabalho é resultado da finalização do Componente Curricular Educação para a Diversidade ofertado pelo Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia da Universidade Federal do Maranhão do Campus Codó/MA. O objetivo do artigo é apresentar o diálogo teórico entre gênero, métodos contraceptivos e educação para a diversidade. A metodologia adotada foi baseada em uma pesquisa-ação formação de cunho qualitativo tendo como caminho percorrido em um primeiro momento o estudo teórico sobre o tema gênero e as conquistas legais das mulheres e sua relação com métodos contraceptivos, seguido de planejamento pedagógico a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 8ª ano do ensino fundamental anos finais, e posteriormente uma aula dialogada sobre “Métodos Contraceptivos” conduzida pelos discentes do Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia direcionada aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Codó/MA. Os resultados da pesquisa-ação formativa revelaram uma relação proveitosa entre a Universidade e a escola, evidenciada pelos diálogos formativos entre estudantes da EJA e alunos do Curso de Ciências Naturais/Biologia. Esses diálogos abordaram a historicidade dos métodos contraceptivos e a sua conexão com as conquistas dos direitos das mulheres, especialmente no que tange aos direitos sexuais e reprodutivos.

Palavras-chave: gênero; métodos contraceptivos; mulheres; direitos sexuais.

1. Introdução

O ensino de Ciências Naturais tem um papel fundamental na formação integral dos alunos, promovendo o pensamento crítico e a compreensão do mundo natural. Integrar o tema transversal de orientação sexual nessa disciplina amplia a visão dos estudantes sobre diversidade, respeito e inclusão.

O estudo da sexualidade no contexto das Ciências Naturais fornece uma base científica sobre biologia reprodutiva, além de discutir aspectos sociais e culturais da sexualidade. Abordar a diversidade sexual em sala de aula contribui para desconstruir preconceitos e estigmas, promovendo um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Preparar os alunos para uma convivência democrática e pluralista, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, é essencial para a formação de cidadãos conscientes. Integrar temas de orientação sexual com conteúdo de Biologia, saúde e ética. Discussões sobre genética, reprodução, e aspectos psicológicos podem ser enriquecidas com debates sobre identidade de gênero e diversidade sexual. Professores/as podem enfrentar resistência de pais, alunos ou da comunidade, por isso é importante promover diálogo e sensibilização sobre a importância do tema. É crucial que políticas educacionais apoiem a inclusão da orientação sexual no currículo, garantindo um ambiente seguro e respeitoso para todos os alunos.

Incorporar o tema da orientação sexual no ensino de Ciências Naturais é uma oportunidade valiosa para promover a educação para a diversidade. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado científico, mas também contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva. O papel dos educadores é fundamental para garantir que esse ensino seja realizado de maneira respeitosa e informada, preparando os alunos para um mundo diverso e interconectado. O fato é que a escola é um ambiente que tem recebido muitos impactos de todas estas transformações sociais.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresentam temas pontuais sobre orientação sexual e de gênero para o contexto escolar, mesmo com críticas em relação a linguagem normativa e o enfoque desvinculado das relações de gênero dos aspectos culturais, históricos e sociais, o mesmo é um documento importante para a educação formal.

O Tema Transversal –Orientação Sexual, tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) para a Educação Básica direcionado ao Ensino Fundamental anos finais é um caminho pedagógico para temas como gênero na escola, mesmo com algumas lacunas em uma perspectiva sociocultural, o documento possibilita, em âmbito acadêmico e escolar, a ampliação nas discussões voltadas para a diversidade nas políticas educacionais.

Para Sayão (1997) a orientação sexual, é um trabalho desenvolvido pela escola diferente do transmitido de pais para os filhos, onde o papel dessa instituição é o de ampliar esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade, para que o estudante possa, ao discuti-las, opinar sobre o que lhe foi ou é apresentado.

Entendemos gênero, como processos históricos e culturais construídos ao longo da sociedade, que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação do que é feminino e masculino, e partindo de uma ótica despida de preconceitos religiosos e ideologias, para Silva (2009) "gênero" opõe-se a "sexo": enquanto o último fica reservado aos aspectos biológicos da identidade sexual, o termo gênero se refere aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Ou seja, questões relacionadas ao gênero são concepções construídas pela sociedade em determinada época, segundo suas regras e valores morais impostos ou não.

Segundo Souza (2022), ainda é recorrente na sociedade brasileira padrões sociais naturalizada socialmente direcionados a mulheres e homens, condicionando as práticas em saúde sexual e reprodutiva, produto de fatores históricos e sociais entranhados no processo de construção das políticas públicas em reprodução, reflexo da exaltação da maternidade, e manutenção das relações de poder entre os sexos e o não enfoque na proteção da mulher frente às vulnerabilidades.

Quadrado e Ribeiro (2005, p. 2) apontam que "o currículo escolar mostra um corpo dividido em partes, estático, assexuado, ahistórico, atemporal, sem etnia, na maioria das vezes, reduzido a órgãos e sistemas internos, contribuindo assim para a construção de representações no discurso biológico".

Assim, trabalhar pedagogicamente e transversalmente os conteúdos do ensino de Ciências Naturais com foco nas conquistas legais de mulheres a partir de uma perspectiva histórica e sua relação com os métodos contraceptivos, foi o caminho trilhado entre escola e Universidade, a partir de uma perspectiva de valorização da educação para a diversidade na perspectiva de gênero.

Dessa forma, partimos para a construção desse capítulo das seguintes problemáticas: qual a importância de uma formação inicial docente na perspectiva de uma educação para a diversidade direcionada ao gênero? Como o eixo transversal Orientação Sexual pode colaborar pedagogicamente no ensino de Ciências Naturais para uma educação para a diversidade tendo como foco as conquistas legais de mulheres a partir de uma perspectiva histórica e sua relação com os métodos contraceptivos?

Este trabalho foi consubstanciado por meio de uma reflexão docente e discente sobre a finalização do Componente Curricular Educação para a Diversidade oferecido pelo Curso

Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia da Universidade Federal do Maranhão do Campus Codó/MA.

Compreendemos que a formação docente deve ser trilhada na realidade concreta, numa relação dialógica, refletindo a partir das exigências do racionalismo instrumental, onde a reflexividade mediata consiste em ficar mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do teoria e do seu contexto, pautado em uma práxis transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

Dentro dessa perspectiva, a metodologia do trabalho foi baseada em uma pesquisa ação formação de cunho qualitativo tendo como caminho percorrido em um primeiro momento o estudo teórico sobre o tema gênero e as lutas e conquistas legais das mulheres e sua relação com métodos contraceptivos, seguido de planejamento pedagógico a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018) para o 8ª ano do ensino fundamental, e posteriormente uma aula dialogada sobre "Métodos Contraceptivos".

A BNCC (2018), é um documento normativo que define o currículo comum sugerido a todas as etapas da Educação Básica brasileira, defini um conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades, funciona como um dispositivo de poder nas instituições escolares, delimitando conhecimentos e intervindo, nas experiências individuais e coletivas dos discentes.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a práxis educativa entre o contexto acadêmico e escolar a partir do diálogo teórico sobre gênero, métodos contraceptivos e educação para a diversidade, tendo como foco de trabalho as conquistas legais das mulheres a partir de uma perspectiva histórica e sua relação com os métodos contraceptivos.

Para tanto o presente capitulo está organizado da seguinte forma: Introdução; O ensino de Ciências Naturais e o tema transversal orientação sexual: por um ensino de Ciências Naturais para a diversidade de gênero; Educação para a diversidade no ensino de ciências naturais: diálogos entre a escola e a Universidade e as Considerações finais.

2. POR UM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO

Historicamente, as manifestações da sexualidade sempre foram vigiadas e punidas quando descumpriam o seu mandato social, caracterizando no contexto escolar discussões diversas entre gerações (Dover,1994).

Segundo Foucalt (1993), o louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e

institucionais que os definem como tais. Ou seja, o sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal, e a escola perpassa por essa concepção.

Nesse sentido, a Orientação Sexual na escola deve fundamentar-se numa visão pluralista da sexualidade e de gênero, no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais que perpassam gerações (Louro, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) deixam claro que a função da escola é mediar informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e valores baseados nos direitos humanos, nos relacionamentos de igualdade, no bem-estar social e no respeito entre as pessoas. É com essa intenção que os PCN (1998, p. 123) afirmam:

> Se a escola que se deseja deve exercer uma ação integradora das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade ligada à vida, à saúde, (...) que integra as diversas dimensões do ser humano

Assim sendo, a função da escola é a de auxiliar e cooperar com o que o aluno traz de casa numa concepção intergeracional e de gênero, desconstruindo ideologias dominantes e respondendo perguntas e combatendo o preconceito de qualquer natureza.

Beauvoir (2009), escritora francesa, defende novo olhar para educação de mulheres e meninas em relação aos direitos reprodutivos e sexuais, afirma que a reivindicação de direitos

das mulheres é conquistada por meio da desbiologização do sexo, que é um importante aspecto na formação de consciência de si e afirmação de humanidade da mulher.

Souza (2022) coloca a necessidade da análise e compreensão da mulher a partir de seu contexto social, econômico, cultural e histórico, diferentes modos de ser mulher, buscando a qualificação e ampliação da assistência em contracepção sob o enfoque de gênero.

No âmbito do ensino de Ciências Naturais a temática transversal Orientação Sexual direcionada aos métodos contraceptivos aponta que a responsabilidade deve ser “compartilhada pelo casal que busca o prazer e não a concepção” (1997, p.318)

> Com relação aos métodos contraceptivos, é importante analisar com os alunos todos os existentes e em uso no país, suas indicações e contraindicações, grau de eficácia e implicações para a saúde reprodutiva e bem-estar sexual. Essa discussão deve ser acompanhada da questão de gênero que lhe diz respeito: a responsabilidade, que deve, idealmente, ser compartilhada pelo casal que busca o prazer e não a concepção. É necessário fazer uma diferenciação entre métodos de esterilização, que são definitivos, e contraceptivos, que são temporários. Nessa questão é relevante ressaltar a importância do uso das camisinhas (masculina e feminina) que, além de prevenirem a gravidez indesejada, previnem também a contaminação pelas doenças sexualmente transmissíveis/Aids

As percepções a respeito do gênero feminino, sempre estiveram pautadas na noção de reprodução, tema muito constante nas aulas de Ciências Naturais, no entanto, tratar sobre métodos contraceptivos na perspectiva apenas biológica reflete a insegurança docente diante da ausência no campo educacional de uma formação inicial e continuada visando outras abordagens necessárias diante das problemáticas sociais, políticas e econômicas entranhadas na sociedade contemporânea.

Compreendemos que a escola e a Universidade tem o papel importante de reconhecer e trabalhar o respeito mútuo, as diferenças sexuais e de gênero, a liberdade de escolhas sexuais que estão garantidas por lei, rompendo o silêncio frente à pretensa superioridade masculina e heterossexual, que ainda é forjada historicamente nos currículos, propondo uma efetiva política de ampliação do conhecimento sobre as diferenças sexuais e de gênero que fazem parte do cotidiano (Guimarães, 1995).

Para Moreira e Silva (1994) o currículo é constituído como objeto social e cultural envolvido por relações de poder que transmitem concepções sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais, sociais e particulares e é "visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado das relações de poder" (SILVA, 2013, p. 24).

Nesse sentido, o conteúdo métodos contraceptivos elencado na BNCC (2018), para o 8ª ano do ensino fundamental, no ensino de Ciências Naturais não deve fundamentar-se apenas na anatomia dos órgãos sexuais, fecundação, métodos e estratégias de prevenção da gravidez precoce, conteúdos que são de suma importância, mas que podem e devem ser conduzidos numa perspectiva para a educação para a diversidade configurando as conquistas legais das mulheres a partir de uma perspectiva histórica consubstanciada na construção dos direitos reprodutivos e sexuais da mulher propondo pautas que objetivam proteger seus direitos, rompendo com a heteronormatividade a que estão submetidas, quer em relação ao próprio corpo, quanto aos tabus e regras.

Piccinini e Andrade (2018) destacam a visão fragmentada e instrumental de corpo humano presente na versão final da BNCC (2028), refletindo em um retrocesso do ponto de vista dos conhecimentos historicamente construídos tanto no campo biológico quanto no campo da Educação em Ciências.

É necessária uma proposta permanente de discussão sobre a educação para a diversidade no ensino formal, para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões, perpassando transversalmente o currículo universitário, a fim de

que esses/as profissionais se sintam seguros pedagogicamente, desconstruindo ideologias dominantes, respondendo perguntas e combatendo o preconceito de qualquer natureza.

3. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: diálogos entre a escola e a Universidade

Trabalhar pedagogicamente na formação inicial de professores/as temas relacionados à educação para a diversidade, é de suma importância no sentido de construir uma educação que contribua para uma sociedade mais justa e de fato igualitária, denunciando desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Segundo Candau (2011) as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão e são apresentadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural**.**

Assim, a práxis pedagógica para questões de preconceito e discriminação, subjacentes à abordagem da sexualidade e gênero, não se efetiva de forma imediata, são construções culturais possíveis de modificação, a começar pela educação de mulheres e meninas.

Para Souza (2012) a práxis pedagógica é a interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam e produzem conhecimentos que possibilitam a compreender e atuar na mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos.

Vázquez (2011, p.398) concebe a práxis "[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente". O autor defende que a práxis constitui em uma atividade por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

Para Alarcão (2005), os professores/as formadores/as têm grande responsabilidade na construção crítica que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão.

Desse modo, a ementa do Componente Curricular Educação para a Diversidade do Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia Campo Codó/UFMA elenca os seguintes elementos teóricos: Pressupostos teóricos e práticas pedagógicas de projetos de ensino escolar abertos às diferenças; diferentes metodologias de ensino articuladas e coerentes com o respeito

à diversidade física, ideológica, psíquica, etnicultural e socioeconômica presentes no cotidiano escolar; O conceito de transversalidade na Educação e de pluralidade cultural.

O Componente Curricular Educação para a Diversidade possibilitou um Seminário com as seguintes temáticas: vida, evolução e o racismo, mecanismos reprodutores e violência sexual, interação entre sistema locomotor e nervoso/saúde dos idosos/as, impactos ambientais e indígenas, vacina HPV e sua importância para adolescentes.

Sendo assim, durante o ano 2023 no segundo semestre o Componente Curricular Educação para a Diversidade foi trabalhado a partir dos seguintes passos: durante dois meses o estudo teórico sobre o tema gênero e as lutas e conquistas legais das mulheres e sua relação com métodos contraceptivos, com o objetivo de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, o diálogo, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018).

Posteriormente os discentes partiram para a organização de planejamento pedagógico a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018) para o 8ª ano do ensino fundamental, e uma aula expositiva e dialogada sobre “Métodos Contraceptivos” conduzida pelos discentes

do Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, direcionada aos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) de uma escola municipal de Codó/MA.

O plano de aula dos discentes elencavam os seguintes objetivos: Conceituar os componentes do sistema genital masculinos e feminino; identificar os diversos tipos de métodos contraceptivos e relacionar o método contraceptivo da pílula anticoncepcional com a à luta pela igualdade de gênero.

A metodologia de trabalho foi a pesquisa ação formação trabalhada da seguinte forma: diálogo com os estudantes a EJAI sobre o que eles sabem ou entendem sobre sistema genital masculino e feminino, explicando a anatomia do sistema fazendo a separação de cada órgão e suas funções; demonstrando a anatomia do sistema genital masculino e feminino a partir de um dorso apresentando alguns tabus sobre o tema e refletindo sobre a sociedade machista e patriarcal em que vivemos.

A pesquisa ação formação para Thiollent (2008) é desenvolvida simultaneamente entre pesquisa e ação, tendo como objetivo central a observação de problemas e sua resolução de maneira coletiva, sendo um elemento de transformação da realidade e de tomadas de decisões dos participantes envolvidos sendo agentes da pesquisa e sujeitos pesquisados.

A avaliação foi dialogada e formativa, com o intuito de verificar a aprendizagem dos/as estudantes da EJAI sobre o conteúdo/tema métodos contraceptivos, dessa forma foram realizadas perguntas problematizadoras em vários momentos da aula.

Pacheco (1994, p. 109) coloca que a avaliação formativa proporciona "a individualização do ensino significa, prioritariamente, o reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção continuado percurso da aprendizagem".

No desenvolvimento da pesquisa ação formação estavam presentes 28 discentes do Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, 15 estudantes da EJAI e 6 docentes da escola básica pública, alguns professores de forma indireta transpareceram preconceito com relação ao tema, outros comentaram e parabenizarem pela ação desenvolvida pelos discentes oportunizando aos estudantes da EJAI conhecerem a Universidade e terem oportunidade de participar de um debate sobre um tema tão importante relacionado as mulheres.

Os resultados da pesquisa ação formação a partir do componente curricular Educação para a Diversidade oportunizou uma relação profícua entre Universidade e escola a partir dos diálogos formativos entre estudantes da EJAI e discentes do Curso de Ciências/Naturais Biologia, colaborando para a práxis educativa numa visão pluralista sobre métodos contraceptivos e gênero, no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores, onde a escola e a Universidade seja de fato inclusiva, não reproduzindo desigualdades e sim promovendo a igualdade de gênero, , possibilitando diálogos a partir de diferentes pontos de vista relacionados a educação para a diversidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo transversal Orientação Sexual, abordada pelos PCN (1997), enquanto tema de formação continuada direcionada a discentes do Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia se faz necessária, até porque sem o conhecimento desses conhecimentos se torna inviável compreender historicamente o processo biológico e histórico, que todo o indivíduo é submetido em sua formação social.

Nessa perspectiva, a importância de uma formação inicial docente direcionada para uma educação para a diversidade de gênero comunga com abordagens que contemplam as relações sociais, culturais, políticas, econômicas e sociais que envolvem estudantes e suas compreensões sobre a construção do corpo, diálogos próximos de suas vidas, no exercício de sua cidadania (TALAMONI, 2007).

Assim, o eixo transversal Orientação Sexual pode colaborar pedagogicamente no ensino de Ciências Naturais na educação para a diversidade, incluindo discussões presentes na sociedade, oportunizando contribuir na formação de identidades, insurgindo contra padrões e normatividades do meio social a partir do reconhecimento das diferenças de gênero e da diversidade de identidades sexuais, confrontando preconceitos e discriminações.

A importância do componente curricular Educação para a Diversidade no Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia possibilita a discussão sobre "formas de prevenção em aspectos de saúde não só corporais, mas também sociais e psicológicos dos indivíduos, abrangendo temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual, relações abusivas e consentimento" (RAKOWSKI; OLIVEIRA, 2021, p. 21).

A pesquisa-ação formação, proporcionou uma colaboração pedagógica na formação inicial dos discentes do Curso Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, ocasionando práxis educativa contribuindo para a igualdade de gênero ao questionar a manutenção das dinâmicas estabelecidas entre os gêneros, destarte se faz necessário a inclusão da componente curricular Educação para a diversidade Sexual nos currículos acadêmicos, até porque o que está em jogo, é a formação de cidadãos (as).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**: Brasília, 23 de dezembro de 1996. p. 27833-41. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Brasília, MEC/SEB, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo sexo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: à vontade de saber. Vol. I, 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

DOVER,K.J. **A homossexualidade na Grécia antiga**, tradução Sergio Krausz-São Paulo.Editora Nova Alexandria,1994.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola**: mito e realidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, Dirceu Nogueira. (2000). **Intergeracionalidade e cidadania**. In: PAZ, Serafim. Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia? Rio de Janeiro: CBCISS-ANG/RJ.

PACHECO, José Augusto. **A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma.** Propostas de Trabalho. Porto: Porto Editora, 1994.

PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora**. REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, v. 11, n. 2, p. 34-50, dez./2018. Disponível http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/124/32. Acesso em: 17 jan. 2024.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo. Enseñanza de las Ciências**, número extra, VII Congresso, 2005.

RAKOWSKI, Ítalo Kenne; OLIVEIRA, Wemerson Castro. **Que corpo é esse: a temática sexualidade em uma produção animada**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 12, n. 6, p. 1-25, 29 dez. 2021.

SAYÃO, Y. **Orientação Sexual na escola**: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G.(Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **Corpo, ciência e educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores.** 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) — Universidade Estadual Paulista. Bauru

O HOMEM HOMOSSEXUAL E A FENOMENOLOGIA DO SEU ENVEHECER

Jefther Felipe Lima Rocha1
Mestre em Psicologia (UFMA)
jefther.rocha@edufor.edu.br
Faculdade EDUFOR

Jean Marlos Pinheiro Borba
Doutor em Psicologia Social (UERJ)
jean.marlos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O estudo objetivou apresentar uma análise intencional sobre a vivência de homens gays em envelhecimento. Observou-se escassez de material científico com foco nas vivências de homens gays sobre o envelhecimento, a partir de uma visão fenomenológica, o que, portanto, justificou o caráter original desta investigação. A seguinte pergunta norteadora orientou a pesquisa: como homens homossexuais cisgênero vivenciam seu próprio envelhecimento? Para responder a tal pergunta, o objetivo geral da pesquisa foi: conhecer as vivências de homens homossexuais cisgênero acerca de seu envelhecimento. Como objetivos específicos, identificar as estruturas invariantes (essências) das vivências dos sujeitos; sistematizar as escutas das vivências por meio da realização de sua redução transcendental e desvelar características que o envelhecimento de homossexuais cisgênero pode assumir. Esta pesquisa empírica não-experimental qualitativa foi realizada a partir da perspectiva epistemológica, teórica e metodológica da Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). Para o acesso aos relatos escritos dos participantes foi utilizado formulário digital via *Google Forms*. A pesquisa contou com 26 participantes oriundos de 7 estados brasileiros. A partir da aplicação do método fenomenológico, foi possível entender que os participantes descreveram o envelhecimento como um processo multifacetado que abrange mudanças em dimensões físicas, psicológicas e sociais. Suas percepções destacaram desafios específicos relacionados à aceitação, valorização, preocupações com a finitude e a decadência. Além disso, a pesquisa revelou a persistência do estigma e da discriminação enfrentados por essa população ao longo do envelhecimento. O estudo destacou a importância de fornecer apoio emocional, intervenções psicoterapêuticas e educação sensível às necessidades específicas desses indivíduos, promovendo assim o bem-estar e a dignidade ao longo do envelhecimento.

Palavras-chave: Homossexualidade; Envelhecimento; Fenomenologia; Etarismo.

[1] Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (2024). Docente universitário da Faculdade EDUFOR. Psicólogo clínico.

1. Introdução

Sabemos ainda muito pouco, cientificamente falando, sobre a vivência da sexualidade na terceira idade por pessoas heterossexuais. Sobre a sexualidade de idosos gays, silenciada duplamente pelas fantasias do mundo LGBT+ e pelos preconceitos contra essas pessoas (LEAL; MENDES, 2017), os dados científicos se tornam ainda mais escassos.

Ao realizar um levantamento bibliográfico inicial acerca do tema, deparei-me com escassez de material com evidências do fenômeno específico em língua portuguesa, inglesa e espanhola. As publicações verificadas versavam sobre aspectos demográficos, o cuidado à saúde (médico, em específico), representações sociais, debates antropológicos e reflexões sobre possíveis políticas públicas para idosos LGBT+. De modo que, material científico com foco nas vivências de homens gays sobre o envelhecimento, a partir de uma visão fenomenológica, é algo escasso e, portanto, justifica o caráter original desta investigação.

Acredito que as principais contribuições desta pesquisa de orientação fenomenológica husserliana para a Psicologia são, em especial para a atitude fenomenológica na clínica, fornecer subsídio teórico-científico para promover uma escuta clínica suspensiva como bem argumentam Borba, Silva e Oliveira (2017).

Estudos não-naturalísticos podem contribuir de maneira significativa para apontar informações relevantes que, possivelmente, favorecerão a tomada de decisões tanto no encontro clínico quanto em aspectos sociais e políticos – como exemplo, na criação de políticas públicas, na garantia de direitos e na tomada de decisões de organizações diversas.

Assim, no intuito de investigar esse fenômeno, a questão norteadora que inicia esta investigação é: como homens homossexuais cisgênero[2] vivenciam seu próprio envelhecimento?

O objetivo geral da pesquisa é: conhecer as vivências de homens homossexuais cisgênero acerca de seu envelhecimento. Como objetivos específicos, identificar as estruturas invariantes (essências) das vivências dos sujeitos; sistematizar as escutas das vivências por meio da realização de sua redução transcendental e desvelar características que o envelhecimento de homossexuais cisgênero pode assumir.

A epistemologia que fundamenta esta pesquisa é a Fenomenologia, um método de rigor filosófico não-naturalista preconizado pelo matemático e filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938). Husserl conceitua-a enquanto “uma ciência, uma conexão de disciplinas

[2] “Cisgênero” refere-se a pessoas que apresentam identidade de gênero em consonância com o sexo biológico designado ao nascimento. “Identidade de gênero” envolve uma composição interna de diferentes fatores que integram a identidade da pessoa, de como ela se apresenta socialmente (MIGUEL, 2021).

científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, um método e uma *atitude intelectual*: uma atitude intelectual especificamente *filosófica*, o método especificamente *filosófico*" (HUSSERL, 1907/2008, p. 44, grifos do autor).

A Fenomenologia não busca tecer considerações acerca da existência das coisas mundanas, mas direcionará a atenção para os fenômenos tal como se mostram/revelam, em sua pureza irrefutável, na autorreflexão da consciência transcendental. A essência da consciência é a intencionalidade, *intentio*, "digirir-se a": "o fenômeno só é possível em função da intencionalidade e esta é pura direcionalidade ao fenômeno. Um não existe senão em função do outro" (GUIMARÃES, 2013, p. 3).

A redução fenomenológica, componente fundamental do método fenomenológico, oferece condições para o desvelamento do mundo para a consciência pura. Guimarães (2013), na tentativa de facilitar a compreensão acerca desse componente, aponta três momentos básicos e sucessivos da compreensão e interpretação do mundo: a redução psicológica, a eidética e a transcendental. Estes três momentos estão intimamente articulados em torno do propósito de edificação de uma ontologia do mundo-da-vida: pela redução psicológica, o mundo dos objetos (ou das coisas) se restringe a puros fenômenos; pela redução eidética, o mundo se restringe às suas essências e, pela redução transcendental, o mundo se subordina ao plano da reflexão, do "eu penso" (*ego cogito*), enquanto instância evidenciadora do próprio mundo.

Além do método fenomenológico, é importante destacar que a Fenomenologia é sobretudo uma atitude: o pensar fenomenológico visa a descoberta dos sentidos e significados dos objetos, independentes das categorias explicativas. Assim, essa atitude é, de acordo com Guimarães (2013, p. 6), a tomada de posição radical do ego que pretende constituir (evidenciar) o mundo a partir de si mesmo.

Com o propósito de atingir os objetivos anteriormente elencados e responder à questão norteadora seguirei o caminho da pesquisa empírica[3] não-experimental qualitativa de inspiração husserliana.

A pesquisa fenomenológica se caracteriza por flexibilidade em relação aos processos de coleta e análise de dados, ainda que, indispensavelmente, exija do pesquisador uma postura crítica, reflexiva e analítica (TOURINHO, 2011). O pensamento fenomenológico é

3 De acordo com Titchener (1921/2010), Franz Brentano defendia a Psicologia Empírica, que enfatizava a descrição detalhada das experiências subjetivas e a introspecção para entender a natureza da mente humana. Ele argumentava que a Psicologia deveria se concentrar nas intenções da consciência em vez de buscar causas físicas ou biológicas.

essencialmente descritivo, privilegiando não a explicação de fatos, mas sua apresentação tal como se mostram à consciência.

Conforme abordado anteriormente, o público-alvo da coleta de dados para esta pesquisa foram homens homossexuais cisgênero. Para o acesso aos relatos escritos dos participantes foi utilizado formulário digital via *Google Forms* e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa, bem como seu *link* foram divulgadas em redes sociais e aplicativos de mensagens; ademais, foram convidados participantes conhecidos pelo coautor (amostra de conveniência) pelo período de 19 de julho de 2023 a 05 de agosto de 2023, tendo o *link* sendo fechado no último dia.

Para os critérios de inclusão, foram convidados a colaborar de forma voluntária homens homossexuais cisgênero. Optei por não definir uma idade ou faixa etária como critério de exclusão, justamente pela particularidade do fenômeno que foi investigado.

Para cada participante foi indexado um índice e um número: a exemplos, Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), e assim sucessivamente. Para a análise, com base na atitude e método fenomenológico, genuína e exclusivamente husserlianos, os relatos escritos foram lidos em conjunto com o orientador que me auxiliou na utilização do método de pesquisa fenomenológico, a fim de elencar as evidências puras do fenômeno em questão.

2. O envelhecimento homossexual

Para Souza (2021), as barreiras e interdições que impedem pessoas idosas de viverem sua sexualidade são, antes de tudo, limitações estabelecidas pela sociedade. Para tanto, a autora salienta, a partir das narrativas de pessoas velhas LGBT+, que não é incomum que ocorra a capitulação aos discursos de transgressão, anormalidade e pecado que ouviram ao longo de toda a vida e, aos quais resistiram, em nome de ter uma existência confortável e digna.

Assim, essas situações também podem ser reforçadas pela geração de pessoas idosas que tiveram sua orientação sexual ou identidade de gênero reprimidas por culpa, preconceitos e/ou medos. Tal processo pode desembocar na homofobia internalizada, uma forma de preconceito que pessoas LGBT+ tem por si própria, motivada por fatores variados (crenças religiosas, normatizações de corpo e gênero, saúde mental etc. Esse contexto acaba favorecendo a negação de sua orientação sexual ou identidade de gênero, na tentativa de se adequarem às normas e serem socialmente integradas (CRENITTE; MIGUEL; JACOB FILHO, 2019).

De acordo com Gomes (2021), tornar-se idoso é fato que intersecciona outras diferenças também na população LGBT+ – entre elas, as diversas orientações sexuais e identidades de

gênero. Assim, no contexto desse grupo específico, "a lógica da discriminação baseada na ideia de que constituem 'minorias' pode ser diluída pelos estereótipos negativos da generalização implícita na expressão de 'uma velhice qualquer'" (GOMES, 2021, p. 49) – o que pode levar ao entendimento de que não existem diferenças ou peculiaridades entre uma população idosa não-LGBT+ e uma população idosa LGBT+, relegando ao esquecimento (ou mesmo invisibilização) de aspectos importantes relacionados à diversidade afetivo-sexual e de gênero.

Acontece então um duplo apagamento da população idosa LGBT+, que guarda relação com representações sociais negativas em virtude do preconceito contra a pessoa idosa já enraizado na sociedade: a convicção de "velhice assexual" pode solapar o reconhecimento da própria população LGBT+, uma vez que o senso comum leva a crer que pessoas idosas, que partilham uma "velhice convencional", não exercem ativamente sua sexualidade (GOMES, 2021).

Souza (2021) afirma que a sociedade não alivia, pelo contrário, amplifica o estigma sobre as velhices LGBT+: a estigmatização, que começa muito cedo na vida dessas pessoas atinge seu apogeu na velhice quando estas se tornam ainda mais socialmente desprotegidas e fisicamente indefesas. Com suas condições físicas e mentais quase sempre abaladas pelo estresse de toda uma vida de assédio e violências variadas, as velhices LGBT+ enfrentam dupla ou tripla discriminação: em razão da idade, da orientação afetivo-sexual e/ou da sua identidade de gênero.

Santos, Araújo e Negreiros (2018) apontam que, ao falar sobre a experiência de envelhecer, é comum que idosos LGBT+ falem sobre uma tríade de dificuldades: 1) o aceite de si mesmo, 2) o aceite do outro e 3) o medo do futuro, os quais ocasionam o que se entende por negação da identidade sexual. Tal negação surge da internalização do preconceito sexual (homofobia internalizada), do medo de sofrer preconceito, do receio de ser agredido, dos pensamentos e dos desejos incompreendidos.

Assim, quando os padrões LGBT+ são ameaçados pelas mudanças advindas com o envelhecimento ocorre a negação da velhice: os idosos buscam para si artefatos que os deixem com aparência jovem. O corpo do idoso não se adequa à homonormatividade[4], visto que o que atualmente tem sido valorizado é a juventude (simbolizada pela beleza, atratividade, força,

[4] A homonormatividade normaliza determinadas práticas e modos de vida a partir de estilos de vida de certas "elites gays", gerando exclusão e hierarquização entre outros homossexuais: é uma "nova máscara da norma que, disfarçada sob um apelo integrador e tolerante, restringe as possibilidades de invenção da sexualidade e dos prazeres" (SANTOS; LAGO, 2013, p. 121).

adaptabilidade, criatividade, produtividade, consumo, esperteza, agilidade, versatilidade e rapidez) (SANTOS; ARAÚJO; NEGREIROS, 2018).

Crenitte, Miguel e Jacob Filho (2019) salientam que para pessoas LGBT+ o corpo tem uma dimensão social e simbólica forte e mutável: homens gays são cobrados socialmente para terem um corpo "musculoso" e "masculino". Assim, são forçados a atender a essa necessidade social para serem aceitos, gerando visualmente uma forma de distinção e identificação, dentro e fora do grupo gay, atendendo a um padrão relacionado também ao poder. Enfrentam a necessidade de se adequarem ao padrão social de beleza e de jovialidade esperado miticamente pela sociedade, sendo esse um dos principais estereótipos enfrentados.

É nesse contexto que a presença do duplo preconceito se manifesta na sociedade: na visão do idoso LGBT+, ocorre um duplo estigma, visto que muitos passaram a vida negando sua orientação sexual e agora, passam a negar a velhice como forma de evitar os estereótipos advindos dos protótipos de ser idoso e LGBT+. É diante deste panorama que se sabe acerca da invisibilidade deste grupo: a invisibilidade surge das dificuldades sentidas pelos idosos LGBT+ em frequentar espaços públicos, socializar, incidência de homicídios e suicídios (SANTOS; ARAÚJO; NEGREIROS, 2018).

Chaves e Britto (2021) alertam que tal perpetuação da invisibilidade do envelhecimento LGBT+, em diferentes esferas, dificulta a elaboração de políticas públicas que viabilizem, não apenas a melhora da qualidade de vida dessa população, mas o acesso aos serviços mais básicos para se viver de forma digna, consequentemente podendo provocar pouco acesso aos serviços de saúde, redução da longevidade e da qualidade de vida, sentimento de constrangimento ou discriminação.

3. Análise e discussão dos resultados

O formulário enviado aos participantes solicitava seu e-mail e dados sociodemográficos (idade, estado de residência e local de moradia, em caso de residir fora do Brasil). As demais cinco perguntas, foram intituladas de Perguntas Disparadoras (PD), e serão abordadas a seguir.

A amostra desta pesquisa constou de 26 participantes, de diversas idades e oriundos de 7 estados do Brasil. A média da idade dos participantes foi de 44,23 anos, sendo que o participante com menor idade declarou 26 anos e o com maior idade declarou 63 anos.

19 destes participantes residiam no Maranhão, 2 em São Paulo e cada um dos demais em Goiás, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

3.1 Redução eidética e transcendental da Pergunta Disparadora 1

Para a redução eidética da primeira Pergunta Disparadora (PD1 - *"O que significa para você envelhecer?"*), transcrevi o relato e, em seguida, extraí as essências de cada vivência – na busca por reduzir os relatos naquilo que têm de principal. Com isso, passei a descrever sistematicamente como foi a passagem da redução eidética para a redução transcendental baseadas nos relatos e, posteriormente, nas essências desveladas.

Cada relato foi transcrito, lido e relido individualmente, posteriormente analisado por meio da *epoché* que resultou no contato direto e imediato com as respostas dos participantes, para chegar nos nexos eidéticos da PD1. A partir da redução transcendental, cheguei a cinco nexos eidéticos: 1º Processo, 2º Finitude, 3º Corpo, 4º Experiência e 5º Relações.

Acerca do nexo eidético Processo, alguns temas se evidenciaram: envelhecimento como ciclo, como curso e como fase. Para o Participante 5 (P5), "se estamos envelhecendo, estamos obedecendo ao ciclo natural da vida, mas também que estamos sujeitos a grandes mudanças, ganhos e perdas. É um momento transitório desafiador". P8 referiu que envelhecer significa "seguir o curso esperado da vida, com a possibilidade de completar as etapas que a gente prevê". Para P21, envelhecer é "dar continuidade ao processo de desenvolvimento".

Em suas respostas, os participantes utilizaram palavras e expressões tais como "processo de envelhecimento/desenvolvimento" e "ciclo/curso natural da vida", o que denota uma visão naturalista do envelhecer não enquanto um fenômeno vivenciado individualmente, mas como um processo fisiológico que advém com a passagem do tempo. Cabe assinalar que, conforme Borba (2022), não é possível garantir que todos os humanos, ao ter consciência do próprio amadurecer e envelhecer querem entrar em contato com o próprio envelhecimento, ou seja, tomar consciência de que envelhecer é lidar com seus desafios existenciais e não apenas biológicos ou sociais.

Acerca do nexo eidético Finitude, os temas que se evidenciaram foram: a morte e a decadência. De acordo com o Participante 1 (P1), envelhecer é "caminhar para o fim". Para P4, envelhecer conta com uma representação de "se aproximar da morte, tornar-se decrépito, inútil, uma espécie de estorvo, alguém sem serventia etc." Para P14, "envelhecer tem o mesmo significado que para a Biologia. Significa que meu tempo aqui está diminuindo". O Participante 18 (P18) ao responder disse que o envelhecimento significa "decadência".

Borba (2022) aponta que, se suspendo temporariamente qualquer explicação teórica, de cunho biológico ou social, para vivenciar o fenômeno do envelhecimento diante de mim sou tomado pela temporalidade enquanto fenômeno humano. Logo, tomar consciência do

envelhecimento pode implicar em tomar, na mesma medida, consciência das possibilidades, limitações e finitude. Crenças acerca da decrepitude, inutilidade, iminência da morte e sensação de ser incômodo para outrem se evidenciam como comuns aos participantes da pesquisa.

Acerca do nexo eidético Corpo, alguns temas se evidenciaram: as mudanças corporais, as perdas, o declínio do corpo e as modificações da capacidade. Para o Participante 3 (P3), "a pele muda os cabelos caem ou embranquecem, as perdas se somam às conquistas, a capacidade física se modifica". Para P4, envelhecer do ponto de vista físico, significa "algumas perdas da mobilidade física/corporal e, a necessidade de 'desacelerar' o ritmo corporal, pois a velhice nos impõe, absolutamente normal, algumas barreiras da questão biológica e física, trazendo consequências ao declínio do nosso corpo". P10 afirmou que envelhecer é "ver as mudanças no corpo".

As alterações biológicas e funcionais no corpo envelhecendo se evidenciam como "perdas" visíveis e sentidas pelos sujeitos. No geral, os sujeitos destacam a percepção de que o envelhecimento envolve mudanças físicas no corpo, perda de capacidades físicas e funcionais, bem como mudanças na maneira como as pessoas se relacionam com seus corpos e se adaptam ao envelhecimento.

Acerca do nexo eidético Experiência, os temas evidenciados foram a maturidade, a sabedoria e a aceitação. Para o Participante (P2), envelhecer significa "ganhar maturidade". Para P3, "as experiências se acumulam apesar de não resultarem em vivências". P4 relatou que envelhecer significa "ganhar experiência".

O Participante 19 (P19) referiu que envelhecer significa "ter a sabedoria em manter uma vida equilibrada, ter uma vida de espiritualidade sem alienação, ser menos inquisidor consigo mesmo, valorizar o próprio tempo com pessoas e situações que realmente valham a pena". P22 relatou que "psicologicamente, sinto que surge uma maior maturidade frente a muitas coisas, porém, nem sempre representa algo totalmente positivo. Porque ficam nas lembranças alguns acontecimentos que não voltam mais". O Participante 25 (P25) referiu que "ao mesmo tempo em que há perdas físicas, há a grandeza do acúmulo de experiências e de maior visão da vida, do mundo e de si mesmo". Para P26, envelhecer significa "experiência e transformação corporal e mental para fora da normatividade comportamental".

Foi possível perceber que os participantes destacam a vivência de envelhecimento como fenômeno que envolve o ganho de maturidade, sabedoria e experiência obtidos ao longo da vida, bem como uma mudança de perspectiva em relação a valores e prioridades. O que os indivíduos demonstraram por "maturidade" e "sabedoria" esteve relacionado a uma visão ampliada de entendimento acerca do tempo, das relações, do mundo e de si próprios.

Por fim, acerca do nexo eidético Relações, os temas que se evidenciaram foram: os medos, a rejeição e o desprendimento. O Participante 6 (P6) relatou que envelhecer traz "desprendimento das questões mais fugaz da vida, por exemplo, bens materiais, relações tóxicas, e nos ensina a valorizar mais o do tempo cronológico e as relações perene (sic)". Para P9, envelhecer significa "ser rejeitado por estar fora dos padrões". P10 relata que envelhecer significa "a rejeição pelos mais novos e não se sentir mais desejado". Para o Participante 19 (P19), envelhecer significa "valorizar o próprio tempo com pessoas e situações que realmente valham a pena". Para P24, ao responder a pergunta, significa "ter menos 'neuroses' sobre [...] as relações, reduzir o ritmo de trabalho, buscar novas atividades".

Os participantes destacaram as preocupações, medos e desafios emocionais relacionados ao envelhecimento, especialmente no que diz respeito às relações sociais e à percepção de aceitação e valorização por parte dos outros. Não à toa, conforme Souza (2021), grande parte das pessoas LGBT+ reconhece, quase como fato trágico e definitivo, que estarão sozinhas ao final da vida. Ademais, fica evidenciada uma mudança de perspectiva em relação às relações, com uma valorização crescente de aspectos mais profundos e duradouros da vida, em detrimento de relações mais fugazes ou exclusivamente sexuais.

3.2 Redução eidética e transcendental da Pergunta Disparadora 2

Para a redução eidética da segunda Pergunta Disparadora (PD2 - *"Você se percebe envelhecendo? Justifique"*), transcrevi o relato e, em seguida, extraí as essências de cada vivência – na busca por reduzir os relatos naquilo que têm de principal. Com isso, passei a descrever sistematicamente como foi a passagem da redução eidética para a redução transcendental baseadas nos relatos e, posteriormente, nas essências desveladas.

Acerca das respostas para o questionamento fechado inicial *"Você se percebe envelhecendo?"*, enumerei que, dos 26 participantes, 21 afirmaram "sim", 2 afirmaram que "não", 1 relatou "às vezes" e 2 não especificaram sua resposta. A partir da redução transcendental, cheguei a quatro nexos eidéticos: 1º Corpo, 2º Vida, 3º Trabalho e 4º Sexo.

Acerca do nexo eidético Corpo, alguns temas se evidenciaram: as limitações e dores, o declínio do corpo, sensação de menos energia, menos reflexos e mais cansaço e reflexões sobre a aparência (em especial, com o rosto).

Para ilustrar, o Participante 6 (P6) relatou que se percebe "observando as consequências do declínio do corpo, com o surgimento de algumas questões de saúde, e a necessidade maior de cuidado com a alimentação, hábitos e ações". P9 relatou se perceber envelhecendo "fisicamente, com menos energia". P12 afirmou que "o corpo já não reage com a mesma rapidez

de antes, os reflexos se tornam mais lentos". P13 afirmou que "cronologicamente e fisicamente o corpo envelhece, é inevitável". O Participante 18 (P8) referiu "mais dores pelo corpo". P22 disse que percebe o "rosto diferente, já não tão mais novo quanto antes". P25 relatou que se percebe envelhecendo "pelas limitações físicas que já estão surgindo e que me impedem de fazer coisas que eram comuns em fases anteriores da vida".

Também é válido evidenciar que dois participantes relataram não se perceber envelhecendo: P7 disse "sinto-me bem com minha idade"; P24 disse que "sou adulto mas me sinto com vigor físico e mental para vários desafios de uma vida que ainda não se estabilizou no que diz respeito a trabalho, território, amores". Ficou evidenciado, com base nessas justificativas, uma visão de velhice relacionada à sentir-se mal ou com estabilidade: ora, se não se percebe envelhecendo porque se sente "bem com a idade" ou "sente com vigor físico e mental para vários desafios de uma vida que não se estabilizou" subentende-se que a velhice seria um momento em que essas questões aparecerão.

Acerca do nexo eidético Vida, os temas que se evidenciaram foram: mudanças de estilo, o lazer (mais sossegado), convivências em determinados âmbitos (e percepção de preparo) e menos imediatismo/pressa.

O Participante 4 (P4) referiu que muitas situações "perdem o ar de 'novidade' e se apresentam como momentos análogos a outros já vividos, não sendo experenciados com o mesmo entusiasmo. Ao mesmo tempo, é possível se sentir menos imediatista e ponderando mais antes de agir". P8 relatou: "Me reconheço mais preparado para lidar com várias questões de convivência, me sinto menos eufórico e mais centrado". P11 relatou que "vez por outra as relações pessoais, profissionais e as mudanças tecnológicas tais como o surgimento e aprimoramento das A.I. me fazem perceber que estou envelhecendo".

As essências destacam a percepção de que o envelhecimento está associado a mudanças no modo como as pessoas experimentam, reagem e interagem com o mundo ao seu redor, incluindo uma menor busca por novidades, mais ponderação nas ações e uma mudança de prioridades em relação ao lazer e às relações humanas.

Acerca do nexo eidético Trabalho se evidenciou a percepção de mais responsabilidades. Ademais, P3 disse que se percebeu envelhecendo quando os 40 anos chegaram e começou a se perguntar "Vou conseguir me aposentar? Vou conseguir me manter no mercado de trabalho?". P22 relata que se percebe envelhecendo "porque me vejo cada vez mais cheio de responsabilidades, algo que não havia tanto assim na época que eu era mais jovem".

Tais temas refletem preocupações comuns relacionadas à vida profissional e à transição para a idade avançada. O envelhecimento muitas vezes traz questões relacionadas à carreira, à

aposentadoria e à capacidade de enfrentar novos desafios e responsabilidades à medida que se avança na vida.

É importante assinalar que a população LGBT+ é historicamente compreendida como um grupo vulnerável, apartada das políticas da cidade, sobretudo pela impossibilidade do acesso e participação na relação trabalho-moradia (CORREIA, 2021). Ademais, o dinheiro e a renda são questões relevantes na velhice, em especial quando se trata de uma pessoa idosa LGBT+ e sem recursos: parte dessa população enfrenta a indigência financeira na velhice.

Por fim, acerca do último nexo eidético Sexo, os temas que se evidenciaram foram: alterações corporais (menos energia), menos imediatismo e sexo pago. O Participante 4 (P4) relatou "se sentir menos imediatista e ponderando mais antes de agir". P9 relatou que se percebe "fisicamente com menos energia". P17 relatou que consegue "perceber as alterações biológicas, funcionais e psicológicas". O Participante 10 (P10) referiu que se percebe envelhecendo "todos os dias... quando as pessoas chegam querendo cobrar por sexo".

3.3 Redução eidética e transcendental da Pergunta Disparadora 3

Para a redução eidética da terceira Pergunta Disparadora (PD3 - *"Como você acha que os outros lhe percebem enquanto um homem gay envelhecendo?"*), transcrevi o relato e, em seguida, extraí as essências de cada vivência – na busca por reduzir os relatos naquilo que têm de principal. Com isso, passei a descrever sistematicamente como foi a passagem da redução eidética para a redução transcendental baseadas nos relatos e, posteriormente, nas essências desveladas. A partir da redução transcendental, cheguei a quatro nexos eidéticos: 1º Corpo, 2º Relacionamento, 3º Rejeição e 4º Conquistas.

Acerca do nexo eidético Corpo, o tema que se evidenciou foi a aparência. De acordo com o Participante 1 (P1), quando questionado sobre como os outros lhe percebem enquanto um homem gay envelhecendo, respondeu "dizem que estou cada dia melhor". P18 respondeu que percebem "pelo rosto com menos tônus, mais rugas e cabelos grisalhos". P20 respondeu que o percebem como "uma pessoa conservada e com predisposição de juventude". O Participante 22 (P22) referiu "no meu caso, acredito que as pessoas até têm uma visão positiva, por enquanto. Afinal, eu ainda sou considerado jovem".

Acerca do nexo eidético Relacionamento, os temas que se evidenciaram foram: o suporte e o interesse. O Participante 3 (P3), quando questionado sobre como os outros lhe percebem enquanto um homem gay envelhecendo, respondeu "acredito que como grande parte da população é 'como vai ser quando ele estiver velho? Quem vai cuidar? Quem vai prestar

assistência'. Penso, enquanto homem solteiro". P14 referiu que "parte da sociedade acredita que por eu ser gay e não ter filhos, não terei suporte na minha velhice".

P10 ao responder ao questionamento disse que

> Particularmente, é difícil. Pois os jovens se interessam por mim. Mas meu gosto seria por alguém com idade próxima, mas não há reciprocidade. Os cinquentões querem os novos e não querem nada sério. Sem falar que para discriminação se referem tudo à tia velha. Que tem que pagar tudo para todos.

As essências dos relatos refletem preocupações e desafios sociais e interpessoais relacionados ao envelhecimento como um homem gay, incluindo a busca por suporte e assistência na velhice e as dinâmicas de relacionamento e interesse romântico, bem como a influência de estereótipos e preconceitos relacionados à idade. Tais preocupações e desafios podem ser justificados por dados reais: pelo estigma e discriminação, idosos LGBT+ podem apresentar menor rede de apoio social, taxas mais altas de pobreza, de deficiência e de sofrimento mental, aspectos que influenciam em sua autonomia e independência (REBELLATO; MOREIRA, 2021).

Santos, Araújo e Negreiros (2018) apontam que a cultura heteronormativa reproduz o preconceito de forma que alguns idosos vivam a sua velhice sozinhos, e talvez, por conta de uma ideia de solidão internalizada cognitivamente. Desta maneira, a solidão acaba por ser trazida como o maior medo presente na velhice – visto que advém de inúmeras atitudes negativas emitidas pela sociedade; consequentemente, muitos idosos LGBT+ preferem se isolar para não sofrerem algum tipo de discriminação.

Acerca do nexo eidético Rejeição, os temas que se evidenciaram foram: a discriminação e o estigma, como o de "maricona". O Participante 6 (P6), quando questionado sobre como os outros lhe percebem enquanto um homem gay envelhecendo, respondeu "existem vários pontos de vistas: o mais corriqueiro é a tratativa ou visão de que somos 'bicha velha', sem interesse sexual, sem sonhos, desinteressantes, fora dos padrões de estética imposto pela sociedade etc.". P9 referiu que lhe percebem como "rejeitado e discriminado". P12 referiu que "há aqueles que vão dizer que determinadas coisas não lhe pertencem mais. Digamos que o homem gay na visão de alguns, tem prazo de validade e utilidade". O Participante 16 (P16) respondeu que lhe percebem como "triste".

Tais essências dos relatos destacam os desafios e preocupações específicas enfrentados por homens gays em relação à discriminação e ao estigma à medida que envelhecem. Esses estereótipos negativos podem afetar sua autoestima, bem-estar emocional e a forma como são tratados pela sociedade. Segundo Henning (2014), posicionado numa vertente mais negativa do

espectro representacional do envelhecimento de homens com práticas sexuais homoeróticas, diversas êmicas como "cacura", "maricona", "cona", "irene", "tia", "tia velha", "bicha velha" são entendidas como categorias depreciativas[5], envoltas no deboche e raramente auto imputadas. Ademais, em termos de outros significados compartilhados, estão também baseadas em imagens marcadas, por exemplo, pela afeminação, amargura, solidão, desvalorização social e abandono.

Acerca do nexo eidético Conquistas, os temas que se evidenciaram foram: a segurança e a experiência. O Participante 6 (P6), quando questionado sobre como os outros lhe percebem enquanto um homem gay envelhecendo, relatou que há "a visão de que somos homens gays com segurança financeira, emocional, inteligentes, e até sobreviventes pelo fato de termos vivido muitas coisas, crises, epidemias, etc.". P11 referiu que lhe percebem "como uma pessoa bem equilibrada financeiramente e emocionalmente". P15 disse que lhe percebem como "alguém que vem conseguindo alcançar os objetivos na vida". P26, ao responder à pergunta, relatou: "Percebo que sou representado como aquele que amadureceu intelectualmente".

As essências dos relatos refletem uma percepção positiva em relação às conquistas associadas ao envelhecimento, incluindo a segurança financeira e emocional, a realização de objetivos de vida, a estabilidade e o amadurecimento intelectual. Isso destaca a diversidade de experiências de envelhecimento e a importância de reconhecer as realizações individuais que podem ocorrer ao longo da vida.

Cabe também assinalar que, quando questionados sobre como os outros lhe percebem enquanto um homem gay envelhecendo, três participantes relataram não pensar sobre o tema. O Participante 2 (P2) disse: "Não faço ideia". P5 referiu: "Não me vejo pensando nesta questão". P21 respondeu: "Não tenho a mínima ideia, pois a forma como o outro me percebe, não tenho como ter certeza logo, não paro para pensar sobre". Essas respostas podem refletir uma variedade de atitudes e perspectivas em relação ao envelhecimento e à orientação sexual: algumas pessoas podem não considerar ativamente a forma como são percebidas pelos outros, enquanto outras podem estar mais conscientes (ou dar mais importância) às percepções e estereótipos relacionados ao envelhecimento e à orientação sexual.

[5] Ainda segundo Henning (2014), na contrapartida mais positiva do espectro representacional do envelhecimento de homens com práticas homoeróticas, "coroa", "paizão", "tiozão" e "*daddy*" trazem consigo, entre outras questões, associações com imagens de masculinidades apreciadas, boa forma física, vida saudável, disposição, jovialidade, autoconfiança e valorização erótica.

3.4 Redução eidética e transcendental da Pergunta Disparadora 4

Para a redução eidética da quarta Pergunta Disparadora (PD4 - *"Você já sofreu algum tipo de preconceito? Em caso afirmativo, o que ocorreu?"*), transcrevi o relato e, em seguida, extraí as essências de cada vivência – na busca por reduzir os relatos naquilo que têm de principal. Com isso, passei a descrever sistematicamente como foi a passagem da redução eidética para a redução transcendental baseadas nos relatos e, posteriormente, nas essências desveladas.

Acerca das respostas para o questionamento fechado inicial, enumerei que, dos 26 participantes, 20 deram respostas afirmativas e os demais 6 disseram que "não". A partir da redução transcendental, cheguei a três nexos eidéticos: 1º Homofobia, 2º Xenofobia e 3º Velho.

Acerca do nexo eidético Homofobia, os temas que se evidenciaram foram: família e trabalho, piadas, ofensas e preconceito indireto. O Participante 3 (P3), quando questionado o que ocorreu em caso de preconceito, respondeu: "dentro da própria família que não quer entender sua condição e quer lhe impor casamento, filhos como segurança para um futuro na velhice".

O Participante 10 (P10) relatou que sofre preconceitos "sempre, todos os dias. Ofensas, piadas... Já apanhei, já fui assaltado, já fui convidado a me retirar de bares por estar com namorado, já se recusaram a me atender". P11 respondeu: "piadas homofóbicas no seio familiar ou no trabalho". P14 referiu que "na infância, fui vítima de *bullying* por ser uma criança 'efeminada'". P15 relatou: "quando jovem, uma vez em uma parada de ônibus deitei no colo do meu parceiro enquanto voltava de uma festa na madrugada e um taxista nos agrediu com palavras".

A realidade de pessoas LGBT+ no Brasil está longe de ser pacífica no Brasil: isso é comprovado pelos dados da violência sofrida por essa população como consequência da LGBTfobia. Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), o Disque 100 registrou 2.536 denúncias acera de violências sofridas contra pessoas LGBT+ de janeiro a maio de 2023, contra apenas 565 no mesmo período de 2022, o que indica um aumento de 303%. As denúncias resultaram em 13,8 mil registros de violações de direitos humanos desde o início do ano: os maiores registros estão relacionados à integridade psíquica (6,5 mil) e física das vítimas (2,7 mil) (BRASIL, 2023). Ademais, conforme exposto anteriormente, o Brasil é o líder em mortes violentas de pessoas LGBT+.

Acerca do nexo eidético Xenofobia, o tema que se evidenciou foi a xenofobia relacionada ser nordestino. O Participante 8 (P8), quando questionado o que ocorreu em caso

de preconceito, respondeu: “xenofobia foram casos pontuais quando saí de São Luís para morar no Distrito Federal, algumas pessoas debochavam de hábitos meus que são regionais”. P21 referiu que sofreu preconceito “por ser nordestino”. A xenofobia contra nordestinos se refere à discriminação e hostilidade direcionadas a pessoas que são originárias da Região Nordeste do Brasil: inclui a propagação de estereótipos negativos, preconceitos, exclusão social, discriminação e uso de linguagem ou comportamento ofensivo e racista em relação aos nordestinos (RAMOS, 2023).

Acerca do nexo eidético Velho, os temas que se evidenciaram foram: discriminação, padrão físico e relacionamento. O Participante 9 (P9), quando questionado o que ocorreu em caso de preconceito, respondeu: “por estar fora dos padrões físicos determinados pelo social”. P12 referiu que ocorreu “recentemente, inclusive. Um rapaz no aplicativo disse que eu era idoso (com 41 anos) pra estar num aplicativo de relacionamento e que eu deveria ter bom senso”. P13, ao responder disse que: “quando tinha em torno de trinta e poucos anos já percebi a postura dos ‘mais novos’ em fazerem questão de afirmar que não curtiam a companhia dos ‘mais velhos’ e passei a evitar tais companhias”. O Participante 18 (P18) referiu que “já me chamaram de velho num post de um perfil sobre notícias do universo gay”. P21 ao relatar o que lhe ocorreu, afirmou que sofreu preconceito “pelo culto do corpo jovem”. P23 respondeu que isso ocorreu ao “ser rotulado como cora, tio, velho, idoso”.

Os relatos revelam a discriminação com base na idade (etarismo), a pressão para se encaixar em padrões físico-estéticos (e, logo, a exclusão daqueles que não se encaixam nesses padrões), o culto ao corpo jovem (que enfatiza a importância da juventude e aparência física para homens gays) e os estereótipos sobre relacionamentos intergeracionais (o que inclui acusações de carência emocional, interesse financeiro ou a ideia de que estão sendo enganados). Tais estereótipos afetam a liberdade de escolha das pessoas em relação a seus relacionamentos amorosos.

Santos, Araújo e Negreiros (2018) apontam que o preconceito intragrupo LGBT+ existe: a homonormatividade, um padrão do que é socialmente aceito dentro do grupo LGBT+. Entretanto, o corpo do idoso não se adequa a ela, visto que o que vem sendo valorizado na atualidade é a juventude: é nesse momento que pode haver tentativas (por vezes, frustradas) de buscar para si artefatos que deixem com aparência mais jovem.

Cabe assinalar que, para boa parte da sociedade, a sexualidade do idoso é tida como inexistente, muito pelo fato de pessoas mais jovens tratarem o tema por um viés biológico, em que o envelhecimento proporciona perdas funcionais. Além disso, ainda se têm uma imagem do idoso a partir de uma visão de “pureza” que, quando se soma à questão de ser LGBT+

aumenta a negligência social em reforçar estigmas que causam a homofobia internalizada (SANTOS; ARAÚJO; NEGREIROS, 2018).

3.5 Redução eidética e transcendental da Pergunta Disparadora 5

Para a redução eidética da quinta Pergunta Disparadora (PD5 - *"Na sua experiência de vida, você recorda alguma situação que lhe remeteu ao envelhecimento?"*), transcrevi o relato e, em seguida, extraí as essências de cada vivência – na busca por reduzir os relatos naquilo que têm de principal. Com isso, passei a descrever sistematicamente como foi a passagem da redução eidética para a redução transcendental baseadas nos relatos e, posteriormente, nas essências desveladas.

Acerca das respostas, enumerei que, dos 26 participantes, 18 deram respostas afirmativas, 2 deram respostas negativas e 6 deram respostas que não se especificaram. A partir da redução transcendental, cheguei a três nexos eidéticos da PD5. A partir da redução transcendental, cheguei a três nexos eidéticos: 1º Corpo, 2º Segurança e 3º Relações.

Acerca do nexo eidético Corpo, alguns temas se evidenciaram: o declínio do corpo (como as dores e o cansaço), as limitações físicas, a aparência e a saúde. O Participante 3 (P3), ao responder se em sua experiência de vida recordava de alguma situação que lhe remeteu ao envelhecimento, disse:

> as limitações físicas de deixar de fazer algumas coisas que fazia outrora, e agora só faço com ajuda de óculos, de terceiros e deixar de fazer certas coisas que envolvam esforços físicos. A frequência com que costumo ir aos médicos, quer seja por prevenção, quer seja para tratamento de saúde, ou seja, o aumento de idas ao médico, demonstram que o corpo envelheceu e requer mais cuidados.

O Participante 6 (P6) referiu "o declínio do corpo, às vezes desequilíbrio e/ou quedas". P9, respondeu que a "estrutura física" lhe remete ao envelhecimento. P10 referiu "as dores que surgem no corpo. O cansaço e a falta de ânimo da vida". O Participante 18 (P18) disse "o aparecimento de pelos brancos e cinzas no meu peito e no saco escrotal". P20 referiu a "dificuldade de perder peso".

Os relatos dos participantes refletem as experiências comuns relacionadas às mudanças físicas e à percepção de envelhecimento. Também destacam a importância de cuidar da saúde, adaptar-se às mudanças que ocorrem no corpo com o tempo e lidar com as limitações que podem surgir à medida que envelhecem.

Acerca do nexo eidético Segurança, os temas que se evidenciaram foram: o planejamento e a aposentadoria. O Participante 18 (P18), ao responder se em sua experiência

recordava de alguma situação que lhe remeteu ao envelhecimento, referiu "quanto falta para a minha aposentadoria". P8 respondeu que:

> a compra da casa própria e o planejamento de velhice com amigos são situações que me remeteram ao envelhecimento diretamente. Pensar em ter um lugar seguro para morar quando estiver mais velho, e montar estratégias com pessoas próximas para essa fase da vida são coisas que eu tenho feito.

Os relatos dos participantes refletem uma preocupação com a segurança e a preparação para a velhice, com ênfase em aspectos financeiros, moradia e rede de apoio. Souza (2021) aponta que idosos LGBT+ algumas vezes têm a sorte de contar com a presença de parentes próximos, mas outros não têm a quem recorrer na velhice e precisam acionar antigas amizades, nem sempre disponíveis. Tais constatações também podem interferir negativamente nas possibilidades de experimentação e de expressão da sexualidade de uma pessoa idosa LGBT+, daí a importância de formar e cultivar as redes de proteção e suporte possíveis.

Acerca do nexo eidético Relações, os temas evidenciados foram: as relações com mais jovens e a diferença nas formas de tratamento. O Participante 1 (P1), ao responder se em sua experiência de vida recordava de alguma situação que lhe remeteu ao envelhecimento, referiu que "agora as pessoas me chamam de 'senhor'". P5 referiu que isso aconteceu "quando fui chamado por um estranho de 'tio'". P6 respondeu que "atitudes de outras pessoas tipo: 'ah fulano não vai aguentar, pois já está próximo dos 50 anos'. Quando se referia a dança, a ir para um determinado local, etc...".

O Participante 25 (P25) respondeu que isso ocorreu em "uma situação em que chego sozinho numa festa de público gay e não consegui socializar, por ser visto como uma pessoa envelhecida, a ponto de eu sentir que aquele não era mais o meu lugar". P26 referiu que "a minha rede de relações o tempo todo aciona a minha idade como algo distinto daquilo que meu corpo performa. Acho que pelo fato de ser esportista".

Os relatos dos participantes revelam uma sensação de mudança nas dinâmicas de relacionamento e na forma como são percebidos à medida que envelhecem. Essas mudanças podem desencadear reflexões sobre o envelhecimento e a transição para uma fase da vida em que são vistos como mais velhos em comparação com os mais jovens.

Rebellato e Moreira (2021) afirmam que mudanças de atitudes em relação ao velho e à pessoa LGBT+ por parte de gerações mais jovens, a partir da convivência intergeracional, podem ser uma oportunidade para a quebra de preconceitos e de revisão de falsas crenças. Ademais, o processo de mudança de atitudes, a longo prazo, também pode retroalimentar

positivamente a aceitação, o exercício da autonomia, manutenção da dignidade, da independência e participação social dessa população.

4. Evidências apodíticas e Considerações finais

A atitude fenomenológica permitiu uma visão integral dos relatos escritos dos participantes favorecendo a evidenciação dos fenômenos oriundos da redução eidética e redução transcendental, que foram utilizadas na análise, desvelamento e presentificação.

A partir da pesquisa, pude observar que os participantes do estudo perceberam o envelhecimento como um processo complexo que envolve mudanças em várias dimensões da vida, incluindo corpo, experiência e relações. Eles relataram enfrentar preocupações específicas relacionadas à aceitação e valorização em relação a seu envelhecimento, bem como considerações sobre a finitude e a decadência. Tais percepções destacam a necessidade de abordagens de envelhecimento sensíveis às questões específicas de pessoas LGBT+ que, a meu ver, ainda são escassas em nossa sociedade.

Ademais, a pesquisa demonstrou a complexidade de percepções entre homens homossexuais, que abrangem aspectos físicos, sociais, profissionais e sexuais. Essas percepções demonstraram-se influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo a busca por bem-estar, as mudanças nas relações humanas, as preocupações profissionais e as transformações corporais.

Os resultados da pesquisa destacam a persistência do preconceito contra pessoas LGBT+ em diferentes esferas da vida, bem como as complexidades da discriminação em relação à idade e à origem regional. Os participantes relataram experiências de discriminação homofóbica no seio da família, trabalho e sociedade em geral: o preconceito se manifestou por meio de pressões familiares para conformidade com normas heteronormativas, discriminação no trabalho e em público, violências físicas, verbais e *bullying* na infância.

O etarismo e as questões relacionadas à homonormatividade também se demonstraram presentes: a discriminação, a pressão para se enquadrar em padrões físico-estéticos, o culto ao corpo jovem e másculo, os estereótipos relacionados a relacionamentos intergeracionais e os desafios em manter relacionamentos afetivo-sexuais foram expressos pelos participantes.

Tais dados se fazem importantes para (re)pensar questões importantes acerca do envelhecimento de homens gays. Tornar visível uma realidade invisível não é uma tarefa simples, mas o debate acerca dos fenômenos que rodeiam a vivência dessas pessoas é um avanço. Os desafios acerca desse tema estão para além da superação de preconceito e

discriminação: envolve o reconhecimento dessas pessoas enquanto pessoas, detentoras de direitos e de demandas específicas.

Especificamente, enquanto psicólogo clínico, percebo que esta pesquisa pode trazer contribuições valiosas para melhorar a qualidade de vida e dignidade de homens homossexuais mais velhos: a atuação do psicólogo clínico pode fornecer apoio emocional, ajuda terapêutica e intervenções direcionadas a questões específicas enfrentadas por essas pessoas.

REFERÊNCIAS

BORBA, J. M. P. A Psicologia, o fenômeno do envelhecimento e as Intervenções Assistidas por Animais – IAAs. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**, Seropédica, v. 5, p. 11-28.

BORBA, J. M. P.; SILVA, L. V. C.; OLIVEIRA, T. C. A. A escuta da clínica fenomenológica e os fundamentos da fenomenologia husserliana. In: PIMENTEL, A.; LEMOS, F.; NICOLAU, R. (Orgs.). **A escuta clínica na Amazônia**, v. 1. Belém: EDUFPA, 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **Disque 100 registra aumento de mais 300% em denúncias de violações contra pessoas LGBTQIA+ nos primeiros cinco meses de 2023** [online], 05 jun. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/disque-100-registra-aumento-de-mais-300-em-denuncias-contra-pessoas-lgbtqia-nos-primeiros-cinco-meses-de-2023. Acesso em: 13 set. 2023.

CHAVES, M. V.; BRITTO, M. C. As várias faces da violência. In: REBELLATO, C.; GOMES, M. C. A.; CRENITTE, M. R. F. (Orgs.). **Introdução às velhices LGBTI+**. Rio de Janeiro: SBGG-RJ, 2021.

CORREIA, R. L. In: REBELLATO, C.; GOMES, M. C. A.; CRENITTE, M. R. F. (Orgs.). **Introdução às velhices LGBTI+**. Rio de Janeiro: SBGG-RJ, 2021.

CRENITTE, M. R. F.; MIGUEL, D. F.; JACOB FILHO, W. Abordagem das particularidades da velhice de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. **Geriatrics, Gerontology and Aging**, v. 13, n. 1, p. 50-56, jan./mar. 2019.

HENNING, C. E. **Paizões, tiozões, tias e cacuras**: Envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2008 (Original publicado em 1907).

GOMES, M. C. A. Etarismos e a diversidade sexual e de gênero. In: REBELLATO, C.; GOMES, M. C. A.; CRENITTE, M. R. F. (Orgs.). **Introdução às velhices LGBTI+**. Rio de Janeiro: SBGG-RJ, 2021.

GUIMARÃES, A. C. Uma aproximação aos conceitos básicos da Fenomenologia. **Fenomenologia e Psicologia**, v. 1, n. 1, 2013.

LEAL, M. G. S.; MENDES, M. R. O. A geração duplamente silenciosa: Velhice e homossexualidade. **Revista Portal de Divulgação**, n. 51, ano 7, fev./mar. 2017.

MIGUEL, D. F. LGBTI+: “Sopa de letrinhas” para quem? In: REBELLATO, C.; GOMES, M. C. A.; CRENITTE, M. R. F. (Orgs.). **Introdução às velhices LGBTI+**. Rio de Janeiro: SBGG-RJ, 2021.

RAMOS, V. B. C. **Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas**: a História como propositora de vivência intercultural. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

REBELLATO, C.; MOREIRA, V. G. Autonomia e independência. In: REBELLATO, C.; GOMES, M. C. A.; CRENITTE, M. R. F. (Orgs.). **Introdução às velhices LGBTI+**. Rio de Janeiro: SBGG-RJ, 2021.

SANTOS, D. K.; LAGO, M. C. S. Estilísticas e estéticas do homoerotismo na velhice: Narrativas de si. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 113-147, dez. 2013.

SANTOS, J. V. O.; ARAÚJO, L. F.; NEGREIROS, F. Atitudes e estereótipos em relação à velhice LGBT. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 29, p. 57-69, jan./jun. 2018.

SOUZA, L. L. Sexualidade e identidade de gênero de pessoas idosas. In: REBELLATO, C.; GOMES, M. C. A.; CRENITTE, M. R. F. (Orgs.). **Introdução às velhices LGBTI+**. Rio de Janeiro: SBGG-RJ, 2021.

TITCHENER, E. B. Brentano e Wundt: Psicologia Empírica e Experimental. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 16, n. 1, p. 97-103, jan./jul. 2010.

TOURINHO, C. D. C. A crítica da Fenomenologia de Husserl à visão positivista nas Ciências Humanas. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 17, n. 2, p. 131-136, jul./dez. 2011.

DESLOCAR ATÉ A CIDADE SOB O RECORTE DA MEMÓRIA: AS NARRATIVAS DAS PRIMEIRAS MORADORAS DO MERCADINHO NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA

Margarida da Conceição[1]
Vanda Pnatoja[2]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo retratar as narrativas das primeiras moradoras do bairro Mercadinho da cidade de Imperatriz-MA, tendo como cenário principal compreender a trajetória das mulheres e as razões de seus deslocamentos. Para isso, buscamos entender os atravessamentos vividos por estas mulheres, interpretar as interações entre espaço rural de origem e o espaço urbano em que se estabeleceram e todas as mudanças vividas nesse processo. A metodologia empregada no referido trabalho consiste primeiramente, na pesquisa bibliográfica a partir das autoras que trabalham a memória oral e trajetórias migratórias do campo para a cidade, bem como autoras que se debruçam sobre os estudos de gênero. A pesquisa de campo é feita através da história oral e memórias de moradoras que moram no bairro há várias décadas. A partir do presente estudo foi possível observar que as trajetórias destas mulheres são marcadas quase sempre pela dominação masculina e a vontade do homem a partir dos comportamentos e decisões sustentando taciturna da organização familiar, mantendo a mulher subjugada ao homem no domínio patriarcal.

PALAVRAS CHAVES: Deslocamento, Mulheres. Bairro Mercadinho. Imperatriz - MA

ABSTRACT: This article aims to portray the narratives of the first residents of the Mercadinho neighborhood in the city of Imperatriz-MA, with the main scenario being to understand the trajectory of women and the reasons for their displacements. For this, we seek to understand the crossings experienced by these women, interpret the interactions between the rural space of origin and the urban space in which they settled and all the changes experienced in this process. The methodology used in the aforementioned work consists primarily of bibliographical research based on authors who work with oral memory and migratory trajectories from the countryside to the city, as well as authors who focus on gender studies. Field research is done through oral history and memories of residents who have lived in the neighborhood for several decades. From the present study, it was possible to observe that the trajectories of these women are almost always marked by male domination and the will of the man based on the behaviors and decisions that sustain the taciturn nature of the family organization, keeping the woman subjugated to the man in the patriarchal domain.

KEYWORDS: Displacement, Women, Mercadinho Neighborhood. Imperatriz – MA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo retratar las narrativas de los primeros habitantes del barrio Mercadinho en la ciudad de Imperatriz-MA, siendo el escenario principal comprender la trayectoria de las mujeres y las razones de sus desplazamientos. Para ello, buscamos comprender los cruces vividos por estas mujeres, interpretar las interacciones entre el espacio

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão; Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino da Geografia e Metodologia do Ensino da Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Graduada em Licenciatura em Geografia e Sociologia pela Universidade Estadual do Maranhão; Professora de Geografia no Ensino Básico na cidade de Imperatriz-MA. Email: margarida.conceicao@discente.ufma.br

[2] Professora Doutora Associada I na Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia campus Imperatriz. Email: vanda.pantoja@ufma.br

rural de origen y el espacio urbano en el que se asentaron y todos los cambios experimentados en este proceso. La metodología utilizada en el trabajo antes mencionado consiste principalmente en una investigación bibliográfica basada en autores que trabajan con la memoria oral y las trayectorias migratorias del campo a la ciudad, así como autores que se enfocan en estudios de género. La investigación de campo se realiza a través de la historia oral y los recuerdos de los vecinos que han vivido en el barrio durante varias décadas. A partir del presente estudio, fue posible observar que las trayectorias de estas mujeres están casi siempre marcadas por la dominación masculina y la voluntad del hombre a partir de los comportamientos y decisiones que sustentan el carácter taciturno de la organización familiar, manteniendo a la mujer sometida a el hombre en el dominio patriarcal.

PALABRAS CLAVE: Desplazamiento, Mujeres. Barrio Mercadinho. Imperatriz – MA

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo retratar as narrativas das primeiras moradoras do bairro Mercadinho da cidade de Imperatriz-MA, tendo como cenário principal compreender a trajetória das mulheres e as razões de seus deslocamentos. Refletimos sobre os atravessamentos vividos por estas mulheres, as interações entre o rural e o urbano e como elas enxergam as mudanças enfrentadas nesse processo. Neste sentido, correlacionando as narrativas destas mulheres a fim de entender os papéis sociais exercidos por elas neste percurso.

A pesquisa foi realizada entre os dias 10 a 20 de janeiro de 2023, com um grupo de 5 mulheres da faixa etária de 70-80 anos, utilizando da memória e história oral, com recursos de gravação com o celular para registrar as informações. Desta forma, esta pesquisa se constitui bibliográfica e empírica, com trabalho de campo.

Como memória e história oral, Bosi entende como um método de abordagem na qual é necessário trabalhar o vínculo de confiança, tanto da parte do pesquisador que quer compreender a história de vida dos sujeitos que está a estudar, como dos próprios sujeitos para que estejam abertos a partilhar vivências. Segundo Bosi, o pesquisador se torna sujeito e objeto ao mesmo tempo. Como explica a autora:

> "Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir as lembranças." (BOSI, 1979, p. 2)

Todas as interlocutoras são moradoras há mais de 50 anos do bairro, muitas delas chegaram à cidade passaram um tempo em outro local na cidade e só depois se instalaram no Bairro Mercadinho. É importante enfatizar que o campo de pesquisa também é meu local de moradia e pertencimento. Assim, foi necessário criar certo distanciamento das relações informais e também do espaço para compor a tessitura desta pesquisa.

Sendo um exercício difícil, pois é preciso se policiar e atentar-se para as interações com o campo e com as pesquisadas através de suas memórias Como descreve Bosi (1979, p. 3): "Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois de entrevista, na hora do cafézinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão." A autora argumenta que muitas vezes as informações partilhadas não são registradas e advêm de confidências que estes sujeitos confiam ao pesquisador.

Esse exercício resultou em dados relevantes para esta pesquisa, já que a maneira como elas enxergam estes deslocamentos a partir de suas vivências enriquecem esta pesquisa. Os dados mostram como foi o processo de socialização dessas mulheres no bairro, algo relacionado

com seus núcleos familiares e outros espaços de convivência no bairro. Por último, compreendemos como o espaço social emprega sentidos nas trajetórias dessas mulheres, transformando não somente o convívio das mesmas, mas também suas percepções sobre seu lugar no bairro enquanto mulher e dona de casa, num contexto social bastante patriarcal.

O presente artigo primeiramente apresenta um breve relato histórico e geográfico do bairro, seguido de uma apresentação das moradoras do bairro que irão ser escutadas, através de suas narrativas e histórias de vida, para assim, por fim, podemos entender suas trajetórias desde os seus lugares de origem até a sua chegada no bairro. Assim como, entender suas sociabilidades e vivências que foram se estabelecendo no Bairro do Mercadinho até hoje.

2. GEOGRAFANDO O BAIRRO MERCADINHO: UM BREVE RELATO

Na transição da década de 1950 para 1960, o governo federal era liderado por Juscelino Kubitschek (1956-1961), projetou a integração nacional da Amazônia Legal, através da industrialização do Plano de Metas e a construção de Brasília. O discurso era levar desenvolvimento econômico e social para os espaços urbanos amazônicos visava essencialmente as infraestruturas, transportes e implementação de energia elétrica. Esse modelo impactou todo eixo regional e forjou um novo modo de vida para a população que ali já morava.

Nesse ínterim, diversos projetos de desenvolvimento na região foram executados para ‘’modernização’’ e ‘’urbanização’’ na Amazônia. Uma das intervenções que teve grande centralidade no contexto regional como um todo foi a construção da Rodovia Belém-Brasília, iniciada em 1962. A grande rasgadura viária tinha como função interligar a capital Brasília até a Região Norte, transpassando cidades, comunidades, povoados e sentidos que foram atingidos pela obra. Uma das muitas cidades amazônicas atravessadas pela BR-010 foi Imperatriz, no sudoeste maranhense, às margens do Rio Tocantins.

Acerca da relação de Imperatriz-MA como núcleo regional, é necessário destacar:

> Imperatriz caracteriza-se como ponto de apoio de contínuas incursões em busca de riquezas. Estas, contudo, proporcionam apenas crescimentos explosivos, tão curtos nos casos do caucho, do quartzo e mesmo do arroz, que nem mereciam ser chamados de surto. Como núcleo da borda regional, esteve sempre à mercê de forte imigração, atraindo mão de obra seja para sustentar o crescimento, seja em consequência da redução do mesmo, sobretudo com a construção da Belém-Brasília e o abastecimento e declínio da exploração do ouro em Serra Pelada (BECKER, 2013, p.55).

Quando a obra da BR se iniciou, Imperatriz era uma pequena cidade com a economia baseada no beneficiamento de arroz e sua vida social voltada para as margens do rio. O crescimento da cidade e a construção da rodovia que trespassava sua região, ocasionam um

intenso fluxo migratório e o espaço urbano se modifica, enquanto os bairros se expandem, surgindo igualmente outros. A respeito dos fluxos migratórios internos como se sucederam no Brasil, a geógrafa Berta Becker discorre:

> No âmbito das migrações internas, igualmente diversificadas tem sido a tipologia desses deslocamentos. Intensos fluxos de caráter rural-urbano ocorreram nas décadas de 50 e 60, representativos de um período marcado por crescente concentração fundiária e industrialização nos grandes centros urbanos. Estabeleceram-se migrações interestaduais de longa distância na década de 70, especialmente de nordestinos para o eixo Rio de Janeiro-São Paulo e a de sulistas para as áreas da Amazônia e Centro-Oeste (BECKER, 1997, p.321);

Anteriormente, a região onde se localiza o Bairro Mercadinho consistia em pequenos aglomerados de família que moravam distantes uns dos outros, não havia estabelecimentos comerciais, pois toda a vida social da cidade de Imperatriz consistia às margens do rio Tocantins como bem denota Franklin (2008, p. 43-55) vivendo de ciclos econômicos que movimentavam a parte mais antiga da cidade. Com isso, a localidade onde está o Mercadinho não recebia essas interações sociais, econômicas e políticas até 1962 quando se inicia a construção da rodovia Belém-Brasília.

As primeiras habitações que se tem notícia no Bairro Mercadinho são de 1965 no entorno do Mercado de Carne Vicente Fitz, ponto de venda e distribuição de carne bovina para Imperatriz e região. As primeiras moradias eram construídas de pati[3] e cobertas de palhas, os moradores eram migrantes oriundos de outros estados nordestinos e de outras regiões do estado maranhense como aborda Oliveira (2005, p.1), vindos do campo, chegavam aqui e reproduziam seus modos da vida campesina no convívio familiar.

Para sobreviver, os migrantes que não conseguiam trabalho no contexto da construção da rodovia, passavam a trabalhar como estivadores, serventes, carregadores aonde haviam esse tipo de serviços na cidade para manter a família. Quando não havia, debandavam-se para o garimpo[4], construção civil ou até mesmo retornando ao roçado. De acordo com Becker (1997, p.39) “Os grupos populacionais põem-se em movimento (…) vislumbram a possibilidade de terras e mercado de trabalho, ou simplesmente perambulam em busca de tarefas que lhes assegurem a mera subsistência”.As mulheres, por sua vez, ficavam para cuidado da casa e dos filhos, dedicando a atividades manuais como lavar e passar roupas para complementação da renda.

[3] Consiste em caules de árvores típicas da Amazônia Oriental como o buritizal, babaçual e macaubeiras

[4] Atividade ilegal e informal de extração de ouro, normalmente em área protegida

Nessas circunstâncias, as primeiras moradoras do Bairro Mercadinho são oriundas de áreas rurais, tanto dentro do estado maranhense, como de outras localidades, migrando dos seus locais de origem, fugindo da fome, da violência campesina e da falta de oportunidades. Além disso, prevalecer nessa realidade no contexto urbano, moldava uma nova modelo de existir e sobreviver, o bairro e a cidade tornaram o espaço de compartilhamento de vivências e ações destes indivíduos que muitas vezes replicavam na cidade os seus modos de vida do campo, como Lima destaca:

> Na década de 1980, Imperatriz se tornara a segunda cidade mais populosa do estado do Maranhão, no entanto, a maioria dos bairros formados pelos diversos trabalhadores rurais e suas famílias, mais se aproximam dos chamados "povoados", apresentando fortes características rurais dado à configuração e dinâmica da cidade, sobretudo de alguns bairros. (LIMA, 2005, p.7790)

3. ELAS

A convivência com as interlocutoras da presente pesquisa se dá desde a minha infância, embora minha convivência com as interlocutoras desta pesquisa se dá 30 anos, sejam pessoas do meu convívio, com as quais divido a mesma rua e as memórias de minha infância, pouco sei sobre elas, suas histórias de vida e os deslocamentos que as mesmas fizeram até chegarem em Imperatriz. Pensando na compreensão dessas trajetórias, conversei com cinco das moradoras mais antigas do Bairro Mercadinho, utilizando-me tanto de conversas quanto de entrevistas semiestruturadas na composição de um quadro que tem a trajetória das mesmas como fundamento.

A primeira interlocutora da pesquisa foi Maria da Graça Pereira Pedrosa de 77 anos, mulher magra, de estatura baixa, de pele parda, saiu da cidade de Ipú-CE em 1956 e é moradora do Mercadinho desde 1965. Também é conhecida como dona Graça do Neguin, alcunha de seu marido José Manoel Pedrosa, Graça com seu companheiro e os filhos mais velhos Aldenir e Manoel Júnior com quem divide o mesmo terreno com uma moradia para cada familiar.

Na mesma ocasião, conversei com Maria Germana Conceição Mesquita, de 73 anos, nascida na cidade de Bacabal, de onde saiu em 1962, moradora do Mercadinho desde 1968, é uma senhora negra não retinta, de estatura baixa e de cabelos encaracolados grisalhos. Dona Germana ficou viúva há 40 anos quando seu marido, Antônio Mesquita, faleceu em um acidente de carro e recentemente perdeu o filho Ivan Mesquita, também em um acidente de trânsito. Hoje vive com os dois de seus sete filhos: Willas Mesquita e Adailton Mesquita, suas outras quatro filhas, Raimunda, Dora, Ivaneide e Ivanilde migraram de Imperatriz para a cidade de Brasília-DF no início dos anos 2000.

Seguindo as conversações, procurei Ivonete Marinho Sousa Santos, de 77 anos, nasceu na cidade de Itaguatins-TO e de lá saiu em 1956, com sua família rumo à Imperatriz-MA, moradora do Mercadinho desde 1967, conhecida como dona Ivone, é uma senhora muito alegre e sorridente, de pele parda e estatura baixa, cabelos grisalhos e curtinhos. O marido, Gentil Fernandes, faleceu de falência múltipla dos órgãos em 2016, ela vive próxima de todos os seus sete filhos que também são seus vizinhos.

Após visitar dona Ivonete, fui ao encontro de Felisbela Oliveira dos Reis, de 72 anos, moradora do Mercadinho desde 1965, saiu de Tuntum-MA para Imperatriz-MA em 1959, de estatura mediana, parda e cabelos tingidos, é conhecida por Bela e vive com seu marido, Jacó Reis. Dois de seus cinco filhos: Alexsania Reis e Wimiker Reis moram na cidade de Imperatriz e visitam os pais regularmente. Os outros três filhos saíram de Imperatriz e hoje moram na cidade de Manaus-AM.

Por último, fui visitada por Juvenir Rodrigues Silva, de 78 anos, nasceu em Lavras das Mangabeiras no Ceará e migrou para o Maranhão em 1957, moradora do Mercadinho desde 1967, de estatura mediana, de cabelos encaracolados e pele negra não retinta, ficou viúva quando seu marido José Flor da Conceição foi assassinado em 1974. Dona Juvenir compartilha a casa com dois de seus setes filhos: Elisete e Márcio Rodrigues, o genro Edson Serafim e alguns netos.

4. O DESLOCAMENTO DE SEUS LUGARES DE ORIGEM ATÉ O BAIRRO MERCADINHO.

No ensejo de compreender a trajetória dessas mulheres até aqui, foi importante reconstitui o cenário anterior de suas vidas e quais foram as razões preponderantes que as trouxeram para cidade de Imperatriz. Para isso, procurei saber sobre suas origens, conversando informalmente com as interlocutoras. Minhas primeiras indagações foram sobre os locais de nascimento delas, se haviam nascido no Maranhão ou tinham vindo de outras localidades e quais as suas razões para migrar de cidade em cidade até chegarem a Imperatriz. A maioria das razões advém essencialmente por causa do marido, ou porque o marido conseguiu emprego, ou porque é foragido de algum crime ou alguma dívida. São várias as motivações, mas quase todas relacionadas com o domínio de alguma figura masculina em relação a essas mulheres. Dona Graça foi a primeira a me responder, discorreu sobre a sua infância e aqui segue um trecho de sua fala:

> Eu passei a infância na comunidade São Félix, município de Imperatriz. Vivia lá com meu pai, minha mãe e meus irmãos vivendo de roça. Plantando e roçando, minha fia.

> Arroz, milho, feijão, abóbora. Mas eu nasci foi em Ipú no Ceará'' (DONA GRAÇA,2023).

Continuando sobre o assunto, dona Germana deu prosseguimento a este tópico da conversa relatando as dificuldades que os pais tinham para registrar os filhos por não saber o nome da cidade onde nasceu. Naquele período, os povoados e vilas eram confusos sob qual jurisdição municipal faziam parte. Como a mesma relata neste trecho de nossa conversa:

> Minha fia, eu nasci num lugar chamado Melancia, nem sei direito que cidade era, ou se ficava perto de alguma cidade, minha fia. Mas a mãe da gente levava para São Francisco do Piauí pra registrar, pegava o batistério e levava pra registrar. E eu morava lá com a mãe e o pai, só tive irmã muié e trabalhando na roça'(DONA GERMANA,*idem*).

Aqui pude perceber dos percalços encontrados por estas mulheres para perceberem os locais de nascimento, o distanciamento não é somente espacial, mas também social desses centros urbanos. O que nos remonta aos escritos de Oliveira (2020, p. 4) retratando como a relação do campo e da cidade não se atribui somente nas características dicotômicas do urbano e rural, mas também do conteúdo produzido pelos mesmos a partir dos processos e agentes que materializam estes espaços, corroborando assim com o distanciamento dos moradores do campo com a cidade e suas cognições espaciais com o urbano.

Seguindo as conversações sobre os locais de origem, Dona Bela também compartilha de como não estar próximo da cidade dificultou nas oportunidades que ela acreditaria ter se estivesse na cidade. Contudo, ela relembra da infância no povoado Lagoa do Capim, município de Tuntum-MA:

> Minha fia, lá na Lagoa do Capim nós era feliz, eu tinha meus irmãos e tudo era mais tranquilo, não tem essas dificuldades que tem hoje. O ruim era que a gente num ia pra escola, não sabia as letras. A roça que era o lugar da gente, não era a escola, não (DONA BELA,*idem.*).

Assim como muitas outras pessoas que viveram no campesinato, Dona Bela também nos fala como esta vida rural está atrelada ao pertencimento dos indivíduos que lá moram, se reconhecerem enquanto camponeses a partir dos dispositivos característicos do espaço rural, se identificando com aquele modo de vida. Pensando na perspectiva campesina e a identidade da família no meio rural, Silva relata que:

> Nessa época que nós tomamos entendimento de gente. Lá essa região ali do Olho D'água tinha assim tudo. Era terra de ... como os outros chamavam... Ninguém era dono de terra. Nem conhecia dono de terra. A gente que botava roça. Meu pai disse que nasceu e se criou ali. Criou-se ali naquela região ali de Pedreira, de Agua Preta que ficava pra cá de Santa Cruz. Aquelas baixadas por ali tudo ele disse que ninguém era dono de terra. Quem tinha roça não queria saber e a gente fazia roça. Plantava de

> tudo. Quando era no outro ano fazia roça no outro pedaço. Aquela capoeira do ano passado você plantava, dava dois, três anos de uma capoeira pra outra. Era fartura mesmo. Então ali eu me criei. Por isso que eu acho que parece que eu ainda tenho assim o jeito assim, de, de como é que eu quero dizer de caboco e, pra me formar melhor essa questão da identificado (identidade) da família. (SILVA, 2013, p.25)

Dona Ivone conta que nasceu na cidade de Araguatins-TO, vivia da agricultura familiar e diferentemente das outras interlocutoras, ela teve oportunidade de estudar desde cedo. Embora continuasse trabalhando na roça com seu padrasto, sua mãe, seus irmãos e seus avós, ela conta como foi importante aprender a ler desde muito jovem. Segue um da sua fala:

> Meu pai botou pra estudar pruque ele não queria que os fio fosse feito de besta. Mas também continuam na roça pra dar valor a sina dele, eu dei valor a minha sina também. Eu era gêmea e a irmã morreu e eu vivi e tive oportunidade de viver a vida. Cortei a sina (DONA IVONE, 2023).

Na narrativa da Dona Ivone é possível perceber quando diz ‘’cortou a sua sina’’, relembrando que a irmã nasceu morta e ela nasceu viva como oportunidade de trilhar sua trajetória após a adversidade da perda da irmã, que a memória no universo feminino se relaciona ao ambiente doméstico e da vida privada. As lembranças se abarcam e se constituem nesse espectro familiar. As histórias e memórias guardadas por estas mulheres são quase que genealógicas como o relato de dona Ivone sobre o seu nascimento (PISCITELLI, 1992)

Completando a reconstituição das origens das interlocutoras, Dona Juvenir conta que nasceu em um povoado chamado Cedros, no município de Lavras da Mangabeira no estado de Ceará. A família vivia do roçado de melancias, abóboras e mandioca, vivia com a mãe e os irmãos. Sobre isso ela relata:

> A vida era muito sofrida, vivia na roça e minha mãe buscava água longe. A casa era bem pobrinha, coberta de palha. Num tive oportunidade de estudo, nem de saber das letras, só depois de velha. Meu pai era muito zangado e num ficava em casa, minha maezinha coitadinha vivia com medo de alguém fazer mal com a gente por causa do pai, foi por conta dessas coisas que nois vinhemo simbora (DONA JUVENIR, 2023).

Sobre o percurso descrito acima, podemos observar que Dona Juvenir criou imaginários sobre os acontecimentos da sua vida, como um exercício de rememorar a lembrança e recompor sua biografia e dos indivíduos do seu núcleo familiar. Sobre isso, Bosi (1979, p.344) nos diz que lembrança e família de determinado grupo doméstico se matizam de maneiras distintas nas memórias de cada um dos membros, a origem desta lembrança, ainda assim, perdura na sua memória. Além disso, Costa e Lamarão (2011, p.201) afirmam que as memórias, ou melhor, o fragmento das memórias não contém a totalidade vivida daquela realidade, mas sim, alguns recortes de determinada memória.

Desse modo, percebemos que essas mulheres vieram de diversas localidades do Nordeste e Norte brasileiro, primeiramente se locomovendo de um estado para outro e posteriormente se deslocar por sucessivas comunidades ou cidade dentro do estado destinatário. Muitas delas saíram de suas cidades natais ainda na infância ou início da adolescência, outro fato a ser demonstrado é que todas as moradoras, ao se estabelecerem em Imperatriz não se deslocaram mais à procura de moradia e espaço social, nem dentro do Estado do Maranhão, nem algum outro estado.

Por fim, as saídas dessas mulheres dos seus locais de origens se dão pelos mais diversos motivos, fugindo da pobreza e da fome, a procura de uma melhor expectativa de vida, conflitos familiares e/ou com terceiros. Também se denota a descrição que essas mulheres fazem do primeiro espaço físico habitado por elas, sempre marcado com a humildade dos componentes da casa, a falta de recursos e o espaço diminuto. Outro ponto interessante a ser destacado é a lembrança sobre a ‘’roça’’ ou ‘’campo’’ é bem mais notória do que a lembrança sobre a ‘’casa’’, interpretando que o afeto a terra é mais nítido do que com a casa em si na sua infância e juventude.

4.1 LONGA LÉGUA ATÉ O BAIRRO

O percurso trilhado é marcado pela migração de suas localidades rurais até os centros urbanos mais desenvolvidos, é também grifado por muitas paradas no trajeto da viagem até o local de destino. Muitas dessas mulheres já vieram acompanhadas dos seus maridos, ou se não, do seu núcleo familiar chefiado por uma figura masculina. Diversos motivos as trouxeram para a cidade, dentre eles a busca de uma melhor qualidade de vida, fugindo da fome, da seca, da violência ou sendo atraídas pela novidade da construção da rodovia e a promessa de vida melhor implícita. Sobre esse assunto, dona Graça nos revela como se deu o seu processo de mudança até Imperatriz:

> Eu saí muito pixotinha[5] do Ceará, minha fia. De lá, minha família se mudou para Timon, ficamo lá um tempo trabalhando na roça, só que a roça era ruim, e não tinha nem parente e nem aderente perto. Meu pai vendeu essa terrinha e fomo pra Matões, tinha uns irmão do meu avô lá, pai do meu pai, nos trabalhamo de roça lá também, ficamo muito tempo por lá, passou passou aí meu pai recebeu uma proposta de trabalhar numa fazenda em Gonçalves Dias, aí nos tudim fomos pra lá, o homi disse que ele podia plantar umas linhas de roça pra poder comer, ter umas mandioquinha, passou muito tempo assim. Só que o homi um dia, cobrou as coisas que meu pai plantou e que ele tinha que pagar, que meu pai tava devendo a ele, minha fia! Ai meu pai nem recebeu acerto de nada, o homi mandou ele embora e foi daí que nos viemos pra Imperatriz, em Imperatriz, moramo primeiro no povoado São Félix e conheci o

[5] Criança pequena

> Neguin lá, nos casemo em 1963, e em 1965 viemo pra cá pra essa rua e até hoje nos mora aqui (DONA GRAÇA, 2023)

A migração da família da Dona Graça se deu primeiro de um estado para outro, já que todo núcleo familiar era do Ceará. Após a chegada no Maranhão, haveriam diversas tentativas para se estabelecer nos espaços urbanos que chegavam. As oportunidades de trabalho sempre eram dúbias e exploratórias. Para mais, as ruralidades lhe acompanhavam nesse percurso, embora estivessem morando na cidade, os modos de vida eram rurais, com o trabalho ainda era voltado para agricultura marcando a interação desses indivíduos com o urbano. Todavia, é importante ressaltar que os fatos narrados por Graça ressalta os conflitos no campo, tornando-se mais violento entre os camponeses e aqueles que passaram ocupar à terra, dado que, os mesmos estavam em alteridade uns para com os outros e assim criando mecanismos de expulsão desses camponeses.

Posteriormente, a dona Germana nos recorda o caminho feito por ela e a família até sua chegada na cidade de Imperatriz, também assinalada pela vida no campo e atividades de trabalho junto a lavoura e as dificuldades de adaptar-se na cidade. Sobre isso, dona Germana lembra:

> Eu nasci no Melancia, passei 10 anos lá só, que é Piauí. De lá o meu pai carregou nós pra Bacabal-MA, nos moramo la e trabalhando na roça o tempo todo, eu, minhas irmãs… aí teve um tempo que nos mudemo pra um povoado por nome Serraria, que era perto de Pinheiro, e lá meu pai foi capataz de fazenda lá nesse povoado. Com o tempo meu pai ficou desgostoso no serviço e resolveu voltar pra Bacabal, lá em Bacabal eu conheci meu marido, mas já conhecia ele, pruque a família dele era vizinha da minha. Nos fugimo pra Coroatá e casemo lá (risos) minha mãe zangou, mas depois passou e voltemo pra Bacabal, depois o meu marido recebeu uma proposta de serviço no Trecho Seco, bem aqui na Açailândia, ai nos viemo pra fazenda que ele ia trabalhar, isso em 1963, ficamo só três meses e viemo pra Imperatriz, bem pra cá nessa casa onde eu moro até hoje (DONA GERMANA, 2023).

É importante ressaltar que, os caminhos percorridos por Dona Germana e sua família foram nitidamente definidos pelas necessidades que a figura masculina julgava ser o melhor. É percebido como a família se muda diversas vezes, circulando dentro do estado na perspectiva de bem-estar e conforto. Outro fato a ser delineado são os retornos à Bacabal, a mesma morou na cidade em três ocasiões diferentes de sua vida: a infância, no início da juventude e depois do matrimônio, essencialmente levada pelo horizonte desenhado pelos homens que passaram em sua vida: o pai e o marido.

Dessa forma, as proposições de vida da figura feminina ficam escondidos, subalternizados pela figura do homem que trabalha e da mulher que acompanha seu marido por onde ele for. É importante refletir sobre isso, não para julgar esta mulher que segue

determinações do ideário masculino, mas para refletir como esse processo se dá na vida dessas mulheres sem que elas sequer percebam, fazendo com que as trancem seus caminhos a partir do percurso feito pela figura masculina.

Já Dona Bela evoca na lembrança por onde passou até sua chegada em Imperatriz, em 1969. Assim como as outras interlocutoras, saiu da lavoura rumo à cidade. Contudo, há algumas diferenças, por exemplo, não houve tantas mudanças de um centro urbano para outro. Esses poucos deslocamentos se justificam também por conta de certa estabilidade financeira trazida pelo emprego do marido. Sobre o circuito de Tuntum até Imperatriz, ela nos conta:

> Eu cheguei em Imperatriz em 1969, eu saí lá de Lagoa do Campim no Tuntum direto pra cá pra Imperatriz. E toda minha família veio, minha mãe, meu pai e meus irmãos. Meu pai até plantou uma roçinha, mas não durou muito, não. Aí em 1972, eu me casei com o Jacó, e o Jacó já era funcionário da SUCAM naquele ontem, ele era entendido das letras e eu não. Mas nós num morava aqui no Mercadinho de cara ainda, não. Morava no Entrocamento, depois que mudemo pra cá e esse terreno da minha casa, era da minha sogra (DONA BELA, 2023).

Quando Dona Bela chegou em Imperatriz, primeiramente morou próximo ao Entroncamento, na chamada BR-14[6]onde ficava o trânsito dos trabalhadores, às margens da construção da rodovia Belém-Brasília. Após a curta temporada nesta localidade, ela e o marido se mudaram para o bairro Mercadinho ainda em 1972. Nos outros casos aqui relatados, as interlocutoras vinham para cidade já casadas e com filhos, já Dona Bela casou-se aqui e demorou quatro anos para ter seu primeiro filho, pois a mesma foi estudar e contou também que o marido foi o ‘’maior incentivador’’ para ela iniciar os estudos e terminar o ginásio.

É interessante pensar que Dona Bela contraiu matrimônio com uma pessoa da cidade que já aqui vivia, enquanto ela tinha atrelada às suas vivências uma identidade rural. Alinhando-se com a fala da interlocutora, é perceptível como homem e a cidade sujeitam a mulher a partir dos rearranjos da composição e organização familiar como bem denota Anderson (2011, p.165) relacionar não só pelo fato de viver a ‘’cidade’’, mas também estar vivendo com um homem da ‘’cidade’’.

No ensejo das conversações tecidas com as interlocutoras, Dona Ivone lembra como se deu a sua vinda até Imperatriz, a mesma é natural de Araguatins no Tocantins, mas quando nasceu ainda fazia parte do Goiás. Relembra que saiu do local de origem em 1965, em suas palavras:

---

[6] Segundo Franklin (2008, p.117) BR 14, antigo nome da Avenida Dorgival Pinheiro de Sousa era a única ‘’estrada’’ que ligava a construção da Rodovia Belém-Brasília à parte antiga da cidade de Imperatriz, às margens do rio Tocantins.

> Araguatins era longe demais naquela época, minha fia. As coisas eram difíceis demais, aí meu pai pegou a roça que tinha e vendeu pra um homi muito rico na região, e viemo pra Imperatriz. Aqui meu pai foi trabalhar de estivador no cais do rio, e nós ia pra escola e ajudava a mãe em casa. Ficamo mocinha, foi quando conheci o Gentil, tu lembra dele, né minha fia? E casemo em 1965 e se mudemo pra essa casa aqui e compremo o terreno do lado ali (DONA IVONE, 2023).

O pai de Dona Ivone era um homem da lavoura que veio para cidade trabalhar em funções subalternas, embora nesta situação, os seus espaços sociais e de interação do marido eram bem mais extensos do que os das mulheres com quem convivia. D. Ivone relata que a mãe e as irmãs ficavam em casa para cuidar dos afazeres domésticos subalternizados a serviços semelhantes no rural, com os espaços sociais reduzidos à casa e à vizinhança. As vezes em que saía, era para ir à escola, que também era observado pelo domínio masculino do lar.

Embora o trajeto percorrido pela família de Dona Ivone não tenha muitas intercorrências, a família veio do Tocantins diretamente para a cidade de Imperatriz. Todos se instalaram no Bairro Mercadinho e nele ela conheceu o marido e constituiu sua família. A interlocutora pergunta se me lembro dele (o marido) respondi contundentemente que sim, pois me veio na memória, o período da infância em que eu comprava guloseimas na sua bodega e girava o baleiro só para ouvi-lo ranger. A memória destas mulheres, de alguma maneira reconstitui a memória da minha trajetória e assim, rememorando juntas, compomos a história do nosso bairro.

Finalizando as conversações sobre estes deslocamentos traçados na vida dessas mulheres, a família de Dona Juvenir migrou do Ceará para o Maranhão no início dos anos 60, morando em alguns povoados quando aqui chegou. Ela conta como procedeu essa chegada no Maranhão:

> Minha família chegou no Maranhão em 1959, saimo lá de Cedros para o povoado Campestre Grande, que ficava depois da Mucuíba, era tudo Imperatriz naquela época. Nos viemo fugindo por causa da profissão do meu pai, o medo assombrava minha mãe, que tomou a decisão de se mudar do Ceará. A gente comprou a terra e trabalhou na roça nesse com o dinheiro que meu pai conseguiu na pistolagem, em 1964, me casei com seu tio e continuemo morando no Campestre, mas o Zé não queria mais morar lá porque pai Júlio tava sofrendo com doença e um povo grande querendo tomar terras dele, em 1965 viemo pra Imperatriz e o Zé pelejou com pai Júlio e mãe Lia pra vim, em 1968, quando eles vieram e compraram uma casa perto da nossa (DONA JUVENIR, 2023).

Em função do pai, a família sofria constantes ameaças, o que os motivaram a se deslocar até o Maranhão, saindo do espaço rural rumo a cidade, chegando no Campestre Grande, em 1959, junto com a mãe e os irmãos. Lá, Dona Juvenir cuidava das atividades domésticas com as irmãs enquanto os irmãos cuidavam da roça, ela casou-se com seu vizinho no povoado, José Flor da Conceição.

Após o casamento, o esposo decide morar em Imperatriz, à procura de oportunidades para o casal, ocasionando um novo deslocamento na vida de Dona Juvenir. O seu marido é tio materno de uma das autoras, e ‘’Pai Júlio’’ e ‘’Mãe Lia’’ que a mesma recorda são seus avós maternos. Neste sentido, é necessário analisar como as relações homem/mulher dos nossos âmbitos familiares reproduzem comportamentos de dominação masculina. Apesar da motivação da mudança ter como razão o núcleo familiar, são os homens que tomam a decisão. Contudo, José se isola das perspectivas de sua mulher, que somente o acompanha sem indagar os motivos desse deslocamento, exercendo a vontade do homem, a partir dos comportamentos, decisões e atitudes que a mantêm taciturna para assegurar o ambiente matrimonial e familiar. Segundo Cruz (2012, p. 195) na medida em que as relações existentes entre o masculino e o feminino são relações assimétricas, desiguais, mantém-se a mulher subjugada ao homem no domínio patriarcal.

5. NOTAS CONCLUSIVAS

Com o objetivo de retratar as narrativas e trajetórias das primeiras moradoras do bairro Mercadinho da cidade de Imperatriz-MA, buscamos entender as histórias de vidas de algumas delas. Refletimos assim sobre os atravessamentos destas mulheres entre o rural e o urbano e como elas e como elas viveram estas mudanças. Todas elas moram há mais de 50 anos no bairro. Num contexto totalmente patriarcal, procuramos entender seus papéis sociais e de convivência no bairro enquanto mulheres, mães e donas de casa.

O bairro do Mercadinho que teve a sua origem no estabelecimento no Mercado de Carnes Vicente Fitz, foi povoado essencialmente por famílias vindas fora da cidade, especialmente de zonas rurais, muitas delas fugindo da fome ou da violência campesina. Mas o que foi observável neste trabalho, é que a figura masculina tem sempre o domínio nesta mudança. Os maridos chegam primeiro através de oportunidades de trabalho e as esposas se juntam depois.

A verdade é que apesar da mudança para um centro urbano, as mulheres não abandonam completamente o modo de vida rural, relacionando a agricultura com o próprio ambiente doméstico. Histórias sofridas marcadas muitas vezes pela mortalidade infantil e outras adversidades.

Vindas de diversas localidades do Nordeste e Norte brasileiro, muitas delas estão em constante circulação desde a infância ou início da adolescência, até se estabelecerem definitivamente em Imperatriz. A grande maioria destas mulheres já chega casada e com família e a mudança se dá essencialmente numa perspectiva patriarcal que a decisão de chegar e

permanecer na cidade, é dos maridos, mesmo que as condições de trabalho fossem dúbias e exploratórias.

Apesar de já estarem estabelecidas na cidade de Imperatriz há mais de 50 anos, as memórias destas mulheres é sempre marcada pela ruralidade: miséria, conflitos no campo, mortalidade infantil, entre outras vivências e lembranças. A dificuldade a se adaptar ao modo de vida urbano é igualmente narrada por estas mulheres. No entanto, subalternizados pela figura do homem por acompanhar o marido para onde ele for. No meio de diversas memórias, estas determinações do ideário masculino, não é percebido e nem interpretado pelas mulheres, na qual se torna o fenômeno natural desde a época que se casaram num contexto sempre marcado pelo patriarcado.

As memórias construídas e reconstruídas, porque estas mulheres não deixam de narrar toda a sua adaptação a uma cidade a partir dos rearranjos da composição e organização familiar, nas quais seus filhos já crescem no bairro. A memória destas mulheres reconstitui a minha memória em que cresci junto dessas novas organizações familiares e assim, rememorando juntas, compomos a história do nosso bairro.

Concluímos desta forma, que as trajetórias destas mulheres é quase sempre marcada pela dominação masculina, na qual em todo processo de circulação destas mulheres, a decisão foi sempre do homem, seja do pai, quando deixam o seu local de origem enquanto criança e adolescente. Seja do marido, quando acabam por se estabelecer em Imperatriz. A vontade do homem, a partir dos comportamentos, decisões, sustenta a taciturna da organização familiar, mantendo a mulher subjugada ao homem no domínio patriarcal.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Kirla Karina dos Santos. **ENTRE MÃES E FILHOS: compreensões sobre gênero e família em Belém-PA** in Mulheres Amazônidas: 1ª ed. Belém-PA, 2011. p. 165-184.

BECKER, Bertha. **Urbe Amazônida**. 1ªed. Rio de Janeiro-RJ: Garamond, 2013.

BECKER, Olga. **MOBILIDADE DA POPULAÇÃO: Conceitos, Tipologia, Contextos** in Explorações Geográficas. 5ªed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1997.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: lembranças de velho.** 1ªed. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1994

COSTA, Maiara Cristina**.** LAMARÃO, Maria Luíza. **NAS ASAS DA PALAVRA: narrativas de sociabilidade infantil entre mulheres amazônidas** in Mulheres Amazônidas. 1ªed. Belém-PA, 2011. p. 185-207.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho e Condições de Vida na realidade brasileira** in Conhecimento Feminista e Relações de Gênero no Norte e Nordeste Brasileiro. 1ºed. São Luís-MA: Editora Redor, 2012. p.189-213.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz.** 1ºed. Imperatriz-MA: Editora Ética, 2005.

FRAKLIN, Adalberto. **Apontamentos de fontes para histórica econômica de Imperatriz**. 1ªed. Imperatriz-MA: Editora Ética, 2008.

LIMA, Rosirene Martins. **ESPAÇOS URBANOS E RURAIS NA CIDADE: Um estudo sobre os trabalhadores rurais em Imperatriz no Estado do Maranhão** in Anais do XI Encontro de Geógrafos da América Latina**.** São Paulo-SP, 2005. p. 7784-7798. Disponível em http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaespacial/16.pdf. Acesso em jan.2023.

OLIVEIRA, Helbaneth Macêdo. **O RURAL E O URBANO NA CIDADE NO MARANHÃO MERIDIONAL: apontamentos a partir da região intermediária de Imperatriz** in Revista de Geografia e Interdisciplinaridade. Grajaú-MA, Volume 06, 2020. p. 01-19. Disponível em https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/12719/8670. Acesso em jan.2023.

PISCITELLI, Adriana. **TRADIÇÃO ORAL, MEMÓRIA E GÊNERO: Um comentário metodológico** in Seminário Internacional del Uso de Historias de Vida en Ciencias Sociales: Prácticas, Teorías y Metodologías. Villa de Leyva, Colombia, março de 1992.

SILVA, Maria Querobina. **SOU UMA MULHER PRATICAMENTE LIVRE: Narrativas das Quebradeiras de Coco Babaçu** in Coleção Narrativas das quebradeiras de coco babaçu. São Luís-MA, _____.

EIXO 10 – LINGUA(GEM), LITERATURA COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO SOCIAL

A DIVERSIDADE DO FALAR MARANHENSE: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-LEXICAL DAS DENOMINAÇÕES ATRIBUÍDAS AO ÓRGÃO SEXUAL FEMININO

Daniel Cordeiro dos Santos[1]
Graduando em Letras Português/Espanhol
cordeiro.daniel@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Georgiana Márcia Oliveira Santos[2]
Doutora em Linguística
georgiana.marcia@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: À medida que a cultura e a sociedade se recriam e reinventam, a língua, inevitavelmente, acompanha as demandas reais de seus falantes. Essa evolução ocorre tanto por condições internas (intralinguísticas) quanto externas (extralinguísticas). Nesse sentido, o presente trabalho, que se insere no âmbito dos estudos lexicais realizados com base nos dados coletados pela equipe do Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), objetivou analisar, sob uma ótica sociodialetal, a variação semântico-lexical maranhense ocorrida no campo semântico Corpo Humano com a finalidade, mais especificamente, de avaliar a produtividade da questão 118 – "E como se chama o órgão sexual feminino?" – do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do ALiMA. Para uma amostragem da realidade linguística do estado, decidiu-se explorar as variantes obtidas em duas mesorregiões distantes espacialmente, as mesorregiões Norte e Sul, que contemplam os municípios São Luís, Raposa e Pinheiro (Norte Maranhense); Carolina, Alto Parnaíba e Balsas (Sul Maranhense), a partir dos inquéritos realizados com 24 informantes. Nessa perspectiva, este estudo baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Dialetologia e da Geolinguística Pluridimensional desenvolvidos, sobretudo, por Cardoso (2010), Aguilera (2005, 2002, 1999), Ramos, Bezerra e Rocha (2010) e Aragão (2001). O fator diatópico teve uma influência relevante nas variantes encontradas. Assim, este trabalho pode favorecer uma compreensão mais profunda dos fatores extralinguísticos mais característicos, identitários e representativos do português maranhense, excepcionalmente no que diz respeito ao fator diatópico da língua.

Palavras-chave: Variação; Dialetologia; Geolinguística Pluridimensional; Órgão feminino.

[1] Graduando em Letras Português/Espanhol (UFMA). Bolsista PIBIC/FAPEMA do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Membro do Grupo de Pesquisas em Línguas, Memórias, Identidades e Culturas (GELMIC) - cordeiro.daniel@discente.ufma.br

[2] Doutora em Linguística (UFC). Professora do DELER e do PGLetras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Línguas, Memórias, Identidades e Culturas (GELMIC) - georgiana.marcia@ufma.br

1. Introdução

A língua, como uma capacidade de interação inerente ao ser humano, permite nomear, classificar, compreender, criar conceitos e traduzir emoções, sensações e experiências, entre outras funções. Com base nisso, sem dúvidas, as línguas vivas são dinâmicas e mutáveis, refletindo uma variedade de características, como as relativas às áreas geográficas de seus falantes. Cada região geográfica, definida por fatores geossociopolíticos específicos, reúne uma população com um conjunto sociocultural peculiar, do qual a língua é uma parte essencial. Sendo assim, ela não apenas expressa pensamentos pessoais, mas também reflete e transmite as influências culturais, sociais e históricas que formam a percepção e a identidade de um indivíduo e de uma comunidade.

O Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA) desenvolve um trabalho indispensável na investigação sobre a variedade linguística do português falado no estado. Estabelecido em 2000, e formalmente reconhecido em 2002, esse atlas tem por objetivo "descrever a realidade do português do Maranhão para identificar fenômenos fonéticos, morfossintáticos, lexicais, semânticos e prosódicos que caracterizam diferenciações ou definem a unidade linguística no Estado" (Ramos *et al*, 2005).

Dessa forma, o presente artigo, que é parte integrante[3] de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica (IC), objetivou analisar as variações denominativas registradas no campo semântico Corpo Humano. Para delimitar esta pesquisa, foi analisada a questão 118 do QSL/ALiMA – "E como se chama o órgão sexual feminino?", que explora as diferentes denominações usadas para referir-se ao órgão genital feminino, uma vez que, além de ter sido acrescida pela equipe ALiMA ao QSL do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), é uma questão envolta em muitos aspectos socioculturais importantes, como o tabu linguístico. Para tanto, foram analisados os inquéritos de 24 informantes das mesorregiões Norte e Sul, naturais dos munícipios de São Luís, Raposa, Pinheiro, Carolina, Alto Parnaíba e Balsas.

Este estudo baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Dialetologia e da Geolinguística Pluridimensional desenvolvidos, sobretudo, por Cardoso (2010), Ramos, Bezerra e Rocha (2010), Aguilera (2005, 2002, 1999) e Aragão (2010).

[3] Este artigo originou-se da pesquisa intitulada "A VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL MARANHENSE NO CAMPO CORPO HUMANO: uma análise sociodialetal do corpus constituído por questões específicas do ALiMA, devolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEMA – 2023/2024).

Baseando-se na hipótese de que o fator diatópico exerce uma influência considerável na variação ocorrida no campo semântico-lexical relacionado ao corpo humano, constatou-se uma significativa riqueza lexical nas localidades maranhenses analisadas, pois o fator diatópico, conforme esperado, teve uma influência relevante nas variantes encontradas.

Portanto, esta pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais profunda dos fatores extralinguísticos que são distintivos, representativos e identitários do português falado no Maranhão, com foco particular na variação diatópica da língua.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Dialetologia, ou o estudo dos dialetos, é um dos campos da Linguística que tem por objetivo evidenciar o comportamento linguístico de uma determinada região. Como afirma Cardoso (2010, p. 15), ela "se dedica a identificar, descrever e situar os diferentes usos de uma língua conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica".

Os estudos dialetais, essencialmente no Brasil, têm desempenhado um papel fundamental na investigação da diversidade linguística do país. Desde o início do século XX, os pesquisadores brasileiros se dedicam a investigar as variações regionais da língua portuguesa, buscando mapear e documentar as diferentes formas de falar que existem em cada parte do Brasil. Entretanto, como explica Aragão (2001), "são muitas as dificuldades de se empreender pesquisas no âmbito dialetal no Brasil". Dentre essas problemáticas, destacam-se as dificuldades em documentar as mudanças linguísticas devido às rápidas transformações sociais, além disso, "a falta de pessoas qualificadas para atuar nas pesquisas, bem como a escassez de recursos financeiros" são problemas que afloram esse impasse (Aragão, 2001).

Um dos marcos importantes na dialetologia brasileira foi a criação do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), um projeto que busca registrar e analisar as variações linguísticas em diferentes regiões do país, de Norte a Sul e de Leste a Oeste, incluindo pequenas e grandes metrópoles. Além disso, é válido pontuar a importância de obras publicadas anteriormente à criação desse atlas, dentre essas obras, como afirma Ferreira e Cardoso (1994), destacam-se *O Visconde de Pedra Branca* (1826), de Domingos Borges de Barros; *O dialeto caipira* (1920), publicada por Amadeu Amaral; *O linguajar carioca* (1922), de Antenor Nascentes, dentre outras.

A Geolinguística, cujo objetivo é apresentar a investigação por meio da cartografia dos dados linguísticos, é descrita como "um método eficaz para capturar a variação através de uma sofisticada gama de técnicas de coleta de dados, organização e representação cartográfica dos mesmos" (Elizaincín, 2010, p. 17). Ainda sobre essa disciplina, conforme afirma Cardoso

(2010, p. 17), a Geolinguística "consiste em apresentar os dados linguísticos na forma de mapas ou cartas geográficas, distribuídos por pontos espacialmente identificados", que refletem os resultados da interseção entre dados espaciais e socioculturais.

Assim, a Geolinguística exerce um papel crucial na preservação das línguas ameaçadas de extinção, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado, onde muitas línguas minoritárias correm o risco de desaparecer. Ao estudar essas línguas por meio da Geolinguística, não só é possível documentar seu patrimônio cultural, mas também contribui para os esforços de revitalização linguística, auxiliando as comunidades na preservação de suas línguas e identidades únicas.

Para a criação de cartas linguísticas por meio da Geolinguística Pluridimensional, é essencial, além dos requisitos técnicos, a elaboração de mapas linguísticos que relacionem os diferentes fatores à localização geográfica da área estudada, conforme expõe Romano *et al.* (2014, p. 123):

> A cartografia linguística exige requisitos que vão além das habilidades técnicas. São necessários conhecimentos intelectuais próprios daqueles que trabalham nesse campo de estudo, uma vez que, além de saber como representar, é necessário saber o que representar, quais variantes são válidas, qual extensão de legenda, a natureza da carta (léxica, fonética, morfossintática, isoglóssica), o tipo de representação, entre outros fatores, que o 'não linguista', em geral, não compreende e, às vezes, ignora por priorizar aspectos estéticos ou mesmo conceituais de outras áreas do saber (Romano *et al*, 2014, p. 123).

Assim, a Geolinguística trouxe contribuições significativas para o estudo da variação dialetal, enriquecendo o método dialetológico com análises etnográficas e a consideração da variação social na diversidade linguística.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa está fundamentada, sobretudo, nos estudos teóricos da Dialetologia e da Geolinguística Pluridimensional, que consideram as novas dimensões de análise. Neste trabalho, excepcionalmente, foram consideradas três dimensões, a saber: diatópica, diageracional e diassexual.

3.1 Corpus da pesquisa

O *corpus* do presente trabalho é pautado nos dados referentes a 24 inquéritos realizados pela equipe do projeto ALiMA nos 6 dos 16 pontos de investigação, a saber: São Luís (MA01), Raposa (MA02), Pinheiro (MA03), Carolina (MA08), Alto Parnaíba (MA10) e Balsas (MA09). Essas localidades são representativas das mesorregiões Norte e Sul do Maranhão. Para tanto,

foi levado em conta a questão 118 do QSL/ALiMA – "E como se chama o órgão sexual feminino?", que investiga as denominações utilizadas para o órgão genital da mulher.

É válido salientar que, para este trabalho específico, foram utilizados apenas os inquéritos de 24 informantes alfabetizados e que tivessem cursado no mínimo o Ensino Fundamental.

3.2 Perfil dos informantes

Os informantes/respondentes são aqueles que transmitem de forma oral e espontânea as respostas do questionário. Atendendo ao perfil de informantes estabelecido pelo ALiB e pelo ALiMA, foram considerados, sobretudo, fatores como: (I) faixa etária, (II) sexo, (III) grau de escolaridade, (IV) naturalidade, (V) naturalidade dos pais, (VI) período de residência (1/3 de sua vida) no município de origem. Foram selecionados quatro informantes de cada localidade - com exceção de São Luís que, por ser capital, tem oito informantes – respeitando-se essas características. As capitais brasileiras têm o número de informantes maior, pois, além dos informantes com nível de escolaridade básica, há os informantes com nível superior. Existe a preocupação metodológica com a seleção dos informantes, pois não interessa apenas a coleta de dados, mas sim, compará-los entre si, e verificar quais fatores são predominantes na variação linguística.

Nesse sentido, Cardoso (2010, p. 19), explica a importância de se estabelecer preceitos:

> A recolha de dados, in loco, é feita a informantes cujo perfil deve permitir não só apurar a diferenciação de usos, como também dar destaque às variáveis consideradas relevantes para o objetivo que se visa alcançar com o trabalho. Assim, idade, gênero, grau de escolaridade, profissão, socioculturais, a dialetologia busca controlar e identificar (Cardoso, 2010, p. 19)

Os informantes de cada localidade foram estratificados em duas faixas etárias distintas, a saber: de 18 a 30 anos (mais jovens) e de 50 a 65 anos (mais velhos), de ambos os sexos e com o Ensino Fundamental, totalizando 4 informantes por ponto e 24 no total.

3.3 Rede de pontos

Esta pesquisa contempla 6 das 16 localidades do projeto ALiMA. Essas localidades, como já explicitado, são representativas de duas mesorregiões – Norte e Sul – nas quais foram realizadas entrevistas para obtenção dos dados linguísticos, conforme apresenta o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Rede de pontos

Mesorregiões	Localidades	Número da localidade	Número total de informantes
Norte Maranhense	São Luís	MA01	4
	Raposa	MA02	4
	Pinheiro	MA03	4
Sul Maranhense	Carolina	MA08	4
	Alto Parnaíba	MA10	4
	Balsas	MA09	4

Fonte: Os autores, 2024

3.4 Os fatores analíticos e as cartas linguísticas

Para fins de organização desta pesquisa, a análise focou nas variações denominativas mais significativas da questão investigada. Algumas dessas denominações mostraram-se relevantes por serem registradas em diversas localidades ou por serem frequentemente mencionadas por diferentes informantes. Esses dois critérios foram fundamentais para determinar a importância das variantes coletadas.

Para a elaboração das cartas linguísticas, a primeira etapa foi a coleta de dados por meio das transcrições e dos áudios. Para garantir uma organização eficiente, todos os dados coletados foram inseridos em planilhas do Excel e em tabelas do Google Docs, evitando a perda de informações importantes. Após a coleta e organização dos dados, utilizou-se o programa computacional SGVClin - *Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas* (Seabra; Romano; Oliveira, 2014-15).

Para criar as cartas linguísticas, consideraram-se todas as respostas válidas fornecidas por cada informante. Assim, o número de respostas pode ser maior do que o número de informantes por localidade. Vale ressaltar que algumas respostas não foram obtidas devido ao esquecimento do informante, ao desconhecimento ou à recusa em responder por razões de tabu linguístico. Nesses casos, foram utilizadas as denominações "não sabe/não lembra" (N.S/N.L) ou "não obtenção" (N.O).

Nesse sentido, as cartas apresentadas na sequência são de três tipos: I) Carta diatópica, que expressa a variação que ocorreu entre os municípios investigados; II) Carta diassexual, que foca na diferença ou semelhança entre as respostas dadas por homens e mulheres; e III) Carta diageracional, que ressalta a diferença ou a semelhança lexical entre o grupo da faixa etária I (18-30 anos - mais novos) e da faixa etária II (50-65 anos - mais velhos).

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

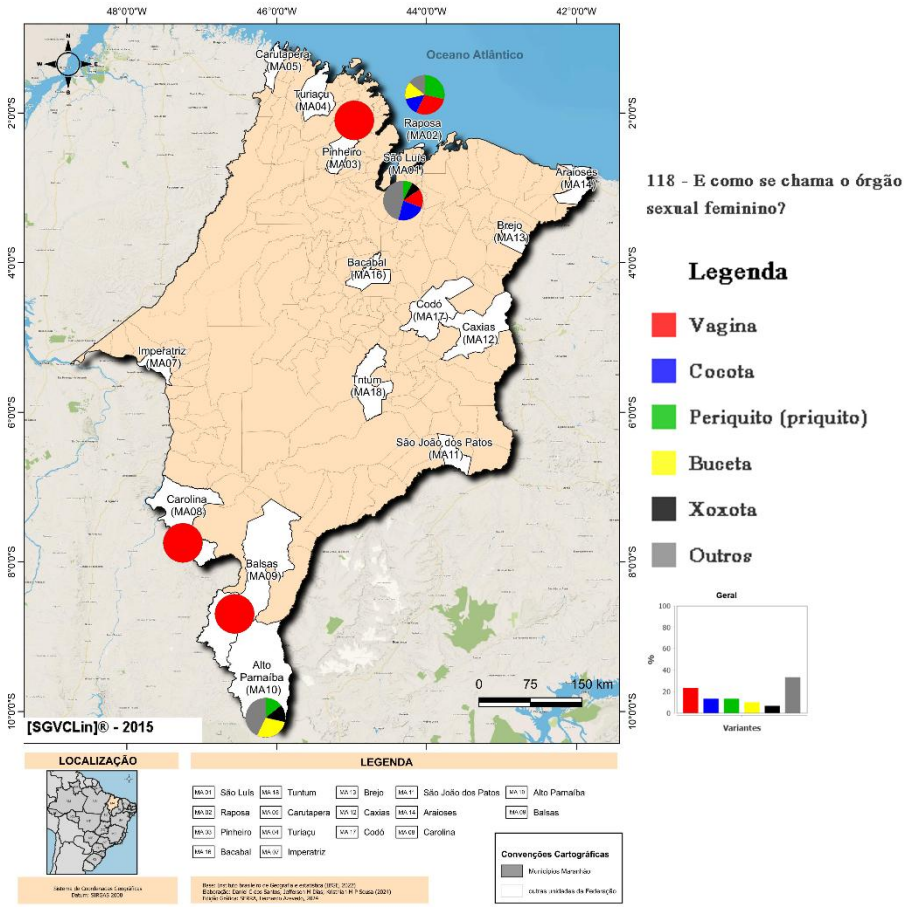
Neste momento, a apresentação das cartas linguísticas a seguir tem por objetivo materializar os dados linguísticos obtidos na questão 118, considerando os fatores sociodialetais correlacionados ou geradores da diversidade denominativa apresentada pelos informantes investigados.

4.1 Variação diatópica

A análise da questão 118 – "E como se chama o órgão sexual feminino?" – revela uma diversidade de variantes lexicais registradas nas mesorregiões Norte e Sul do Maranhão. Foram identificadas 15 variantes com 30 ocorrências, a saber: *vagina, periquito (priquito), cocota, buceta, xoxota, tichim, joinha preciosa, xiri, cabaço, bela, bucetão, xixita, dondoca, perereca* e *tabaco.* Do ponto de vista estrutural, a maioria dessas lexias são simples, formadas por uma única palavra, com exceção de *joinha preciosa,* que é uma denominação composta.

Com relação ao número de ocorrências, a lexia *vagina*, que representa 23,33% das ocorrências, é a mais expressiva na fala dos informantes. Além disso, essa lexia aparece tanto na mesorregião Norte, como, parcialmente, na mesorregião Sul. Das três localidades representativas da mesorregião Sul, apenas em Alto Parnaíba (MA10) que a denominação *vagina* não está presente, como mostra a Carta Linguística 1 a seguir:

Carta Linguística 1 – Variação Diatópica (questão 118)



Fonte: Os autores, 2024

Após essa lexia supracitada aparecem as denominações *periquito (priquito)* e *cocota*, que representam 13,33%, *buceta* (10%), *xoxota* (6,67%), dentre outras denominações que representam 3,33% do *corpus* analisado. Das cinco primeiras denominações mais produtivas, *cocota* aparece como lexia representativa apenas da mesorregião Norte do Maranhão, sendo registrada em duas localidades: MA01 e MA02.

Além das lexias mencionadas, outras denominações como *xoxota* e *tichim* aparecem com menor frequência, compondo o restante do corpus analisado. Também foram registrados 5 casos de não sabe/não lembra (N.S/N.L) e 7 de não obtenção (N.O), presentes em pontos das duas mesorregiões.

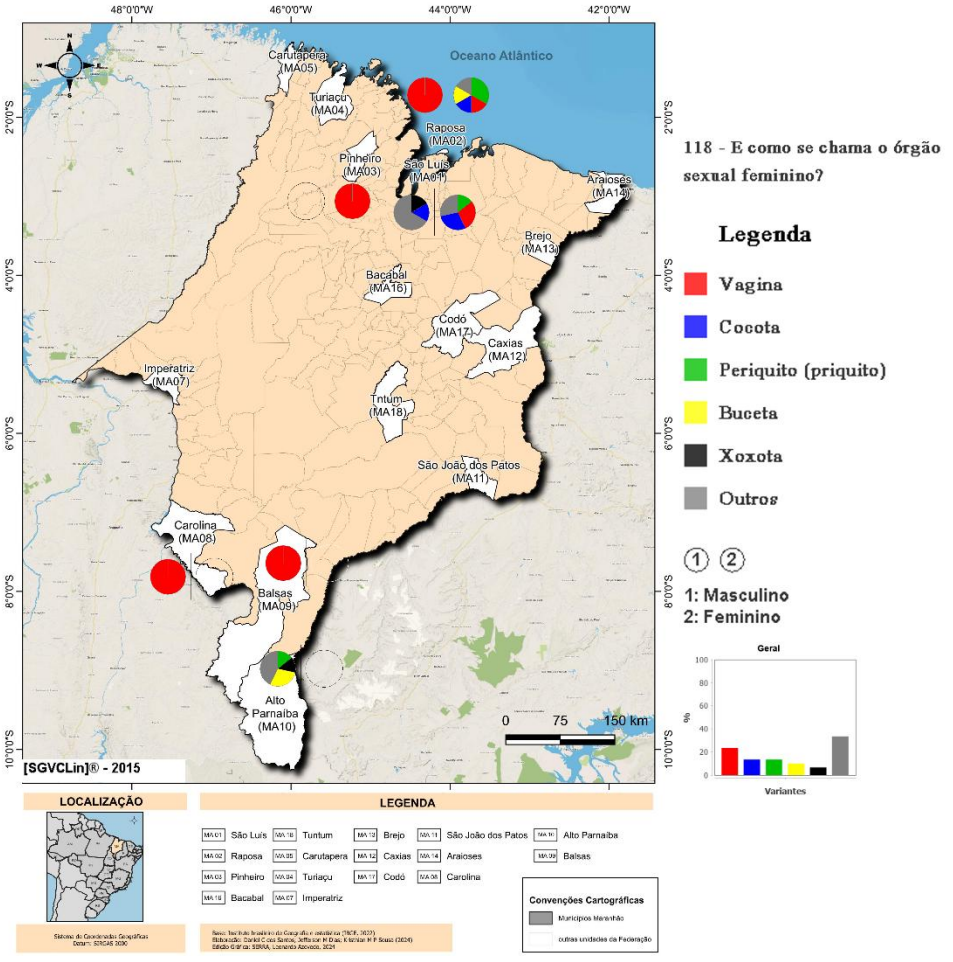
Dessa forma, esses dados evidenciam a diversidade lexical entre essas duas mesorregiões do Maranhão, refletindo variações culturais e linguísticas que são capturadas e analisadas pela Geolinguística.

4.2 Variação diassexual

A análise da variação diassexual revelou semelhanças e diferenças entre as respostas fornecidas por homens e mulheres. Os homens apresentaram um total de 12 variantes lexicais, resultando em 16 ocorrências, enquanto as mulheres forneceram 7 variantes com 14 ocorrências.

Para os homens, as lexias mais frequentes foram *vagina* (18,75%), *xoxota* e *buceta*, ambas com 12,50% das ocorrências. Entre as mulheres, a lexia *vagina* também se destacou como a mais comum, representando 28,57% das ocorrências, assim como *periquito (priquito)* e *cocota*, que representam 21,43% do *corpus* analisado, conforme mostra a Carta Linguística 2 abaixo:

Carta Linguística 2 – Variação Diassexual (questão 118)



Fonte: Os autores, 2024

Como a carta acima apresenta, os homens foram os mais produtivos tanto em termos de número de variantes quanto de ocorrências, nas duas mesorregiões investigadas. Isso sugere que, em relação à nomeação do órgão sexual feminino, os homens tendem a utilizar mais

variantes. Dessa forma, esses resultados destacam a importância de considerar o fator diassexual ao analisar variações linguísticas, pois ele pode influenciar significativamente a diversidade e a frequência das formas de expressão utilizadas em diferentes contextos socioculturais e linguísticos.

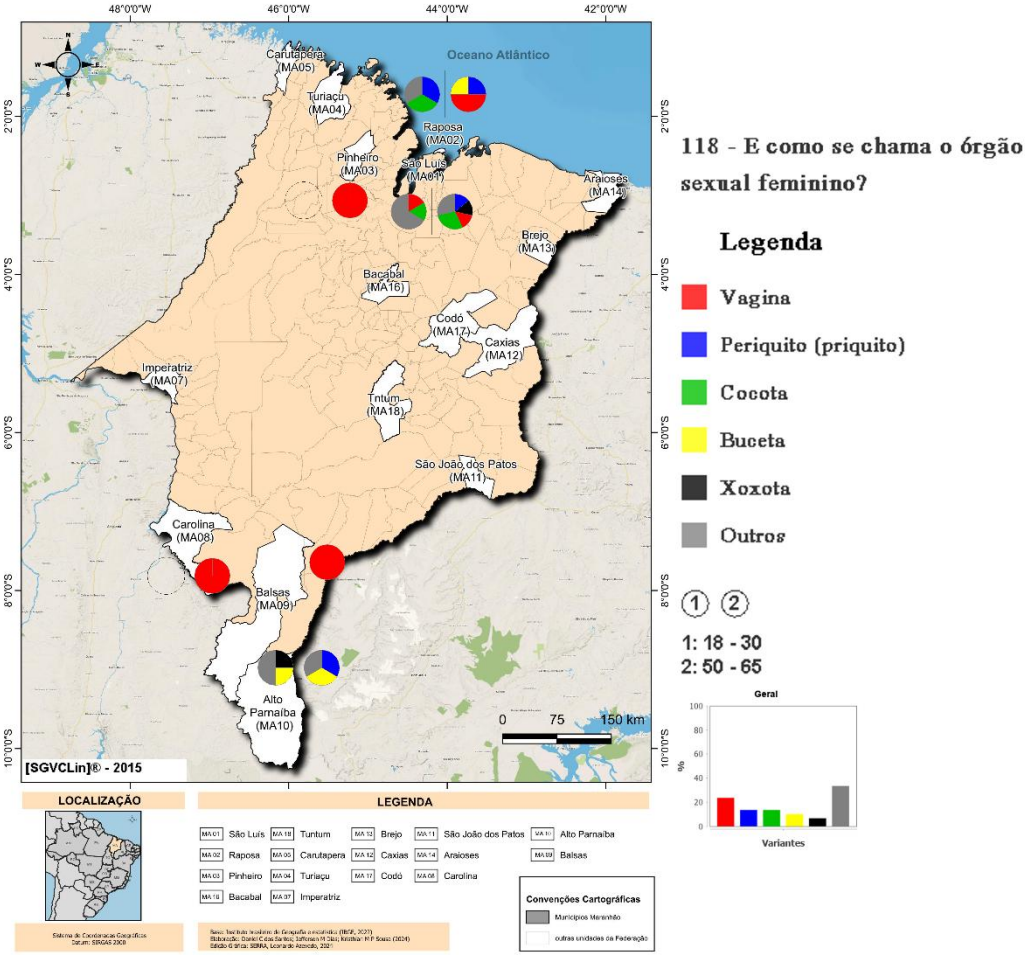
4.3 Variação diageracional

Ao analisar as questões relacionadas ao campo semântico Corpo Humano, é evidente que essas perguntas carregam uma carga semântica considerável, além de despertar curiosidade sobre a conduta dos informantes. Essa natureza das questões pode influenciar diretamente o número de variantes lexicais fornecidas, especialmente quando se leva em conta a idade dos informantes, que pode afetar diretamente no nível de conforto ou desconforto em responder.

Nos dados analisados nesta pesquisa, observa-se que os informantes mais jovens, pertencentes à faixa etária I (18-30 anos), foram os que mais contribuíram com o número de variantes fornecidas, apresentando 12 variantes e 13 ocorrências. Por outro lado, a faixa etária II (50-65 anos) registrou 8 variantes com 17 ocorrências.

Na faixa etária I, a lexia *cocota* se destacou como a mais produtiva, representando 15,38% das ocorrências. Em contraste, na faixa etária II a denominação *vagina* foi a mais frequente, correspondendo a 35,29%. Nesta faixa etária, outras denominações também foram relevantes, como *periquito (priquito)* com 17,65%, além de *cocota* e *buceta*, ambas com 11,76%, conforme mostra a Carta Linguística 3 abaixo:

Carta Linguística 3 – Variação Diageracional (questão 118)



Fonte: Os autores, 2024

Esses resultados sugerem que a idade dos informantes desempenha um papel crucial na variação lexical, com os mais jovens apresentando maior diversidade nas respostas, enquanto os mais velhos tendem a utilizar lexias mais convencionais ou socialmente aceitos. Essa dinâmica entre idade e escolha lexical reforça a importância de considerar fatores etários ao estudar variações linguísticas, especialmente em temas sensíveis como os relacionados ao corpo humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é uma rica fonte de possibilidades para investigar e comprovar como os fatores sociodialetais influenciam seu uso. Desse modo, no presente estudo, que objetivou analisar as variações denominativas utilizadas para nomear o órgão sexual feminino, foi possível constatar que investigar os saberes de um grupo linguístico-social é, antes de tudo, mergulhar na sua história, cultura e origem social.

Cada falante de uma determinada língua (de)codifica o mundo por meio de seus sistemas de valores, sua ideologia e crenças. O léxico, nesse sentido, representa a intersecção desses elementos.

Os resultados deste estudo realizado sob uma perspectiva sociodialetal confirmaram a pertinência e a produtividade da questão 118, acrescida pelo ALiMA ao questionário do ALiB no campo semântico Corpo Humano, tendo em vista a diversidade lexical apresentada pelos informantes investigados. Diante do que foi apresentado, pudemos concluir que:

i – o fator diatópico foi o mais expressivo entre os três fatores de variação investigados;

ii – das duas mesorregiões, a mesorregião Norte se sobressaiu no quantitativo de variantes fornecidas pelos informantes;

iii – houve um número expressivo de situações de N.O registradas nas localidades da mesorregião Sul.

Dessa forma, os resultados desta investigação comprovam como a variação linguística, mais especificamente, como a diversidade de denominações linguísticas utilizadas pelos usuários de uma língua refletem as características do contexto em que vivem.

Essa pesquisa buscou contribuir para o registro da diversidade do português falado no Maranhão e para a compreensão da influência de fatores sociodialetais na variação linguística característica do estado. Reconhecemos, contudo, que este trabalho não é conclusivo e que abre caminhos para futuras investigações em outras regiões do Maranhão, com diferentes abordagens.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Atlas lingüístico do Brasil** – um resgate histórico. In: 53a REUNIÃO ANUAL DA SBPC – PROGRAMAÇÃO DA ABRALIN, 2001, Salvador – BA. Programação da ABRALIN na 53a Reunião Anual da SBPC. Fortaleza – CE: Imprensa Universitária da UFC, 2001.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ELIZAINCÍN, Adolfo. SOCIO Y GEOLINGUISTICA: nueva alianza en los estudios sobre el uso lingüístico. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. **Estudos Linguísticos e Literários**, n° 41, jan/jun, 2010.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo *et al*. O atlas linguístico do Maranhão: os caminhos do português falado no Maranhão. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). **A geolingüística no Brasil**: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2005. p. 251-284.

ROMANO, Valter Pereira; SEABRA, R. D.; OLIVEIRA, N. [SGVCLin]. *Software para geração e visualização de cartas linguísticas***. Revista de Estudos da Linguagem**, 2014, v. 22, p.151. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5757 Acesso em: 15 jul. 2024.

SEABRA, Rodrigo Duarte; ROMANO, Valter Pereira; OLIVEIRA, Nathan. **[SGVClin]** – Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas, versão 1.1, 2014-15.

A LINGUAGEM LITERÁRIA COMO CAMINHO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Waleria Lindoso Dantas Assis[1]
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA
E-mail: walerialindoso@hotmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

Thiago Coelho Silveira[2]
Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio Sinos
E-mail: thiago.silveira@ifma.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

RESUMO: A Literatura passa por desafios, contrariando a sua contribuição na formação do indivíduo, desde a infância. No Ensino Médio, esses contratempos repercutem na importância do texto literário para o desenvolvimento do aluno, sendo o estudo das obras literárias delimitado ao componente curricular de Língua Portuguesa e a ordens cronológicas ou apreciações dos movimentos literários. A escola e os professores precisam redimensionar suas estratégias para a modificação desse cenário. Entende-se que a leitura literária pode contribuir para reflexões sobre as práticas sociais dos alunos. O objetivo do artigo é refletir sobre as contribuições da Literatura para a formação crítico-reflexiva do jovem do Ensino Médio. A metodologia é baseada em pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa dos dados. Demonstrou-se que a Literatura pode contribuir para a formação reflexiva e crítica do aluno do Ensino Médio, desde que a escola e os professores ultrapassem o caráter utilitarista do estudo das obras literárias, não sendo resumidas a seus aspectos cronológicos e caracterização de movimentos literários, por exemplo, mas à promoção de reflexões, pautadas em uma visão interdisciplinar do conhecimento, contextualizado para que a leitura literária permita a formação do aluno como sujeito numa perspectiva humanizadora. Logo, a conexão entre a vida e a Literatura é essencial para que as possibilidades no estudo das obras literárias se consolidem e haja um resgate do conhecimento literário quanto a sua importância na formação do aluno, percebido em uma dimensão mais ampla, ou seja, não apenas como integrante de uma sala de aula, mas como cidadão.

Palavras-chave: Literatura; Ensino médio; Alunos; Formação crítica.

[1] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Especialista Filosofia Política pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: walerialindoso@hotmail.com.

[2] Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio Sinos. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMA). E-mail: thiago.silveira@ifma.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Desde a infância, a Literatura pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, servindo de suporte para que a criança conheça um universo ainda desconhecido. Na adolescência, o jovem precisa ser preparado para assumir responsabilidades, ressignificando comportamentos para a vivência em sociedade. A Linguagem literária pode auxiliar nesse processo, permitindo-o refletir sobre o contexto em que se insere, contribuindo tanto para sua formação pessoal quanto social.

Ainda na primeira infância, a criança se insere no universo da linguagem não verbal por meio da leitura. Em diferentes fases do seu desenvolvimento e, de maneira gradativa, forma-se como leitora. Na escola, encontra o espaço propício para que essa habilidade seja aprimorada, desde que favorecida, em especial, pelo professor.

Considerando a formação inicial do indivíduo, a Literatura pode ser percebida como um contributo para a construção de sua personalidade. No Ensino Médio, favorece o desenvolvimento de habilidades para que o jovem sistematize conhecimentos sobre a linguagem literária, com vistas à sua preparação para o exercício da cidadania, de maneira consciente, crítica e reflexiva.

Entende-se que a Literatura, percebida como fator de humanização, coopera para a prática reflexivo-crítica do jovem. Permite que compreenda os problemas da vida, pelo aguçar de sua percepção sobre o mundo e a sociedade em que se insere. No Ensino Médio, pode ser percebida como uma das bases para o seu desenvolvimento integral, uma vez que propicia uma das atividades mais relevantes para a sua socialização: o hábito da leitura.

A Literatura possibilita o acesso a diferentes linguagens, criando e recriando realidades, percorrendo mundos desconhecidos, ampliando novos olhares, emoções, sentimentos, favoráveis ao desenvolvimento do senso crítico para uma formação cidadã. No entanto, essa formação se encontra prejudicada pelo fato de a Literatura, conforme legislações educacionais atuais, não se configurar como um conhecimento específico a ser trabalhado pelo professor do Ensino Médio, sendo apenas mais um a ser desenvolvido no componente curricular de Língua Portuguesa.

Apesar do exposto, alguns documentos oficiais preconizam o caráter comunicativo e humanizador da Literatura. Ao professor cabe estimular esse processo de humanização, de modo a tornar os alunos cada vez mais críticos, habituados à leitura do mundo, retratando suas próprias realidades e vivências, de modo que possam ressignificá-las, se necessário.

A questão a nortear este estudo é a seguinte: "Como a Literatura pode contribuir para a formação reflexivo-crítica do jovem, aluno do ensino médio?" Logo, propõe-se a refletir sobre as contribuições da Literatura para a formação crítico-reflexiva do jovem do Ensino Médio.

Para tanto, baseia-se em pesquisa bibliográfica, apoiada em artigos, periódicos, dissertações, publicados ou não por meios eletrônicos, com pesquisa documental, considerando as disposições legais que tratam sobre a Literatura no Ensino Médio, e abordagem qualitativa dos dados obtidos.

As publicações utilizadas provêm de repositórios institucionais e sites de pesquisas acadêmicas, como Scielo, o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico, divulgadas, em especial, nos últimos dez anos. Porém, foram incluídas produções além desse lapso temporal, por conta de suas contribuições, com autores de suma importância para as discussões propostas.

A relevância do estudo se sustenta no entendimento de que a Literatura propicia o acesso a diferentes linguagens e amplia o olhar do indivíduo sobre si e o mundo, favorecendo uma formação cidadã. Dessa forma, no Ensino Médio, propicia ao jovem ampliar o seu repertório cultural, bem como despertar o seu senso crítico, visando um processo educativo mais humanizador, em que o texto literário é percebido como fomentador de novas visões sobre si e a realidade que o circunda.

2. LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

4.1 DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LITERÁRIO

No período imperial no Brasil, a Literatura se apresentava como disciplina, marcada pela leitura de clássicos, tendo em vista o conhecimento de regras eruditas e uma boa escrita. No século XVIII, ainda prevalecia esse entendimento, sendo a Literatura voltada ao conhecimento de técnicas de leitura e de escrita, bem como, na segunda metade desse século, a modalidades de verso e prosa (Souza, 2003).

O ensino de Literatura era marcado pela unidirecionalidade, "[...] construído a partir de uma base imóvel, um ensino fundamentado, portanto, em verdades solidificadas" (Formiga, 2009, p. 2). A sua essência era a formação burguesa humanista e, por muito tempo, foi inquestionável, preconizando uma tradição letrada da elite que conduzia os destinos do Brasil (Brasil, 2006).

> [...] A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era

> demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do "bem escrever" e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas (Brasil, 2006, p.51).

2.2.

O conhecimento literário passou a sobrepor o seu caráter elitista na sociedade moderna, tornando-se um componente curricular. No entanto, passa por desafios que remetem ao próprio consenso entre os pesquisadores sobre o que deveria constituir no núcleo de sua disciplina (Todorov, 2014).

Os desafios englobam o fato de que a Literatura não é tratada propriamente como componente curricular do Ensino médio, sendo delimitada a sua importância na formação do aluno: atualmente, e em conformidade com a Resolução nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), a Literatura deve fazer parte de diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas, com produções literárias nos itinerários formativos e com base nas áreas do conhecimento, em especial de Linguagens e suas tecnologias.

A maneira equivocada como a Literatura é posta aos estudantes do Ensino Médio retoma aos anos de 1890, quando o ensino literário passou a ser baseado na memorização de fatos, datas, características e nomes, desconsiderando a subjetividade da análise literária, com predominância de uma visão positivista da Literatura (Leahy-Dios, 2004).

Em contraposição com esse cenário, nas décadas de 1970 e 1980, houve discussões expressivas sobre a prática de uma Literatura em uma escola renovada e eficiente, tornando necessário formar o leitor a partir de uma concepção de leitura não resumida ao letramento e à decodificação, pois visavam à transmissão de um padrão linguístico, mas a uma atividade voltada a uma experiência única com o texto literário (Zilberman, 2008).

Segundo Soares (2004, p.47), o letramento é definido como "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Esse entendimento remete à leitura literária uma dimensão mais ampla, que ultrapassa a segmentação a qual vem sendo submetido o texto literário.

A visão de que o texto literário é difícil e, até mesmo, desnecessário, coloca a Literatura no Ensino Médio como um conteúdo segmentado ao componente curricular Língua Portuguesa, desconsiderando as especificidades que envolvem o fenômeno literário e sua relevância para a formação dos alunos nessa etapa da Educação Básica.

A contextualização, a intertextualidade e o valor cultural são suprimidos na produção dos textos literários, prevalecendo o trabalho com seus aspectos estéticos. Percebe-se uma simplificação didática, que coloca o texto literário em um plano secundário, o que implica num desequilíbrio na relação Literatura, escola e ensino. Esse ponto coloca em questão a finalidade da Literatura no Ensino Médio, que, segundo Coutinho e Faria Coutinho (2004), deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento da consciência crítica para a promoção do espírito científico no tratamento crítico do texto literário.

De acordo com Zilberman (2008), o ensino de Literatura convive em estado de "falência" ao enfatizar, de maneira quase que exclusiva, a história da Literatura, deixando de lado a liberdade, o prazer, para que garanta a sua função essencial, que é (re) construir a palavra que nos humaniza.

No Ensino Médio, isto se reflete na supervalorização das características estéticas e estilísticas presentes nos textos literários em diferentes períodos da história da Literatura, sufocando a leitura por prazer, em que o aluno passa a classificar, de maneira rígida, os textos literários nos limites cronológicos dos rótulos barroco, arcadista e romântico, por exemplo (Martins, 2009).

De acordo com Pimentel (2008), a Literatura, ensinada de maneira tradicional no Ensino Médio, ocorre em aulas expositivas, com ênfase nos livros didáticos, que a apresentam sob uma abordagem cronológica, considerando panoramas históricos e características de estilos de épocas, deixando de lado a leitura de textos literários. Esse fato pode provocar o desinteresse dos alunos, pois não conseguiriam perceber a conexão da Literatura com sua realidade, sendo delimitada ao conhecimento de uma quantidade de informações, nesse sentido, inexpressivas. As obras literárias seriam percebidas apenas como meros instrumentos de estudo.

O entendimento é validado, quando se considera que a maioria dos alunos apresenta certa dificuldade para a leitura literária, por ter acesso apenas a fragmentos de obras, apresentados nos livros didáticos, com vistas à compreensão da gramática ou de determinada característica de uma escola literária/gênero literário (Todorov, 2009). Então, no Ensino Médio, os estudos literários são diluídos nos estudos da Linguagem, em que os gêneros literários são referências apenas como práticas discursivas (Gomes, 2010).

Os desafios postos ao ensino de Literatura são remetidos aos alunos do Ensino Médio, comprometendo o sentido dos textos literários no processo de ensino e aprendizagem. Isto se deve a uma posição de relatividade remetida à Literatura pela falta de definição da sua finalidade nessa etapa da Educação Básica. Porém, desde que seja redefinido o seu papel, bem

como a própria postura dos professores na condução do conhecimento literário, poderá contribuir para a formação crítico-reflexiva desses alunos.

Para Barbosa (2010) e Silva (2010), a maioria dos alunos do Ensino Médio apresenta dificuldades na aprendizagem da Literatura, por conta de seus conteúdos, métodos e abordagens não atenderem às suas expectativas, provocando um distanciamento entre as propostas de ensino e a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sob esse prisma, cabe mencionar:

> [...] a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências de pensar. Se o professor dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe "aprender a aprender ", se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas (Libâneo, 2002, p. 36).

Conforme o exposto, percebe-se a importância da figura do professor para que a experiência com a Literatura não seja mais uma soma de conhecimentos sobre Literatura, conforme salienta Paulino e Cosson (2009), e sim seja um universo de possibilidades distantes de um consumo rápido de textos, em que os alunos tenham a oportunidade de interpretarem o que leem, remetendo as suas visões de mundo, e redefinindo-as, quando necessário.

3. POSSIBILIDADES À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

É preciso enaltecer que "[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão" (Ciavatta, 2005, p. 85). Nesse aspecto, a Literatura serve como experiência a ser realizada, um incentivo para que se reelabore o mundo em que vivemos, rompendo os limites do tempo e do espaço (Cosson, 2006).

Sob esse aspecto, destaca-se:

> [...] o desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão obra de tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético – capazes de propiciar uma fruição mais apropriada mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (Brasil, 2006, p. 70).

Segundo Colomer (2007), o texto literário tem a capacidade de reconfigurar a atividade humana, com a criação de um espaço propício para a construção de valores, favorecendo a compreensão sobre sua importância no processo educativo. Então, é preciso salvar o amor à Literatura, estabelecendo sua conexão com a vida (Todorov, 2010).

Conforme Todorov (2009), é importante à escola refletir sobre a mediação crítica que se revela por evidências no estudo das obras literárias, não delimitando o ensino da Literatura a uma visão do que os críticos falam sobre as obras. A esse respeito, Todorov (2009, p.27) acrescenta:

> Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais os meios para alcançá-los? O que é obrigatório, e o que se mantém facultativo?

Essas perguntas precisam nortear o estudo das obras, para que os alunos do Ensino Médio percebam a Literatura como "[...] um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública" (Todorov, 2009, p. 10). Assim, Silva (2003, p. 520) destaca:

> [...] a *leitura da literatura* está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o *ensino da literatura* configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado.

É importante compreender que "[...] a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo" (Brasil, 2006, p. 67), e não pode ser limitado a um caráter utilitarista.

Para o leitor expandir sua fronteira diante o desconhecido, destaca Zilberman (2008), o texto literário precisa permitir o exercício de sua subjetividade, aproveitando suas vivências, para que seja enriquecido. É essencial que o aluno entre em contato com temas da sociedade para que os discuta sob diferentes pontos de vista, atribuindo-lhe sentido para que esse enriquecimento aconteça.

O aluno precisa ampliar os horizontes acerca de suas leituras (Lajolo, 2008). Enfatiza Cosson (2014) que a Literatura nos diz quem somos e nos incentiva a expressar o mundo em que vivemos por nós mesmos, sem renunciar nossa própria identidade. Possui uma linguagem própria para atribuir sentido ao mundo e à humanidade (Cosson, 2021).

As práticas culturais no espaço escolar, sobretudo aquelas voltadas à leitura, precisam ser reconhecidas em seu potencial de fazer emergir vozes e discursos para que o aluno/leitor se

sinta capaz de estabelecer uma relação do que ler com suas experiências através do texto. O bom leitor não será apenas aquele que decodifica o texto, mas aquele que se sente preparado para associar o que ler ao seu contexto social, alcançando o nível de leitor proficiente (Campos, 2011).

No Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio (Maranhão, 2022), com base na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem-se uma visão mais ampla de Literatura, associada a outros componentes curriculares, não somente à Língua Portuguesa. A Literatura é associada, por exemplo, a estudos sobre a paisagem, em Geografia, no intuito de que seja feito o aprofundamento das questões regionais em relação ao espaço vivido, para que haja análise do contexto econômico, social e político e contribuições na formação da sociedade maranhense.

O ator de ler é atribuído de significados, envolve não somente aspectos sensoriais, mas emocionais e racionais, transpondo o ato de ler para o mundo (Yunes, 2002). O leitor literário é conduzido a "[...] desvelar onde e como aquele texto *cria, brinca, joga*, recria significados, ressistematiza vocábulos envelhecidos pelos usos, desautomatiza sentidos habituais [...]" (Queiroz; Santos, 2003, p. 86).

Para Cosson (2018), a Literatura compreende três tipos de aprendizagem: aprendizagem da leitura, aprendizagem sobre a leitura e aprendizagem por meio da leitura. Esses tipos proporcionam, respectivamente, experienciar o mundo por meio da palavra; ter conhecimentos sobre a história, a teoria e a crítica literária; e adquirir saberes e habilidades pela prática da Literatura.

A crítica literária e a reflexão sobre fatores sociais atrelados à leitura das obras literárias pressupõem o desenvolvimento de competências e habilidades variadas, que requerem especial atenção à formação de leitores pela inclusão de obras clássicas de nossa Literatura. Nesse âmbito, citamos como exemplo os seguintes clássicos: Macunaíma, Grande sertão: veredas, e Vidas Secas. Essas obras literárias apresentam personagens que podem servir para discussões atuais, como o nordestino retirante, da obra de Graciliano Ramos, permitindo ao aluno do Ensino Médio reconhecer-se na sua particularidade como nordestino, com sua representatividade no contexto do povo brasileiro.

Em relação a obras da Literatura contemporânea brasileira, pode-se citar a mineira Conceição Evaristo, autora da obra "Olhos D´água", que enaltece o protagonismo feminino e a discriminação racial, reflexo de suas vivências como mulher negra, empregada doméstica e que, em meio a adversidades, tornou-se professora concursada pelo estado fluminense e adquiriu o título de Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense no ano de

2011. Sua obra pode servir para discussões literárias e sociais em salas de aula do Ensino Médio, aguçando as reflexões dos alunos acerca de situações que precisam ser discutidas no nosso cotidiano, no caso em relação ao protagonismo das mulheres em nosso país, além de aspectos que envolvem a questão racial.

Nessa perspectiva, o letramento literário deverá trabalhar com o atual, que independe da época, valorizando o que a obra literária significa para o aluno. Assim, Cosson (2009) faz uma distinção importante entre o atual e o contemporâneo, ao dizer que obras contemporâneas são aquelas escritas "em meu tempo" e as atuais têm significado no "meu tempo", independentemente da época de sua escrita ou publicação. Assim, muitas obras contemporâneas podem não ter representatividade para o leitor enquanto obras do passado serem plenas de sentido para sua vida.

Em relação à seleção de textos para o letramento literário do aluno, reporta-se ao entendimento de Pinheiro (2012) que diz ser necessário fazer uma sondagem junto aos alunos, com questionamentos, entrevistas, de maneira informal, para que sejam revelados seus gostos, expectativas sobre leituras, o que costumam ler. O professor terá um ponto de partida para proporcionar o crescimento do universo do aluno como leitor, oferecendo-lhe possibilidades a partir do que não conhece (Cosson, 2009).

No ensino da Literatura, bem como da linguística, o texto-leitor apresenta posição central, sendo o texto objeto atribuído de significado pelo leitor, que acentua a natureza processual do texto literário e da leitura por meio do seu comportamento linguístico (Saraiva; Mügge, 2006).

O discurso literário diferencia-se dos demais modos discursivos, como o jornalístico e o científico, por ser menos pragmático e assim permitir o exercício da liberdade do aluno, privilegiando seu comportamento mais crítico (Brasil, 2006). Essa criticidade pode ser aproveitada pela escola quanto contempla o potencial do aluno na sua experiência leitora, ao adentrar no universo de personagens, com suas emoções expressas na sutileza da linguagem literária (Silva, 2019).

O conhecimento da Literatura não é um fim em si mesmo, mas um caminho para a condução e à satisfação pelo ensino literário. Sob esse ponto, cabe destacar:

> [...] o estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências

> pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola (Brasil, 2006, p.72).

Por sua vez, o papel do professor é de mediador dos estudos literários, cabendo-lhe direcionar o aluno para que compreenda a Literatura como um fenômeno social, captando acontecimentos, problemas inerentes à sociedade, para que vincule a Literatura à vida pelo estabelecimento da leitura do mundo sob o viés literário (Paulino; Cosson, 2004).

Nos estudos de Lois (2010), o professor é percebido como exemplo para o aluno, a quem deve instigar para a leitura e o trabalho literários. Isto posto, as práticas de leitura e escrita precisam ser transformadas em práticas sociais na condução dos alunos. Para tanto, precisam ser considerados multiletramentos pela incorporação da prática, situada e embasada na experiência do aluno (Rojo; Moura, 2012).

Nessa perspectiva, "Literatura se vive" (Silva, 2019, p. 26). Qualquer conhecimento, não apenas o literário, deve partir da experiência para o processo de leitura literária. Essa experiência oportuniza ao aluno ampliar seus horizontes, adquirir um grau de letramento literário para que seja um leitor mais crítico, autônomo e humanizado. Para tanto, entende-se que os professores precisam planejar um tempo de suas aulas para a leitura literária, oferecendo aos alunos oportunidade de realizarem suas leituras, de modo que sejam capazes de comparar seus interesses e estabelecer o sentido dos textos.

No que tange a esse aspecto, a BNCC (Brasil, 2018, p.485) destaca a seguinte habilidade específica para os alunos do Ensino Médio: "(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação" (Brasil, 2018, p. 485).

É exigido do aluno/leitor que se dedique ao texto literário, assegurando-lhe que exerça a sua capacidade de ler o real e não, de maneira exclusiva, àquilo que projeta sobre o texto, para que o interprete, retirando dele lições (Eco, 2003), acrescenta-se, para a sua vida. Então, a leitura literária precisa considerar inquietações suscitadas pela leitura, visando que o aluno experimente a Literatura em sua dimensão socializadora (Colomer, 2007).

Cabe complementar que a "[...] a Literatura é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo" (Silva; Souza, 2012, p. 36).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual, a Literatura, destituída da matriz curricular do Ensino Médio como componente curricular, constitui-se apenas uma das dimensões do ensino de Língua Portuguesa, suscitando desafios à sua consolidação nessa etapa da Educação Básica quanto a sua importância como instrumento de promoção de reflexões para a formação do aluno como sujeito social e cidadão.

O foco da leitura literária precisa ser a preparação da pessoa humana. A escola, para a formação de leitores literários, precisa promover mudanças no ensino de Literatura, ampliando as abordagens de suas obras, de modo a permitir aos alunos articularem o que leem ao que vivenciam, suscitando um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam.

A função social da Literatura precisa ser percebida pelo aluno, tendo em vista a formação de leitores críticos. Dessa forma, faz-se necessário que na leitura das obras literárias sejam destacados valores culturais e sociais que oportunizem ao aluno desenvolver a sua capacidade de "ler o mundo".

No intuito de superar os desafios postos ao ensino de Literatura, que o remete a um "estado de falência" no Ensino Médio, é importante que o estudo das obras literárias não se delimite à ordem cronológica, às características dos movimentos literários a quais pertençam, mas ao sentido que possuam, com base nos valores transmitidos para a compreensão de práticas sociais a partir de uma visão mais ampla e crítica do conteúdo apresentado em seus enredos.

O caráter utilitarista do estudo das obras, ou seja, apenas limitado a uma avaliação de conteúdo, precisa ser suplantado. O objetivo precisa ser uma análise crítico-reflexiva da Literatura, visando formar leitores literários. Cabe à escola promover o letramento literário de seus alunos para que aprendam o significado da leitura e da escrita em contextos sociais diversificados, bem como a dinâmica que os envolve em suas relações sociais.

As legislações educacionais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, destacam esse ponto, salientando a promoção do letramento literário por meio de uma visão interdisciplinar para o trabalho articulado com outros conhecimentos para a condução do sentido da leitura de maneira mais ampla.

Para tanto, a exploração do conhecimento literário precisa fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades de modo a privilegiar a formação humana do aluno, em que as leituras realizadas sejam contextualizadas para serem atribuídas de sentido e assim com maiores possibilidades de compreensão pelo aluno.

Considera-se que a contextualização da leitura literária possibilita perceber o valor cultural dos textos e o reconhecimento do potencial do aluno/leitor, que consegue relacionar o que ler às suas experiências, não apenas decodificando os textos, tornando-se um leitor proficiente.

Um leitor proficiente é compreendido não como aquele que apenas decodifica suas leituras, mas consegue realizar a articulação de seus enredos com o que vivencia. No entanto, cabe à escola e o professor utilizarem mecanismos favoráveis a esse entendimento, considerado indispensável para a formação do aluno do Ensino Médio sob uma perspectiva mais ampla de leitura literária.

Aos professores, em especial, é solicitada a promoção de experiências literárias articuladas às vivências dos alunos, contribuindo para que não haja a falência da Literatura, tendo em vista a superação de desafios pelos quais passa no Ensino Médio em decorrência da sua delimitação ao componente curricular de Língua Portuguesa, desconsiderando as suas especificidades.

Apesar dos desafios que são postos à Literatura no Ensino Médio, pode-se concluir que pode contribuir para a formação reflexiva e crítica do aluno do Ensino Médio, desde que a escola e os professores ultrapassem o caráter utilitarista do estudo das obras literárias, não sendo resumidas a ordens cronológicas e a características dos movimentos literários, mas à promoção de reflexões, pautadas em uma visão interdisciplinar do conhecimento, contextualizado para que a leitura literária promova a formação do aluno como sujeito social e cidadão.

Portanto, a conexão entre a vida e a Literatura é essencial para que as possibilidades no estudo das obras literárias se consolidem e haja um resgate do conhecimento literário quanto a sua importância na formação do aluno, percebido em uma dimensão mais ampla, ou seja, não apenas como integrante de uma sala de aula, mas como sujeito social e cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 nov.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - educação é a base**.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 nov.2021.

BRASIL. **Resolução nº 3/2018, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **A literatura no ensino médio**. *In:* Ana Cristina de Sousa Aldrigue; Jan Edson R Leite. (Org.). Linguagens: usos e reflexões. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 6, 2010.

CAMPOS, Magna. Que pode ser considerado um "mau" leitor? **Revista Jus Navigandi,** Teresina, ano 16, n. 2919, 29 jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Teresa**. Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Aula de literatura:** o prazer sob controle? In: Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar,** São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, 2021.

COUTINHO. Afrânio; FARIA COUTINHO, Eduardo. **A literatura no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Global, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura:** ensaios. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários:** uma história de leitura no Brasil. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6203?locale=pt_BR. Acesso em: 11 nov.2023.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre "por que" e "como" ensinar literatura. **Nau Literária**, vol. 06, n.2, jul/dez., 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil* - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense:** ensino médio /Maranhão, Secretaria de Estado da Educação — São Luís, 2022.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio:** quais os desafios do professor? *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. *In:* ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2004.

PIMENTEL, Marta Ferreira. **Literatura e ensino**. São Paulo: USP, 2008.

PINHEIRO, José Hélder. **Teoria da literatura, crítica literária e ensino**. *In:* Literatura: da crítica à sala de aula. NÓBREGA, Marta; PINHEIRO, José Hélder (orgs.). Campina Grande: Bagagem, 2006.

QUEIROZ, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa dos. **Linhas para o ensino da literatura.** *In:* BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECKER, Paulo (orgs.) Questões de literatura. Passo Fundo: UPF, 2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multileramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola:** proposta para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, vol.1, 2003. Disponível em: https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf. Acesso em: 11 mar.2022.

SILVA, Maurício. **Literatura e experiência de vida:** novas abordagens no ensino de literatura. Nau Literária (UFRGS), v. 06, 2010.

SILVA, Claudicélio Rodrigues da. **Da literatura como travessia:** é possível ensinar literatura? *In:* LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (Orgs.). Literatura e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2004

SOUZA, Roberto Acizelo de. **Teoria da literatura**.8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. São Paulo: Difel, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TODOROV, Tzvetan**. A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. *In:* SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

A TEMPORALIDADE VERBAL NO CONTO *A FUGA* DE CLARICE LISPECTOR: O VERBO COMO CATEGORIA DÊITICA NA MARCAÇÃO DO TEMPO

Sonia Maria Correa Pereira Mugsch[858]
Professora titular do Departamento de Letras da UFMA, pesquisadora em Descrição e Análise do Português Brasileiro, sonia.maria@ufma.br

Maria Regina Coelho Costa Moraes859
Mestranda do PGletras,UFMA, mrcc.moraes@discente.ufma.br

[858] Sonia Maria Correa Pereira Mugschl é Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras, da Linha Descrição e análise do Português Brasileiro; Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; poeta, membro da Academia Maranhense de Letras; membro do Conselho Diretor da UFMA.

[859]Maria Regina Coelho Costa Moraes é mestranda do PGLetras - UFMA. Fez especialização em Semiótica e Análise do Discurso e em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional. É graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Atualmente é professora - Secretaria de Estado da Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Espanhol. É membro do Grupo de Estudos GEEPS - Grupo de Pesquisa, Escrita e Produção de Saberes - UFMA e do GELMA - Grupo de Estudo em Literatura Maranhense – UFMA.

RESUMO: Este artigo versa sobre a investigação, através do conto *A Fuga* de Clarice Lispector (1940), da marcação temporal não só cronológica como também linguística, tendo o verbo como elemento dêitico, que estabelece um elo entre o momento da enunciação (ME) e o momento da referência (MR) (Terra, 2015). Para efeito metodológico, será realizada, no referido texto, uma análise, que, aqui, não se esgotará, da temporalidade verbal, ao lado da palavra *agora* (significativa no texto), que também acentua o jogo temporal enunciador, marcador das mudanças que se operam nos sentimentos da protagonista. E esse texto se constrói com ênfase nos tempos verbais, em uma mobilização de distintos momentos, que se dividem entre presente, pretéritos e futuro para representação dos movimentos externos, que se dão dentro de um cenário representativo das emoções da personagem, e das reflexões feitas por ela e pelo narrador heterodiegético (Terra, 2014). Esse jogo, elaborado com os citados tempos verbais, no conto, produzem acontecimentos que pressupõem (Terra, 2014) um antes e um depois. E, assim, temos como objetivo analisar a temporalidade do verbo como momento da enunciação (ME) e como momento da referência (MR), em sua categoria dêitica, e como indiciador dos fatos que se desenvolvem na narrativa. Apresenta-se, dessa forma, a relevância de um estudo sobre a temporalidade verbal explorada no referido conto, a qual ultrapassa os paradigmas de conjugação, marcados pelas nomenclaturas morfológicas temporais e alcança, assim, os efeitos semânticos.

Palavras-chave: Verbo; Elemento dêitico; Tempo linguístico; Temporalidade.

1. INTRODUÇÃO

Os termos que marcam a temporalidade situam os fatos em um determinado momento, que se relacionam com outros, por serem componentes coesivos com função dêitica. Entre eles, há o verbo, tratado por Benveniste (2006) como um termo consideravelmente expressivo na organização de tempo.

A dêixis que se dá na recorrência do tempo verbal constrói o encadeamento de fatos, em um texto, e marca o fluxo de ações. As marcações temporais se apresentam e se delineiam em combinação com outros elementos que expressam a noção de tempo, seja verbo com verbos ou em outras construções, como os advérbios. E os verbos provocam efeitos de sentido, e cada forma flexionada na marcação temporal pode pôr em jogo quando usada em um texto (Travaglia, 2011, p. 160).

Assim, tem-se o verbo em funcionamento textual com novos sentidos em que são ativadas funções que marcam uma mobilização de papéis que podem ser desempenhados por essa classe de palavra como marcador da coesão, que dá a continuidade de tempo.

Para reafirmar o papel dêitico por meio das relações temporais com a ideia de continuidade, retrocesso e avanço que caracterizam o dinamismo de uma narrativa, será realizada a análise das marcações temporais no texto *A Fuga* de Clarice Lispector, em que o verbo se apresenta como ordenador de acontecimentos no texto e coloca em relevo sua categoria de operador de relações que se entrecruzam, neste texto, entre o passado e o presente por meio das reminiscências experienciadas pela protagonista cujas emoções são conduzidas pela temporalidade verbal, formando uma cadeia de sobreposições temporais em que os fatos suscitam as oscilações emocionais a que a personagem está submetida.

2. O VERBO – os tempos verbais na categoria morfológica

O verbo tem infinitas possibilidades que vão muito além de noções paradigmáticas de sua natureza morfológica, por meio das desinências, as quais dão base para uma explicação seja tradicional (e aqui no contexto da gramática normativa), seja dentro de uma gramaticalidade com projeção epilinguística. Essa classe de palavras teve sua origem entre os romanos (Ilari; Basso 2014, p. 65) e, como *verbum*, significava palavra ou “palavra por excelência”, o que muito confirma suas tão variadas flexões e sua relevante função e significado adquiridos e transmitidos em um contexto.

Essa unidade gramatical (Ilari, 2014, p. 66), tem, em sua função, a construção de sentenças (Benveniste, 2006) que dão forma às orações, que também constroem os períodos. É

que, segundo Ilari (2014, p. 66), "o verbo proporciona o que poderíamos chamar de Molde ou Matriz para a construção da sentença".

Entre suas propriedades, o verbo estabelece relações entre seres, individualiza um ser, torna o ser partícipe de um evento (seja por fala ou ação que são representadas por esse elemento lexical). Desse modo, essa categoria de classe de palavras que se inscreve como uma classificação de ricas variações, destaca-se, assim, conforme referências gramaticais, como a classe que mais passa por flexões; a saber: pessoa, número, tempo, modo, e, ainda, por ela passam as vozes verbais e as formas nominais.

De acordo com Benveniste (2006), o tempo se destaca como a forma linguística que mais ricamente revela experiências subjetivas. E o verbo exprime essa temporalidade do transcorrer dos fatos e, assim, podemos situá-lo entre esses elementos linguísticos marcadores de uma cronologia que envolve circunstâncias diversas, desde as reminiscências e vivências de um personagem em uma narrativa, por exemplo, até as marcações cronologicamente demarcadas para realizações dos fatos, dentro de uma fixidez do calendário (Benveniste, 2006). E, considerando esta última informação, nem sempre teremos, morfologicamente, as desinências verbais para situar os acontecimentos em relação a um sujeito como referência para a realização dos fatos. Conforme Ilari e Basso (2014, p. 67):

> Se nos voltarmos para as informações que o verbo transmite por meio de suas flexões, encontraremos sistematicamente algumas informações de tempo. [...]...quando os linguistas falam de tempo a propósito das desinências verbais, eles não pensam em tempo físico; também não estão à procura do tipo de informações que seriam normalmente encontradas em um calendário. Além disso, as desinências verbais pouco ou nada fazem para "medir" quantitativamente o tempo transcorrido. Mas tipicamente, os "tempos verbais" localizam os estados de coisas como simultâneos, anteriores ou posteriores ao momento de fala, ou a algum momento (diferente do momento de fala) ao qual o contexto linguístico deu saliência.

Conforme a citação acima, o tempo verbal é um dos indícios da temporalidade e exerce um papel de interação entre os momentos de ocorrência dos fatos e os relaciona, conforme o momento em que se projetam, e não se limita à indicação de marco temporal definido a partir da realização dos eventos, ainda que seja por um viés morfológico identificado através de suas flexões.

3. FRAGMENTOS DO TEXTO *A FUGA* DE CLARICE LISPECTOR: A temporalidade para além da perspectiva de marcador cronológico: o verbo e o agora como dêiticos

3.1 O verbo em posição dêitica

Não apenas os aspectos mórficos provocam, no falante, a experiência do tempo nas formas verbais, mas também outros elementos linguísticos que se espraiam e vazam, alcançando sentido, na vivência da temporalidade. Desse modo, não se pode falar apenas em desinências para atribuir ao verbo a marcação temporal. O sentido tempo vai se delineando em uma sequência de eventos norteadores dos fatos que vão envolver os momentos que se formam em um enunciado.

E esse tempo é uma categoria da língua e tem como função situar o momento dos acontecimentos que se interrelacionam, em que cada um assume posição em seu transcorrer. E tudo é medido pelo tempo linguístico sobre o qual pontua Terra:

> Quando falamos em tempo, estamos nos referindo ao tempo linguístico e não ao tempo físico ou cronológico. Tempo físico é o intervalo entre o início e o fim de um movimento. Usamos, por exemplo, o tempo físico para marcar o dia e o ano, levando em conta a duração do movimento da Terra em torno de seu próprio eixo e em torno do Sol (24 horas e 365 dias, respectivamente). Tempo cronológico é aquele que estabelece uma sucessão a partir de um marco de referência, como o nascimento de Cristo, por exemplo. O tempo cronológico é marcado pelo calendário. O tempo linguístico é aquele que é estabelecido pela enunciação. (Terra, 2015, p. 40)

É que o tempo, enquanto categoria da língua, é um elemento dêitico e é usado para indicar a posição dos acontecimentos, tendo como base (Terra, 2015) o momento da enunciação (ME), que é considerado o presente. E sobre o verbo ter esse papel dêitico, que se categoriza como tempo linguístico, na relação temporal, também, assevera Benveniste:

> O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso. Este tempo tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no presente da instância da fala. Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do "presente" (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona. (Benveniste, 2006, p. 74-75)

A partir do que ressalta Benveniste, o tempo linguístico representado, neste trabalho, pelo verbo torna-se um simbolismo intratextual (Todorov, 2014) que conduz todos os momentos experienciados, por exemplo, pela personagem no texto *A Fuga*, de Clarice Lispector.

A temporalidade verbal é um fator principal que, no conto, vai unir a personagem a todos os instantes de vida que ora acolhe, ora rejeita. É que o verbo, como elemento dêitico, dá

ao texto toda uma organização semântica que se reflete através dos fatos, ações e reações que envolvem a protagonista e ganha novos sentidos a partir de outros elementos linguísticos com que se relaciona.

No texto *A Fuga*, a temporalidade se evidencia, principalmente, no verbo e, também, no *agora*. Esses termos, correlacionados, vão nortear e determinar os momentos vividos, em vivência e a viver (ao marcarem, de forma subjetiva, o presente, o pretérito e o futuro) pela personagem, que, em duas horas, passa a se perceber como ser, o qual estivera adormecido por doze anos imersos em um casamento.

Para a construção de toda essa temporalidade, há o tempo dos verbos que, em uma designação morfológica, dá-se, no texto, nos pretéritos, no futuro e no presente, que marcam tanto o momento da enunciação (ME), como o momento de referência (MR). O presente da personagem é marcado pelo pretérito.

E há, nessa construção, um tempo crônico, que, de acordo com Benveniste (2006, p. 71), "é o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto sequência dos acontecimentos", e este tempo é o responsável por nos dar uma visão de mundo e, também, de nos permitir saber de nossa existência pessoal. Para esclarecer ainda mais essa concepção de tempo crônico:

> O observador, que é cada um de nós, pode lançar o olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado. Nossa própria vida faz parte destes acontecimentos, que nossa visão percorre numa direção ou em outra. Neste sentido, o tempo crônico, congelado na história, admite uma consideração bidirecional, enquanto que nossa vida vivida corre (é a imagem recebida) num único sentido. A noção de acontecimento aqui é essencial (Benveniste, 2006, p. 71)

O texto *A fuga* de Clarice Lispector traz esse movimento temporal, realizado pelo verbo, que ultrapassa a identificação do tempo referente à forma flexionada com suas desinências. O tempo do verbo demarca impressões pessoais, tendo o presente (ME) como norteador das divagações feitas pela protagonista que vive o passado, mas que retoma o presente, em um ato de retorno à realidade. Existe o presente do fato narrado e o presente da condição da personagem. Nessa perspectiva, Benveniste explicita sobre o presente:

> O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção. (Benveniste, 2006, p. 75)

Os fragmentos a seguir nos permitem perceber o jogo verbal dentro dessa temporalidade, em que o verbo reverbera o tempo linguístico, que acompanha toda projeção das constatações de realidades distintas testemunhadas pela personagem. E essas realidades se formam em relação à temporalidade que se projeta para os pretéritos, presente e futuro, reunidos no tempo físico de duas horas em que a personagem entre na cronologia de doze anos.

Fragmento 1**:**

Começou a ficar escuro e ela teve medo. A chuva *caía* sem tréguas, e as calçadas *brilhavam* úmidas à luz das lâmpadas. *Passavam* pessoas de guarda-chuva, impermeável, muito apressadas, os rostos cansados. Os automóveis *deslizavam* pelo asfalto molhado e uma ou outra buzina *tocava* maciamente.

Fragmento 2:

Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não *sentia* a chuva e não se *importava* com o frio.

Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não *resolvera* o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes *olhavam*-na com estranheza e ela *prosseguia* na marcha.

Fragmento 3:

Atravessou o passeio e *encostou*-se à murada, para olhar o mar. A chuva *continuava*. Ela *tomara* o ônibus na Tijuca e *saltara* na Glória. Já *andara* para além do Morro da Viúva.

Fragmento 4:

Entra em casa. *É* tarde e seu marido *está lendo* na cama. *Diz*-lhe que Rosinha *esteve* doente. Não *recebeu* seu recado avisando que só *voltaria* de noite? Não, *diz* ele.

Toma um copo de leite quente porque não *tem* fome. *Veste* um pijama de flanela azul, de pintinhas brancas, muito macio mesmo. *Pede* ao marido que apague a luz. Ele *beija*-a no rosto e *diz* que o acorde às sete horas em ponto. Ela *promete*, ele torce o comutador.

O tempo, quando é expresso pelo verbo, é eminentemente dêitico (Ilari, 2004). Essa afirmação sobre a condição dêitica do verbo se dá nos fragmentos acima, em que a temporalidade verbal vai se compondo em uma organização de momentos por meio dos pretéritos perfeito, imperfeito e mais que perfeito para a construção do tempo de referência, em que os fatos se sucedem, ainda que dentro de um passado. É um passado, entre outros pretéritos, que mais se evidencia conforme o que o narrador pretende destacar nas ações, pensamentos e emoções da personagem.

O pretérito imperfeito apresenta a noção de identificação de fatos contínuos no passado, determinante das ações, sentimentos e reações da personagem e se colocando como um elo (como dêitico) entre as outras formas de pretérito, resgatando outros passados. Toda essa relação dá ao texto uma dinâmica de acontecimentos concomitantes ao estado emocional da personagem, em contínuas realizações pessoais, surpresas, sobressaltos, que intensificam sua sensibilidade e que rompem com a monotonia de um presente (temporalidade que será resgatada posteriormente) a que estava submetida, que, no presente, provoca a mesma experiência da condição vivida e a nova experiência da vida desejada. O presente reúne, presentifica passado e futuro, no mesmo espaço de tempo da existência.

Simultaneamente, o narrador insere o leitor em tempos distintos para acompanhar os passos da personagem por meio dos tempos verbais que se misturam: presente, passado, futuro, permitindo que esse interlocutor perceba as mudanças temporais que se operam no desenvolvimento da narrativa e que também são determinantes das mudanças pelas quais passa a protagonista, que passa por desejo de transformação vivido em duas horas.

Além dos pretéritos explorados nos fragmentos, o presente desempenha um papel fundamental como dêitico, visto que relaciona dois momentos da personagem: momento anterior, em que descobre a felicidade e o posterior (o próprio presente) que a traz de volta à realidade. Acresce-se, ainda, que o presente, como no *fragmento 4*, ressalta (Terra, 2015) um tempo instalado que coincide com o momento da enunciação, como o presente do presente como se observa em *toma*, *tem*, *veste*, *pede*, *beija*, *diz*, *promete*, que marca a importância desse tempo linguístico, escolhido pelo narrador, para marcar o momento das experiências pelas quais passa a personagem. E sobre o tempo que marca e passa pela experiência, expressa Benveniste:

> É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico. O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso. Esse tempo tem seu centro - um centro ao mesmo tempo gerador e axial - no presente da instância da fala. (Benveniste, 2006, p.74)

E, ainda, nessa simbiose temporal, o presente do narrador (momento de enunciação), ao expor os fatos, fica implícito, e cede espaço para os pretéritos que, em posição anafórica e catafórica, permitem um movimento de cenas presenciadas e vivenciadas pela personagem, que se envolve de forma afetiva com cada transcorrer dos fatos, como se constata a seguir:

Fragmento 5:

Não havia, porém, somente alegria e alívio dentro dela. Também um pouco de medo e doze anos.

Atravessou o passeio e encostou-se à murada, para olhar o mar. A chuva continuava. Ela tomara o ônibus na Tijuca e saltara na Glória. Já andara para além do Morro da Viúva.

O mar revolvia-se forte e, quando as ondas quebravam junto às pedras, a espuma salgada salpicava-a toda. Ficou um momento pensando se aquele trecho seria fundo, porque tornava-se impossível adivinhar: as águas escuras, sombrias, tanto poderiam estar a centímetros da areia quanto esconder o infinito.

Nesse fragmento, a temporalidade vai demarcando a sucessão de acontecimentos pelas formas linguísticas do verbo (Terra, 2015) nos pretéritos (imperfeito: *havia*, *continuava*, *revolvia*, *quebravam*, *salpicava*, *tornava*; perfeito: *atravessou*, *encostou*, *ficou*; mais que perfeito: *tomara*, *andara*) que criam um efeito de sentido de modo que os fatos se apresentam de forma concomitante ao narrador e à personagem, e ME referente ao presente do narrador se dissolve em meio a um passado que se torna presente na expressiva combinação de pretéritos, que se espraiam juntamente com os movimentos de ação e pensamento da protagonista.

A duração de cada tempo, no verbo, não se mede por sua anterioridade ou posterioridade ainda que seja dentro do passado, mas por aquilo que toca quem está vivenciando cada cena. E, assim, o pretérito perfeito ou o mais que perfeito não se esgotam, não se concluem, porque, em sua condição dêitica, antecipam acontecimentos ou vivências que são substituídas pelo verbo no pretérito imperfeito, cujos fatos e ações não se esgotam no passado, porque expressam continuidade. E, nesse aspecto, consiste a temporalidade do verbo, que, como se reitera, não se demarca nas desinências.

Dessa forma, apresenta-se a temporalidade verbal como elemento linguístico ordenador de acontecimentos no texto e operador de relações de tempo que se entrecruzam: o passado e o presente por meio das reminiscências, e ainda o futuro que suscita dúvidas.

Logo, não é a desinência que constrói a marcação temporal, mas a dêixis que é estabelecida entre as formas flexionadas do verbo que, expressivamente, é uma forma de retomada de passados vividos ao sabor da memória, em que se misturam e se acentuam com intensidades, que levam à preponderância de um passado em relação ao outro ou em relação ao presente.

Dito isso, no texto, o tempo se revela como (Travaglia, 2011, p. 165) “1) ordenador de situações e de elementos no texto; 2) formas de passado marcando retrospecção em narrativas presentes; 3) formas de presente marcando relevo emocional em narrativas passadas” e 4) formas de futuro no desejo que volta a dormir vivamente na personagem.

3.2 O *agora* como dêitico

Geraldi e Ilari (1985), ao analisarem, semanticamente, o advérbio, advertem que, dados os diferentes escopos dessa categoria, existe o *advérbio de frase* e o *advérbio de enunciação*. Com relação a este último, afirmam que não servem para explicitar pequenas cenas, mas sim para passar e mostrar opiniões e atitudes do locutor. É o que ocorre com o termo *agora* em passagens do conto, visto que não marca exatamente o momento presente, mas uma experiência de expressão de sentimento diante dos fatos que venham a ocorrer, ocorreram ou ocorrem.

Nesse sentido, esse elemento dêitico veicula uma vivência que situa a personagem em uma circunstância de dúvida em relação aos fatos que possam envolver suas ações ou reações, ou ainda experiências já vividas. Podemos constatar essa análise e outras subsequentes a partir dos fragmentos dispostos. O agora é o tempo da narrativa, o tempo e acontece na expansão do tempo da existência.

1- “Mas que é que vai acontecer *agora*?” Se ficasse andando. Não era solução.

2- *Agora* que decidira ir embora tudo renascia. Se não estivesse tão confusa, gostaria infinitamente do que pensara ao cabo de duas horas: “Bem, as coisas ainda existem.”

3- *Agora* a chuva parou. Só está frio e muito bom. Não voltarei para casa. Ah, sim, isso é infinitamente consolador.

4- Que é que eu faço? Talvez chegar perto e dizer: “Meu filho, está chovendo.” Não. “Meu filho, eu era uma mulher casada e sou *agora* uma mulher.”

5- A chuva aumentava. Ouvia seu tamborilar no zinco do quintal e o grito da criada recolhendo a roupa. *Agora* era como um dilúvio.

A partir dos fragmentos, com marcas de temporalidade, ao lado dos verbos, o *agora*, semanticamente, veste-se de novos sentidos, visto que não se prende à concepção de presente, como assim determina a fixidez de sua classificação como advérbio.

Em1, ao lado de uma locução verbal, identificadora do futuro, na fala da personagem, com a qual temos contato por meio do pensamento, o *agora* evidencia uma ideia interjetiva com sentido de sobressalto ou de dúvida, e não propriamente usado para concordar com a expressão verbal.

Em 2, o *agora* já sofre alteração de sentido, ao lado de um verbo no pretérito mais que perfeito, e reforça a ideia de decisão tomada pela personagem em mudar de atitude, ou seja, não se harmoniza com o tempo verbal, mas com a determinação da personagem, e, assim, expressa uma reafirmação da transformação personagem, com sentido afirmativo, em uma atitude de positividade.

Em 3, novamente, o *agora* não se amalgama ao verbo que está no pretérito perfeito, mas revela a percepção da personagem diante de um acontecimento que lhe traz alívio e expressa uma constatação de um fato.

Em 4, o *agora* já se relaciona com o verbo no presente e se apresenta como uma reafirmação de uma constatação, que é a de ser "mulher" e ter essa percepção, naquele exato momento, é conhecer-se.

Em 5, o *agora*, em sua função dêitica, como em todos os anteriores, ainda que diante de um verbo no pretérito imperfeito, enfatiza a atitude de aversão da personagem à sua vivência naquele momento exato de percepção de sua realidade, que outrora era substituída por momentos ditosos de redescobertas.

Assim o *agora* também metaforiza os diferentes momentos experienciados pela personagem e se moldando de temporalidade, semanticamente, representa as variadas reações da personagem.

Podemos, dentro dessas perspectivas, relacionar o que foi discorrido sobre o agora, em circunstâncias várias, com as palavras de Fiorin (2021, p. 126):

Se o *agora* é gerado pelo ato da linguagem, desloca-se ao longo do fio do discurso, permanecendo sempre agora. torna-se, portanto, um eixo que ordena a categoria topológica da concomitância vs não concomitância. Esta, por sua vez, articula-se em anterioridade vs posterioridade. Assim, todos os tempos estão intrinsicamente relacionados à enunciação. O momento que indica a concomitância entre a narração e o narrado permanece ao longo do discurso e, por isso, é um olhar do narrador sobre o transcurso. A partir dessa coincidência, criam-se duas não coincidências: a anterioridade do acontecimento em relação ao discurso, quando aquele já não é mais e, por conseguinte, deve ser evocado pela memória, e a sua posterioridade, ou seja, quando ainda não é e, portanto, surge como expectativa.

Observa-se que o *agora*, que introduz acontecimentos que envolvem a protagonista, acentua também a temporalidade dos fatos verbais que expressam diferentes momentos, que não se revelam, necessariamente, através do verbo no presente. Representa, desse modo, anterioridade e posterioridade, sem definir exatamente o tempo crônico, marcado por um tempo determinado para acontecimentos.

O *agora* situa os fatos que vão sendo mobilizados de acordo com o sentimento da personagem. Nesse entendimento, o *agora*, na representação de tempo, (Benveniste, 2006) coloca o encadeamento dos fatos e recobra representações de muitas formas, porque existe aí a emocionante aventura do tempo do "surto" da personagem que faz a personagem sentir sede, e não sentir sede como movimento do mesmo instante do existir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da temporalidade do *verbo* e do *agora*, explorados em um nível semântico, em que se agregam não apenas a categorização gramatical atribuída a essas palavras, mas a forma expressiva de apresentarem um sentido de forma contextualizada, fez-nos perceber que a ideia de tempo transcende um enquadramento em terminologias gramaticais, em desinências e em caracterizações dadas, a partir de uma fixidez ditada pelo sistema temporal.

O texto *A Fuga* de Clarice Lispector possibilitou-nos compreender que a temporalidade revela as marcações de acontecimentos dos fatos dentro de uma perspectiva de tempo que não se identifica por meio das designações de classe de palavras, da morfologia, mas sim por marcas temporais relacionadas a sequências de vivências, pois a vida é que embala o tempo e dá sentido a ele, que é mensurado com a fita métrica das emoções, das ações e reações. E, nesta concepção, os termos, em sua temporalidade, ganham dimensões linguísticas, na estética engendrada no compasso da memória e das experiências contemporâneas.

Desse modo, constatamos que as formas verbais, mesmo quando relativas a diferentes tempos reunidos no presente, não apresentam o tempo crônico (Benveniste, 2006) como fixado em um calendário, mas sim um tempo que foi vivido pela personagem, que teve sua vida conduzida por diferentes momentos de descobertas e redescobertas em sua realidade íntima e externa.

Dito isso, o texto *A fuga* de Clarice Lispector trouxe esse movimento do jogo temporal, em que o presente é tido como norteador das divagações feitas pela protagonista que vive o passado dentro de outros passados, por meio do momento da enunciação que não se afasta do momento da referência. E, dessa forma, *A fuga*, que é um texto literário e que, assim, por ser literatura (Almeida, 2017, p. 62), nele "a estética se movimenta pela teimosia de dizer o que não se consegue e que conduz a espaços insondáveis da memória". E ficamos diante do jogo da temporalidade construído pelo verbo e o *agora*, em suas dinâmicas representações de momentos, que movimenta a existência e as singularidades da imbricação entre vivências e tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sonia [Sonia M. C. P. Mugschl]. **A língua e a árvore**: uma herança com chão e tempo. São Luís: EDUFMA, 2017.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes Editores, 2006.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

GERALDI, João Wanderley; ILARI, Rodolfo. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica - brincando com a gramática**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ILARI, Rodolfo. BASSO, Renato Miguel. O verbo. In: ILARI, Rodolfo. **Palavras de Classe Aberta**: Gramática do Português Culto Falado no Brasil. São Paulo: Contextto, 2014.

LISPECTOR, C. A fuga. In: LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Prefácio e organização de Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contextto, 2014.

TERRA, Ernani. **Leitura literária e conhecimento linguístico**: caminhos que se entrecruzam. In: NASCIMENTO, Jarbas Vargas; TOMAZI, Micheline Mattedi; SODRÉ, Paulo Roberto. **Língua, literatura e ensino**. São Paulo: Blucher, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Simbolismo e interpretação**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL NO CAMPO ESPAÇOS E HABITAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIODIALETAL DAS QUESTÕES 184, 187 E 191 NO LESTE E OESTE MARANHENSE

Jefferson Mendes Dias[1]

Georgiana Márcia Ferreira Santos[2]

RESUMO: A fala desguardada, despretensiosa e livre do dia a dia se faz sobretudo pela variação que incide sobre os níveis da língua, como no nível lexical. Diversas são as variáveis que atuam numa comunidade linguística, as quais influenciam nos usos da fala dos indivíduos. Por isso mesmo, essas variáveis podem ajudar a descrever os aspectos da variação lexical num determinado espaço físico, ressaltando fatores sociais, culturais e históricos do espaço, sendo o léxico o reflexo primeiro dessas representações. Com base nisso, buscou-se analisar sob uma perspectiva sociodialetal, aspectos da variação semântico-lexical maranhense com vistas a avaliar a pertinência/produtividade das questões 184, 187 e 191 acrescidas pelo ALiMA à versão do questionário semântico-lexical proposta pelo ALiB para a formação da variedade maranhense do português brasileiro. Nesse sentido, o estudo objetiva examinar essas questões pertencentes ao campo Espaço e Habitação retiradas do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), realizando um paralelo da variação entre os pontos oriental (mesorregião leste) e ocidental (mesorregião oeste) do estado. Esta pesquisa alicerça-se nos pressupostos teóricos da Dialetologia, da Geolinguística Pluridimensional e da Sociolinguística desenvolvidos, sobretudo, por Cardoso (2010), Ramos, Bezerra e Rocha (2010), Aguilera (2005, 2002, 1999), Labov (2008), Razky (2010), Ramos et. al. (2019). Por tudo isso, espera-se que este trabalho possa favorecer pesquisas futuras sobre variação lexical maranhense, em especial no campo semântico Espaços e Habitação, para contribuir à constituição da variedade maranhense do português brasileiro.

Palavras-chave: Variação; Dialetologia; Léxico; Espaços e Habitação.

[1] Graduando em Letras Português/Espanhol (UFMA). Bolsista PIBIC/CNPQ do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Membro do Grupo de Pesquisas em Línguas, Memórias, Identidades e Culturas (GELMIC) - jefferson.dias@discente.ufma.br

[2] Doutora em Linguística (UFC). Professora do DELER e do PGLetras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Línguas, Memórias, Identidades e Culturas (GELMIC) - georgiana.marcia@ufma.br

1. INTRODUÇÃO

Por algum tempo, o homem encarou a língua com distanciamento, não imaginando que ela era a principal ferramenta que refletia sua cultura, seus modos sociais e sua individualidade. Com a invensão de castas e classes sociais, os indivíduos em melhores posições criaram para ela um véu de purismo, na tentativa de padronizar estruturas, eliminar palavras, evitar empréstimos e uma série de outras medidas, que lhes afastassem dos que estavam em posições subalternas; porém, sem perceber, já estavam munindo-a das condições necessárias nas quais a variação linguística iria se manifestar.

Com o passar das décadas, pesquisas em múltiplas áreas comprovaram o caráter comunitário da língua, uma instituição social fásica que muda continuamente, acompanhando as necessidades da sociedade. Nesse sentido, hoje linguistas buscam estudar a língua de grupos sociais negligenciada há tempos, por meio da Dialetologia e da Geografia Pluridimensional, ciências da variação espacial que descrevem e documentam a fala numa determinada área, considerando aspectos como o modo de vida, as memórias, a etnia, etc.

Diante desse cenário, considerando o influxo do espaço físico na vivência humana, assim como os aspectos culturais que determinam o uso do léxico nas cidades, bairros e dentro das casas, esta pesquisa, realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/UFMA) – 2023/2024, tem o objetivo principal de analisar, sob uma perspectiva sociodialetal, aspectos da variação semântico-lexical maranhense com vistas a avaliar a pertinência/produtividade de três questões específicas, a saber: 184, 187 e 191. Com efeito, estas questões pertencentes ao campo Espaço e Habitação foram retiradas do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA) que por sua vez vincula-se ao Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

Desse modo, em virtude da equidistância entre os pontos oriental e ocidental do estado do Maranhão, representados pelas mesorregiões Leste e Oeste, respectivamente, é que se busca circunscrever e analisar a variação nas localidades dessas áreas, nos limites do campo Espaço e Habitação. Isso se dá especialmente dentro das três questões supracitadas por terem sido elas as mais produtivas. Em vista disso, a pesquisa se faz pela novidade de traçar um paralelo entre pontos físicos para que se evidencie a presença ou a ausência de oscilações na língua dentro de áreas do mesmo estado.

2. O QUE É LÍNGUA? DEFININDO UM CONCEITO

Invariavelmente, todo pesquisador buscará um conceito de língua para acrescentar à sua pesquisa. Neste trabalho não poderia ser diferente, visto que todos os nossos levantamentos e análises de dados convergem para conceituá-la. Para começar a responder tal pergunta, diríamos que isso depende. O conceito de língua está sofrendo modificações continuamente, o que definia a língua para Saussure não era o mesmo que a definia para Labov, por exemplo.

Acima de tudo, é preciso ter a ciência de que a língua foi feita pelo homem e para o homem, não é ela senhora deste, mas o contrário. A língua reflete o que a sociedade foi, é e o que virá a ser. Além disso, a sociedade conta a história evolutiva de sua própria língua por meio dos processos por que a faz passar. Certamente, varia o conceito de língua conforme o tempo, a ideologia, a política, etc. Mas é preciso adotar um conceito que abarque todas as potencialidades do que é uma língua, por isso adotaremos a concepção de Ferreira & Cardoso (1994, p. 11), para os quais língua é:

> Um sistema de sinais acústicos orais, que funciona na intercomunicação de uma coletividade. É resultado de um processo histórico, evolutivo. Fala-se, portanto, de uma língua histórica portuguesa, espanhola, francesa, etc., ou seja, existe em cada uma delas uma estrutura fônica, gramatical e lexical definida e distinta das demais. Cada uma dessas estruturas, a do português, a do espanhol, a do francês, etc., é resultado de uma língua anterior, o latim, que teve sua própria organização estrutural modificada no tempo e no espaço (Ferreira & Cardoso, 1994, p. 11).

Por essa razão, o estudo da língua possui atrelado a ele além do caráter linguístico, o caráter antropológico, pois aspectos da vida social dentro da cultura afetam diretamente o uso da língua numa comunidade, transformando-se em catalisadores para a variação, condicionados ao lugar onde vivem, pois há nuances de culturas distintas em cada lugar, e para isso aspectos sociais também distintos, segundo Brandão (1991, p. 5):

> É por meio da língua que o homem expressa suas ideias, as ideias de sua geração, as ideias da comunidade a que pertence, as ideias de seu tempo. A todo instante, utiliza-a de acordo com a tradição que lhe foi transmitida, e contribui para sua renovação e constante transformação. Cada falante é, a um tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na língua, se projeta a cultura de um povo. (Brandão, 1991, p. 5)

Nesse sentido, se faz necessário o estudo da língua no seu uso real. Para tanto, é preciso encarar o fenômeno da variação como uma ferramenta natural de evolução das línguas e aceitar sua presença em todos os estilos, até mesmo em usuários da norma. Segundo Razky e Oliveira (2014), pesquisas realizadas no Brasil constataram que falantes de língua culta evidenciam no seu falar não poucas variações linguísticas. A variação se confunde com a própria língua, é um

processo mental inerente aos homens. Ainda conforme os autores, até usuários ditos com alto domínio da norma culta, usam variantes que não pertencem a essa norma na sua fala (Razky; Oliveira, 2014).

2.1 Dialetologia e Geografia pluridimensional: o cruzamento de variáveis no estudo da variação linguística

Diante desse cenário mesmo é que afluíram pesquisas na área da Dialetologia para o levantamento da variação lexical no território brasileiro, em conjunto o método da geografia pluridimensional, com o objetivo de coletar, transcrever e catalogar o léxico nos campos semântico-lexicais nas mais diversas áreas do comportamento humano: cozinha e alimentação, espaços e habitação, corpo humano, brincadeiras, etc. Tudo isso para preservar a riqueza lexical ainda não explorada nos rincões do Brasil, contida sobretudo na fala não monitorada do homem interiorano.

Realizar a coleta de dados delimitando uma área geográfica é um dos primeiros passos na pesquisa dialetológica. No entanto, somente o fator espacial não é suficiente para explicar a variação. Primeiramente, o fenômeno irá ocorrer ao se comparar pontos de pesquisa, quando houver o registro de nomes diferentes para um mesmo referente; entretanto, ainda restará explicar o porquê da variação. Nesse momento, quando o fator diatópico não for suficiente para explicá-la, são consideradas outras variáveis aliadas a ele, isso porque "o falante é visto como um ser geograficamente situado, mas socialmente comprometido e em múltiplas direções" (Cardoso, 2002, p. 11-12).

Nesse sentido, os falantes, a depender de suas individualidades, reproduzem no seu falar marcas que refletem sua cultura e aspectos da camada social a que pertencem. Por exemplo, mulheres são grupos sociais minoritários em comparação a homens; devido a isso, o modo como projetam sua fala carrega essas influências sociais, é a chamada variação diassexual ou diagenérica. Outrossim, falantes mais novos tendem a encabeçar o processo de mudança linguística quando produzem variantes as quais têm pouca ou nenhuma produtividade na fala de informantes mais velhos, é a chamada variação diageracional.

Essas são algumas das possibilidades na língua com as quais se pode explicar a variação. Assim como se rompeu a ideia do purismo linguístico e a ideia de se conceber a língua como uma estrutura autônoma, foi preciso pensar na língua dentro da variação geográfica, e depois além dessa variação, ou ligada a ela, fatores outros, sociais, históricos e culturais, para se entender como a língua atua no cruzamento dessas variáveis, como é a língua de cada grupo, de cada lugar.

3. METODOLOGIA

Seguindo o parâmetro metodológico do ALiMA, este trabalho se pauta no método de pesquisa dialetal de base geolinguística pluridimensional. Para esta pesquisa em questão foi trabalhado o fenômeno da variação dentro das variáveis diatópica, diageracional e diassexual. Sob esse critério, os informantes do ALiMA atenderam as seguintes especificidades: nos seis pontos de investigação — Araioses, Carutapera, Caxias, Codó, Imperatriz e Turiaçu —, foram analisados os dados de 24 informantes, distribuídos em grupos de 4 pessoas, sendo dois informantes do sexo masculino e dois do sexo feminino, com nível fundamental de ensino em cada uma das localidades. Além disso, os inquiridos tinham duas faixas etárias definidas — 18 a 30 anos e 50 a 65 anos —, e deveriam ser todos naturais dos pontos de inquérito das mesorregiões leste e oeste do estado.

3.1 Rede de pontos

De antemão, frisamos que as seis localidades já mencionadas são apenas alguns dos campos de pesquisa, que totalizam dezesseis municípios que compõem toda a rede de pontos do Projeto ALiMA, uma vez que as análises aqui apresentadas retratam um recorte do plano de trabalho do Projeto de Pesquisa PIBIC. As seis localidades selecionadas para esta investigação constituem municípios representativos da mesorregião leste e oeste do estado onde foram realizadas as entrevistas para a obtenção dos dados linguísticos.

TABELA 1: REDE DE PONTOS DAS MESORREGIÕES LESTE E OESTE

Mesorregião	Localidade	Total de Informantes	Número da localidade
LESTE	Araioses	4	MA/14
	Caxias	4	MA/12
	Codó	4	MA/17
OESTE	Carutapera	4	MA/05
	Imperatriz	4	MA/07
	Turiaçu	4	MA/04

Fonte: Os autores, 2024.

3.2 Questões

A coleta de dados a respeito do campo Espaços e Habitação concernente às três questões — 184, 187 e 191 — e as transcrições das falas dos informantes foram realizadas pela equipe ALiMA. Depois disso, foi feita a revisão e análises das transcrições, agrupando os dados coletados em tabelas pelo programa Google Docs, de acordo com as denominações obtidas para cada questão investigada. O critério para a seleção das questões 184, 187 e 191 para esta pesquisa se deu por estas perguntas apresentarem um maior grau de variação dentre as que compõem o questionário do QSL do ALiMA para as duas mesorregiões deste estudo concernente ao campo Espaços e Habitação.

TABELA 2: QUESTÕES PERTENCENTES AO QUESTIONÁRIO SEMÂNTICO-LEXICAL (QSL) DO ALiMA, CAMPO ESPAÇOS E HABITAÇÃO

Número	Questões
184	Como se chama um povoado que fica do outro lado do rio?
187	Como se chama a parte da parede que tem espaços vazios?
191	Quando um objeto, um aparelho está estragado, sem funcionar, se diz que ele está…?

Fonte: Os autores, 2024.

3.3 Produção das cartas linguísticas

Para elaboração das cartas, utilizou-se o programa *Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas* – SGVClin (Romano et al, 2014). Alimentou-se o banco de dados com os resultados das análises, postos anteriormente em planilhas no *Google Docs*. Além disso, foram consideradas todas as respostas válidas dadas por cada informante. Nesse sentido, é possível que um item possua um número maior de respostas em relação ao número de informantes.

As cartas linguísticas apresentam o mapa do estado do Maranhão e as 6 localidades das 2 mesorregiões na cor branca. A porcentagem do uso das variantes se apresenta em gráficos no formato de pizza e com cores que representam a gradação da produtividade do uso das variantes: a cor vermelha representa o item que teve maior número de registros, a cor azul representa o item que teve o segundo maior número de registro e assim por diante.

3.4 Critérios analíticos

Alguns critérios foram adotados para o exame dos dados coletados e a produção das cartas linguísticas. Em primeiro lugar, as variantes apresentadas nesta pesquisa foram transcritas grafematicamente na tentativa de preservar a fala natural do informante. Por esse motivo, metaplasmos da fala comum e corriqueira são conservados na grafia dos itens, como por exemplo: alçamentos vocálicos (ex: ponte por *ponti*); rotacismo (ex: bloco por *brocu*); debucalização (ex: desmantelado por *dihmanteladu*); monotongação (ex: beira por *bêra*); apócope (ex: "lado de lá" por *"la de lá"*), etc.

Devido a variação fonológica que incide sobre alguns itens, agrupamos todos os registros que descrevem uma mesma variante como sendo um único item; por exemplo, para a questão 187 "... a parte da parede que tem espaços vazios?" obtivemos as respostas *blocu*, *brocu*, *bloqueti*, *bloquiuns*, neste caso há uma clara variação fonológica, mas não semântica, por isso os itens são agrupados como sendo uma única variante.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

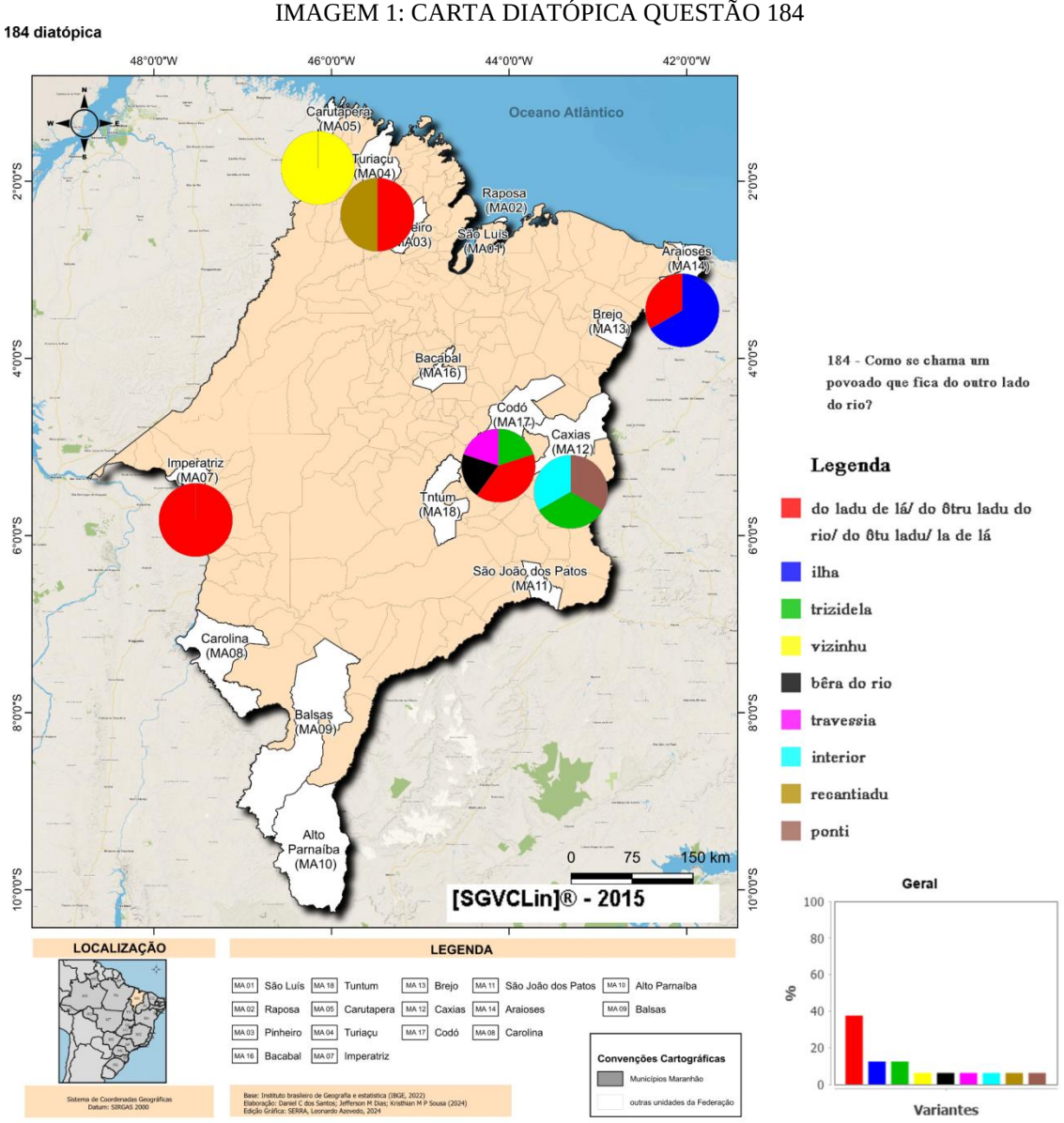
Apresenta-se agora os resultados e análise dos dados coletados nas entrevistas dos 24 informantes. Certamente, em todas as localidades, dentro das três variáveis consideradas, houve variação. Entretanto, a potencialidade com que o fenômeno ocorreu oscila em cada localidade, assim como em cada questão. Desse modo, optou-se por não produzir cartas linguísticas de questões com resultados inexpressivos.

4.1 Análise diatópica

A questão 184 apresentou 9 variantes que ocorreram 16 vezes durante as entrevistas. Dentre elas, a mais produtiva foi *do ladu de lá/ do ôtru ladu do rio/ do ôtu ladu/ la de lá*[3] (37.50%). As demais obtiveram baixa produtividade como *ilha* e *trizidela* (12.50%). 10 informantes não souberam ou não responderam.

[3] A esse tipo de registro cuja a estrutura e o sentido se faz por meio de frases se dá o nome de "lexia textual". , Pottier (1978, p. 268-272 *apud* VASCONCELOS, 2022, p. 35) as conceitua "como uma lexia complexa que alcança o nível de um enunciado ou de um texto, como em provérbios, por exemplo."

IMAGEM 1: CARTA DIATÓPICA QUESTÃO 184



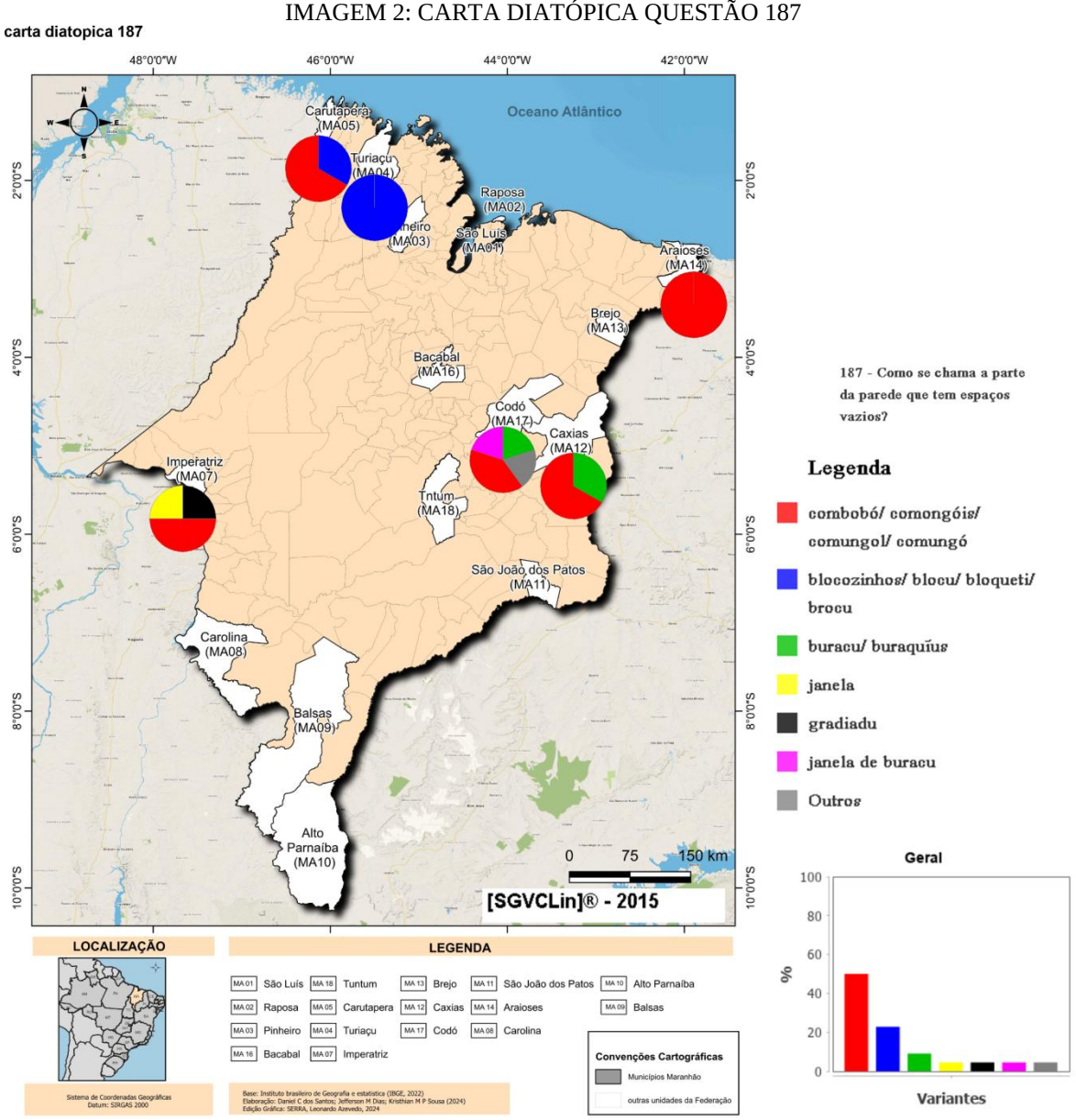
Fonte: Os autores, 2024

Já a questão 187 gerou 7 variantes e 22 ocorrências. A variante que com o maior número de registro foi *combobó/ comongóis/ comungol* (50.00%), seguida de *blocozinhos/ blocu/ bloqueti/ brocu* (22.73%). 4 informantes não souberam ou não responderam. Ainda da variação diatópica para a questão 187, vale ressaltar que:

- A variante *combobó…* foi registrada em 5 das 6 localidades investigadas nas duas mesorregiões; em Araioses ela ocorreu com 100% de realização.
- A variante *blocu…* ocorreu com 100% de realização em Turiaçu.
- Além de mostrar a variação entre duas mesorregiões, a pesquisa acaba por evidenciar a variação dentro de um mesmo município. Por exemplo, nas cidades

de Imperatriz e Codó (Imagem 2) o gráfico colorido mostra o grau de variação ocorrido. Isso evidencia que nem sempre um grande espaço físico é preponderante para que possa ocorrer variação.

IMAGEM 2: CARTA DIATÓPICA QUESTÃO 187

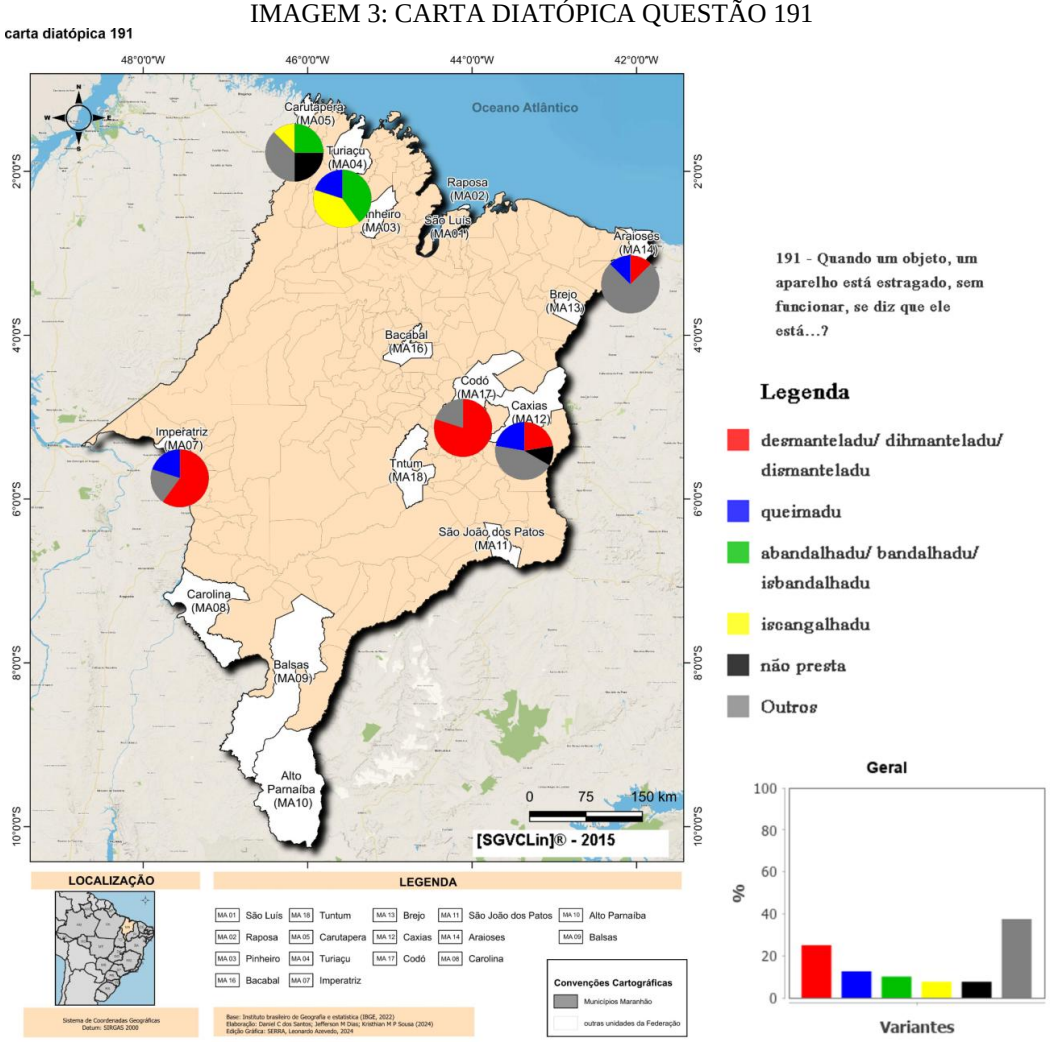


Fonte: Os autores, 2024

Para a questão 191 houve 14 variantes que ocorreram em 40 registros. Destacam-se como as mais produtivas *desmanteladu/ dihmanteladu* (25.00%), *queimadu* (12.50%) e *abandalhadu/ bandalhadu* (10.00%). Outras variantes para a questão foram *iscangalhadu, não presta, istragadu, quebradu, esculhambadu/ isculhambadu, tá no pregu, velho/ véi, cum defeito, tá cum problema, marrotada* e *bronquiadu.* Essas variantes ocorreram geralmente em um único registro, pela inexpressividade nos registram foram registradas em "outros" na cor cinza. Ainda sobre essa questão:

- A questão 191 foi a única cuja produtividade alta aliada ao fato de todos os informantes registrarem pelo menos uma variante, ou seja, não houve respostas não respondidas, gerou o maior número de variantes e de ocorrências da pesquisa.
- A variante *desmanteladu…* ocorre em 4 das 6 localidades das duas messorregiões.
- Apenas em Carutapera e Turiaçu não houve o registro de *desmanteladu…*, predominando as variantes *abandalhadu* e *iscangalhadu* as quais também não ocorrem nas demais localidades.
- Curiosamente, Carutapera e Turiaçu estão no extremo oeste do estado, na/próximo à divisa com o estado do Pará. Uma das hipóteses para explicar a variação seria possíveis influências das localidades do Norte do país.

IMAGEM 3: CARTA DIATÓPICA QUESTÃO 191



Fonte: Os autores, 2024

4.2 Análise diassexual

A questão 184 obteve 5 variantes e 7 ocorrências para informantes masculinos. Das 10 respostas não obtidas para esta questão, 6 foram de informantes homens distribuídos nos municípios de Turiaçu, Carutapera, Imperatriz, Caxias e Araioses. As variantes mais produtivas foram *do ladu de lá/ do ôtru ladu do rio/ do ôtu ladu/ la de lá* e *trizidela* (28.57%).

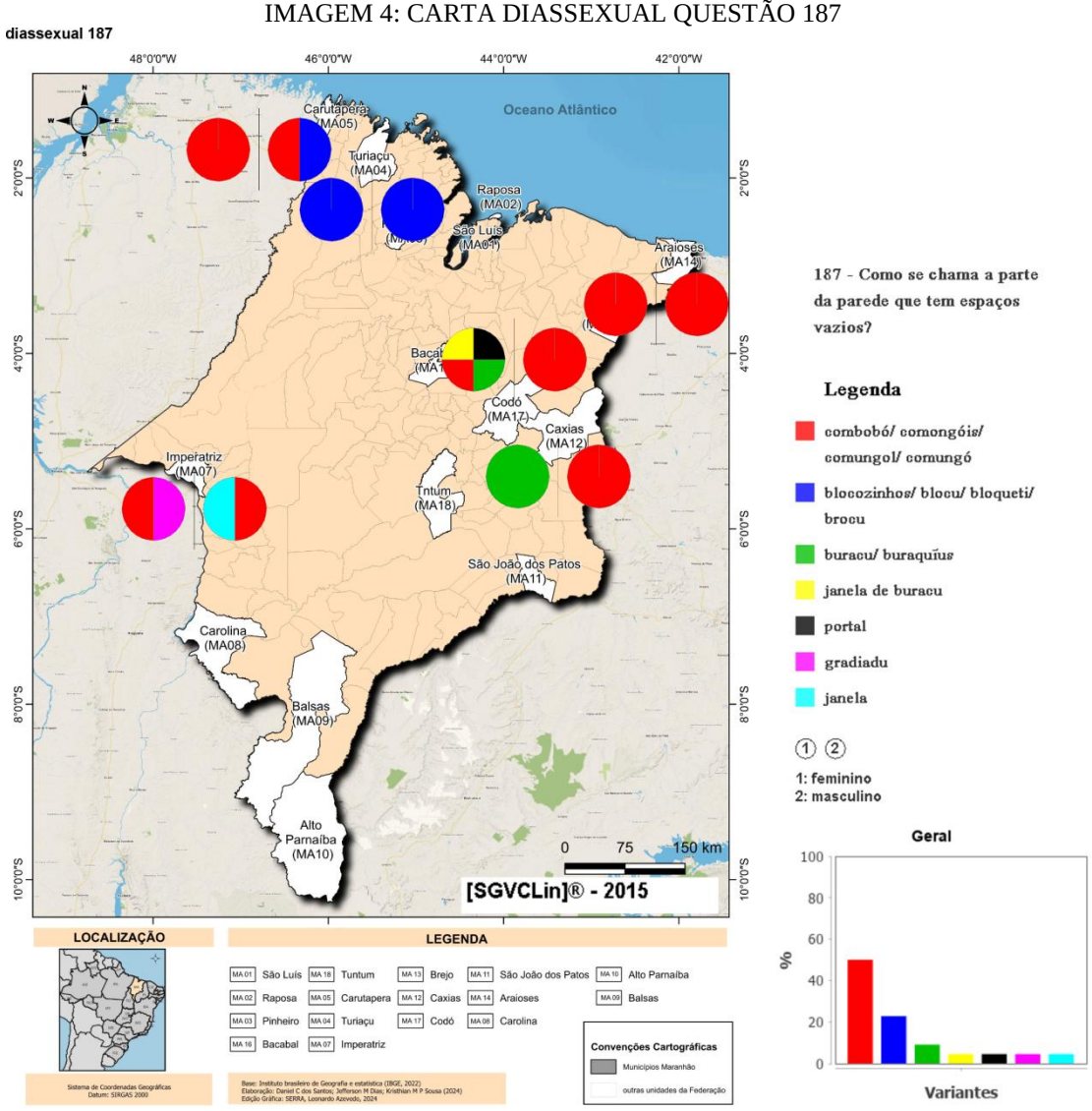
As informantes femininas produziram 6 variantes em 9 ocorrências. Entre as mulheres, a variante *do ladu de lá/ do ôtru ladu do rio/ do ôtu ladu/ la de lá* também foi a mais expressiva, no entanto com maior produtividade que os homens (44.44%). Outras variantes registradas foram *interior, recantiadu, travessia, ilha* e *vizinhu.* Informantes que não souberam responder foram 4, distribuídas nas localidades de Turiaçu, Carutapera, Caxias e Araioses.

Para a questão 187 informantes homens produziram 3 variantes que ocorreram 11 vezes. A mais produtiva foi *combobó/ comongóis/ comungol/comungó* (63.64%). Outras variantes registradas foram *blocozinhos/ blocu/ bloqueti/ brocu* e *janela.* Apenas um informante de Codó não soube responder

Mulheres produziram mais variantes para essa questão, 6 no total, que ocorreram 11 vezes. Assim como entre os homens, a variante *combobó/ comongóis/ comungol/comungó* teve o maior registro entre as mulheres (36.36%), seguida de *buracu/ buraquius*, *blocozinhos/ blocu/ bloqueti/ brocu, portal, gradiadu* e *janela de buracu.* Informantes que não souberam foram 3, nas localidades de Carutapera, Caxias e Araioses.

- Exceto as variantes *combobó* e *blocu*, todas as outras foram registros únicos das falas dos informantes, ou seja, as variantes produzidas por mulheres, não o foram por homens e vice-versa.
- Para essa questão, mulheres produziram mais variantes.

IMAGEM 4: CARTA DIASSEXUAL QUESTÃO 187

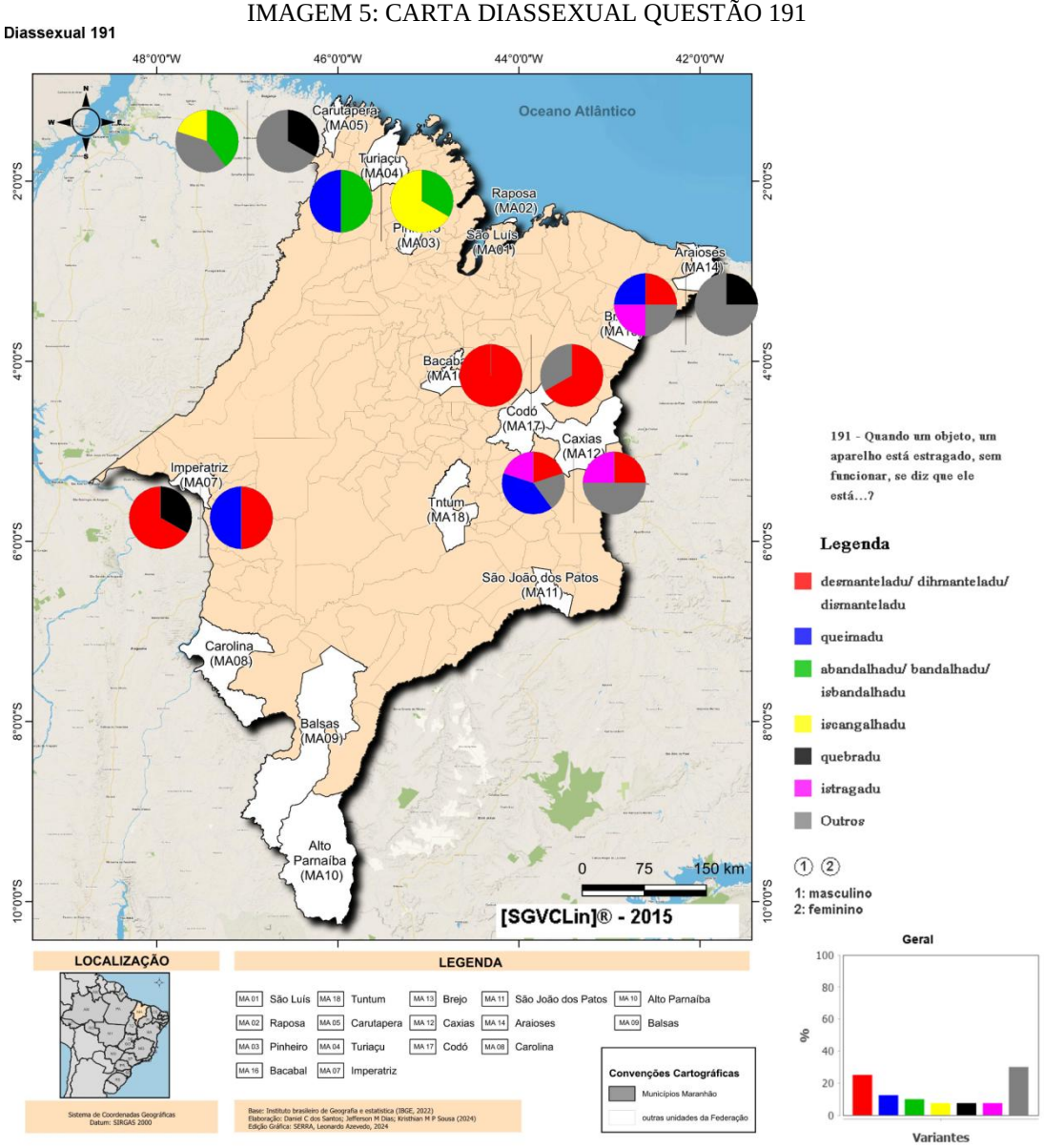


Fonte: Os autores, 2024

Já na questão 191, homens apresentaram 10 variantes e 21 ocorrências. As mais produtivas foram *desmanteladu/ dihmanteladu* (28.57%) e *queimadu* (19.05%). Outras variantes registradas foram *abandalhadu/ bandalhadu*, *istragadu*, *bronquiadu*, *tá no pregu*, *tá cum problema*, *quebradu*, *iscangalhadu* e *não presta*.

Por sua vez, as mulheres apresentaram 12 variantes e 19 ocorrências. Da mesma forma que os homens, a variante *desmanteladu/ dihmanteladu* foi a mais produtiva (21.05%). Outras variantes registradas foram *esculhambadu/ isculhambadu*, *quebradu*, *não presta*, *iscangalhadu*, *abandalhadu/ bandalhadu*, *velho/ véi*, *cum defeito*, *tá no pregu*, *queimadu*, *istragadu* e *marrotada*.

IMAGEM 5: CARTA DIASSEXUAL QUESTÃO 191



Fonte: Os autores, 2024

4.3 Análise diageracional

Na questão 184 dentro da variável diageracional, a faixa etária I gerou 4 variantes em 6 ocorrencias. Entre elas, a mais produtiva foi a lexia textual *do ladu de lá/ do ôtru ladu do rio/ do ôtu ladu/ la de lá* (50.00%). As demais variantes ocorreram em um único registro, são elas: *recantiadu, bêra do rio* e *interior*. Já a faixa etária II gerou 6 variantes em 10 ocorrências. A mais produtiva também foi *do ladu de lá/ do ôtru ladu do rio/ do ôtu ladu/ la de lá* (30.00%), seguida de *ilha* (20.00%). Outras variantes foram *trizidela, travessia, vizinhu* e *ponti.*

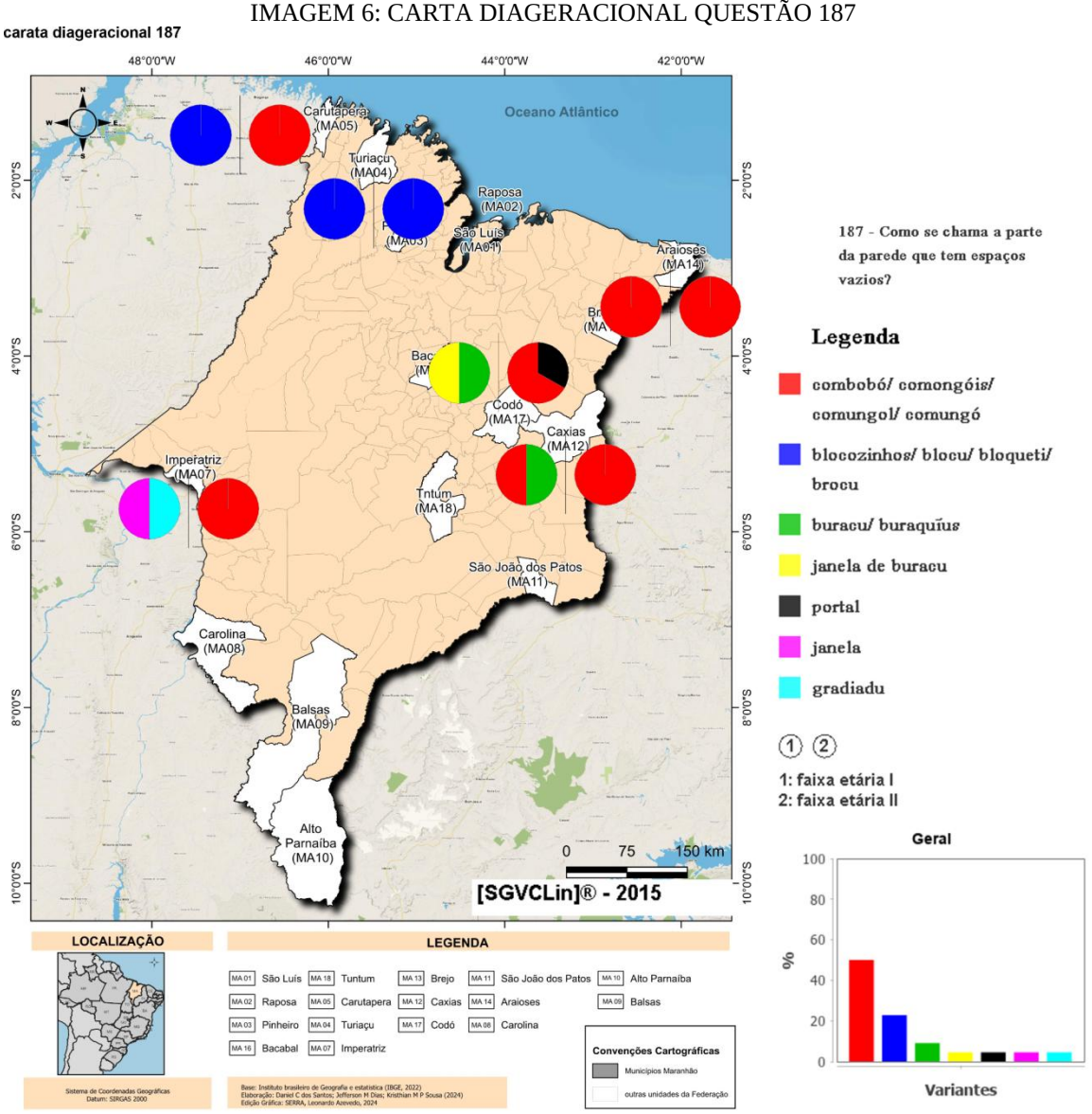
Para a questão 187 a faixa etária I gerou 6 variantes que ocorreram em 10 registros. A mais produtiva dentre elas foi *blocozinhos/ blocu/ bloqueti/ brocu* (30.00%). Em seguida *buracu/ buraquius* e *combobó/ comongóis/ comungol/comungó* (20.00%). Outras variantes

registradas foram *janela de buracu, janela* e *gradiadu.* Já a faixa etária II gerou 3 variantes para 12 ocorrências, a mais produtiva foi *combobó/ comongóis/ comungol/comungó* (75.00%). Outras variantes foram *blocozinhos/ blocu/ bloqueti/ brocu,* e *portal.* Ainda sobre essa questão:

- Embora quantitativamente a variação diageracional não tenha sido expressiva, o fato de a variante *blocu* surgir mais expressivamente na fala dos falantes da faixa etária I, em detrimento da variante *combobó,* mais expressiva na faixa etária II, pode indicar o caminho da mudança lexical, uma vez que falantes mais novos são os principais responsáveis por iniciar o fenômeno.
- Vale ressaltar o fator da preferência entre os informantes da segunda faixa etária em registrar a variante *combobó*, variante mais antiga[4], com expressividade (9 registros) enquanto este mesmo item computa apenas 2 registros entre a primeira faixa etária Como já dito, o fator diageracional atua na língua fortemente, a mudança vai sendo estabelecida ao passo que falantes mais novos não mantém a variante usada por falantes mais velhos.
- Apenas informantes da faixa etária I da mesorregião leste produziram a variante *combobó*; Somente os informantes da faixa etária II de Turiaçu não produziram essa variante.
- Turiaçu gerou 100% de produção nas duas faixas etárias para a variante *blocu*; neste mesmo item, Carutapera gerou para faixa etária I também 100% de produção.
- Mais uma vez a variação nas localidades de Carutapera e Turiaçu foi diferente em relação às outras localidades.

[4] "Originalmente denominado de cobogó, como Nunes a ele se referia, segundo o engenheiro Antônio Baltar, foi confundido com combogó, conforme divulgado pela firma de construções A. O. Coimbra. Esta solução pernambucana "'espécie de tijolo', originalmente preenchido com massa - idealizado pelos engenheiros Amadeu Coimbra, Ernst August Boeckmann e Antônio de Góes, de cujas iniciais Coimbra, Boeckmann e Góis, nasceria o seu nome original. Inventado e patenteado entre 1929 e 1930 'o primeiro combogó servia para paredes dobradas, sendo concebido, um ano após, outro bloco liso e mais largo para paredes singelas, cujos cálculos foram executados por Antônio de Góes, então professor da Escola de Engenharia'" Combogó - uma invenção pernambucana. Fisco & Finanças. Recife: Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco. Ano III, no 12., jul./ago./set., 1982. p.34.

IMAGEM 6: CARTA DIAGERACIONAL QUESTÃO 187



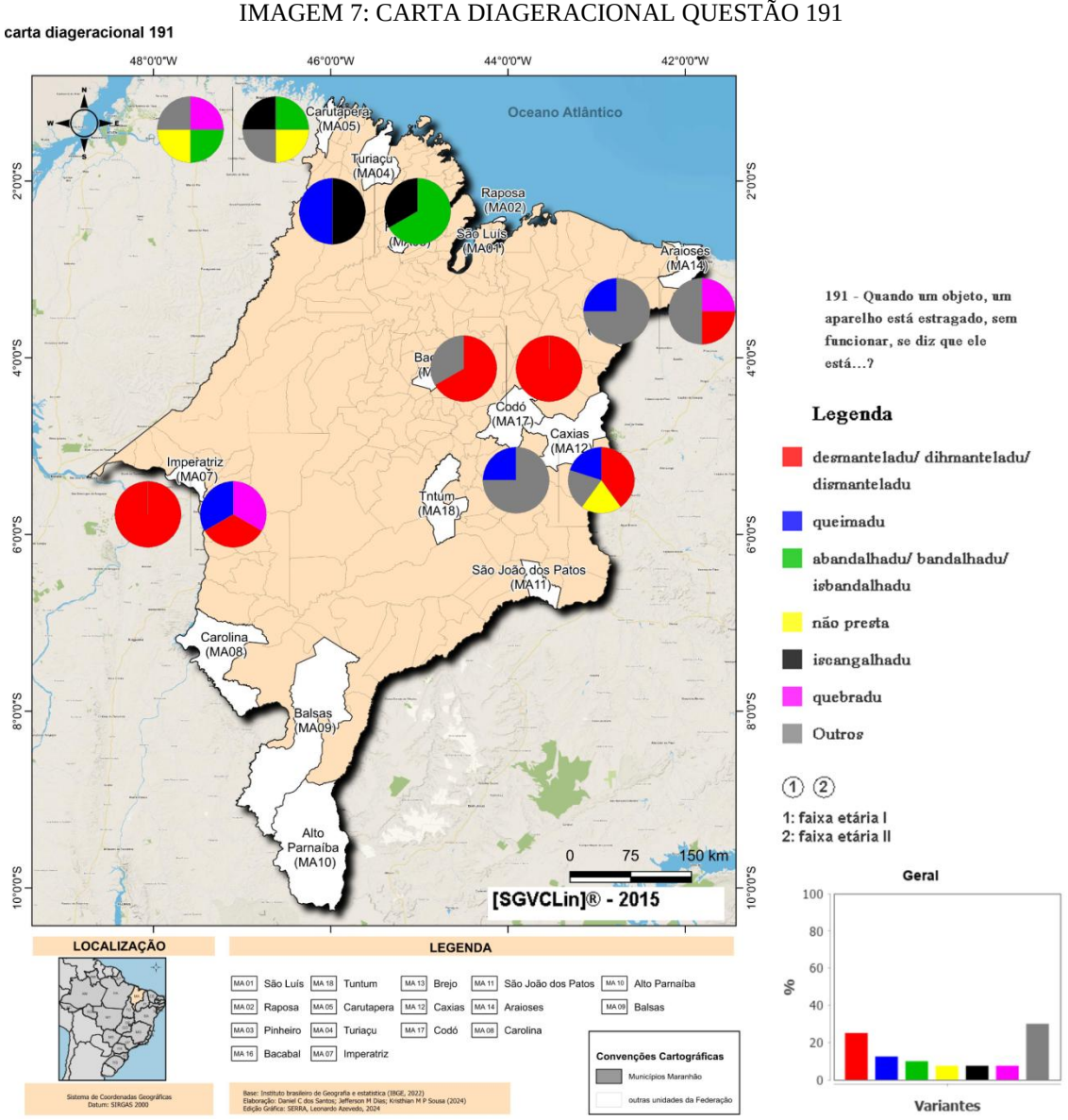
Fonte: Os autores, 2024

Para a questão 191 informantes da faixa etária I produziram 12 variantes em 19 ocorrências. A mais produtiva entre esse grupo foi *desmanteladu/ dihmanteladu* (21.05%). Em seguida, *queimadu* (15.79%). Outras variantes produzidas foram, *tá no pregu*, esculhambadu/ isculhambadu, *tá cum problema*, *não presta*, *istragadu*, *quebradu*, *cum defeito*, *velho*/ *véi*, *abandalhadu/ bandalhadu* e *iscangalhadu*. De igual modo, os informantes da faixa etária II produziram mais *desmanteladu/dihmanteladu* (28.57%). Em seguida, *abandalhadu/ bandalhadu* com 14.29%. Outras variantes registradas foram *não presta*, *istragadu*, *quebradu*, *queimadu*, *iscangalhadu*, *bronquiadu* e *marrotada*. Ainda sobre essa questão:

- O extremo oeste registra diferenças na variação, produzindo formas únicas das demais localidades.

- As variantes *abandalhadu* e *iscangalhadu* só ocorrem no extremo oeste do estado.
- Informantes da faixa etária I em Imperatriz produziram 100% de realizações para a variante *dihmanteladu*; a mesma variante também ocorreu com 100% de realizações na fala de informantes da faixa etária II de Codó. Isso mostra que além do fator diageracional, pode está se manifestando também o fator cultural.

IMAGEM 7: CARTA DIAGERACIONAL QUESTÃO 191



Fonte: Os autores, 2024

5. CONCLUSÃO

O levantamento de dados aqui apresentado evidenciou o aspecto mutável da língua dentro de fatores intra e extralinguísticos que dinamizam-na, fazendo-a ajustar-se às vivências plurais delimitadas pelos espaços físicos. Esta pesquisa, e tantas outras, mostra que a língua é

transformada e retransformada constantemente pela necessidade dos falantes. Desse modo, limitá-la a regras fixas de gramática é não considerar toda a sua potencialidade.

Um dos objetivos deste trabalho é mostrar a variação não só em localidades do estado do Maranhão, mas entre as mesorregiões Leste e Oeste considerando suas equidistâncias. Nesse sentido, os resultados expuseram uma diferença considerável nos registros entre as mesorregiões, sustentada principalmente pelas variantes produzidas somente por informantes de Carutapera e Turiaçu (Oeste). Uma hipótese que poderia explicar o fato seria que Carutapera e Turiaçu estão no extremo oeste do estado, na/próximo à divisa com o estado do Pará. Talvez, possíveis influências das localidades do Norte do país que afetem a cultura local seriam manifestadas no léxico da comunidade. Ou ainda de seus isolamentos com demais comunidades o que preservaria algumas variantes .

Além desses dados, os resultados mostraram que a variável diatópica foi o fator mais preponderante para que ocorresse a variação linguística nas seis localidades, apesar da baixa expressividade em duas das três questões. Para mais, a pesquisa acaba por evidenciar também a variação dentro de um mesmo município. Por exemplo, a questão 187 nas cidades de Imperatriz e Codó. Isso mostra que nem sempre um grande espaço físico é preponderante para que possa ocorrer variação.

A variação diassexual não gerou resultados expressivos, contudo mostrou que mulheres nomearam mais que homens.

A variação diageracional também teve baixo grau de evidência; contudo, apesar de similaridade nas respostas, informantes da faixa etária I já não produzem quantitativamente variantes da faixa etária II. Isso pode indicar o caminho da mudança lexical, uma vez que falantes mais novos são os principais responsáveis por iniciar o fenômeno.

Certamente, a caracterização da língua nesta pesquisa dentro das variáveis diatópica, dissexual e diageracional revela uma dimensão sincrônica da língua, como ela está. Nesse sentido, esperamos que este trabalho sirva como ponto de partida para pesquisas futuras nestas mesmas localidades, avaliando estas mesmas amostras. Assim, ajudar no incessante trabalho de coletar e catalogar o léxico do português do maranhão para que se preserve e repasse a futuras gerações nossa história, cultura dentro de nossa língua.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci. A. (Org.). **A Geolingüística no Brasil**: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Ed. da UEL, 2005.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A geografia lingüística no Brasil**. (No Title), 1991.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A Geolingüística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional?. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2002.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

Combogó - uma invenção pernambucana. Fisco & Finanças. Recife: Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco. Ano III, no 12., jul./ago./set., 1982. p.34.

FERREIRA, C & CARDOSO, S. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

RAMOS, Conceição de Maria de Araújo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; ROCHA, Maria de Fátima Sopas. (Orgs.) **Pelos caminhos da Dialetologia e da Sociolinguística**: entrelaçando saberes e vidas: homenagem a Socorro Aragão. São Luís: EDUFMA, 2010.

RAZKY, Abdelhak; SANCHES, Romário Duarte. **Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do status da variável /s/ em contexto pós-vocálico no nordeste do estado do Pará**. In: Dans Estudos Linguísticos e Literários. n. 41, Programme de Pos-graduação en Langue et Culture, Salvador: EDUFBA, 2010.

RAZKY, Abdelhak; OLIVEIRA, Marilucia Barros de. **Curso licenciatura em letras disciplina sociolinguística**. Belém: Editaedi, 2014.

VASCONCELOS, Márcia Maria Fonteles. **A regionalidade presente em lexias simples, complexas e textuais na obra A Rainha do Ignoto de Emília Freitas**. 2022.

ANTOINE SAINT EXUPÉRY E A CARACTERIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM: "O PEQUENO PRÍNCIPE" OS CONTOS DE FADAS COMO INSENTIVADORES PARA A LEITURA

Profa. Dra. Michelle Nascimento Cabral da Fonseca

Glauber de Sousa Silva

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo, apresentar dados com base na obra O pequeno Príncipe, desde o surgimento da literatura de contos de fadas até sua contribuição para o desenvolvimento do imaginário infantil. O principal foco deste trabalho é compreender o real sentido do surgimento e da criação desta história, a criação dos personagens e de como esta obra pode contribuir no aprendizado da criança e também no desenvolvimento de sua imaginação através da leitura da obra.Atrelada a isto está a investigação das inspirações que o autor buscou para caracterizar cada personagem. Para uma melhor conclusão é preciso primeiro saber a origem dos contos de fadas e quem foi o principiador de toda esta literatura que ultrapassa gerações e como os pais e mestres podem contribuir para que a criança tome gosto pela leitura.

Palavras-chaves: Imaginário. Contos de fadas. Contribuição. Leitura.

ABSTRACT : The aim of this article is to present data based on The Little Prince, from the emergence of fairy tale literature to its contribution to the development of children's imagination. The main focus of this work is to understand the real meaning of the emergence and creation of this story, the creation of the characters and how this work can contribute to children's learning and also to the development of their imagination through reading the work. Linked to this is the investigation of the inspirations that the author sought to characterize each character. In order to reach a better conclusion, we must first find out about the origins of fairy tales and who started all this literature that spans generations, and how parents and teachers can help children gain a taste for reading.

Keywords: Imaginary. Fairy tale. Contribution. Reading.

1. INTRODUÇÃO

O presente pesquisa bibliográfica intitulada Antoine Saint Exupéry e a caracterização do imaginário em: “O Pequeno Príncipe”, tem como interesse, a reflexão de como dos contos de fadas com base na obra “O pequeno Príncipe” ajudam a criança no processo imaginário. Objetiva a discussão através da obra de Exupéry, como a criança sob influência dos contos de fada podem atribuir sua imaginação a um mundo criado apenas para elas com sua forma única de ver o mundo.

A obra “O pequeno” príncipe é de fácil compreensão e quem a ler entenderá e poderá se deparar com várias situações onde a imaginação será bem explorada. O principal objetivo desta pesquisa é mostrar como este conto é capaz demexer com a imaginação e criatividade do leitor.

Esta pesquisa também mostrará a importância de Charles Perrault para a difusão da literatura de contos de fada e de como este autor contribuiu para a leitura fosse compreendida de maneira mais simples. Outro ponto que vale ressaltar é que ao ler este tipo de literatura, o individuo pode e auto conhecer e ter uma visão de mundo, sendo assim, a pessoa será mais crítica e com pontos de vista fortesempoderados.

Ao se deparar com os contos de fadas, o indivíduo pode perceber que há muito mais do que uma história onde a princesa espera por seu príncipe encantado. Nos contos de fadas existem histórias que trazem contextos mais reflexivos. Nesta pesquisa também serão apresentadas algumas alternativas para que a criança se apaixone e se cativem pela leitura dos contos de fadas.

É preciso saber que quando se lê contos de fada, a pessoa não estará apenas exercitando o conhecimento, mas também a sua criatividade, já que épossível criar sua própria história a partir daquilo que se está lendo. Esta pesquisa também visa a independência intelectual do ser, através da leitura.

2. O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS

A literatura infantil pode ser configurada como sendo um ramo da literatura especificada as crianças, jovens e adolescentes. Nos primeiros anos da escola, a criança entra em contato com os livros que contenham imagens coloridas, gravuras e textos pequenos, para que seja mais fácil a compreensão na hora da leitura. Mas, conta-se que o surgimento da literatura infantil no mundo deu-se por particularidades próprias.

Essa manifestação se deu devido à sua união com a pedagogia, uma vez que as histórias eram preparadas para se renegarem em uma ferramenta dela. A criança na época era tida como um adulto em potencial, cuja ascensão ao aprendizado dos mais velhos somente seria possível a elas depois de um processo de maturação. A literatura passou a ser notada como um extraordinário aparelhamento para tal, e os contos de fadas começaram a se desenvolver para estarem atrelado ao ato de ensinar e instruir.

No entanto, mais a frente, no século XVIII esta criança começara a ser desassimilada dos adultos, contendo características e carências próprias e com isso,elas foram preparadas com uma educação diferente para assim se preparem para serem adultos com experiencias distintas.

Os contos de fada foram criados no final do século XVII, na França e iniciada por Charles Perrault (1628-1703). Porém, Perrault não foi o criador das narrativas originais dos contos de fadas. O autor as editou para que ficasse mais adequada à audiência do Rei Luiz XIV. Graças as narrativas folclóricas contadas porcamponeses, governantas e outros serventes os contos foram enriquecendo sua obra prima.

Segundo Fontes (2018) a mamãe gansa, como ficou conhecida no Brasil é uma obra de CharlesPerrault que ficou conhecida por ser uma velha que reunia as crianças da aldeia para contar histórias magicas. Perrault decidiu atribuir suas histórias a esta personagem, já que a mesma era muito conhecida no meio do povo. Gustave Dorése encarregou de ilustrar a obra. Sobre as histórias contadas pelas mães, Sousa (2018, p. 10) reitera:

> O Dia das Mães me faz lembrar da mãe mais famosa e antiga da literatura infantil: a Mamãe Gansa, uma figura usada como modelo de uma "mãe" que se reúne com filhos para narrar histórias. Foi assim que o escritorCharles Perrault a concebeu e Gustave Doré desenhou. O livro "Os contos de Mamãe Gansa" é muito antigo e, por isso, já tem várias edições no mercado. Reúne as mais tradicionais histórias, que vêm se perpetuando através dos tempos, e fazendo muitas gerações de crianças felizes.

Perrault coletava os contos e tirava as partes mais obscenas e violentas das narrativas e colocava seu apelo literário para prender a atenção dos grandes salões parisienses. O mais interessante é que tudo o que era escrito por Perrault não passava de relatos de fatos da vida dos camponeses, onde na sua maioria apresentavam muita pornografia, que no caso, eram impróprios para crianças.

Essas narrativas tinham apenas o intuito de entreter. Anos depois, com a idealização da mulher perfeita e com a descoberta das fadas, houve a necessidade de alienar tais contos a educação. Segundo Bettelheim (1980) para que uma históriarealmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade.

Cada narrativa tem uma mensagem individual para passar aos seus leitores, o autor por sua vez, escolhe a mensagem de acordo com aquilo que elequer transmitir. Cada uma das histórias contribui de forma superficial para a formação da criança. De uma forma geral pode se dizer que cada conto tem uma intensidade diferente, mas que todos propiciam o desenvolvimento de atenção e raciocínio. De acordo com Bettelheim (2004, p. 20)

> Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Teóricos dividiram a imaginação em duas categorias: a reprodutora e a criadora ou reconstrutiva. A reprodutora é um sinônimo da memória e para a psicologia não há outro caminho para explicar essa atividade a não ser supondo quea existência de outras lembranças provoque outras associadas àquela imagem. A segunda categoria já se coloca de maneira mais complicada. Na perspectiva comportamental, explicava o surgimento de criativas imagens a partir do resultadode combinações singulares e causais de elementos.

Vygotsky (1998) diz que a imaginação está presente no ser desde o princípio da consciência infantil e assim da procedência ao resto da sua personalidade. Isto faz com a criança seja o único ser, segundo Freud, que está completamente independente da realidade, ou seja, a criança é capaz de criar sua própria realidade em meio a suas vivências com o meio e com aquilo que ela ouve nas histórias contadas por seus pais.

Essa experiência estimula o processo criativo, visto que a atividade está intimamente relacionada com a variedade da vivência do homem. Além disso, não pode ser esquecido que a imaginação é um processo de (re) criação. Para o psicólogo, na atividade de criação, a imaginação e a realidade, correlacionadas estabelecem uma relação dialética que dá a possibilidade de transformar o homem na sua relação com o mundo.

Quando o indivíduo fantasia, ele sabe que aquela situação vivida naimaginação mesmo não sendo real é capaz de provocar sentimentos e emoçõespelo exercício da criatividade (tristeza, alegria, raiva, amor). Para Coelho (2000, p.27) “A literatura, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”.

Em meados do século XX, a literatura tinha como exclusividade, educar, oferecer padrões e moldar a criança em conformidade com as perspectivas dos adultos. Em poucas situações as obras vinham com um conteúdo prazeroso que desse a criança a capacidade de imaginar, ou seja, transformar aquela história em uma aventura ou experiencia descrita por ela mesma. Abramovich (1999, p.17) diz que:

> Ler para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Atualmente, a literatura para a criança tem muito mais do que o intuito de educar ou moldar, mas sim fazer com que a criança desenvolva o seu cognitivo, emocional e modo de se relacionar com a sociedade. É preciso ampliar esse gosto pela leitura na criança desde cedo. Segundo Sousa (2000), a criança de posse desses recursos aprende a ler com mais desenvoltura, transformando-se em um eficiente leitor. Essas experiências levam a concluir que um aluno devidamente motivado e envolvido por laços afetivos eficazes, está mais capacitado para adquiriro conhecimento repassado nos livros de contos de fadas

2.1 A influência dos contos de fada para o desenvolvimento infantil.

A sociedade é constitucionalmente regularizada por avanços coletivos, sociais e pela educação individual, e por isso precisa estar sempre à procura de soluções para os problemas socioculturais, na perspectiva de uma sociedade mais justa. A partir de então, o ser humano precisa ser concebido como um ser que pensaao que lhe é apresentado.

Diante disso, é muito difícil ver uma criança presenciando sua infância devido ao que acontece, pois ela está muito atrelada a sua realidade que muitas vezes não é associada a leitura já que mesmo com o desenvolvimento da didáticade motivação à leitura e desenvolvimento cognitivo ter tido uma importância relevante, ainda se percebe muito essa necessidade de incentivo as crianças.

Sendo assim, essas crianças têm muito mais contato com suas realidadesdo que com sua própria infância, o que se torna o espaço de grande notoriedade para elas o que pode, muitas vezes se tornar um grande vazio numa etapa tão importante e tão bonita que são a aprendizagem de suas fantasias e sentimentos.

Os contos de fada contribuem de forma triunfal na vida das crianças de modo a ser um recurso que atingi o pensamento delas e seu psicológico, além de lhes dar auxilio nas situações que exigem explanar as circunstancias que não conseguem perceber e também proporciona ao leitor uma ajuda no desenvolvimentode sua cognição. Isso torna os contos de fada atemporal é o fato de favorecer aos adultos e crianças uma evolução e amadurecimento de sua personalidade.

Dohme, ano II nº 9, p 7 afirma:

> É por tudo isso que as histórias são mágicas e propiciam momentos de encantamento, porque existem crianças, mas também porque existem, e sempre existirão, homens e

> mulheres "crianças" que gostam de estrelas cintilantes, que se emocionam com coisas simples, que praticam o amor e acreditam em fadas.

Os contos de fadas também propiciam aos leitores tal relevância que quem ler começa a sentir emoções e como sendo real e percebem que em muitos obstáculos da vida podem ser vencedoras, isso porque vai se identificando com os personagens, a trama e tudo que rodeia a história. Dentro dos contos podem haver, tramas, amor, inveja, dor, envelhecimento, morte, raiva, como também conflitos internos e o mais interessante é que sempre há um final feliz em meio a tudo isso.

O medo e conflitos internos parecidos com esse sentimento, podem ter ajuda dos contos de fada para que as crianças aprendam a lhe dar com esses sentimentos, mão não só esses desejos como outros, também. Este tipo de lição é uma característica muito forte dos contos fantásticos.

Mas para que isso aconteça o contexto das histórias precisam despertar acuriosidade da criança, afim de entretê-las. Como também precisa estimular a imaginação do indivíduo e assim poder deixar mais claros os seus desejos e vontades e assimilar com a história. Em muitos contos, a criança encontra situações em que os conflitos existentes na sociedade, seja por isso as dificuldades profissionais, pessoais e escolares são inevitáveis e fazem parte da sociedade que as rodeia.

Nos contos, os vilões sempre fazem com que o mocinho sofra no decorrerda história seja com alguém que esteja próximo, isso porque sempre querem se vingar de alguma forma do personagem bom. Mas no final, o vilão sempre é castigado o que faz com que quem leia saiba que no final de tudo o crime não compensa e por isso, esses malfeitores perdem sempre. “Cada elemento dos contosde fadas tem um papel significativo, importantíssimo e, se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto” (ABRAMOVICH 1999, p 121)

Para entreter a criança a história, é precisa criar personagens com falas marcantes e bem fáceis de se pronunciar, devem conter imagens que deixem claro aação daquele personagem, mas principalmente uma situação que deixe a criança usar o poder de sua imaginação. Desta forma o conto precisa ser feito de forma simples para que a criança não sinta dificuldade em se sentir parte do conto. Para Bettelheim, (1980, p. 34)

> O conto de fadas é apresentado de um modo simples, caseiro; não fazemsolicitações ao leitor. Isto evita que até a menor das crianças se sinta compelida a atuar de modo específico, e nunca a leva a se sentir inferior. Longe de fazer solicitações, o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro, e oferece a promessa de um final feliz.

Segundo Bettelheim, tais contos se organizam de forma com que a criança elabore suas fantasias e assim possa conduzir melhor sua vida com o passar dos dias. Não é intenção da literatura infantil, iludir. Sua intenção é aguçar e deixar a vida com um ar mais magico, ou seja, deixar o leitor a vontade. E com isso, essa liberdade de imaginar pode ser reforçada com os contos de fada.

2.2 A importância da imaginação através das obras "O pequeno príncipe"deAntoine Saint Exupéry.

Neste estudo sobre os contos de fada se pode observar que toda história tem sempre algum elo de ligação com uma situação vivida ou ouvida. Quando parte para o ramo da escrita, muitos autores usam aquilo que presenciaram em suas histórias, como é o caso de Antoine de Saint Exupéry que contextualiza vários personagens na sua obra.

Seu melhor amigo, sua esposa, a raposa da montanha, o menininho do trem, entre outros, não são frutos de sua imaginação, mas são inspirações para que ele criasse cada personagem. Em um fragmento de seu livro, mostra que Saint Exupéry foi uma criança que sempre despertou interesse por aviões, desenhos e histórias graças aos contos que seu avô e sua mãe contavam para ele todos as noites. Exupery, (2015, p. 117) reitera:

> Antoine, por exemplo, desde menino aprendeu a tocar violino e manifestou interesse por desenho, o que explica seu talento para ilustrar *O pequeno príncipe*. Além disso, o avô materno das crianças gostava de ler contos antigos para elas todas as noites.

Entrando no campo de estudo da obra de Antoine Saint Exupéry, essa imaginação descrita nos parágrafos anteriores se dá no momento em que ele dizque quando criança viu uma imagem em um livro e a partir dali, sua imaginação o levou a desenhar uma cobra engolir um elefante, o que para um adulto seria impossível de se imaginar. Mas como o mesmo descreve os adultos não conseguiam ver essa imagem criada pelo menino, e assim com seus argumentos vagos de que ele deveria aprender outras coisas, foram limitando o pequeno a não querer mais desenhar.

Cito Corrêa (2015) onde a autora diz que Ali fora convencido de que seus desenhos não transmitiam aquilo que ele via. Em um episódio um adulto disse que aquele ali não era uma cobra engolindo umelefante e sim um chapéu, cansado de tentar convencer que era o contrário ele começou a conversar com os adultos sobre assuntos que lhes convinha e foi deixando de falar sobre jiboias e desenhos. E assim se tornou um adulto comum. Quando se tornou piloto, depois de uma pane no deserto do Saara, ele encontra um menininho que ao vê-lo pede para que lhe desenhe um carneirinho, e com um pouco de mal humor diz que não sabe desenhar, já

com o papel que ele tirado bolso. Depois de várias tentativas de desenhar o tal animal, ele decide desenhar uma caixa com dois furos e dá ao menino que ao ver aquilo fica muito feliz, pois diz que o carneirinho está dentro da caixa e precisa se cuidado.

Na história, o menino descrito por Exupéry saiu do seu planeta em busca do desconhecido, ou seja, ele queria novas descobertas já que em seu planeta ele apenas tinha a companhia de sua rosa. O autor mostra um menino curioso, ingênuo e ao mesmo tempo perdido. As experiências do príncipe com os adultos dos outros planetas remetem ao passado do aviador que queria que os adultos o entendessem e sem sucesso ele procurava alguém que visse seu desenho da mesma forma que sua imaginação queria. Quando o homem encontra com o pequeno e ali traçam umabela amizade, mostra ao leitor que mesmo crescendo ele jamais pode deixar de ser criança.

Este menino melancólico que Exupéry exibe em seu conto pode representar aquelas crianças que muitas vezes não conseguem alguém que faça companhia nos dias em que ela precisa ver o "pôr sol". O que pode representar as crianças que vivem a maior parte de sua infância sozinha, sem ter alguém para compartilhar suas experiências. No entanto, o autor também mostra que estes pequenos podem contar com seus amigos, por isso a representação da raposa.

A criança deste livro pode ser a representação da criança descrita por Vygotisky e assim mostrar que a criança pode criar um mundo, um animal, etc apenas imaginando. O que segundo o psicólogo se deve a vivência e ao meio ambiente em que a criança está inserido.

É importante frisar que este a imaginação também pode ser constatada em músicas, como por exemplo: "Era uma Vez" da cantora Kell Smith que fez a presente musica porque segundo a própria cantora, todos os adultos já sentiram saudade da sua infância em algum momento de sua vida. O título da canção remente aos contos de fada que as crianças leem antes de dormir. As frases das músicas eram sempre remetidas a algum momento da vida em que todos podiam brincar com a sua imaginação.

Tal musica remete aos tempos em que as crianças brincavam mais com seus brinquedos do que com jogos eletrônicos. Mas não é apenas isso que esta canção mostra, existe uma frase que diz: "Delicioso gosto e o bom gosto das nuvensserem feitas de algodão". Este trecho faz uma alusão a cor e forma das nuvens com algodões doces, e isso faz com que a pessoa que escute esta música quando olhar para o céu e ver as nuvens brancas e com formatos diversos, lembrem de algodões doces.

Toda a composição da música trata dessa questão da infância e deimaginar o quanto era bom brincar sem se preocupar com nada, apenas ser criança. Outra frase da canção de Kell

Smith que faz referência a imaginação é “Dava pra ver, a ingenuidade e a inocência cantando no tom milhões de mundos e universos tão reais quanto à nossa imaginação”, que dá ênfase a inocência de através da imaginação, criar outros mundos.

2.3 Monteiro Lobato e o Sitio do Pica Pau Amarelo

Lobato estava insatisfeito com os livros que eram dados para que seus filhos pudessem ler. Todos os anos o mesmo livro era dado para que lessem, foi aí que ele decidiu criar histórias baseadas na vida de seus filhos. Foi aí que começou a produzir livros como “Narizinho Arrebitado”. Nas suas palestras e encontros, o autor sempre dizia que os livros precisavam estimular o interesse pela leitura.

Segundo Monteiro Lobato (1964, p.253-25):

> Quem começa pela menina da capinha vermelha pode acabar nos Diálogos de Platão, mas quem sofre na infância a ravage dos livros instrutivos e cívicos, não chega até lá nunca. Não adquire o amor da leitura. Devido a esse tipo de “livros impróprios”, “há homens que passaram a vida sem ler um livro, fora os escolares, justamente por não terem tido em criança o ensejo de ler um só livro que lhes falasse à imaginação.

Lobato traduziu a margem de sua imaginação e inclusive deu outros nomes a obras de Perrault, que foi o primórdio dos contos de fada. Entre elas estão: Capinha Vermelha, as fadas, Barba azul, Gato de Botas, A gata Borralheira, entre outros. O autor refez as obras segundo suas observações para o púbico infantil Brasileiro.

Lobato queria uma linguagem mais abrasileirada, assim com as situações e experiencias das obras de Perrault e isso fez com que ele tivesse que cortar algumas coisas que aconteciam nas obras francesas, mas nada muito significativo. Pimentel e Lobato trouxeram para o Brasil essa literatura de fábulas, mas diferente de Pimentel, Lobato queria que as crianças lessem e apreciassem as obras, não as moralizar.

Em uma dessas traduções ele então, traz para o seu livro “O sitio do Pica Pau Amarelo”, Barba azul, um dos clássicos de Charles Perrault. Na obra original, havia um homem rico que desejava se casar, mas as mulheres sempre fugiam dele, pois ele tinha a barba azul e ninguém sabia onde estavam as suas esposas. Era um homem misterioso, mas que queria muito uma esposa. Foi então que o mesmo, pediu a mão de umas das filhas de uma viúva pobre que na ocasião se aproveita para que uma das filhas recebam o dote. Depois de uns dias na casa do homem, a mais nova decide se casar.

Apesar da linguagem muito brusca e macabra, o conto trazia magia, a chave que a moça abre o quarto onde estavam as mulheres mortas era mágica epor isso o sangue que ficava na chave quando cai, não limpa totalmente, e assim barba azul descobre e tenta matar a moça,

mas como todo conto tem um final feliz,a moça faz uma oração até que seus irmãos chegam e matam o homem. Ela fica com a riqueza, pois ele não tinha herdeiros e assim se casa com um homem que gostava de verdade dela.

No conto de Lobato, este homem aparece na obra Reinações de Narizinho, no conto "Cara de Coruja". Os personagens decidem fazer uma festa no mundo das fabulas. Lobato (1957, p.183) narra: "A fala que anuncia a chegada do homem de barba azul é: "Não abra! É o malvado que matou seis mulheres!…" O mesmo havia sido convidado por Narizinho por conta de sua curiosidade, a menina queriaver se sua barba era realmente azul.

Porém constata-se que em nenhum momento foi citado na obra original que ele havia matado seis mulheres. Mas suas características eram as mesmas, ele era horrendo. Nesta história, o monstro carrega seis cabeças num cinto, e na obra original de Perrault são sete. O personagem de barba azul que aparece neste conto, não apresenta qualquer aspecto de maldade.

Lobato não deixa essa característica explicita pois ele não queria queseus leitores lessem esse tipo de violência, mas em relação ao chama-lo de monstro, sim. Fica bem explicito. Monteiro gostava de remodelar as obras de autoresde outras línguas, assim ele dava o seu estilo aquela obra e assim poderia convencer seu público alvo.

Há uma ligação da obra de Monteiro para a obra original. Ele faz um dos personagens questionar sobra morte do homem. Mas para explicar, Emília que é uma personagem do sitio, diz que é porque ele não foi bem matado e por isso ele estava vivo. Barba azul não é aceito e faz ameaças a boneca que o enfrenta e o aconselha a pintar a barba de preto.

Esse personagem torna-se sinônimo de maldade e toda vez que alguém fazia alguma maldade, seu nome era evocado. Ele se torna um ser do mal, que é uma característica forte dos contos de fada. Mas o barba azul aparece em outros contos de Lobato e tem uma morte não pelo irmão de sua sétima mulher, mas por Dom Quixote.

Um ponto interessante e que desfecha esse ponto de vista é que emoutro conto, Pedrinho que mostrando que é conhecedor da história do homem rico associa a faca que está na cena ao facão que Barba usava para matar suasesposas e mais a frente ele diz que o homem matou sete mulheres, sendo que em outro momento foi citado que ele matou seis, apenas. Mas na obra de Charles Perrault, não há menção de números das mortes de suas mulheres.

A expressão "quem conta um conto aumenta um ponto" é muito utilizada para descrever pessoas que modificam histórias que ouvem. Essa frase se dá pelo fato de que as pessoas antigamente ouviam os contos e modificavam à sua maneira, como os autores brasileiros fizeram ao lerem as obras de Charles Perrault. Cada um fez a sua interpretação do conto, conforme suas necessidades.

2.4 POR QUE AS CRIANÇAS DEVEM LER A OBRA "O PEQUENO PRÍNCIPE".

Ao ler a obra "O Pequeno Príncipe", o leitor se debruça em um mundo de fantasias, mas que não é fictício. O que acontece na história nada mais é do que a realidade vista na imaginação de um homem que foi criança e que em um certo momento de sua vida, viu que a criança que existe nos homens, estava se perdendoe por isso ele já não entendia mais gente grande.

Segundo Exupéry (2015) o pequeno príncipe não fora escrita apenas paracrianças, os adultos também são convidados a ler. Mas existe uma importância por trás deste convite. Os adultos precisam encontrar a criança que está perdida dentro deles assim como o piloto se permite ao longo da história que o menino lhe ensine a ser criança, novamente.

Os desenhos são a parte concreta daquilo que se imagina, por isso o carneirinho é um fator primordial para que isso tenha respaldo. Através do desenho, a criança concretiza aquilo que está na sua cabeça, ou seja, ela transmite sua imaginação dentro daquela aquarela.

Subentende-se que o autor da história utilizou fatos e experiencias do seucotidiano para escrever a obra, o que é uma característica dos contos de fada. Etudo está relacionado ao fato de que quando criança, seu avô lia sempre contos de fada para ele e seus irmãos dormirem. Corrêa, (2015 p. 116) diz que: "Além disso, o avô materno das crianças gostava de ler contos antigos para elas todas a noites".

Essa história pode contribuir para as crianças desenvolverem sua imaginação porque é de fácil compreensão e há muitas lições sobre a vida, sobre deixar sempre ser cativado, mas principalmente pode mostrar aos leitores a criança que foi Saint Exupéry. Segundo Ressurreição, (2007 p. 19):

> A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundo nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações.

2.5 A obra "O pequeno Príncipe como objeto de estimulo para a imaginaçãoinfantil.

Entende-se como criatividade, o processo psíquico que a criança constrói muito cedo. A criança é capaz de criar graças ao meio em que está inserida, ou seja,o fator determinante para a sua criatividade são suas experiências. Alencar,1993, p.15 afirma que a "criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia, ou invenção original seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes".

Cito Corrêa (2015, p. 16) trazendo um trecho sobre o livro "Esta é a caixa. O carneirinho que você quer está aí dentro". Este trecho do livro "O pequeno príncipe", mostra o homem

desenhando para o pequeno que o pediu para que desenhasse um carneirinho. Paraa surpresa do homem, a criança ficou deslumbrada com o desenho, seu carneirinho estava ali dentro e ela podia imaginar o animalzinho dentro da caixa. Claramente o jovem príncipe usou sua imaginação e criou aquele ser que precisava de cuidado e que era perfeito para viver em seu mundo, já que seu planeta é muito pequeno.

Segundo Vygotsky (2009), a criação na realidade é apenas o resultado concreto de um longo processo complexo, o qual ele denomina imaginação criativa, processo esse que, como o próprio nome diz não separa o agir do sentir e pensar próprios do ato da fantasia. A obra "O pequeno principe" mostra a trajetória de um homem que sofre um acidente e fica sozinho no meio do deserto, até que encontra uma criança que surge no meio do nada, o que pode subentender-se como sendo também, fruto da imaginação do homem.

O que deixa a história mais interessante, é que o narrador da história é também o autor do livro. Na autobiografia de Antoine de Saint Exupéry todosos personagens têm ligações com entes queridos. O avô e a mãe do escritor liam contos antigos para ele e seus irmãos todas as noites, quando ele ainda era criança.Segundo Abramovich (1997, p. 35): "O ouvir histórias pode estimular o desenhar,o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!"

A partir daí, Antoine despertou o interesse por desenhar e por tocar instrumentos. Isso explica desenhos tão bem feitos em seu livro que ele mesmo ilustrou. Com essa imaginação, aviador passou por muitas experiências antes de começar a escrever sua obra.

O piloto da história: "quando o mistério é impressionante demais, não ousamos desobedecer". Este personagem é o próprio autor. Primeiro tem-se oaviador enquanto história. Um homem que quando criança gostava de desenhar eler histórias, mas foi contrariado pelos adultos quando mostrou sua obra de arte,uma jiboia engolindo um elefante.

No início da história, ele diz que quando leu um livro sobre jiboias e elefantes, começou a pensar sobre aventura nas selvas. Este trecho deixa bem claroque sua imaginação começou a fluir a partir da leitura daquele trecho do livro que o menino leu. Segundo Corrêa, (2015, p. 116): "Antoine, por exemplo, desde menino aprendeu a tocar violino e manifestou interesse por desenho, o que explica seu talento para ilustrar O pequeno príncipe".

Algo relevante sobre esse episódio é que o menino queria que os adultospor si só já descobrissem do que a figura se tratava. Segundo ele, as pessoassempre precisavam de explicações para entenderem suas figuras, ele deixou delado o seu sonho de ser artista e preferiu seguir seu outro sonho. Ser piloto de avião.

Assim se tornou um adulto comum, como os outros adultos que nunca saberiam que aquilo que eles chamam de chapéu, na verdade era uma jiboia engolindo um elefante. Corrêa (2015, p. 10) diz: “Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante”.

Ainda sobre essa criança frustrada, é perceptível na história, que ele não tornou a contrariar os adultos, afinal de contas ele jamais teria sucesso. A história sesegue e assim como já dito, ele se torna um adulto comum que deixou seu sonho deser artista, mas tornou-se um grande piloto, que era seu segundo sonho. O grande questionamento é: Por quê esta criança se deixou levar tão rápido? Segundo o próprio autor, a criança cansara de tentar convencer os adultos sobre sua tese e foi vencida pelo cansaço, já que segundo ele nenhum adulto jamais entenderia o seu desenho.

Depois de muito tempo e finalmente ter se tornado um piloto, ele começaa viajar. E como voou por todo o canto do mundo, ele ainda tentava mostrar seu desenho para outros adultos que ele achava que compreenderiam, porém todos davam a mesma resposta: “É um chapéu”. Como ele já havia aceitado o fato de ninguém lhe entender, ele falava dos assuntos de adulto e já não falava mais de jiboias, flores ou aventuras, pois percebeu que aqueles adultos tinham perdido a criança dentro de si. Os outros adultos ficavam contentes com os assuntos que ele conversava e o achavam um homem muito sensato. Para Corrêa (2015 p. 11):

> Então eu não lhe falava de jiboias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Eu me colocava ao seu alcance. Fala de Bridge, de golfe, de política e de gravatas. E a pessoa adulta ficava muito contente de conhecer um homem tão sensato...

Em uma de suas viagens, seu avião tem uma pane e ele acaba caindo no deserto do Saara, ele conta que nunca mais tinha conversado com alguém verdadeiramente até ficar preso naquele lugar. Ali ele conhece o que seria no futuro o seu melhor amigo, o pequeno príncipe. Dali então começa uma grande aventura sobre os valores da amizade e sobre se achar no mundo.

No decorrer dos capítulos, o piloto aprende muitas lições com o menino ea principal é sobre como as pessoas não tem mais tempo para serem cativadas. Amorte do príncipe lhe traz felicidade e tristeza ao mesmo tempo. A partir daquele dia,ele olharia para as estrelas e veria que em uma delas, o pequeno príncipe estaria lá. *“O piloto Saint Exupéry: gente grande primeiro foi criança”*. Em uma outra vertente, tem-se o piloto Saint Exupéry que foi o autor, narrador-personagem e também fora a criança da história. Segundo o livro “Saint Exupéry e o pequeno príncipe, ele se faz criança para revelar o mundo maravilhoso da infância. Mas o autor, escreveu esta história enquanto encontrava-se exilado, nos Estados Unidos, já que a França

fora invadida pelas forças alemãs. Então decide falar do pequeno Antoine na história sob as aparências do pequeno príncipe.

O piloto deixa claro em vários pontos da obra que se sentia só, Corrêa (2015,p.13) conta em um trecho: “Vivi só, sem um amigo com quem pudesse conversar”. Nesse trecho é possível perceber que ele estava triste por se sentir só, até que encontra um príncipe perdido no meio do deserto.

Pode- se dizer, então, que fazendo essa vertente, Antoine faz uma grandedinâmica apresentando na história a criança que ele foi e o adulto que muitos queriam que ele se tornasse. Ele sempre foi uma criança ligada a arte e a literatura, mas tinha um sonho de ser aviador, por isso que um dos protagonistas é um piloto. Diferente da história, quando tinha 12 anos, ele voou pela primeira vez, e de tão encantado acabou escrevendo um poema sobre aviões. Eu um trecho Corrêa (2015, p. 118) diz:

> Então, quando Saint-Exupéry tinhas apenas doze anos, voou com Gabriel Wroblewski. Esse foi considerado o seu “batismo do ar”, em 1912. A experiência o deixou tão encantado que ele acabou escrevendo um poema sobre os aviões.

Todas essas características são muito semelhantes às descritas em seu livro. Outro ponto importante a ser frisado é o fato de serem apresentadas figuras bíblicas no conto. O sete mundos representam os sete dias que segundo o velho testamento no livro de Genesis, Deus levou para criar o mundo. O primeiro ser que omenino encontra na terra é a serpente que foi quem fez Adão e Eva comerem o frutoproibido.

O carneirinho representa o cordeiro que é sacrifício e Abraão, que também segundo Genesis imolara no lugar do seu filho. Exupéry teve uma formaçãocatólica tradicional. Cito Corrêa (2015, p. 160) conta que “A terra é p sétimo planeta visitado pelo principezinho, assim como foram sete os dias que, que no livro do Gênesis, do Antigo Testamento, Deus levou para criar o mundo”

Ainda segundo o autor, como toda gente grande, Exupéry também se apaixonou e viveu grandes amores, mas apenas uma lhe despertoutanto amor a ponto de inspira-lo para uma personagem, a rosa do livro. Seu nome, Consuelo de Suncín, uma artista que pintava quadros e esculpia. Quando se conheceram foi amor à primeira vista. Consuelo sofria de asma e isso deixaria Saint Exupéry muito preocupado com sua esposa, ele se sentia responsável por ela, mesmo nos tempos de crise conjugal. Mesmo astuciosa e extravagante, Consuelo era frágil. E essa foi uma das inspirações para a personagem.

Consuelo foi a mulher com quem o piloto ficara até desaparecer. Ela cuidava da mulher como se fosse realmente uma rosa, desde o cuidado com sua asma até o cuidado com a

aparência, pois a senhora de Saint Exupéry era muito vaidosa e gostava de coisas caras, uma característica que se pode ver na rosa da obra.

A rosa: "Essa rosa é complicada." Esta personagem é o grande amor do menino, no entanto é orgulhosa e muito vaidosa, além do mais ela não podia pegar vento, precisava de uma redoma. A rosa amava o menino, pois ele cuidava muito bem dela. Mas como ela mentiu, ele acabou fugindo dela. A rosa mesmo arrependida não quer que o menino a veja chorar e por isso deixa que ele vá. Esta personagem foi inspirada em Consuelo de Suncin, esposa de Antoine, o fato de não poder pegar vento é por conta da asma que a artista, mulher de Exupéry sofria.

Corrêa, (1973, p. 133) reitera que "Se alguém ama uma flor da qual só existe um exempla em milhões e milhões de estrela, isto basta pata que seja feliz quando a contempla. *O pequeno príncipe: desenha um carneirinho para mim?* Este personagem simboliza a criança adormecida dentro dos adultos, a esperança, o amor e a força inocente da criança. Na história, representa a criança que se indaga sobre sua existência no mundo. Ele tem um amor muito inocente por uma rosa que éorgulha e vaidosa, este amor é inocente, sem malicia e o pequeno apenas quer cuidar e proteger sua rosa e ela o faz satisfazer suas vontades. Em um determinado momento essa criança decide buscar outros mundos, e sai em busca de novos amigos e respostas para suas indagações. Segundo Maria, (1973, p. 149):

> Por que um príncipe menino? A criança vê além das aparências: "O mais importante é o que é invisível... só se vê bem com o coração". O reino da infância apresentado em uma série de parábolas no Pequeno Príncipe é o reino da confiança. A criança não mede, não calcula, não desconfia. A criança crê no que parece impossível. O principezinho tem confiança noPiloto.

Ao sair de seu planeta e quem chama de B 612, encontra em seu caminho alguns planetas com donos diferentes, desde um rei prepotente até um contador de estrelas. Em todos ele busca por resposta, mas sempre é ignorado por não terem tempo para as suas indagações. Ele finalmente encontra o ultimo planeta onde vê um homem no deserto, sem ninguém, na companhia apenas de seu avião.

Ele decide então pedir que o homem lhe desenhe um carneirinho. Aofazer isso, ele faz com que a imaginação daquele homem desperte, o que faz com que aquele desconhecido também desperte sua imaginação, desenhando apenas a caixa com o seu animal dentro dela.

O menino passa por muitas situações e vários encontros, dentro da história. O que mais marcou a passagem dele no sétimo planeta foi sua estadia com a raposa, a quem ele teve a difícil missão de cativar. A raposa o faz perceber que o amor que ele sente pela rosa é mais do que um sentimento de proteger, mastambém a responsabilidade que tem ele tem sobre ela.

Mas a mais dolorosa foi sua experiência com a serpente, a primeira criatura que encontra na terra. Ela o faz acreditar que a morte é a única forma para ele voltar ao seu planeta, pois é muito ingênuo para não confiar nela. A representação desse personagem está associada a serpente da bíblia sagrada, vistoque, Antoine era muito religioso.

Ao trazer esta criança ao contexto, Saint Exupéry mostra não só umgrupo especifico, mas todas. Isso porquê, em algum momento a criança busca amigos para brincar, conversar ou até mesmo compartilhar determinados momentos.O menino de "O pequeno príncipe" é astuto, inteligente e muito determinado. Remetendo a infância do autor, pode haver muito do que ele foi na infância. O que se pode dizer é que parte deste príncipe é o que o aviador foi na sua infância.

As características físicas do pequeno são alusivas ao aviador quando criança, pois o personagem é uma criança loira de cachos como o autor era, quandomais novo. Mas segundo uma das adaptações do livro foi também uma inspiração dolorosa de uma criança que o ele encontra num trem em uma de suas viagens paraPolônia.

Antoine foi até a terceira classe do trem e viu que muitos polonesesestavam amontoados nos vagões enquanto na primeira classe estavam vagos. Lá ele então avista uma linda criança, adormecida no colo de um casal. O bebê tinhauma fronte lisa e boquinha terna. Corrêa, (2015, p.166) mostra que:

> Nesse ambiente de infortúnio, desponta aos olhos de Saint-Exupery uma linda criança adormecida no colo de um casal. Ele dirá do menino: "Que rosto adorável! Havia nascido daquele casal uma espécie de fruto dourado. Nascera daqueles pesados trapos, aquele acabamento de encanto e graça, eu me debrucei sobre aquela fronte lisa, aquela boquinha terna e pensei: eia aqui um rosto de musico, eis aqui Mozart menina eis aqui uma bela promessa da vida. Os pequenos príncipes das lendas não eram diferentes dele: protegido, cercado, cultivado, o que ele não se tornaria.

Nota-se que realmente há mais da vivência com o meio em que ele viveu para escrever descrever estes personagens do que dos contos em queele ouvia. A criança da história pode estar atrelada com a vivência de muitas outras, tornando assim uma obra atemporal, pois ainda existem meninos com o mesmo perfil que o dono do asteroide "B 612".

O mais curioso é a amizade que se cria entre o aviador e o pequeno príncipe. Essa união torna a história mais interessante de se ler. Ao que se ver e pelas características já descritas neste capítulo, parece que os dois personagenssão apenas um, ou seja, há um pouco dos dois em cada um. Isso pode tornar a história mais apreciativa para quem ler, afinal a intuição de Saint Exupéry é exatamente despertar a criança que existe em cada adulto.

Acendedor de lamparinas: "Esse aí é o único que eu poderia ter feito realmente meu amigo. Mas seu planeta é pequeno demais." Este personagem foi o único em que o menino realmente se interessou, porém ele não tinha tempo para seramigo dele. O pequenino se admirou porque ele parecia fazer algo que era realmente importante. Mas como os outros, ele morava sozinho e tudo que ele queria era apenas descansar, mas infelizmente seu oficio não lhe permitia.

Geógrafo: O geógrafo é importante demais para passear. Ele não sai de seu gabinete. Antes de chegar a terra, sétimo planeta onde o menino viveu as aventuras com o piloto, ele foi ao sexto planeta e encontrou um geógrafo. Este é o dono do planeta mais vasto de todos, porém ele nunca explorou, não tinha tempo desair de seu gabinete. Segundo MARIA (1973, p. 137) "O geografo aconselhou o Pequeno Príncipe a visitar um planeta que gozava de grande reputação e se chamava Terra". O ápice desta passagem está no fato do homem dizer que não explora flores porque elas não duram para sempre, isso deixa o menino preocupado e arrependido de ter saído de perto de sua flor. Mas o Príncipe seguiu.

O Carneirinho: Quando o mistério é impressionante, não ousamos desobedecer. Não é necessariamente um personagem, mas a sua contribuiçãodentro da história faz dele um elo de ligação entre o aviador e o principezinho. Na história, o aviador desafiado pelo príncipe faz o desenho de um carneirinho por várias vezes, mas o menino não ficava satisfeito. Cansado de tanto desenhar e não ter sucesso, o homem desenha, então uma caixinha e diz que o carneirinho que ele quer está dentro da caixa. Para a surpresa do homem, a criança fica vislumbrada com tal bichinho. Certamente, nasce uma grande amizade entre os dois.

Finalmente, depois de adulto aquele homem encontrou alguém que entendesse seus desenhos. Antes mesmo de desenhar o tão esperado carneirinho, ele desenha para o pequeno o mesmo desenho que fez quando criança: o da jiboia fechada. Para seu espanto, o menininho descreveu exatamente aquilo que ele imaginava, sua resposta foi: "Não! Não! Eu não quero saber de elefante dentro de jiboia". O homem ficou estupefato, pois quando ele fez o mesmo desenho quando criança, ninguém o entendia.

Por ter sido um homem que fora moldado pelo meio social onde viveu, elefazia seus desenhos apressado pois como qualquer adulto, não aguentava mais aquele garoto lhe pedindo que fizesse um carneirinho. Ele só não contava que o príncipe ficara muito feliz com aquela obra de arte, não por causa dos traços, mas porquê ele poderia imaginar o carneirinho ali dentro e assim o bicho caberia em seu planeta.

Raposa: "Tu te tornas responsável por aquilo que cativas". Esta personagem é uma das mais marcantes, na obra. Tudo isso por conta da forma como ela se posiciona na história.

O narrador se inspirou num feneco, que é uma raposinha do deserto que tem orelhas pontudas. Cito Guimaraês (1964, p. 106) que em sua obra mostra o trecho uma das cartas de Anthoine à sua irmã, Didi que escreve: “Estou criando uma rapôsa-fenech, ou rapôsa solitária. É menor que um gato e tem imensas orelhas. É adorável”

Sua aparição para o pequeno príncipe foi um momento de aprendizagem, pois ele estava perdido em seus sentimentos com relação a sua rosa. Esta relação entre eles, tem muito a ver com a história do autor com seus amigos e pessoas a quem ele cativou durante sua vida. A sua dedicatória, por exemplo, é dada a um amigo a quem tinha muito apresso.

Quando ela diz que só poderá brincar com ele quando ele a cativasse, significa que ele precisava conhece-la, ou seja, precisava ter importância na vida da raposinha. Ela dá lições valiosas ao menino e ao mesmo tempo para os leitores, ensinamentos estes que são primordiais em uma amizade. Ela diz que os homens não têm mais tempo para cativar e cada um precisa ser único e não ser como os outros “Cem mil” homens.

A forma como a raposa demonstra seu interesse em ser cativada pelo rapazinho é muito admirável e ao mesmo tempo mostra que os seres deste mundo são vazios e que precisam de amigos para serem mais felizes. Assim foi Saint Exupéry, com seu amigo, a quem faz sua dedicatória, pois ele era o único que o compreendia. Na perspectiva do livro, a raposa quer ser amiga do pequeno, mas antes de tudo ele precisa de certa forma conquista-la e assim a sua amizade será fortalecida em confiança e conexão.

Outra coisa muito interessante a se notar, é como a raposa inicia sua conversa com o menino. Eles enchem o outro com questionamentos, como: “No seu planeta tem caçadores”? “O que é cativar”? “No seu planeta tem galinhas”? “Criar laços”? Esse diálogo pode estar atribuído a quando duas crianças estão se conhecendo para assim se tornarem amigas. E como a o bicho usa o que está ao redor para explicar ao pequeno príncipe, como quando ela fala que dourado dos trigos são como os cabelos do menino, quando ouvir o pisar no chão, mas para isso acontecer é preciso que ela seja cativada.

Sua vida monótona também está atribuída a forma como as pessoas se deixam levar por suas ocupações e não têm tempo de se conhecerem ou até mesmo de fazerem amizades. O que se pode ver é que existe muito mais do que uma lição de amizade aí, mas uma lição de ser humano, ou seja, de aproveitar o queestá ao redor para se conectar com o interior e poder ter liberdade para se conectara alguém.

Mas a maior lição que pode ser dada para quem ler esta obra é sobreescolher uma pessoa em cem mil para se cativar como é o caso da rosa. Ele poderia encontrar uma rosa igual a que ele deixou em seu planeta, mas ao cuidar dela e cativa-la, ela deixou de ser uma rosa

qualquer e se tornou única e isso fez com queo príncipe descobrisse e percebe-se que deveria voltar ao seu planeta para encontrar a sua rosa.

Na despedida da raposa, ela disse que o lucro de ter sido cativada é que quando ela olhar para o trigo já não achará chato e nem sem graça porque se lembrará do cabelo do pequeno príncipe. O que traz a conclusão que a lembrança sempre será o maior traço da imaginação e que quando uma pessoa ou uma históriamarca, certamente algo sempre será remetido ao mesmo.

A razão pela qual o autor trouxe este personagem é que ele acreditava que os adultos haviam deixado de serem a criança que um dia foram e por issoeram incapazes de entender o verdadeiro sentido da vida, por essa razão essas as frases sobre ver com o coração e ser responsável pelo que cativas são tão essenciais para uma amizade. Maria (1973, p. 142) diz sobre esse encontro com a raposa:

> Como é oportuna esta lição com a raposa! Vivemos todos apressado, sem tempo para cativar amigos. Sem tempo para contemplar as estrelas, como o"homem sério" que julgava possuí-las. A falta de tempo nos endurece e a solidão vai surgindo ao redor de nós. Começamos então a fugir para diferentes "asteroides", mas acabamos nos encontrando sempre, apenas um pouco mais pobres, um pouco mais feridos.

O grande desfecho deste personagem é o segredo que ele conta ao menino. "O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração". "Tu te tornas eternamente responsável por aqui que cativas". O que torna o final da participação dessa criatura um marco. Já que ela se tornou única no mundo do menino que agora é responsável por ela.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que envolve literatura, se pode definir como aprendizagem. Como se pode ver nesta pesquisa o quão importante é a leitura de contos na vida de uma pessoa desde que cedo. A literatura pode transformar uma simples experiência em um grande texto, cheio de ficção e aventura. A muito tempo a literatura de contos de fadas serve como ferramenta para o docente, em sala de aula. É possível ver nos capítulos como esta ferramenta pode ajudar o aluno enquanto ser pensante.

Mas é preciso que todos tenham acesso a este tipo de leitura quando criança, pois ao crescer ela poderá ser mais criativa e mais crítica. Segundo os escritores citados, existem muito mais por trás dos contos de fada do que seimagina, desde conscientizar até mudar de vida. Tem-se assim os contos como uma ferramenta que servirá como ponto de referência para que estas crianças sigam como leitores apaixonados

A participação dos pais e professores é fundamental para que esta experiencia tenha validade. A criança precisa de experiências e de convivências com outras pessoas para que ela mesma possa criar sua história a partir deste momento e mesmo que ela saiba que aquilo não é real pode ter um leque de sentimentos emoções de acordo como o que presencia.

A obra o "Pequeno Príncipe", além de um conto cheio de magia, mostra que todos os homens precisam de mais tempo para cativarem e fazer amizades, porque ninguém vive sozinho. Ao ler isto, a criança entenderá que mesmo estando sozinho, ela de fato não vive só. Atrelando a sua vida, ela verá que há muito mais doque os olhos vêm. As frases e fragmentos da obra pesquisadas são totalmente atemporais, ou seja, sempre estarão presentes mesmo que o tempo se passe.

O presente artigo, mostra que por trás de uma história de contos de fadas, a criança pode transformar a sua imaginação em um mundo cheio de magia, ficção e aprendizagem, além de se tornar mais criativa e mais comunicativa. Mas é preciso que tenha acompanhamento de seus pais e professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F**. Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo:Scipione, 2003.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo:Scipione, 1993.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo:ed.Spicione, 1997.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 11-43.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** 17. ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação nomagistério.** 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna. 2000. Disponível em: https://blogs.uai.com.br/contaumahistoria/os-contos-de-mamae- gansa/ acesso em 12/06/2019.

DOHME, Vânia. **A arte de contas histórias**. Professor Sassá. São Paulo, v. 2, n. 9,p. 7-5, ano II.

FREIRE, Paulo. **A importância do hábito de ler: em três artigos que secompletam.** 48ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre.** 2vol. São Paulo: Brasiliense, 1951.

_____. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. **O Picapau Amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. **A barca de Gleyre**. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1964a,tomoII.

_____. **Conferências, artigose crônicas**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1964e

_____. Reinações de Narizinho. 48a ed. São Paulo: Brasiliense, 1993

3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

PERRAULT, Charles. **Contos de Charles Perrault.** Trad., prefácio e notas: ElianaBueno-Ribeiro. Ilustrações: Gustave Doré. São Paulo: Paulinas, 2016.

PERRAULT, Charles. **Contos e fábulas. Tradução e posfácio**: Mário Laranjeira.São Paulo: Iluminuras, 2007.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe:** 1ª ed. São Paulo: Companhiadas Letrinhas, 2015;

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte na infância**. Cidade do México,Hispânicas, 1987 [original de 1930]

VIGOTSKI, L.S. **Imagination and creativity in childhood**. In: Soviet Psychology, v.28, 1930/1990, p. 84-96.

_____. **Obras completas**. Editorial Pueblo e Educación, 1929/1997.

_____. **Imagination and creativity in the adolescent.** In: Soviet Psychology, v. 29 (1), 1934/1991.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo:Martins Fontes, 1999.

"ARTHUR LESS DANDO A VOLTA AO MUNDO! UM ATO COSMONÁUTICO POR NATUREZA": A REPRESENTAÇÃO DA JORNADA EXTERNA E INTERNA EM LESS, DE ANDREW SEAN GREER

Gabriel de Jesus dos Anjos Costa[1]
Graduando em Letras
gabriel.anjos@discente.br
UFMA

Lourrany Emanoelly Gaspar Costa[2]
Graduanda em Letras
lourrany.gaspar@discente.ufma.br
UFMA

Maria Aracy Bonfim Serra Pinto[3]
Doutora em Letras
maria.aracy@ufma.br
UFMA

RESUMO: Viajar sempre foi uma grande questão da humanidade porque pode representar o conhecimento do desconhecido e dos anseios humanos frente a um mundo disponível a ser explorado. Indo de encontro com essas ideias, a Literatura de Viagem nasce como uma forma de registrar o desconhecido e de relatar novas descobertas feitas na exploração do espaço desconhecido. De sua origem até os dias de hoje, tal gênero se consolidou e mudou, se alterando de acordo com a sociedade. Pensando nessas questões, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a viagem feita pelo personagem Arthur Less no romance *Less* (2017) de Andrew Sean Greer através da ideia de jornada externa e interna, buscando ver como os elementos externos influenciam na nova (re)construção interna do protagonista. Para tal, revisaremos alguns conceitos e ideias relacionados a Literatura de Viagem, a fim de compreender as características desse gênero literário; depois, discutiremos sobre a Literatura Contemporânea e sua tradição de incluir temas de grupos minoritários, a exemplo de temas LGBTQIA+ a fim de ver de que forma Less inclui tais temas na construção de sua história. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configura-se dentro do modo qualitativo de cunho bibliográfico. Conclui-se que existe um entrelaçamento entre a externalidade dos elementos vistos por Arthur, as paisagens novas e antigas, com sua própria natureza interna. A viagem externa do personagem se constitui em um momento de (re)encontros físicos e reflexões internas sobre sua vida e posição no mundo como um homem gay de meia idade que vê e percebe as paisagens de acordo com sua experiência de vida. A viagem interna de Arthur Less se apresenta a partir de seu processo de busca de identidade mediante seus problemas, pois todos os seus conflitos internos estão ligados com os pensamentos e recordações presentes na narrativa.

Palavras-chave: Literatura de Viagem; Literatura Contemporânea; Romance Estadunidense; *Less*.

---

[1] Graduando em Letras – Inglês na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: gabriel.anjos@discente.ufma.br

[2] Graduanda em Letras – Inglês na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: lourrany.gaspar@discente.ufma.br

[3] Doutora em Letras. Professora no Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa Grifo - Estudos Literários. E-mail: maria.aracy@ufma.br

1. Introdução

As viagens se fazem para dentro

(Miller, 2012, p.63)

A epígrafe que abre este trabalho é do escritor estadunidense Henry Miller e se encontra em sua obra *Colosso de Marússia* (2012), livro no qual o autor retrata sua experiência de viagem até a Grécia: o antes, durante e depois, além de explicitar suas experiências no local e como tudo isso ajudou em uma nova construção de si dentro do mundo.

Na frase de Miller é possível perceber o caráter dúbio do ato de viajar: de um lado existe a viagem física, "para fora" que se liga ao ato de conhecer novos lugares ou revistar espaços já habitados no passado, é o conhecer fisicamente. Do outro, existe a viagem para dentro, como explicitada por Miller. Tal viagem é talvez mais complexa e profunda do que a externa, mas está diretamente relacionada a esta – é a viagem interna que toda viagem externa suscita, são as mudanças individuais que ocasionam a construção de um novo "eu". De fato, no prefácio da obra de Miller, a tradutora Cora Ronái explicita que além de registrar a viagem física à Paris, o livro "é o relato de uma outra viagem, ainda mais importante, a que o Autor empreendeu aos confins de si mesmo, descobrindo suas aflições em relação ao passado e os seus temores individuais pelo futuro coletivo da raça" (Ronái, 2012, p.4).

Viajar sempre foi uma grande questão da humanidade porque pode representar o conhecimento do desconhecido e dos anseios humanos frente a um mundo disponível a ser explorado. A Literatura de Viagem nasce como uma forma de sondar o desconhecido e, a partir daí, esboçar relatos acerca das novas descoberta oriundas da exploração do espaço desconhecido. De sua origem até os dias de hoje, tal gênero se consolidou e mudou, se alterando de acordo com a sociedade. Atualmente, viajar e se deslocar pelo mundo é mais fácil do que era anos atrás, mas tal facilidade também trouxe novos níveis de complexidade na relação entre o ser e o ato de viajar. Na Literatura Contemporânea podemos perceber essas novas formas de conceber a viagem e como tal fenômeno pode ter um impacto para com o viajante.

Pensando nessas questões, o presente trabalho se originou a partir do seguinte problema de pesquisa: "É possível perceber na viagem feita pelo personagem Arthur Less na obra *Less* uma jornada externa e interna na qual ambas conectadas desenvolvem o personagem dentro da obra?". Como objeto literário, trazemos o romance *Less* do autor estadunidense Andrew Sean Greer, traduzido no Brasil como *As Desventuras de Arthur Less*. Vencedor do Prêmio Pulitzer de Ficção no ano de 2018, a narrativa segue a vida de Arthur Less, um escritor mediano que, às vésperas de completar 50 anos, sofre com questões de identidade como um homem gay, como

um escritor e como um amante. Após receber o convite de seu ex-namorado, Freddy Pelu, para comparecer no seu casamento, Arthur decide embarcar em uma série de viagens para evitar estar na cidade natal na época do casamento e, assim, terá uma boa desculpa para negar o convite. O que se segue depois disso é uma série de desventuras ao redor do mundo na qual o personagem passa por uma jornada externa e interna, tendo um confronto em relação a sua própria identidade.

Para seguir a análise da obra, estruturamos este texto da seguinte forma: primeiro, revisaremos alguns conceitos e ideias relacionados a Literatura de Viagem, a fim de compreender certas características desse gênero literário; depois, discutiremos sobre a Literatura Contemporânea e sua tradição de incluir temas de grupos minoritários, a exemplo de temas LGBTQIA+ a fim de ver de que forma *Less* inclui tais temas na construção de sua história; depois, faremos a análise da jornada externa e interna do personagem Arthur Less na obra, buscando ver como os elementos externos influenciam na nova (re)construção interna do protagonista. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configura-se dentro do modo qualitativo de cunho bibliográfico. Como objetos de estudo estão presentes a obra *Less* (2017) de Andrew Sean Greer em que é possível perceber a complexa relação entre viajante e viagem. As ideias das áreas de Literatura de Viagem, Literatura Contemporânea, Jornada Externa e Interna serão expostas com base em leituras e análises de teóricos como Gabriela Alves Brandão de Mendonça e Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008), Fairuz Su'da e Muh Arif Rokhman (2020), Irza Ade Suarni e An Fauzia Rozani Syafei (2023), Eric Dardel (2015), Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Morais Cunha (2012), Marcel Lúcio Matias Ribeiro (2017), Gabriel Zaccaro (2023) e Altamir Botoso (2014).

Por fim, justificamos a importância e relevância deste trabalho por apresentar uma leitura e análise interdisciplinar da obra literária de viagem, além de aumentar o panorama de estudos científicos sobre literatura contemporânea e LGBTQIA+. Entendemos que os espaços científicos devem ser lugares de discussões de temas pertinentes à sociedade e aos grupos que a compõem. Esperamos que novas discussões sejam feitas a partir desse trabalho e que novas pesquisas sejam feitas e divulgadas porque a obra literária pode apresentar uma leitura por diversas perspectivas.

2. O Gênero "Literatura de Viagem"

A literatura de viagem consolidou-se por meio de diferentes contextos históricos, principalmente através de viagens que resultaram em relatos escritos, com o intuito de

contribuir com as novas descobertas e desbravamentos locais. Diante disso, evidencia-se a Europa entre os séculos XV e XVI, e as viagens marítimas em direção ao novo mundo, em que os navegantes escreviam cartas, diários de bordo, relatos de naufrágio, textos referentes à natureza e paisagem local, entre outras formas de registros históricos.

> Os mitos do Novo Mundo foram descritos nas cartas dos exploradores. Essas cartas tinham a função de informar aos europeus o que era encontrado na América, mesclavam relato do real, descrição da paisagem física e humana, com histórias imaginativas, os monstros extraordinários e os povos estranhos que habitavam a terra recém-descoberta. O êxito comercial, diante de um público ávido por notícias fantásticas, dessas missivas fez com que se tornassem uma espécie de "relatos aventurosos de uma terra estranha". Daí, explicam-se a multiplicação dos mitos, das histórias inventadas, da ficcionalidade presentes nos relatos dos desbravadores, supostamente pautados na observação direta da realidade (Ribeiro, 2017, p. 6).

O gênero da literatura de viagem nos textos contemporâneos trata de experiências, descobertas, relatos e reflexões narradas por um autor-viajante, que vai descrever suas vivências pessoais em viagens, como seu contato com diferentes pessoas, eventos e paisagens de diversos lugares do mundo que ele visitou. Dessa forma, uma das características da literatura de viagem são as experiências vivenciadas pelo narrador-viajante, que são emprestadas à história. Com isso, propõe-se aqui as indagações de Cunha (2012) em seus apontamentos teóricos sobre a Literatura de viagem:

> O eu que conduz a narrativa assume um papel de primeiro plano, já que a sua função não se reduz a de informar, mas é a própria experiência que motiva o ato da escrita. Não é, com efeito, tanto a paisagem que o narrador-viajante quer dar a ver, antes a sua relação com o espaço e cultura, estrangeira ou de pertença, num determinado período de tempo. Visto que estes discursos remetem a uma dimensão intimista, o posicionamento privilegiado do eu viajante, que, de uma maneira geral, coincide com o eu que relata a viagem, determina o tom, por vezes, irregular, dos relatos – ou plural, em razão dos diferentes registros utilizados e dos tempos diferentes que correspondem à dupla experiência da viagem e da escrita –, pois o narrador, se molda o seu discurso às especificidades do gênero, tem que contar com a memória, que disporá a matéria narrativa numa sequência organizada, tendencialmente linear, porquanto segue a cronologia dos acontecimentos (Cunha, 2012, p. 155).

Outra característica importante da literatura de viagem é o fato do autor, além de narrar a história, também ser um personagem da narrativa. Assim, "a distinção entre autor e narrador não existe, pois, o autor é quem está narrando as suas experiências em terra estrangeira, além disso, esse autor-narrador ainda exerceria o papel de personagem" (Ribeiro, 2017, p 3).

De acordo com Machado e Pageaux (1988), deve-se destacar a narrativa de viagem como uma prática artística que envolve especificidades culturais do viajante e do lugar visitado. Nesse sentido, percebe-se que os textos desse gênero são bastante descritivos em relação aos detalhes do local visitado. Logo, o leitor tem acesso a diferentes costumes, culturas, crenças,

características e povos a partir da percepção do autor-viajante, pois será possível perceber o contraste cultural presente no relato de viagem.

> [...] muitas das imagens que circulam na literatura de determinada época dão conta da maneira como uma dada sociedade vê a outra. A auto-percepção de uma cultura revela, na verdade, o seu sistema de representações, porquanto a forma como uma comunidade percepciona outra, estrangeira, mostra os esquemas interpretativos em funcionamento na cultura de pertença, através das suas projecções, crenças, preconceitos (Cunha, 2012, p. 156).

Ribeiro (2017), em seu artigo *O gênero narrativa de viagem na literatura ocidental*, afirma que esses aspectos culturais presentes na literatura de viagem aproximam ainda mais o gênero como prática artística referente ao texto literários, pois esses textos podem ser ficcionais ou não-ficcionais. Por exemplo, obras como *Odisseia* (século IX a.C.), de Homero, *Os Lusíadas* (1572), de Luís de Camões e *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, dentre outras, ilustram esses aspectos. À vista disso, o relato de viagem amplia as possibilidades de interação com outras culturas, viabilizando o leitor de ter a experiência de conhecer o outro a partir da perspectiva do autor.

Portanto, destaca-se a importância desse gênero que reúne, de forma híbrida, experiências reais e ficcionais, aspectos históricos e culturais, que possibilitam o leitor a viajar a partir do texto literário e ter acesso a diferentes culturas e vivências narradas pelo autor que retrata estas em sua obra.

3. O Romance Estadunidense Contemporâneo e a inclusão de temas da Comunidade LGBTQIA+

O romance estadunidense tem passado por diversas fases desde o seu suposto início, na chamada *literatura oral* dos povos nativos ameríndios. É certo que a história de um povo influencia diretamente na produção de sua literatura e tais ligações podem ser feitas em todas as épocas da história da literatura latino-americana.

A contemporaneidade molda formas de complexidades inusitadas. O fazer literário anuncia o ser humano em novo contexto dentro do mundo. A Literatura Contemporânea é, segundo Gabriela Alves Brandão de Mendonça e Maria da Glória Magalhães dos Reis no artigo "Importância Da Literatura Contemporânea de Temática LGBT Para A Educação" (2018), "uma literatura na qual não apenas a obra em si tem sua função, mas tudo por trás e pela frente; desde aquele que a escreve, até a quem escreve e onde ela chega." (Mendonça; Reis, p.3). É com essa nova forma de ver o fazer literário que grupos minoritários vão reclamar os espaços artísticos como uma espécie de suporte para sua voz ser ouvida. "Nessa literatura, um dos

pontos focais é o local de fala", dizem as autoras, "onde o negro escreve sobre a vivência negra, a mulher escreve sobre a vivência da mulher, o LGBT escreve sobre a vivência LGBT" (Mendonça; Reis, 2018, p.3-4).

Less, de Andrew Sean Greer é reflexo desse contexto. Ao criar uma narrativa em que uma série de viagens ficcionais é feita pelo protagonista com o objetivo de escapar do casamento de seu ex-namorado, o autor toca temas voltados ao público LGBT, mais especificamente ao público gay. Arthur Less é um personagem que tem seus anseios relacionados à sua identidade como homem gay e enfrenta questões próprias a sua posição, questões essas que são abordadas no desenvolver da história, ocorrendo, assim, uma inclusão de temas próprios da comunidade LGBT.

Em *Reshaping The Homosexual Identity Of Middle-Aged Gay Men In America: A Sociological Study Of Identity Process On Andrew Sean Greer's Less* (2020), os autores Fairuz Su'da e Muh Arif Rokhman fazem um estudo sociológico da obra, abordando o processo de identidade na qual o personagem passa durante a história. Segundo eles, "A jornada de Arthur é repleta de uma contemplação interminável e turbulência interna sobre suas visões de relacionamento, carreira, idade e, principalmente, sobre sua própria sexualidade[4]" (Su'da; Rokhman, 2020, p. 137). Em sua viagem, o personagem não só passa por uma jornada externa, indo de lugares a lugares, conhecendo novas culturas e adquirindo novas experiências, mas também, uma jornada interna na qual pensa e reflete em todos os setores de sua vida, como os autores apontam, nos relacionamentos, carreira, idade e sexualidade.

Logo no início da história, o narrador o descreve: "Aos 40 e muitos, tudo o que conseguiu cultivar foi um leve senso de identidade, semelhante à carapaça transparente dos caranguejos de casca mole" (Greer, 2019, p.8). Portanto, por ter um "leve" senso de identidade é possível interpretar como o personagem ainda precisa amadurecer e "endurecer" a casca de sua identidade. Continuam os autores, "Os problemas de Arthur se originaram do fato de que a proximidade da meia-idade criou um problema de autoestima relacionado à sua carreira, aparência física e finanças, mas também a outra parte significativa de sua identidade, que é sua orientação sexual"[5] (Su'da; Rokhman, 2020, p. 137). Lidar com sua sexualidade atrelada com

[4] No original, "Arthur's journey is filled with endless contemplation and internal turmoil about his views on relationship, career, age, and principally his own sexuality" (Su'da; Rokhman, 2020, p. 137).

[5] No original, "Arthur's problems originated from his nearing midlife created an issue of self-esteem related to his career, physical appearance, and finance, but also another significant part of his identity, which is his sexual orientation" (Su'da; Rokhman, 2020, p. 137).

outras questões como o envelhecimento e a autoestima fazem parte de uma gama de temas que incluem o ser LGBT no mundo.

Tais questões são apresentadas no universo literário criado por Greer que ajuda, assim, a expandir o panorama da literatura LGBT dentro do contexto americano e, também, mundial atualmente já que "Vinculada à Literatura contemporânea, a Literatura LGBT existe e sempre existiu como forma de, além de quebrar os padrões existentes no meio e representar de forma autêntica um grupo pouco retratado [...]" (Mendonça; Reis, 2018, p.5). A representação em *Less* se concentra, então, na construção do seu personagem como um homem gay de meia idade à procura de sua identidade dentro do mundo.

Portanto, se faz importante analisar e comentar sobre as duas viagens feitas por Arthur *Less* na obra: a jornada externa e a interna, que trazem consequências importantes na construção do escritor frente ao mundo que se encontra. Comecemos, dessa forma, com a jornada externa.

4. A Jornada Exterior em *Less*

A jornada exterior de Arthur pode ser percebida no encontro do personagem com diferentes paisagens, pessoas e experiências em diferentes lugares devido ao seu longo itinerário de viagem. Querendo usar a desculpa de que não estará na cidade na época do casamento de seu ex-namorado, o escritor decide aceitar convites que estavam acumulados. Sua rota é a seguinte: Nova York, onde fará uma entrevista com uma escritora local; México, para participar de uma conferência; Turim, para participar de uma premiação na qual fora indicado; Berlim, onde ministrará um curso por 5 semanas; Marrocos, em uma comemoração de aniversário e tal ponto na sua viagem é muito esperado pelo personagem já que "em algum lugar do Saara que Arthur Less faria 50 anos" (Greer, 2019, p.19); Índia, para um retiro onde ele desejo focar na escrita do seu livro novo que estava travado no momento e, por fim, Japão, para escrever um artigo sobre a culinária local.

O viajar, para Arthur, é uma forma de escapar da vida real e de si. Além de suas questões com o casamento de Freddy, seu ex, o personagem também está passando por um momento de repensar sua vida como um homem gay que está na meia-idade. Aqui, trazemos as ideias apresentadas pelas autoras Irza Ade Suarni e An Fauzia Rozani Syafei em seu artigo *Seeking For Identity In The Novel Less* (2017) By Andrew Sean Greer (2023). No trabalho, elas argumentam que Arthur passa por uma crise de identidade e, então, durante todo o romance, está à procura de sua própria identidade e uma das maneiras pelas quais ele faz isso é viajando ao redor do mundo: "Outra estratégia usada pelo personagem principal na busca de identidade é a jornada que ele fez para obter novas percepções", dizem as autoras. "Ele tem uma

autodeterminação que o motiva a participar de eventos literários em todo o mundo. Depois, ele se socializa com as pessoas que encontra em cada país que visita"[6] (Suarni; Syafei, 2023, p. 71).

Por isso, é possível falar que Arthur Less passa por uma jornada exterior e interior, na qual aquilo que o personagem está vivenciado exteriormente — contato com diferentes lugares, pessoas e experiências — influência no seu interior. Su'da e Rokhman (2020, p.145) falam sobre a importância do contato de Arthur com outras pessoas, argumentando que "Não só por meio da autorreflexão, mas também pelas interações e trocas que ele fez com seus colegas e pessoas de fora que o ajudaram a reafirmar seu erro de se negar a crescer e desenvolver um ponto de vista mais adequado em sua meia-idade como homem gay"[7]. O ato de viajar, então, é uma oportunidade de se conhecer através da interação com o Outro que será essencial na construção do novo "eu" do escritor.

O ato de viajar também ganha, para Less, um ar simbólico e de aventura: "Arthur Less se maravilhou ante a ideia de que não voltaria, como havia feito durante toda a vida, do Leste, mas do misterioso oeste. E, durante essa odisseia, estava certo de que não pensaria nem um momento sequer em Freddy Pelu." (Greer, 2019, p.21). E isso vai de acordo com o que é dito por Luís Antônio Contatori Romano (2013, p.34) em "Viagens e Viajantes: Uma Literatura de Viagens Contemporânea" quando atesta que "O turista coloca, em primeiro lugar, motivações pessoais, a viagem como aventura, distinção social ou lazer torna-se um fim em si mesmo; é sua vontade e curiosidade que o motivará a percorrer os caminhos.". Os caminhos percorridos por Arthur vão ser importantes na sua construção e desenvolvimento durante a história e o que continua movendo-o a se deslocar pelos lugares é seu desejo de conhecer mais sobre si e o desejo do desconhecido.

Como já falado anteriormente, o que caracteriza a jornada de Arthur como uma jornada externa, é, também, o encontro com novas paisagens. De acordo com o geógrafo humanista Eric Dardel, a paisagem pode ser definida como "a geografia compreendida como o que está em torno do homem, como ambiente terrestre" (Dardel, 2015, p.30). Ou seja, paisagem é o que está no entorno e é captado pelo ser, mas não se limita a apenas isso. Também pode ser "um

[6] No original, "Another strategy that is done by the main character in seeking for identity is through the journey he did to get new insights. He has a self-determination that motivates him to attend literary events around the world. Then, he socializes with people he meets in every country he visits" (Suarni; Syafei, 2023, p. 71).

[7] No original, "Not only through selfreflection, the interactions and exchanges that he had made with his peers and outsiders alike has helped him in reaffirming his mistake in denying himself from growing and developing a more suitable point of views in his midlife as a gay man" (Su'da; Rokhman, 2020, p. 145).

conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma 'impressão', que une todos os elementos." (Dardel, 2015, p.30). Em *Less*, podemos observar tais questões e a complexidade da relação entre o personagem principal e as paisagens observadas durante sua jornada. Na primeira parada da viagem, Nova York, as mudanças no espaço são observadas:

> Less segue para seu antigo bairro, onde morou depois da faculdade, e isso lhe dá uma chance de recordar o velho West Village. Não restou nada: o restaurante de comida caseira que guardava a chave extra do apartamento de Less debaixo do bolo de coco, as lojas de fetiches sexuais cujas vitrines cheias de apetrechos de borracha deixavam o jovem Less apavorado, [...]. Nada restou, tudo substituído por coisas mais bonitas. Lojas sofisticadas de artigos feitos de ouro e restaurantezinhos encantadores, com lustres imensos, que servem apenas hambúrguer, e sapatos expostos como obras de arte num museu. Às vezes parece que só Arthur Less se lembra de como esse lugar era totalmente decadente. (Greer, 2019, p. 23-24)

Aqui, as mudanças ocorridas em seu antigo bairro fazem com que o personagem recorra às memórias para se recordar não apenas do espaço físico, mas também do seu antigo eu, o "Less jovem", já que, conforme afirma Paul Ricoeur em *A memória, A história, O esquecimento* (2007), "ao se lembrar de algo, alguém lembra de si" (Ricoeur, 2007, p.107). As memórias perseguem Arthur durante todo o livro porque fazem parte do processo de reconstrução de identidade ao qual ele está passando e as paisagens suscitam tais recordações.

A paisagem também, como retoma Dardel (2015, p.31), "coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra". Tal ideia pode ser observada na parada em Marrocos quando, às vésperas de completar 50 anos, o escritor se vê agradecido por estar no deserto mesmo com todas as adversidades físicas e psicológicas causadas pela travessia do local: "É, afinal de contas, quase um milagre eles estarem aqui. Não por terem sobrevivido à bebida, ao haxixe e às enxaquecas. Nada disso.", enfatiza o narrador, falando que na verdade era um milagre a sobrevivência

> a tudo na vida, humilhações, decepções, dores de cotovelo e oportunidades perdidas, pais ruins, trabalhos ruins, sexo ruim e drogas ruins, todas as viagens, os erros, as quedas de cara no chão proporcionadas pela vida, chegar aos 50 anos e chegar aqui: a esta paisagem que parece glacê, essas montanhas de ouro, a mesinha que eles agora veem na duna, com azeitonas, pão pita, taças e vinho no gelo, o sol aguardando a chegada deles com mais paciência que um camelo. (Greer, 2019, p.19).

A ligação existencial que fica explícita no momento em que o personagem está contemplando o deserto é o fato deste estar grato por ter conseguido chegar à meia idade. Embora outrora ele se encontre com dúvidas e medo de completar tal idade, ao contemplar a esta "paisagem que parece glacê" o momento é de gratidão porque "a paisagem não é, em sua essência, feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo, lugar de um combate pela vida, manifestação de seu ser com os outros, base de seu ser social" (Dardel, 2015, p.32).

Em consonância com as ideias apresentados por Dardel sobre a importância da paisagem para o ser humano, fazemos uma conexão com os pensamentos que Orhan Pamuk elucida em *O romancista ingênuo e o sentimental* (2011), obra que reúne suas aulas nas quais ele discorre sobre o romance, de forma teórica. De acordo com Pamuk, "Num bom romance, [...] descrições de paisagens, numerosos objetos, histórias embutidas, pequenas digressões — tudo nos leva a sentir os estados de espírito, os hábitos e o caráter dos protagonistas." (2011, p. 57). A paisagem, então, não está sendo exposta apenas para preencher lacunas e aumentar o número de páginas e, sim, para elucidar e complementar o perfil dos personagens.

Em *Less*, as paisagens das viagens de Arthur demonstram o mundo conhecido e desconhecido do protagonista. À medida que algo no espaço o faz refletir sobre sua caminhada de vida até o presente, também apresenta coisas novas que levam o personagem à reflexão daquilo que não conhece. Ainda em Marrocos, ele observa: "Na duna, ao lado da mesa, um dos garotos que cuidam dos camelos abraça o outro, e os dois ficam sentados assim enquanto contemplam o sol." (Greer, 2019, p.141). Ao ver os dois meninos abraçados, o escritor entra em uma onda de pensamentos:

> As dunas estão ficando da mesma cor do adobe e da luz azul-piscina das construções de Marrakech. Dois meninos abraçados. Para Less, isso é muito estranho. Deixa-o triste. Em seu mundo, ele nunca vê homens héteros fazendo isso. Assim como casais gays não podem andar de mãos dadas nas ruas de Marrakech, pensa ele, dois homens héteros, amigos, não podem andar de mãos dadas nas ruas de Chicago. Não podem se sentar numa duna como esses adolescentes, contemplando o pôr do sol abraçados (Greer, 2019, p.141).

Pamuk (2011, p. 52) diz que "Quando uma pessoa vagueia numa grande paisagem, habita-a, interage com ela e se torna parte dela". No mesmo sentido, Dardel (2015, p.34) fala que "A realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade.". Arthur acaba interagindo e habitando, em sua viagem, espaços que falam sobre sua identidade e seu lugar no mundo porque deixam evidente sua realidade geográfica.

No Japão, ao se lembrar dos detalhes presentes em um restaurante que visitou na sua infância, o personagem começa a chorar pois percebe que todos os elementos continuam exatamente os mesmos: "O movimento na grama que poderia ser um rio, as pedras antigas que poderiam ser os degraus de um templo. A fonte de bambu se enchendo, derramando água no reservatório de pedra — tudo exatamente igual." (Greer, 2019, p. 200). Aqui retomamos a ideia de como a paisagem também é um "momento vivido". As experiências e percepções do passado

de Less são materializadas nos elementos que compõem o espaço do restaurante. “O vento se agita; os pinheiros se agitam; as folhas dos bambus se agitam; e, como uma bandeira sob o mesmo vento, a lembrança desse jardim se agita dentro de Arthur Less.” (Greer, 2019, p. 201).

Portanto, é possível perceber que existe um entrelaçamento entre a externalidade dos elementos vistos por Less, as paisagens novas e antigas, com sua própria natureza interna. A viagem externa do personagem se constitui em um momento de (re)encontros físicos e reflexões internas sobre sua vida e posição no mundo como um homem gay de meia idade que vê e percebe as paisagens de acordo com sua experiência de vida. De acordo com Dardel, “A geografia pode assim exprimir, inscrita no solo e na paisagem, a própria concepção do homem, sua maneira de se encontrar, de se ordenar como ser individual ou coletivo.” (2015, p.31). As paisagens dos lugares são, então, reflexos de Arthur Less e sua ânsia por se encontrar e se ordenar dentro do mundo.

5. A Jornada Interior em *Less*

A jornada interior em *Less* se apresenta de acordo com os conflitos internos que o personagem está vivenciando. Conflitos como a sexualidade, o envelhecimento, relacionamentos, as noções de pertencimento de mundo que está ao seu redor, carreira e amizades. Assim, destaca-se que as principais frustrações do autor giram em torno do fato que ele está passando por uma crise de meia idade, pois ele está próximo de completar 50 anos e não se sente bem-sucedido na sua carreira de escritor. Além disso, o personagem está lidando com o fim de um relacionamento, pois seu ex-namorado, Freddy, decidiu se casar com outra pessoa.

Para lidar com essas aflições, o protagonista decide dar a volta ao mundo com objetivo de se reencontrar e superar essa crise. Dessa forma, em relação a jornada interior do personagem, constata-se que ao longo das viagens, Less sempre é pego por alguma lembrança que surge acompanhada de fluxos de pensamentos que o fazem “viajar no tempo”, normalmente essas lembranças são referentes a sua infância, juventude e seus antigos relacionamentos.

> Não se assume um amante por nove anos, achando que é tudo muito tranquilo e casual, e, quando se é deixado por ele, desaparece e se acaba sozinho numa banheira de hotel, pensando “e agora?”. De algum lugar, a voz de Robert: Eu vou ficar velho demais para você. Quando você tiver 35, eu vou ter 60. Quando você tiver 50, eu vou ter 75. E aí, o que a gente vai fazer? Foi logo no início; ele era tão jovem, lá pelos 22. Tendo uma daquelas conversas sérias depois do sexo. Eu vou ficar velho demais para você. Claro que Less disse que isso era ridículo, que a diferença de idade não significava nada para ele (Greer, 2019, p. 31).

No fragmento acima, Less está em meio a uma reflexão sobre um antigo relacionamento que tivera com Robert Brownburn quando era mais jovem. Em meio a esses pensamentos, Arthur, que está lidando com uma crise de meia idade, relembra quando Robert estava na posição de ser mais velho e apresentava as mesmas preocupações referentes à idade, pois Less era bem mais novo que ele. Assim, diante dessa reflexão ele cita que "de algum lugar, a voz de Robert: Eu vou ficar velho demais para você" e revisita seu passado, pois lembra de uma mesma situação referente a seu ex-namorado, Freddy, que é mais novo que ele.

> Less tem 44. Freddy, 29, com os óculos de armação vermelha, o paletó de smoking de Less e mais nada. No meio do peito peludo, mal há sinal da concavidade de outrora. Freddy se avalia no espelho. — Acho que o seu smoking fica melhor em mim que em você. — Eu só quero garantir — diz Less, baixando a voz — que não estou impedindo você de conhecer outra pessoa. Freddy encontra o olhar de Less no espelho. O rosto do rapaz se contrai de leve, como se ele sentisse uma dor no dente. Por fim, diz: — Não precisa se preocupar com isso. — Você está numa idade... — Eu sei. — Freddy adota a expressão de quem está prestando muita atenção a cada palavra. — Eu entendo a nossa situação. Você não precisa se preocupar com isso (Greer, 2019, p. 31).

Para o autor Zaccaro (2023, p. 251), através das lembranças é possível viajar mentalmente para o passado uma vez que tal ato, de retomar experiências passadas, se trata de uma representação *imagética* e *sensorialmente rica*. Logo, quando lembramos de algo estaríamos vivenciando novamente um episódio passado de maneira muito similar a maneira na qual ele de fato ocorreu.

> Quando perguntado sobre Carlos, Less sempre o chamava de "um dos meus amigos mais antigos". A data do seu primeiro encontro pode ser determinada com precisão: Memorial Day, 1987. Less se lembra até do que os dois vestiam: ele, uma sunga verde; Carlos, o mesmo, num amarelo-banana bem vivo [...] uma música tocava: Whitney Houston querendo dançar com alguém. A sombra de uma sequoia entre eles. Com alguém que a amasse. Ah, ter uma máquina do tempo e uma filmadora! Registrar o esguio e rosa-dourado Arthur Less e o musculoso e moreno Carlos Pelu na juventude, quando seu narrador era só uma criança! Mas quem precisa de uma filmadora? Com certeza, para cada um deles, essa cena é repassada sempre que o nome do outro é mencionado. (Greer, 2019, p. 11).

No trecho destacado, Less está revisitando suas memórias referentes ao momento em que conheceu seu amigo Carlos. Nota-se que ele descreve detalhadamente como aconteceu, pois é como se ele estivesse voltando ao passado para vivenciar o momento. Ainda, no fragmento, ele cita "essa cena é repassada sempre que o nome do outro é mencionado" se referindo às lembranças da sua juventude do momento em que conheceu seu velho amigo.

> Ninguém se equipara a Arthur Less em sua capacidade de sair de um cômodo permanecendo fisicamente nele. Ficou lá sentado, mas sua mente logo me abandonou. [...] fitando a cerração, as mãos no colo, acompanhando a letra da música — "So lonely, so lonely". Fico sem graça de pensar no emaranhado de traços que fiz dele. Estava fascinado demais com sua autossuficiência, com sua liberdade. Desaparecer

> dentro de si mesmo por dez ou quinze minutos, enquanto eu o desenhava, quando mal conseguia permanecer sentado e imóvel para segurar o lápis.E, depois de um tempo, seus olhos se acenderam, ele olhou para mim e perguntou: — O que você fez aí? (Greer, 2019, p. 33).

Em outro trecho do romance, sob uma espécie de transe, o protagonista é descrito sob a perspectiva da infância de Freddy, quando este tinha apenas 12 anos, como se estivesse em uma dimensão paralela em meio às suas memórias. Sendo assim, é interessante como o autor apresenta esses lapsos temporais de acordo com as lembranças dos personagens, pois o leitor acompanha o fluxo de pensamentos dos mesmos e consegue compreender toda a complexidade da narrativa. Diante disso, Botoso (2014) apresenta indagações sobre a consciência ficcional no livro *Arte e ficção* (1992), de Lodge:

> (...) há duas técnicas principais usadas para representar a consciência na prosa ficcional: o monólogo interior, no qual o sujeito gramatical do discurso é um "eu" e o leitor "escuta" o personagem verbalizar seus pensamentos à medida que lhe ocorrem, e o outro método, chamado discurso indireto livre, que apresenta os pensamentos como discurso indireto (na terceira pessoa), mas atém - se a um vocabulário típico do personagem e dispensa algumas convenções escritas necessárias numa narrativa mais formal, como "ela pensou", "ela imaginou", "ela se perguntou" etc., criando assim a ilusão de acesso íntimo à mente do personagem, sem que se abdique da participação autoral no discurso (Lodge *apud* Botoso, 2014, p. 126).

Nesse sentido, a jornada interior de Less é descrita através do narrador que está em terceira pessoa, mas que apresenta os pensamentos dos personagens de um modo que possibilita o leitor acessar e compreender as questões pessoais deles. No fragmento seguinte, durante a viagem de Arthur a Itália, o narrador traz à tona as memórias do passado que o protagonista tem de uma viagem que fez para Itália com sua família quando era criança, demonstrando que o personagem sempre acessa suas lembranças durante as viagens.

> Ele já esteve na Itália? Já, duas vezes. A primeira, quando tinha 12 anos, numa viagem de família que parecia uma máquina de pachinko, começando em Roma, subindo para Londres, então seguindo em vaivém por diversos países, até enfim retornar à Itália. De Roma, ele só se lembra (na exaustão da infância) dos prédios de pedra manchados, como se tivessem sido içados do oceano, do trânsito alucinante, do seu pai arrastando malas antiquadas (inclusive a misteriosa frasqueira de maquiagem da sua mãe) pelas ruas de paralelepípedos e do clique-clique-clique noturno da cortina amarela flertando com o vento da cidade. A mãe, em seus últimos anos de vida, sempre tentava arrancar outras lembranças de Less. (Greer, 2019, p.66).

Na Itália, quando Less participa de uma cerimônia de premiação de escritores, ele é assolado por uma série de pensamentos conflituosos. Nesse momento, o narrador coloca as inquietações do protagonista, descrevendo questões que lhe invadem a mente enquanto está na cerimônia. Essas inquietações fazem parte do processo de busca de identidade de Arthur com

relação a sua insegurança na carreira profissional, mas ele segue firme pois lembra de seus motivos para estar ali.

> As luzes do auditório se acenderam outra vez, e ninguém foi assassinado. Uma tela de projeção começa a se desenrolar do teto, fazendo bastante barulho, como um parente louco descendo as escadas, perdido, e que precisa ser escondido novamente. A cerimônia recomeça, e, quando o prefeito se põe a falar em italiano, aquelas palavras melífluas, cadenciadas, sem sentido, como um cravo, Less sente sua mente vagar, feito um astronauta saindo de uma câmara de descompressão, em direção ao cinturão de asteroides das suas preocupações. Porque ali não é o lugar dele. Pareceu absurdo quando recebeu o convite, mas o encarou de maneira tão abstrata, a uma distância tão remota de tempo e espaço, que o aceitou como parte do seu plano de fuga (Greer, 2019, p.78).

Por fim, é perceptível que a jornada interior de Arthur Less está conectada com seu processo de busca de identidade mediante seus problemas, pois todos os seus conflitos internos estão ligados com os pensamentos e recordações apresentados pelo narrador da história. Com isso, os momentos de reflexão do protagonista fazem parte de seu reencontro consigo mesmo e para isso, ele precisa reviver todas as questões a partir do ato de revisitar seu passado.

6. Considerações Finais

A análise de *Less* incitou reflexões sobre as potencialidades do gênero Literatura de Viagem no contexto contemporâneo, em que comunidades oprimidas ganham espaço no contexto literário. Em *Less*, Greer constrói uma narrativa que perpassa as questões da identidade de um homem gay da meia idade. Através de uma série de viagens, o leitor é levado em uma jornada externa e interna do personagem principal, que termina a obra de uma forma diferente de como começou. Destaca-se, dessa forma, a importância dos elementos da paisagem que se relacionam com a jornada exterior, assim como as lembranças evocadas pelo personagem, que o levam em uma jornada interior.

Conclui-se que existe um entrelaçamento entre a externalidade dos elementos vistos por Arthur, as paisagens novas e antigas, com sua própria natureza interna. A viagem externa do personagem se constitui em um momento de (re)encontros físicos e reflexões internas sobre sua vida e posição no mundo como um homem gay de meia idade que vê e percebe as paisagens de acordo com sua experiência de vida. A viagem interna de Arthur Less se apresenta a partir de seu processo de busca de identidade mediante seus problemas, pois todos os seus conflitos internos estão ligados com os pensamentos e recordações presentes na narrativa.

REFERÊNCIAS

BOTOSO, Altamir. **A arte da ficção**. Revista Fronteiraz, n. 13, 2014, São Paulo: PUC- SP.

CUNHA, Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Morais. Apontamentos teóricos sobre Literatura de viagens. **Revista Caracol**, n. 3, enero-junio, 2012, pp. 152-174, Universidade de São Paulo.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GREER, Andrew Sean. **As Desventuras de Arthur Less**. Tradução por Márcio El-Jaick. Rio de Janeiro: Record, 2019.

MENDONÇA, Gabriela Alves Brandão de. **Importância da literatura contemporânea de temática LGBT para a educação**. 2018. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MILLER, Henry. **Colosso de Marússia**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

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

RIBEIRO, Marcel Lúcio Matias. **O gênero narrativa de viagem na literatura ocidental**. In: XIII Enecult: Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, 2017, Salvador.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

ROMANO, Luís Antônio Contatori. Viagens e viajantes: uma literatura de viagens contemporânea. **Estação Literária**, v. 10, n. 2Supl, p. 33-48, 2012

SU'DA, Fairuz; ROKHMAN, Muh Arif. Reshaping the homosexual identity of middle-aged gay America: A sociological study of identity process on Andrew Sean Greer´s Less. **Rubikon: Journal of Transnational American Studies**, v. 7, n. 2, p. 135-147, 2020.

SUARNI, Irza Ade; SYAFEI, An Fauzia Rozani. Seeking for Identity in the Novel Less (2017) by Andrew Sean Greer. **English Language and Literature**, v. 12, n. 1, p. 65-77, 2023.

ZACCARO, Gabriel. Tempo Subjetivo na Filosofia da Memória: Autonoese e Viagem no Tempo Mental. **Kínesis - Revista de Estudos Dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 15, n. 38, p.241-266, Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

"DISTRAÍDA NA VERDURA", DE ARLINDO BARBEITOS & "ELEGIA", DE NELSON SAÚTE: AMBIVALÊNCIAS POÉTICAS COMO CICATRIZ DO REAL[1]

Edimilson Rodrigues[2]
Doutor em Estudos Literários UFRJ
em.rodrigues@ufma.br
UFMA / LIESAFRO-PPGAFRO

RESUMO: Os poemas – "Distraída na verdura", de Arlindo Barbeitos e "Elegia", de Nelson Saúte – são interpretados à luz dos paradigmas da dualidade, da oposição e do conflito que geraram as guerras internas e coloniais em Angola e Moçambique. Na concatenação dos símbolos do olhar poético, os autores denunciam um momento histórico, cuja morte e a mutilação são as cifras da denúncia. A estratégia metodológica objetiva capturar estas notáveis representações simbólicas e suas coerências teórico-existencias, com auxílio de Antonio Candido (2006, 1985), Chevalier e Gheerbrant (1999), Coelho (1986), Leonel Cosme *in* Ferreira (1979). A pesquisa bibliográfica é oriunda de atividades pedagógicas na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros – LIESAFRO – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Palavras-chave: Literatura; morte; Angola; Moçambique.

[1]Este artigo faz parte de minha investigação, Edimilson Moreira Rodrigues – UFMA/ LIESAFRO-PPGAFRO, no âmbito dos estudos de estância pós-doutoral em modelo sanduíche: Brasil e Portugal, sobre a "metáfora da morte" na literatura moçambicana, sob a supervisão das professoras Dras. Carmen Lucia Tindó Secco, da UFRJ/PPGLEV e Dra. Ana Mafalda Leite, da Universidade de Lisboa/FLUL. O título da pesquisa *Estética de Tânatos: mortes reais e simbólicas em Nelson Saúte, poeta e prosador moçambicano*.

[2] Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (2001), mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (2008), doutorado em letras pela Universidade Federal Fluminense (2017). Professor de língua e literatura espanhola e literaturas africanas de língua portuguesa. Investigação pós-doutoral em Literatura do Século de Ouro na Universidade de Navarra Espanha/GRISO (2017/2018) e História da Arte na Universidade do Porto – CITCEM (2019). Professor da LIESAGRO/PPGAfro – UFMA.

1. NO FRONT – OS SÍMBOLOS BINÁRIOS DA POESIA

Sempre que possível, seguiremos um raciocínio dual nesse texto, visto que, ora aparecerá uma análise dos paradigmas da dualidade, ora da síntese e contrários dos duplos, analisando e interpretando a totalidade, ou seja, o caráter dístico da análise que é fundamentado no movimento uno e no todo, no jogo dos signos que dualizam ambivalências: morte e vida, mobilidade e imobilidade, completude e incompletude, literatura e revolta, como enigmas textuais – simbolicamente – divididos em dois países e autores africanos – Angola e Moçambique.

São países que traduzem, através da literatura de denúncia, "A autenticidade de um povo submetido física e culturalmente" (Cosme *in* Ferreira, 1976, p. 289) visível, aqui, no signo da poesia, transmitida, ainda segundo Leonel Cosme, da única maneira possível: "a revolta, a que um certo realismo literário veio dar forma mais sensível".

Nesse sentido, refletimos que nosso olhar sobre os textos escandirá, como ação e passagem de influxo de um para o outro, através do saber proporcionado pela sensibilidade linguística e criação estética das duas obras, posto que, "apreendemos no todo a sua beleza própria" (Candido, 2006, p. 30).

As poesias aqui selecionadas despertam a pensar no enredo trágico que sonda o humano como eterno personagem principal – a morte. Enigma inacessível do mistério existencial, perfazendo os caminhos do mesmo e sempre transeunte, a morte que põe e propõe os acontecimentos que sustentam tempo e narrativa como impulsos originários do existir findo. Enigma que é revelado, ao leitor, através das poesias em análises, pelo símbolo do binarismo: dois poetas africanos, duas poesias que elencam a morte como motivo, dois personagens vítimas da violência, imagens masculinas e femininas reduplicando a potência do simbolismo oposição e conflito, despertando o engajamento político dos autores, através do literário.

São autores que, pelo viés da denúncia e da tônica da revolta, evidenciam um compromisso ideológico inspirado pela dialética marxista. Nessa linha de raciocínio, observamos neles que, "diretamente ou não, engajados num processo revolucionário em que avulta, mais ou menos explicitamente, a consciência de classe, a dialética marxista pôs marcas indeléveis". Nesse diapasão, as correntes da época, a negritude, as coordenadas marxistas, o vetor da ideologia, despertaram à "noção de que só através de uma operação cultural, pelo combate à alienação colonial, seria possível transformar um ser desligado de sua personalidade histórica num "homem novo"" (Cosme *in* Ferreira, 1976, p. 289).

Nessa prefiguração elegíaca, os poetas trazem a ressonância da morte alicerçada na denúncia que possibilita pensá-la como revelação de um tempo histórico fundamentado no fazer literário que reluz no fio da história, pois, os poemas permitem refletir sobre a morte, também para os africanos, como "ideia da existência como o poder-ser que compreende, e onde está em jogo seu próprio ser" (Heidegger, 1993, p. 1).

Tais textos, os selecionados e os em diálogos com eles, doam-nos a tarefa de desvelar a evidência desses seres em países coloniais, o que possibilita evidenciar o signo da morte, não mais como fato natural, mas como violência social. Posto que, historicamente, relendo silêncios armazenados, escarificações sociais e políticas, os poetas refletem sobre o mistério da morte como violência do tempo das exceções, dos instantes do contraditório. Destarte, o mistério aparece "como angustiante e figurado com traços assustadores" (Gheerbrant e Chevalier, p. 622), visto que, para os africanos, "O direito de vida e, de modo correlativo, o direito de morte pertencem aos deuses".

Dito assim, os arautos da mudança necessária, escritores e poetas, doam-nos o saber literário, social, cultural e político, que serve para exprimir os processos de consciência e identidade, vida e morte, através do monumento institucional e cultural, histórico e filosófico, marcadamente simbólico, o literário.

Para que essa pesquisa se evidencie, vamos incursionar no emblema da dualidade, ou seja, do dois que "É a cifra de todas as ambivalências e dos desdobramentos. (...) a primeira e mais radical das divisões (o criador e a criatura, o branco e o preto, o masculino e o feminino, a matéria e o espírito etc.), aquela de que decorre todas as outras" (Chevalier e Gheerbrant, 1999, p. 346).

Nos poemas aqui apresentados, os escritores mergulham nos momentos históricos de seus países ofertando obras marcadas pelos símbolos dos conflitos, das oposições, com imagens, simbolicamente, tecidas em dualismos fundamentais – morte e vida, o bem e o mal.

2. O CONFLITO LATENTE EM "DISTRAÍDA NA VERDURA"

O primeiro ser do símbolo: Arlindo Barbeitos.

> Poeta de nome completo Arlindo do Carmo Pires Barbeitos. Por razões políticas, abandonou o país em 1961. Licenciou-se em Antropologia e Sociologia na Universidade de Frankfurt e, mais tarde, ingressou num doutoramento em Etnologia na Universidade Livre de Berlim Ocidental. Foi professor das bases do MPLA e, a partir de 1975, professor universitário do Lubango. Integrou a "Geração de 70" e é um dos membros fundadores da União de Escritores Angolanos. Obras: *Angola angolé angolema* (poesia, 1976); *Nzoji* (sonho) (poesia, 1979); *O rio: estórias de regresso* (contos, 1985); *Fiapos de sonho* (poesia, 1992); *Na leveza do luar crescente* (poesia, 1998) (Xavier, 2017, p. 58).

Como ilustra o estudioso Cosme – "Os que tinham voz – escritores e poetas, em primeiro lugar, foram os arautos da mudança necessária" (Cosme *in* Ferreira, 1976, p. 290). A poesia de Barbeitos é denunciadora, dentre outras coisas, das mudanças e das cicatrizes sociais, políticas e culturais que são causas e efeitos duais a todos os povos colonizados. A importância da literatura engajada – uma causa moral única a sensibilizar os intelectuais – induz à denúncia da situação social e política sobre um problema universal – a exploração. Como perceptível em

> distraída na verdura
>
> a garça branca
>
> repousa sobre uma pata só
>
> apodrecido na morte
>
> o soldado preto
>
> nem pernas tem
>
> (Barbeitos *in* Apa, Barbeitos, Dáskalos, 1983, p. 83 e 84)

Numa análise superficial do texto, podemos deduzir que o poeta cria sua poesia desde uma imagem que, supostamente, pode ser uma obra plástica, uma gravura ou uma foto. A precisão com que evidencia o fato, demonstra que o artista está na frente do acontecer que, para nós é o histórico-social e, para o artista da palavra, o histórico-político. A degradação social é colocada pela brutalidade com que o poeta pinta, com palavras, sua tela e tem como ponto de fuga, o homem africano que o faz relacionar, pela ausência de tudo, com o animal que, possivelmente, repousa ali e é detentor da natureza e de sua liberdade evanescente de fartura.

Por outro ângulo, vemos a brutalidade de um momento vivido pelo homem que, na função de soldado sofre, assim, a dualidade de violências: sofre como africano preto e como soldado preto. Antítese, mais uma vez, do desequilíbrio social, o homem preto, imantado em soldado preto é mutilado, o que o coloca à margem do trabalho e do desenvolvimento social, pois, "O deformado, o amputado, o estropiado tem isso em comum: acham-se colocados à margem da sociedade humana" (Chevalier e Gheerbrant, 1999, p. 628).

O homem espostejado duplamente, pela condição de vassalo do capitalismo e alijado de sua condição móvel e (re)flexiva, sofre as atrocidades do período das guerras. São vínculos mnemônicos que revelam o simbolismo de mediocridade do capital, mas também lhe atribuem

o atrito social e histórico, visto que as escarificações ainda pertencem ao *status quo* do período colonial que tem no 'homem completo' o símbolo do poder.

Detentora de bens e produtos, a garça alvejada pelo branco, na limpidez do signo distraída, demonstra o não compromisso, a não submissão, a ausência de escarificações corporais, políticas e sociais. Longeva e ausente, a garça está para a contemplação daqueles que a percebem no enigma do verde e do preto, induzindo leituras instigantes, como: o primeiro signo é vivaz, farto, alimentício, móvel, afável; o segundo, morto, famélico, imóvel, deformado, degradável.

Por esse prisma, os adjetivos denunciam sentimentos que se alastram no contraditório. Temos, pois, dois pares significativos: "distraída" e "apodrecido" que imprimem no texto a dualidade dos contrários irmanando-se no sentido da essência do princípio e do fim dos seres vivos – vida e morte, ócio e finitude. Quem está distraída, ainda que na condição da ave, vive; quem está apodrecido cumpre o tempo da vida e declara, por sua condição, que está em putrefação, revelando, desse modo, outros pares de palavras prenhes de simbologias: mutilado e soldado que, possivelmente, também matou e mutilou outros a mando do capitalismo.

Os três versos primeiros se equilibram em cores de esperança e de vida – verdura e branco, já os três últimos se desequilibram em uma única cor denunciadora da morte e do desprezo – preto. Ainda nessa díade, podemos pensar no branco colonizador, no preto colonizado, mas não vamos adentrar em tais aspectos que exigiriam a leitura de Fannon – *Peles negras, máscaras brancas* ( ) sobre a violência da branquitude e, ademais, do colonialismo que dizimou muitas sociedades.

Separando outras palavras que dão sentido à antítese do texto, temos, no primeiro terceto: verdura, "branca", "uma pata". As imagens que delas captamos, no sentido de equilíbrio textual, afirmam o contínuo da vida, a liberdade e o movimento. No último terceto a antítese marcante pactua: "morte", "preto", "nem pernas". A simbologia do desespero e da perda dão a negação da vida, e, ainda, a certeza da mutilação e imobilidade. Assim, observamos que o corpo do poema, quanto à estrutura poemática, se compõe no jogo simbólico entre negação e afirmação, dualidade e unidade, ausência e presença.

O choque do visual, no jogo das palavras, como corpora de cadeias simbólicas, destrói, a todo momento da leitura, o equilíbrio do social. Sirva de exemplo o fato do homem precisar das duas mãos e dos dois pés para se manter no ritmo da cidade que, para (Chevalier e Gheerbrant, 1999, p. 628) exige o par: "a ordem da cidade é par: o homem fica de pé sobre as duas pernas, trabalha com os dois braços, vê a realidade visível com os dois olhos".

Rompendo essa dicotomia, o amputado morto, deformado, está abatido, inapto ao trabalho que exige mais das pernas que dos braços e dedos no uso das armas. Infelizmente, sem pistas linguistas no texto, supomos que a amputação ocorreu antes do servilismo bélico, no qual foi abatido, denunciando a dilaceração duas vezes.

Noutro sentido dicotômico, a garça vivaz e completa se equilibra sobre uma pata só. Esse fato por si só, doa um senso do hilário, ou melhor, humorístico satírico: o animal é detentor do senso de escolha, pode se equilibrar usando uma das patas, ou pode, como símbolo da mobilidade dual, voar e andar sobre a verdura contrariando a mobilidade do soldado preto.

O satírico nos remete à escansão dos versos e a brevidade similar a epigramas. Este "Tiene su origen en inscripciones griegas funerarias o votivas que, con el tiempo, fueron evolucionando hacia un tipo de poemitas cortos e ingeniosos de tono humorístico o satírico" (Tasende, 2000, p. 263). Na artesania do poeta, a campa pode ser remetida ao espaço e a paisagem geográfica angola.

Noutro prisma de análise, essa paridade entre os elementos, patas e pernas, completude do primeiro, incompletude do segundo, simboliza a coisificação dos seres e das coisas. Visto que o animal, – "repousa sobre uma pata só" – simulando, visivelmente, o amputado –, pode voltar a andar porque tem duas patas, ademais de voar. O soldado mutilado é portador do evanescente, do efêmero que se dissolve na impotência, na inoperância do sujeito em mover-se, na desqualificação gerada pela deformidade em consórcio com a morte – "nem pernas tem".

O par masculino e feminino também é simbólico na análise do texto, além dos vetores já analisados. Nesse sentido, "a garça", e "o soldado", como duplo dinamizador da ação poética, doam o símbolo do dois que se une ao uno, e que, aqui se separa pelas condições impostas e vividas por ambos, a saber:

a) a fêmea nasceu livre, capacitada à mobilidade dual – voar e andar. As fronteiras inexistem para o animal que pode incursionar por espaços e geografias várias. A dinâmica do acesso, constante na dupla mobilidade, permite trafegar regiões e espaços, mover-se, colhendo as benesses do natural. Na rusticidade do viver, apresenta a antítese entre as cores: branca e preta. Na magia da certeza do contínuo, geradora de vida, a ave fêmea ilumina o olhar no ponto que, distinto das cores naturais que lhe rodeiam, convergem ao claro, ao branco: "cor da revelação, da graça, da transfiguração que deslumbra e desperta o entendimento" (Gheerbrant e Chevalier, p.144).

b) o soldado, imantado no homem, está decrepito, sem possibilidades de certificar vida, contradiz a certeza do humano, posto que, supostamente, é escravo, servidor do colonialismo. E nessa condição, a mobilidade a ele é facultada, não pode, pelo processo nefasto da

colonização, atravessar fronteiras. Sua cor é a própria dinamizadora da exclusão, ícone da cromatologia do conflito de forças. E sua masculinidade origina o processo exploratório, posto que, sendo homem, ainda que mutilado, pode gerar algum lucro, doando benesses ao capital. Vale lembrar que, "nem pernas tem" é relativo às duas pernas, o que nos permite pensar na perda de uma delas, antes do fato bélico, como representante dos mutilados na literatura africana, sirva de exemplo, o personagem Zefania, da obra *O apóstolo da desgraça*, de Nelson Saúte (1996), que perde o braço noutra guerra.

Vale o destaque, também, pra a cromatologia, pois, os constituintes antagônicos têm, no poema, um significado profundo, visto que, as cores permitem a leitura dos fundamentos do pensamento simbólico. Esse pensamento intui perceber que o simbólico está nas pevides do poema de Barbeitos, como algo a denunciar que, "o preto, o tempo; o branco, o intemporal; e tudo o que acompanha o tempo, a alternância da escuridão e da luz, da fraqueza e da força, do sono e da vigília. Enfim, as cores opostas, como o branco e o preto, simbolizam o dualismo intrínseco do ser" (Gheerbrant e Chevalier, p. 275), como percebemos na relação entre a "garça branca" e o "soldado preto" símbolos da alternância entre a força e a fraqueza, livre e preso, formas duais de oposição.

Temos, portanto, num poema aparentemente singelo, metáforas calcadas no vetor histórico que urge problematizar o político, através do literário, para compreender o social e "comprovar como tudo se afina no todo, e como o todo se afina pelas partes" (Candido, 2006, p. 31).

Como vimos, no momento introdutório desse texto, o teórico Candido (2006) orienta que a análise e interpretação representam momentos fundamentais ao estudo do texto, que são: "o momento da parte" e "o momento do todo", desse modo, "completando o círculo hermenêutico, ou interpretativo, que consiste em entender o todo pela parte", incursionaremos na outra parte de nossa interpretação, com a analogia da coincidência dos contrários, através da sensibilidade socio-histórica e da criação estético-política que os autores, nos arranjos proféticos da obras, permitem.

3. O ANTAGONISMO MANIFESTO EM "ELEGIA"

O segundo ser do símbolo: Nelson Saúte.

> Nelson Saúte escritor, poeta, antologiador, jornalista e professor de Ciências da Comunicação e empresário. Licenciou-se em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa. Tem um mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Trabalhou em vários meios de comunicação em Portugal e Moçambique. Organizou as seguintes antologias:

> *Antologia da nova poesia moçambicana* – 1975-1988 (poesia, com Fátima Mendonça, 1993); *A ilha de Moçambique pela voz dos poetas* (poesia, com António Sopa, 1992); *As mãos dos pretos:* antologia do conto moçambicano (contos, 2001); *Nunca mais é sábado:* antologia de poesia moçambicana (poesia, 2003); Obras: *A ponte do afecto* (entrevistas, 1990); *A pátria dividida* (poesia, 1993); *O apóstolo da desgraça*: estórias (contos/crónicas, 1996); *Os habitantes da memória* (entrevistas, 1998); *A cidade lúbrica* (poesia, 1998); *Os narradores da sobrevivência* (romance, 2000); *A viagem profana* (poesia, 2003); O homem que não podia olhar para trás (infanto-juvenil, 2006); *Maputo blues* (poesia, 2006); *Rio dos bons sinais* (contos, 2007); *Livro do Norte e outros poemas* (poesia, 2012). (Xavier, 2017, p. 164-165).

O esforço de Saúte, no poema em análise, consiste em recuperar, através das imagens como ícones da violência e das escarificações sociais sofridas por Moçambique, a consciência de classe que prefigura o sujeito aos valores originais e da ancestralidade. Ademais de despertar a consciência do sujeito coisificado pelos termos da verdade sobre o sistema colonial: violento, opressor e nefasto.

> Elegia
>
> A mãe beijou a pólvora
>
> No sorriso morto do filho.
>
> Despiu a capulana e cobriu-o.
>
> E depois vestiu as lágrimas.
>
> (Saúte, 2004, p. 596).

Os corpos – no poema – são expostos como consciência dos fatos reveladores das marcas do sistema colonial, assim, desvios e adequações são feitos, pelo olhar dos poetas, para aproximar os leitores sobre o problema das relações de classe, pois, a "expressão cultural dos povos acorrentados à exploração da cor, serviu de base comum" (Cosme *in* Ferreira, 1979, p. 291), a todos os artífices da palavra africana. A literatura servia, assim, para exprimir, de fato, uma consciência nacional literariamente engajada na libertação do sujeito.

Como percebemos, os constituintes poéticos aqui elencados têm um significado simbólico e coeso, doam aos poetas, nessa perquirição do social-histórico e do político, duas visões particulares do todo: a interpretação de momentos históricos, complementares pela bipolaridade dos elementos da morte, e a grandeza do ato poético que ressoa como testemunho da exploração humana.

A dualidade neste contexto literário, do poema de Saúte "Elegia" e o poema de Barbeitos, define que há marcas evidentes entre o contexto histórico social daquele e o deste. Posto que, o contexto literário define o "Sentido que adquieren dentro de un texto, por la

relación que se establece ente ellas, ciertas unidades (palavras-clave, isotopías, rasgos de estilo, recursos...)", e, além dessa perquirição, vale o destaque para afirmar que, "El contexto literario debe completarse con la consideración del contexto histórico-social y, en general, de todo lo que entendemos por intertextualidad del autor consigo mismo y con otros autores" (Tasende, 2000, p. 164).

Visto que as palavras-chave já foram elencadas ao longo do texto, podemos relacionar algumas isotopias no contexto determinado entre o social e o literário do poema "Elegia", a saber:

a) são dois personagens, são duas entidades literárias – o filho e a mãe. A primeira determina o símbolo de vida e continuidade dos elementos significativos comuns: família, laços de pertencimentos, pares de contrários, homem e mulher. A segunda entidade, a mãe alberga o sentido de lar, genitora que acondiciona o emblema da proteção e do alimento, receptáculo e matriz de vida;

b) nesse conjunto de categorias semânticas substantivadas, temos: a mãe e a pólvora, substantivos femininos que adensam a compreensão para o contraditório: vida e morte unidas no primeiro verso – "A mãe beijou a pólvora". O dizimador em oposição ao aconchego, a morte sempre prenunciada através da pólvora que dilacera e dinamita o ser vivo, cadencia o ritmo mortífero do poema, enquanto que, a mãe impregna o sentido da fertilidade em oposição ao infértil. Ela estoura outros estampidos no rosto do filho, alaga de saliva que se sedimenta à pólvora através do beijo, o que nos dá outros pares, dessa vez dois masculinos – beijo e sorriso.

c) no beijo e no sorriso temos o pareamento que as palavras despertam, relacionam ao amor como elemento essencial para a existência humana. O beijo confirma a vida, (ainda que no contexto bíblico simbolize a traição), o preâmbulo para o contato corporal, um ritual de entrega e intimidade. Assim como o beijo, o sorriso, ambos advindos da mesma extremidade corporal, sinaliza a intimidade e abre o contato, identifica e aceita o outro antes dos cumprimentos sociais, dos duplos aspectos da aproximação: força de imagens criadoras e a primordial aceitação do outro. O estampido do prazer, e som do aconchego, estão nas duas imagens que se (retro)alimentam nas mesmas fontes – a boca.

Outra relação de contiguidade é a díade, de suma importância no texto quanto à proteção, mãe e capulana. Por tudo que já evidenciamos sobre a mãe, importa recordar que ela é a segurança do abrigo, do calor, símbolo da atração masculino/feminino. A capulana simbolicamente, remete a abrigo e proteção do calor, imprime um rito de iniciação, simboliza o corpo protegido da mulher, esconde o inusitado e a festa do belo, e, como o corpo da mulher,

é tecido e atado aos símbolos do enlace: nós que ligam as partes e as separam – tecido de algodão e tecido de carne.

Dito assim, as literaturas dos dois países, melhor, as duas poesias, proporcionam pensar que, tanto Barbeitos como Saúte, vão vincar diferentes faces e diferentes aspectos, mas com um instrumento uno, a poesia que permite a "interpretação simbólica, que discerniu a bipolaridade de todo símbolo, suas faces diurna e noturna, seus aspectos positivos, sua variabilidade e sua constância, segundo os diferentes intérpretes e as diferentes situações" (Gheebrant e Chevalier, p. 275) que, no literário conserva e fermenta a díade: complementar e relativo, essência dos contrários.

Como instrumento de expressão e rebeldia, a poesia "Elegia" carreia os elementos das figuras literárias, temas e motivos, como percebemos desde o título, mas sobretudo, o poema está eivado da resistência no contexto da ideologia libertária unificadora. Visto que, sabermos que "A ideologia tinha características internacionalistas, provindo de causas e efeitos comuns a todos os povos colonizados e que os levaria a inspirar-se numa forma clássica de resistência e luta" (Cosme *in* Ferreira, 1979, p. 291): a literária.

Pelo exposto ao longo do texto, afirmamos que a literatura dos dois países traz à reflexão do leitor, uma significativa obra de denúncia e de combate, mostram eles que o colonialismo deixou marcas profundas na vida social e econômica de Angola e Moçambique e que os autores, através das suas obras, dizem não à exploração e à opressão – física, cultural e política – que se projetava sobre o sujeito africano.

O poeta, através do texto, revela a condição de não passividade do sujeito poético, pois a mãe evoca, através da nudez, um rito de liberdade que busca no passado os tradicionais estilos de vida. Posto que, ao rasgar a capulana, a mãe revela atos libertários: livra-se de ornatos e veste o que de fato pertence a ela e à sociedade: lágrimas que simbolizam um ato de purificação simbólica: "Gota que morre evaporando-se, após ter dado testemunho: símbolo da dor e da intercessão" (Gheerbrant e Chevalier p. 533).

O poema reserva o substrato ideológico do pensamento libertário universal e civilizatório negando, portanto, o colonialismo e afirmando que, "A literatura, designadamente a poesia, foi o espelho dessa consciencialização" (Cosme *in* Ferreira, 1979, p. 290).

No despojar-se do que possui, a mãe doa ao mundo sua nudez, em estado de espanto, mas também de decepção; visto que, o símbolo da veste, a capulana, é devolvido àqueles que a cobriram: a sociedade, os colonizadores, os pais, dinamizadores de outra forma de violência, a simbólica. Nessa reiteração denunciativa, observamos que as percepções são condicionadas

pela consciência, o poeta capta o sentido lógico da atividade de organizar argumentos reflexivos antípodas: mãe e nudez, vestido e lágrimas, beijo e pólvora.

A mulher, em seu estado natural, doa o corpo como desnudamento de uma realidade: a revelação das atrocidades bélicas, mais reais que simbólicas. Por esse prisma, o sentido da partilha do beijo, é estampado no símbolo da antítese, a pólvora. O primeiro aproxima e une, o segundo devasta e separa. O texto revela uma atmosfera em que reina a tristeza, depois da euforia do beijo de despedida, tanto o filho como a mãe tinham revelado os pontos nefrálgicos do sistema colonial, os sintomas de uma guerra, períodos conturbados vindouros, violências internas, mutilações, proibições.

O sorriso, elemento constituinte do ser homem, agora é imantado no sentido das escarificações – sociais e familiares. A pólvora que mata os iguais resta, no texto, como símbolo de separação e decepção. No poema que canta a morte – elegia –, dois elementos estão aí tacitamente envoltos na aura da reflexão – mãe e pólvora. Um doa vida e eterniza o filho no emblema que aquece os corpos, quer seja de amor materno, quer de amor conjugal, o beijo. O outro, a pólvora confirma as escarificações sofridas, ao longo dos anos pelo sujeito africano.

Como perquirição conclusiva, podemos deduzir que os textos de Nelson Saúte e de Arlindo Barbeitos induzem refletir que, “A análise e interpretação representam dois momentos fundamentais do estudo do texto, isto é, os que se poderiam chamar respectivamente “o momento da parte” e “o momento do todo” (Candido, 2006, p. 27). Nessa linha de raciocínio, apresentamos o texto em sua composição e totalidade. Lembrando que, através da rebeldia literária, natural nos dois escritores, o sofrimento, a angústia, a desolação, ante as guerras internas e coloniais, são significativos balanços das variadas situações envolvendo colonizador e colonizado.

A morte, apontada pelos poetas, figura como uma denúncia que conduz à reflexão imediata da interioridade dos fatos que conduzem à exterioridade dos acontecimentos, do drama da frustração alienante vivida pelo sujeito africano na atrocidade do colonialismo. Isto porque, os “intelectuais caracterizaram um processo revolucionário compreendendo a guerra e a responsabilidade política” – (Cosme *in* Ferreira, 1979, p. 291) – dos colonizadores.

Os poetas elevam a morte a um acontecimento que redimensiona os fatos da existência, como argutos desenhistas do sentido vital da morte, iluminam com o rigor do pensar a morte como problema, no sentido eminentemente filosófico. Por esse ângulo, percebemos que os poemas, através das análises realizadas, associam o social e o histórico pelo vetor do literário, servindo-se, para tanto, de uma linguagem metafórica e, portanto, rica do ponto de vista semântico e conotativo.

Cabe, por último, assinalar que, no poema, a finitude encontra a imagem da interrupção do contínuo, na dura persistência da violência. O poeta situa a morte no espaço geográfico que revela a permanente dilaceração do sujeito que, ainda jovem se vê dilacerado pela violação do não dito resguardo no silêncio inacessível do homem comum, mas perceptível ao olhar do poeta em sua descrição estético-exótica e dilacerantemente mordaz.

4. CONCLUSÃO

A análise demonstrou que as tensões identitárias dos dois países, devido a instabilidade social que as circunstâncias permitiram, resultou como vivência-testemunho literária dos poetas. Um, no espaço geográfico de Angola, e, outro, no moçambicano, onde ambos espelham nos textos as tensões internas e externas, lides com intensidades críticas, na coincidência dos não opostos: os destinos, as trajetórias, as experiências políticas e culturais idênticas.

Quanto ao *corpus* literário, a variabilidade de imagens e metáforas que foram captadas no movimento de rebeldia, imprimem nos textos, uma leveza da consciência anunciada, ou pelo menos, prenunciada na dose de coerência e verossimilhanças vivenciadas. Mais que a possibilidade de combinações entre figuras literárias, o fato de que uma obra nunca será igual a outra, o caminhar denunciativo dos dois poetas tangenciou temas comuns – a violência bélica (muito marcante nos poemas), a violência colonial, o servilismo, a exploração à luz dos paradigmas da dualidade, da oposição e do conflito.

No entanto, a forma peculiar de cada autor, as permutas quanto aos assuntos, a amplitude da ressonância poética, nos fez desentranhar o sentido das obras, pois a compreensão das partes dependeu da compreensão do todo (a obra), ou num processo de iluminação recíproca, na completude da leitura: histórica e filosófica, social e política como estudo analítico dos poemas, Candido (2006), nos quais a morte e a mutilação são as cifras da denúncia.

REFERÊNCIAS

APA, Lívia; BARBEITOS, Arlindo; DÁSKALOS, Maria Alexandre. **Poesia africana de língua portuguesa** Antologia. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. **O Estudo analítico do poema**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CHEVALIER, Jean e GHEEBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura.** São Paulo: Quírion, 1974.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & linguagem - introdução aos estudos literários**. São Paulo: Edições Quírion, 1986.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

DE MAN, Paul. **Alegorías de la lectura**. Lenguaje figurado en Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust. Barcelona: Lumen, 1977.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo – Parte II**, 3ª. Edição. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

KNOPFLI, Rui. **Memória consentida*:* 20 anos de poesia (1959/1979).** Lisboa: Casa da Moeda, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

NOVAES, Adauto. **Artepensamento**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

SAÚTE, Nelson. **Nunca mais é sábado. Antologia de Poesia Moçambicana.** Lisboa: Dom Quixote, 2004.

TASENDE, Ana María Platas. **Diccionario de términos literarios**. Todos los términos imprescindibles para conocer y entender la literatura. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

XAVIER, Lola Geraldes. **Literaturas africanas em português*:* uma introdução**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

DO TRIBUNAL FÍSICO AO DIGITAL: LINCHAMENTOS E MISOGINIAS VIRTUAIS NO CASO AMBER HEARD VS. JOHNNY DEPP

Adriana Guimarães Mendonça Santos[1]
Graduanda em Letras
adriana.guimaraes@discente.ufma.br
UFMA

Gabriel de Jesus dos Anjos Costa[2]
Graduando em Letras
gabriel.anjos@discente.ufma.br
UFMA

Raíssa Isabella Pereira da Silva[3]
Graduanda em Letras
raissa.ips@discente.ufma.br
UFMA

João da Silva Araújo Júnior[4]
Doutor em Letras
joao.junior@ufma.br
UFMA

RESUMO: Os Linchamentos Virtuais são práticas sociais que estão atreladas à dinâmica das redes sociais em que usuários punem determinada pessoa por causa de alguma ação ou opinião exposta que vai contra a moral da maioria. Com base nessas ideias, objetivamos, no presente artigo, analisar as manifestações dos linchamentos e misoginias virtuais direcionados à atriz Amber Heard durante o período de abril até junho de 2022, época em que ocorreu o julgamento entre Heard e, seu ex-marido, Johnny Depp. Para tal, primeiro definiremos o que são Linchamentos Virtuais, a fim de entender suas características e práticas nas redes sociais. Depois, da mesma forma, definiremos o que são Misóginas Virtuais, para entender suas características e práticas dentro das redes. Buscaremos, também, expor sobre o caso Amber Heard vs. Johnny Depp, a fim de compreender os agentes envolvidos no caso e os principais acontecimentos. Todos os passos serão importantes para a análise do corpus do trabalho em que examinaremos diversas mídias digitais, tais como o Instagram, Youtube, Tik Tok, sites de notícias e comentários de internautas para entender a dinâmica de funcionamento dos Linchamentos e Misoginias Virtuais. Por fim, concluímos que ao abrir espaço para que o "júri" dê sua sentença, os "tribunais digitais" contribuem com a prática do linchamento virtual em que usuários agem seguindo a opinião da maioria e punem o sujeito errante como uma forma de conseguir justiça. Os apoiadores de Depp quiseram fazer justiça com as próprias mãos contra Amber Heard como uma forma de se vingar das repercussões das acusações feitas pela atriz que ocasionou com que Depp perdesse papéis, notoriedade artística e espaço na mídia. Alinhado

[1] Graduanda em Letras – Inglês, Universidade Federal do Maranhão, adriana.guimaraes@discente.ufma.br.

[2] Graduando em Letras – Inglês, Universidade Federal do Maranhão, gabriel.anjos@discente.ufma.br.

[3] Graduanda em Letras – Inglês, Universidade Federal do Maranhão, raissa.ips@discente.ufma.br.

[4] Doutor em Letras, Universidade Federal do Maranhão, joao.junior@ufma.br.

a prática dos linchamentos, também percebemos um alto teor de misoginia escondido na asa da justiça pelo ator Johnny Depp.

Palavras-chave: Linchamentos Virtuais; Misoginias Virtuais; Amber Heard; Johnny Depp.

1. Introdução

A comunicação, nos dias atuais, é mediada pela tecnologia. Com os avanços no campo tecnológico, as redes sociais se tornaram um espaço propício para uma gama de atividades que vão desde o acesso a informações até a interação entre usuários. Dessa interação com o outro nos espaços virtuais, novas dinâmicas comunicativas nascem e se consolidam como práticas que fazem sentido dentro de tais espaços. É nesse contexto que ocorrem os chamados *Linchamentos Virtuais*.

No presente trabalho, entendemos os Linchamentos Virtuais como práticas sociais que estão atreladas à dinâmica das redes sociais em que usuários punem determinada pessoa por causa de alguma ação/opinião exposta que vai contra a moral da maioria. Aqui, prevalece a ideia de se fazer justiça com as próprias mãos porque determinado sujeito, o sujeito errante, merece ser confrontado e levado à justiça por ter ido de contra a uma moral dominante.

Partindo de tal compreensão e compreendendo que é possível enxergar os linchamentos virtuais como um fator presente na sociedade contemporânea, a pesquisa deste trabalho se originou a partir do seguinte questionamento: "É possível relacionar os fenômenos dos linchamentos e misoginias virtuais com a exposição midiática do caso Amber Heard e Johnny Depp ocorrido em 2022?". Para responder tal questão, objetivamos analisar as manifestações dos linchamentos e misoginias virtuais direcionados à atriz Amber Heard durante o período abril até junho de 2022, época em que ocorreu o julgamento entre Heard e Depp.

Para alcançar tal objetivo, primeiro definiremos o que são Linchamentos Virtuais, a fim de entender suas características e práticas nas redes sociais. Depois, da mesma forma, definiremos o que são Misóginas Virtuais, para entender suas características e práticas dentro das redes. Buscaremos, por fim, expor sobre o caso Amber Heard vs. Johnny Depp, a fim de compreender os agentes envolvidos no caso e os principais acontecimentos. Todos os passos serão importantes para a análise do *corpus* do trabalho em que examinaremos diversas mídias digitais, tais como o *Instagram*, *X/Twitter*, *Tik Tok*, sites de notícias e comentários de internautas para entender a dinâmica de funcionamento dos Linchamentos e Misoginias Virtuais.

Metodologicamente, o trabalho faz uso da Revisão Bibliográfica e Estudo Qualitativo de trabalhos teóricos sobre o fenômeno de Linchamentos Virtuais, Misoginias Virtuais, se respaldando em autores de cada eixo, a exemplo de Brasileiro; De Azevedo (2020), Freitas (2017), Macedo (2016), Ramos (2020), Machado (2023) e outros. A pesquisa também conta

com Análise de Dados retirados de redes sociais a fim de exemplificar os fenômenos trabalhados teoricamente.

Por fim, justificamos a relevância e importância deste trabalho por apresentar uma análise de um tema contemporâneo e cada vez mais presente na sociedade atual. Queremos, com essa pesquisa, repensar as formas de se lidar com determinados acontecimentos que ganham repercussão midiática e incentivar que novos trabalhos sejam feitos e expostos em espaços acadêmicos dentro dessa temática para que, juntos, repensemos sobre as novas formas de comunicação dentro das redes sociais na contemporaneidade. Dito isso, começaremos expondo sobre o fenômeno dos linchamentos virtuais.

2. A Criação dos Tribunais Digitais: O fenômeno dos linchamentos virtuais

Comumente, a prática de linchamentos está associada a algo fora dos espaços virtuais, sendo caracterizada como uma punição física que determinada pessoa ou grupo de pessoas comete contra o outro em nome da justiça. Os linchamentos virtuais podem ser entendidos sob esse mesmo ponto de vista, mas é preciso fazer considerações importantes para que se possa compreender tal fenômeno.

Segundo os autores Fellipe Sá Brasileiro e Jade Vilar de Azevêdo, que abordam em seu artigo "Novas Práticas de Linchamento Virtual: Fachadas Erradas e Cancelamento de Pessoas na Cultura Digital" (2020) sobre a realização dos linchamentos virtuais alinhado as teorias de fachadas erradas de Goffman, os linchamentos seguem uma lógica ordenada e simples: "a prática do linchamento virtual, quanto ao seu modus operandi, se caracteriza por *publicações em série, e quase que simultâneas, de diversos internautas e veículos de mídia distintos contra um sujeito*" (Brasileiro; De Azevedo, 2020, p.84, grifos nossos).

Em consonância com tais ideias, trazemos a autora Eliane Freitas, que trabalha com tal assunto no seu artigo "Linchamentos Virtuais: Ensaio sobre o Desentendimento Humano na Internet" (2017). A autora traz que "No linchamento realiza-se um julgamento público sobre a presumida transgressão e, ao anúncio-denúncia do transgressor, segue-se uma avalanche de novas publicações que reforçam, reiteram, complementam a primeira e podem culminar em ameaças, insultos e exposição de privacidade" (Freitas, 2017, p. 156).

A partir da leitura dos dois autores podemos então depreender, então, que a punição virtual é caracterizada pelo foco intenso da ação do sujeito nas mídias digitais, fazendo com que seu nome e sua ação fiquem em alta por um determinado período de tempo. Na rede social *X/Twitter*, por exemplo, é comum que as pessoas linchadas fiquem entre os *trending topics*, que

são os assuntos mais comentados do dia e são divididos de acordo com a quantidade de menções existentes sobre o assunto. Quanto mais alto a posição nos TTs mais menção o assunto tem.

Logo, existe um alto engajamento em torno da pessoa linchada porque as redes sociais são construídas como espaços livres em que as pessoas podem julgar a outra segundo a sua régua moral. Já que os grandes perfis que estão presentes nas mídias sociais se alimentam e ganham com o alto engajamento em suas publicações, é interessante e vantajoso para eles que se continue a falar sobre o sujeito errante, ou seja, o linchamento virtual é uma prática que alimenta a dinâmica do espaço virtual em que os perfis são beneficiados com o linchamento de um sujeito, propiciando assim, o que Brasileiro e De Azevedo chamam de *tribunais digitais* (2020). Conforme eles abordam:

> Com a popularização da prática dos linchamentos virtuais, alguns perfis criados nas redes sociais – para comentar a vida das celebridades – passaram a se configurar como "tribunais digitais". *Nestes perfis, [os sujeitos linchados] são expostos para que o público delibere nos comentários da publicação a respeito do veredito: culpado ou inocente.* Caso o sujeito em questão seja "condenado", o linchamento virtual segue seu fluxo. [...] Assim, o público que não estava a par do erro pode saber dos fatos ocorridos e, então, ocupar um lugar no "júri" (Brasileiro; Azevedo, 2020, p.86, grifos nossos).

Portanto, com a criação dos tribunais digitais acontece o julgamento pelo público. É ainda mais benéfico para tais tribunais se o sujeito errante, dono da transgressão que motiva o linchamento seja uma pessoa famosa, uma celebridade pois, de acordo com Brasileiro e De Azevedo (2020, p. 82), "Quanto mais famoso o errante, mais interessante para as mídias, que monetizam com a vida das celebridades, explorarem o caso". Como as celebridades são pessoas que ganham a vida usando as redes sociais, é muito mais fácil e propício que um grande número de pessoas as conheçam, aumentando assim, o fluxo de informações e interações com postagem caso alguma celebridade faça alguma transgressão.

Uma outra prática alinhada com os linchamentos virtuais é o de *cancelamento virtual*, conceitos que podem vir a ser confundidos um com o outro. Para demonstrar sua principal diferença, trazemos Freitas (2017, p.156) que, ao caracterizar os linchamentos, apresenta que "Denúncia, julgamento e punição formam o tripé sobre o qual se constitui um linchamento virtual". A denúncia pode ser vista como as publicações que são feitas pelas mídias digitais, o julgamento são os comentários que o público seguidor faz ao se deparar com tais postagens e, por fim, a punição é o ato final, o cancelamento. Podemos entender o linchamento como uma das formas das quais se chega ao cancelamento virtual. Como dizem Brasileiro e De Azevedo (2020, p.85), "O cancelamento seria o ato de boicotar uma pessoa, isto é, negá-la e excluí-la da legitimação social em resposta a uma atitude tomada por ela que tenha sido considerada errada".

Para o presente trabalho, entendemos que o linchamento virtual de Amber Heard se manifestou através do julgamento em massa da atriz ocorrido nas redes sociais por um grande número de apoiadores/defensores de Johnny Depp, durante o período do julgamento real ocorrido durante abril até junho de 2022, período este em tais pessoas utilizaram tais tribunais digitais para descredibilizar as acusações de Amber contra o ator e deturpar sua imagem com memes e edições difamatórias.

Nesse sentido, colocaremos Heard como o sujeito errante, os perfis de redes sociais que propiciam o espaço para o julgamento da atriz como os Tribunais Digitais e as pessoas que têm acesso aos tribunais digitais e comentam em publicações, julgando as transgressões como o Júri. Tais definições serão importantes para a análise dos *corpus* da nossa pesquisa. É importante ressaltar que foi observado, durante uma análise preliminar dos *corpus*, que juntamente com fenômeno dos linchamentos, ocorre também o fenômeno da misoginia virtual em que os julgamentos feitos são carregados de teor misóginos que visam deturpar não só a figura de Amber Heard mas também, da própria mulher. Faz-se necessário, então, abordar teoricamente tal assunto, como faremos no próximo tópico.

3. Misoginia no ambiente virtual

Para compreender como a misoginia se dá no ambiente virtual, é interessante revisar o conceito de misógino. Como pontuam Bertagnolli et al (2020):

> Conceitualmente, a palavra Misógino apareceu pela primeira vez no Oxford English Dictionary, em 1656, e era definida como ódio e desprezo para com as mulheres. Cabe apontar que, etimologicamente, "a expressão 'misoginia' surgiu a partir do grego misogynia, ou seja, da união das partículas 'miseó', que significa 'ódio', e gyné, que se traduz para 'mulher'" (CUNHA, 2007, p. 386 apud BERTAGNOLLI et al, 2020, p. 2).

Com o advento da internet e, posteriormente, o surgimento das redes sociais, e o aprimoramento destas, surge um espaço consideravelmente "seguro" para que misóginos, muitas vezes sob o disfarce de *haters* ou *trolls* transfiram seu ódio de gênero direcionado à mulheres do espaço físico para o digital. O refinamento dos algoritmos, que permitem que postagens, notícias, fotos e vídeos sejam compartilhados de forma cada vez mais rápida, além da codificação de mensagens que "protegem os dados" dos usuários cultiva um espaço ideal e fértil para que os misóginos se proliferem com certa "segurança" de que passarão impunes. Bertagnolli *et al* (2020) explicam mais profundamente:

> A literatura mostra que a misoginia, o prejuízo mais antigo do mundo, nunca perdeu forças, pois, conforme leciona Alambert (1986 apud BICALHO, 2001), as formas

> discriminatórias contra a mulher também se transformam à medida que as sociedades humanas evoluíram, tornando-se mais refinadas, sofisticadas, mas, nem por isso, menos inadmissíveis do que na época da pedra lascada (BERTAGNOLLI *et al*, 2020, p. 2).

É Samiksha Koirala (2020), estudiosa nepalesa-norueguesa sobre misoginia virtual, quem elucida sobre como a misoginia, essencialmente, uma tentativa de reafirmação ou reforço da posição masculina como superior à feminina, passa da esfera real para a virtual. A crescente publicização do espaço virtual favorece que essas tentativas de reafirmação da masculinidade como hegemonia transfiram-se da vida real para a vida na internet. Como a autora discorre:

> Os estudos (Kaur, 2012; Robinson, 2005) sobre gênero e assédio indicam que o uso de assédio / violência sexual é considerado um meio legítimo e esperado para reafirmar que as posições públicas e privadas da masculinidade hegemônica que existem no mundo físico também existem no mundo online (KOIRALA *apud* RAMOS, 2020, p. 3).

Ramos (2020), também citando Koirala (2020), retoma os aspectos que tornam a internet um ambiente propício para a disseminação da misoginia, como pode-se ler a seguir:

> Koirala (Op Cit, p. 49) argumenta que o assédio baseado em gênero busca reafirmar o patriarcado, e que se espera que a mulher seja uma vítima submissa. A possibilidade de anonimato na internet, em conjunto com a velocidade de propagação do meio faz com que este tipo de violência cresça rapidamente (RAMOS, 2020, p. 3).

É a partir disso que se pode entender que a violência de gênero no ambiente virtual é usada como ferramenta de reposição da ordem, atendendo a um "eixo vertical" de comunicação. Faz-se necessário, portanto, trazer aqui o entendimento de misoginia como ato disciplinar e "pedagógico" de Rita Segato, antropóloga argentina radicada no Brasil. Para a autora, o episódio de violência motivado pela misoginia não se dá de forma "isolada": é, antes de tudo, um enunciado público direcionado a uma audiência. Segue:

> Nesse sentido, a violência é percebida como um ato disciplinar e vingador contra uma mulher abordada genericamente. O comando para puni-la e extrair sua vitalidade parece uma injunção forte e inescapável. [...] Não é apenas uma punição, como é popularmente caracterizado, mas sim algo mais profundo: é um enunciado feito público e constatado da escassa virilidade do violador, da sua masculinidade frágil, que precisa ser recuperada […] Desse modo, a violência é compreendida como uma forma de restaurar o status masculino danificado (SEGATO *apud* MACHADO, 2023, p. 8).

Portanto, a misoginia virtual é, antes de tudo, um anúncio público não somente à vítima, mas a todas as mulheres usuárias da internet do "poderio masculino", uma lembrança de sua "posição de submissão", da "ordem de gênero" que deve ser mantida. No contexto deste trabalho, podemos analisar que, quando Johnny Depp anuncia um processo de difamação contra

a ex-esposa, Amber Heard, requisitando o valor de 20 milhões de dólares, este é, sem dúvidas, um recado claro dado não somente à Amber, mas à Hollywood, e também, a todas as mulheres que porventura ousarem se posicionar contra um homem poderoso e rico: haverão consequências e retaliações. É também uma mensagem a todos os homens que foram acusados de violência doméstica/física/sexual: de que eles não estão "sozinhos", e que podem e devem revidar e relembrar as mulheres do seu "lugar de origem". Machado (2023) elucida:

> Assim, como apontado por SEGATO (2003), a violência contra a mulher atua como *enunciado, pois envia uma mensagem ao coletivo*: as pessoas que possuem uma identidade próxima a da vítima devem se sentir ameaçadas e em perigo, o que as induz a um controle de conduta (MACHADO, 2023, p. 8, grifo nosso).

Entretanto, vale ressaltar que não é somente dentro das redes sociais que a misoginia virtual se dissemina. Tampouco a violência de gênero encontra como autores somente anônimos, *trolls* e *haters*; a misoginia também é frequentemente encontrada e reverberada pela mídia tradicional, no formato de noticiários em tons sensacionalistas e paternalistas, quando não escancaradamente machistas. Por conseguinte, grandes portais de notícias, jornais e revistas tornam-se responsáveis – ou, no mínimo, cúmplices—pela amplificação da misoginia no ambiente virtual. Machado (2023) discorre como ocorre este processo:

> Ao levar em conta toda essa perspectiva, é necessário se atentar para como a mídia, ao cobrir casos de violência de gênero de determinada maneira, para além de contribuir para a perpetuação dos ditos estereótipos, pode ter influência decisiva sob vereditos judiciais. Isso porque, se ela desenvolve uma narrativa que, mesmo de forma implícita, "favorece" um homem, especialmente que também célebre, as premissas e expectativas promovidas sobre o gênero feminino se tornam "evidências" para o julgamento, uma vez inflamados na opinião pública." (MACHADO, 2023, p. 36-37).

4. O caso Amber Heard vs. Johnny Depp

Johnny Depp é um ator, músico, produtor e diretor norte-americano. Depp nasceu em Owensboro, Kentucky, Estados Unidos, no dia 9 de junho de 1963, tendo 61 anos atualmente. Atuou em filmes de grandes bilheterias, entre eles, *Edward Mãos de Tesoura* (1990), *Alice no País das Maravilhas* (2010) e ficou amplamente conhecido por interpretar o capitão Jack Sparrow na franquia *Piratas do Caribe*.

Amber Heard estreou em 2004, no filme *Tudo Pela Vitória*. Em seguida, vieram filmes como *O Padrasto*, *Segurando as Pontas* e *Diário de um Jornalista Bêbado* (2011), onde os atores se conheceram e se envolveram. Se assumiram publicamente o relacionamento em 2012 e casaram-se em 2015.

Em 2016, o relacionamento acabou com Heard pedindo o divórcio e uma medida protetiva ao aparecer em um tribunal de Los Angeles com uma bochecha machucada, acusando

Depp de agressões e abuso emocional, verbal e sexual. A resolução provisória dessa situação foi um contrato feito entre os dois e a saída do divórcio.

Em dezembro de 2018, Amber escreveu um artigo de opinião no jornal *The Washington Post* onde falou o seguinte: “Senti toda a força da ira que nossa cultura nutre pelas mulheres que se manifestam", escreveu ela no texto. “Tive a oportunidade de ver, em tempo real, como as instituições protegem os homens acusados de abuso”[5]

Apesar de não citar nenhuma vez o nome de Depp, subentende-se que é a ele que ela está se referindo. Com isso, Depp a processa em 50 milhões de dólares, sob a justificativa de que o artigo configura difamação e foi responsável por abalar a carreira dele e prejudicar sua reputação, visto que, por causa das acusações de Heard, Depp foi demitido das franquias *Animais fantásticos* e *Piratas do Caribe*. Após a abertura do processo de Depp, Amber contra processa Depp — pelo dobro do valor, US$ 100 milhões, com o argumento de que Depp a difamou ao chamá-la de mentirosa.

Nas declarações já feitas por Amber, constavam alegações de agressões físicas, com fotos e perícias que constavam as lesões, houve alegações de assédio também, abuso emocional, verbal e físico excessivo, agressões raivosas, hostis, humilhantes e ameaçadoras"[6], escreveu Heard em documentos judiciais. Amber afirmou não saber se sobreviveria se o casamento continuasse.

Depp, por sua vez, se defende das acusações de agressão feitas, alegando nunca ter chegado ao ponto de bater em Heard de forma alguma. Depp ainda contra-ataca dizendo que, na verdade, Amber era a agressora no relacionamento e cita momentos em que a atriz o agrediu, como em uma vez jogou uma garrafa de vodka que cortou a parte superior de seu dedo médio direito. Heard, por sua vez, nega ter ferido Depp e disse que só jogou coisas para escapar quando ele estava batendo nela.

Durante as acusações de ambos, foram apresentados áudios, vídeos e fotos, que mostram a falta de inocência de ambos. Os advogados de Heard apresentaram mensagens de texto e gravações de áudio de Depp sendo agressivo com Heard quando estava sob uso de álcool, assim como fotos do dedo decepado de Depp.

---

[5]Citação retirada da notícia “Johnny Depp x Amber Heard: Relembre pontos marcantes do processo” por G1. Disponível em: https://g1.globo.com/google/amp/pop-arte/noticia/2022/06/01/johnny-depp-x-amber-heard-relembre-pontos-marcantes-do-processo.ghtml.

[6] Citação retirada da notícia “Johnny Depp x Amber Heard: Relembre pontos marcantes do processo” por G1. Disponível em: https://g1.globo.com/google/amp/pop-arte/noticia/2022/06/01/johnny-depp-x-amber-heard-relembre-pontos-marcantes-do-processo.ghtml.

5. Análise de *corpus*

Neste tópico, faremos análises de diferentes *corpus* de modo a exemplificar os linchamentos e misóginas virtuais direcionados à atriz Amber Heard. Conforme já falado anteriormente, colocamos Heard como o *sujeito errante*, os perfis de redes sociais que propiciam o espaço para o julgamento da atriz como os *Tribunais Digitais* e as pessoas que têm acesso aos tribunais digitais e comentam em publicações, julgando as transgressões como o *Júri*. Todos os corpus que serão analisados são da época do julgamento entre Heard e Depp, que foi de abril até junho de 2022. Escolhemos delimitar os *corpus* para essa época por entendermos que foi durante tal período em que o caso "Depp v. Heard" ficou mais em evidência nas mídias digitais, ocorrendo, assim, os linchamentos virtuais. Utilizaremos em nossas análises diversas mídias digitais, tais como o *Instagram*, *Tik Tok*, Sites de Notícias assim como os comentários de internautas.

5.1 Postagem do Perfil "Choquei" no Instagram

FIGURA 1: POSTAGEM DO PERFIL "CHOQUEI"

Fonte: Choquei, 2022[7]

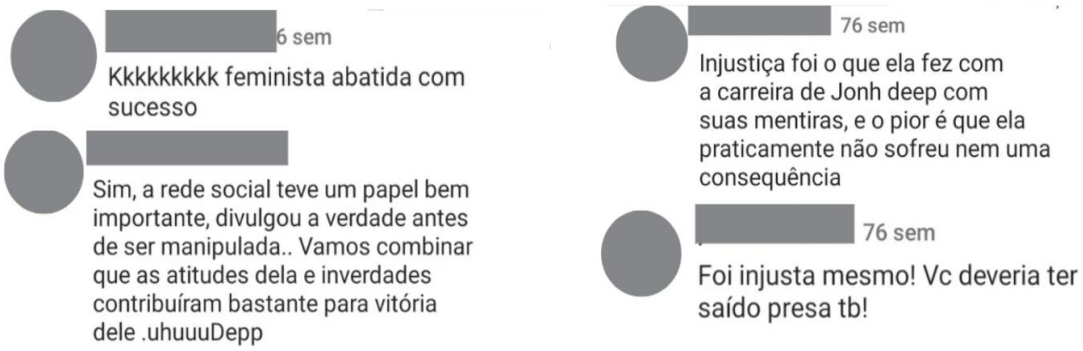
O post destacado foi feito no dia 14 de junho de 2022, 2 semanas depois do fim do julgamento cujos resultados foram desfavoráveis para ambas as partes, conforme já mencionado anteriormente. No corpus escolhido, podemos ver de que forma que os tribunais digitais agem seja pelo incentivo da interação com o público-júri (o uso do "CONCORDAM?1"

[7] A postagem e os comentários podem ser conferidos no link: https://www.instagram.com/p/CeyoSdnuq5l/

acompanhado de um emoji sério) seja pela escolha imagética no post e o destaque para a palavra "injusta" retirado da fala de Amber.

Tal ideia vai de encontro com o que Brasileiro e De Azevedo falam que os tribunais digitais além de comunicar o erro transgressor "também direcionam a situação para que os sentimentos coletivos e as ações decorrentes sejam distribuídas contra o errante, [...]. Observa-se a utilização de legendas construídas para incentivar os públicos a julgá-lo [...]." (2020, p.82). No caso da postagem, o erro envolve a figura de Amber e o julgamento enfrentado, além da própria opinião da atriz sobre o resultado ao qual ela considera injusto por causa da influência das redes sociais. O fato dela se mostrar abertamente contra o resultado de seu julgamento e culpar diretamente as redes sociais mostra a consciência sobre seu linchamento. Linchamento este que também se manifesta nos comentários dessa postagem:

FIGURA 2: PRINTS DE COMENTÁRIOS DO POST DA CHOQUEI



Fonte: Choquei, 2022

Os comentários dos internautas nos revelam que, mesmo com a sentença dada e o fim do julgamento e a "punição" de Amber pela justiça, ainda existe a vontade de descredibilizar as acusações da atriz e expô-la ao ridículo já que, no processo dos linchamentos virtuais, mesmo que exista uma punição "física" para o ato transgressor os "juízes nem sempre estão inclinados à absolvição." (Brasileiro; De Azevêdo, 2022, p.82).

É importante ressaltar também que a partir da análise de tais comentários, podemos inferir que os apoiadores de Depp usam das redes sociais como uma forma de fazer justiça com as próprias mãos contra Heard para se vingar das repercussões das acusações feitas pela atriz em 2018, o que ocasionou com que Depp perdesse papéis, notoriedade artística e espaço na mídia. Alinhado a prática dos linchamentos, também percebemos um alto teor de misoginia escondido na asa da justiça pelo ator Johnny Depp, como por exemplo, no primeiro comentário que coloca o movimento feminista como um alvo a ser "abatido".

5.2 Postagem do Perfil "heyitsgingerandpepper" no Tik Tok/Instagram Reels

FIGURA 3: PRINT DA POSTAGEM DO PERFIL HEYITSGINGERANDPEPPER

Fonte: HeyItsGingerandPeper, 2022

A postagem, datada de 8 de maio de 2022, é fruto da dinâmica da rede social Tik Tok, no qual vídeos curtos são postados na plataforma. Os vídeos postados no Tik Tok podem ter uma diversidade de finalidades. A conta do perfil "heyitsgingerandpepper" posta vídeos de teor engraçado usando gatos — Ginger e Pepper — como protagonistas de uma série de situações diferentes. Uma das grandes características dessa rede social é a capacidade de ser feito upload de áudios nos vídeos postados, então, é comum que áudios viralizem na plataforma e, assim, ganham bastante acessos e engajamento o que faz com que determinado áudio seja utilizado por várias contas em outros contextos.

Durante o julgamento, muitos áudios de Amber Heard viralizaram no *Tik Tok*. No corpus em questão, temos um vídeo na qual os dois gatos "encenam" o que está sendo dito no áudio. O áudio em questão é um momento em que Heard detalha sobre uma violência doméstica sofrida por Depp: "Eu estava saindo do quarto. Ele me deu um tapa na cara. Eu virei para olhar para ele e disse: 'Johnny, você me bateu. Você acabou de me bater'"[8]. O vídeo é caracterizado por 1 dos gatos vestido de Jack Sparrow, famoso personagem da franquia *Piratas do Caribe* em que Johnny Depp foi protagonista. Esse gato bate no outro, que tem uma peruca loira, com uma mão de plástico pequena.

[8] No original, "I was walking out of the bedroom. He slapped me across the face. I turned to look at him and I said, 'Johnny, you hit me. You just hit me.'" retirado do vídeo-corpus disponível em: https://www.instagram.com/p/CdTFU72AXYn/

O vídeo, que foi excluído posteriormente[9], recebeu 14 milhões de visualizações nos dias que se seguiram de sua postagem e o uso do áudio aumentou significativamente, com outros perfis o usando de forma a construir situações engraçadas e *memes*. Podemos ver esse fenômeno como parte dos linchamentos virtuais já que cada perfil – os tribunais digitais – que posta o vídeo ajuda na criação de um espaço de julgamento e ridicularização de Amber Heard. O mais desconcertante é que um relato de violência doméstica ganha um teor humorístico com milhares de pessoas usando-o de forma leviana, nos levando a ligar com o que Karen Tank Mercuri Macedo fala em sua dissertação "Linchamentos Virtuais: Paradoxos Nas Relações Sociais Contemporâneas" (2016) que

> o linchamento não é uma violência original: é uma segunda violência, que deriva de um ato condenável. É sobretudo indicativo de que há um limite para o delito e, na lógica dos linchadores, para a violência há o crime legítimo (praticado por eles), embora ilegal, e o crime sem legitimidade (praticado pelo linchado). (MACEDO, 2016, p. 33)

A segunda violência cometida no corpus apresentado é a zombaria e a diminuição de um caso de violência doméstica ao favorecimento da criação de vídeos engraçados. Em uma sociedade em que muitos casos de violência doméstica ainda não são denunciados por medo ou vergonha, esse tipo de situação ajuda ainda mais a colocar outras vítimas em silêncio. Retomamos aqui a ideia apresentada por Machado (2023) com base nas leituras de Segato (2003) de que a violência contra a mulher manda um recado ao coletivo. No caso de Amber Heard, a internet deixou claro um recado não só a atriz, mas também a todas que sofreram violência doméstica de um homem: você vai ser desacreditada e descredibilizada.

5.3 Monólogo sobre Amber Heard por Danilo Gentili no programa "The Noite" de 17/05/2022:

No dia 17/05/2022, o apresentador brasileiro Danilo Gentili iniciou o seu programa "The Noite", com o habitual monólogo; neste dia, o tema era a batalha judicial travada entre os dois atores Amber Heard e Johnny Depp. "Disfarçado" de humor, o "comediante" despeja xingamentos e faz troça da situação da atriz, vítima de violência doméstica. Segue transcrição de parte do monólogo:

[9] Informação retirada do site de notícias: https://www.buzzfeednews.com/article/natashajokic1/amber-heard-trial-testimony-now-viral-tiktok-sound

> Tem aquela atriz de Hollywood que todo mundo acha linda, ela é, eu também achava ela bonita, mas eu peguei tanta antipatia dela, sabe quem é, Amber Heard (…) que é a ex-esposa do Johnny Depp. Vocês estão vendo aí, os julgamentos, meu Deus, que mulher completamente cretina, né (...) Amber Heard é uma vaca. E pode xingar de vaca sim, ela não está vendo" (GENTILI, 2022)[10].

Parece válido frisar aqui que o apresentador mencionado já foi processado – e condenado – pela justiça brasileira por comentários misóginos feitos em seu programa.

5.4 Coluna de Fernanda Torres para a Folha de S. Paulo:

FIGURA 4: PRINT DA COLUNA DE FERNANDA TORRES

2.3.

Fonte: Torres, 2022[11]

Na coluna escrita pela atriz e colunista Fernanda Torres, temos um exemplo de como a mídia tradicional endossou um discurso misógino direcionado à atriz Amber Heard; no texto contíguo à manchete, ao denunciar a "autocomiseração" e o "choro tímido" de Amber, Fernanda permite que o leitor crie uma imagem de uma Amber falsa, dissimulada e cínica, atriz não somente de profissão, como na vida real, uma farsante. Torres, portanto, invalida todo o sofrimento e violência sofridos por Amber, rotulando-os de farsa, e contando com o apoio de uma enorme plataforma midiática, que é a Folha de São Paulo.

[10] Transcrição do monólogo que pode ser visto no link: https://www.youtube.com/watch?v=AzWaVG4CmzU.

[11] Retirado de https://www1.folha.uol.com.br/colunas/fernandatorres/2022/05/no-julgamento-de-johnny-depp-amber-heard-forcou-lagrima-de-us-50-milhoes.shtml.

5.5 Tweet da Folha de S. Paulo de 18/05/2022:

FIGURA 5: PRINT DO TWEET DA FOLHA DE S.PAULO

Fonte: Folha de S. Paulo, 2022[12]

A Folha de S. Paulo usa de manchetes caça-cliques, com títulos sensacionalistas, para despejar misoginia contra Amber. Fica implícito a "possível infidelidade" de Amber, fato utilizado durante o julgamento para descredibilizar a imagem, reputação e denúncia da atriz. O tom paternalista da notícia contribui para a imagem enviesada e distorcida pelo machismo que foi associada à Amber, que além de dissimulada, mentirosa e interesseira, passa a ser chamada também de infiel.

6. Considerações Finais

Podemos observar neste trabalho que, para além da função comunicativa de transmissão de informação e conhecimento e socialização que a internet trouxe com seu advento e avanço, surge também um espaço propício para a promulgação de discursos de ordem misógina, com muitos deles se dando através dos linchamentos virtuais. Com a análise de corpus de postagens em redes sociais como *Instagram, X/Twitter* além de exemplos da mídia tradicional, pôde-se analisar, conjuntamente com estudos de teóricos sobre a misoginia e linchamento virtuais, que Amber sofreu com uma campanha metódica e sistematizada para a descredibilização de sua imagem e denúncia de violência doméstica feita contra o ator de Hollywood Johnny Depp. Entretanto, esta campanha teve como alvo não somente Amber, mas toda a população feminina, como "anúncio" público das consequências e reveses que uma mulher pode sofrer quando ousa se impor contra um homem poderoso e influente. Quando temos em mente o movimento #MeToo, que denunciava diversos produtores, atores, diretores homens de abuso sexual, moral

[12] Retirado de https://x.com/folha/status/1526927092549570560.

e físico contra mulheres, vemos aqui um retrocesso abismal, e um reforço da masculinidade como hegemonia não só em Hollywood, como nos Estados Unidos e, de forma mais ampliada, no mundo. Finalizamos este trabalho com a fala de Izaal (2022), em sua coluna para O Globo:

> No TikTok, cujo algoritmo faz tudo viralizar com maior intensidade, #JusticeForJohnnyDepp já soma mais de 15 bilhões de citações contra 52 milhões de #JusticeforAmberHeard. No Twitter, há milhares de posts com ameaças do tipo "Quem quer me acompanhar para matar Amber Heard brutalmente?", publicado em 13 de abril, e o Bot Sentinel já identificou 340 contas criadas para difamar a atriz. A rede de ódio atingiu seus objetivos: ameaçada de morte, Heard só se desloca com escolta, o que levou a juíza responsável pelo caso a proibir o acesso ao tribunal de pessoas consideradas "ameaçadoras", segundo o The New York Times (IZAAL, 2022).

REFERÊNCIAS

BERTAGNOLLI et all. Misoginia em redes sociais: uma forma de violência contra mulheres, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, mar. 2020.

BRASILEIRO, Fellipe Sá; DE AZEVEDO, Jade Vilar. Novas práticas de linchamento virtual: fachadas erradas e cancelamento de pessoas na cultura digital. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la comunicación*, v. 19, n. 34, 2020.

FREITAS, Eliane Tânia. "Linchamentos virtuais: ensaio sobre o desentendimento humano na internet." *Revista Antropolítica*, v.42, p. 140-163, 2017.

JOHNNY DEPP X AMBER HEARD: Relembre pontos marcantes do processo. *G1*, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/google/amp/pop-arte/noticia/2022/06/01/johnny-depp-x-amber-heard-relembre-pontos-marcantes-do-processo.ghtml. Acesso em: 04 dez 2023.

RAMOS, Daniela Osvald. Origens da misoginia online e violência digital contra jornalistas mulheres. *Sbpjor – Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo*, São Paulo, v. 0, n. 0, p. 1-14, nov. 2020.

MACHADO, Letícia Rosa. *GÊNERO, VIOLÊNCIA E CELEBRIDADE*: a cobertura jornalística da folha de s. paulo sobre o caso depp v. heard no brasil. 2023. 82 f. TCC (Graduação) - Curso de Jornalismo, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

IZAAL, Renata. Johnny Depp X Amber Heard: em seu fim, julgamento foi espetáculo perverso de misoginia. *O Globo*, Rio de Janeiro, 28 mai 2022. Cultura. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2022/05/johnny-depp-x-amber-heard-em-seu-fim-julgamento-foi-espetaculo-perverso-de-misoginia.ghtml. Acesso em 03 dez. 2023.

ENTRE A ESTILÍSTICA E A PUBLICIDADE: ANÁLISE DE METÁFORAS CONCEPTUAIS EM PROPAGANDAS AUTOMOBILÍSTICAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2020

Geovanna Antoniele Vilhena MOUTA
geovanna.antoniele@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Mônica Fontenelle CARNEIRO
mf.carneiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Leandro Lindoso Coelho
leandro.lindoso@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: A pesquisa em questão parte do contexto global atual, tendo em vista que a publicidade proporciona a diferenciação pela inovação e, acima de tudo, a melhora e expansão dos serviços já existentes, gerando benefícios econômicos para o país e aos consumidores. Por isso, os anunciantes recorrem às estratégias linguísticas que os aproximam do leitor, com o uso de metáforas conceptuais, por exemplo. Essas estão presentes no cotidiano de forma tão corriqueira que as pessoas as usam mesmo sem compreender os diversos significados que elas podem apreender. Portanto, para tal estudo, a abordagem escolhida foi a de cunho exploratório-qualitativo, isto é, por meio da seleção e análise de propagandas de automóveis entre os anos de 2010 e 2020, retiradas da revista VEJA. Para tal estudo é necessário perpassar pelas ideias de Jean Baudrillard, isto é, no que tange os estudos acerca dos textos publicitários. Além disso, sob as perspectivas da Linguística Cognitiva, tem-se os estudos de George Lakoff e Mark Johnson.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; metáfora conceitual; figuras de linguagem; publicidade.

1. INTRODUÇÃO

A princípio, as alterações no contexto de organização formaram-se com a mudança no estilo de vida e a dinamização das relações. Dessa forma, surgiram ferramentas que impulsionam o desenvolvimento socioeconômico, como a publicidade. Logo, o produtor de um anúncio publicitário ordena e utiliza ferramentas linguísticas em que o alinhamento e a apresentação das ideias ocorram de forma imperceptível para o receptor. Por conseguinte, o emissor usa recursos, por meio de imagens e frases direcionadas a um público específico, incentivando-o a adquirir um produto ou serviço.Dessa forma, os textos publicitários conduzem a comunicação entre anunciante e consumidor. Essa circunstância torna mais cautelosa a disposição e escolha da composição textual, pois a compreensão necessita ser cometida sem a explanação acerca da intencionalidade do anunciante. Portanto, ampliar os estudos acerca das metáforas conceituais no campo linguístico é indispensável para descrever com mais precisão os fenômenos da Língua Portuguesa, principalmente no que se refere às questões sociais, pois a Linguística Cognitiva aponta para as mudanças metafóricas em cada meio. Sendo assim, em diferentes localidades, um *slogan* e as propagandas em geral podem influenciar o consumidor a adquirir o produto em questão, por meio dos recursos linguísticos supracitados de acordo com a intenção comunicativa por trás do processamento das informações.

Diante desse cenário, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar o uso das metáforas e expressões metafóricas nas propagandas automobilísticas televisivas e compreender de que forma elas influenciam na aquisição de veículos. Além disso, quanto às finalidades específicas tem-se a caracterização do sistema de metáforas conceituais como recurso estilístico, na função linguística; descrição dos aspectos desse recurso nas propagandas automobilísticas e, por fim, contribuir com estudos que entendem a Linguística Cognitiva, como parte do fenômeno linguístico proveniente de experiências corporificadas.

No que tange ao direcionamento da presente pesquisa, é fundamental compreender o campo estilístico, no que compete à metáfora, pois ela se constitui em uma linguagem que propõe o sentido figurado, ou seja, é um recurso expressivo que detém sentidos conforme a intenção do interlocutor. Em seguida, faz necessário apontar as diretrizes e objetivos do mercado publicitário, ao realizar propagandas. Posteriormente, responder às seguintes perguntas: “Qual a intenção e funcionalidade das metáforas conceituais na publicidade automobilística?” e “De que forma o uso dessas metáforas nas propagandas automobilísticas facilita a compreensão sobre o produto ofertado?”. Sob esse aspecto, tem-se por hipótese que o uso do recurso semântico de metáforas conceptuais em propagandas automobilísticas aproxima

o leitor do anunciante a ponto de convencê-lo a buscar mais informações acerca de um determinado automóvel, além disso, é indispensável apontar como tais metáforas possuem a função sistemática no contexto dos anúncios, pois há intenções linguísticas implícitas e que a partir das experiências do telespectador, será possível atingir o propósito da propaganda que é persuadir o consumidor com diferentes finalidades, como conquistar o lado político, ideológico, emocional etc. Assim, as metáforas são recursos linguísticos essenciais para análise em anúncios publicitários.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De início, é necessário pontuar acerca do histórico dos anúncios publicitários no país, pois o discurso publicitário possui a ação de agir no público-alvo incentivando-o a consumir um produto, ou seja, o discurso publicitário tem o viés de controle social, tendo em vista que apresenta a linguagem sedutora e indícios de autoridade, direcionando aquilo que deve ser consumido. Esse discurso ocorre de forma argumentativa na qual o indivíduo precisa ser convencido de que o produto "x" é mais rentável que o "y". Para isso, o locutor proporciona um contexto específico por meio de questões socioculturais, nas quais a produção de sentido é de senso comum, pois em qualquer local do país as pessoas devem compreender o contexto da situação para que o objetivo seja atingido.

Logo, no aspecto midiático, Jean Baudrillard em *O sistema dos objetos* (1993), afirma que a comunicação gira em torno da mídia, especialmente no discurso midiático, pois tal ele mudará conforme as exigências mercadológicas e globais. Assim, Baudrillard contempla a comunicação de forma que as pessoas e os objetos encontram-se interligados, uma vez que o objeto seguirá a exigência da pessoa. Passando tais preceitos para o contexto desse estudo, são pessoas (consumidores) e objetos (automóveis).

Tratando do objeto, no Brasil, o investimento no setor de automóveis inicia no século XX, especialmente, a partir da década de 50 na qual os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek contribuíram com aplicação de recursos em rodovias e indústrias para produção de automóveis. Com isso, algumas empresas se instalaram no país e foram sendo moldadas por meio das exigências dos consumidores que a partir dos anos 70, passaram a necessitar de veículos com mais qualitativos, consolidando e estimulando a economia brasileira nos anos seguintes. Assim, ao longo do tempo os automóveis produzidos tentavam superar os que já haviam sido lançados e as propagandas precisavam agir para mostrar ao consumidorquais eram as benesses de adquirir automóveis de determinadas marcas. Por isso, marcas ficaram famosas pela economia, tecnologia, força etc. Dessa forma, a partir de 2010, com a abertura da economia

e as possibilidades financeiras dos bancos, muitas pessoas passaram a adquirir automóveis novos ou usados, ampliando a procura e o investimento nos recursos persuasivos tornaram-se ainda mais importantes para aumentar o consumo e o entusiasmo pela compra por parte da população. Em contrapartida, infelizmente, ainda é desafiador encontrar estudos acerca da propaganda automobilística no Brasil, uma vez que os anúncios seguiram a evolução dos automóveis e rapidamente, as empresas precisaram dinamizar os anúncios, isto é, utilizando as estratégias linguísticas que aproximassem o consumidor da marca em questão.

Quando trata-se do estudo específico do campo das metáforas conceptuais, tem-se a Linguística Cognitiva (LC) que surgiu após a Semântica Gerativa, por volta de 1960, sob influência das ideias de Noam Chomsky. Assim, os primórdios da LC, partiram dos textos românticos em forma de jargões. Ao longo do tempo, tal campo foi organizado, voltando-se para a semântica, frames, espaços mentais, metafóricos e afins. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que não bastava descrever os fatos:explicá-los exigia que se desvendasse a sua relação com a significação, com a história, com a mente humana (JUSSARA ABRAÇADO, 2010).

A partir do século XX, estudiosos como Monroe C. Beardsley (1958), Max Black (1962) e Ivor Armstrong Richards (1936) começaram a questionar o dogma da metáfora. Assim, o cenário acerca desse assunto foi recebendo novos formatos, especialmente em 1970, quando o conceito de objetividade, compreensão, sentido e metáfora foram reformulados de modo intenso, tornando-se objeto de interesse das Ciências Humanas, Ciência da Linguagem e principalmente, da Linguística Cognitiva.Então, as metáforas passaram a ser observadas de forma empírica, isto é, através damemória, processamento de informações, análise das teorias metafóricas etc. Além disso, George Lakoff e Mark Johnson, se reuniram e decidiram iniciar os estudos sobre as metáforas em que visavam analisar as expressões que influenciam os pensamentos e as ações humanas, sob a perspectiva de Michael Reddy em falas cotidianas. Eles observaram que o sistema conceitual em nossa linguagem é rico e vai além da fala, engloba todo o processo de pensamento e experiências.

Segundo Lakoff (2002), o objetivismo foca no objeto e não contempla as “várias leituras” que se pode fazer de uma determinada sentença. Por outro lado, esse subjetivismo, visa abranger as sentenças de maneira global, não apenas os fatos Buscando filtrar determinadas características, utiliza-se a categorização, assim,pode-se organizar as metáforas por meio das propriedades consideradas inerentes a um grupo. Tais delimitadores funcionam com instrumentos sistemáticos para deliberarconceitos e aplicabilidades. Foi então que em 1980 na obra *Metáforas da vida cotidiana* que Lakoff e Johnson definiram a metáfora conceitual como

uma maneira convencional de identificar um domínio de experiência em termos de outro, e normalmente isso ocorre de forma inconsciente. Nesse viés, toma-se como exemplo:

(1) Finalmente suas ideias frutificaram

O exemplo (1) apresenta uma expressão que deriva da metáfora conceitual. Observa-se que, não aparece a palavra "planta", mas pelo campo semântico de "que elas frutificam", as ideias são comparadas às plantas. Assim, segundo Lakoff e Johnson (1980), tais metáforas conceituais podem ser divididas em três grupos: orientacionais, ontológicas e do tipo contêiner. As metáforas orientacionais oferecem noções de direção ou posicionamento e possuemuma base física para referência, conforme o exemplo a seguir:

(2) Já estou de pé

No exemplo (2), a base física é uma postura caída que indica a tristeza e a postura ereta, e "de pé" corresponde ao estado de alegria. Vale apontar que o emprego dessas metáforas depende da experiência física e cultural.

No que diz respeito às metáforas ontológicas, evidenciam-se a compreensão a partir de objetos, substâncias e entidades e ainda a especificação desses. Nesse sentido, as atividades são vistas como recipientes. Pode-se usar como exemplo, o tópico "A MENTE É UMA ENTIDADE". Dessa maneira, percebe-se que uma condiçãonão física pode ser compreendida a partir da sentença:

(3) Minha mente simplesmente não está funcionando hoje.

Observa-se que a palavra *funcionando*, no exemplo (3) é associada a máquinas, e não a organismos pertencentes ao corpo humano (biológico). Contudo,é possível compreender que *funcionando* foi utilizado no sentido de que "alguém não consegue pensar direito".

As metáforas do tipo contêiner, por sua vez, lembram a noção de demarcação,a partir da construção de fronteiras. A partir desta experiência, há uma tendência de se externar essa relação a outros objetos limitados por uma superfície: olhamos paradentro de caixas ou quartos, enchemos copos de água, tiramos objetos de um armárioe de uma bolsa, entramos e saímos de casas, comemos e bebemos etc. (JOHNSON,1987, p. 19-30). Há imposição de limite no campo visual, das ações, atividades ou deaspectos que necessitem da delimitação para que possa existir. Por exemplo, as expressões "Perdi-o de *vista*" e "Você está na *fila*?" são metáforas utilizadas em nossocotidiano. Nelas não há um espaço físico a ser delimitado, mas a experiência individualauxiliará na compreensão da mensagem por parte dos interlocutores.

Apesar de as metáforas conceptuais serem estudadas há muitos anos, é possível encontrar pesquisas de tendências mais recentes que ainda não são consideradas teorias – pois

ainda não foram reunidos pressupostos teóricos suficientes para tal. Esses estudos podem ser chamados de abordagens discursivas ou metáfora em uso.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Considerando as intenções comunicativas através do uso das metáforas conceptuais, analisou-se anúncios publicitários do ramo automobilístico. Portanto, o *corpus* desse trabalho é constituído da análise de 20 anúncios, dispostos em 15 revistas Veja datadas entre outubro de 2015 e outubro de 2016. A metodologia utilizada para análise é a quali-quantitativa, na qual é possível realizar o cruzamento dos dados encontrados durante a análise do *corpus*. Assim, as verificações acerca dos dados encontrados têm como base a Linguística Cognitiva e os postulados de Lakoff e Johnson (1980) com o propósito de analisar o uso das metáforas conceptuais nos discursos publicitários automobilísticos. Assim, as metáforas conceptuais encontradas nos anúncios publicitários foram organizadas de acordo com as expressões metafóricas as quais elas correspondem.

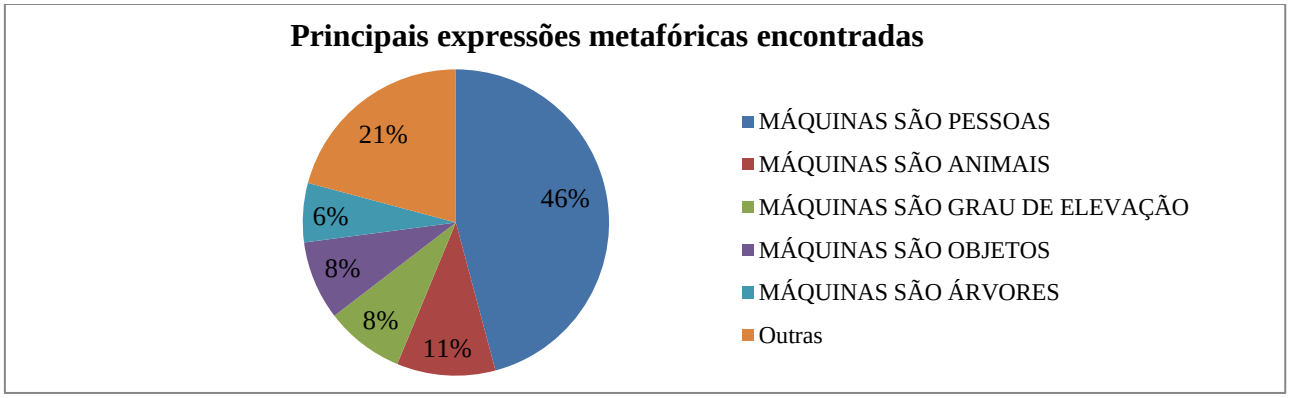


Gráfico 1 – Principais expressões metafóricas encontradas nas revistas VEJA.

De acordo o gráfico acima, as mesmas expressões metafóricas se reproduzem em publicidades diferentes, algumas apareceram com mais frequência, como MÁQUINAS SÃO PESSOAS e MÁQUINAS SÃO ANIMAIS. Essas expressões metafóricas são consideradas parte do grupo das metáforas ontológicas estudadas por Lakoff e Johnson (1980) e definidas como a transformação de conceitos abstratos em entidades, coisas ou seres. Nesse caso, transforma-se máquinas em seres (pessoas e animais).

Na expressão metafórica MÁQUINAS SÃO PESSOAS, estão elencadas metáforas em que o locutor transfere características humanas para os automóveis no intuito de caracterizá-lo, de acordo com o exemplo a seguir:

(4) O Land Rover mais *ágil* e *dinâmico* [...]

(5) Sistema métrico de tração integral 4x4 *inteligente*, um verdadeiro *"salva-vidas"*.

(6) A alta performance fica por conta do motor 2.0 e de 240 cv, que oferece potência e *eficiência* no dia a dia.

Nos exemplos (4), (5) e (6) acima, observa-se que os termos *ágil*, *dinâmico*, *inteligente*, *"salva-vidas"* e *eficiência* são formas de caracterizar pessoas e foram conceptualizadas, ou seja, os domínios foram alterados. Dentre as metáforas mencionadas acima, é indispensável destacar "salva vidas" no exemplo (30), na qual utilizou-se a nomenclatura de um profissional responsável por preservar a vida para indicar que um automóvel teria a mesma capacidade que esse profissional devido suas características.

No conjunto da expressão metafórica MÁQUINAS SÃO ANIMAIS, as metáforas são utilizadas para nomear principalmente, a fabricante de automóveis JAGUAR:

(7) *Jaguar* XF. Pronto para ser seu.

(8) A *jaguar* Land Rover acaba de inaugurar sua fábrica em Itatiaia, no RJ.

(9) Descubra por que *Jaguar* é a sua escolha mais inteligente.

A palavra "Jaguar" designa um animal felino que nas antigas civilizações era considerado como um símbolo de força e foi usado como nome de uma fabricante de veículos a fim de associar os veículos por ela produzidos às características desse animal imponente. Por isso, nos exemplos acima é possível observar como o anúncio publicitário conceptualizou o felino para que o consumidor se sinta atraído pelas possíveis associações positivas feitas entre ambos.

Dentre as expressões metafóricas mais encontradas nas publicidades automobilísticas, há MÁQUINAS SÃO GRAUS DE ELEVAÇÃO, MÁQUINAS SÃO OBJETOS, MÁQUINAS SÃO ÁRVORES e MÁQUINAS SÃO TECNOLOGIAS.

Na expressão metafórica MÁQUINAS SÃO GRAUS DE ELEVAÇÃO os automóveis são destacados como um bem que impacta no status social e possa ser elevado em relação à outras máquinas, mesmo que a maioria dos automóveis tenham as mesmas funcionalidades. Esse impacto no status social advém de um movimento cultural na sociedade globalizada na qual as pessoas são consideradas de um "nível elevado" caso tenham bens caros e atualizados. A seguir, tem-se alguns exemplos de metáforas conceptuais encontradas acerca dessa expressão metafórica.

(10) O DNA Land Rover representa muito mais que *prestígio* e sucesso.

(11) O sedã executivo em outro *nível*.

(12) [...] Performance *superior* até na hora de estacionar.

No exemplo (10) quando o anúncio afirma que a fabricante representa *mais que prestígio*, relaciona-se a algo de valor sociocultural positivo ocasionando uma imposição em

relação às demais fabricantes. Ocorre o mesmo caso nos exemplos (11) e (12), em que o locutor deixa clara a intencionalidade em exaltar o *nível* e *performance* superior do automóvel.

Na expressão metafórica MÁQUINAS SÃO OBJETOS há a repetição da metáfora *linha* em duas revistas diferentes, mas com o mesmo sentido metafórico de acordo com os exemplos abaixo:

(13) Toda *linha* com taxa de 0%.

(14) A única marca do mundo a equipar todos os carros da *linha* [...]

De acordo com os exemplos acima, observa-se que o anunciante retira a palavra linha do seu campo semântico original, que é material feito de algodão usado para costura e o transfere para o campo semântico que designa um conjunto de veículos com determinadas características. Por isso, tais metáforas conceptuais foram consideradas como parte da expressão metafórica MÁQUINAS SÃO OBJETOS.

Em outra publicidade detectou-se uma metáfora conceptual em que o veículo é apresentado como forma de lazer em:

(15) Este não é apenas meu carro. Este é meu *brinquedo*.

Nesse exemplo, a metáfora conceptual é trabalhada de forma em que *carro* se tornou um objeto de lazer para o consumidor, associando o automóvel à algo que pode ser usado como passatempo ou distração e não mais como uma necessidade para locomoção.

Outra expressão metafórica encontrada nas publicidades automobilísticas das revistas Veja foi MÁQUINAS SÃO ÁRVORES, na qual o anunciante utiliza termos relacionados à anatomia botânica para atribuir uma característica ao automóvel que seja associada à resistência de uma parte específica das árvores, o tronco.

Nessa expressão metafórica, encontrou-se uma metáfora conceptual em duas publicidades, sobre o mesmo veículo, porém, em sentenças diferentes, de acordo com os exemplos a seguir:

(16) O nome é L200 Triton HPE 2017. Mas pode chamar de *casca-grossa.*

(17) Chegou a maior *casca-grossa* da história.

Desmembrando a palavra *casca-grossa*, tem-se casca apontando para algo relacionado à anatomia botânica designando-a como alguma coisa que reveste ou envolve. Enquanto a palavra grossa está associada à encorpado, rígido e com força. Logo, a união dessas duas palavras caracteriza o automóvel como um objeto resistente às estradas devido à sua “camada protetora” ou “lataria” que atua como a casca do automóvel.

Encontrou-se outra metáfora conceptual relacionada à expressão metafórica MÁQUINAS SÃO ÁRVORES de acordo com o exemplo abaixo:

(18) [...] Isso faz com que os carros Subaru *desfrutem* dos mais altos ratings de qualidade e segurança do mundo.

No exemplo (18) a palavra *desfrutem* foi conceptualizada, pois o campo semântico mudou de "retirar frutos" para "obter rendimentos" ou aproveitar a mais alta qualidade do automóvel em determinados aspectos destacados de acordo com a publicidade.

Dentre as expressões metafóricas que mais se destacaram durante a pesquisa tem-se também MÁQUINAS SÃO TECNOLOGIAS, nas quais características que são usadas normalmente para máquinas eletrônicas foram conceptualizadas para as máquinas mecânicas (automóveis).

(19) New outlander. Dê um *software update* de última geração para sua garangem.

(20) Novo Jaguar XF. A alta performance *conectada* a você.

No termo *software update* apresentado no exemplo (44) é associado à atualização, logo, de acordo com o anunciante, o consumidor precisa atualizar seu automóvel para um de geração mais avançada.

Já no exemplo (20), a tecnologia está ligada à execução das atividades pelo automóvel. Quando uma pessoa adquire o carro em questão, ela automaticamente está atrelada à desenvoltura do automóvel. Mais uma vez, o anunciante visa aproximar-se do cliente. Essa é uma estratégia usada pela publicidade para "chamar" o consumidor para o anúncio, de forma que ele se sinta importante para a empresa anunciante responsável pelo produto.

Portanto, de acordo com o gráfico 1, há algumas expressões metafóricas que foram detectadas de forma menos recorrente nos anúncios automobilísticos e por isso, foram organizadas no gráfico 1 no eixo *outras*. Tais expressões foram organizadas em uma representação gráfica separada para que pudessem ser exploradas de acordo com sua peculiaridade. Dentre as expressões metafóricas menos reincidentes tem-se: CARACTERÍSTICA É INFORMAÇÃO GENÉTICA, OBJETO É REPRESENTAÇÃO GEOGRÁFICA, MÁQUINAS SÃO ALIMENTOS, PERÍODO HISTÓRICO É FORTALEZA e PAÍS É TERRITÓRIO ILIMITADO.

A seguir, apresenta-se o gráfico organizado de acordo com as expressões metafóricas menos reincidentes nas propagandas automobilísticas mencionadas acima:

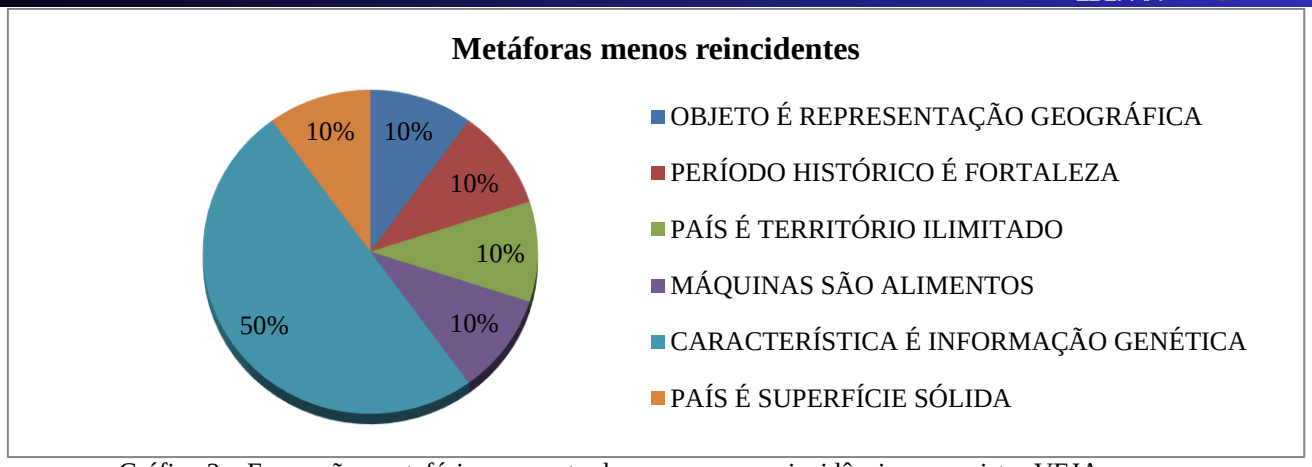


Gráfico 2 – Expressões metafóricas encontradas com menos reincidência nas revistas VEJA.

Ao observar o gráfico, é possível inferir que dentre as expressões metafóricas menos reincidentes encontradas nas revistas VEJA, destaca-se a expressão metafórica CARACTERÍSTICA É INFORMAÇÃO GENÉTICA.

No que tange a expressão metafórica CARACTERÍSITICA É INFORMAÇÃO GENÉTICA, observa-se que as metáforas são as mesmas e pertencem ao mesmo campo semântico, de acordo com os exemplos a seguir:

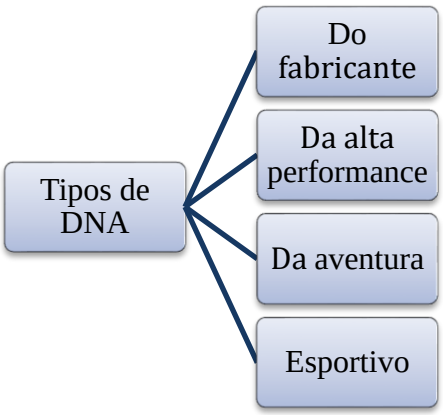
(21) O *DNA* Land Rover.

(22) Já no volante você sente que a alta performance está sem seu *DNA***.**

(23) O carro que faltava para quem nasceu com o *DNA* da aventura.

(24) Projetado com *DNA* esportivo de F-TYPE, é o nosso mais avançado e completo sedã fabricado até hoje.

Os exemplos (21), (22), (23) e (24) são relacionados à uma característica de um tipo de DNA, pois tem-se diferentes classificações metafóricas para ele, isto é, nesses exemplos o DNA classifica-se em:



A partir dessa divisão, o DNA é retomado em diferentes anúncios automobilísticos, nos quais o produtor menciona as características dos veículos em exposição equiparando aos demais

automóveis do fabricante que veicula o anúncio. O produtor considera que o consumidor já reconhece tais atribuições, por isso, ressalta os benefícios do veículo através da metáfora conceptual DNA. Em cada anúncio, o DNA recebe um novo formato, isto é, de acordo com a situacionalidade.

As outras metáforas encontradas durante a análise das revistas foram contempladas pelas expressões metafóricas são: OBJETO É REPRESENTAÇÃO GEOGRÁFICA, MÁQUINAS SÃO ALIMENTOS, PERÍODO HISTÓRICO É FORTALEZA e PAÍS É TERRITÓRIO ILIMITADO. Encontrou-se uma metáfora para cada expressão metafórica de acordo com os respectivos exemplos:

(25) Pajero. O fim de semana é mais longo para quem pode *esticar* o mapa.

(26) Tudo o que mais combina com seu estilo, *embalado para viagem*.

(27) A nova era da *raça forte* está chegando.

(28) [...] com condições especiais e melhor preparados para você sair pelo país e conhecer nossa *terra*.

(29) Preço especial para você sair Brasil *afora*.

A metáfora conceptual presente no exemplo (25) advém da expressão metafórica OBJETO É REPRESENTAÇÃO GEOGRÁFICA. Nessa expressão, o locutor conceptualiza a característica de um objeto que passa por uma série de categorizações internas de acordo com a experiência cultural individual como elástico de cabelo, elástico para roupas, elástico artesanal, etc. O anunciante atribui as características de um objeto para uma representação geográfica, isto é, afirma que a representação geográfica será flexibilizada.

Essa metáfora conceptual está associada aos pressupostos de Lakoff e Johnson (1980) acerca das metáforas consistentes e coerentes. A metáfora conceptual apresentada no exemplo (50) é considerada mais coerente do que consistente, pois de acordo com Lakoff e Johnson (1980), a estrutura do modo como sabe-se que “esticar um mapa” está relacionado à ter uns dias a mais de descanso para viajar/passear é refletida no modo como as informações se encaixam. Ou seja, através da ideia de que o elástico é algo dúctil colabora para entender as experiências iluminadas nessa metáfora.

A metáfora *embalado para viagem* indicada no exemplo (26) advém da expressão metafórica MÁQUINAS SÃO ALIMENTOS e é uma expressão geralmente utilizada para designar que um determinado alimento será embrulhado a fim de ser levado para casa.

No anúncio publicitário o locutor “embala” as “atribuições” do veículo a fim de que o consumidor leve o produto para casa com a mesma facilidade que uma pessoa leva uma comida, por exemplo. Logo, o automóvel foi equiparado com o que Lakoff e Johnson (1980) conceituam

como objetos de espécies diferentes, pois nessa metáfora, *embalado* é usado em sua forma física, enquanto *tudo o que mais combina com seu estilo* assume a forma abstrata, considerando estilo como algo abstrato.

No exemplo (27), a metáfora *raça forte* advém da expressão metafórica PERÍODO HISTÓRICO É FORTALEZA, em que *raça* é uma categoria usada para classificar a população. Logo, quando o locutor utiliza a expressão *raça forte*, ele sobrepõe o automóvel como representação de fortaleza.

A palavra *era* é marcada como um período histórico de grande extensão caracterizada por apresentar formas de vida e culturas bastante diferentes, por isso, a era da *raça forte* é comparada às demais eras e destacada como uma *era* que ainda está por vir.

A palavra *terra* designa o 3º planeta do sistema solar habitado por seres humanos. Por isso, a metáfora conceptual apresentada no exemplo (28), advém da expressão metafórica PAÍS É SUPERFÍCIE SÓLIDA em que o anunciante utilizou a palavra *terra* para designar as estradas do país pelas quais o consumidor passará.

Por último, tem-se a metáfora conceptual *afora* apresentada no exemplo (29) que é fruto da expressão metafórica PAÍS É TERRITÓRIO ILIMITADO. A utilização da palavra "ilimitado" para referir-se à país na expressão metafórica, visa denominar que o termo *afora* aponta para um automóvel que pode levar o consumidor à qualquer lugar do país e até mesmo fora dele. Designa um veículo que vai além das ruas da cidade e que pode ser usado para outros roteiros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, é importante considerar a linguagem como um recurso indispensável nos textos publicitários, pois o discurso publicitário é produzido através de efeitos retóricos, aspectos estilísticos, recursos expressivos e técnicas argumentativas peculiares, logo, as metáforas são utilizadas na composição desse discurso como forma criativa e recorrente para atrair o público. Por isso, as metáforas conceptuais identificadas durante a pesquisa são percebidas forma de aproximação entre o anunciante e o leitor, uma vez que elas são facilmente compreendidas, pois são expressões corporificadas, estão em experiências do passado e na subconsciência dos seres humanos.

Ao longo do estudo foi possível responder aos questionamentos que induziram a elaboração desse trabalho, pois ficou clara a forma que o uso das metáforas conceptuais nos anúncios publicitários facilita a compreensão do produto ofertado, tendo em vista que as metáforas conceptuais são corporificadas, dependem das experiências culturais e sociais de

forma individual e são armazenadas no cognitivo humano, logo, elas são ativadas de acordo com o contato as pessoas têm com tais metáforas.

No que tange a intencionalidade do uso de tais metáforas, comprovou-se a hipótese no sentido de que as metáforas são usadas visando aproximação entre anunciante e consumidor, isto é, pelos mesmos motivos mencionados no parágrafo anterior, pois as informações acerca do produto são organizadas de acordo com as experiências culturais da sociedade e os recursos linguísticos, como a metáfora, é responsável por auxiliar na ressignificação desses textos diante das modificações culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho; introdução e notas de Jean Voilquin e Jean Capello; estudo introdutório de Goffredo Telles Júnior. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLACK, Max. **Metaphor:** proceedings of the Aristotelian society. Willey-Blackwell: 1955.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. **Introdução à Linguística Cognitiva**. Matraga, Rio de Janeiro, v. 16, nº 24, jan. /jun. 2009.

FAUCONNIER, Gilles. **Cognitive Liguistics**. *Encyclopedia of Cognitive Science*. Universityof California San Diego. San Diego.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, C.J. 1985. **Frames and the semantics of understanding**. Quadernidisemantica, 1(6):222-254.

JACOB, E.; SHAW, D. **Socio-cognitive perspectives of representation**. Annual Review Information Science Technology, v. 33, p. 131-185, 1998.

JUSSARA ABRAÇADO. **Entrevista com Maria Margarida Martins Salomão sobre a Linguística Cognitiva e suas relações com outras ciências**. Dossiê: Letras e Cognição, Rio de Janeiro, nº 41, p. 15-25, 2010.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **MetaphorsWe Live By**. Chicago: Chicago University Press. 1980

LAKOFF, George. **Women fire and dangerous things:** what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **A propósito da metáfora**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.9, nº 1, p.71-89, jan./jun. 2000.

REDDY, M.J. "The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language", *in*: ORTONY, A. (Org). ***Metaphor and thought*** .Nova York, Cambridge University Press, 1979.

FONTE, OBJETO E RECURSO: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcos Vinicius Ferreira Trindade1
Mestre em História
marcostrinde@gmail.com
PPGHIST/UEMA; SEMED/ROSÁRIO

RESUMO: Este trabalho analisa o sentido triplo da presença e do uso de textos literários nas aulas do Componente Curricular História nos Anos Finais da Educação Básica. Ora entendido como fonte, ora como objeto de pesquisa e ainda como recurso, temos como objetivo refletir de forma teórica, metodológica, problematizadora e interdisciplinar a maneira que este meio, permeado de características indispensáveis para construção de uma formação cidadã, proporciona sentido prático aos sujeitos que estão envolvidos dentro do processo de ensino-aprendizagem, assim como perceber o papel docente ao utilizar esta ferramenta. Dessa forma, compreendemos que ao utilizar textos literários com recortes históricos, possibilidades de enfraquecer a fragmentação das disciplinas são observadas e além de proporcionar o acesso à leitura, a relação entre esses dois campos faz com que os discentes interpretem um documento, ampliem sua visão crítica, argumentativa e construam reflexões que proporcionam o entendimento do Componente Curricular próximo de sua realidade. Apoiados em autores como Azevedo; Lima (2011), Schmidt (2014), Candido (2011), Lee (2006), Pesavento (2003), Rüsen (2010), Bittencourt (2009), Ricoeur (2010), Abud (2011), Silva (2015), entre outros, propomos o exercício da análise do passado de modo que possamos relacioná-lo às necessidades do tempo presente a partir do uso de textos literários e que permita vislumbrar os sujeitos, suas ações e o desenvolvimento de sua consciência histórica, promova novas experiências, além de expandir reflexões para o fortalecimento da criticidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; Interdisciplinaridade; Práxis Pedagógica, Saber Histórico.

[1] Aluno de Doutorado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA). Mestre em História pela mesma instituição, Especialista em Metodologia do Ensino Superior (CEMES/UFMA), Licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Atualmente é Professor de História – Anos Finais da Rede Municipal de Educação de Rosário/MA. E-mail: marcostrinde@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Inúmeros são os debates acerca da permanência de conteúdos de história na Educação Básica do Brasil e seus desdobramentos na formação dos discentes, principalmente nos ideais de consciência e saberes construídos. Se no século XIX o conhecimento histórico estava relacionado à oratória, ordenação e enraizado na historiografia francesa (Abud, 2011, p. 164), hoje o ensino de história é pautado em novos objetos, práticas e abordagens que carregam consigo reflexões com potencial de valorizar as vozes dos diferentes sujeitos.

Em uma sociedade em que o ato de educar é desafiador e a escolha do conteúdo, do procedimento metodológico e dos recursos exigem desenvoltura e domínio de professoras (es), é imprescindível definir a intenção didática a ser atingida com o saber histórico que está em construção. Dessa forma, a escolha de materiais e outros instrumentos que compõem uma aula devem permitir que os discentes questionem e problematizem o conhecimento para entender a relação passado-presente.

Este texto toma como ponto de reflexão a perspectiva literária como uma abordagem possível nas aulas de história para se pensar a interdisciplinaridade, uma vez que a história, enquanto disciplina, não dever ser vista apenas como a guardiã das tradições que segue "às regras impostas por um código curricular" (Abud, 2011, p. 170), mas também de forma que sejam percebidos também tópicos que fogem dos grandes nomes e feitos segundo o viés da História Política[2].

Assim, a reformulação do pensamento historiográfico deu-se de forma significativa a partir de 1929, por meio das reflexões dos historiadores da "Escola dos Annales", principalmente para reconstruir a ideia de documento histórico. Nesse momento, a interdisciplinaridade passa a ter um lugar de referência nas pesquisas historiográficas, mas sem perder de vista o campo da história.

No que se refere ao debate sobre como ensinar história, busca-se superar a ideia de que há dois saberes que não se conectam: o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Partimos da ideia de que não há *transposição didática*[3], e sim *mediação didática*[4] entre os

[2] Retomaremos a presente reflexão na seção seguinte.

[3] Em *La Transposition Didactique* (1991, p. 39), Yves Chevallad aponta o termo como a transformação do saber técnico e/ou científico para se tornar um saber escolar, distanciando-se e adaptando-se em sua nova realidade.

[4] Cristina d'Ávila afirma que "a mediação didática não se resume à transmissão do conhecimento elaborado, mas às possibilidades de reelaboração deste pelos educandos, que haverão de imprimir-lhe significação pessoal" (D'ÁVILA, 2005. p. 219).

saberes citados anteriormente, visto que a escola da Educação Básica não é um laboratório ou um lugar inferior que apenas recebe instruções. Diferentes fontes, objetos e recursos possibilitam confrontar uma narrativa oficial e é dessa forma que o texto literário se comporta.

Desse modo, é imprescindível a renovação no ensino de história e cabe também às/aos professoras (es) estimularem os discentes para que ocorra a aproximação destes com suas realidades, incorporando uma reflexão crítica indispensável para se construir uma visão de mundo mais plural e a dimensão que o conhecimento histórico assume na compreensão do contexto social em que estamos inseridos. A seguir, trataremos dessa discussão apoiando-nos na utilização de textos literários nas aulas de História.

5. OS TEXTOS LITERÁRIOS E AS AULAS DE HISTÓRIA: ALGUNS CAMINHOS

Quando planejamos uma aula de história, geralmente, partimos dos objetivos daquela aula e da metodologia a ser utilizada. A partir destas duas reflexões iniciais, desdobramos para os instrumentos que utilizaremos na aula. Para além do preenchimento do plano de aula, este é o momento em que professoras (es) reconstituem seu repertório para mediar o processo de ensino-aprendizagem com vistas a construir uma formação cidadã.

É neste contexto que percebemos a importância da interdisciplinaridade para sair da rotina, mudar a abordagem e aproximar os conteúdos dos discentes, principalmente quando utilizamos instrumentos como, por exemplo, os textos literários. Pensar neste uso permite elencar uma pergunta fundamental para o início do processo: O texto literário é uma fonte, um objeto ou um recurso pedagógico? Acreditamos que as três formas são perceptíveis nas aulas de História.

O texto literário é uma fonte, uma vez que reverbera na escrita os sentidos históricos de uma época e o lugar social do autor. É um objeto, pois é um instrumento de análise em que observamos as formas de mediações sociais, elaborado pela força da palavra e, além disso, é um recurso pedagógico pois é uma estratégia que auxilia de forma intencional a aprendizagem histórica. Todavia, apoiados em Antonio Candido, notamos mais um sentido para os textos literários: são percebidos como direitos humanos essenciais à vida humana.

Desse modo, os textos literários são bens que definem a sociedade e definem o cotidiano dos indivíduos, ademais os textos literários configuram-se como poderosos instrumentos de instrução e educação, capaz de assumir um papel formador de personalidades, porque faz viver (Candido, 1988; Trindade, 2022). Portanto, o uso de textos literários nas aulas de história pressupõe uma abordagem metodológica específica que integra a compreensão de seu tratamento enquanto fonte de pesquisa e instrumento de análise voltada para o ensino.

Neste processo de compreensão dos textos literários como fonte histórica, é importante compreender a natureza dessa representação, visto que operamos na interface das memórias individuais e coletivas proporcionadas pelos textos, conforme aponta a historiadora Sandra Jatahy Pesavento ao afirmar que "para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a representação do mundo que comporta a forma narrativa" (Pesavento, 1995, p. 117).

Do ponto de vista teórico-metodológico, nesta relação entre esses dois campos disciplinares, ponderamos que o uso de textos literários enquanto documento permite a professoras (es) demonstrarem aos discentes a complexidade do manuseio desse tipo de fonte ao trabalhar. Desse modo, recorremos a Reis (2019) ao apontar que a "teoria" deve ser o primeiro aparato para a história, sobretudo dentro da lógica epistemológica e metodológica e somente depois, a partir das escolhas que definem as construções teóricas, que se cria a crítica referente aos documentos.

Outro ponto de destaque na obra de Reis é sobre o papel do historiador desempenha. A principal indagação é acerca de que tipo de historiador estamos falando e de sua qualificação. Se pensarmos na concepção francesa, a história foi percebida durante muitos anos como a reprodução de fatos estrategicamente escolhidos pelos detentores de poder e o estudo de grandes nomes e datas através de documentos oficiais, tidos como os únicos instrumentos legitimados para escrevê-la. Portanto, para além da "guinada da história", foi imprescindível também a mudança da postura do historiador.

Entendemos que, na atual conjuntura, trabalhar a trajetória linear e incondicional dos acontecimentos configura-se como prejudicial, pois leva a pensar a história a partir de causas e efeitos, sem analisar os contextos particulares dos fatos estudados. Assim, Reis aponta que:

> Conduzida por problemas, Febvre propôs a ampliação do "arquivo do historiador". A história, para ele, pode ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem. O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las. Para isso, usará os documentos não só de arquivos, mas também um poema, um quadro, um drama, estatísticas, materiais arqueológicos. O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo (Febvre, 1965 apud Reis, 2019, p. 22).

Derrubar essa barreira significa romper com estruturas tidas como únicas, além de valorizar as conjunturas imprescindíveis para a percepção dos homens como sujeitos históricos pertencentes ao seu lugar social. Tomando como exemplo o texto literário como objeto de estudo, evidenciamos a interação entre saberes e ampliamos a ideia de fontes históricas, pois

permite perceber que o texto literário não é uma descrição imediata do real, mas sim um produto artístico que tem raízes no social (Sevcenko, 1999).

Por meio da definição dada por Sevcenko acima, notamos o cuidado teórico-metodológico que devemos ter ao utilizar o texto literário como fonte histórica, pois aquele é uma representação que deve ser analisado a partir das visões sociais e do testemunho histórico que é percebido no texto. Com esta valorização para a compreensão do passado, percebemos as potencialidades metodológicas para descortinar aspectos das estruturas históricas presentes e que possuem o dever de fazer interrogações sobre tais aspectos. Assim, através destas interrogações promovemos a elaboração de representações.

Renán Silva aponta que a linguagem "é a grande forma de acesso à análise pessoal [...] é a porta de entrada aos sistemas de classificação, de hierarquização e de representação que caracterizam uma sociedade determina" (Silva, 2015, p. 75). Dessa forma, entendemos que o tipo de linguagem aponta para o tipo de representação que a sociedade adota e, por esta razão, o uso de textos literários nas aulas de história contribui para o entendimento de acontecimentos, conceitos, pois do ponto de vista metodológico, o profissional de história deve compreender o texto literário "em seus respectivos contextos históricos e sociais, por meio da consulta a outras fontes da época" (Ferreira, 2013, p. 81).

Portanto, a forma como o ensino de história é proposta na Educação Básica exerce um papel fundamental na construção e habilitação dos sujeitos para manusear o repertório de conhecimentos e ganha impacto positivo quando os saberes construídos se constituem como meios de "elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados", tornando-se assim "fator de determinação cultural da vida prática" (RÜSEN, 2010, p. 44).

> Qualquer fonte extra, relacionada ao que está sendo estudado, trabalhada de maneira problematizadora e com a devida orientação docente, de certo, contribuirá para que o aluno desabsolutize informações, e, em decorrência disso, reflita sobre o que está estudando em sala de aula, perquirindo os meios informativos com as quais se depara (Azevedo; Lima, 2011. p. 58).

É importante analisarmos os documentos referenciais que direcionam os currículos e consequentemente a construção dos planos de aulas de professoras (es). Para tal, percebemos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os textos literários são mencionados e articulados com a história ao indicar essa relação a partir de:

> [...] fontes documentais **e com obras que contemplam conteúdos históricos** [...] O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode

> favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. (Brasil, 1998, p. 65, Grifos nossos).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os textos literários não aparecem como fonte para o ensino da história, mas a necessidade de sua valorização na Educação Básica ganhou destaque:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2017, p. 499).

Dessa forma, as discussões sobre o uso de textos literários são observadas de forma significativa somente no Componente Curricular Língua Portuguesa. Quando introduzimos textos literários nas aulas de história, na tentativa de superar as "caixinhas" disciplinares, percebemos que o olhar questionador do historiador ante esta fonte/objeto/recurso não é neutro, pois o seu uso pretende construir interpretações e não buscar uma verdade absoluta e, por conseguinte, estimular os discentes a refletirem sobre estas interpretações.

As investigações sobre os objetos culturais incluem os textos literários como documento, evidenciando que quem escreve se insere em um contexto social e auxilia historiadores na construção de críticas, uma vez que demonstra "[...] sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos" (Sevcenko, 1999, p. 21).

Portanto, perceber os textos literários enquanto representação de experiências sociais de determinadas épocas, permite ao pesquisador analisar aspectos físicos e/ou psicossociais daqueles sujeitos. Essa conexão interdisciplinar não é fácil, mas imprescindível para os textos literários serem percebidos como documento para o estudo histórico. O texto literário deve ser compreendido a partir de seu lugar social, uma vez que se entende o tempo em que se inscreve uma obra, ou seja, o contexto da sua produção como elemento central para sua abordagem histórica.

O texto literário ao intermediar a elaboração do saber histórico faz com que o processo de ensino-aprendizagem induza à reflexão sobre como as linguagens estão diretamente ligadas à história, uma vez que a sala de aula:

> [...] não é apenas onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa e se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (Schmidt, 1997, p. 119).

Dessa maneira, os textos literários oferecem um conjunto variado e multifacetado de elementos políticos e culturais que, quando bem articulado à prática do ensino de história, contribuem para o conhecimento e problematização qualificada de determinados temas. No entanto, o manuseio dos textos literários por professoras (es) de história representa o enfrentamento de desafios que envolvem desde a formação docente até as condições para sua atuação profissionais nas escolas.

A presença de textos literários nas aulas de história pressupõe uma abordagem metodológica específica que integra a compreensão de seu tratamento enquanto fonte de pesquisa e instrumento de análise voltada para o ensino. Em outras palavras, as abordagens do conhecimento histórico conforme são separadas na formação do bacharel e do licenciado na área precisam ser entendidas de forma integrada.

No processo de compreensão do texto literário como fonte histórica é importante compreender a natureza dessa representação. Nessa perspectiva, recorremos a Antonio Candido, quando afirma:

> [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (Candido, 1972, p. 805).

Candido segue a reflexão ao dizer que:

> Por isso é que nas nossas sociedades **a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos**, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 177, Grifos nossos).

O propósito de tomar textos literários como fonte para o ensino pressupõe romper com a ideia de se estudar as disciplinas isoladamente, além de questionar a concepção de que a leitura é enfadonha ou inacessível, contribuindo para que os discentes encontrem na relação entre os dois campos um caminho para uma ampliação da criticidade de sua leitura de mundo, conforme aponta o historiador Peter Lee (2006) e o seu conceito de *literacia histórica*, objetivo do ensino de história pautado também nos resultados de interpretações metodologicamente orientadas das experiências sociais sempre embasada em evidências, neste caso específico, leia-se fontes históricas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do conhecimento histórico em sala de aula baseado em textos literários permite a professoras (es) elaborarem com os discentes a percepção de como acontecimentos passados são reconstruídos a partir das experiências e percepções de um sujeito ou de um grupo que viveu a época. Ou, como nos ensina Paul Ricoeur, a realidade será reconstruída conforme a experiência humana no tempo (Ricoeur, 2010).

Dessa forma, uma das funções do historiador ao tratar o texto literário como fonte para o estudo histórico é buscar as representações do passado para embasar sua reflexão, sem sair do campo da história, "operando pela verossimilhança e não pela veracidade" (Pesavento, 2003, p. 31). Tal pressuposto recai sobre o documento a ser utilizado, que passa a ser compreendido como representação constituída a partir de figuras de linguagem, recursos estilísticos, tempos verbais entrecruzados para garantir o sentido da narrativa (Scmidt, 2014, p. 195).

Professoras (es) de história/historiadoras (es), por sua vez, devem seguir o seu compromisso de selecionar, criticar as fontes e desvendar o conteúdo histórico das obras. Trata-se assim, em última instância, de perceber que o método seguido pelos historiadores mudou, pois já não se trata de escolher um monumento, mas de tratar os documentos como monumentos, ou seja, "não é qualquer coisa que fica do passado", mas "um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (Le Goff, 2003, p. 525).

A partir destas questões, podemos entender que o uso de textos literários nas aulas de história configura-se como o ponto de partida e podem contribuir para o entendimento de acontecimentos, conceitos e permite que os estudantes se sintam parte do processo de construção do conhecimento sobre o passado.

Ao observar as exigências que o ensino de história atual possui, esta mediação didática de textos literários para a construção do conhecimento histórico possibilita a emancipação e

condições de fortalecimento do aluno, pois, conforme Bittencourt salienta, são professoras (es) de história, empregando o uso da interdisciplinaridade nas suas aulas "responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista [...] dar condições para que o aluno possa participar do processo de fazer, construir a história" (Bittencourt, 2009, p. 57).

Assim, promove-se um ensino orgânico mediante a articulação de saberes. É notório que as pesquisas realizadas dentro da academia por vezes não chegam ao ambiente da educação escolar básica. Dessa forma, utilizar fontes e linguagens distintas trazem a possibilidade de articular e experimentar novas discussões dentro da sala de aula, fazendo com que professoras (es) de história definam qual sua intenção didática e seu objetivo ao eleger o material a ser utilizado.

A interpretação do texto literário em si depende também da compreensão do que está externamente envolvido, visto que os historiadores ao utilizarem esse tipo de fonte podem realizar as mais diversas interpretações, com o cuidado de perceber que o mundo social expressa.

Com isso, "a memória social criada a partir do discurso literário se constitui numa representação que se socializa e que tem um conteúdo pragmático e socializador" (Pesavento, 1998, p. 13). Desse modo, os textos literários passam a ser incluídos nas transformações que a historiografia atravessa, ampliando a análise dos novos paradigmas, reinterpretando fatos e apontando interpretações que antes, somente com os documentos "oficiais" eram vistos.

A narrativa literária é um caminho proposto para que os discentes, diante de uma metodologia que não é tão usual, estejam aptos para a construção de saberes históricos e entende-se que vivências e experiências são representadas através do testemunho de quem escreve, sem deixar de lado o entendimento sobre lugar social, ou seja, o escrito está permeado pelo contexto de determinada época.

Dessa maneira, o conhecimento histórico é construído também pelas experiências e o uso de textos literários ao ser incorporado nas aulas de história da Educação Básica tem por objetivo constituir uma perspectiva de análise para entender a dimensão humana, não só como instrumento de utilização de novas metodologias, mas também como difusor de reflexões para o fortalecimento da criticidade do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. In: **Roteiro**. v. 36, n. 1, pp. 55-80, jan./jun, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http:// http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03 ago 2024.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, pp. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

D'ÁVILA, Cristina. A Mediação Didática na História das Pedagogias Brasileiras. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 217-238, jul./dez., 2005.

FERREIRA, Antônio Celso. Literatura – A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de. (Orgs.). **O Historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2013.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5ª ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, pp. 131-150.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Revista Anos 90**, n. 4. Porto Alegre, dez. 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LEENHARDT, Jacques (Orgs.). Discurso Histórico e Narrativa Literária. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, José Carlos. **O lugar central da teoria-metodologia na cultura histórica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 11-74.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. (orgs.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura. In: Margareth Rago; Renato Aloizio de Oliveira Gimenes. (Org.). Narrar o passado, repensar a História. 1 ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2014.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão:** tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Renán. Lugar de dúvidas: sobre a prática da análise histórica: breviário de inseguranças. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TRINDADE, Marcos Vinicius Ferreira. Tortura e testemunho em Tejas Verdes, de Hernán Valdés: diário de um campo de concentração como documento sobre a repressão chilena. In: XV Encontro Internacional da ANPHLAC, 2022, Foz do Iguaçu. Anais do XV Encontro Internacional da ANPHLAC, 2022. p. 449-461.

JUANITA LA LARGA: O RETRATO FEMININO ESTEREOTIPADO NO REALISMO ESPANHOL

Jennyfer Cristine Bouéres Evangelista
Graduanda
jennyfer.boueres@discente.ufma.br
UFMA

Heloísa Reis Curvelo
Doutora
hrc.matos@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho versa sobre os estereótipos presentes na caracterização dos personagens femininos de Juniata la Larga, romance realista, psicológico e de costumes, do romancista espanhol Juan Valera y Alcalá-Galiano, publicado em 1895, e que se passa no século XIX, época de transição dos ideais românticos aos realistas, na literatura espanhola. Na narrativa em questão, observamos que a educação das mulheres era bastante voltada para os afazeres domésticos, ao passo que os homens recebiam uma instrução mais vasta que os concedia assumir diversos papéis sociais e cargos públicos de destaque. De acordo com Amo (2018), os homens preocupam-se em vencer as más inclinações, ao passo que as mulheres consideradas virtuosas eram aquelas que cumpriam adequadamente o seu papel na sociedade, sendo assim, a mulher era educada para exercer a função social de boa filha, mãe virtuosa, esposa dedicada/recatada, avó exemplar, estereótipos de bom comportamento em seus lares, fazendo com que suas vidas acadêmica e profissional ficasse em segundo plano ou até mesmo inexistisse. Juanita, protagonista do romance, quebra esses ideais sociais da segunda metade do século XIX, uma vez que ascende na hierarquia social, a partir de tudo o que já afirmamos, nosso principal objetivo com esta pesquisa se constitui em mostrar os estereótipos femininos no romance realista espanhol *Juanita la Larga*, para tanto, adotamos como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa bibliográfica qualitativa e de caráter descritivo buscando identificar os estereótipos atribuídos às personagens e, também, o rompimento dos estereótipos por meio da mudança de comportamento dessas mulheres frente aos costumes que lhes eram impostos, sob a ótica Pereira (2002), Cabrales (2015), Amossy e Pierrot (2010), Díaz-Plaja (1950) e Domingo (1989), entre outros. Acreditamos que nossa análise literária contribui para melhor compreendermos os avanços/mudanças sociais relacionados à posição que as personagens/mulheres alcançaram na sociedade, que somente foi possível pela emancipação oferecida por uma educação mais igualitária e pela constante luta das mulheres ao longo dos anos.

Palavras-chave: *Juanita la Larga*; Romance realista/de costumes; Estereótipos; Literatura Espanhola.

1. INTRODUÇÃO

A estereotipagem, que segundo a definição de Hall (2016) possui um efeito naturalizador que reduz um indivíduo/objeto ou um grupo a alguns traços simples e essenciais, que posteriormente são exagerados e simplificados, atinge várias camadas sociais, faixas etárias, funções, profissões e gêneros. Esses estereótipos tendem a ocorrer mediante a existência de desigualdades de poder, o que é o caso da situação da mulher em relação ao homem, sobretudo no século XIX, no qual reside nosso objeto de estudo, cujo foco são os personagens femininos da obra *Juanita la Larga*, do romancista Juan Valera y Alcalá-Galiano, publicada em 1895.

O surgimento de uma nova classe social, a burguesia, e a consolidação dos ideais liberais, na sociedade do século XIX, gerou uma noção de família e matrimônio que teve consequência um discurso direcionado às mulheres e ao papel/comportamento que deveriam exercer. De acordo com Amo (2018), a divisão de esferas oriundas da sociedade liberal, condicionou as mulheres ao espaço doméstico, assim, ocasionando a subordinação em relação aos homens/cônjuges. Essa condição na qual as mulheres foram submetidas no século XIX, foi fundamental para a difusão dos estereótipos femininos, que partem de uma ideia reducionista de que elas deveriam ocupar somente cargos relacionados ao lar, ao casamento e aos filhos.

Através das novelas de costumes[1] do século XIX, é possível ter acesso aos costumes, isto é, tradições, ideais, crenças, de uma determinada época, visto que os escritores descreviam minuciosamente o comportamento dos membros da sociedade, que eram caracterizados de acordo com sua posição/classe social: alta burguesia, classe média, classe baixa, camponeses e proletariado urbano. A mulher, objeto de análise da nossa pesquisa, era representada em diferentes gerações, fases e situações, como por exemplo, a mulher camponesa, de classe baixa, doméstica, e a mulher burguesa, chefe do lar, que lê e se ocupa, na maior parte do tempo, da criação dos filhos.

Acreditamos que nossa análise literária contribui para melhor compreendermos os avanços/mudanças sociais relacionados à posição que as personagens/mulheres alcançaram na sociedade, não só europeia, mas de outros continentes, que somente foi possível pela emancipação oferecida por uma educação mais igualitária e pela constante luta das mulheres ao longo dos anos.

[1] Novelas de costumes, em espanhol "costumbristas", eram novelas do movimento artístico e literário, *costumbrismo*, surgido no século XIX e difundido, principalmente, na Espanha. Retratavam os costumes, a vida cotidiana, as tradições, de uma região/localidade.

Em síntese, ressaltamos que este estudo trata especificamente sobre a Estereotipia feminina no século XIX, no que tange ao questionamento e mudanças/alterações dos dogmas/costumes de sua época. Para desenvolvermos essa pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, temos como objetivos: (i) descrever o perfil psicológico das figuras femininas no romance de costumes, *Juanita la Larga*, do escritor do Realismo espanhol Juan Valera, a fim de compreender a representação feminina na obra; (ii) mostrar como Juan Valera ilustra a sociedade espanhola da segunda metade do século XIX, a partir das personagens/mulheres do romance realista; (iii) comprovar como os estereótipos atribuídos às personagens, são consequência da cultura machista do século XIX; (iv) descrever como se processa o rompimento da estereotipia, por meio da mudança de comportamento das personagens/mulheres da obra frente aos costumes que lhes eram impostos.

Tendo em vista os objetivos apresentados, o artigo está organizado da seguinte forma: *Introdução*, que expõe os principais pontos do trabalho e o que se pretende alcançar; a segunda seção intitulada *Realismo espanhol: uma fotografia da sociedade no século XIX*, que caracteriza o Realismo, seu surgimento, acontecimentos históricos, políticos e sociais que o influenciaram, entre outras informações; em seguida, as seções 2.1 e 2.2 que tratam, respectivamente, sobre a *Estereotipia*, suas definições e como ocorre na sociedade, e a *A mulher na sociedade burguesa e liberal da Espanha do século XIX*, que traz informações acerca da função social que as mulheres de diferentes classes sociais desempenhavam nesse século; os *Procedimentos Metodológicos*, que expõe a técnica de coleta de dados, os tipos de obras utilizadas como suporte teórico para a construção da pesquisa, a constituição do *corpus*, as etapas da coleta de dados e a perfilação dos personagens femininos; e, por fim, a quarta parte, *Juanita la Larga: o retrato feminino estereotipado no realismo espanhol*, descreve os elementos realistas da obra, destacando as descrições dos costumes e do perfil psicológico dos personagens e, posteriormente, a análise das figuras femininas da obra, os estereótipos que lhes foram atribuídos e suas ações que provinham da tentativa de quebrar paradigmas.

A pesquisa surge de questionamentos acerca da figura feminina representada na literatura, sobretudo espanhola e do período do Realismo; a descoberta da existência da obra se deu a partir da solicitação da elaboração de um artigo, para a disciplina de Literatura Espanhola III, do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Maranhão, que buscava explorar o ideal de educação feminino através das personagens da obra. A obra em questão, *Juanita la Larga*, possui poucas análises disponíveis e as poucas que encontramos não destacam pontos importantes de forma aprofundada, como a representação feminina, e que foram observados através da nossa leitura. O autor da obra, Juan Valera, é conhecido por retratar as mulheres com

uma personalidade diferente do habitual, isto é, elas possuem uma personalidade e uma história, na qual são as protagonistas, sendo assim, surgiu a necessidade de explorar essas figuras femininas e a sua representação, que para alguns, não é idealizada, porém, após a leitura e a análise dos personagens femininos, constatamos que essas mulheres ainda eram retratadas de forma idealizada e estereotipada.

O Realismo, apesar de tentar quebrar essas idealizações presentes no movimento literário que o antecede, o Romantismo, ainda sim caracteriza uma mulher cheia de limitações, o que, mais tarde, concluímos que é uma consequência da cultura que envolve o século XIX, onde se situa o Realismo espanhol e a obra *Juanita la Larga*, logo, nosso problema de pesquisa, que norteia o trabalho, é A representação estereotipada da mulher na obra *Juanita la Larga* é consequência da cultura machista europeia do século XIX?. Neste sentido, nossa pesquisa, contribui para os estudos de literatura estrangeira, já que analisa/explora uma obra pouco comentada, sem edição traduzida para a língua portuguesa, e escrita por um autor de grande importância para a literatura espanhola, que inovou a escrita de sua época ao dar ênfase aos aspectos psicológicos de seus personagens.

Pesquisar esse tema e construir este artigo, além de contribuir para os estudos de literatura, contribui para a minha formação como aluna do curso de Letras, apaixonada por literatura, pois investiguei um tema que sempre foi de meu interesse, e pude compreender a mulher representada na literatura espanhola, bem como a sua realidade na sociedade do século XIX, o que me possibilitou fazer comparações com o século atual no que diz respeito ao que foi conquistado pelas mulheres. Ademais, a pesquisa me atinge também como mulher, que almeja ter consciência do meu lugar na sociedade, assim como os passos lentos, mas significativos, que as minhas antecessoras deram e que presentemente me possibilitam ocupar lugares que em outrora estavam apenas nos sonhos e aspirações da população feminina.

2. REALISMO ESPANHOL: UMA FOTOGRAFIA DA SOCIEDADE NO SÉCULO NO SÉCULO XIX

O movimento realista surgiu em toda Europa, na segunda metade do século XIX, trazendo uma proposta distinta do movimento que o antecede, o Romantismo. O Realismo busca retratar a sociedade de modo real e concreto, distanciando-se de idealizações do objeto representado. A sua origem possui ligação direta com as transformações que ocorreram na estrutura social entre os séculos XVII e XIX, quando a burguesia e o proletariado, novas classes sociais, surgiram. Porém, apesar das transformações sociais, econômicas e políticas serem as

mais enfatizadas quando se diz respeito ao surgimento do Realismo, ainda existe outro catalisador para essa transição: a ciência e suas novas ideias. Sobre isso, destaca Rosa (2014):

> Do positivismo surgiu a sociologia como disciplina científica, estreitamente vinculada aos postulados da literatura realista. Esta visão da sociedade como sujeito de observação científica foi reforçada, além disso, pelo início dos estudos sobre genética (da mão do austríaco Gregor Mendel, em 1865) e por duas novidades que seriam determinantes na evolução do pensamento ocidental. Por um lado, a teoria evolucionista do inglês Charles Darwin (1809-1882), que mostrou o desenvolvimento dos seres vivos - incluindo o ser humano - como um processo de adaptação ao meio e seleção natural. Por outro, o marxismo, doutrina do alemão Karl Marx (1818-1883) que explica a história do homem do ponto de vista de suas relações econômicas, salientando a luta das classes trabalhadoras pela sua sobrevivência face aos detentores do capital e aos meios de produção. (Rosa, 2014, p.05, tradução nossa) [2]

Sendo assim, esse contexto no qual o Realismo está inserido, contribuiu para a transição do Romantismo para o movimento realista, em que observamos a caída da subjetividade e a ascensão da objetividade, da descrição realista da sociedade e seus costumes. Essa descrição é fiel ao real, a literatura acompanha o natural da maneira que ele é apresentado, portanto, os escritores realistas tendem a se interessar pela observação da sociedade a fim de representá-la da forma mais pragmática possível: "Os autores se convertem em investigadores de seu próprio tempo: leem jornais, analisam a roupa e os costumes das pessoas, o ambiente das cidades, a sociedade em si mesma, para fazer seus textos mais exatos possíveis" (Martínez; Álvarez; Acosta, 2019, p. 115, tradução nossa)[3].

O autor realista propende a escrever sobre aquilo que é de seu conhecimento, isto é, utiliza lugares que são próximos, como exemplo podemos utilizar a obra explorada nesta pesquisa, pois a novela de Juan Valera se passa em Andalucía, que trata de uma comunidade autônoma espanhola. Desta forma, torna-se mais provável o conhecimento do escritor acerca dos costumes deste local, levando em consideração que é uma região que fica localizada na Espanha, país de origem de Juan Valera.

---

[2] Del positivismo surgió la sociología como disciplina científica, estrechamente vinculada a los postulados de la literatura realista. Esta visión de la sociedad como sujeto de observación científica se vio reforzada, además, por el inicio de los estudios sobre genética (de la mano del austriaco Gregor Mendel, en 1865) y por dos novedades que serían determinantes en la evolución del pensamiento occidental. Por un lado, la teoría evolucionista del inglés Charles Darwin (1809-1882), que mostró el desarrollo de los seres vivos – incluido el ser humano – como un proceso de adaptación al medio y selección natural. Por el otro, el marxismo, doctrina del alemán Karl Marx (1818-1883) que explica la historia del hombre desde el punto de vista de sus relaciones económicas, resaltando la lucha de las clases trabajadoras por su supervivencia frente a los detentores del capital y los medios de producción.

[3]Los autores realistas se convierten en investigadores de su propio tiempo: leen periódicos, analizan la ropa y las costumbres de la gente, el ambiente de las ciudades, la sociedad en sí misma, para hacer sus textos lo más exactos posibles.

As obras do Realismo terão forte predileção no que diz respeito à representação das figuras da sociedade, principalmente dos burgueses, a classe média. Eles são os mais representados e, na maioria das vezes, fazem parte dos protagonistas, apesar de não serem os únicos, pois, como mencionado em outrora, o proletariado também surge nessa época: "A narrativa realista centra sua preocupação na caracterização de tipos humanos, presentes na sociedade e correspondentes a um contexto e uma origem particular." (Sánchez, 2021, p. 90, tradução nossa)[4]. Essa representação das camadas sociais está acompanhada de críticas sociais que escancaram a hipocrisia da burguesia e toda problemática que envolve a desigualdade social, um problema que torna-se mais acentuado com o surgimento das classes:

"Nestes romances temos sempre um indivíduo problemático que aspira a alcançar valores autênticos, mas que se depara com uma sociedade degradada que lhe impossibilita encontrá-los." (Souza; Silva, [s.d.], p.150, tradução nossa).[5]

Portanto, o escritor realista, ao se deparar com as questões de seu século e com as exageradas idealizações dos românticos, encontra a necessidade de destacar as problemáticas da sua sociedade, que existem e que são denunciadas de forma única por meio da literatura, utilizando a descrição de costumes nas obras, mas, principalmente, criando personagens fictícios que são o retrato do real, e que apesar de almejarem "valores autênticos", se veem impossibilitados por conta de uma estrutura social que é sólida e praticamente impossível de ser desfeita.

De acordo com Ourique (2010), o Realismo espanhol é composto por duas vertentes: conservadora e progressista. A conservadora, preocupa-se mais com a estética, e nesta podemos destacar Juan Valera com a sua obra *Pepita Jiménez* (1874), novela que narra o romance entre dois jovens, Pepita e D. Luís. Por outro lado, a vertente mais progressista possui um caráter de denúncia social, busca fazer a descrição da sociedade e dos personagens de forma mais crítica; como exemplo, podemos citar Leopoldo Alas y Ureña e sua obra *La Regenta* (1884), que, através de seus personagens, constrói uma crítica direcionada à sociedade do século XIX, destacando figuras que fazem parte do clero, da burguesia e da classe política.

A descrição presente nas novelas realistas não é restrita aos costumes e cotidiano da sociedade retratada: as vestimentas e o comportamento dos personagens eram minuciosamente

[4] La narrativa realista centra su preocupación en la caracterización de tipos humanos, presentes en la sociedad y correspondientes a un contexto y un origen particular.

[5] En estas novelas tenemos siempre un individuo problemático que aspira a conseguir unos valores auténticos, pero que se encuentra con una sociedad degradada que le imposibilita encontrarlos.

detalhados, de forma exagerada. O narrador onisciente é o responsável pela riqueza de detalhes presente nas obras do Realismo, pois, "[...] conhece detalhadamente o presente, o passado e é capaz, inclusive, de antecipar o futuro dos personagens" (Cabrales; Hernández, 2009, p. 36, tradução nossa)[6]. Ao longo da nossa pesquisa, observaremos como isso ocorre na obra de Juan Valera.

2.1 ESTEREOTIPIA FEMININA: UMA REPRESENTAÇÃO CRISTALIZADA DA MULHER DO LAR

Desde os primórdios da existência humana, o homem enxerga a necessidade de representar a si mesmo e os seres/objetos ao seu redor, seja por meio de esculturas e pinturas ou através da literatura. Essas representações são partilhadas ao longo da história, criando uma espécie de senso comum, ou seja, um grupo de pessoas pode ter a mesma percepção sobre determinado objeto, sendo pouco possível fugir dessas percepções/convenções, uma vez que elas existem antes de nós. Moscovici (2010, p. 36), define as representações como *prescritivas*, isto é, fazem parte de uma tradição daquilo que deve ser pensado e aceito como realidade e, embora possuam caráter convencional, podem sofrer alterações ao decurso do tempo.

Segundo Moscovici (2010), as representações possuem um poder condicionador, que delimita o local de um objeto na sociedade, repassado/compartilhado e reforçado coletivamente e, ainda que esse objeto não caiba totalmente na representação que lhe é atribuída, continua fazendo parte desse modelo que resulta da crença inquestionável de que tais representações são reais. Desta forma, fazemos associações, como por exemplo, homem e futebol, mulher e maternidade ou italianos e pizza. Esses grupos citados anteriormente, podem não se encaixar nessas associações, no entanto, elas permanecem sendo transmitidas. Isso ocorre, principalmente, por conta que essas representações são aceitas socialmente como uma realidade.

Os Estereótipos são conceituados por Amossy e Pierrot (2022) como sendo representações cristalizadas, esquemas preexistentes através dos quais cada um filtra a realidade do ambiente. As autoras explicitam algumas questões que resultam nesses estereótipos, como por exemplo, a ideia do estereótipo que desvaloriza sendo um meio de legitimação em situações de dominação, isto é, o grupo dominante utiliza os estereótipos para justificar o porquê de se colocar em situação superior em relação a outro(s) grupo(s). A mulher espanhola do século XIX foi uma vítima da estereotipia, consequência da cultura machista da época, que idealizava e

[6] conoce con detalle el presente, el pasado y es capaz, incluso, de anticipar el futuro de los personajes.

rotulava a mulher conforme seus ideais sexistas, que criam na superioridade masculina e na subordinação feminina.

Na obra analisada, observamos, através das personagens Inés, Juana e Juanita, uma representação da mulher que segue um padrão que está associado ao estereótipo de dona de casa, mãe e esposa, ainda que possuíssem outras características marcantes que refutam o modelo de mulher *angel del hogar*[7]. Essa visão preexistente do papel social feminino, de acordo com Amossy e Pierrot, reflete no comportamento da mulher:

> Do mesmo modo, os comportamentos da mulher refletem papéis sociais: o que se espera dela determina seus modos de fazer e ser. Ela aparecia, assim, como preocupada com o bem-estar do seu ambiente social e como dedicada, ao passo que os homens apareciam como mais desejosos de se impor e de controlar seu ambiente social. Não se trata aqui de traços inatos definindo a feminilidade como tal, mas de efeitos da distribuição social de papéis entre os sexos. (Amossy; Pierrot, 2022, p. 51).

Nesse sentido, podemos citar a personagem Inés que, apesar de ser uma mulher influenciadora e que exerce poder sobre os personagens do livro, agia de maneira que preservava a sua imagem de misericordiosa, dócil, delicada e religiosa. A personagem possui capacidade e conhecimento suficientes para desempenhar funções que ultrapassam o lar, porém, continua limitada ao ambiente doméstico, aos filhos, ao matrimônio e às leituras nos momentos de ócio.

Observamos que essa imagem estereotipada da mulher era mais acentuada no século XIX, pois era uma consequência de um contexto social, cultural e político, onde os ideais predominantes originaram a figura da mulher educada para o lar. Sendo assim, a cultura influencia diretamente nas representações clichês e nos estereótipos que são atribuídos não somente às mulheres, mas também a outros grupos sociais. A respeito disso, destaca Pereira (2002, p. 33): "A maneira mediante a qual o mundo é interpretado, dependeria fundamentalmente da cultura, uma vez que esta é capaz de determinar, de forma estereotipada, o retrato interno que cada um carrega do mundo circundante." As transformações culturais podem tanto intensificar os estereótipos preexistentes quanto enfraquecê-los ou dar origem a outros, porém eles sempre existirão na sociedade.

[7] "A origem da expressão "anjo da casa" é atribuída ao escritor vitoriano Conventry Patmore, cujo poema "O anjo da casa" exaltava as qualidades da mulher como criatura doméstica assexuada, submissa, abnegada, cheia de doçura [...]". Disponível em: https://gacetafrontal.wordpress.com/2017/05/08/ideas-para-el-xix-el-angel-del-hogar/.

2.2 A MULHER NA SOCIEDADE BURGUESA E LIBERAL DA ESPANHA DO SÉCULO XIX

O século XIX foi marcado por significativas mudanças no que diz respeito à estrutura da sociedade: trata-se de uma "nova sociedade de classes", pois, como já mencionado, neste século surge uma classe social, a burguesia, que origina novos hábitos, como as tertúlias políticas, veraneio, espetáculos burgueses (teatro, ópera, cassinos, etc.).[8] Essas questões econômicas influenciam diretamente nos papéis que os indivíduos desempenham na sociedade, pois, dependendo da classe social, encontraremos distintas funções, comportamentos e práticas. No nosso trabalho, faz-se necessário ressaltar as diferenças entre mulheres de classe alta ou média e de classe baixa, porque, apesar de os estereótipos referirem-se à mulher em geral, existem divergências sociais, culturais e educacionais entre as mulheres dos dois grupos.

A mulher burguesa e de classe média dedicava-se ao lar e à maternidade, ao passo que a mulher das classes mais baixas trabalhava igual aos seus esposos. Porém, ao contrário do que podemos pensar, a questão da mulher e do trabalho no século XIX, não era uma escolha, mas sim uma necessidade de sobrevivência, considerando que, naquela época, as desigualdades sociais tornaram-se mais evidentes, o que ocasionou na inserção das mulheres no setor operário, sendo assim:

> A incorporação laboral da mulher em setores industriais, reduzida e em zonas geográficas limitadas, não lhe proporcionará independência alguma já que o trabalho feminino no setor operário não é uma opção, mas sim uma necessidade que a fará sentir-se culpada por abandonar suas verdadeiras obrigações familiares: casa e filhos. (Domingo, 2010, p. 246, tradução nossa)[9].

Vale a ressalva de que a Espanha do século XIX continua sendo um país eminentemente agrícola, e as mulheres de classes baixas desempenham, em sua maioria, funções mais relacionadas ao trabalho rural/do campo e da extensão das tarefas domésticas. Em *Juanita la Larga*, a mulher camponesa é representada pelas personagens Juana e Juanita, sobretudo Juana, que presta diversos serviços ao vilarejo, como cozinha, confeitaria, costura e parto. Juana, por ser mãe solo, solteira e sem renda, precisou trabalhar de forma árdua para arcar com as despesas

[8] Informação disponível no site: https://www.profesorfrancisco.es/2017/12/economia-y-sociedad-espanola-en-el.html

[9] La incorporación laboral de la mujer a sectores industriales, reducida y en zonas geográficas limitadas, no le proporcionará independencia alguna ya que el trabajo femenino en el sector obrero no es una opción sino una necesidad que la hará sentirse culpable de abandonar sus «verdaderas» obligaciones familiares: casa e hijos.

da criação da filha, e como a educação da mulher se limitava ao ambiente doméstico, tornar esses afazeres a sua mão de obra, foi a opção mais viável.

No que se refere à mulher e a educação, na segunda metade do século XIX, 70% das mulheres espanholas se casavam entre os 16 e 25 anos, ou seja, desde a adolescência, a sua ocupação se limitava ao lar, e a educação ficava em segundo plano, posto isso, 71% das mulheres eram analfabetas, e as que estudavam, não passavam da educação primária[10]. A minoria das mulheres que conseguiram fugir à regra, seguia carreiras como o Magistério, e outras estudavam no Real Conservatório[11] e na Escolas de Artes e Indústrias. A educação feminina, que era bastante circunscrita, impedia a mulher de conquistar a sua emancipação; o casamento também era uma questão decisiva, partindo do ponto de que as mulheres casadas não tinham direitos, necessitavam da autorização do esposo para trabalhar, receber um salário, adquirir propriedades e até mesmo receber uma herança.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A técnica de coleta de dados da pesquisa bibliográfica. Foram utilizados, para a construção deste estudo, três tipos de obras: os que tratam sobre Psicologia Social, para compreendermos os fenômenos das Representações Sociais e da Estereotipia; os que fornecem informações acerca da sociedade espanhola/europeia do século XIX, as mudanças, avanços, a situação da mulher e a educação que lhe era concebida; e, por último, obras, e fontes secundárias, como livros didáticos e revistas voltadas para a Teoria Literária e o Realismo, vertente na qual está inserida a obra trabalhada na pesquisa.

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído de informações, do perfil físico e psicológico dos três principais personagens femininos do romance realista *Juanita la Larga*, de Juan Valera: Inés, Juana, Juanita. As personagens/mulheres foram analisadas de acordo com a faixa etária e posição/função social, objetivando descrever os estereótipos que lhes eram impostos.

As etapas para a coleta de dados foram duas: (***i***) leitura do romance e estudo do referencial teórico, que é constituído de obras da Psicologia Social, História e Teoria Literária, e (***ii***) identificação e descrição dos estereótipos presentes na representação de Inés, Juana e Juanita, personagens femininas do romance realista, *Juanita la Larga*. Para analisar as

[10] Informações retiradas do material didático "Español en Marcha", do curso de *Español como Lengua Extranjera*, 1ª ed., 2014.

[11] "O Conservatório foi o primeiro centro oficial em Espanha onde se ensinava música e declamação. Entre os seus alunos e professores estavam muitos dos melhores músicos espanhóis dos séculos XIX e XX [...]." Informação disponível em: https://rcsmm.eu/biblioteca/historia-biblioteca/?m=8&s=105.

personagens/mulheres da obra, as classificamos em faixa etária, classe e posição/função social (*Cf.* quadro 1).

QUADRO 1: PERFILAÇÃO DOS PERSONAGENS.

Personagem	Idade	Classe Social	Função Social
Inés	28 anos	burguesia	Mãe de sete filhos, religiosa e esposa de Álvaro Roldán. É uma chefe de família que, ao contrário das mulheres de classe baixa, usufrui de privilégios, como a presença de empregadas que auxiliavam na criação das crianças e nos demais afazeres, e o acesso à educação, sobretudo aos conhecimentos acerca da história da Espanha e de outros países. A leitura, para a personagem, é um *hobby*, uma forma de distrair-se enquanto seu marido está nas caçadas.
Juana	45 anos	classe baixa	Mãe solo, costureira, modista, parteira, cozinheira e dona de casa. Juana é uma mulher solteira, da classe trabalhadora, que presta vários serviços para a população de Villalegre; por ser mãe solo, foi muito criticada pela sociedade, porém, por ser a melhor da região em seus diversos afazeres, conquistou o respeito de todos.
Juanita	17 anos	classe baixa	Sabe costurar muito bem, cozinha, lê e estuda. Juanita, filha de Juana, é uma jovem que, diferente da maioria das moças de classe baixa do século XIX, recebe educação através de aulas particulares. Apesar de estar condicionada a dura realidade das mulheres do seu século, sabia se impor.

Como já afirmamos anteriormente, faremos a análise literária da representação de três personagens femininos do Realismo espanhol, com o intuito de destacar a estereotipia recorrente de uma ideia cristalizada das funções sociais que a mulher deve exercer. Portanto: analisamos o perfil psicológico das personagens buscando compreender a representação da figura feminina na obra; descrevemos os costumes e ideais da sociedade espanhola do século XIX, por meio das personagens, destacando a sua função/posição social; identificamos os estereótipos atribuídos às mulheres da obra; descrevemos a estereotipia feminina presente na representação das personagens e a quebra de paradigmas/ideais que ocorreu através da mudança de comportamento/pensamento dessas personagens.

4. *JUANITA LA LARGA*: O RETRATO FEMININO ESTEREOTIPADO NO REALISMO ESPANHOL

As novelas realistas espanholas retratavam os costumes da sociedade tratando de temas como amor, religião, política, realidade regional, a cidade e o campo. O escritor costumbrista "reflete com detalhes o ambiente em que a ação se desenvolve. Abundam as minuciosas descrições de ruas, povos, costumes, casas, quartos ou, inclusive, do vestuário e aspecto físico

dos personagens" (Cabrales, 2015, p. 37). Na obra *Juanita la Larga*, de Valera, os costumes de um vilarejo são descritos de forma bem detalhada.

Nas primeiras páginas da obra, o autor destaca a agricultura de Andalucía, citando a plantação de videiras, os chamados vinhedos, para a produção do vinho *Jerez*[12], em português

"Xerez", que, no século XIX, era a maior exportação espanhola: "Esta rica, ainda que pequena, cidade da Andalucía, florescia na época, porque as suas vinhas férteis, que ainda não

tinham sido destruídas pela filoxera, produziam vinhos requintados, que foram vendidos a xerez para se tornarem xerezanos." [13] (Valera, 2016, p. 3, tradução nossa).

A descrição da tradição dos personagens de reunir-se para as chamadas "tertúlias", com o objetivo de conversar e jogar Tute, um jogo de cartas (baralho) popular na Espanha: "Já se sabe que D. Paco aceitou o convite e foi à casa de Juana para uma confraternização: a princípio de vez em quando; depois de um curto período de tempo, todas as noites. Ele quase sempre jogava tute e perdia". [14](Valera, 2016, p. 32, tradução nossa).

As tradições de cunho religioso, como as procissões/festejos da igreja católica que homenageavam os santos: "Haverá uma procissão, uma feira, uma noite, uma missa e um sermão, que Padre Anselmo pregará, contando e celebrando a vida e os milagres do glorioso Santo Domingo de Guzmán, nosso padroeiro e advogado no céu." [15] (Valera, 2016, p. 46, tradução nossa).

Como observamos nas citações anteriores, os costumes e tradições da região têm grande destaque na obra, porém, Valera não se limita a esses relatos, pois, de acordo com Díaz-Plaja (1950, p. 402), a base da narração para Valera é a análise dos sentimentos dos personagens, característica da obra do autor que o faz ser considerado o criador da novela psicológica. Em *Juanita la Larga*, é possível adentrar ao universo emocional dos personagens: o autor narra

---

[12] "Produzido há mais de 2000 mil anos em um processo único de corte em etapas que mistura vinhos velhos e novos em uma rede de barris conhecida como sistema de criaderas e solera, o vinho de Jerez é elaborado com as uvas Palomino Fino, Pedro Ximénez e Moscatel." Disponível em: https://www.portoaporto.com.br/blog/vinho/o-que-e-o-vinho-de-jerez-e-como-e-produzido/

[13] "Esta rica aunque pequeña población de Andalucía estaba muy floreciente entonces, porque sus fértiles viñedos, que aún no había destruido la filoxera, producían exquisitos vinos, que iban a venderse a Jerez para convertirse en jerezanos."

[14] "Ya se comprende que D. Paco aceptó el convite y fue de tertulia a casa de Juana: al principio de vez en cuando; al cabo de poco tiempo, todas las noches. Casi siempre jugaba al tute y perdía. Sus pérdidas podían evaluarse, una noche con otra, en una peseta diaria."

[15] Habrá procesión, feria, velada, función de iglesia y sermón, que predicará el padre Anselmo, contando y celebrando la vida y milagros del glorioso Santo Domingo de Guzmán, nuestro patrono y abogado en el cielo.

diversos conflitos e, a partir disso, descreve como os personagens se sentem diante das situações. O principal conflito/situação do romance é a relação entre Don Paco (53 anos) e Juanita (17 anos), que afeta também os demais personagens do vilarejo.

Don Paco se vê incomodado por conta de seu repentino interesse em Juanita, uma moça anos mais jovem que ele. Está nítido que, de início, ele não soube lidar com o fato de estar apaixonado por Juanita, a idade era um fator, porém, a sua filha Inés era a responsável por grande parte do seu temor em prosseguir com essa relação:

> Fundado na própria modéstia, que o fazia formar um pobre conceito de sua pessoa, achava que com seus cinquenta e três anos, trinta e seis a mais que Juanita, não
>
> podia se apaixonar pela garota, pois ela desdenharia de seu carinho ou só lhe corresponderia por interesse." [16] (Valera, 2016, p. 21, tradução nossa).
>
> A ideia do casamento aterrorizava Don Paco, e não porque sentia total repulsa em se casar, mas porque sua filha, Dona Inés, lhe inspirava um carinho cativante, misturado com terror, e porque ela era tão autoritária quanto corajosa, e sem dúvida entraria em uma fúria infernal, caso seu pai lhe desse uma madrasta, especialmente em uma posição tão ruim [...] (Valera, 2016, p. 22, tradução nossa)[17].

Mais tarde, quando a interação entre Don Paco e Juanita se solidifica, testemunhamos as ações dele sendo influenciadas por sua paixão e ciúmes. Após frequentar a casa das Juanas, questiona Juana, mãe de Juanita, sobre a relação da garota com Antoñuelo, o que, depois de um curto período de tempo, transforma-se em um conselho/recomendação de que o rapaz deixe de ir com frequência à casa delas. Cabe citar que Don Paco também recomenda a Juanita deixar de participar de algumas programações que faziam parte de sua rotina com as demais garotas da vila.

Como analisado, o psicológico dos personagens é um ponto alto da obra de Valera, onde podemos presenciar tanto os conflitos da novela, quanto o emocional dos personagens e as atitudes que vêm como consequência desses sentimentos. O personagem da novela realista é exposto ao erro, aos sentimentos e ao efeito das suas ações.

As obras do escritor e romancista Juan Valera, em sua maioria, possuem como protagonistas figuras femininas que, ao mesmo tempo que são independentes, são também

---

[16] Fundado en la propia modestia, que le hacía formar un pobre concepto de su persona, hallaba que con sus cincuenta y tres años, treinta y seis más que Juanita, no podía ya enamorar a la muchacha, la cual o desdeñaría su cariño o sólo por interés se movería a corresponderle."

[17] La idea de casamiento aterrorizaba a D. Paco, y no porque en absoluto le repugnase el estar casado, sino porque su hija, la señora doña Inés, le inspiraba un entrañable cariño, mezclado de terror, y porque ella era tan imperiosa como brava, y sin duda se pondría hecha una furia del averno si su padre le diese madrastra, sobre todo de tan ruin posición [...]

mulheres submissas de alguma forma. São interessadas pela leitura, pelas artes, mas continuam recebendo uma educação tradicional e com enfoque no lar, no marido e nos filhos, como por exemplo, tarefas domésticas, costura e cozinha. Na novela realista *Juanita la Larga*, observamos três personagens femininas distintas, de diferentes faixas etárias e classe social: Doña Inés, Juana e Juanita.

Doña Inés, 28 anos, casada com D. Álvaro Roldán e mãe de 7 filhos, é uma mulher de classe alta, elegante, imponente e de grande influência em Villalegre. Por fazer parte da burguesia, teve acesso à educação, ao contrário das mulheres de classes mais baixas, porém, a educação de Inés era limitada apenas à leitura de livros em seus momentos de ócio:

> Era viúvo há mais de vinte anos, tinha uma filha de vinte e oito anos, que tinha sido a mais verdadeira donzela de todo o lugar, e que era então a senhora mais elegante, prestigiosa e bonita que nele havia, culminando e resplandecendo por sua idade, por sua beleza e por sua aristocrática posição, como o sol no meridiano. (Valera, 2016, p. 7, tradução nossa)[18].

> Como D. Álvaro Roldán se ausentava mais da metade do tempo, ora caça-coelhos, perdizes e lebres, ora em caçadas distantes, ora nas feiras mais movimentadas dos quatro reinos da Andaluzia, D. Inés ficava sozinha, porém, possuía vários recursos para se distrair, além da leitura de livros sérios. (Valera, 2016, p. 8, tradução nossa)[19].

Inés era o modelo ideal de mulher do século XIX: casada, com muitos filhos e religiosa. As origens de seu nome, Inés, estão relacionadas com a noção de pureza, castidade, sinceridade e amabilidade[20]. Padre Anselmo, a considerava um exemplo para a sociedade, uma mulher de muitas virtudes e que andava em retidão. A própria Inés se esforçava ao máximo para manter a aparência de pura e moralista, não permitindo que chegassem aos seus ouvidos conversas que podiam comprometer o seu caráter incorruptível. No entanto, apesar de ser uma mulher estereotipada e religiosa que deveria ser meiga e dócil, Doña Inés se distanciava desse clichê em alguns aspectos e, na verdade, mantinha uma personalidade predominante e de grande influência sob alguns personagens da obra.

---

[18] Viudo hacía ya más de veinte años, tenía una hija de veintiocho, que había sido la más real moza de todo el lugar, y que era entonces la señora más elegante, empingorotada y guapa que en él había, culminando y resplandeciendo por su edad, por su belleza y por su aristocrática posición, como el sol en el meridiano.

[19] Como don Álvaro Roldán estaba ausente más de la mitad del tiempo, ya cazando conejos, perdices y liebres, ya en distantes monterías, ya en las ferias más concurridas de los cuatro reinos andaluces, doña Inés se quedaba sola, pero tenía para distraerse varios recursos, además de la lectura de libros serios.

[20] Informação disponível em: https://mibebeyyo.elmundo.es/nombres-bebes/ines#:~:text=Para%20algunos%20fil%C3%B3logos%2C%20el%20nombre,referencia%20al%20cordero%20de%20Dios.

Ora, num século em que era mais do que comum os homens exercerem total domínio sobre a vida das mulheres, Doña Inés se portava com uma segurança que fugia à regra. Seu pai, Don Paco, cultivando um grande medo dela e de sua desaprovação em relação a sua vida amorosa, evitava nutrir afeto por outras mulheres desde que ficou viúvo.

Por outro lado, temos a figura de Juana, 45 anos, era uma ótima modista, costureira, cozinheira e parteira, mãe solo e mulher independente. Criou sua filha sozinha e com muito esforço, pois o pai da adolescente, um oficial de Cavalaria, morreu após ir para a guerra civil. O nome de Juana significa "mulher que é fiel a Deus" e "cheia de graça", que é responsável, energética, criativa e com habilidades para liderança[21]. Além disso, é importante destacar que

Juana era chamada de "la larga"[22], o que atribui mais um significado ao seu nome e que é consequência da sua personalidade: o caráter de quem é caprichoso no seu trabalho, neste caso, nos trabalhos agrícolas:

> Falo aqui da famosíssima Juana la Larga. Parece impossível que esta mulher acertasse fazer tão bem tantas coisas diferentes. Ela trabalhava muito, mas não se pode negar que colhia os frutos. Tinha casa própria, sem lagar e sem adega, mas no restante quase tão boa como a de Don Paco. Carecia de olivais e de vinhas, mas tinha feito poupanças que, segundo a voz pública, passavam de doze mil reais, e que iam crescendo como a espuma [...] (Valera, 2016, p. 11, tradução nossa)[23].

Como observado, os dotes de Juana estão relacionados com afazeres que, no século XIX, eram totalmente atribuídos às mulheres, principalmente as de classes mais baixas, que necessitavam fazê-los para garantir seu sustento, porém, Juana, apesar das múltiplas dificuldades e julgamentos por ser mãe solo, conseguiu mudar o rumo da sua vida através de seu trabalho, o que lhe proporcionou mais economias do que uma pessoa da sua classe normalmente conseguiria obter. A obra destaca que o respeito da população de Villalegre em relação à Juana, somente foi possível por conta de seu desempenho, era a melhor no que fazia, sendo assim, a burguesia precisava dela, seja para preparar uma ceia ou para confeccionar roupas:

---

[21] Informação disponível em: https://miafm.cienradios.com/sociedad/que-significa-el-nombre-juana-y-cual-es-su-verdadero-origen/.

[22] 1. adj/sust. Cu. Referido a persona, de gran rendimiento en el trabajo, especialmente en labores agrícolas. Disponível em: https://www.asale.org/damer/largo.

[23] Hablo aquí de la famosísima Juana la Larga. Imposible parece que esta mujer atinase a hacer bien tantas cosas diversas. Ella trabajaba mucho, pero no se ha de negar que con fruto. Tenía casa propia, sin lagar y sin bodega, pero en lo restante casi tan buena como la de don Paco. Carecía de olivares y de viñas, pero había hecho algunos ahorrillos, que, según la voz pública, pasaban de doce mil reales, y que iban creciendo como la espuma.

> No que diz respeito à confeitaria não era inferior; e quase todo o ano, e particularmente em três solenes épocas, ela não sabia como ir às mil partes onde a chamavam: antes da Páscoa de Natal, a fim de confeccionar as quinquilharias e delicadezas que as pessoas ricas e sibaríticas costumam fazer para seu presente [...]. (Valera, p.12, 2016, tradução nossa)24.

"Por isso, as senhoras e as jovens mais abastadas e apreciadoras do luxo recorriam à Juana para obter os seus vestidos penhorados, quando tinham de os usar num casamento, numa feira ou no baile [...]". (Valera, p.13, 2016, tradução nossa)[25].

A quebra dessa expectativa da mulher do campo que somente se dedica aos afazeres domésticos, torna-se mais acentuada na figura de Juanita, filha de Juana. A jovem de 17 anos era tão boa quanto sua mãe em todos os afazeres domésticos, entretanto, a partir da visão mais ampla da sua mãe ao longo de todos esses anos, Juanita foi agraciada com uma educação menos limitante se levarmos em consideração a sua posição social, pois recebia aulas particulares do professor da escola que a ensinou a ler e escrever.

Decerto que essa educação mais vasta colaborou para a construção da personalidade impactante, feroz e corajosa de Juanita. Posto isso, compreendemos que a luta de Juana implicou numa grande mudança de pensamento e comportamento de Juanita que, apesar de ainda estar muito limitada à cultura de sua época, mostra-se disposta a mudar, da sua maneira, as imposições feitas por uma sociedade que vai na direção contrária quando nos referimos à mulher e seus direitos. A moça, ao invés de manter uma personalidade de extrema doçura, optava por se impor, por falar, opinar e demonstrar suas inquietudes e incômodos: "[...] mas, brava e desconfiada, sabia despedir convidados, impor respeito e manter os mais ousados na linha." (Valera, 2016, p. 20, tradução nossa)[26].

Em vários momentos da leitura, nos deparamos com as falas ousadas de Juanita e com a descrição dos embates que ela tinha com personagens importantes da obra como o próprio Don Paco, seu par amoroso, Dona Inés e Padre Anselmo, além de também tentar contrariar sua mãe acerca de alguns pensamentos. Recordemos que Juanita provém de uma posição social desfavorável, e que sua mãe foi alvo de muitos comentários maldosos por ser mãe solo, o que deveria intimidar a adolescente e evitar que ela tivesse comportamentos como os que ela tem

---

[24] En lo tocante a repostería no era nada inferior; y casi todo el año, y particularmente en tres solemnes épocas, no sabía ella cómo acudir a las mil partes adonde la llamaban: antes de Pascua de Navidad, a fin de confeccionar las chucherías y delicadezas que las personas pudientes y sibaríticas suelen entonces mandar hacer para su regalo.

[25] Las señoras y señoritas más pudientes y aficionadas al lujo acudían, pues, a Juana para sus trajes de empeño, cuando había que lucirlos ya en una boda, ya en una feria o ya en el baile [...].

[26] pero, brava y arisca, sabía despedir huéspedes, imponer respeto y tener a raya a los más atrevidos.

na obra, no entanto, Juanita se impõe diante de qualquer figura, seja qual for o seu *status* social. No início da obra, observamos isso através de suas falas irônicas direcionadas a Don Paco, logo quando o senhor se interessa por ela; a jovem o confronta sem nenhum decoro. Mais tarde, acompanhamos o drama entre Juanita e Inés, personagem bastante temida na obra, mas que também não será capaz de conter a personalidade de Juanita em todos os momentos.

A personagem Juanita, ao final da obra, acaba por ter um futuro previsível: o matrimônio. A partir da instrução que recebeu e da personalidade sagaz que tinha, o leitor poderia prever outro futuro para a personagem, no entanto, apesar dos diversos embates das mulheres com a cultura machista da época, os passos eram pequenos, mesmo que tão significativos. Juanita, por mais que tivesse um caráter tão marcante e diferenciado, ainda era uma jovem mulher do século XIX, rodeada de crenças, conselhos e determinações que a faziam crer que o correto seria seguir a mesma rota que outras. Afinal, para alguém de sua classe, as chances de ascender socialmente eram mínimas e as consequências da luta para alcançar ascensão eram dolorosas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do perfil psicológico das personagens femininas da obra, bem como a descrição dos estereótipos que lhes são atribuídos em suas representações, podemos afirmar que a estereotipia presente na figura da mulher do século XIX é oriunda de uma cultura que somente pode ser transformada ao longo dos anos, através do surgimento de outras ideais e, principalmente, da luta diária das mulheres em relação a essas imposições sociais e culturais. As diferenças sociais entre as mulheres da obra são um fator decisivo em relação à posição que exercem no lar e na sociedade em geral, no entanto, todas serão vítimas dos estereótipos, especialmente os de boa mãe, filha, esposa, que precisa se portar de forma submissa, dócil e exemplar.

Como observado na obra, as mulheres construíram o seu legado de forma muito lenta, por meio de atitudes mínimas que refletiam mais o futuro de suas descendentes do que o seu. Levando em consideração que a mulher fazia e ainda faz parte de uma minoria que luta contra o silenciamento, torna-se quase impossível combater todas as injustiças e exigências que lhes são postas, por isso, as personagens Inés, Juana e Junita, ainda que fujam, de alguma forma, dos estereótipos de mulher do século XIX, permanecem nesse lugar de clichês, em que a mulher está condicionada a aceitar um futuro que nem sempre lhe cabe, mas que é necessário para que seja aceita em sociedade.

Juana, ao enfrentar todo julgamento social por ser mãe solo, deixou um legado de coragem para sua filha, que cresceu com um caráter moldado para enfrentar as diversidades da vida das mulheres. Essa atitude de Juana é reflexo da atitude de muitas outras mulheres da história, que sofreram sérias consequências por optar pela bravura de se posicionar ao invés de aceitar um destino baseado nas ideias cristalizadas do que é ser/comporta-se como mulher.

Hoje, no século XXI, as mulheres frequentam o ambiente escolar, assumem cargos de grande destaque, como os de carreira política; possuem o direito de ser mãe solo ou de não ser mãe, casar-se ou não, saber realizar tarefas domésticas ou não. De fato, os julgamentos e os estereótipos não tiveram o seu fim, mas, em oposição ao século XIX, esses estereótipos não afetam totalmente a vivência das mulheres que, atualmente, conseguem manifestar a sua insatisfação por meio de vários canais: redes sociais, televisão, jornais, etc. A estereotipia ainda se faz presente no dia a dia da mulher, porém, agora, existe a oportunidade e possibilidade de ser questionada/refutada.

REFERÊNCIAS

AMO, María Cruz del Amo del. **La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX**. 2008, 783 f. Tese (Doutorado em História). Facultad de Geografia e Historia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos e Clichês**. São Paulo: Contexto, 2022.

CABRALES, José Manuel [et. al]. **Literatura Española y Latinoamericana**. Madrid:

SGEL, 2015, p. 30-41

CABRALES, José Manuel; HERNÁNDEZ, Guillermo. **Literatura española y latinoamericana II. Del Romanticismo a la actualidad**. Madrid: SGEL, 2009.

DÍAZ-PLAJA, Guillermo. **Historia de la literatura española.** Buenos Aires: [s.d.].

DOMINGO, Pillar. **La educación de la mujer española en el siglo XIX**. Historia de la

Educación, [S. l.], v. 8, p. 245-260, 2010. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837>. Acesso em: 9 setembro de 2023.

MARTÍNEZ, Mª Ángeles Álvarez; ÁLVAREZ, Myriam; ACOSTA, Álvaro E. Vento. **Curso de Literatura aprender literatura es aprender a vivir**. 1ª ed. [S.l.]: Edelsa, 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed.

Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Marcos Emanoel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

OURIQUE, João Luís Pereira. **Panorama de Literatura Espanhola.** Livro-Texto (Curso de Graduação em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17136/Curso_Let-Port-Lit_Panorama-Literatura-Espanhola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de março de 2024.

ROSA, Juan Miguel. **Literatura Espanhola II**. Natal: IFRN, 2004. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/328/AULA%2006%20-%20DF.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 18 de março de 2024.

SÁNCHEZ, Dário. Literatura en lengua española I [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/680/689/2156>. Acesso em: 18 de março de 2024.

SOUZA, Antonielle Menezes; SILVA, Márcio Carvalho da. **Literatura del siglo XIX: Realismo y Naturalismo en España.** Portal Cesad. Universidade Federal de Sergipe: [s.d.]. Disponível em:

<https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/13103503082017Literatura_Espanhola_II_Aula_10.pdf> . Acesso em: 18 de março de 2024.

STUART, Hall. **Cultura e Representação**. Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

VALERA, Juan. **Juanita la Larga**. Alayor: textos.info, 2016. Disponível em: <https://www.textos.info/juan-valera/juanita-la-larga/descargar-pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

VIÚDEZ, Francisca; DÍEZ, Ignacio; FRANCOS, Carmen. **Español en Marcha**. 1ª ed. Alcobendas: Sgel Ele, 2014.

LITERATURA AFRICANA NO MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE DA UFMA: UM INSTRUMENTO DE DECOLONIALIDADE

Priscila Milena Costa Chahini
Mestre em Cultura e Sociedade
priscila.mcc@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Márcia Manir Miguel Feitosa
Doutora em Letras
marciamanir@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A África é um continente multicultural e multilinguístico, conhecido pelas suas inúmeras belezas naturais e exóticas, onde muitos idiomas são falados, com destaque para o inglês, francês e português, advindos dos países colonizadores. Sabemos que, por meio da literatura, podemos ter acesso a várias culturas, e as literaturas africanas correspondem à configuração de uma identidade de cultura e de valores, tendo não apenas uma função social, como também política. Percebe-se que a literatura africana ainda é pouco difundida no Brasil, principalmente em relação ao meio acadêmico. Neste estudo, ressalta-se a literatura africana dos países de língua portuguesa e sua relação com os conceitos pós-coloniais. O presente artigo deriva de uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa e, para o desenvolvimento deste, definiu-se como objetivo geral refletir sobre a relevância do ensino da literatura africana no ambiente acadêmico do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio das percepções dos discentes matriculados na disciplina de "Linguagem, Literatura e Filosofia", que tiveram, no plano de curso, bibliografias de literatura africana, com o fim de interpretar os resultados a partir de uma perspectiva decolonial. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário misto com sete perguntas através do Google Forms aos dez discentes da disciplina, sendo três homens e sete mulheres, visando, também, descrever os conhecimentos dos discentes em relação à relevância da literatura africana no contexto da pós-graduação. Os resultados obtidos mostram a necessidade de inserir cada vez mais a literatura africana no ensino superior, como instrumento de decolonialidade.

Palavras-chave: Literatura africana; Colonialidade; Decolonialidade; Ensino superior.

1. Introdução

A África é um continente multicultural e multilinguístico, conhecido pelas suas inúmeras belezas naturais e exóticas, onde muitos idiomas são falados, com destaque para o inglês, francês e português, advindos dos países colonizadores.

Sobre os países africanos de língua portuguesa, o escritor moçambicano Couto (2011, p. 181) destaca que "[...] o português é adotado não como uma herança, mas como o mais valioso troféu de guerra". Observa-se, nessa fala, o legado do colonialismo de Portugal.

Sabemos que, por meio da literatura, podemos ter acesso a várias culturas, e, nesse contexto, Kandjimbo (2016, p. 19) enfatiza que "[...] as literaturas africanas correspondem à configuração de uma identidade de cultura e de valores", tendo não apenas uma função social, como também política. Percebe-se que a literatura africana ainda é pouco difundida no Brasil, principalmente em relação ao meio acadêmico.

Neste estudo, ressalta-se a literatura africana dos países de língua portuguesa e sua relação com os conceitos pós-coloniais.

O presente artigo deriva de uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa e, para o desenvolvimento deste, definiu-se como objetivo geral refletir sobre a relevância do ensino da literatura africana no ambiente acadêmico do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio das percepções dos discentes, com o fim de interpretar os resultados a partir de uma perspectiva decolonial.

Para atingir esse objetivo, foi feito um questionário misto para os discentes matriculados na disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia, visando, também, descrever os conhecimentos dos discentes em relação à relevância da literatura africana no contexto da pós-graduação.

Espera-se que as informações e esclarecimentos fornecidos nesta pesquisa contribuam para o aprimoramento da disciplina no Mestrado Cultura e Sociedade do PGCult/UFMA.

2. Literatura africana

A literatura africana de língua portuguesa ainda é considerada recente, pois os países colonizados por Portugal se tornaram independentes apenas no final do século XX. Segundo os estudos de Kandjimbo (2016), somente após o período de independência é que as antigas colônias de Portugal assumiram a responsabilidade de produzir suas reflexões teóricas e substituir os cânones literários coloniais.

Sobre a importância dessa substituição dos cânones, destaca-se Appiah (*apud* Kandjimbo, 2016, p. 15), ao informar que "[...] a arma da pedagogia muda de mãos quando se forma um novo cânone e um discurso contra-hegemônico produzido pelo sujeito que escreve a própria literatura". Essa literatura pós-colonial se caracteriza por dois momentos: o primeiro é de caráter nacionalista, onde a literatura vai cumprir com o papel de construir uma nação. O segundo momento, trata de debater o processo identitário desta nação (Kandjimbo, 2016).

Com essas mudanças, a literatura africana passou por várias fases para construir sua identidade cultural. Macamo (2002, p. 11) classifica a literatura africana em três tipos de conhecimento: tradicional, colonial e africano. O conhecimento tradicional está relacionado à sua função ritual, por se tratar de "[...] um saber que muitas vezes não é verbalizado e encontra expressões em situações rituais onde se produz e se confirma a ordem social".

Sobre conhecimento colonial, Macamo (2002, p. 13) o define como:

> A invenção de uma sociedade africana suscetível de intervenção colonial. A administração colonial sistematizou o conhecimento que tinha das sociedades africanas no sentido de criação de instituições e gestão das relações sociais em moldes que permitissem a sua manipulação segundo os interesses coloniais.

Macamo (2002, p. 14) enfatiza ainda que "[...] as instituições sociais que emergiram do saber colonial produziram uma sociedade africana fictícia, mas real, como artefato do poder colonial". Couto (2011, p. 178) corrobora com esse pensamento quando afirma que a política portuguesa na África tinha o objetivo de construir uma camada social capaz de gerir a máquina do Estado Colonial, para que se tornasse futuro reprodutor da constituição colonial. Ainda cita que "Estava-se forjando a ordem colonial dos nossos dias - um colonialismo indigenizado, um colonialismo que dispensa colonos".

Bebiano (2000) destaca que o conhecimento africano foi repassado de uma geração para outra através da literatura oral. Essa forma de expressão foi considerada desvalorizada, mas com o tempo, foi sendo reconhecida nos veículos culturais. Sobre as literaturas orais africanas, elas revelam "[...] uma tradição literária antiga de comunidades étnicas cujo território transcende as fronteiras do Estado moderno" (Kandjimbo, 2016, p. 23).

A literatura africana é marcada por seu contexto histórico e político, e ainda sofre influência da colonialidade, sendo ainda pouco conhecida e difundida no Brasil. Muito além do seu contexto de colonização, independência e guerras, os estudos sobre literatura africana são de grande relevância por auxiliar na formação de novos saberes, de novos horizontes e de quebra de paradigmas e preconceitos.

3. Literatura africana no contexto do mestrado em cultura e sociedade

Durante o módulo de Literatura, ministrado pela professora Doutora Márcia Manír, foram abordadas as seguintes bibliografias de literatura africana: "*Se Obama fosse africano*" e contos de "*Vozes anoitecidas*", ambos do autor moçambicano Couto (2011, 2016); "*O Assobiador*", do autor angolano Ondjaki (2016); "*Introdução ao Pensamento Filosófico Africano*", do autor Monteiro (2020); "*Para uma crítica africana dos estudos pós-coloniais (contra o cânone ocidental, outros cânones e global ética)*", do autor angolano Kandjimbo (2016) e "*Localizar o 'pós-colonial'"* da autora Mata (2016), de São Tomé e Príncipe.

Foram abordados temas sobre colonialismo, eurocentrismo, cânones e contra-cânones literários, filosofia africana, bem como literatura em geral. Esses assuntos foram imprescindíveis para a reflexão dos alunos sobre a relevância das referidas temáticas no contexto da Pós-graduação.

3.1 Contextualizando o escritor Mia Couto

É impossível falar de literatura africana sem falar do escritor Mia Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto. Mia Couto nasceu em 5 de julho de 1955, na cidade de Beira, em Moçambique – África. É escritor, poeta, biólogo, jornalista e membro correspondente da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira n.º 5 (Frazão, 2021).

Atualmente, é o autor moçambicano mais traduzido e publicado no exterior, possuindo, em seu currículo, mais de trinta livros e sendo vencedor de vários prêmios de literatura, entre eles, o do "Prêmio Camões", de 2013, com o livro "*Terra Sonâmbula*", considerado um dos doze melhores livros africanos do século XX. No Brasil, suas obras literárias são publicadas pela editora Companhia das Letras (Frazão, 2021).

A relação entre Mia Couto e o Brasil vai além de livros publicados. Ele retrata o Brasil em sua narração poética: "[...] o Brasil, tão cheio de África, tão cheio da nossa língua e da nossa religiosidade" (Couto, 2011, p. 64-65). Fã do escritor brasileiro Jorge Amado, ele diz: "Jorge não escrevia livros, ele escrevia um país", o que também se pode dizer que Mia Couto fez o mesmo.

José Craveirinha, um dos maiores poetas de Moçambique, também faz sua reverência a Jorge Amado e ao Brasil: "[...] nós nos libertamos com a ajuda dos brasileiros. E toda a nossa literatura passou a ser um reflexo da Literatura Brasileira" (Couto, 2011, p. 65).

4. Colonialidade, eurocentrismo e decolonialidade

4.1 COLONIALIDADE: DO PODER, DO SABER E DO SER

De acordo com os estudos de Quijano (2005), colonialidade é uma invasão ao imaginário do outro (sua ocidentalização), em que o colonizador aniquila o pensamento do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o seu próprio. Para Ballestrin (2013), colonialidade refere-se a continuação do pensamento colonial, que se expressa nas relações dominantes de poder, saber e ser. Para melhor reflexão, conceituaremos a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A Colonialidade do Poder é um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, que constatou que as relações de colonialidade econômica e política ainda permanecem mesmo com o fim do colonialismo (Ballestrin, 2013). Ela está diretamente ligada à globalização e tem como padrão de poder a classificação por raça, onde o padrão do homem europeu é classificado como superior (Quijano, 2005).

Com isso, podemos constatar que o homem negro africano encontra-se em posição de inferioridade em relação ao homem branco europeu. Esse padrão estabelecido pela raça é uma forma de justificar as relações de poder europeias. Nessa perspectiva, Lugones (2014) sintetiza a colonialidade do poder como a essência do pensamento colonial, de onde deriva a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

De acordo com os estudos de Lander (2005), a colonialidade do saber desenvolveu um padrão de conhecimento global, hegemônico e superior, que se expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países subalternizados.

Nesse mesmo sentido, podemos usar como exemplo a fala de Kilomba (2019, p. 51-52) no que se refere a comparação da produção científica da mulher negra em relação à mulher branca: “[...] eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro. Quando elas/eles falam, é científico, quando nós falamos, é acientífico”.

Por fim, a Colonialidade do Ser está relacionada ao processo de desumanização e à inferioridade dos povos subalternos (Lugones, 2014), onde os povos colonizados são vistos como subalternizados e inferiorizados em relação à sua capacidade, intelectualidade e racionalidade. Esse pensamento corrobora com os estudos da escritora indiana Spivak (2010, p. 12), em seu livro “*Pode o Subalterno Falar*?”, onde discorre sobre a responsabilidade de combater a subalternidade. Para o autor, o subalterno é definido pelas “[...] camadas mais baixas

da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante".

Destarte, podemos dizer que a literatura africana permanece em um lugar silenciado, sendo classificada como subalterna e, até os dias atuais, ainda sofre as consequências da colonialidade do poder, do saber e do ser.

4.2 EUROCENTRISMO

O Eurocentrismo está diretamente ligado aos conceitos de colonialidade e combatê-lo é uma expressão de decolonialidade. Quijano (2005, p. 126) faz a seguinte definição:

> A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Já no campo da literatura, Casanova (*apud* Kandjimbo, 2016, p. 22) "[...] identifica a estrutura hierárquica de um universo literário mundial centrado na Europa como objeto de estudo. Estabelece um Meridiano de Greenwhich que padroniza a temporalidade literária". Na mesma análise, Kandjimbo (2016) defende que as literaturas africanas são parte da literatura e da cultura mundial, não podendo o seu reconhecimento depender de padrões do Ocidente.

Sobre o meio acadêmico, a escritora Kilomba (2019), em seu livro "*Memórias da Plantação*", ressalta: "Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento, tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível". A escritora ainda faz diversos questionamentos sobre o conhecimento acadêmico:

> Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual o conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecido como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50).

Podemos perceber que os conceitos de conhecimento estão diretamente ligados ao poder e ao padrão do eurocentrismo e que a literatura africana, principalmente no meio acadêmico, ainda permanece nas margens desse contexto.

4.3 DECOLONIALIDADE

O conceito de decolonialidade surge como forma de resistência aos padrões impostos pela colonialidade. Para Avila (2021), decolonialidade é a forma de enfrentar a colonialidade,

a modernidade e o capitalismo. Tem como objetivo desconstruir padrões estabelecidos e romper com os conceitos impostos aos povos colonizados e subalternizados.

Ainda no contexto de decolonialidade, Spivak (2010, p. 14) afirma que "[...] a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido". Nesse prisma, o pensamento decolonial é um meio de dar voz e visibilidade aos povos subalternizados que por muito tempo foram silenciados.

Para Appiah (*apud* Kandjimbo, 2016, p. 17), "[...] a superioridade cultural do ocidente continua a ser o referente das controvérsias e dos obstáculos a transpor". Isso reforça a importância de trazer a bibliografia de literatura africana para um Mestrado em uma Universidade Federal, como forma de criar esses referidos espaços e de transpor os obstáculos, para contribuir com a decolonialidade.

5. Procedimentos metodológicos

O presente artigo apresenta o objeto de estudo e aborda os aspectos metodológicos da investigação. Inicia-se concordando com Gatti (2002, p. 63) quando afirma que:

> O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça.

Foi efetuada uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, pois de acordo com Gil (2007), esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco conhecidos e/ou pouco explorados, que envolvem entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema da pesquisa, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado.

O lócus deste estudo foi a UFMA.

5.1 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes foram os 10 (dez) discentes matriculados na disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia, pertencentes à décima terceira turma do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – PGCult da UFMA. Dos 10 (dez) discentes, três são do sexo masculino e sete do sexo feminino, tendo como graduações: uma pessoa em Segurança Pública e do Trabalho, uma em Ciências Sociais, uma em Psicologia, quatro em Filosofia, duas em Letras e uma em Artes Visuais. Identificados neste estudo por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento bibliográfico ocorreu através de leituras e/ou estudos em livros, periódicos especializados e pesquisas na internet. Nesta última, utilizaram-se palavras-chave como: literatura africana, colonialidade, eurocentrismo e decolonialidade.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por sete questões mistas aos dez discentes a respeito da literatura africana, onde foram levados em consideração os períodos anteriores ao Mestrado e posteriores ao encerramento da disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia.

Os dados foram coletados pela própria pesquisadora, ao utilizar questionário elaborado na plataforma *Google Forms*. Para a análise de dados, foi empregada a ferramenta de informática (planilha eletrônica do Excel). A análise dos dados compreendeu o retorno ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa.

6. Resultados e discussões

Ao serem questionados se já tinham tido contato com Literatura Africana anteriormente ao PGCult, seis participantes (60%) responderam que já haviam tido contato e quatro responderam que não (40%). Diante dos dados, percebe-se que mesmo o Brasil sendo um país de língua portuguesa, a literatura africana ainda é pouco conhecida em nosso país. Um retrato de como o eurocentrismo ainda está presente em nossa literatura.

Nas palavras de Couto (2011, p. 66) sobre o Brasil: “[...] no outro lado do mundo se revela a possibilidade de um outro lado da nossa língua”. E segundo o poeta Craveirinha (*apud* Couto, 2011), a literatura de Moçambique se libertou de Portugal através da literatura brasileira. Isso demonstra que muito se tem do Brasil na África, mas ainda temos pouco da África no Brasil. Ter uma bibliografia com literatura africana em um Mestrado de uma Universidade Federal já é uma iniciativa para a reparação desse silenciamento colonial.

Em relação aos seis participantes que já haviam tido contato com a literatura africana anteriormente ao PGCult, foi indagado se esse contato havia sido em ambiente acadêmico. Foi verificado que apesar de os participantes terem graduações nas áreas de Ciências Humanas, como Letras, Filosofia, Psicologia e Artes Visuais, apenas dois discentes (42,9%) tiveram o contato com a literatura africana em ambiente acadêmico, os outros quatro (57,1%) participantes responderam que não. Os resultados obtidos estão diretamente ligados aos questionamentos de Kilomba (2019) sobre qual conhecimento tem feito parte da agenda acadêmica, quem está no centro do conhecimento e quem está fora. Nota-se, a partir disso, o

quanto a literatura africana ainda é silenciada no contexto educacional do país, com padrão de ensino voltado para o eurocentrismo, não apenas a nível escolar, como também nas graduações e pós-graduações.

Sobre a questão se os participantes já conheciam o autor moçambicano Mia Couto antes do PGCult, verificou-se que apesar de Mia Couto ser um dos mais famosos escritores da língua portuguesa, ganhador de vários prêmios da literatura e membro da Academia Brasileira de Letras, três pessoas (30%) o conheciam e já haviam lido ao menos uma de suas obras, três pessoas (30%) o conheciam mas nunca leram nenhuma obra do autor e quatro pessoas (40%) não o conheciam.

Tais resultados confirmam o pensamento de Casanova (*apud* Kandjimbo, 2016) a respeito do universo literário mundial e ao posicionamento de Kilomba (2019) sobre o que não se enquadra no modelo eurocêntrico de conhecimento, que tem sido rejeitado.

Quando foi questionado se a literatura africana foi relevante na disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia e se esta deveria permanecer na bibliografia da referida disciplina, os participantes foram unânimes ao responder que sim.

Em conformidade com Kilomba (2019, p. 52-53): “[...] os trabalhos de escritores e intelectuais negros permanece, em geral, fora do corpo acadêmico e de suas agendas”. Levando-se em consideração que o conhecimento é colonizado, “[...] não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa, descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento”.

As respostas corroboram também com os estudos de Spivak (2010), a respeito da necessidade de se criar espaços para que essa literatura possa ser articulada e ouvida cada vez mais, principalmente nos ambientes acadêmicos. Constata-se que os participantes validam as colocações de Kilomba (2019), e têm consciência da relevância e da permanência da literatura africana como parte da bibliografia da referida disciplina.

Em relação à questão de que se consideravam que a Literatura Africana nos países de língua portuguesa está relacionada com a colonialidade do poder, todos os participantes responderam que sim.

Esse questionamento entre literatura africana e colonialidade do poder em relação ao ambiente acadêmico é feito por Kilomba (2019, p. 40), quando afirma que é importante que se façam essas perguntas, pois o centro acadêmico não é um lugar neutro, mas sim um espaço onde o privilégio de fala tem sido negado aos negros. O autor cita que “Historicamente, é um espaço onde temos estado sem voz, e onde acadêmicos brancos têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como inferior, colocando africanos em subordinação absoluta ao sujeito branco”.

Isso demonstra, através dos conceitos de Macamo (2002), que não apenas a colonialidade do poder, como também a do saber e do ser, estão relacionados ao silenciamento da literatura africana nos países de língua portuguesa.

Por último, foi indagado qual a relevância do estudo da literatura africana. As respostas vão de acordo com os ensinamentos de Quijano (2005) sobre aprendermos a nos libertar do eurocentrismo.

> Novas perspectivas para o meio acadêmico, e ampliação das nossas visões eurocentradas" (P1).
>
> Levando em consideração a rica literatura que tivemos acesso, acerca da Literatura Africana, por meio da disciplina de Linguagem, Literatura e Filosofia, compreendi que precisamos buscar o conhecimento para além daquele previsto na cultura ocidental. Nesse sentido, percebo a pertinência dos estudos africanos, em vista de sairmos de uma certa 'zona de conforto', e adentrarmos outros universos, que inclusive nos possibilitam olhar as realidades sob um outro viés (P2).
>
> Apesar de sua grande importância cultural, a literatura africana não tem recebido a sua devida atenção. É necessário aprender sobre este continente e conhecer a multiplicidade da sociedade e da cultura africana a partir da leitura de grandes obras de escritores, como Mia Couto (P3).
>
> É extremamente relevante para que possamos conhecer e compreender, pela ótica dos africanos, a diversidade cultural, a história e a realidade de um continente tão importante e significativo para nós brasileiros (P4).
>
> Fundamental para que tenhamos uma visão menos europeia e mais aprofundada sobre outros países do mundo, especialmente, os mais marginalizados (P5).
>
> Muito grande (P6).
>
> De forma sucinta, é imprescindível para que se possa quebrar o paradigma de verdade ou epistemológico eurocêntrico. Por consequência, abrindo as possibilidades de compreensões da diversidade de literatura existentes (P7).
>
> Toda possível porque nos permite conhecer a ancestralidade do povo brasileiro, já que nos permite acessar um pouco do imaginário africano, mola propulsora da constituição deste país (P8).
>
> Abriu portas para conhecer a multiplicidade da cultura africana e para que eu percebesse o quanto ela é silenciada devido aos padrões do eurocentrismo, me estimulando a procurar novos livros e africanos (P9).
>
> Acredito que estudar Literatura Africana é algo fundamental para entendermos e acolhermos mais produções artísticas dos países do continente Africano, e que está diretamente ligado ao pensamento da cultura e histórica do Brasil (P10).

As respostas dos participantes contribuem com a conclusão de Quijano (2005, p. 139) em seu artigo "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina", onde afirma que "[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos".

Conforme os esclarecimentos de Lopes (2021, p. 109) sobre literatura, o estudioso acredita que esta "[...] ajuda o ser humano a refletir e a denunciar as estruturas orgânicas e a influência do poder à sua volta". Com isso, podemos perceber a grande relevância do estudo da literatura africana, envolvendo histórias e contos sobre momentos políticos e históricos na África, assim como o pensamento filosófico africano e conceitos coloniais e pós-coloniais, responsáveis por provocar a reflexão dos discentes do Mestrado.

Através dos resultados obtidos, observa-se a importância de quebrar o padrão do eurocentrismo e colonialidade de poder através da disseminação cada vez maior de estudos da literatura africana (Kilomba, 2019).

7. Considerações finais

Concluída a pesquisa, foi possível constatar que apesar de nem todos os discentes terem tido contato com a literatura africana antes do Mestrado, logo, foi de primordial importância o seu estudo na disciplina do Mestrado PGcult, não apenas para a disseminação de uma literatura que rompe com os padrões eurocêntricos, como também para a reflexão dos conceitos sobre colonialidade, decolonialidade e eurocentrismo, que contribuíram para o aprofundamento dos estudos pós-coloniais no meio acadêmico.

Constatou-se que os discentes têm consciência da relevância e da permanência da literatura africana como forma de romper com a ordem eurocêntrica do conhecimento. (Kilomba, 2019). Assim como o poeta moçambicano Craveirinha (*apud* Couto, 2011, p. 67) valoriza a literatura brasileira em sua fala: "Quando chegou o Jorge Amado, nós tínhamos chegado a nossa própria casa", é necessário que haja a valorização da Literatura Africana e temos que fazer com que o Brasil volte para casa.

Ainda há muito o que aprender sobre as literaturas africanas no Brasil, dessa forma, faz-se necessária a sua permanência na bibliografia da disciplina Linguagem, Literatura e Filosofia do Mestrado PGCult, como poderoso instrumento de decolonialidade.

REFERÊNCIAS

AVILA, Milena Abreu. Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos? **Politize**, [*S. l.*], 19 mar. 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/. Acesso em: 23 jul. 2022.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

BEBIANO, D. P. **Língua portuguesa e identidade nacional em José Luandino**. [*S. l.*], 2000. Disponível em: https://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/291-l%C3%ADngua-portuguesa-e-identidade-nacional-em-jos%C3%A9-luandino-vieira. Acesso em: 25 jul. 2022.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano? E outras intervenções (Ensaios)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, M. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FRAZÃO, D. Mia Couto. *In*: 7 GRAUS. **Ebiografia**. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mia_couto/. Acesso em: 20 jul. 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

KANDJIMBO, L. Para uma crítica africana dos estudos pós-coloniais (contra o cânone ocidental, outros cânones e global ética). *In*: GARCÍA, F.; MATA, I. (org.). **Pós-colonial e Pós-colonialismo**: propriedades e apropriações de sentido. Rio de Janeiro: Dialogartes Publicações, 2016.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Coleccion Sur Sur).

LOPES, F. da S. As funções da literatura. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 96-114, 2021.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MACAMO, E. A constituição de uma sociologia das sociedades africanas. **Estudos Moçambicanos**, Maputo, v. 19, p. 5-26, 2002.

MATA, I. Localizar o "pós-colonial". *In*: GARCÍA, F.; MATA, I. (org.). **Pós-colonial e póscolonialismo**: propriedades e apropriações de sentido. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, 2016.

MONTEIRO, I. L. **Introdução ao pensamento filosófico africano**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

ONDJAKI. **O assobiador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LITERATURA DO INCONSCIENTE: A CONSTRUÇÃO DO ONÍRICO NA OBRA DE CLARICE LISPECTOR

Ana Clara Moliani Sobreira Moraes
Graduanda em Psicologia
anamoliani7@gmail.com
Universidade Estadual de Maringá

Aline Sanches
Doutora em Filosofia
asanches@uem.br
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: A partir do século XX, com o surgimento da Psicanálise, os processos oníricos adquiriram um novo valor, e os sonhos passaram a ser vistos como um meio significativo para compreender a mente humana. Este artigo propõe analisar, sob a perspectiva psicanalítica de Freud, a presença dos sonhos na Literatura, focando na dimensão onírica das obras da autora brasileira Clarice Lispector. O objetivo é explorar a interseção entre a Psicanálise Freudiana e a Literatura, evidenciando como a literatura aborda temas psicanalíticos, direta ou indiretamente, e como os sonhos na obra de Clarice Lispector se relacionam com o inconsciente descrito por Freud. Embora a forma como os escritores utilizam recursos literários para criar expressões psicológicas únicas para seus personagens continue sendo um mistério, mesmo para Freud, essas criações refletem a experiência, sensibilidade e percepção artística dos autores. A Psicanálise, aqui, não busca interpretar diretamente o que o artista cria, mas compreender como esses artistas se entregam à obra de maneira tão única e subjetiva. A partir da análise da obra de Clarice Lispector, propõe-se uma abordagem psicanalítica dos processos de criação artística, com ênfase na criação literária, que pode ser considerada paralela ao trabalho dos sonhos.

Palavras-chave: Clarice Lispector; Literatura; Psicanálise; Sonhos.

1. Sobre os sonhos

Em um dos textos que viria a ser um dos mais importantes para o entendimento do humano enquanto sujeito racional, Descartes escreve “penso, logo existo”. Tomando a liberdade de brincar com essa que é uma das frases mais conhecidas da filosofia, podemos afirmar que “sonho, logo existo”, distanciando-nos da lógica iluminista e nos aproximando mais das teses psicanalíticas. Sonha-se, respira-se, sente-se fome, sente-se sede, tem-se impulsos, vive-se. A história da humanidade é atravessada pela história dos sonhos, uma vez que estes são intrinsecamente uma das características - das mais artísticas - da sobrevivência.

Os sonhos, por sempre existirem como parte da experiência de vida, têm grande relevância na noite de todos aqueles que sonham: o onírico toma forma e é fonte para pensamentos, artes, ideias, invenções e decisões. Inaugura-se, com a psicanálise, a ideia de que estes sonhos, fontes férteis para expressões de existência, são representações de desejos. Freud coloca:

> o sonho não pode ser comparado ao ressoar irregular de um instrumento musical que, em vez de ser tocado pela mão de um músico, é golpeado por uma força externa; ele não é despido de sentido, não é absurdo, não pressupõe que uma parte de nosso acervo de representações esteja dormindo enquanto outra parte começa a despertar. Trata-se de um fenômeno psíquico de pleno valor, é a realização de um desejo; deve ser inserido no contexto dos atos psíquicos compreensíveis a vigília; foi construído por uma atividade mental altamente complexa (Freud, 1900, p. 155).

Mas o que seriam esses fenômenos psíquicos que atravessam nossas noites - e algumas vezes nossos dias - quando não estamos conscientemente pensando? Para o neurologista brasileiro Sidarta Ribeiro (2019), “o sonho é um simulacro da realidade feito de fragmentos de memórias” (p. 14), “coleções desordenadas de imagens, colchas de retalhos de quereres” e um “liquidificador de vontades, fragmentado pela multiplicidade de desejos de nossa era” (p. 243).

Por existirem desde sempre - e com certeza para sempre - os sonhos foram compreendidos ao longo da história de diversas formas e por inúmeras percepções. É inegável que o sonho, sendo uma das raras experiências compartilhadas por todos os indivíduos, despertou nossa curiosidade ao longo de toda a humanidade.

A partir da fala e da escrita, os sonhos passam a ganhar um caráter ainda mais simbólico: a abstração por palavras permitiu que o simbólico tomasse lugar no pensamento humano, que foi capaz de dar significados diferentes às imagens enigmáticas dos sonhos (Ribeiro, 2019). Assim, nas sociedades antigas os sonhos tiveram lugar de grande importância, não apenas nas expressões artísticas, mas principalmente na religião: a vida onírica seria uma forma de conexão com os deuses, de premonições para o futuro, de contato com os mortos, de profecias e agouros.

Entendemos que as sociedades antigas, que colocavam os sonhos como mandados por um deus, como um caminho de comunicação ou como modo de explicar aquilo que era desejado pelo divino, não estavam tão equivocadas. Acontece que o deus com o qual conversamos enquanto dormimos não é nada além do que nossas vozes internas, segundo Freud. Quem seria o deus mensageiro de nossos sonhos senão nós mesmos? De certo não o deus onipotente, onipresente e onisciente da tradição judaico-cristã. Mas sim sua majestade o Eu, primeira pessoa do singular. O (d)eu(s) inconsciente desempenha um papel que se espera daquele que tudo sabe e tudo pode: tem opiniões certeiras sobre os acontecimentos (opiniões que o sonhador já tinha), e toma decisões que em grande parte favorece quem sonha (uma vez que - coincidentemente - o deus exige aquilo que o sonhador deseja).

Assim, como coloca Freud (1901, p. 378),

> na época que podemos denominar 'pré-científica', os seres humanos não tinham dificuldade em achar uma explicação para os sonhos. (…) Com o florescimento dos modos de pensamento das ciências naturais, toda aquela engenhosa mitologia se transformou em psicologia e, atualmente, só uma pequena minoria, entre as pessoas instruídas, põe em dúvida que o sonho seja *uma produção psíquica do próprio sonhador*.

Foi durante o chamado século das luzes - coincidente com a negação dos sonhos, que normalmente aparecem com a luz apagada - que os sonhos passaram a ser desvalorizados e foram tomados por mera descarga biológica do indivíduo, desprovido de sentidos (Ribeiro, 2019). Até o advento da Psicanálise, os sonhos eram para a ciência apenas vísceras em movimento, atuantes no corpo tal qual a digestão, o batimento cardíaco ou a contração muscular. Em 1900, porém, um neurologista austríaco, de origem judaica, mestre nas artes da psicologia e conhecedor dos movimentos fisiológicos naturais, escreve um livro que mudaria o destino dos sonhos no campo científico: Sigmund Freud (1856 - 1939) publica o texto *Interpretação dos sonhos* e funda a Psicanálise.

Os sonhos, como bem colocou Lispector (1977, p. 11), podem ser lidos como tendo uma "história exterior e explícita, sim, mas que contém segredos". Os acontecimentos de um sonho são muitas vezes claros - apesar de confusos e esquecíveis - mas carregam defesas, transformações características do que podemos chamar de processo de criação onírica, a fim de esconder e proteger a consciência do que é intolerável, mantendo, na história explícita, esses pequenos grandes segredos: "Freud apontou o sonho como canal privilegiado para a investigação da psique humana, por ser menos submetido à censura moral que regula os pensamentos da vigília" (Ribeiro, 2019, p. 33).

Com a retomada da importância dos sonhos, Freud propõe um método de análise para estes, que consistiria na interpretação daquilo que é sonhado, sendo indispensável para isso a participação do sonhador. Freud, então, não situa os sonhos em um âmbito totalmente subjetivo, mas constrói a ponte necessária para o entendimento fisiológico destes, com fontes psicológicas inconscientes. Na obra que fundou a Psicanálise, *A Interpretação dos Sonhos* (1900), Freud descreve que sonhos são representações de desejos, inaugurando a ideia de que os sonhos são imagens condensadas, deslocadas, traduzidas, dos desejos de quem sonha.

A partir da ideia de que o conteúdo manifesto é aquilo que deve ser interpretado a fim de desnudar o conteúdo latente, os desejos que estruturam os sonhos podem ser reconhecidos através da fala, da contação do sonho e posterior elaboração. Logo, os sonhos "(…) não aparecem na linguagem sóbria que o nosso pensamento prefere usar, sendo representados, isto sim, de maneira simbólica, por meio de símiles e metáforas, como que numa língua poética plena de imagens" (Freud, 1901, p. 411). Assim, no sonho possuímos, como coloca Clarice Lispector:

> com largueza o que, estando acordada, seria uma sensação esgarçada e imponderável, tendo que vencer tantas impossibilidades que surgiriam apenas em pressentimento, em algum esquecimento, num silêncio, quase o ar ao seu redor. O que ela sonhava tão grande na noite, seria durante o dia apenas o palpitar de uma formiga no campo. (Lispector, 1946, p. 256).

A fonte criativa inconsciente dos sonhos pode ser acessada não apenas quando se dorme, mas também por aquele que escreve. Como Freud (1907, p. 15) coloca, "surgiu certo dia a curiosidade de se ocupar daqueles sonhos que jamais foram sonhados realmente, que foram imaginados por escritores e atribuídos a personagens inventados, no contexto de uma narrativa". Os escritores têm a habilidade de criar sonhos mesmo sem tê-los sonhado: ao canalizarem a fonte criativa inconsciente, são capazes de explorar realidades oníricas que transcendem a experiência pessoal e dialogam com o universo narrativo.

2. Sobre a literatura de Clarice

> "Escrevo sobre o mínimo parco enfeitando-o com púrpura, jóias e esplendor. É assim que se escreve? Não, não é acumulando e sim desnudando. Mas tenho medo da nudez, pois ela é a palavra final" (Lispector, 1977, p. 74).

A nudez, a crueza, aquilo que é amargo, são características intrínsecas da escrita de Clarice. Características estas não necessárias apenas a ela, que escreve, mas também a quem a lê. O desnudamento necessário para se ler um livro com tamanha intimidade é o mesmo de quando se tem coragem de sonhar. Coragem de sonhar, sim. Pois é nos sonhos que nos vêm as

coisas que tentamos esconder na vida de vigília. A coragem de "assistir" aquilo que nosso inconsciente buscou criativamente revelar e que é mostrado especialmente para nós a cada noite, como um filme diferente.

Deve-se ter a coragem de sonhar, de se ler, de escrever e de se analisar, de entrar em contato com o escondido, transmutado e fantasiado, com a aspereza que permite, talvez, alguma maciez depois de enfrentada. Assim como Macabéa, encontrar a capacidade de se viver na vida onírica, quando a vigília não basta:

> Antes de adormecer, concentrada e mágica, dizia adeus às coisas num último instante de consciência ligeiramente iluminado. Sabia que na penumbra 'suas coisas' viviam melhor sua própria essência. 'Suas coisas' - pensava sem palavras, sabida na própria escuridão - 'suas coisas' como 'seus animais'. Sentia profundamente que estava rodeada de coisas vivas e mortas e que as mortas haviam sido vivas (Lispector, 1946, p. 154).

Tal qual num sonho: "se pegava num livro, nele encontrava o mesmo movimento viscoso, almas insinuando-se em perdão, amor buscando amor, os sacrifícios rindo, covardia e extremos prazer morno" (Lispector, 1946, p. 125).

Mas ainda fica o questionamento: como é possível a quem escreve essa capacidade singular de entrar em contato com aquilo que não é consciente? De permitir o onírico atravessar as barreiras de vigília, colocando os sonhos escancarados na realidade acordada? A pergunta não é atual, até Freud com ela se intrigava: "Nós, leigos, sempre fomos muito curiosos de saber de onde esta singular personalidade, o escritor, retira seu material (…), e como logra nos tocar tão fortemente com ele, provocando em nós emoções de que talvez não nos julgássemos capazes" (Freud, 1908, p. 326).

Em seu texto *O escritor e a fantasia* (1908), o psicanalista postula que o apreço que temos pelas artes quando mergulhamos em uma obra - em específico a literária - se dá porque o "(…) o escritor nos permite desfrutar nossas próprias fantasias sem qualquer recriminação e sem pudor" (p. 338). Assim, é prazeroso colocar em palavras aquilo que se sente, como diz Clarice: "o que estou te escrevendo não é para se ler - é para se ser" (1973, p. 30).

A verdade, conforme Clarice Lispector (1946), é que sabemos pouco sobre o que se oculta sob a superfície de nossa vida aparente. A força desconhecida que reside em cada um de nós está ligada a uma "vida mais verdadeira, irreconhecível e profundamente interior, que não pode ser expressa por nenhuma palavra" (Lispector, 1977, p. 9). Podemos encontrar na obra clariceana, portanto, descrições poéticas e literárias sobre a atividade inconsciente dos sonhos proposta por Freud. Em uma das obras de maior destaque de Clarice, *A hora da estrela*, de 1977, escreve que a personagem Maca

> tinha o que se chama de vida interior e não sabia que tinha. Vivia de si mesma como se comesse as próprias entranhas. Quando ia ao trabalho parecia uma doida mansa porque ao correr do ônibus devaneava em altos e deslumbrantes sonhos. Estes sonhos, de tanta interioridade, eram vazios porque lhes faltava núcleo essencial de uma prévia experiência de êxtase, digamos. A maior parte do tempo tinha sem saber o vazio que enche a alma dos santos (Lispector, 1977, p. 33-34).

Mas não é só em suas obras de maior destaque que Clarice aborda os sonhos de forma literária. Em um de seus primeiros romances, *O Lustre*, de 1946, coloca que a personagem principal Virgínia,

> sonhou que sua força dizia alto e para longe do mundo: quero sair dos limites de minha vida, sem palavras, só a força escura dirigindo-se. Um impulso cruel e vivo empurrava-a para frente e ela desejaria morrer para sempre se morrer lhe desse um só instante de prazer, tal a gravidade a que chegara o seu corpo (Lispector, 1946, p. 68).

Assim, o sonho é uma transgressão dos limites corpóreos e da vida de vigília, de força visceral e, muitas vezes, assustadora. Algo que remete à morte: o prazer do nada - o sonho permite a criação de um espaço sem exigências de ser isto ou aquilo, mas apenas de ser. Clarice Lispector nos revela que o sonho é um espaço onde o ser se expande, oferecendo à vida possibilidades de prolongamento, inclusive a do não-ser. É um espaço sem exigências, parafraseando Clarice, um espaço não só para se sonhar, mas para se ser.

Em outro momento, Clarice (1946, p. 205), coloca o sonhar como movimento lento, para dentro, algo tão absurdo e inquietante como apenas um estado específico poderia trazer: “No silêncio da primeira sonolência erguia-se um tom de indagação e de olhos dormentes ela sentia um movimento dentro de si, leitoso, vago, quase inquieto como resposta absurda”.

Aborda, na mesma obra, como o sonho pode ser comparado a uma fera selvagem, algo que vem do passado como forma de se fazer presente no onírico:

> concentrava-se então no sono como se atiçasse, com uma lança e ela encolhesse o seu existir deixando a vigília vazia. Muito do seu passado não se realizara à flor do dia mas nos lentos movimentos do sonho, embora ela raramente pudesse relembrá-los (Lispector, 1946, p. 220).

Mais tarde, em 1973, Clarice retoma a questão visceral dos sonhos em *Água Viva*: “caminho até o limite do meu sonho grande. Vejo a fúria dos impulsos viscerais. Vísceras torturadas me guiam” (Lispector, 1973, p. 24). Além de caminhar “em corda bamba até o limite de meu sonho. As vísceras torturadas pela voluptuosidade me guiam, fúria dos impulsos. Antes de me organizar, tenho que me desorganizar internamente” (Lispector, 1973, p. 56).

Na obra publicada postumamente, *Um sopro de vida*, de 1978, afirma, então que “eu não sou uma sonhadora, Só devaneio para alcançar a realidade” (p. 56), “só que meu

imaginário não se faz através de ações e sim através do sentir-pensar que na verdade é sonho" (p. 80). Concluindo, portanto, que

> a vida real é um sonho, só que de olhos abertos (que veem tudo distorcido). A vida real entra em nós em câmara lenta, inclusive o raciocínio o mais rigoroso - é o sonho. A consciência só me serve para eu saber que vivo às apalpadelas e na ilogicidade (apenas aparente) do sonho (Lispector, 1978, p. 82).

A Psicanálise não faz uso da Literatura apenas como forma de entender o que pensam os poetas, ou apenas para interpretar as obras e dar-lhes um significado presente nas entrelinhas, mas a utiliza como forma de entender como tais escritores conseguem beber da fonte do inconsciente e alcançar de forma literária e indireta aquilo que é postulado cientificamente pela Psicanálise. Busca, portanto, fazer um reconhecimento das perspectivas pelas quais o escritor chega, muitas vezes antes que os próprios psicanalistas, às particularidades da mente humana.

3. Sobre a criação artístico-onírica

> "O processo que Ângela tem de escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão se formando imagens, cores, atos, e sobretudo uma atmosfera de sonho que parece uma cor e não uma palavra" (Lispector, 1978, p. 125).

Nessa obra metalinguística clariceana que trata, intercaladamente, das preocupações de um escritor e de sua personagem, do processo da escrita e da criação, da dificuldade e da leveza permitidas através das palavras e frases, mostra-se que o processo de escrita de sua personagem, Ângela, é semelhante a um sonho. Mais adiante na obra, podemos inferir que, ao falar de Ângela, o escritor fala de si próprio.

É, portanto, reconhecido na Literatura que os sonhos são fonte de inspiração e material para o escritor. Tal semelhança entre sonho-literatura encontra-se também exposta em uma obra literária que buscou fazer um apanhado histórico da abordagem dos sonhos na Literatura ao longo da história: *O livro dos sonhos*, do argentino Jorge Luis Borges. Em um dos textos, do poeta Joseph Addison, é posto que "não há ação mais penosa da mente do que a invenção; não obstante, nos sonhos funciona com uma facilidade e uma diligência que não ocorrem quando estamos acordados" (Addison, 1712, *apud* Borges, 1986, p. 67). Ou seja, a escrita literária, a criatividade, imaginação, seriam feitas da mesma matéria que os sonhos, mas de forma intencional, desafiadora e cortinada por censuras. Os sonhos, apesar de sofrerem mecanismos de defesa que buscam traduzi-los para que sejam mais palatáveis, ainda são uma das mais importantes expressões do inconsciente.

Mas como então trazer à criação literária – e à ação criativa em geral - essa possibilidade de desnudamento permitida nos sonhos? Sonhando, segundo Ribeiro (2019), de forma

intencional, escolhendo uma opção radical de vida que nos permite encarar nosso próprio rosto: "penetrar a inefável luz em busca do saber (…) é um caminho para buscar no interior da mente algum estado que esclareça, inspire, emocione, transforme ou cure" (Ribeiro, 2019, p. 336). Devemos tentar dar espaço a um alheamento da realidade, de forma que os sonhos, que aparecem quando estamos à beira da realidade, possam tomar seu lugar enquanto uma forma de criação intencional.

Em seu texto *O escritor e a fantasia* (1908, p. 327), Freud compara o ato de criar do escritor à brincadeira infantil: "o escritor faz o mesmo que a criança ao brincar; constrói um mundo de fantasia que leva bastante a sério, ou seja, dota de grandes montantes de afeto, ao mesmo tempo que o separa claramente da realidade". Para Freud, uma vez que é exigido da criança em fase de crescimento que pare de brincar, é comum que o prazer tido na brincadeira seja substituído por um prazer advindo da fantasia, dos devaneios. Por esse motivo, pode-se afirmar que todos os adultos fantasiam. Mas a fantasia do adulto é muito mais complexa de ser observada do que a brincadeira infantil, dado que o adulto se envergonha de fantasiar, por tê-lo como algo inadequado, incondizente com o seu cotidiano. A vida adulta, em grande parte, busca ocultar e esconder a criança que um dia já fomos e que agora é reprimida.

Assim, é necessário ao indivíduo não só a vontade de criar, mas também a liberdade de afundar-se no seu universo particular. Como coloca Kafka, de forma irônica, "por que comparas teu mandado interior com um sonho? Ele te parece, por acaso, absurdo, incoerente, inevitável, irrepetível, origem de alegrias ou terrores infundados, incomunicável em sua totalidade, porém ansioso de ser comunicado, como são precisamente os sonhos?" (Kafka, *apud* Borges, 1986, p. 71). Tal mandado interior, que pode ser associado à necessidade de criar, à escrita, à literatura, é tão absurdo, insustentável e leve quanto os sonhos.

Como escreve Kon (2014, p. 55), "a experiência estética é a experiência original, de conformação coletânea de ser-mundo, anterior à sua ruptura, é ela que reconduz o pensamento à origem, faz o homem buscar um acordo com o mundo, reconcilia-se consigo mesmo". A estética pode ser comparada, portanto, com os sonhos, que também são formas do sujeito expressar-se para consigo e para com os outros, sendo o modo pelo qual se faz caber no mundo.

A escrita permite, assim como os sonhos, colocar-se no mundo coletivo, que ressoa e atravessa o onírico uma forma única de expressão, criando realidades, irrealidades e surrealidades. Como escreve Herrmann:

> que faz um escritor de ficção? A força de tanto escrever, desenvolve um pensamento pela escrita que cria certo mundo com regras coerentes, um mundo literário em cujas características o mundo real se espelha, não porque o autor simplesmente a tenta

> descrever, mas porque este cria um simulacro, um símile, mas tão completo e tão autossuficiente que o real não tem melhor remédio que penetrá-lo, deixando-se apreender numa de suas infinitas dimensões (Herrmann, 1994, *apud* Kon, 2014, p. 114).

De forma clariceana:

> tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem já tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes, submersas em profundidade do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente (Lispector, 1978, p. 13).

A literatura mexe com aquilo escondido, algo à margem da superfície, mas escondido por águas turvas, opacas e que aparentam ser sólidas. Escrever, assim como sonhar, significa entrar em contato com aquilo que de todas as formas, conscientes e inconscientes, sintomáticas ou não, tenta-se deixar escondido. Apesar da dificuldade de se enfrentar algo que reflete, podemos encontrar um alento na escrita, uma calma de que "ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim" (Lispector, 1977, p. 18).
Freud muitas vezes tentou postular sobre o porquê dos poetas terem esse contato tão íntimo com o inconsciente a ponto de serem capazes de descrevê-los na literatura anos antes de um cientista fazê-lo. Segundo Freud (1907, p. 16),

> os escritores são aliados valiosos e seu testemunho deve ser altamente considerado, pois sabem numerosas coisas do céu e da terra, com as quais nem sonha a nossa filosofia. No conhecimento da alma eles se acham muito à frente de nós, homens cotidianos, pois recorrem a fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência.

Freud levanta uma questão ao observar que os escritores parecem possuir uma capacidade distinta das "pessoas comuns" para explorar e enfrentar o próprio inconsciente:

> se ao menos pudéssemos encontrar em nós ou em pessoas como nós uma atividade que fosse de algum modo aparentada à criação literária! Investigá-la poderia nos dar a esperança de chegar a uma explicação do fazer poético. E de fato, essa possibilidade existe - afinal, os próprios escritores amam diminuir a distância entre a sua categoria e os homens comuns, frequentemente nos garantem que em cada indivíduo se esconde um poeta e que o último poeta desaparecerá com o último homem (Freud, 1908, p. 326).

Por meio deste artigo, portanto, tomando a coragem e impertinência de responder o questionamento freudiano sobre qual atividade psíquica seria parecida com a criação literária em "pessoas como nós", defendemos que os sonhos tornam possível a escrita para todos aqueles que dormem - o sonhador torna-se escritor e leitor do próprio sonho. O sonho dormido, o sonho acordado, o sonho recorrente, o sonho inoportuno, o sonho de prazer, o sonho de medo. O sonho seria, segundo Jorge Luis Borges (1986, p. 5): "o mais antigo e o não menos complexo dos

gêneros literários". Como coloca Clarice em relação à pintura e estendendo sua reflexão à escrita, "não se precisa saber pintar: qualquer pessoa, contando que não seja inibida demais, pode seguir essa técnica de liberdade. E todos os mortais têm subconsciente" (Lispector, 1978, p. 56).

Assim, podemos afirmar que aquilo que nos permite escrever é aquilo que nos permite sonhar: o desligamento - ou melhor, afastamento - da realidade convencional e cotidiana e o abraçar daquilo que está atrás do pensamento, daquilo que não é raciocínio (Lispector, 1973). Mas, acima de tudo, é exigido coragem, coragem não só de sonhar, como dito anteriormente, mas coragem de escrever e materializar aquilo que antes era abstrato, de modo a dar forma - por meio de letras, que não passam de rabiscos com sentido - àquilo de mais íntimo e pessoal que nos atravessa; "é preciso coragem para escrever o que me vem: nunca se sabe o que pode vir e assustar" (Lispector, 1973, p. 71).

Deve-se, então, buscar praticar a escrita tal qual Clarice:

> escrevo como se estivesse dormindo e sonhando: as frases desconexas como no sonho. É difícil, estando acordado, sonhar livremente nos meus remotos mistérios. Há uma coerência - mas somente nas profundezas. Para quem está à tona e sem sonhar as frases nada significam. Se bem que embora acordados alguns saibam que se vive em sonho na vida real. O que é vida real? os fatos? não, a vida real só é atingida pelo que há de sonho na vida real (Lispector, 1978, p. 82).

Uma das formas que permitiu ao homem entrar nos sonhos enquanto acordado foi através do Surrealismo de Breton e Dalí. Trabalhar, porém, com o Surrealismo não exclui as oportunidades trazidas por Freud, apesar de ambos terem aproximações diferentes aos sonhos. Ao passo que Freud toma os sonhos como uma produção inconsciente, repleto de atos falhos, chistes e sintomas, sendo resultado do trabalho noturno que busca nos proteger, e ao mesmo tempo expor, aquilo que de nós é mais íntimo, os surrealistas:

> teriam uma paixão sincrética que promoveria um princípio de compatibilidade entre as antinomias vida/morte, real/imaginário, passado/futuro, comunicável/incomunicável, alto/baixo, sonho/ação, razão/loucura, percepção sensorial/representação mental, consciente/inconsciente. Para os surrealistas, o sonho é paradigma, deve-se tirar proveito do inconsciente para mimetizar sua expressão (Pontalis, 1977, *apud* Kon, 2014, p. 69).

Dessa forma, os sonhos podem "se transformar em uma obra de arte em si mesma, uma vivência complexa, impregnada de beleza e significados vitais para o sonhador" (Ribeiro, 2019, p. 97).

A escrita automática proposta por Breton em 1924, buscou permitir uma escrita que seguia o sonhar. A linguagem é, para Breton (1924), uma ferramenta dada à humanidade para

um *fazer surrealista*. A escrita automática, que colocava-se como inconsciente para os surrealistas, oferece a quem escreve uma lucidez que não encontraria em processos de criação mais organizados. Breton (1924) descreve utilizar de forma surreal palavras as quais tinha esquecido o significado, mas que apareceram quando aberto à expressão inconsciente.

O automatismo é uma ferramenta para os surrealistas, através da qual podem reproduzir em vigília a criação onírica, utilizando-se do mesmo material de que são feitos os sonhos. É ideal a quem escreve colocar-se em uma posição de perda de controle, de fluxo de consciência, podendo produzir algo que é um texto em si mesmo, impassível de correções - uma vez que estas não se faziam necessárias, tendo em vista o não respeito pela gramática e regras de vocabulário. Busca-se dar foco não somente ao produto, mas também ao processo: o sonhar e o escrever automaticamente são tão importantes quanto seus produtos, uma vez que permitem uma incontinência verbal criadora de existência.

Para a escrita dos sonhos, portanto, é imprescindível que se suspenda a realidade, que se busque uma forma de pensar não atrelada àquilo que faz sentido para a vida de vigília: "narrar sem inibições ajuda a navegar a trajetória de frustrações e a mitigar a dor" (Ribeiro, 2019, p. 345). Exige-se que a escrita venha de forma fluída, imprecisa, bagunçada, leve e exagerada, tal qual no sonho. Tomando a postura de quem não vive apenas daquilo que é passível de fazer sentido, de quem se permite uma realidade inventada (Lispector, 1973).

Os sonhos continuam sendo uma realidade, apesar de aparecerem apenas a nós em momentos de relaxamento de censura: eles nos deixam aflitos, felizes, aliviados e com raiva. Assim como os sonhos, a literatura faz-se real, mesmo que não fisicamente, tanto para o escritor quanto para quem a lê, pois, segundo Clarice (1977, p. 10) "é claro que a história é verdadeira embora inventada".

A ideia de que "quando sonha todo homem é poeta" (Meneses, 2000, p. 188) ajuda-nos a tornar mais próxima a realidade poética, a realidade da escrita fluida e automática. Sendo os sonhos fábricas desgovernadas de narrativas (Ribeiro, 2019), concretizá-los por meio da escrita faz daquele que sonha-escreve um poeta, que utiliza um dos recursos mais antigos da humanidade como fonte de inspiração. Além disso, não podemos nos esquecer de que "para escrever não importa o quê o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evoca um sentimento secreto que ultrapassa palavras e frases" (Lispector, 1977, p. 12).

O sonho permite estabelecer analogias, usar recursos de figurabilidade, criar uma imagem sensível, possibilita ao indivíduo ser um "(…) poeta sonhador, entrando em contato

com o seu próprio inconsciente (tanto pessoal como o filogenético) descortinam uma realidade que vai além dos limites da sua própria individualidade" (Meneses, 2000, p. 189).

Fácil dizer, porém, que o escrever de sonhos nos permite a poesia, como se viesse de forma natural. Não há como se esperar que algo que há tanto tempo é reprimido em nós - a arte, a fantasia, a brincadeira, o pintar, o escrever, e até o sonhar - venha de forma natural e tranquila. Mas, como coloca Clarice,

> se eu esperar compreender para aceitar as coisas - nunca o ato de entrega se fará. Tenho que dar o mergulho de uma só vez, mergulho que abrange a compreensão e sobretudo a incompreensão. E quem sou eu para ousar pensar? Devo é entregar-me. Como se faz? Sei porém que só andando é que se sabe andar e - milagre - se anda (Lispector, 1973, p. 56).

Por fim, entendemos que a escrita, tal qual o sonho, é um ato de entrega, de si para si, de si para um outro que venha a ler, de si para o mundo, no qual se concretizam as palavras. A escrita dos sonhos nos vem como uma oportunidade, um convite à arte, àqueles que pensaram impossível ter algo de imaginação restante. O sonho vem como forma de possibilitar a arte, uma vez que exige apenas o dormir:

> Todo mundo que aprendeu a ler e escrever tem uma certa vontade de escrever. É legítimo que todo o ser tem algo a dizer. Mas é preciso mais do que a vontade de escrever. (…) A vida de cada pessoa é passível de um aprofundamento doloroso e a vida de cada pessoa é 'inacreditável'. O que devem fazer essas pessoas? O que Ângela faz: escrever sem nenhum compromisso. Às vezes escrever uma só linha basta para salvar o próprio coração (Lispector, 1978, p. 111).

O onírico torna a arte palpável: é um teatro que não se paga, é um filme que não pede ingresso, é um livro que não exige saber ler. O sonho torna a vida mais possível para além dos limites do corpo e da realidade de vigília, é o último lugar que foge à dominação capitalista (Deleuze; Guattari, 1995). Permite a quem dorme a fuga e o encontro de si mesmo. Nem tudo precisa ser interpretado, apesar de ter uma possível interpretação.

Os sonhos é a fisiologia que permite a arte, algo que podemos apreciar sem necessariamente atribuir sentido, algo insustentavelmente leve que nosso corpo - e inconsciente - inventam a partir daquilo que vivemos e somos enquanto cultura. Afinal, já dizia Clarice (1978, p. 18) "haverá outro modo de salvar-se? se não de criar as próprias realidades".

4. Conclusão

Através do presente artigo, pudemos perceber como as bordas entre Psicanálise e Literatura são turvas. Esse espaço turvo emerge como uma fronteira de oportunidades e o relacionamento embaçado entre ambas as correntes abre-se como um caminho a ser percorrido.

Buscou-se trazer a Literatura de forma ainda mais incisiva para a Psicanálise, considerando-a uma via de conhecimento e de terapêutica indispensável à formação clínica, tal como Freud já definia.

Clarice permitiu-nos o estudo dos sonhos na Literatura de forma mais explícita, disto que transgride os limites do próprio corpo pela imaginação e transforma em palavras aquilo que vemos em imagens, sons e cores enquanto dormimos. Percebeu-se, através de Clarice, como a literatura latino-americana tem a contribuir para futuros estudos que buscam estreitar o relacionamento entre a escrita e a psicanálise, de forma a exemplificar que os sonhos também podem ser criados de forma consciente a fim de expressar o inconsciente de quem faz literatura. Através da criação intencional de sonhos, Clarice permite um entendimento de como aquilo que sonhamos não acontece necessariamente apenas quando dormimos. O sonho pode ser feito de olhos abertos.

Dessa forma, destacamos como o processo de criação é potencializado pelos sonhos - uma vez que todos sonham, todos têm a possibilidade de escrever. O processo de criação pode ser expandido para aqueles escritores não renomados nem profissionais - pois todos, de alguma forma, somos escritores - e pode-se, até, conquistar um processo terapêutico através da literatura. Através das palavras é tido um maior contato com aquilo que está inconsciente. Ao compararmos o processo de criação artística ao processo de criação onírica, afirmamos que a Literatura torna-se uma ferramenta disponível a todos aqueles que sonham. O inconsciente que antes se fazia presente apenas através dos sonhos, agora pode ser manifestado através da escrita intencional de palavras - que fazem sentido ou não - frases, métricas e escolhas aleatórias de fonemas.

Pretende-se, como próximos passos nessa construção de um diálogo entre a psicanálise e a literatura, investigar as metodologias de escrita trazidas pelo surrealismo. Com o intuito de abrir a escrita a um maior jogo de palavras e liberdade criativa, podemos promover uma experimentação através de oficinas e exercícios, utilizando-nos do surrealismo como fonte de transgressão: da Literatura, que pode ser permitida a qualquer um que sonha-escreve; e da Psicanálise, não somente como forma de interpretação do conteúdo latente - tal como foi postulado por Freud -, mas também como uma oportunidade de iluminar e expandir o manifesto, sem uma busca por motivos e simbologias implícitas.

REFERÊNCIAS

Branco, Lucia Castello. **Surrealismo e Psicanálise: Em que real se entra?** p. 128-133. Literatura e Sociedade, 2007.

Breton, André. Manifeste du surréalisme (1924). *In:* Breton, André. **Manifestes du surréalisme.** Paris: Éditions Gallimard, 2022.

Borges, Jorge Luis. **O livro dos sonhos.** Tradução de Cláudio Fornari. 4 ed. São Paulo: Editora Difel, 1986.

Deleuze, Gilles; Guattari, Felix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia: volume 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Editora 34, 1995

Freitas, Luiz Alberto Pinheiro de. **Freud e Machado de Assis: Uma interseção entre psicanálise e literatura.** Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

Freud, Sigmund. **Interpretação dos sonhos** (1900). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Freud, Sigmund. O delírio e os sonhos na *Gradiva* de W. Jensen (1907). *In*: Freud, Sigmund. **O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Freud, Sigmund. O escritor e a fantasia (1908). *In*: Freud, Sigmund. **O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Freud, Sigmund. O infamiliar (1919). Tradução: Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. *In*: Freud, Sigmund. **O infamiliar e outros escritos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Freud, Sigmund. Sobre os sonhos (1901). *In*: Freud, Sigmund. **Psicopatologia da vida cotidiana e sobre os sonhos.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Gombrich, Ernest. **As teorias estéticas de Sigmund Freud.** São Paulo: Percurso, 1995.

Kon, Noemi, Moritz. **Freud e seu duplo: Reflexões entre Psicanálise e Arte.** 2a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Lispector, Clarice. **Água viva** (1973). Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

Lispector, Clarice. **A hora da estrela** (1977). Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

Lispector, Clarice. **O lustre** (1946). Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

Lispector, Clarice. **Um sopro de vida** (1978). Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

Meneses, Adélia Bezerra de. **O sonho e a literatura.** p. 187-209. São Paulo: Psicologia USP, 2000.

Ribeiro, Sidarta. **O oráculo da noite: A história e a ciência do sonho.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Santos, Ray da Silva; Ferreira, Sara Goretti; Santos, Daiane Menezes. Literatura e psicanálise: A presença do inconsciente na escrita de Clarice Lispector. *In*: Sousa, Ivan Vale de. **Letras, Linguística e Artes: Perspectivas críticas e teóricas.** Paraná: Atena Editora, 2019.

Schnitzler, Arthur. **Breve romance de sonho**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Schwarcz, 2008.

Stefan. When Dalí met Freud. **Freud Museum London**, 2019. Disponível em: https://www.freud.org.uk/2019/02/04/when-dali-met-freud/

LUGAR DE CALE-SE: APONTAMENTOS SOBRE O SILENCIAMENTO DE NEGROS E INDÍGENAS NA HISTÓRIA E NA PRODUÇÃO LITERÁRIA

Maria Alice Pires Oliveira Van Deursen[1]
Mestra em Cultura e Sociedade
alicejevi@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia
E-mail: oliveira.ana@ufma.br
Docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: Este artigo examina o silenciamento, apagamento e invisibilização de negros e indígenas, com ênfase nas múltiplas formas de opressão e preconceito que esses grupos enfrentaram e ainda enfrentam, especialmente no contexto das mulheres, que são oprimidas de forma interseccional por questões de gênero, classe e etnia. O objetivo principal deste estudo é analisar como esses processos de exclusão impactam a visibilidade e a representação desses povos, tanto na história quanto na produção literária. Para isso, serão examinadas obras de Djamila Ribeiro, *Lugar de Fala* (2019), Frantz Fanon *Os Condenados da Terra* (1965), Grada Kilomba, *Memórias da Plantação* (2008), e Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019). Utilizamos uma abordagem teórica qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Entretanto, o crescimento contínuo das produções literárias de autores negros e indígenas revela um esforço para preencher as lacunas na representação cultural e histórica e enfrentar o aniquilamento epistêmico. Acreditamos que a reflexão sobre os silenciamentos na literatura negra e indígena pode desnaturalizar preconceitos arraigados na sociedade e proporcionar visibilidade a esses sujeitos historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Silenciamento; Literatura; Sujeitos Negros; Povos indígenas.

[1] Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE), Membro da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ), Coordenadora de Comunicação do Núcleo de Extensão e Pesquisa com Populações e Comunidades Rurais, Negras, Quilombolas e Indígenas (NuRuNI) do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente (PPGSA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Grupo de Pesquisa: Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política-GAEP/PGCULT/UFMA.

1. Introdução

O livro *Peles Negras, Máscaras Brancas* de Frantz Fanon (2008) inicia-se com uma citação do Discurso sobre Colonialismo de Aimé Césaire, que ilustra a opressão sistemática enfrentada pelos povos colonizados: “Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo” (Cesáire, 1950 *apud* Fanon, 2008, p. 25). Esta citação serve como ponto de partida para a análise proposta neste artigo, que investiga as dinâmicas de silenciamento e apagamento enfrentadas por negros e indígenas ao longo da história.

A colonização impôs múltiplas formas de opressão e preconceito a esses grupos, cujas consequências persistem até os dias atuais. Esse sistema opressivo não apenas perpetuou a marginalização social e cultural, mas também introduziu a violência epistêmica, que submete os povos dominados à hegemonia eurocêntrica. Este fenômeno tem silenciado saberes tradicionais e alternativos, além de definir e legitimar o que é considerado conhecimento válido. O impacto dessa violência epistêmica é amplificado no caso das mulheres, que enfrentam um triplo desafio: opressão de gênero, classe e etnia, resultando em um silenciamento ainda mais severo e na deslegitimação de suas vozes e contribuições.

Além disso, o ocultamento e o menosprezo pela produção literária de autores negros e indígenas são evidências claras da tentativa de supressão de suas culturas e identidades. Essas práticas não apenas limitam o reconhecimento e a visibilidade de suas contribuições culturais, mas também impedem o acesso e o encontro com suas próprias identidades.

Apesar desses desafios, a luta pela igualdade de direitos e pelo reconhecimento do direito ao saber tem ganhado força. A crescente presença de autores e autoras negros (as) e indígenas na literatura brasileira e mundial reflete um esforço para preencher as lacunas criadas pela exclusão e para enfrentar o aniquilamento epistêmico. Exemplos notáveis incluem escritores como Maria Firmina dos Reis, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo e Silvio Almeida na literatura negra, e Célia Xakriabá, Daniel Munduruku, Graça Graúna, Davi Kopenawa e Ailton Krenak na literatura indígena. Entre outros (as).

Este artigo apresentado na disciplina Teorias da Cultura do Mestrado em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA), em 2021, se propõe a discutir o racismo, o preconceito, o epistemicídio e a colonização, e como esses fatores têm impactado a vida e a produção literária de negros e indígenas ao longo da história. A análise refletirá sobre o silenciamento, apagamento e invisibilização desses grupos e abordará as contribuições de autores e autoras que desafiam a narrativa hegemônica.

Para aprofundar a discussão, analisaremos obras de Djamila Ribeiro, *Lugar de Fala* (2019), Frantz Fanon *Os Condenados da Terra* (1965), Grada Kilomba, *Memórias da Plantação* (2008), e Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019). Esses autores oferecem subsídios importantes para entender a resistência e a luta dos povos negros e indígenas e podem orientar futuras pesquisas que veem a produção literária como um meio de transformação e combate ao preconceito que invisibiliza nossas raízes culturais. Acreditamos que a reflexão sobre os silenciamentos na literatura negra e indígena pode desnaturalizar preconceitos arraigados na sociedade e proporcionar visibilidade a esses sujeitos historicamente marginalizados.

2. Colonização como forma de dominação

O racismo é um legado deixado pelo colonialismo, pois a colonização desumaniza o outro, diminui e inferioriza. Fanon (1965) descreve a violência do colono e o quanto ele usa de todos os seus esforços para que o colonizado se admita inferior, que perceba sua cultura como algo instintivo e sua biologia como subalterna. O autor, ressalta ainda, a violência da linguagem usada pelo colono em relação ao colonizado, sendo esta, uma linguagem zoológica, as pessoas são descritas de uma forma animalesca através dos seus modos, seu cheiro etc... “Por vezes êste maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E de fato, a linguagem do colono quando fala do colonizado é uma linguagem zoológica.” (Fanon, 1965, p. 31).

Para aprofundar a compreensão do impacto do colonialismo na identidade e na percepção dos colonizados, a escritora Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação*, dialoga diretamente com Fanon (1965), reforçando suas afirmações sobre a desumanização imposta pelo colono. Kilomba (2019, p. 1) descreve o colonialismo como “[...] uma ferida que nunca foi tratada, que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra [...]”. Através da história de Alicia, uma mulher afro-alemã, Kilomba (2019) exemplifica como as marcas do colonialismo persistem, mesmo em situações cotidianas. Em seu relato, Alicia diz que geralmente após lavar o cabelo, usava creme de coco, porque tinha um cheiro bom e deixava o cabelo macio. Certa vez, ela namorou um homem branco que ao sentir o cheiro de coco no seu cabelo, começou a cantar uma canção colonial alemã que falava sobre macacos que roubavam cocos. Alicia conta que se sentiu destruída com essa associação.

> Ele me associou a macacos...e essa canção... você entende...eu fiquei tão destruída e não dei continuidade a essa relação porque eu não podia mais suportar ficar perto dele.

> Mas o pior é que ele era um intelectual alemão importante, um arqueólogo que possuía doutorado em arqueologia. (Kilomba, 2019, p. 129).

Associar pessoas negras a animalidade é um discurso colonial e cruel, para Kilomba, o racismo funciona através do discurso, não é algo biológico, é discursivo. Os colonizadores retratavam os territórios colonizados e seus povos como seres bestializado vivendo num ambiente de caos, in-civilizados, selvagens, essas eram formas usadas nas propagandas para justificar o projeto europeu de colonização, de domesticação do Outro/a.

Para Fanon (1965), a tensão causada pelo colonialismo também repercute diretamente na cultura, as produções literárias aumentam, os temas se renovam, a tomada de consciência nacional do povo influencia as manifestações literárias do intelectual colonizado, o convida a ultrapassar o grito e somente a partir daí se pode convocar o povo à luta, abre as portas para uma literatura de combate informando a consciência nacional e temporalizando a vontade. O autor enfatiza que para superar a alienação não basta o sujeito mudar apenas sua visão de mundo, ele precisa de forma prática, mudar o mundo. Nas palavras do autor, “Enquanto a princípio o intelectual colonizado produzia pensando exclusivamente no opressor, ou para fasciná-lo ou para denunciá-lo através de categorias étnicas ou subjetivistas, pouco a pouco adota o hábito de se dirigir a seu povo.” (Fanon, 1965, p. 200).

Para o autor, até os narradores, os contadores de histórias que antes exerciam o ofício sem nenhuma emoção, inertes, mudam sua forma de se expressar, e passam a fazer as coisas de uma forma efusiva, com animação. Há uma tentativa de evocar as lutas e a fórmula: “Faz muito tempo que isso...” é substituída por esta, mais ambígua: “O que vai ser contado passou-se num certo lugar, mas bem que poderia passar-se aqui hoje ou amanhã.” (Fanon, 1965, p. 201) e conclui dizendo que:

> Se queremos corresponder à expectativa dos europeus, não devemos devolver-lhes uma imagem, mesmo ideal, de sua sociedade e de seu pensamento, pelos quais eles experimentam de vez em quando uma imensa náusea. Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, camaradas, temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo. (Fanon, 1965, p. 275).

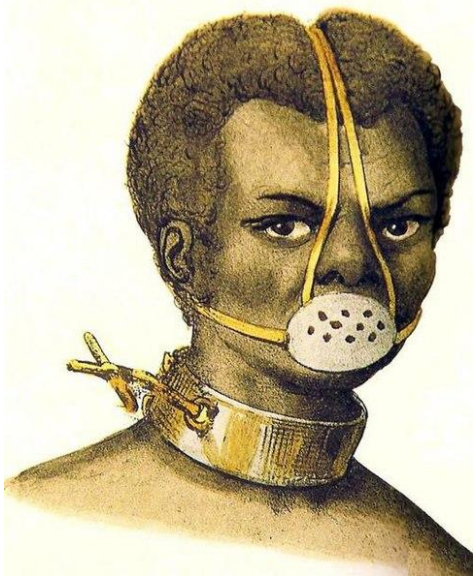
Fanon destaca uma distinção marcante e irreconciliável entre a zona habitada pelo colono e a zona habitada pelos colonizados, evidenciando a total oposição entre esses espaços, onde a coexistência harmoniosa é impossível. Kilomba (2019, p. 33), ao abordar questões de colonialismo, memória, trauma e descolonização, afirma que “no âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da expressão por excelência, representando o que os brancos querem — e precisam — controlar”. Ela ilustra essa ideia com a história de Anastácia, uma mulher negra escravizada, que foi forçada a usar uma máscara de metal, condenada ao silêncio ao longo de

toda a sua vida. Kilomba (2019) descreve a máscara facial como um instrumento colonial de tortura, que se tornou um símbolo do silenciamento imposto ao povo negro durante a escravização.

3. Anastácia e a máscara do silenciamento

A Imagem 1, da escravizada, Anástacia, retratada por Etienne Arago e disponível no Arquivo Público, retrata os horrores sofridos por gerações de africanos escravizados(as).

IMAGEM 1: Anastácia com a máscara facial de metal



Fonte: Corrêa ([2018])

Anastácia é uma das mais importantes figuras negras, femininas. Cultuada no Brasil como santa, os registros falam de uma mulher escravizada, belíssima que resistiu aos assédios sexuais do seu senhor, sendo consequentemente estuprada e amordaçada. Sentenciada a usar uma máscara e um colar de ferro por toda a sua vida, retirada apenas na hora da alimentação, Anastácia resistiu há anos de violência e dor. Sua luta e resiliência inspiraram outros negros escravizados a resistirem e a lutarem. Além disso, ela possuiria o dom da cura, ao colocar as mãos sobre os doentes, as enfermidades desapareciam, chegando a curar o filho do fazendeiro que a violentou, deixando todos abismados. Anastácia teria morrido de tétano causado pelo colar de ferro em volta do seu pescoço (Nascimento, 2016).

Em 1988, ano do centenário da "abolição" da escravatura a escola de samba do Rio de Janeiro, Unidos de Vila Izabel, trazia na letra do seu samba-enredo, intitulado "Kizomba, Festa da Raça" o seguinte verso: "Ôô, ôô Nega Mina, Anastácia não se deixou escravizar", fazendo alusão à resistência e revolta de Anastácia que lutou até o fim da vida contra a escravização.

Kilomba descreve no relato abaixo o horror da máscara usada forçadamente por Anastácia, um símbolo do sadismo dos brancos.

> Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar, cacau ou café, enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo [...]. (Kilomba, 2019, p. 33).

Desse modo, analisa-se que a força e o servilismo, são utilizados para legitimar formas violentas de exclusão racial. A máscara de metal colocada em Anastácia, foi utilizada pelo colonialismo como um instrumento sádico e cruel de silenciamento.

> Segundo todos os relatos, ela foi forçada a usar um colar de ferro muito pesado, além da máscara facial que a impedia de falar. As razões dadas para esse castigo variam: alguns relatam seu ativismo político no auxílio em fuga de "outros/as" escravizados/as; outros dizem que ela havia resistido às investidas sexuais do "senhor" branco. Outra versão ainda transfere a culpa para o ciúme de uma sinhá que temia a beleza de Anastácia. Dizem também que ela possuía poderes de cura imensos e que chegou a realizar milagres. (Kilomba, 2019, p. 36).

Para Kilomba (2019), a máscara representava um sistema brutal de silenciamento e dominação, a partir da reflexão sobre o castigo imposto a Anastácia, a autora faz as seguintes indagações: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? Sobre este assunto, a autora indiana Gayatri Spivak traz a seguinte pergunta no título do seu livro: *Pode o subalterno falar?*

Para Spivak (2010, p. 13-14), o termo subalterno descreve "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e, da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante".

Ela critica os intelectuais, principalmente Foucalt e Deleuze de não combaterem a subalternidade, de cultivarem uma visão eurocêntrica, e não pensarem nos múltiplos sujeitos existentes fora da Europa. Na sua concepção, o subalterno precisa ser ouvido, contar sua história e para isso é preciso que se crie mecanismos que os viabilize, pois se para falarem, sempre for preciso de alguém que os represente, jamais serão ouvidos. Spivak aborda em sua obra a violência epistêmica que inviabiliza e impossibilita o "Outro/a" de qualquer possibilidade de representação, através do silêncio.

Nesse contexto, e apesar de todas as tentativas de silenciamentos através de formas múltiplas de violência o que se percebe é que ainda assim, são inúmeras as histórias de resistências, produções literárias e outras formas de expressões culturais, de homens e mulheres denunciando as tentativas de apagamento. Um desses exemplos é o de uma mulher escravizada que usa a escrita como forma de luta coletiva, pedindo socorro para ela e para suas companheiras, como veremos a seguir.

4. Esperança Garcia: de escravizada a primeira advogada do Piauí

Segundo o site Consultor Jurídico (Conjur), um dos registros escritos mais antigos relacionados à escravidão no Brasil, é a 'Carta' de uma jovem de 19 anos, escravizada, chamada Esperança Garcia, datada de 6 de setembro de 1770. O documento foi descoberto pelo historiador Luiz Mott em 1979, no Arquivo Público do Piauí e havia sido endereçada ao Governador da Província do Piauí, Gonçalo Botelho de Castro. Garcia, utilizando-se de um antigo modelo de petição da segunda metade do século XVIII, fez uma reclamação à principal autoridade do estado denunciando as violências sofridas pelas mãos do administrador de uma fazenda. Reproduzimos a seguir a íntegra da carta:

> Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que cai uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda aonde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. (Conheça, 2020).

Em 2017, ou seja, 247 anos depois, a pedido da Comissão da Verdade da Escravidão Negra, Garcia recebeu do Conselho Estadual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB -PI) o título de primeira mulher advogada do estado. O documento tem valor histórico inestimável não só por se tratar de um relato escrito de próprio punho por uma mulher escravizada nos tempos do Brasil Colônia, mas também por ter sido escrito em uma época em que a alfabetização era restrita aos homens da elite abastada. A advogada Maria Sueli Rodrigues de Souza e o historiador Mairton Celestino da Silva organizaram um dossiê analisando o contexto histórico e a natureza jurídica da carta e justificaram o merecimento do título. Não se sabe se Esperança Garcia teve sua demanda atendida. Hoje, seu nome é honrado de diversas maneiras: um grupo de pesquisa da OAB do Piauí, uma maternidade em Nazaré do Piauí, um memorial

da história negra em Teresina e um auditório na Universidade de Brasília (UnB) foram nomeados em sua homenagem.

Não há dúvidas que a carta de Garcia é um ato de resistência e só reafirma a importância de se dá visibilidade a literaturas produzidas através desses olhares.

É indiscutível que o Brasil foi construído com o suor de negros e indígenas, diante desse contexto e com o intuito de disseminar conteúdos críticos, produzidos por pessoas negras, especialmente mulheres, que a Editora Letramento lançou a Coleção Feminismos Plurais, coordenada pela filósofa, feminista negra e escritora, Djamila Ribeiro. No livro, *O que é*: *lugar de fala* (2019), que inaugurou a Coleção, Ribeiro fala sobre a invisibilidade da mulher negra, além de dialogar com diversas autoras como: Sojourner Truth, Audre Lorde, Giovana Xavier, Gages, Lélia Gonzalez, Linda Alcoff dentre outras.

Ribeiro (2017) argumenta que a linguagem serve como um mecanismo de manutenção do poder, sendo utilizada para deslegitimar a produção intelectual de mulheres negras, latinas e de todas as vozes que propõem a descolonização do pensamento. Ao abordar os trajetos intelectuais e a luta histórica das mulheres negras, Ribeiro destaca o discurso de Sojourner Truth como um exemplo marcante de que, há séculos, as mulheres negras têm produzido discursos contra-hegemônicos e lutado para se afirmar como sujeitos políticos.

5. Sojouner Truth e seu discurso histórico

Seu nome era Isabella Baumfree, nasceu em um cativeiro em Swartekill, Nova York, em 1843 adotou o nome Sojourner Truth, tornando-se uma abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher. Ao participar da Convenção dos Direitos da mulher, em 1851, na cidade de Akron, em Ohio nos Estados Unidos ela proferiu seu discurso mais conhecido, feito de improviso, denominado "*E eu não sou uma mulher?*" O discurso foi registrado por Frances Gages, feminista no *The Hystory of woman Suffrage*, grande compêndio de materiais sobre a primeira onda feminista (Ribeiro, 2017, p. 13). Achamos por bem reproduzir abaixo, o discurso na íntegra, pela sua relevância.

> Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco

> filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: "intelecto"). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer. (Truth, 1851 *apud* Ribeiro, 2017, p. 13).

Truth, com seu discurso improvisado, descrito acima, acende uma questão fundamental: A necessidade do falar! A necessidade do grito do existir! Historicamente, as mulheres negras foram condenadas ao silêncio, invisibilizadas pelas páginas oficiais da história ou representadas como um corpo-objeto, não eram vistas como capazes de produzir conhecimento. Esse discurso é repetido de geração em geração e seu eco ainda é ouvido até hoje. A sociedade brasileira atual, marcada pelo racismo e machismo ainda reserva a essas mulheres um lugar de submissão e subalternidade, mas através de suas próprias mãos, ao escreverem sua história, essas mulheres têm buscado sua autolibertação. O que podemos compreender a partir da carta de Esperança Garcia e do discurso de Sojourner Truth é que as vozes das mulheres negras sempre ecoaram, porém não eram escutadas. Ribeiro levanta então a questão: Por que demoraram tanto a serem ouvidas?

Ribeiro (2017), chama atenção também para o fato dessa invisibilidade ser observada até mesmo nas pautas feministas universalizantes. Em meados do século XVIII, essas mulheres já produziam textos e discursos feministas, já lutavam para serem sujeitos políticos e produziam discursos contra hegemônicos, no entanto, suas vozes não alcançavam a sociedade nem os ouvidos do movimento feminista predominante da época, formado por mulheres brancas, socialmente privilegiadas e que estavam à frente dos debates. Sobre isso a autora pontua:

> Interessava, ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou, durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre a invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento. (Ribeiro, 2017, p. 15).

Entende-se que historicamente as mulheres negras sentiam-se esquecidas pelo movimento feminista, no entanto, insurgiram-se contra o modelo dominante e denunciaram esse silenciamento. Gonzalez (1984) teceu críticas as ativistas que reproduziam apenas um

feminismo europeu sem importar-se com a realidade das mulheres que viviam nos países colonizados e refletiu sobre a ausência de mulheres negras e indígenas dentro do movimento.

Comungando do mesmo pensamento, Ribeiro reflete sobre quais vozes são legitimadas e sobre quem pode falar ou não e chama atenção para um importante debate, o equívoco que muitas pessoas cometem em confundir lugar de fala com representatividade, segundo a filósofa, todos possuem lugares de fala, pois o termo faz referência a localização social. Sendo fundamental, portanto, que os indivíduos pertencentes a grupos sociais privilegiados consigam perceber o impacto causado na constituição dos lugares dos grupos menos favorecidos.

De acordo com o estudo *A Invisibilidade das Mulheres Negras no Ensino Superior*, realizado por Gonçalves (2018), após a "abolição" da escravatura, uma das áreas de mais difícil acesso para os negros e negras foi a da educação, no entanto, através, sobretudo das políticas afirmativas, esse cenário vem aos poucos configurando-se em espaço de inserção.

Ainda de acordo com o estudo, foi examinado a ausência de docentes negros e negras no Ensino Superior no Brasil, em especial das mulheres negras, a pesquisadora concluiu que "[...] é preciso avançar mais para combater a violência racial estruturante do ambiente acadêmico para a construção de uma universidade mais plural e democrática." (Gonçalves, 2018, p. 1).

Diante do exposto, podemos observar que há por parte de alguns sujeitos, uma certa rebeldia diante do instituído e com diversas reações denunciadoras. No entanto, apesar dos avanços, ainda há muito o que ser feito para combater o racismo estrutural que ainda campeia livre dentro do mundo acadêmico, atingindo professores(as) e alunos(as).

Dessa forma e objetivando discutir essa temática que participamos da equipe que coordenou de 21 a 25 de novembro de 2020, a I Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior: Estudantes Indígenas e Afrodescendentes. A ação foi uma das 26 propostas selecionadas pela Cátedra UNESCO Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), da Argentina, que promoveu ações na internet, debatendo e propondo estratégias de combate ao racismo no Ensino Superior. A proposta contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT-UFMA), da Articulação dos Povos indígenas do Brasil (APIB), e da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO). Durante cinco dias realizamos rodas de conversas, oficinas temáticas, mesas redondas, exibições de vídeos com depoimentos e testemunhos de docentes e discentes denunciando práticas de racismo. Além da participação de alunos(as), professore(as) da UFMA e de outras universidades brasileiras o evento contou também com a participação de indígenas e quilombolas.

Durante o evento, emergiram diversas propostas para ações futuras voltadas ao combate do racismo no ensino superior. A Jornada evidenciou de maneira contundente que a invizibilização não se restringe apenas à população negra; há também um esforço histórico para apagar a identidade, a cultura, a religiosidade e os saberes dos povos indígenas. Esses povos, que têm sofrido políticas sistemáticas de etnocídio e genocídio, devem ser incluídos nas pautas antirracistas, especialmente em um país como o Brasil, onde essas práticas têm sido reiteradamente impostas aos povos tradicionais.

6. Indígenas: os "negros da terra"

A história do Brasil tem sido contada em diversas versões, mas sempre pelo olhar do colonizador que construiu sua "verdade histórica" repetida há séculos, nas escolas. O historiador e cronista português Pero de Magalhães Gândavo, por exemplo, depois de visitar o Brasil em 1570, escreveu que na língua dos indígenas não continha as letras F, L, R, portanto, não podiam ser pessoas justas pois não tinham nem Fé, nem Lei, nem Rei, ou seja: a seu ver, uma sociedade não poderia ter dignidade ou senso de justiça se não reproduzisse fielmente os vocábulos do seu idioma.

Atualmente, existem obras literárias indígenas que constroem novas narrativas e contam outras versões sobre o lugar que os povos originários ocupam na construção do Brasil. Deixam de ser coadjuvantes e passam a ser protagonistas da História. Sobre essa temática, destacaremos aqui o livro do escritor, ambientalista e conferencista brasileiro, indígena do povo tapuia Kaka Werá Jecupé, *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. Jecupé é também fundador do Instituto Arapoty, organização que tem o propósito de difundir os valores sagrados e éticos da cultura indígena. Com esse propósito, já levou sua mensagem para países como Inglaterra, Israel, Índia, Escócia, México, Estados Unidos e França.

De acordo com Jecupé, o objetivo da obra é a difusão da sabedoria ancestral indígena brasileira. Ele pontua que de acordo com sua tradição, uma palavra pode destruir ou proteger uma pessoa, pois o poder de uma palavra na boca é o mesmo que o de uma flecha no arco. Ele esclarece que o indígena não chamava nem chama a si mesmo de índio. O nome "índio" veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI e que no início os indígenas eram chamados os negros da terra.

> Segundo os historiadores, quando Cristóvão Colombo saiu da Espanha com destino à índia e chegou a América, enganou-se, chamando os filhos dessa terra de índios. E o termo "índio" acabou sendo com o tempo adotado para designar todos os habitantes das américas. No Brasil, no entanto, no início do chamado "descobrimento", os povos daqui eram chamados negros por não serem brancos como os portugueses, franceses,

> holandeses e espanhóis que aqui transitaram e por lembrarem os africanos, já conhecidos daqueles povos. (Jecupé, 1998, p. 15).

É importante ressaltar, que *os* povos indígenas são plurais, cada um com sua tradição e cultura, o Brasil conta hoje com cerca de 305 povos que falam mais de 200 línguas diferentes. Vale destacar o importante papel das mulheres dentro dessa perspectiva de recontar a história do Brasil a partir de uma narrativa que confronta com a oficial.

Entre as proeminentes escritoras indígenas, destaca-se Eliane Potiguara, professora, escritora e ativista renomada. Segundo informações disponíveis em seu site oficial, Potiguara foi indicada ao Projeto Internacional "Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz" e fundou a primeira organização de mulheres indígenas no Brasil, o Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN). Sua atuação também se estende à elaboração da Constituição Brasileira e à participação na criação da Declaração Universal dos Direitos Indígenas, apresentada na ONU em Genebra. Seu livro *Metade Cara, Metade Máscara* (2004), foi o primeiro livro publicado por uma mulher indígena no Brasil, de forma individual.

A obra é um romance poético, onde Potiguara fala de amor, de ancestralidade, de família e sobre exclusão racial e social ao longo da história. A Autora também fala sobre silenciamentos e diz que já chega de matar suas cantigas e calar a sua voz. Um outro livro de Potiguara *A Terra É a Mãe do Índio* (1989), foi premiado pelo Pen Club da Inglaterra, traduzido para o inglês, foi também objeto de pesquisa em dois mestrados (Índia e USA), no tema ecofeminismo. Ela também lançou a Cartilha de alfabetização *AKAJUTIBIRÒ, Terra do índio Potiguara* (1994), os livros infantis *O Coco que Guardava a Noite* e *O Pássaro encantado* (2014) e *A Cura da Terra* (2015). Por ter denunciado esquemas de corrupção e inúmeras violações de direitos humanos e indígenas, ela foi citada na lista dos *Marcados para Morrer*, anunciada no Jornal nacional da Rede Globo de Televisão em 1992 (Eliane, 2021).

Assim como os autores mencionados são de etnias diferentes, diferentes também são as obras produzidas. Algumas tem por objetivo transmitir conhecimentos ancestrais dentro das aldeias como forma de perpetuar a cultura e impedir que caia no esquecimento, outros escritores indígenas não falam só para seus povos, mas para a sociedade dos não indígenas também, transitando entre esses dois mundos. A exemplo de Ailton Krenak e Davi Kopenawa.

Tanto Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), quanto Davi Kopenawa, em *A queda do céu* (2015), criticam a concepção de humanidade como algo separado da natureza. Krenak (2019, p. 10) relata:

> Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos estados Unidos e chegou a um território dos Hopi, ele tinha pedido que alguém

> daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontra-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que ele falou: “Ela não vai conversar comigo não?. Ao que seu facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela”. “mas é uma pedra”. E o camarada disse: “Qual o problema?”.

Krenak (2019) ressalta que as corporações inventaram o mito da sustentabilidade para justificar o saque das ideias de natureza dos povos indígenas. Para ele, todos nós somos parte integrante de um organismo chamado Terra; no entanto, fomos nos alienando e começamos a ver a natureza como algo separado de nós. Krenak observa que não consegue perceber nada que não seja natureza; tudo que ele pensa é natureza. Esse desacoplamento também reflete o silenciamento histórico e literário dos povos indígenas, cujas perspectivas são frequentemente marginalizadas e distorcidas pela narrativa dominante.

Da mesma forma, Kopenawa (2015) adverte que os brancos não devem pensar que os indígenas estão preocupados apenas com suas próprias florestas ou com aqueles que buscam destruí-las, como garimpeiros e fazendeiros. A preocupação dos indígenas vai além de suas próprias vidas; eles estão apreensivos com a Terra inteira e com o caos iminente, pois, diferentemente dos brancos, eles temem a devastação total, simbolizada pela "queda do céu". Essa visão holística é muitas vezes silenciada e ignorada, tanto na literatura quanto na história, onde as vozes e as preocupações dos povos indígenas e negros são frequentemente apagadas, subestimadas ou mal interpretadas. Essas observações destacam a necessidade de valorizar e incluir as perspectivas dos povos indígenas e negros, oferecendo uma compreensão mais rica e inclusiva sobre nossa relação com o meio ambiente e a sociedade.

7. Conclusão

Apesar da Constituição Brasileira de 1988 estabelecer direitos iguais perante a lei, e ressaltar a inviolabilidade do direito à igualdade, à vida, à segurança e à propriedade, percebemos que o racismo estrutural ainda está fortemente enraizado na nossa sociedade, sendo este, o grande responsável pelo ocultamento das produções literárias de negros e indígenas e também por afastá-los dos espaços de poder, reforçando assim, o mito da democracia racial no Brasil. Precisamos confrontar e desconstruir o pensamento eurocêntrico, pois conhecer nossas raízes é uma forma de fugir da alienação dentro da nossa própria cultura.

Durante séculos os povos indígenas e negros realizaram movimentos e estratégias de resistência que crescem cada dia mais criando iniciativas que busquem erradicar o preconceito e o racismo na sociedade e dentro da academia. É fundamental que essas pessoas assumam o protagonismo da sua própria narrativa. Não podemos deixar de reconhecer e admirar a

capacidade de resistência desses povos, que apesar de séculos de genocídios, etnocídios e estratégias políticas com o intuito de realizar o apagamento da sua memória social, continuam vivos e resistindo e se sobreviveram é porque lutaram e na luta permanecem, para acordar os dormentes.

REFERÊNCIAS

Esperança Garcia, negra, escravizada e autora do "1º HC do Brasil". Consultor Jurídico, São Paulo, nov. 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-nov-20/conheca-esperanca-garcia-negra-escrava-autora-hc. Acesso: 12 jan. 2021.

CORRÊA, Michele. Anastácia: símbolo da via crucies das mulheres negras, da escravidão aos dias atuais. [S.l.]: Movimento dos Pequenos Agricultores, [2018]. Disponível em: https://mpabrasil.org.br/noticias/anastacia-simbolo-da-via-crucies-das-mulheres-negras-da-escravidao-aos-dias-atuais/. Acesso em: 16 jan. 2021.

ELIANE Potiguara. Eliane Potiguara. Rio de Janeiro: [s.n.], 2021. Disponível em http://www.elianepotiguara.org.br/. Acesso em: 20 jan. 2021.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONÇALVES, Renata. A invisibilidade das mulheres negras no Ensino Superior. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 350-367, dez. 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7358/4266. Acesso em: 21 jan. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo, Anpocs, p. 223-244, 1984.

JECUPÉ, Kaka Werá. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998. (Série educação para a paz).

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras: 2019.

NASCIMENTO, Thaís. Anastácia: resistência negra santificada. [S.l.]: CEERT, 2016. Disponível em: https://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada. Acesso em: 29 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

O CANTO DE MARIA: IDENTIDADE E RELIGIOSIDADE NAS CANTIGAS DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira. [1]
Doutora em Informática na Educação (UFRGS)
E-mail: hjgp.ferreira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Débora Sampaio Martins[2]

Francisco Martins Teixeira.[3]
Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativa (UFMA)
E-mail: francisco.mt@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Monica Fontenelle Carneiro.[4]
Doutora em Linguística (UFC)
E-mail: mf.carneiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Marta Maria Portugal Ribeiro Parada.[5]
Mestra em Letras/Literatura (UFRJ).
E-mail: marta.portugal@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O trabalho realizado com a quebra do coco babaçu é uma atividade bastante comum no estado do Maranhão, sendo geralmente realizado por mulheres denominadas quebradeiras de coco. É uma atividade árdua, com pouquíssimo retorno financeiro, especialmente por se realizar de forma artesanal. Assim, como forma de trazer alento para a própria lida, bem como, ratificar sua identidade, enquanto mulher que trabalha, em prol do próprio sustento, as quebradeiras de coco entoam seus cânticos, louvando a natureza, suas crenças, memórias e religiosidades, enquanto executam seu trabalho. O canto das quebradeiras de coco tece então, fio a fio, sentidos, produzindo entre locutoras e interlocutoras uma significação que ao mesmo tempo em que é coletiva, constitui-se individual. Objetivamos desse modo, discutir em que medida os cantos entoados possibilitam a construção de uma identidade feminina, reforçando a religiosidade e memória dessas mulheres. Como percurso metodológico analisamos alguns cânticos entoados no momento da quebra do coco, os discutindo à luz da enunciação e produção

[1] Autora: Professora Adjunta. Departamento de Letras (DELER/UFMA). Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/UFMA.

[2] Coautor: Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA. Docente, SEMED de Imperatriz/MA.

[3] Coautor: Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da UFMA. Supervisor Docente, SEMED de Davinópolis/MA

[4] Coautora: Professora adjunta. Departamento de Letras (DELER/UFMA). Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras/UFMA)

[5] Coautora: Professora Assistente. Chefe do Departamento de Letras (DELER/UFMA).

de sentidos em Bakhtin (2006). Concluímos que ao entoar seus cânticos a mulher quebradeira de coco tece fios de relações de sentido, com e entre seus pares, fortalecendo a própria identidade, em um imbricamento entre a memória, identidade e religiosidades.

Palavras-chave: Quebradeiras de coco babaçu; Identidade; Religiosidade; Produção de sentidos.

1. Introdução

A quebra do coco babaçu é uma atividade bastante antiga que remonta o período colonial e perdura até os dias de hoje. O quantitativo de mulheres que vive do trabalho da cata e quebra de coco babaçu, no estado do Maranhão é bastante grande, o que faz com que o estado, juntamente com o Piauí, Pará e Tocantins tenham mais de 300 mil trabalhadoras que desenvolvem uma das tarefas mais árduas e menos rentáveis e que agrega em seu fazer, questões de diferentes ordens, como política e social, tendo feito com que, nas últimas décadas as quebradeiras de coco, como são conhecidas venham se articulando em associações e cooperativas, em busca de seus direitos e ao mesmo tempo, de melhores condições de vida, a partir do beneficiamento do fruto da palmeira que serve para fazer desde sabão, carvão, óleo, mesocarpo (espécie de farinha usada em bolos, mingaus), até o artesanato, feito a partir de seus frutos, o que se potencializou a partir do século XX, com a expansão da indústria maranhense, cabendo destacar a região do Médio Mearim, localizada na parte central do MA, como a maior floresta de babaçuais do estado do Maranhão,

A quebra do coco babaçu geralmente é feita por várias mulheres que saem para catar os frutos caído, embaixo do palmeiral, juntando os frutos, para de machado e manceta[6] na mão, realizar sua quebra (Figura 1). Estas atividades geralmente acontecem ao nascer do dia ou mesmo no fim de tarde, ao cair do sol, o que possibilita às trabalhadoras realizarem outras atividades, ao longo do dia, tais como a lavagem de roupas ou mesmo limpeza da casa, entre outras.

[6] Pedaço de madeira, usado, juntamente com o machado, na quebra do coco babaçu.

Figura 1: Quebra do coco babaçu

Fonte: portalguará.com

Para além da cata, quebra e beneficiamento dos frutos da palmeira de babaçu, este trabalho visa analisar os sentidos que emergem a partir das mensagens contidas nesses cânticos, mensagens estas que evocam a religiosidade, identidade feminina e memória em diálogo com a enunciação e produção de sentidos em Bakhtin (2006).

Para tanto, tomamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos de Bakhtin (2003, 2006), Santos (2021), Guimarães (2013), discutindo os sentidos produzidos e as mensagens contidas em três cânticos selecionados, comumente entoados durante o ato da quebra de coco.

2. CANTOS COMO MODOS DE NARRAR OS ACONTECIMENTOS.

A fim de se proceder à análise do conteúdo dos cânticos entoados durante a quebra do coco babaçu, cabe pontuar que esta é uma atividade árdua, com pouquíssimo retorno financeiro e que se dá em meio a tenções entre as quebradeiras de coco e os fazendeiros que desde a década de 1970 têm imposto restrições às trabalhadoras, na tentativa de lhes impedir o acesso aos frutos das palmeiras do babaçu.

As quebradeiras de coco têm como uma de suas pautas, a preservação do ambiente, o que vem trazendo, entre outras questões, mudanças no debate político, em uma discussão sobre acesso e aquisição de terras, como pontua Santos (2021). Assim, enquanto as quebradeiras vêm lutando por acesso à terra e às palmeiras de coco babaçu, os fazendeiros e mesmo outros trabalhadores rurais, têm como pauta a aquisição de terras, o que modificou a dinâmica dos conflitos e mesmo reinvindicações dos trabalhadores rurais.

Para o autor, supracitado, preservar as florestas acaba por impactar as ações dos fazendeiros, desde o plantio do capim e diminuição da pecuária extensiva, que tem como consequência o ateamento de fogo nos cocais e mesmo derrubada dos babaçuais. Nesta perspectiva, a narrativa da preservação vem se potencializando, ao mesmo tempo em que causa mudanças de valores (SANTOS, 2021).

No afã de preservação da riqueza natural advinda da atividade de quebra do coco, as mulheres conversam entre si e entoam cânticos, muitos deles criados de improviso ou mesmo que aprenderam com suas mães e avós, em um processo comunicacional que se realiza em uma perspectiva concreta, onde uma se dirige a outra, por meio de um discurso que tem como matéria, a palavra expressa, em forma de cantoria. Evidencia-se assim, a linguagem, em uma perspectiva sócio histórica, onde os enunciados se dão dialogicamente, como pontua Bakhtin (2006, p. 127):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2006:127).

O cântico das quebradeiras de coco não se realiza de forma monológica, posto que geralmente esta cantoria se dá no coletivo; destacam-se nesse contexto, as locutoras, ou seja, as mulheres que entoam seu cântico, para as outras que o apreendem, na qualidade de interlocutoras, atribuindo-lhes significados, pois, como pressupõe o teórico supracitado, um enunciado, ao ser lançado a outro, é por este apreendido, sendo ressignificado, em uma perspectiva de alternância entre falantes, o que ocorre, segundo Rodrigues (2001, p. 30):

> [...] numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constitui-se pelo fato de que o falante concluiu o que objetivara dizer (dixi conclusivo), termina seu enunciado, e, assim, cede a palavra ao outro, o interlocutor (imediato ou não), para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta. A troca de sujeitos discursivos emoldura [“enmarca”] o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele.

O eu e o tu discursivos se mostram ao longo da cantoria, durante a quebra do coco, quando uma ou mais mulheres, após entoarem um cântico, abre espaço, para que outra(s) tome a palavra, também reverberando sua voz, com um cântico novo, em resposta ao que lhe foi dito.

Figura 2: Grupo de mulheres quebrando coco

Fonte: amazonialatitude.com/2019

Elencamos então, alguns cantos entoados pelas quebradeiras de coco, os quais têm como temática a identidade feminina, a religiosidade e a luta pela sobrevivência, temáticas que subjazem suas vidas, como pontua Santos (2021, p. 284), em um diálogo entre a literatura e as políticas sociais e, quando isto acontece, são contestadas verdades cristalizadas, ao longo dos anos, fazendo com que surjam não somente outras alternativas, para se discutir problemas, mas a construção de diferentes saberes.

Entre as cantigas ou cânticos entoados, pelas quebradeiras de coco, trouxemos alguns, apresentados pelo grupo denominado “As encantadeiras”, cuja composição se deu, segundo Santos (2014), a partir do MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu) tendo como protagonistas, trabalhadoras extrativistas de quatro diferentes estados. O grupo já fez diversas apresentações, entre elas, em Brasília, na cidade de São Luís, assim como em outras localidades, em nível nacional e internacional.

2.1 Canto 1

Cabocla faceira

É aquela Rita

Muito dengosa, muito bonita

Quando ela passa de macete na mão

Machadinho amolado

Vestidinho de algodão

Vai quebrar o coco

Pra ganhar dinheiro

Pra compra arroz

Pra comprar feijão.

Pra comprar farinha, pra comprar o pão.

(Pobre Rita, As Encantadeiras, 2014)

O cântico destaca os atributos femininos de Rita, mulher que é reverenciada. A identidade cabocla é destacada, fazendo o eu-lírico, que fala na poesia, questão de evidenciar que se trata de uma cabocla, ou seja, de uma mulher nascida e criada no campo, ou como destaca Andrade (1969, p. 74), uma pessoa com pouco ou nenhum grau de instrução, que vive isolado em seu território, tendo como companhia as palmeiras de babaçu ou mesmo outras mulheres que labutam na quebra do coco. Na cantiga, a expressão *cabocla* busca superar qualquer sentido pejorativo, vindo acompanhada do adjetivo *faceira*, atenuando qualquer

Os versos enaltecem então, os atributos da personagem que representa todas as mulheres que desenvolvem o mesmo trabalho. Deste modo, ainda que a atividade da quebra do coco seja realizada em um local fechado, onde outras pessoas não têm acesso e geralmente não as veem, a representante se arruma toda, para sair para o trabalho.

Mesmo usando trajes simples, caracterizados pelo "vestidinho de algodão", a moça não perde sua beleza e faceirice. Do ponto de vista semântico, o diminutivo de vestido denota simplicidade e leveza, impingindo beleza à cabocla Rita, o que é ratificado pelo algodão, matéria prima do qual foi confeccionada a roupa da moça.

Ao empregar o termo vestidinho de algodão, o eu-lírico evidencia, segundo Guimarães (2013) uma espécie de estratégia a buscar um sentido afetivo à vestimenta, o que perpassa pelo aspecto semântico, evocando uma empatia e mesmo afetividade em relação à indumentária da personagem. Deste modo, o uso do termo vestidinho, com o sufixo diminutivo acentuado em uma perspectiva afetiva, destacando a simplicidade da mulher, em sua ida para o trabalho.

Do mesmo modo, em "machadinho amolado", o eu lírico suaviza o fato de o machado ser uma ferramenta cortante, utilizada na quebra do coco, juntamente com a maceta. O termo machadinho atenua o fato de estando o machadinho amolado, ou seja, com corte suficiente, para rachar a casca dura do coco babaçu, expondo-lhe as amêndoas que se escondem em seu interior.

Machadinho e vestidinho são, pois, recursos estilísticos usados, para trazer leveza à mulher, ratificando o discurso de fragilidade e beleza que deve ter a mulher, discurso este, ainda vigente que aponta o feminino como sexo frágil, ainda que, aparentemente, a ideia seja destacar a beleza e faceirice da personagem Rita que mesmo desenvolvendo uma atividade árdua não deve perder sua beleza e vaidade.

Considerando o que dispõe Bakhtin (2006) acerca dos gêneros textuais, os quais se mostram a partir do emprego da língua, enquanto recursos formais, por meio dos quais conteúdo e léxico dialogam, para produzir sentidos, sendo, segundo o teórico, "tipos relativamente estáveis de enunciados". Estes gêneros discursivos trazem em si, parâmetros que o caracterizam, enquanto gênero discursivo: conteúdo temático ou assunto, estrutura formal, que diz respeito ao plano composicional e estilo, o qual diz respeito ao modo como cada pessoa (enunciador) se mostra no texto. O tema faz com que haja comunicação, a partir do (s) conteúdos, enquanto que o estilo faz com que o sujeito enunciador escolha, a partir das próprias intenções comunicativas, o vocabulário, estrutura da frase e aspectos gramaticais que subjazem o enunciado.

2.2 Canto 2:

> "Confiando em Cristo Rei, que nasceu lá em Belém
>
> E morreu crucificado,
>
> porque nos queria bem
>
> Confiando em seu amor, se reclama até a doutor,
>
> Mas nossos direitos vêm!".
>
> "Cuidado com teu mistério!
>
> Um dia no cemitério, nossa carne se mistura!"
>
> (AS ENCANTADEIRAS, 2014, p. 10).

O cântico 2 denota a crença da quebradeira de coco, em Jesus; traz elementos que fazem com que o interlocutor saiba de quem o eu-lírico fala: Cristo-Rei, Belém, morreu crucificado, o que leva à busca por direitos, a partir do amor deste que faz com que aquelas que exercem a atividade da quebra do coco, não tenham receio de enfrentar, aqueles que que as oprimem e negam o direito de trabalhar, em busca do próprio sustento.

Santos (2021) pontua que a luta das quebradeiras de coco não é pelo direito de propriedade, mas de catar o coco caído das palmeiras, a fim de se sustentarem. Para tanto, não

se intimidam e usam sua fé, para terem forças de procurar o doutor que representa a justiça. O eu-lírico adverte, no cântico, o opressor, em "Cuidado com teu mistério", onde o vocábulo mistério pode expressar o sentido de "se sentir superior" "soberba" ou mesmo sentimento de superioridade que o latifundiário pode ter em relação às trabalhadoras.

Destaca-se que a partir da perseguição imposta pelos donos da terra, as quebradeiras de coco passaram a lutar por direitos, fundando movimentos e organizações como o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB, que entre as reivindicações levantadas elenca o acesso à terra, pelas trabalhadoras. Assim, segundo Santos (2021), a narrativa da preservação ganhou força e trouxe consigo mudanças de valores.

No contexto dos cânticos analisados, infere-se que estes se constituem modos de narrar os acontecimentos, além de servirem como alento para a própria lida, das trabalhadoras, ao mesmo tempo em que ratificam a própria identidade, enquanto mulher.

O eu-lírico, no verso "Um dia no cemitério, nossa carne se mistura!" busca transmitir a ideia de que todos, ricos e pobres, quebradeira de coco e donos de terra são iguais e "um dia" estarão juntos, sob a terra, pois, após a morte, não há distinções.

2.3 Canto 3:

> Não me tire o meu sustento...
>
> Não arranque o meu sonhar.
>
> Não derrame o sangue dela. Não a impeça de brotar.
>
> Uma mãe de tantos filhos
>
> Tanta vida pra cuidar.
>
> Não plantou, ninguém regou
>
> Aaaaa mãe palmeira Êêêêêêêêê
>
> Não plantou, nem regou... aaaa mãe palmeira
>
> (https://globoplay.globo.com/v/7296291/).

Os versos do canto 3 têm função apelativa, dirigindo-se a um interlocutor que embora não se faça presente, representa o fazendeiro ou proprietário das terras onde ficam as palmeiras de babaçu. Em "não derrame o sangue dela. Não a impeça de brotar. Uma mãe de tantos filhos. Tanta vida pra cuidar", o eu-lírico personifica a palmeira, ao evidenciar que esta tem sangue, sendo comparada a uma mãe que sustenta os próprios filhos, representados pelas quebradeiras

de coco e aqueles que elas sustentam, através de seu labor, não merecendo, pois, ser derrubada e, consequentemente, morta.

A palmeira é então evocada, em gritos de clamor por sua subsistência, em: "*Aaaaa mãe palmeira Êêêêêêêê"*, pelo eu-lírico que clama pela vida da própria mãe (palmeira|) que não foi plantada e nem regada, por quem a quer derrubar, fazendo alusão ao fato de que as palmeiras que compõem os babaçuais não cultivadas, como outras plantações, tampouco cuidadas; são frutos da natureza e nascem aleatoriamente. Emerge desse modo, a luta, pela preservação dos babaçuais, como meio de subsistência das mulheres que quebram coco e suas famílias.

Verifica-se a partir do cântico que aquele que enuncia tem a capacidade de conquistar (ou não), a aquiescência de seu interlocutor, o que pode acontecer a partir do uso de recursos verbais ou extra verbais, por meio dos quais, este último se sentirá impressionado, crendo no que é dito, em um envolvimento emocional com o discurso que lhe é apresentado. Para tanto, o locutor deve selecionar adequadamente os argumentos a compor sua tese que deve ser apresentada de forma inequívoca, envolvendo o interlocutor em suas tramas (MORICONI, 2013|).

A enunciação em si, realizada por meio do gênero cantiga/cântico considera o enunciado, enquanto processo, em um dado contexto. Ao se analisar quem o produziu, assim como suas circunstâncias e intencionalidades, respostas emergem, evidenciando um *ethos* que, segundo Amossy (2005, p. 9) faz com que "Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si", através de pistas que levam à criação de uma imagem das quebradeiras de coco, haja vista, serem estas o sujeito, para o qual a canção foi construída. Marinoni (2013, p. 83) afirma que "Há que se considerar, portanto, a própria enunciação como processo que abrange a situação: importa saber quem produziu determinado discurso, para quem, em que circunstâncias, com que intenção e de que modo", o que se mostra em consonância com o que dispõe Bakhtin (2006) sobre o fato de a atividade linguística se realizar dialogicamente, por meio do discurso entre locutor e interlocutor, em determinado contexto social.

3. CONSIDERAÇÕES

As atividades laborais, desenvolvidas, pelos diferentes sociais, ao mesmo tempo em que impingem características que, em uma perspectiva de fora, para dentro, fazem com que os sujeitos e grupos sociais sejam únicos, distinguindo-se dos demais, ao mesmo tempo em que possibilitam a cada pessoa, a percepção de si, a partir das vivências com os demais, em um processo de interação e percepção de si, conhecida como autoidentidade.

A partir da percepção de si, e ao interagir com os demais, os sujeitos permitem a apreensão de si, ao mesmo tempo em que se transformam, continuamente, o que conduz à concepção de Bauman (2001) de que não existem identidades fixas, mas que estas se movem e transformam, continuamente, para se adequarem aos grupos sociais dos quais fazem parte, na interação com os mundos culturais (HALL, 2003).

A forma como essas identidades são visualizadas dependem do olhar do outro, porém, a linguagem é o meio que permite essa identificação ou mesmo caracterização de um indivíduo ou grupo, em sua especificidade. No que concerne aos sujeitos que discorremos neste texto, quais sejam, as quebradeiras de coco babaçu, estas se mostram a partir de seus cânticos/cantos, entoados, durante as atividades de quebra do coco.

No que diz respeito ao modo como os enunciados se mostram, durante a lida daquelas que realizam um trabalho árduo, com pouco reconhecimento e quase nenhum retorno financeiro, estes se realizam em versos que em sua composição, buscam atrair a atenção das outras companheiras, por meio de rimas.

O que chama, porém, mais atenção, nos cantos das quebradeiras de coco babaçu são seus conteúdos, os quais trazem em suas mensagens, as pautas dos grupos de trabalhadoras, ou seja, o ser feminino que jamais se perde, mesmo em meio à labuta e condições de trabalho, a luta por espaço, para coleta da matéria prima, por elas utilizadas e suas religiosidades e crenças, destacando-se suas crenças que ao mesmo tempo, dialogam com convicções políticas; ou seja, o canto das quebradeiras de coco tece, fio a fio, sentidos, sendo lançados de uma para outras, parafraseando a tessitura da manhã, como dispõe Cabral de Melo Neto, construindo a identidade feminina e religiosa das mulheres que quebram coco.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. Paisagens e Problemas do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1969.

AMOSSY, Ruth (org.). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

AS ENCANTADEIRAS/AMTR/MIQCB/ASSEMA/NCADR-UFPA. Canto e encanto nos babaçuais. Músicas sob domínio popular selecionadas por "As Encantadeiras", 2014. http://www.asmubip.org.br/wp-content/uploads/2016/04/livro-quebradeiras-de-coco-babacu.pdf. Acesso em 12/04/2023.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

GUIMARÃES, Izabel de Azevedo. O grau diminutivo no binômio flexão/derivação na perspectiva da Estilística e da Análise do Discurso Crítica. TCC de Especialização em Revisão de Texto, ICPD, Brasília, DF, 2013.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORICONI, Angélica. IMAGENS FEMININAS NA MPB: caminho percorrido de NoeL Rosa a Chico Buarque. REVISTA LUMEN ET VIRTUS, Vol. IV, n. 09, 2013.

SANTOS, Raimundo Lima dos. O canto e a vida das quebradeiras de coco do Maranhão. Hist. R., Goiânia, v. 26, n. 2, p. 284–299, mai./ago. 2021

DE MORAES, Érika. A representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

O SURREALISMO NO BRASIL: EXPLORANDO A POÉTICA SURREALISTA DE MURILO MENDES

Erika de Sousa Monteiro
Graduada em Letras Português/Espanhol
erika.monteiro@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Gustavo Nascimento Barbosa
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras)
gustavo.nb@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Marta Maria Portugal Ribeiro Parada
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Cultura e Sociedade e docente do curso de Letras.
marta.portugal@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: Murilo Mendes foi um grande representante da poesia surrealista no Brasil, sendo um dos mais importantes da segunda geração modernista da literatura brasileira. Nesse período, começou a produzir poesias de caráter surrealista, afastando-se dos traços modernistas da qual fez parte e configurando sua poesia no que hoje se percebe, como imagens oníricas complexas em diversas obras. Contudo, percebe-se o pouco espaço que possui no âmbito literário e, consequentemente, em pesquisas acadêmicas na área da literatura. À vista disso, este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as influências do Surrealismo na poesia muriliana, que esteve ao lado da mesma geração de Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles. A metodologia utilizada partiu da análise de três de seus poemas de caráter surrealista sob as perspectivas teóricas de Breton (1924), Lima (1994), Lins (2005), Martinez e Lima (2013), Mendes (1994), Merquior (1994), Fenske (2021), Santos (2002) e Sousa (2020). A pesquisa conclui que com sua escrita particular, o espírito perscrutador da poesia muriliana absorve as incoerências da modernidade no Brasil, redimensiona a forma objetiva da lírica com as forças históricas, instaurando o "caos" e o desejo de redenção social. A pesquisa conclui que com sua escrita particular, o espírito perscrutador da poesia muriliana absorve as incoerências da modernidade no Brasil, redimensiona a forma objetiva da lírica com as forças históricas, instaurando o "caos" e o desejo de redenção social.

Palavras-chave: Literatura; Murilo Mendes; Surrealismo; Poesia.

1. Introdução

Atualmente, interpretar e analisar obras e poemas de caráter surrealista pode parecer desafiador devido à complexidade de elementos que definem esse movimento artístico. O Surrealismo, ao explorar temáticas relacionadas aos sonhos e ao inconsciente, frequentemente cria cenários e imagens que desafiam a lógica convencional e a realidade objetiva. Nessa perspectiva, as características humanas muitas vezes são distorcidas ou transformadas de maneira desproporcional, intensificando a presença de elementos improváveis com um efeito singular e refletindo aspectos do inconsciente, como proposto por André Breton em 1924.

Sob essa ótica, várias são as produções com esses tipos de características, pois elas pertencem aos traços da vanguarda europeia conhecida como Surrealismo. Desde a primeira escola literária brasileira até o Modernismo, houve muitos acontecimentos e destaques de grandes autores na área. Neste artigo, analisamos a obra de Murilo Mendes, um poeta crucial para a segunda geração modernista, cuja importância para o movimento é indiscutível, embora ele próprio não se considerasse estritamente um modernista (de Mello, 1992). Natural de Minas Gerais, desenvolveu uma trajetória literária que transcendeu o Modernismo, incorporando também influências surrealistas e, mais tarde, religiosas. Suas obras evoluíram para incorporar o Surrealismo após seu contato com o movimento na Europa e no Brasil.

Ao longo de sua carreira, Mendes também passou a refletir em seus textos aspectos religiosos, resultado de sua aproximação com o catolicismo. A análise de suas produções literárias revela uma rica diversidade de estilos e temas, evidenciando sua adaptação e experimentação constantes, e sua capacidade de ir além das limitações de qualquer movimento literário específico. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudos acerca da poesia de Murilo Mendes no âmbito do Modernismo, pois as investigações dão credibilidade aos autores clássicos desta época. Nesse sentido, visa-se a visibilidade das produções de caráter surrealista na literatura brasileira.

Como aporte teóricos, utilizou-se os estudos de André Breton (1924), Fenske (2021), Lima (1994), Lins (2005), Martinez e Lima (2013), Merquior (1994), Santos (2002) e Sousa (2020) para discorrer sobre a sobre o Surrealismo, a poesia muriliana e a influência da vanguarda europeia na escrita de Murilo, respectivamente. O procedimento metodológico consistiu na análise de três poemas disponíveis nas obras do autor, a saber: *Poemas* (1930), *O Visionário (*1941) e *as metamorfoses* (1944). Estes poemas, aqui considerados surrealistas, apresentam um grau de intensidades de imaginação e fantasia presentes em sua essência.

Em conclusão, esta investigação aponta que com a escrita particular do autor, o espírito perscrutador da poesia muriliana, absorve as incoerências da modernidade no Brasil, redimensiona a forma objetiva da lírica com as forças históricas, instaurando o "caos" e o desejo de redenção social perante o contexto em que vivia.

2. O MODERNISMO

As origens do Modernismo remontam ao século XX, no qual grandes transformações sociopolíticas e culturais emergiram. Nesse período inicial, o movimento foi fortemente influenciado pela psicanálise freudiana, promovendo a utopia dos sonhos e propondo a restauração dos sentimentos humanos e do instinto como ponto de partida para uma nova linguagem artística.

Gomes (1995) afirma que nesse ambiente de incertezas e rupturas, as vanguardas artísticas emergiram como uma resposta crítica e inovadora às convenções estéticas estabelecidas. Movimentos como o Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo e o Expressionismo, dentre outros, buscaram romper com as normas do passado e explorar novas formas de expressão que refletissem a complexidade e a fragmentação da experiência moderna.

Dentro desse contexto de vanguardas artísticas, Murilo Mendes, com sua vasta produção literária, emergiu como uma figura de destaque da geração modernista no Brasil. Sua obra foi profundamente influenciada pelos ideais e experimentações desses movimentos, incorporando elementos que desafiavam as convenções estéticas tradicionais e revelando inovações em diversos aspectos, como o artístico, cultural e literário. De acordo com Oliveira (2012)

> O movimento modernista, iniciado efetivamente em 1922, foi o palco de intensas transformações no cenário cultural brasileiro. Teve como propulsoras as influências externas, procedentes do exemplo europeu e influências internas geradas pelas mudanças políticas e econômicas do início do século. O crescente ritmo de industrialização por que passava o país, sobretudo a cidade de São Paulo e as novidades culturais que chegavam ao Brasil pelo Rio de janeiro, foram seus primeiros aguilhões. (p. 83)

As obras muriliana possuem como principais características a liberdade estética, o nacionalismo e a crítica social. Para que isso fosse possível, os principiantes deste movimento buscaram inspiração nas inovações artísticas das vanguardas europeias. O marco inicial se deu pela Semana de Arte Moderna, que aconteceu entre os dias 13 a 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo.

Para Lima (1994), a nível nacional, o Surrealismo passou por alguns desafios, dentre elas a negatividade do movimento. Segundo ele, simultaneamente às controvérsias geradas pela

afirmação do surrealismo e pelos seus manifestos, ocorreu uma vulgarização e distorção do próprio movimento artístico. A nível internacional, destaca-se a devastação provocada pela Segunda Guerra Mundial, que culminou na instauração de sentimentos de guerra e desafios para a recuperação dos países afetados no mundo. No Brasil destacam-se a Revolução de 1930, que foi o período que deu fim à República Velha e às relações entre oligarquias regionais do país; e, mais tarde, surgiu a Revolução Constitucionalista, que deu origem a vários tipos de movimentos sociais contra as medidas de Getúlio Vargas e o descontentamento com a ditadura imposta no país. Almejavam a reconquista do comando político que haviam perdido com a revolução de 30. Outro fator importante no contexto histórico dessa época foi a resposta violenta de Vargas à sociedade brasileira ao propor um governo centralizado e desrespeitando as estruturas e regras do regime democrático. Este período ficou conhecido como Estado Novo, marcado por um grande autoritarismo político-militar de cunho ditatorial.

Foi nesse cenário de incertezas que um grupo de artistas, empenhados em propor uma renovação estética na arte, apresentou um novo olhar mais libertário, contrário ao tradicionalismo e ao rigor estético. Assim, surge a Semana de Arte Moderna, liderada pelo chamado "Grupo dos cinco": Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral. Esse evento, que reuniu diversas apresentações e exposições, colaborou com o surgimento de revistas, manifestos, movimentos artísticos e grupos com experimentações estéticas inovadoras. Tudo isso permitiu consolidar as ideias modernistas e inaugurar o movimento no país.

A era modernista se divide em dois períodos: A 1ª geração, também conhecida como fase heroica, marcada por afirmação nacional. Nessa primeira fase ocorreu a disseminação de diversos grupos e manifestos. Além disso, a publicação de algumas revistas auxiliou na divulgação dos ideais modernos. A 2ª geração, também chamada de Geração de 30, foi marcada pela consolidação dos ideais modernistas, representando um período fértil e rico para a literatura brasileira que estava vivendo uma fase de maturação com a concretização e afirmação dos novos valores modernos. Além da prosa, a poesia foi um grande foco dos literatos. Temas nacionais, sociais e históricos foram os mais comuns pelos escritores dessa fase.

Dentre os principais representantes dessa última fase mencionada destacam-se Murilo Monteiro Mendes, nascido em Juiz de Fora, Minas Gerais (Santos, 2019). Para ele, a poesia era o principal meio para a difusão dos seus pensamentos e desejos sociais de forma para a poética, como ele mesmo afirma na Revista *Suplemento Dominical*, apresentado no artigo digital de Fenske (2021):

> [...] penso que todos os homens possuem o germe da poesia. Nem todos, porém, sabem ou podem comunicar a poesia em forma persuasiva. A missão particular do poeta consiste em desvendar o território da poesia, nomeando as coisas criadas e imaginadas, instalando-as no espaço da linguagem, conferindo-lhes uma dimensão nova. (2021, n.p)

Nesse sentido, a poesia assume, de acordo com o excerto acima, um meio de propagar mudanças sociais, ainda que individuais, e o sentimento de liberdade do poeta em sua escrita. A partir de sua interpretação por *dimensão nova*, Murilo cria seu próprio estilo dentro da literatura e ganha, dessa forma, visibilidade exterior com a mistura do irreal com a realidade. Isso é possível graças ao contato do poeta mineiro com pessoas que tinham apreço pelos movimentos de vanguarda francesa. Por essa razão, começa a escrever poemas de caráter surreal e imaginário. Em sua trajetória, Murilo escreveu algumas obras de destaque: *Poemas* (1930), que ainda continha traços modernistas, mas que já se percebiam outras particularidades em sua escrita; *História do Brasil* (1932) na qual propunha uma visão irônica sobre alguns fatos históricos brasileiros e *O Visionário* (1941), que já abarcava uma gama de traços da vanguarda europeia.

3. O SURREALISMO A MURILIANA

Certamente, falar de Surrealismo nos leva àquelas obras repletas de simbolismos e associações. Um exemplo muito famoso é a pintura de Salvador Dalí[1], *A persistência da Memória (1931)*, com o derretimento dos relógios. De origem francesa, esta corrente nasceu com o Manifesto Surrealista de 1924. Mauricie Nadeau (1958) entende que:

> O surrealismo é concebido por seus fundadores não como uma nova escola artística, mas como um meio de conhecimento, em particular de continentes que até então não tinham sido sistematicamente explorados: o inconsciente, o maravilhoso, o sonho, a loucura, os estados alucinatórios, em resumo, o avesso do que se apresenta como cenário lógico. (Apud Santos, 2002, p. 4)

O que o autor afirma é que graças às investigações de Sigmund Freud sobre sonho, consciente e inconsciente, as bases teóricas deste movimento ganharam destaque e fundamentação, pois grande parte dos métodos utilizados partia da psicanálise freudiana. Um de seus principais fundadores foi André Breton, que nasceu em 1896 em Paris, na França. Dedicou-se a escrever o Manifesto que iria mudar a nova percepção social, cultural e artística da sociedade. Quando Breton faleceu, Murilo Mendes (1994) escreveu palavras que

[1] Salvador Dalí foi um pintor espanhol, conhecido por seu trabalho surrealista, cujo estilo se caracterizava por traços bizarros.

lamentavam e exaltavam a importância de Breton em sua vida pessoal e profissional, expressando: "enterrei por tanto um personagem fabuloso da minha vida que me causava atrativamente atração e repulsa" (p. 1238).

Nessa perspectiva, Breton foi o braço direito para a consolidação desta vanguarda e se dedicou arduamente a escrever o Manifesto que iria trazer uma nova forma de arte para a sociedade atual. Quando escreveu a nova proposta de arte, propunha romper com a primazia da compreensão racional, sem diferenciação entre sonho e realidade ou entre lucidez e delírio, por exemplo. Com suas palavras, Breton (1924) afirma:

> O Surrealismo repousa sobre a crença na realidade superior de certas formas de associação desprezadas antes dela, na onipotência do sonho, no desempenho desinteressado do pensamento. Tende a demolir definitivamente todos os outros mecanismos psíquicos e a se substituir a eles na resolução dos principais problemas da vida[...] (p. 40)

Essas percepções a que se refere Breton estão presentes não só na pintura, mas também na escultura, na música e na poesia de Murilo Mendes, que proporcionou em sua escrita um rompimento com ideias do Modernismo.

É provável que, ao ler um poema de Murilo Mendes, o leitor não compreenda de imediato a proposta poética presente. Esse fator se deve à forte ligação do autor e o Surrealismo. Ao se aprofundar na poesia de Murilo Mendes, percebe-se uma obra muito particular e objetiva. Essa particularidade envolve questões relacionadas ao Brasil e à sua vida pessoal, revelando um Murilo que não se entrega totalmente às ideias surrealistas de Breton, mas as adapta à sua própria percepção e às necessidades de seu contexto. Sobre essa afirmação, ele ressalta:

> Abracei o surrealismo à moda brasileira, tomando dele o que mais me interessava: além de muitos capítulos da cartilha inconformista, a criação de uma atmosfera poética baseada na acoplagem de elementos díspares. Tratava-se de explorar o subconsciente; de inventar um outro frisson nouveau, extraído à modernidade; tudo deveria contribuir para uma visão fantástica do homem e suas possibilidades extremas. (Mendes, 1994, p. 1238-1239)

Isso significa que Murilo Mendes via na vanguarda surrealista um caminho para a liberdade do ser humano, uma forma de se expressar sem imposições sociais ou políticas. Apesar do aspecto de rompimento com qualquer forma de rigor, o Surrealismo proporcionou ao poeta mineiro uma espécie de disciplina, ou, nas palavras definitivas de Merquior (1994), "é imperativo dizer-se que, para Murilo, ele [o Surrealismo] foi principalmente (por paradoxal que pareça) uma disciplina, um rigor — uma ascese poética" (p. 15). Vejamos como o mineiro percebe o Surrealismo.

4. Análise de poemas surrealistas

Para apresentar que Murilo Mendes tende a esculpir o surrealismo à sua maneira, tomamos para análise o primeiro poema selecionado: *Pré-história.* Ele foi publicado no ano de 1994. Antes da leitura do poema, é importante ressaltar que o poeta, natural de Juiz de Fora/Minas Gerais, perdeu sua mãe quando ainda era jovem (Guimarães, 1993). Essa experiência dolorosa deixou uma marca indelével em sua sensibilidade e influenciou profundamente sua escrita, contribuindo para a carga emocional e a reflexão existencial. Vejamos o poema abaixo:

> Mamãe vestida de rendas
>
> Tocava piano no caos.
>
> Uma noite abriu as asas
>
> Cansada de tanto som,
>
> Equilibrou-se no azul,
>
> De tonta não mais olhou
>
> Para mim, para ninguém!
>
> Cai no álbum de retratos. (Mendes, 1994, p. 209)

Neste poema, Murilo reflete aspectos de sua vida pessoal. Quando era criança, sua mãe faleceu devido a problemas de saúde, quando ele tinha muito pouco ano de idade. Sua morte ocasionou a saudade por parte do filho e resultou em novo casamento de seu pai. A memória de sua mãe sempre esteve presente em sua vida, motivo pelo qual ele dedica este poema a ela.

Na leitura acima, é possível perceber que o autor utiliza a sua imaginação poética para explorar e explicar o seu próprio mundo. A expressão "tocava piano no caos" sugere que a mãe estava em uma situação difícil e desafiadora. A imagem das rendas pode ser interpretada como uma representação quase divina, onde o caos primordial está em harmonia com a música que ela tocava.

A metáfora de "abrir as asas" indica que a mãe tem características angelicais, associando-a à proteção e ao bem. O fato de "equilibrar-se no azul" pode ser visto como uma referência ao destino celestial de sua mãe, sugerindo que sua queda, causada pela tontura na imaginação do eu-lírico, representa um destino grandioso, embora trágico.

No entanto, na última estrofe, o retorno ao "mundo real" é evidente na expressão "Cai no álbum de retratos", indicando que, apesar de sua ausência física, ela permanece viva na memória do autor. A imagem do álbum de retratos simboliza a permanência da memória dela, ainda que uma foto não possa preencher o vazio deixado por sua partida.

O autor mistura traços surrealistas no poema quando propõe algumas sugestões de contexto nos versos: Imagine tocar piano no caos? Possivelmente, não se escutava a voz, a expressão de quem está tocando. O poema incorpora elementos surrealistas ao sugerir um cenário incomum e onírico, como a ideia de tocar piano no caos. Isso pode representar a dificuldade de se ouvir em meio ao turbilhão da vida e da morte — elementos contrastantes que Murilo Mendes explorava. Esses barulhos podem silenciar a expressão e dificultar a comunicação dos pensamentos. O título "Pré-História" pode ser interpretado como uma referência à própria história do autor, ressaltando a importância de sua mãe e a necessidade de utilizar a narrativa pessoal para compartilhar sua própria trajetória literária.

Poemas desse tipo são comuns em sua poética. Os mesmos traços surreais em imagens oníricas também podem ser observados no poema *Os Amantes Submarinos,* incluído em sua coletânea *As Metamorfoses*:

Esta noite eu te encontro nas solidões de coral

Onde a força da vida nos trouxe pela mão.

No cume dos redondos lustres em concha

Uma dançarina se desfolha.

Os sonhos da tua infância

Desenrolam-se da boca das sereias.

A grande borboleta verde do fundo do mar

Que só nasce de mil em mil anos

Adeja em torno a ti para te servir,

Apresentando-te o espelho em que a água se mira,

E os finos peixes amarelos e azuis

Circulando nos teus cabelos

Trazem pronto o líquido para adormecer o escafandrista.

Mergulhamos sem pavor

> Nestas fundas regiões onde dorme o veleiro,
>
> À espera que o irreal não se levante em aurora
>
> Sobre nossos corpos que retornam às águas do paraíso. (Mendes, 2015, p. 56)

Retomando as palavras de Murilo ao falar de sua aproximação ao Surrealismo, ele expressa o desejo de unir dois extremos ainda não muito trabalhados na sua época: os elementos díspares. É justamente essa proposta que se observa neste poema, onde o inconsciente, representado pelo mar e o consciente, representado pela superfície, se inter-relacionam. O contexto que ele deseja transmitir é o de um encontro amoroso que só pode ser realizado nas profundezas do inconsciente. Na visão de Sousa (2020), ele entende que:

> *Os amantes submarinos* tem também apenas uma estrofe. Em toda ela, temos a presença da água, elemento fundamental do devaneio narcísico, sensual e fatal no qual os amantes penetram. Esses amantes são submarinos e, como aponta a tradição literária vigente em muitos séculos, o encontro amoroso dos dois é noturno. (p. 80)

Considerando essa perspectiva, percebemos que o noturno e a escuridão do mar são elementos metafóricos que simbolizam os desejos do inconsciente, que não se quer interrompê-los. Essa abordagem reflete a visão que Murilo defende desde o começo: ele daria uma nova realidade a coisas que, para muitos, são vistas como loucuras ou improváveis de acontecer. Tringali (1990, p. 44), reitera que esta ideia pode ser uma marca do movimento, pois “o surrealismo não busca apenas a realidade racional ou apenas a realidade irracional, mas a mistura entre as duas cria o maravilhoso. O fantástico penetra na vida e a vida no fantástico e o fantástico e a vida funcionam como um sistema de "vasos comunicantes”.

Assim como em *Pré-história*, há neste poema uma pureza que permeia as imagens evocadas, embora se trate de uma pureza de amores diferentes. Em *Os Amantes Submarinos*, o amor parece mais ingênuo e furtivo, manifestando-se apenas na presença do mar e da noite. O toque dos personagens não é necessariamente o toque mútuo de um no outro, mas é como se fosse um toque geral pela grande comunhão promovida pela água.

É importante ressaltar a imaginação com a qual este problema trabalha. Ele reúne elementos naturais e antinaturais em um ambiente que, embora natural, não comporta todos os componentes de forma natural. Elementos da natureza são recorrentes na poesia surrealista de Murilo, onde cada um pode ser associado à força da capacidade psíquica e à construção de uma imagem onírica pelo poeta.

Em *Estudo nº 6*, poema do ano de 1944, Murilo faz, a partir da existência e função dos elementos da natureza, a figuração das características que apresentam a mulher a que se refere:

Tua cabeça é uma dália gigante que se desfolha nos meus braços/ Nas tuas unhas se escondem algas vermelhas/ E da árvore de tuas pestanas/ Nascem luzes atraídas pelas abelhas.

Para efeito de análise, na interpretação destes versos há a relação das partes humanas da mulher com a Dália (nome dado a uma flor que nasce principalmente nas montanhas do México à Colômbia) para com o eu-lírico, de modo que ele possui controle de sua decomposição. No segundo verso, as algas vermelhas são o que pode estar revelando algo sobre a mulher, mas se encontram escondidas. Todas as características que apresentam a mulher para o eu-lírico fazem com que haja um encontro significativo, como o da água e a terra. Sobre este poema, Martínez e Lima (2013) comentam:

> Observa-se que o poema 'Estudo nº 6' apresenta a alucinação como decorrência de uma imagem onírica que inverte a ordem dos objetos e dos acontecimentos tais como eles se apresentam na realidade, ou seja, o sujeito lírico subverte a apreensão dos fatos provocando certo estranhamento no leitor, arrebatado a cada verso pela profusão de imagens inesperadas, guiado por um mundo em que as representações significam outras coisas. (p. 15)

Essas outras palavras são justamente as impressões que o leitor tem ao ler o poema muriliano, atribuindo um toque de eroticidade no plano metafórico e figurado. A continuação do poema: *Caminharei esta manhã para teus seios/ Virei cimento de orvalho da madrugada/ Do tecelão que tece o fio para teu vestido. Virei, tendo aplacado uma a uma as estrelas.*

Desde o início, o eu-lírico constrói uma trajetória sensorial em que o movimento em direção aos "seios" é também uma metáfora de contato íntimo com a natureza, que se desdobra em elementos como "cimento de orvalho da madrugada" e a figura do "tecelão". Retomando as mesmas ideias do poema anterior, onde a relação da superfície com o fundo do mar é contribuem para a realização do eu-lírico, o poema termina: *E, depois de rolarmos pela escadaria de tapetes submarinos/ Voltaremos, deixando madréporas e conhas/ Obedecendo aos sinais precursores da noite/ Para a grande pedra que as idades balançam à beira-nuvem.*

É possível notar que essa descrição evoca um espaço imaginário, quase mitológico, onde a simbologia marinha representa tanto a profundeza dos sentimentos quanto a vastidão do inconsciente. O mar, como figura recorrente na poesia, adquire um caráter de profundidade e mistério, que simboliza a exploração de territórios desconhecidos, seja no plano emocional ou espiritual.

Essas ideias de viver uma realidade implícita de caráter extraordinário e complexa podem ser percebidas em várias obras do escritor mineiro, como também nas pinturas de Salvador Dalí (1931) e Tarsila do Amaral (1928) com o quadro *Abaporu*. Nesta última, a autora

modernista apresenta uma figura humana com mãos e pernas enormes de forma desproporcional com a realidade, enquanto que sua cabeça tem um tamanho menor.

Ainda que esta obra da autora mencionada possua características surrealistas, com imagens incomuns que provocam ao leitor a sensação de que aquilo é impossível de presenciar no cotidiano. Há, na grande maioria que adota esta vanguarda como forma de expressão, uma verdade que quer ser dita, quer ser transmitida à sociedade, neste caso as péssimas condições de trabalho ocorridas em solo nordestino. E Murilo Mendes, inserido nesse contexto, não se distanciou desse compromisso crítico. Pelo contrário, ele utilizou de maneira eficiente os recursos estilísticos e expressivos à sua disposição para abordar, de forma criativa e incisiva, as contradições e injustiças presentes na sociedade brasileira.

5. Considerações finais

Em conclusão, embora Murilo Mendes não tenha alcançado patamares elevados de reconhecimento acadêmico e clássico, se comparado a outros modernistas, como é o caso de Vinícius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade, sua importância na literatura brasileira é indiscutível. Mendes se destaca por sua singularidade única como poeta e pela maneira distinta com que aborda a sociedade e sua própria escrita, em especial, na poesia.

Além disso, suas contribuições em prosa são de igual importância, apesar de ainda menos notoriedade. Nelas, o autor busca refletir sobre a salvação e a esperança diante das adversidades, expressando o desejo de transformação em um contexto político e social turbulento. Seu profundo apreço pela cultura brasileira permaneceu constante ao longo de sua vida, sendo evidente em sua atuação como professor de literatura e cultura brasileira na Europa. Mendes promoveu a cultura e a história do Brasil, demonstrando orgulho de sua identidade nacional mesmo em tempos de crise.

Em se tratando de sua escrita na literatura brasileira, Mendes contribuiu, por meio de suas obras, que a realidade pode ser pensada e vivida no plano do inconsciente, preservando expressões tão pouco valorizadas por outros escritores. Inserido numa tradição vanguardista que inovou o contexto literário brasileiro, Mendes permite que o leitor atual transforme seu olhar com sensibilidade para o contexto em que está inserido.

REFERÊNCIAS

BRETON, André. (1924) **Manifesto do Surrealismo**, in Manifestos do Surrealismo, Rio de Janeiro, Nau Editora, p. 13-6.

DE MELLO, Ana Maria Lisboa. Imagens e ritmos na poesia de Murilo Mendes: uma reflexão sobre poesia em pânico. **Revista Cerrados**, v. 1, n. 1, p. 71-87, 1992.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A estética surrealista**. São Paulo: Atlas, 1995.

GUIMARÃES, J. C. **Territórios / conjunções: poesia e prosa críticas de Murilo Mendes**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1993.

LIMA, Sérgio. Alguns dados sobre a construção interessada de uma ausência: a do surrealismo no Brasil ou... 'A cada um o seu desejo', **Organon**/UFRGS, Instituto de Letras, Porto Alegre, v. 8, n. 22, 183-206, 1994.

LINS, Vera. **Poesia e Crítica: uns e outros**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

MARTÍNEZ, Adriana Cristina & LIMA, Marcos Hidemi de. Murilo Mendes, o poeta surrealista. **Revista Trama.** Volume 9, nº 17, 1º semestre de 2013, p. 11-22. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8202. Acesso em: 29 jul. 2024

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MERQUIOR, José Guilherme. Notas para uma muriloscopia**.** In: MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NADEAU, M. (1958) **Histoire du Surréalisme**, Paris, Seuil.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Martins. Breve panorama do modernismo no Brasil-revisitando Mário e Oswald de Andrade. **Revista de Literatura, História e Memória,** v. 8, n. 11, 2012.

FENSKE, Elfi Kürten. Murilo Mendes- colecionador de tempos e metamorfoses. **Templo Cultural Delfos**, 2021. Disponível em: https://www.elfikurten.com.br/2013/08/murilo-mendes-colecionador-de-tempos-e.html. Acesso em 29 jul. 2024.

SANTOS, L. G. DOS. A experiência surrealista da linguagem: Breton e a psicanálise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 5, n. 2, p. 229–247, jul. 2002.

SANTOS, Simone Alves Quirino. **O Sistema de Informação do poeta Murilo Mendes: análise e criação de uma solução agregadora para a sua dinamização**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2019. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/121603. Acesso em: 16 ago. 2024.

SOUSA, Wendel Carlos. **A imaginação surrealizante na poesia de Murilo Mendes**. 17 de abr de 2020. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3976. Acesso em: 26 jul. 2024.

TRINGALI, Dante. Dadaísmo e Surrealismo. **Itinerários**. Araraquara, v.1, n.1, p. 27- 59, jun.1990.

OS USOS LINGUÍSTICOS E SEUS REFLEXOS SOCIAIS: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA ESTRUTURA DO SINTAGMA NOMINAL, EM SENTENÇAS DE PARTES DO DIA, DA SÃO LUÍS OITOCENTISTA.

Marcos Aurélio Ferreira de Oliveira[1]
Mestre em Língua Portuguesa
marcosaurelio@ifma.edu.br
Instituto Federal do Maranhão e Prefeitura de São Luís

Sonia Maria Correa Pereira Mugschl[2]
Profa. Dra. em Língua Portuguesa
sonia.maria@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo traz, como questão central, a discussão acerca das relações existentes entre fatores linguísticos e fatores sociais, e como essa tensão, essa articulação entre tais fatores irá refletir aspectos de hierarquização social na São Luís oitocentista, por meio das particularidades estruturais do sintagma nominal, doravante SN[3], nos dados selecionados. Tal análise se dará mediante descrição e análise dos termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* utilizados, conforme hipótese deste estudo, como formas de tratamento, doravante FT, nos registros policiais obtidos no documento chamado Partes do Dia[4], uma espécie de boletim de ocorrência, que servia para lavrar as transgressões cometidas pelas pessoas daquele ambiente citadino do séc. XIX.

Os mencionados registos lavrados sustentam uma colocação que marca, na escrita, o posicionamento das autoridades policiais – a Guarda Municipal Permanente, doravante GMP, e o Corpo de Polícia do Maranhão, doravante CPM –, tratadas aqui como comunidades de prática[5], responsáveis por zelar pelas "boas condutas" da população.

[1]Mestrando do PGLetras da Universidade Federal do Maranhão, da linha de pesquisa – Descrição e Análise do Português Brasileiro, orientado pela Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Correa Pereira Mugschl (UFMA). Contato: marcosaurelio@ifma.edu.br.

[2]Sonia Maria Correa Pereira Mugschl é Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras, da Linha Descrição e análise do Português Brasileiro; Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; poeta, membro da Academia Maranhense de Letras; membro do Conselho Diretor da UFMA.

[3] De acordo com Perini (2019, p. 63), o "sintagma nominal não é uma função sintática, mas uma classe; e uma classe se entende como um conjunto de formas que podem ter as mesmas funções, ou seja, têm o mesmo potencial funcional [...]"

[4] Conforme SANTOS (2015, p. 12), as "Partes do Dia" são registros policiais, produzidos pelos órgãos de policiamento da cidade de São Luís – Guarda Municipal Permanente e Corpo de Polícia do Maranhão – nelas estão descritas, dia após dia, as ocorrências policiais e os episódios relacionados às transgressões, como as infrações cometidas pelo descumprimento às Posturas Municipais, às fugas de escravos, aos roubos e homicídios, às brigas, além dos fatos relacionados à infraestrutura da cidade, a exemplo dos lampiões que se achavam apagados durante a noite.

[5] Segundo Eckert e McConnell-Ginet (2010, p. 102), uma "Comunidade de prática é um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum. Modos de fazer coisas, modos de

Entendendo, portanto, que os fenômenos linguísticos são interpretados por lentes sociológicas, tomamos como categorias de interpretação a possível sinalização de raça, racismo[6], no documento, para a descrição e análise dos dados, correlacionando-os com aspectos que demonstram essa hierarquização da estrutura social vigente à época, no que se refere ao *modus operandi* dos usos linguísticos – escolha dos termos e suas colocações na composição do que está escrito nos registros – feitos pelos responsáveis por lavrar os autos no supradito documento.

Lançamos nosso olhar em direção ao oitocentos, para tentar chegar a essa época e compreender, sociolinguisticamente, os usos dos referidos termos, funcionando como formas de tratamento, conforme a hipótese de nosso estudo. Esse entrelaçamento natural entre língua, linguagem e sociedade nos apresenta uma conjuntura – séc. XIX – em que a hierarquização social, que marca as sociedades em geral, já desenhava o espaço que caberia àquelas pessoas, após a escravidão.

De forma mais específica, tal análise ocorrerá considerando a posição sintagmática que os termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* ocupam na estrutura do sintagma nominal das sentenças observadas nos autos lavrados.

A relação que existe entre lingua(gem) e sociedade nos mostra que nada é aleatório, que a materialização linguística de tais registros não ocorre ao acaso, mas como algo ideológico que precisa ser discutido, ainda que o interesse desta análise seja proceder à descrição linguística dos sintagmas e interpretá-la nessa perspectiva sociolinguística, no que se refere à formação de significados sociais, considerando o emprego dos aludidos termos.

Assim, perceber, nos registros, os usos e as posições dos termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* é compreender que suas colocações, seus posicionamentos, imediatamente antes dos nomes dos sujeitos – no que Kenedy e Othero (2018) chamam de hierarquia linguística[7] -, vem consolidar, na linguagem, todo um comportamento linguístico que denota essa relação de poder e de hierarquia, no tratamento utilizado pelo aparato policial, pelo que tem sido observado ao proceder à análise da mencionada documentação.

Ao tratarmos das posições dos sintagmas nominais e de suas estruturas, observamos a hierarquia linguística como sinal de que o lugar sintagmático verificado no uso dos citados termos manifesta o espaço social de suas referências lidas, bem como demarca o *status* e o papel social das pessoas, naquele contexto sócio-político-econômico, no Brasil escravocrata do séc. XIX.

Entender a sistematicidade do uso dos termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* como formas de tratamento[8] e, dessa maneira, obedecendo a uma hierarquia sintagmática de determinantes[9], doravante Det, não apenas ocupantes da classe dos adjetivos,

falar, crenças, valores, relações de poder – em resumo, práticas – emergem durante sua atividade conjunta em torno do empreendimento. ”

[6] Almeida (2019) e Munanga (2004; 2005).

[7] Kenedy e Othero (2018, p.28) nos mostram que “[...] as palavras encontram-se estruturadas em sintagmas, os quais se organizam dentro de outros sintagmas [...]. Essa organização no interior dos sintagmas é o que denominamos de hierarquia. ”

[8] Na visão de Azeredo (2009), formas de tratamento correspondem às diversas maneiras de reportar-se a outra pessoa, levando em consideração questões sociais, pessoais, de (in)formalidade, no ato interacional.

[9] De acordo com Perini (2019, p.121), “O determinante se define como sendo o elemento que aparece obrigatoriamente em primeiro lugar no SN. ”

tidos como modificadores[10], doravante Mod. Esse entendimento acerca dos usos dos mencionados termos, ao se empregar como referência tratamental os termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a),* naquela sociedade ludovicense, leva-nos a uma análise de que esses usos, além de manifestarem, linguisticamente, formas de tratamento para com aquelas pessoas, também atuam na construção de significados sociais.

Palavras-chave: Sintagma Nominal; Pronome de Tratamento; Partes do Dia; Hierarquização.

[10] O que se pode perceber em Perini (2019) é que o autor entende o modificador como um elemento que pode estar nas posições pré e pós-núcleo, funcionando com o qualificador, como um caracterizador, o qual, segundo a gramática normativa, recebe a nomenclatura de adjetivo.

1. LINGUA(GEM) E ESTRUTURA SOCIAL

Língua e linguagem ocupam posições centrais na vida dos sujeitos, de forma viva, ativa, levando em consideração aspectos sociais, históricos, observando o indivíduo como sujeito social, em meio a uma heterogeneidade de pensamentos, de experiências e de visões, historicamente inserido em uma conjuntura de vida que faz uso da linguagem para simbolizar o mundo em que vive, para formar conceitos diante da realidade por ele presenciada, para representar o mundo extramental, que é materializado na língua em uso.

A estrutura de uma sociedade é dependente das relações formadas, estabelecidas pelos sujeitos que a compõem. É no seio dessa conjuntura social que ficam estipulados os padrões de comportamentos, as noções do que é aceitável e do que é proibido, do que é adequado e inadequado, entre outros fatores. Assim, podemos perceber que é no convívio em sociedade que avaliações acerca de opiniões, acontecimentos, *status* social ocorrem, não de forma isolada, mas inseridas num contexto sócio-histórico-político que vai conferir-lhes um significado, um valor acerca de tais relações.

> As línguas se formam nas relações sociais entre os indivíduos de uma mesma comunidade, ao tempo em que são o meio que possibilita as formas superiores de relação social que só a espécie humana atingiu. Assim, a língua é dialeticamente produto e veículo das relações sociais humanas. (LUCCHESI, 2015, p. 48)

Essa estrutura social, histórica, política também vai influenciar diretamente o uso das formas linguísticas que vigoram em dada sociedade. Tal estrutura também sofre influência direta dos aspectos linguísticos, na formação dos significados sociais que cada indivíduo dá, ao utilizar a linguagem em suas relações, mostrando seu estilo, sua identidade social, nas comunidades das quais participa.

Esse uso da língua não depende, de forma exclusiva, dos sistemas linguísticos, mas, essencialmente, da forma em que a sociedade se encontra organizada e de como o sujeito, enquanto agente, utiliza os recursos simbólicos da linguagem, em movimentos estilístico-identitários, na formação de significados sociais. Dito de outro modo, é a organização social e a ação agentiva no uso individualizado e significativo da língua que irão determinar as normas comportamentais e linguísticas que regularão as interações entre seus membros, tendo em vista que, conforme Labov (2018, p. 140), a língua é entendida como “um conjunto estruturado de normas sociais.”

Essa construção social de significados faz com que os usuários da língua passem a ser entendidos não como meros usuários de um dado sistema linguístico, mas como sujeito-agente construtor de significação linguístico-social concretizada no uso da língua. Assim, as escolhas

das construções linguísticas materializadas, seja na fala, seja na escrita, são condicionadas por fatores estilísticos, identitários e sociais, revelando, assim, os valores de cada grupo em uma determinada comunidade. A linguagem, por esse prisma, configura-se como resultante de uma ação coletiva, na qual estão imbricados valores, ideologias e pensamentos advindos do próprio meio social e da forma como cada pessoa faz uso dessa linguagem, na construção de sua identidade social, por meio de estilo próprio e dos possíveis significados sociais que esse uso linguístico pode construir.

1.1 BREVE PANORAMA DA ESCRAVIDÃO URBANA NA SÃO LUÍS DO SÉC. XIX

Sobre a escravidão urbana que ocorreu na cidade de São Luís, no séc. XIX, os estudos apontam, nas redes de sociabilidade e do cotidiano citadino dos sujeitos escravizados na capital maranhense, as estratégias de como esses sujeitos participavam de forma ativa, e não submetidos de forma dócil e passiva, do cotidiano e da estrutura político-sócio-estrutural da cidade, revelando a "história de um povo que se acredita(va) não ter história" (KARASCH, 2000, p. 23).

Houve diversas tentativas de restrição do espaço de mobilidade ocupado por esses sujeitos escravizados (sempre suspeitos), pois, entre tantas formas de resistência, estavam os ajuntamentos, as brigas, a embriaguez, pequenos furtos e transgressões às Posturas Municipais[11] – espécie de código de conduta, visando ao "adestramento" dos habitantes que compunham a urbe ludovicense oitocentista. Na visão do Estado, tendo em vista o grande crescimento urbano (indução de hábitos europeizados, construção de teatros, ampliação da atividade mercantil, entre outros fatores), era o momento de regular, organizar e disciplinar a urbe, com códigos de postura e com órgãos fiscalizadores, como a Guarda Municipal Permanente (que se limitava à capital da província) e o Corpo de Polícia do Maranhão.

As transgressões a esses atos regulatórios que visavam ao disciplinamento dos cidadãos eram registradas no documento oficial chamado Partes do Dia, descrevendo, sob o olhar institucional, os fatos relativos às infrações cometidas nesse espaço citadino.

> Se no dizer de Florestan Fernandes a sociedade escravista vivia sobre um vulcão, poderíamos acrescentar que, na cidade, ele entrava em erupção com facilidade. Era um conjunto de elementos novos todos os dias, e o escravo, como os demais

[11] Conforme Santos (2015, p. 53), As Posturas Municipais aprovadas pelo Conselho Geral da Província do Maranhão, em fevereiro de 1833, apontam como esse conjunto de ordenamentos incidia diretamente sobre os sujeitos escravizados, possuindo artigos destinados inteiramente a eles. Observamos, primeiramente, que foi estabelecida uma série de normas, que tinha a finalidade de moldar o comportamento dos escravos, como forma de discipliná-los e enquadrá-los no universo moral e mental das classes dominantes.

> habitantes, devia se acostumar a conviver com as situações do ambiente urbano. As relações que se estabeleciam entre os indivíduos eram, assim, naturalmente, afetadas por todo esse ambiente que os circundava. (ALGRANTI, 1998, p. 97).

A História, que nos traz, de forma mais específica, o processo de escravidão urbana, já mostra, nos registros descritos no documento Partes do Dia, esse fator hierárquico e de reforço dessa condição socialmente inferiorizada, daqueles sujeitos envolvidos; situação essa que, além refletir um sistema socioeconômico que convivia, ao mesmo tempo, com a necessidade do trabalho escravo e com o medo de possíveis insurgências, mostra-nos, por meio desses registros, a construção de significados sociais que emergiam nos usos dos referidos termos, entendidos aqui como formas tratamentais.

> De fato, através das infrações ocorridas, torna-se possível perceber o papel dos escravos numa sociedade que não podia prescindir da mão-de-obra negra, mas que ao mesmo tempo temia a ação criminosa e a revolta dos elementos de cor.
>
> (ALGRANTI, 1998, p. 158).

1.2 DOCUMENTO PARTES DO DIA E AS RELAÇÕES ENTRE LINGUA(GEM) E HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL POR MEIO DOS USOS LINGUÍSTICOS DOS TERMOS PRETO(A), NEGRO(A), ESCRAVO(A), MULATO(A) E CAFUZO(A)

O documento Partes do Dia nos permite perceber como se procedia à vigilância da população ludovicense, em especial, dos sujeitos pretos, negros, escravos, mulatos ou cafuzos naquele espaço urbano do oitocentos. Os registros nos mostram os diversos casos de descumprimento à ordem estabelecida e, muitas vezes, as atitudes de desacato por parte da população para com os policiais que realizavam as fiscalizações.

A análise do documento nos permite descortinar, além de sujeitos e atitudes distantes daqueles idealizados pela elite e pelo poder público ludovicense do oitocentos, uma materialização linguística, marcada pelo tratamento dado àquelas pessoas, enfatizando a estratificação social que imperava naquele cenário oitocentista, por parte da comunidade de prática formada pelo aparato policial citadino, que, por sua vez, pode seguramente representar a maneira de pensar e/ou mesmo de agir de toda uma população que estava imersa nessa conjuntura escravista ao se referir a esses sujeitos, forjando assim a significação social por meio da língua em uso dentro da comunidade de prática composta pelo corpo policial da Guarda Municipal Permanente e do Corpo Polícia do Maranhão.

> Foi rondada a cidade pelo 2° comando, um 2° Sargento, 4 cabos, 1 soldado e 8 patrulhas do dia e 10 horas da noute, nas quaes houverão as seguintes novidades:

> A 9° patrulha prendeu as 12h ½ da manhã, no Alsougue, ao **preto Jozé** escravo de Antonio Gonçalves Machado, por ter no dia 16 deste mês ferido a outro preto de menor idade, e haver ordem para ser preso. Remetido ao Juiz de Paz do 3° Distrito.
>
> A 2° Patrulha prendeu as 11 horas da noute na rua da Palma ao paizano Manoel de Souza, por encontra-se com um canivete. Remetido ao [ilegível]
>
> A 18° Patrulha predeu a 9 horas da noute na rua [ilegível], ao **preto** de menor idade **Manoel**, escravo de Joaquim Imperial. Remetido ao Juiz de Paz do 4° Districto, foi preso por estar fugido. Quartel no Convento das Mercêz do Maranhão 23 de novembro de 1833.
>
> (PARTES DO DIA, 23 de novembro de 1833. Grifo nosso)

Esse tipo de utilização dos termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* era uma constante nos registros dos autos do documento Partes do Dia. A colocação desses termos antes dos nomes dos sujeitos envolvidos nesses atos de transgressão às Posturas Municipais, no citado documento, é algo que chama atenção e que nos leva a trabalhar com a hipótese de que tais termos e tais colocações, seguindo uma hierarquia linguística dentro do SN, funcionam como formas de tratamento; um tratamento que materializa na linguagem toda uma atitude agentiva do aparato policial no uso da língua, dentro da comunidade de prática, marcando, pela simbologia linguística e estilística, a identidade – *personae* – dessa comunidade.

Quando, no corpo do texto, verifica-se constantemente a utilização desses termos, antes dos nomes das pessoas, como "***preto*** *José*" ou "***preto*** *Manoel*", consoante verificado cima, podemos observar toda uma questão social por trás da materialização linguística, que acresce à já sofrida e submissa vida desses indivíduos todo um peso, todo um fardo que são obrigados a carregar, tendo em vista as imposições que o sistema escravista fez recair sobre eles, por conta de suas situações jurídicas e da cor de suas peles, mostrando, assim, o estilo e a consequente construção do significado social que os usos linguísticos são capazes de formar dentro de uma comunidade de prática.

> **Molato Marcello**, escravo do Soldado do Batalhão de [ilegível] n° 23 João Luis veio conduzido preso do Itapecuru por hum capitão do mato daquele districto por andar fugido.
>
> **Negro Joze**, escravo de Izidoro Rodrigues Gomes, conduzido a este Quartel antes da meia noite pela Patrulha da Fonte das Pedras composta dos soldados da 1° Companhia Joaquim Antonio e da 2° Manoel Francisco da Silva, por andar fugido a dois dias.
>
> **Negro Domingos**, escravo de João Bento Correia Lopes conduzido a este Quartel depois das 6 horas do dia da data desta pela patrulha da Fonte das Pedras, primeira freguesia, composta dos soldados da 1° Companhia Theodoro Joze Ferreira e da 2° Claudio Antonio de Jesus por andar fugido.
>
> (PARTES DO DIA, 1 de janeiro de 1930. Grifo nosso)

Percebe-se, com a apresentação das transcrições dos registros lavrados nos autos do documento Partes do Dia, que o uso desses termos e sua colocação antes dos nomes dos indivíduos correspondem a uma prática compartilhada dentro da comunidade de que são parte. Linguisticamente, há, em tais ações e em tais colocações, um objetivo comum ao se usar essas expressões, em que os termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* são postos, que é enfatizar suas posições sociais e jurídicas inferiorizadas na hierarquia social ludovicense, marcando negativamente essas pessoas em virtude da conjuntura social e estrutural em que estão imersas, sendo a materialização linguística e estilística o assento onde questões identitárias e de significação social são postas.

> **Negro Paulo**, escravo do cadete Dorival Gomes Pires, conduzido a este quartel as 9 oras da noite pela patrulha do bairro dos Remédios [...] por ser encontrado a essa ora em traje desconhecido, com chapeo de palha, camisa e calça, fasendo-se por isso suspeitozo por ser desconhecido.
>
> (PARTES DO DIA, abril de 1830)

Podemos perceber essa relação entre língua(gem) e hierarquização nas ocorrências obtidas no documento Parte dos Dias. Na passagem acima, vemos, na materialização linguística, que tal relação se mostra na forma como “Paulo” é tratado. Trata-se de um homem negro que se encontrava no bairro dos Remédios e foi preso por ser um suspeito e por ser desconhecido. Na escrita da ocorrência, a autoridade policial, usando o poder institucionalizado que o cargo lhe conferia, além de toda a conjuntura social e jurídica que cerca a história desses sujeitos escravizados, faz questão de antecipar ao nome “Paulo” o tratamento de “negro”. Uma forma quase que pleonástica, reforçadora da condição subjugada da qual aquele sujeito fazia parte. E isso é uma constante nas descrições dessas ocorrências lavradas no citado documento, pelas autoridades que compõem nossa comunidade de prática em análise.

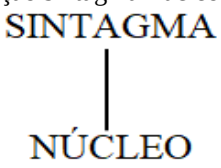
> A inferioridade intrínseca atribuída ao negro legitimava sua condição de escravo, bem como sua pressuposta má índole justificava os castigos e toda violência das punições que se aplicavam inclusive às crianças. A dialética da escravidão conjugava violência física com violência simbólica. (LUCCHESI, 2015, p. 23)

2. ORGANIZAÇÃO DO SINTAGMA NOMINAL E SEUS REFLEXOS SOCIAIS

> “Os manuais de sintaxe são unânimes em descrever os sintagmas como unidades *endocêntricas.* Com essa palavra, quer-se dizer que os sintagmas são organizados hierarquicamente em torno de seu núcleo. [...] Um núcleo é, portanto, uma palavra. É em torno dessa palavra que o sintagma irá estruturar-se.” (KENEDY, 2013, p. 188-189)

Do mesmo modo que os morfemas são associados, a fim de formarem palavras, essas palavras também passam por esse processo de agrupamento, de associações que auxiliará a formação dos sintagmas. Como visto na citação acima, nesse processo de agrupamento, há uma estruturação hierarquicamente[12] organizada de palavras que construirá os sintagmas; essa estruturação ocorrerá, tendo como referente um núcleo (N), que assumirá uma posição hierárquica inferior à do sintagma, conforme Kenedy e Othero (2018, p.28):

Figura 2: Relação sintagma-núcleo



Fonte: Kenedy e Othero (2018, p. 28)

É fundamentalmente ordenação formada seja por palavra(s), seja por outros sintagmas, orbitando ao redor de um núcleo; há, inclusive, a possibilidade de o sintagma não ser constituído por nenhum elemento. Vejamos a análise que se segue em: "*A 9° Patrulha prendeu 11 ½ hora da noite na rua dos Covoens* ***[o preto Vencelão]***[13] *[...]"* (PARTES DO DIA, 26 de abril de 1834, grifo nosso). Linguisticamente, não se pode perder a dimensão do princípio sintagmático de organização. Porque, os elementos que compõem uma frase e os elementos que compõem o sintagma se organizam cada qual com seu valor linguístico, com a sua função morfossintática específica que se diferencia entre si.

O complemento do verbo *prendeu* não é o artigo *o*, nem a forma de tratamento *preto* (hipótese desta pesquisa), nem o nome *Vencelão* (funcionando aqui como núcleo sintagmático). O que forma o complemento verbal, tradicionalmente chamado de objeto direto, no caso em análise, é o constituinte, o sintagma formado pela organização dessas palavras *[o preto Vencelão]*. Vê-se, portanto, o porquê de o sintagma corresponder a uma organização linguística de termos que auxiliam na formação e na significação de sentenças.

Sintagmas, portanto, equivalem a constituintes que correlacionam forma e significado dentro da sentença, trazendo a necessidade de, para que consigamos entender o que está sendo

[12] A existência dos sintagmas, com unidade intermediária entre as palavras e a frase, evidencia uma propriedade fundamental da sintaxe das língua naturais: a hierarquia. Com efeito, as palavras encontram-se estruturadas em sintagmas, os quais se organizam dentro de outros sintagmas, de maneira recursiva, até que o sintagma final da estrutura (a frase) seja constituído. Essa organização no interior dos sintagmas é o que denominamos de hierarquia. (KENEDY; OTHERO, 2018, p. 28).

[13] Os colchetes demarcam os constituintes formadores do sintagma.

dito, compreender sua estruturação interna, tanto do ponto de vista formal, como semântico, relativamente a suas unidades composicionais.

Perini (2005, 2019) define o sintagma nominal como um conjunto nominal, ou seja, um constituinte que pode exercer a função de sujeito de alguma oração. Em sua obra *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010, p. 251-252), ele já nos mostra um leque de propriedades que podem ser exercidas pelos SNs, como:

> a) o SN pode ocorrer nas funções de **sujeito, objeto** ou **complemento de preposição** [...]
>
> O que caracteriza sintaticamente o SN é seu potencial funcional.
>
> b) Semanticamente, o SN pode se referir a uma entidade do mundo (real ou imaginário); essa entidade pode ser entendida como um objeto específico (*minha irmã*), uma classe geral (*os seres humanos*) ou uma abstração (*a sabedoria*). Nesse particular, o SN se difere de outros tipos de sintagmas, como o sintagma verbal, que nunca se refere a uma entidade, mas a um evento (*trabalha no banco*), um estado (*está triste*) ou uma qualidade (*dá muito trabalho*); ou o sintagma adverbial, que denota um momento no tempo (*hoje de manhã*), ou um lugar (*aqui*), ou uma maneira (*com cuidado*) etc.

O referido autor destaca, em sua obra *Sintaxe* (PERINI, 2019), que é necessário fazermos a observação de que um SN não corresponde a uma função dentro da sintaxe, mas a uma classe que, segundo ele, corresponde a "um conjunto de formas que *podem* ter as mesmas funções, ou seja, têm o mesmo potencial funcional" (p. 63). Para exemplificar, Perini (2019, p.251) nos traz as seguintes sentenças:

> [1] Minha irmã trabalha no banco. (sujeito)
>
> [2] Eu adoro esses biscoitos que você faz. (objeto)
>
> [3] A Marli veio na chuva sem sombrinha. (complemento da preposição *sem*)

Para Kenedy e Othero (2018, p.38), as funções desempenhadas pelo SN são as de sujeito e objeto direto, exemplificando com as tabelas abaixo relacionadas:

Tabela 2: SN na função de sujeito

Sujeito	Predicado
[$_{SN}$ Ele]	Acabou de chegar.
[$_{SN}$ O Pedro]	
[$_{SN}$ A minha amiga]	
[$_{SN}$ O amigo da prima do tio José]	
[$_{SN}$ A menina que estudava Sintaxe escondida da mãe]	

Fonte: Kenedy e Othero (2018, p. 38)

Tabela 3: SN como na função de objeto

Sujeito	predicado	
Eu	Verbo	Objeto direto $_{SN}$
	Amo	[$_{SN}$ Ele]
		[$_{SN}$ O Pedro]
		[$_{SN}$ A minha amiga]
		[$_{SN}$ O amigo da prima do tio José]
		[$_{SN}$ A menina que estudava Sintaxe escondida da mãe]

Fonte: Kenedy e Othero (2018, p. 38)

Quando analisadas as tabelas, percebemos as possibilidades descritivas que o SN possui em sua estrutura interna. Notamos que o elemento em comum, ou seja, presente em todas as estruturas possíveis é o núcleo sintagmático (N). Os outros elementos que constituem o SN podem não aparecer, dependendo da sentença.

Silva e Koch (2009) também nos trazem o entendimento de que o sintagma nominal é um conjunto estruturado em torno de um núcleo, núcleo esse que "pode, por si só, constituir o sintagma" (p.14); esse conjunto estruturado corresponde a uma unidade capaz de produzir significado dentro da sentença onde está posto.

2.1 O SN E OS SIGNIFICADOS SOCIAIS NA MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA EM SENTENÇAS DE PARTES DO DIA

Numa breve análise sintagmática, abaixo descrita, poderemos notar a hipótese deste estudo, acerca da posição que os termos *preto(a), negro(a), escravo(s), mulato(a) e cafuzo(a)* ocupam, na estrutura do constituinte[14], funcionando como formas de tratamento, assim como *senhor, senhora, doutor,* entre outras, termos esses que, no SN, são tidos como determinantes (Det), ora funcionando como Det-base, ora como pós-det, seguindo a linha teórica de Silva e Koch (2009).

Para isso, observemos dois exemplos: o primeiro, retirado da obra *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 240), na qual os autores não fazem distinção entre pronomes e formas de tratamento, quando falam que "Denominam-se pronomes de tratamento certas palavras e locuções que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como: você, o senhor, Vossa Excelência." (p. 303); o segundo, referente a uma construção linguística retirada do auto lavrado no documento Partes do Dia, em maio de 1832.

[14] Perini (2019, p. 105).

Assim, vejamos como, no SN, se comportam as construções linguísticas, considerando o lugar em que cada termo está acomodado.

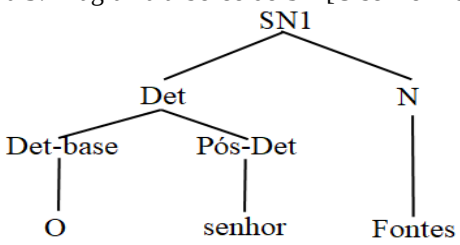
I. "**O senhor Fontes** está adoentado" (grifo nosso).

II. "*As 10 horas da manhã prendeo a Patrulha nº 7,* **a escrava Gertrudes** *de Joaquim José de Abreu as ordens do juiz de paz por estar fugida."(grifo nosso).*

Em "I", levando-se com consideração o que Souza e Silva & Koch (2009)[15] trazem a respeito dos constituintes de um SN, de forma mais específica, acerca dos termos que se referem ao nome N (núcleo do SN), como os determinantes, podemos perceber que a construção sintagmática do SN_1[16] [**O senhor Fontes**] está formada por meio da seguinte composição: SN1 [Det-base + Pós-Det + N].

Numa classificação da gramática tradicional – GT, esse SN_1 estaria descrito deste modo: Sujeito [artigo + pronome de tratamento + substantivo núcleo do sujeito]. Em um diagrama arbóreo[17], ou diagrama em árvore (cf. PERINI, 2019, p. 106), o sintagma nominal estaria representado da seguinte forma:

Figura 5: Diagrama arbóreo do SN [O senhor Fontes]



Fonte: Elaborada pelo autor

A mesma descrição e análise feitas em "I", podemos estender à construção vista em "II", que faz parte do SN_2[18] [**a escrava Gertrudes**]. Notamos que a posição do termo *escrava* corresponde à mesma ocupada (Pós-Det) pela forma de tratamento *senhor*, no exemplo "I". Destarte, temos a seguinte representação sintagmática: SN_2 [Det-base + Pós-Det + N], com seu diagrama arbóreo simbolizado da seguinte maneira:

---

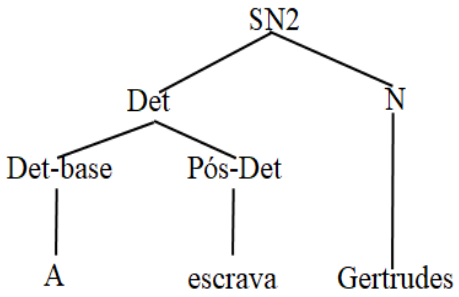
[15] Diferentemente de Perini (2010), que traz uma análise dos elementos pré-nucleares (como o são os determinantes, que se dividem em *pré-determinante* e *determinante*), Souza e Silva & Koch (2009, p. 17) referem-se aos determinantes (Det) como sendo simples ou complexos. Quando complexos, poderão constituir a seguinte configuração: Det ☮(pré-det) det-base (pós-det).

[16] SN_1 corresponde ao constituinte imediato, fazendo parte do sujeito da oração.

[17] Segundo Souza e Silva & Koch (2009, p. 38), o "diagrama arbóreo, ou marcador sintagmático, constitui uma representação gráfica das regras da estrutura frasal, isto é, uma tentativa de reconstrução linguística das intuições do falante com relação à segmentação das frases."

[18] SN_2 corresponde a um SN secundário, parte, por exemplo, de um sintagma verbal (SV).

Figura 6: Diagrama arbóreo do SN [A escrava Gertrudes]



Fonte: Elaborada pelo autor

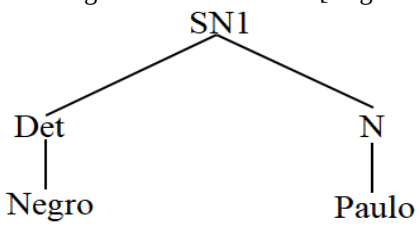
Nessa perspectiva, podemos notar o comportamento dos referidos termos, tendo em vista suas posições ocupadas dentro da estrutura do sintagma nominal, consoante as representações arbóreas acima apresentadas. Essa discussão sobre formas e pronomes de tratamento será realizada, de modo mais aprofundado, no próximo capítulo, considerando algumas pesquisas que tratam dos usos de formas pronominais e nominais de tratamento, tanto pelo viés da gramática normativa, numa visão mais tradicional que, em muitos casos, considera as formas de tratamento e pronomes de tratamento sendo a mesma coisa, como por meio de pesquisas linguísticas que tratam dessa temática e trazem uma visão bem mais ampla ao abordar o tema.

Eis mais um exemplo de uso que será descrito e analisado sob essas perspectivas sociolinguística e sintagmática. Trata-se de um registro feito pelo policiamento da cidade, considerado, conforme supramencionado, como sendo uma comunidade de prática, responsável por lavrar os autos das transgressões cometidas no ambiente citadino:

> "**Negro Paulo**, escravo do cadete Dorival Gomes Pires, conduzido a este quartel as 9 oras da noite pela patrulha do bairro dos Remédios [...] por ser encontrado a essa ora em traje desconhecido, com chapeo de palha, camisa e calça, fasendo-se por isso suspeitozo por ser desconhecido."
>
> (Partes do Dia, abril de 1830, grifo nosso).

Diagrama arbóreo do sintagma acima descrito, segundo Souza e Silva & Koch (2009):

Figura 7: Diagrama arbóreo do SN [Negro Paulo]



Fonte: Elaborada pelo autor

Quando analisamos o SN_1 "Negro Paulo", acima descrito, podemos perceber que existe uma determinação linguística e existe uma determinação social sobre o uso de tal sintagma e de sua composição, refletindo o significado social que tal expressão ajuda a construir na formação da identidade, ou seja, da *personae* de quem lavra os autos dentro da comunidade de prática e acerca dos sujeitos autuados, trazendo, desse modo, a forma como esses indivíduos eram vistos e apresentados naquele universo oitocentista.

O termo "negro", antes do nome "Paulo", não está posto como um caracterizador/modificador (Mod), nem colocado de forma vazia, sem significação social pelo responsável por lavrar a ocorrência. Está aí funcionando como uma forma de tratamento, portanto, um determinante (Det), e tal funcionamento não se dá sem que haja, imbricado a tal estruturação linguística, uma essência hierarquizadora, que retrata aquela sociedade da São Luís do séc. xix.

À vista disso, a posição sintagmática dos termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a)* faz com que tais termos funcionem, nas ocorrências/registros do documento Partes do Dia, como formas de tratamento, obedecendo a uma hierarquia sintagmática de Determinante (Det) e não de modificador (Mod), possuindo como finalidade o reforço da condição de inferioridade hierárquica que os sujeitos referidos ocupam, naquela conjuntura social escravista do oitocentos. De acordo com Azeredo (2009, p. 264, grifo nosso):

> Uma pessoa pode dirigir-se a seu interlocutor de diversas maneiras segundo a imagem que faz da relação social ou afetiva que os liga no momento em que acontece a interação: *você, tu, vós, o senhor/a senhora; prezado cliente, caro colega, companheiro, doutor, senhores, gente, galera*. Estas expressões são **formas de tratamento**. Com elas o enunciador geralmente fornece a primeira pista do registro de linguagem em que pretende se situar. Algumas são protocolares ou ritualizadas (*prezados clientes, senhores e senhoras)*, usadas apenas como vocativo a um público; outras revelam que o enunciador identifica o perfil social do interlocutor e o individualiza (*doutor, colega*).

Dessa maneira, do ponto de vista da descrição linguística, levamos em consideração duas categorias que compõem os sintagmas nominais analisados nos registros, com relação ao uso dos termos *preto(a), negro(a), escravo(a), mulato(a) e cafuzo(a),* no documento Partes do

Dia: 1ª) Mod (para adjetivo, modificadores); e 2ª) Det (para determinantes, formas de tratamento), em que, conforme mencionado, o uso desses termos e a sua colocação antes do nome dos envolvidos, em transgressões autuadas pelo corpo policial, correspondem, em nossa hipótese de pesquisa, a formas de tratamento, as quais são postas, seguindo uma hierarquia linguística, antes dos nomes a que fazem referência.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **A Singularidade nas Produções Universitárias:** Impressão de uma escrita. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente:** estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro. Petrópoles, RJ: Vozes, 1988.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss**. Publifolha: São Paulo, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

ECKERT, Penelope; McCONNELL-GINET, Sally. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. [1992]. Tradução: Branca Falabella Fabrício. In:

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. Tradução de Pedro Maia Soar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KENEDY, Eduardo; Othero, Gabriel de Ávila. **Para conhecer sintaxe.** São Paulo: Contexto, 2018.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo, SP: Parábola, 2018.

LUCCHESI, Dante. **Língua e Sociedade Partidas:** A polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Sintaxe.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Adriana Monteiro. **O cotidiano da resistência escrava:** São Luís do Maranhão (década de 1830). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Maranhão. São Luis, MA, 2015.

SOUZA e Silva, Maria Cecilia P de; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: sintaxe.** 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTE DOCUMENTAL

PARTES DO DIA (1830 - 1840). Secretaria de Polícia. Documentos avulsos. Arquivo Público do Estado Maranhão – APEM.

REFERENCIAÇÃO E A DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO EM COMENTÁRIOS DO *INSTAGRAM*

Autor/a: Alessandra Moreira Pontes (Mestranda em Letras/UFMA)[1]
Orientador/a: Marize Barros Rocha Aranha (Doutora em Letras/UFMA)[2]

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir os conceitos referenciação conforme empregados na semântica e na linguística textual, a partir de uma concepção cognitivo-discursiva do processo de recategorização, a fim de avaliar em que medida esses conceitos influenciam a desqualificação do outro na perspectiva da modalidade argumentativa polêmica desenvolvida por Ruth Amossy, em sua Teoria da Argumentação no Discurso. Em relação à metodologia, este estudo tem uma natureza básica, quanto ao objetivo trata-se de uma pesquisa exploratória, quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Uma análise sucinta de exemplos de referenciação por recategorização metafórica que desqualificam o outro, retirados de comentários do Instagram, servirá de ilustração para as questões aqui tratadas.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação; Argumentação; Desqualificação do outro; Polêmica.

Abstract: The objective of this work is to discuss the concepts of referencing as used in semantics and textual linguistics, based on a cognitive-discursive conception of the recategorization process, in order to evaluate the extent to which these concepts influence the disqualification of the other from the perspective of the argumentative modality. controversy developed by Ruth Amossy, in her Theory of Argumentation in Discourse. Regarding the methodology, this study has a basic nature, in terms of objective it is an exploratory research, in terms of procedures it is a bibliographical research with a qualitative approach. A brief analysis of examples of referencing through metaphorical recategorization that disqualify others, taken from Instagram comments, will serve as an illustration of the issues addressed here.

KEYWORDS: Referencing; Argumentation; Disqualification of the other; Controversy.

[1] alessandra.mp@discente.ufma.br

[2] aranha.marize@ufma.br

1. A Semântica e seu objeto

A semântica, considerada uma subdivisão da linguística, tem como objeto de estudo o significado na linguagem. Ela se preocupa com a compreensão de como as palavras, frases, sentenças e outros elementos linguísticos representam conceitos, ideias e relações no mundo real. A semântica explora as nuances de significado, as relações entre palavras e as diferentes maneiras pelas quais as pessoas interpretam e entendem o que é comunicado. "(...) a semântica se ocupa dos processos da significação no âmbito estritamente linguístico e dos sentidos linguísticos em si." (FERRAREZI, 2019, p. 41) A semântica linguística se dedica a compreender a diversidade de sentidos das línguas naturais.

A semântica se dedica a compreender como o significado é expresso e interpretado na linguagem, analisando aspectos como a relação entre palavras e seus referentes, a estrutura do significado das frases, a ambiguidade, a sinonímia, a polissemia, entre outros. O objeto de estudo da semântica é o significado, cuja natureza é considerada multidimensional, o que o torna um conceito de difícil definição.

Diversas concepções sobre o que constitui o 'significado' indicam a dificuldade inerente em defini-lo e investigá-lo de maneira sistemática. Essa questão envolve uma complexidade que desafia uma definição precisa e uma abordagem rigorosa de análise.

Neste trabalho, abordaremos um conceito que abrange uma diversidade de pontos de vista. O objetivo deste estudo é demonstrar como a Semântica e a Linguística Textual tratam o conceito de referência, e como o processo de recategorização metafórica em comentários do Instagram desqualifica o outro sob a perspectiva da modalidade argumentativa polêmica de Ruth Amossy.

2. Referenciação na Semântica e na Linguística Textual

Na semântica, o conceito de referência se refere à relação entre palavras ou expressões linguísticas e o mundo real, ou seja, aos objetos, eventos, conceitos ou entidades a que essas palavras ou expressões se referem. A referência é fundamental para entendermos o significado das palavras em um contexto específico.

Na semântica, também é importante distinguir entre referência e significado. Enquanto a referência se refere diretamente ao mundo extralinguístico, o significado está relacionado à forma como as palavras são usadas em uma língua e como são interpretadas dentro de um contexto linguístico específico.

> "É certo que em um conjunto perfeito de símbolos cada expressão deveria corresponder a um sentido; mas a linguagem comum não satisfaz muitas vezes essa exigência, e devemos já ficar satisfeitos se no mesmo contexto a mesma palavra tiver sempre o mesmo sentido. "(FREGE, 1999, p. 23)

Frege contribuiu muito com os estudos da semântica. Ele propôs uma distinção entre sentido e referência para explicar como as expressões linguísticas adquirem significado. O sentido é a representação mental ou conceitual do significado, enquanto a referência é a conexão entre a expressão e o objeto no mundo real ao qual ela se refere. Esses conceitos foram muito influentes no desenvolvimento da filosofia da linguagem e da lógica do século XX.

Na teoria de Frege, "sentido" (Sinn) e "referência" (Bedeutung) são conceitos fundamentais que ele desenvolveu para explicar a natureza do significado das expressões linguísticas. Para o filósofo, o sentido de uma expressão é sua contribuição para o pensamento ou seu conteúdo conceitual, uma entidade mental ou psicológica que representa o significado de uma expressão linguística. O sentido é crucial para a compreensão do pensamento e da linguagem, pois é o que nos permite entender e comunicar significado.

Frege argumentava que duas expressões diferentes poderiam ter o mesmo referente, mas ainda assim teriam sentidos distintos. Por exemplo, "o planeta mais próximo do sol" e "Vênus" têm o mesmo referente, mas possuem sentidos diferentes. A referência de uma expressão é o objeto ou entidade no mundo real que ela designa ou se refere.

Frege argumentou que a referência sozinha não é suficiente para determinar o significado completo de uma expressão, pois diferentes expressões podem ter o mesmo referente, mas significados diferentes. Por exemplo, "a estrela da manhã" e "a estrela da tarde" se referem ao mesmo objeto (Vênus), mas têm sentidos diferentes. A referência é fundamental para a capacidade da linguagem de se relacionar com o mundo e de expressar verdades factuais.

> "Se usarmos as palavras de maneira usual, aquilo sobre o que queremos falar é a sua referência. Mas pode acontecer que se queira falar sobre as próprias palavras ou sobre os seus sentidos. Isso ocorre, por exemplo, quando as palavras de terceiros são introduzidas no discurso direto. Então as próprias palavras se referem primariamente às palavras dos outros, e apenas estas têm a referência usual. Temos então símbolos para símbolos. Na escrita, as palavras são nesse caso introduzidas entre aspas. Uma palavra entre aspas não deve então ser tomada como tendo a sua referência usual." (FREGE, 2011, p. 23)

O trabalho parte de uma concepção cognitivo-discursiva do processo de recategorização, onde alguns referentes só podem ser homologados se recorrermos ao nível de estruturas e do funcionamento cognitivo. O modelo de análise adotado é delineado a partir de uma interface entre a Linguística Textual a Linguística Cognitiva, onde será feita uma

abordagem da perspectiva de Referenciação com foco mais específico no processo de recategorização metafórica.

Na literatura, o estudo pioneiro da recategorização é creditado a Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). Alguns conceitos foram sendo elaborados e vamos nos deter em alguns deles. Por exemplo, a perspectiva da Referenciação em Mondada e Dubois (1995) é compreendida como um processo que se concretiza na atividade discursiva, "(...)uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações, de concepções individuais e públicas do mundo." (MONDADA e DUBOIS, 2014, p. 20). Dessa forma, elas influenciam os trabalhos da Linguística Textual no que diz respeito ao modo de investigar os processos de construção de sentidos do texto, pois levam em consideração tanto os aspectos sociais como cognitivos.

Corroboramos com Kock (2011, p. 106) quando a referida autora afirma que entre as multifuncionais funções das expressões referenciais estão as direções argumentativas, pois o trabalho pretende demonstrar como determinadas expressões referenciais orientam argumentativamente o interlocutor para a desqualificação dos seres referidos. No que concerne ainda sobre o referente, Kock (2011) diz que ele é dinâmico, pois pode ser transformado, modificado, recategorizado, desativado ou mesmo reativado discursivamente. A autora ainda traz um conceito mais amplo de recategorização quando diz que "a recategorização acha-se fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação" (MARCUSCHI; KOCH, 2002, p. 46) Lima (2009) propõe um redimensionamento da concepção de recategorização, reivindicando uma abordagem cognitivo-discursiva para o processo de referenciação.

> "i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re) construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais." (LIMA, 2009, p. 57)

Iremos adotar essa concepção para subsidiar nossa análise das expressões referenciais recategorizadoras e reafirmamos a abordagem sob a perspectiva cognitivo-discursiva. Além de que partimos do princípio de que as expressões recategorizadoras da nossa análise têm a intenção argumentativa de desqualificar o outro na modalidade argumentativa polêmica de Ruth Amossy.

Para isso, utilizamos uma abordagem baseada na Semântica Cognitiva experiencialista, com foco na Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (TMCIs) proposta por Lakoff (1987). Nessa estrutura teórica, Lakoff argumenta que o conhecimento é organizado por meio de estruturas que ele chama de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). Ele descreve um MCI como uma entidade complexa e estruturada, uma gestalt, composta por quatro tipos de princípios estruturadores: i) estrutura proposicional; ii) estrutura de esquemas de imagens; iii) mapeamentos metafóricos; e iv) mapeamentos metonímicos. (LAKOFF, 1987, p. 68).

Quanto aos modelos metafóricos, é importante salientar que estes são analisados a partir da perspectiva da metáfora conceitual conforme descrita por Lakoff e Johnson (1980), conhecida como Teoria da Metáfora Conceitual (TMC). Segundo esta abordagem teórica, os autores argumentam que as metáforas estão abundantemente presentes tanto na linguagem quanto no pensamento e na ação. “(...) nosso sistema conceitual comum, em termos do qual pensamos e agimos, é de natureza fundamentalmente metafórica” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3).

Essas metáforas definidas por Lakoff e Johnson não são apenas figuras de linguagem utilizadas em expressões idiomáticas, mas sim estruturas cognitivas fundamentais que moldam a forma como concebemos o mundo e nos comunicamos sobre ele. Por exemplo, a metáfora conceitual "tempo é dinheiro" não é apenas uma figura retórica, mas uma estrutura que influencia nossa compreensão do tempo e nossa maneira de lidar com ele. Essa metáfora implica que o tempo é um recurso finito e valioso que deve ser gasto, economizado e investido, como dinheiro. Assim, influencia nossas decisões e comportamentos em relação ao tempo.

Outro exemplo é a metáfora conceitual "argumentos são guerras", que molda a forma como entendemos e conduzimos discussões e debates. Nessa metáfora, argumentos são vistos como batalhas em que defendemos nossas posições, atacamos as ideias dos outros e tentamos conquistar a vitória. Isso pode levar a uma abordagem competitiva e agressiva nas interações verbais.

> “Um mapeamento metafórico envolve um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio fonte é presumido como estruturado por um modelo proposicional ou de esquema de imagens. O mapeamento é tipicamente parcial; mapeia a estrutura do MCI no domínio fonte para a estrutura correspondente no domínio alvo. [...] os domínios fonte e alvo são representados estruturalmente pelo esquema do CONTAINER, e o mapeamento é representado pelo esquema ORIGEM-PERCURSO-META.” (LAKOFF, 1987, p. 288)

Essas metáforas conceituais não são apenas abstrações linguísticas, mas são fundamentais para a estruturação de nossa compreensão do mundo e para nossas interações

sociais e cognitivas. Elas revelam a natureza profundamente metafórica do pensamento humano e como a linguagem reflete e influencia nossa maneira de conceber a realidade.

3. Modalidade Argumentativa Polêmica

Ruth Amossy se dedicou a estudar e defender essa aliança, a argumentação no discurso, pois todo discurso supõe o funcionamento da linguagem entre sujeitos (locutor e alocutário), onde há um jogo de influências entre eles. "(...) a análise argumentativa apresenta-se como um ramo da Análise do Discurso (AD) na medida em que deseja esclarecer os funcionamentos discursivos." (AMOSSY, 2020, p. 11)

Ruth Amossy amplia a concepção de argumentação desenvolvidas pelas retóricas clássica e nova, ao dizer que a argumentação não visa somente a adesão de um público a uma tese, mas como pode reorientar e modificar modos de ver, pensar e sentir. A autora afirma que o discurso possui a capacidade de agir sobre o outro e influenciá-lo, tornando a argumentação um aspecto constitutivo do discurso.

Amossy assevera que o discurso comporta como qualidade intrínseca a capacidade de agir sobre o outro e de influenciá-lo. Elevando, dessa maneira, a argumentação a um aspecto constitutivo do funcionamento discursivo. Sabemos que nem todo discurso defende uma tese. Mas a autora ressalta que a fala exerce influências, orientando maneiras de ver e pensar. Nesse sentido, o conceito de argumentação é ampliado na abordagem da TAD:

> Passa-se, então, a uma concepção mais larga de argumentação, entendida como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário. Essa é a definição que desenvolvi em L'argumentations dans le discours (2006 [2000]), ampliando a da nova retórica de Perelman, pela tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir. Essa ampliação permite à argumentação, tomada como sinônimo de retórica ou de arte de persuadir, tratar do vasto leque de discursos, tanto os privados, quanto os públicos, que circulam no espaço contemporâneo. (AMOSSY, 2011, p. 130).

Nos assentamos nos pressupostos de Amossy (2017a, 2017b, 2020), no que diz respeito que a polêmica verbal está inserida no âmbito da argumentação, sendo uma modalidade argumentativa, bem como "a questão das funções da polêmica na democracia não é estranha à análise do discurso, que examina o discurso no entrecruzamento do formal com o social, em suas determinações sociais, institucionais e políticas." (AMOSSY, 2017b, p.231). Portanto, não há como ignorar o fato de que o dissenso é um elemento essencial nas democracias pluralistas, pois as diferenças nos argumentos, nos discursos sobre diversas questões sociais tornam os debates democráticos.

Amossy (2017a) menciona que podemos apreender sobre a noção de polêmica, basicamente por três fontes, que seriam os dicionários, o discurso corrente e os conceitos científicos. Sobre as definições de dicionário, Kerbrat-Orecchioni (1980) declara que o termo polêmica foi inserido no *Dictionnaire de l'Académie française* em 1718, e ao longo dos séculos pouco foi acrescentado à denominação de "debate vivo ou agressivo" aos dicionários de língua francesa. No *Dictionnaire universel François et latin, vulgairement appelé Dictionnaire de Trévoux* (1771) o nome polêmica vem do grego *polemos*, que quer dizer guerra. "(...) une polémique, c'est une guerre métaphorique, une « guerre de plume », pour reprendre une périphrase souvent mentionnée comme l'équivalent, plus explicite puisque la métaphore s'y trouve « corrigée », de « polémique »" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p. 2)

Sendo assim, a polêmica se assimilaria a uma luta armada, porém, o embate seria o confronto verbal, onde o intuito é vencer o oponente através da palavra. Como na guerra são utilizadas estratégias militares, no discurso polêmico recorre-se a violência verbal para se alcançar a morte simbólica do outro, e vencer o debate. "A etimologia permite, então, apreender, à primeira vista, toda a negatividade que se inscreve na degradação do diálogo em combate. Ela explica as conotações pejorativas ligadas ao termo *polêmica*." (AMOSSY, 2017a, p.44) Pela própria origem da palavra e o uso dela em contextos passionais marcados pela violência verbal, a polêmica é considerada um discurso de dissenso e desprovido de argumentatividade.

Um movimento surgiu em 1980 e se estende aos dias atuais nas ciências da linguagem e nos estudos sobre a argumentação, que é o de buscar uma definição do fenômeno polêmica. Porém, a referência de definição da polêmica adotada neste trabalho é a defendida por Ruth Amossy, que compreende a polêmica como uma modalidade argumentativa. O conceito de Amossy é ancorada em dois pontos principais: a polêmica precisa partir de um debate em redor de uma questão de domínio público e que seja atual. "A polêmica é, portanto, um debate em torno de uma questão de atualidade, de interesse público, que comporta os anseios da sociedade mais ou menos importantes numa dada cultura." (AMOSSY, 2017a, p.49).

Cabe ainda estabelecer uma diferença entre o discurso polêmico e a interação polêmica. Ambos são as intervenções constitutivas que a polêmica pode assumir. O discurso polêmico é a produção de apenas uma parte envolvida. Ele é dialógico, pois em seu discurso há a presença de outros discursos, mas não é dialogal, uma vez que não há interação direta com o seu Oponente. A interação polêmica temos como definição:

> (...) é uma interação face a face ou uma interação assíncrona. Ela implica que dois ou mais adversários se engajem em uma discussão falada ou escrita, em que um tenta

> levar a melhor sobre o outro. O discurso é aqui inteiramente dialogal. Podemos pensar no debate televisivo, nas cartas abertas, nas interações dentro dos fóruns de discussão na internet... É, repetimos, o conjunto dos discursos e das interações que circulam em um espaço público que constrói a polêmica. (AMOSSY, 2017, p.72).

Com o conceito definido de polêmica, iremos abordar como se estabelece a relação das redes sociais e a polêmica argumentativa, uma vez que a análise da materialidade da linguagem do nosso trabalho são exemplos concretos retirados da rede social *Instagram*. O artigo vai concentrar sua análise em um dos três traços definitórios da modalidade argumentativa polêmica: a desqualificação do outro através de recategorizações metafóricas.

4. Aspectos metodológicos

Este estudo adota uma metodologia de natureza básica e tem como objetivo uma investigação exploratória. Quanto aos procedimentos, baseia-se em pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa. Para ilustrar as questões abordadas neste trabalho, será realizada uma análise concisa de exemplos de referência por recategorização metafórica que desqualificam o outro, extraídos de comentários do Instagram.

5. Referenciação, Recategorização metafórica e a Desqualificação do outro

Kerbrat-Orecchioni em seu trabalho “O discurso polêmico” (1980) corrobora com à perspectiva de Amossy ao colocar a desqualificação do outro para o centro da modalidade argumentativa polêmica. Segundo a autora, “Polémiquer, c’est tenter de falsifier (au sens logique de ce terme, mais aussi bien souvent, nous y reviendrons, en son sens ordinaire) la parole de l’autre.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p.6). A polêmica não seria apenas uma modalidade argumentativa que gere conflitos, mas que tem como objetivo desacreditar o seu Oponente e a tese que ele sustenta.

> O procedimento mais atenuado consiste em atacar a palavra do outro, tendo ele como alvo apenas por meio dela. O Oponente refuta, assim, as razões do adversário, mostrando que seu discurso é indigno de confiança e não merece que o apoie. A polêmica responde, então, ao discurso adverso, enfraquecendo-lhe os argumentos por todos os meios possíveis, seja pela negação, seja pela reformulação orientada, seja pela ironia, seja pela modificação dos propósitos.. (AMOSSY, 2017, p.9).

O extremo da desqualificação do outro seria o uso da violência verbal, quando o Proponente propõe discursivamente uma anulação total do seu adversário. Para isso, ele recorre a estratégias argumentativas como a “diabolização”, onde o seu Oponente vai ser apresentado como pertencente ao mal, e, portanto, deveria ser anulado, segundo Amossy (2017) sofrer uma morte simbólica. “(...) a diabolização é uma forma levada ao extremo da polarização,

desempenhando, assim como esta, um papel de agrupamento (em torno do Verdadeiro e do Bem) e de divisão (a luta do Bem contra o Mal).” (AMOSSY, 2017, p. 60) Apesar de ser um elemento recorrente na polêmica, Amossy (2017) não considera a violência verbal um traço definitório da mesma, que tem como base o conflito, que não precisa ser necessariamente violento, mas sim haver uma confrontação de posições antagônicas (dicotomização), com tendência à polarização e o intuito de desqualificar o outro.

Analisamos comentários feitos em uma postagem do perfil de notícias *G1* do *Instagram* seguindo o seguinte percurso metodológico e de análise: i) identificação e descrição do terceiro traço definitório da modalidade argumentativa polêmica, a desqualificação do outro, evocados a partir de pistas linguísticas; ii) identificação e descrição dos modelos metafóricos, sempre guiados pelas pistas das expressões referenciais recategorizadoras. A notícia selecionada para composição do *corpus*, trata de uma postagem publicada em 18 de julho de 2022 no portal *g1* do *Instagram*, e consiste numa nota jornalística cuja manchete é “Sem provas, Bolsonaro repete a embaixadores suspeitas já desmentidas sobre urnas.” Em seguida iremos apresentar alguns comentários da *webnotícia* que desencadearam uma séria de reações dos internautas.

Figura 01 – Notícia e comentários do portal *g1* no *Instagram*

Fonte: https://www.instagram.com/p/CgK4gi2Onhs/?igshid=NmQ4MjZlMjE5YQ== . Acesso em: 04 set. 2023

O comentário da esquerda feito pelo internauta AC onde ele diz: “*BOLSONARO REELEITO*” teve 66 curtidas e 14 respostas de outros internautas, uma interação significativa na postagem. O comentário foi escrito em letras maiúsculas, “[...] escolha que, no ambiente digital, costuma indicar uma imposição daquilo que está sendo dito.” (CAVALCANTE *et al*,

2020, p.76) Os internautas VD, LV, RZ e CA se reportam diretamente ao internauta AC, por meio do @.

O internauta VD responde o internauta AC, dizendo: "*Mano tu e doido esse cara e psicopata*." O internauta CA diz: "*kkkkkkk*". Percebemos que o internauta VD não concorda com a opinião do internauta AC e o desqualifica atribuindo-lhe o adjetivo de "doido". Além disso, o internauta recategoriza o referente Bolsonaro para "psicopata", se configurando como uma estratégia de desqualificação do então presidente.

A frase "ele é psicopata" não é necessariamente uma metáfora por si só. Se for usada literalmente para descrever alguém que possui características consistentes com um transtorno psicopático, então não é uma metáfora. No entanto, se for utilizada de forma figurativa para descrever alguém que exibe comportamentos extremamente insensíveis, manipuladores ou cruéis, sem necessariamente ter o diagnóstico clínico de psicopatia, então pode ser considerada uma metáfora.

> "Esse processo referencial promove a reconstrução de referentes sob um viés argumentativo, pois, além de reconstruir o referente, esse fenômeno traz à tona os pontos de vista do falante sobre o objeto de discurso e, por sua vez, procura levar o interlocutor a crer em determinadas conclusões." (SANTOS; SANTOS, 2019, p. 182)

Logo, o processo de recategorização metafórica utilizada pelo usuário, tem uma intenção argumentativa de reconstruir o referente Bolsonaro, desqualificando-o como um sujeito psicopata e, por conseguinte, leva o interlocutor a pensar a partir dessa perspectiva. O processo de recategorização metafórica pode ser facilitado pela utilização da anáfora indireta. Nesse sentido, é fundamental expandir a abordagem convencional, conduzindo a uma análise das diversas interações entre os segmentos textuais que contribuem para a construção dos objetos discursivos. Tais interações podem ser identificadas por meio de processos complexos de inferência. Assim, torna-se imprescindível considerar a interação entre o contexto e o conhecimento compartilhado, juntamente com as informações contextuais, a fim de estabelecer conexões de significado e compreender a metáfora presente em um trecho textual.

Para finalizar a análise, traremos um agrupamento de comentários postados na primeira notícia selecionada, onde eles se dirigem diretamente ao então presidente do país. Todos eles recategorizam "Bolsonaro" com o intuito de desqualificá-lo, sustentando uma agressividade nos termos empregados, utilizam estratégias de violência e até diabolização, como no comentário feito pelo internauta E.S. "Satanás desse." Na subjacência dessa recategorização, identificamos o modelo metafórico JAIR BOLSONARO É UMA ENTIDADE SATÂNICA.

Comentários dos internautas gerados a partir da notícia:

- **F. F.:** Enlouquecido, dó desse ser
- **L.G.:** Ele é uma doença grave no Brasil de ódio e corrupção.
- **E.S.:** Satanás desse
- **F.G.:** Desorientado
- **A.T.:** Ridículo, querendo comprometer a democracia do país, já devia ter sido preso
- **M.M.:** Asno
- **L.S.:** Esse senhor é uma fr4lde
- **E.G.:** Bozo é medíocre
- **S.T.:** Palhaço Faz o LLL
- **N.P.:** Bah esse infeliz q se diz presidente ta desesperado
- **R.R.:** Não vejo a hora deste dia.... será nossa segunda independência... se livrar desse maligno.

Podemos verificar que os internautas recategorizam o referente Bolsonaro para os termos “enlouquecido”, “desorientado”, “ridículo”, “asno”, “fralde”, “medíocre”, “palhaço” e “infeliz”. A utilização desses vocábulos tem como estratégia a desqualificação do presidente. Jair Bolsonaro é constantemente chamado nas redes sociais de Bozo, como verificamos no comentário feito pelo internauta E.G. Nesse sentido, podemos constatar que os processos inferenciais são requisitados para a reconstrução do referente recategorizado como Bozo, que anteriormente tínhamos como principal referência um palhaço popular da segunda metade do século XX.

Destacamos a recategorização metafórica entre os referentes “Bolsonaro” e “doença” de ódio e corrupção, onde o internauta ao fazer essa comparação direta sugere a ideia de que uma doença precisa ser curada e no caso, a retirada de Bolsonaro do poder, levaria a essa “cura”.

Nesse contexto, "doença" é usado figurativamente para descrever a pessoa de uma forma muito negativa, sugerindo que sua presença ou comportamento tem um efeito prejudicial ou tóxico, assim como uma doença. A metáfora implica que Jair Bolsonaro é prejudicial, indesejável ou negativo de alguma forma, semelhante aos efeitos adversos de uma doença. Essa metáfora é usada para transmitir uma forte desaprovação ou aversão em relação à pessoa do ex-presidente.

Um outro caso de recategorização metafórica temos no comentário: “Esse senhor é uma fraude.” Novamente, percebemos a tentativa de desqualificar Jair Bolsonaro ao atribuir o referente fraude. Nesse contexto, "fraude" é usado para descrever o ex-presidente como uma

pessoa que não é genuína ou honesta em suas ações ou representações, implicando que ele está enganando os outros de alguma forma. A metáfora é uma figura de linguagem que faz uma comparação implícita entre dois elementos diferentes, neste caso, entre a pessoa em questão e uma fraude ou engano. Ao usar essa metáfora, o usuário está expressando uma opinião negativa sobre Bolsonaro, sugerindo que ele não é autêntico ou digno de confiança.

A recategorização metafórica é um conceito na linguística e na teoria da metáfora que se refere ao processo pelo qual uma palavra ou expressão é usada em um novo contexto, adquirindo assim um novo significado ou conotação. Na recategorização metafórica, a palavra originalmente usada para descrever um conceito é aplicada a outro conceito, muitas vezes com base em alguma semelhança subjacente entre os dois.

No caso de chamar alguém de "uma fraude", há uma recategorização metafórica em ação. A palavra "fraude", que originalmente se refere a atividades enganosas ou desonestas, está sendo aplicada à pessoa, sugerindo que ela está agindo de maneira enganosa ou desonesta. Essa recategorização nos permite expressar uma avaliação negativa da pessoa usando um termo associado a comportamentos desonestos ou enganosos. “Essas recategorizações possibilitam a manutenção do referente, que recebe acréscimos e confirmações de informações que se dão pelos contextos inferidos no texto.” (CAVALCANTE *et al*, 2020, p.143)

Com base no exposto, a referenciação é confirmada como um processo discursivo que envolve a elaboração de múltiplas representações de uma mesma realidade dentro do contexto textual-discursivo. Este fenômeno ocorre por meio de uma colaboração entre os interlocutores para a construção de sentidos, em um processo sociocognitivo de elaboração de objetos de discurso, ressaltando, assim, a natureza dinâmica da referenciação. Um exemplo destacado é o processo de recategorização metafórica na argumentação polêmica, no qual os interlocutores utilizam essa estratégia textual e argumentativa para desqualificar seu oponente.

6. Considerações finais

Percebemos ao longo da análise das interações que os interlocutores mobilizaram estratégias para delinear seu posicionamento acerca da notícia e da principal figura política citada, Jair Bolsonaro. Dentre as estratégias, podemos verificar que se destacou a propriedade desqualificação do outro da modalidade argumentativa polêmica além da utilização de processos referenciais, destacando a recategorização metafórica na dinâmica argumentativa que tenciona influenciar o outro. Foi possível verificar a hipótese de que existem referentes não explicitamente mencionados no texto, os quais exigem o uso de inferências baseadas em estruturas e processos cognitivos, sendo essas inferências sempre orientadas pelas pistas linguísticas presentes.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares.** Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2011.

_____. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. **Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica**. Trad. Angela Maria da Silva Corrêa. EID&A - Revista *Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, n. 13, p. 227-244. https://doi.org/10.17648/eidea-13-1526, jan/jun. 2017b

_____. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas.** *In:* CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO; Mariza (org). Texto, Discurso e Argumentação: traduções. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual e Argumentação**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREGE, G. **Sobre Sentido e Referência**. FUNDAMENTO – Rev. de Pesquisa em Filosofia, v. 1, n. 3, maio – ago. 2011

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La polémique et ses definitions**. Disponível em: https://www.tau.ac.il/~adarr/index.files/bibliographies/polemique/kerbrat1980.doc 1980

_____. **Les interactions verbales**. Tome 1. Paris: A. Colin, 1990

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão

referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. Bernadete, RODRIGUES, A.C.S. (orgs.). **Gramática do Português Falado**. v. VIII. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. p. 31-56.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação**. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica. M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena. (Org.). Referenciação. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, Janyellen Martins; SANTOS, Maria Francisca Oliveira Santos. **A recategorização metafórica no debate político**. Revista do GELNE, v. 21, número 2, 2019

REGRAS DE BANGKOK E O DIREITO À LITERATURA: SUPORTE AOS INSTRUMENTOS RESSOCIALIZADORES DE MULHERES INSERIDAS NA UNIDADE PRISIONAL FEMININA NO MARANHÃO.

Isabelle Cristina dos Santos Silva
Graduanda de Direito
isabellecristinaicc@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco - UNDB

Maria Eduarda Rodrigues do Nascimento
Graduanda de Direito
eduardarodrigues2312@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco - UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br
Centro Universitário Dom Bosco - UNDB

O que os livros escondem, as palavras ditas libertam.
Conceição Evaristo

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral discutir as relações entre as regras de Bangkok (regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras) e as diretrizes específicas apresentadas pela legislação penitenciária para a execução de projetos voltados para remição de pena no Brasil. Além disso, o estudo analisa a implementação do Projeto "Escrita que Liberta", desenvolvido na Unidade Prisional Feminina do Maranhão (UPFEM), que, como um projeto de extensão universitária, representa um avanço significativo no respeito ao direito humano fundamental à literatura. O projeto busca promover educação de qualidade, reduzir desigualdades e aprimorar as instituições do sistema de justiça. O artigo ora exposto, classificado como teórico-empírico, adota uma abordagem quantitativa, uma natureza aplicada e objetivos exploratórios. A metodologia inclui levantamento bibliográfico e documental, além de observação participante, com coleta de dados diretos realizada pelos estudantes do Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Literatura do curso de Direito do Centro Universitário Dom Bosco (UNDB). O estudo visa oferecer uma compreensão detalhada sobre a eficácia e impacto do Projeto "Escrita que Liberta" no contexto do sistema penitenciário maranhense e sua contribuição para a promoção dos direitos humanos e justiça social, além de possibilitar uma nova perspectiva de atuação de estudantes de graduação no contexto prisional, conforme as disposições internacionais sobre a temática.

Palavras-chave: Regras de Bangkok. Encarceramento Feminino; Direito à Literatura;

1. INTRODUÇÃO

Paulo Freire certa vez afirmou que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1989, p. 13). Quis o mestre dizer que antes das técnicas e modos de alfabetizar, o movimento próprio da vida possibilita ao educando experiências e leituras de mundo que podem ser narradas além das representações codificadas pela gramática normativa no processo de alfabetização. Se é assim, a leitura da palavra carrega em si uma certa forma de escrever o mundo, ou melhor, de reescrevê-lo, transformando-o através do que chamou de "prática consciente".

O método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire envolve fundamentalmente uma prática consciente de transmissão que subverte a lógica do educador-educando, pois retira do ambiente de sala de aula o excessivo grau de formalidade e hierarquização de papéis. A educação se reveste de uma forma que entende o seu pensante como criador da sua história, seu saber é respeitado, e a partir daí poderá tomar, ele mesmo, os rumos da sua vida. Essa "pedagogia da autonomia", portanto, entende a educação não como algo depositário ("conhecimento bancário") e, nesse processo de ruptura, - antes de tudo um ato político - educador e educando aprendem um com o outro, respeitam os saberes e "andarilhagens" um do outro, pois "(...) a disciplina verdadeira verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta" (Freire, 1996, p. 129).

Dentro dessa perspectiva, o pensamento pedagógico de Paulo Freire apresenta um método que melhor se adequa à dinâmica de prática de educação em direitos humanos conforme definição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 11), que a entende como um "processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos", voltado para o "desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados".

Pensando desde estas categorias, associadas a uma perspectiva crítica defendida por Joaquín Herrera Flores (2009, p. 13-14), "direitos humanos se constituem como processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e consolidação de luta pela dignidade humana" ou "práticas sociais emancipatórias sendo os direitos vistos como 'resultados provisórios de lutas por dignidade'". Foi da luta por dignidade de pessoas privadas de liberdade que a gramática normativa dos direitos humanos passou a consagrar as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos - Regras de Mandela (Brasil, 2016), e

especificamente as Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras - Regras de Bangkok (Brasil, 2016).

Tais elementos foram mobilizados para a construção de novas abordagens de ensinanças no ensino superior no âmbito da graduação em Direito do Centro Universitário Dom Bosco - UNDB, em São Luís do Maranhão. Embora grande parte dos estudantes de Direito, e lamentavelmente em grande parte também professores pelo país, entendam que a educação superior se restringe ao conhecimento "bancarizado", isto é aquele meramente depositário, que imobiliza o educando na passividade epistemológica, nos termos de Paulo Freire (1996), o Ministério da Educação (Brasil, 2018b, p. 2) determina que até 10% da carga horária destinada aos cursos de graduação devem ser integralizados com atividades de extensão, sendo a extensão universitária "fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica" (Brasil, 2018, p. 2).

Também a Resolução nº 5/2018, que contém as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Direito, é expressa ao afirmar que o projeto-pedagógico do curso deve prever formas de "tratamento transversal de educação em direitos humanos", sendo ainda o egresso aquele capaz de "desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos" (Brasil, 2018, p. 2-3).

Dessa forma, um dos grandes desafios impostos à educação superior brasileira é o de desencastelar os saberes adquiridos em sala de aula, visando aplicá-los a partir da interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da extensão. Foi assim que nasceu o projeto "Escrita que Liberta: reescrevendo o futuro", desenvolvido por estudantes extensionistas do Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Literatura do Centro Universitário Dom Bosco - UNDB.

O projeto, que será objeto de exposição adiante, tem por objetivo principal a criação de espaços de interação que estimulem atividades de leitura e escrita criativa no processo de ressocialização de mulheres privadas de liberdade na Unidade Prisional Feminina no Maranhão - UPFEM, no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, São Luís do Maranhão.

É nesse projeto de extensão de educação em direitos humanos que os estudantes de Direito da UNDB desenvolvem rodas de diálogo literárias, com base nos postulados freireanos, dentro de uma perspectiva crítica de direitos humanos de Joaquín Herrera Flores de criação de espaços de afirmação da dignidade, bem como a perspectiva de uma "pedagogia engajada", defendida por bell hooks (2017); pois, antes de tudo, nesses encontros ocorrem partilhas, trocas e atualizações que permitam não apenas eles - os extensionistas, que como educandos possibilitam a educandas um horizonte de desejo e anseio de transformação destruídos de

julgamento morais -, mas também e principalmente a elas, mulheres presas, através da escrita, ter condições de narrar suas histórias, valendo-se das suas "escrevivências", dentro e fora do cárcere.

Considerando tal cenário, a metodologia "Escrevivências" desenvolvida por Conceição Evaristo (2020) é também aplicada nas rodas de diálogo literárias do projeto"Escrita que Liberta", visando por meio da discussão de experiências das internas, a afirmação e o reconhecimento das suas vivências pessoais como válidas, integrando suas raízes sociais e culturais. Desse modo, é objetivo possibilitar diante da ausência de representatividade na ciência histórica, a afirmação da identidade mediante o fomento de discussões e produções literárias. Nessa mesma linha, Evaristo (2020), por meio de sua metodologia, tem por finalidade a humanização daquele tido como "marginal" mediante o uso da linguagem, reconstruindo as experiências que estigmatizam minorias sociais.

Assim, tomando por base os referenciais teóricos e documentais acima, levantados como técnica de coleta de dados, o presente artigo discute como um projeto de extensão universitária na área jurídica, com metodologia de educação em direitos humanos, ao tempo em que corporifica a execução das Regras de Bangkok e a Resolução nº 391/21 do CNJ (práticas sociais educativas não-escolares) consagra o direito humano fundamental à literatura, a educação de qualidade, a redução das desigualdades e o aprimoramento das instituições do sistema de justiça.

A pesquisa se apresenta como teórico-empírica, uma vez que se vale de abordagem qualitativa fundamentada em perspectivas teóricas diversas, mas todas em sincronia com uma perspectiva crítica de direitos humanos e de educação em direitos humanos. Os elementos empíricos que subjazem a técnica de observação participante (May, 2004; Baptista; Gomes, 2017) dos autores durante a execução do projeto "Escrita que Liberta" fazem da pesquisa aplicada quanto à sua natureza e exploratória quanto aos seus objetivos (Gil, 2002). Também empreendeu levantamento de bibliografia pertinente e de documentos (legislação nacional e internacional) como técnica de levantamento de dados.

2. AS REGRAS DE BANGKOK E A REMIÇÃO PELA EDUCAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO

A existência de documentos internacionais que versam sobre direitos humanos (no sentido amplo) é imprescindível, principalmente no que tange ao sistema carcerário, especialmente diante do "estado de coisas inconstitucional" (Brasil, 2023) que assola os cárceres brasileiros. É tamanha a sua importância que o Conselho Nacional de Justiça editou a

Recomendação nº 123/22, recomendando a todos os órgãos do Poder Judiciário a observância dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos em vigor no Brasil e a utilização da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), bem como a necessidade de controle de convencionalidade das leis internas.

Diante das diferenças de gênero, assim, não há que se falar apenas na aplicação das Regras de Mandela, que estabelece, dentre outros, o direito à educação, à biblioteca e às atividades culturais (Regras 4-2, 41, 64, 92, 104, 105 e 117). Nesse sentido, Ferreira (2020) afirma que as Regras de Bangkok simbolizam o reconhecimento dos direitos das mulheres enquanto parte integrante dos direitos humanos, uma vez que se firma a compreensão de que existe a criminalização através do gênero, assim como a noção de que existem necessidades femininas específicas.

Nessa análise, está disposto no item 78 das Regras de Bangkok o dever de proporcionar às mulheres atividades recreativas e culturais, no sentido de também auxiliar no desenvolvimento físico e mental. Desse modo, relevante o debate sobre esse item, pois é de conhecimento que ao serem inseridas no sistema prisional, mulheres são julgadas e esquecidas por familiares e amigos. Sendo assim, a promoção de atividades recreativas e culturais contribuem positivamente para que elas possam ter acesso ao mundo exterior, assim como inviabiliza o surgimento de problemas no que se refere à saúde física e mental.

2.1 Especificidades das Regras de Bangkok

De iniciativa da Organização das Nações Unidas e integrando uma série de tratados internacionais que versam sobre Direitos Humanos, as Regras de Bangkok simbolizam para as mulheres apenadas um importante documento, uma vez que, até o ano de 2010, não havia um tratado que abordasse especificamente o gênero feminino em discussões sobre o cárcere. Nesse sentido, em que pese tenha sido uma conquista no âmbito internacional, somente em 2016, no Brasil, as regras foram traduzidas para a língua portuguesa e publicadas pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ.

Nesse viés, ao traduzir as Regras de Bangkok, o Conselho Nacional de Justiça trouxe dados importantes sobre o encarceramento feminino no Brasil. De acordo com a apresentação feita pelo órgão no documento, houve um aumento no número de mulheres que integram o sistema carcerário nacional. Nessa linha, em vista ao combate às desigualdades, foi necessária a inserção de políticas públicas direcionadas ao gênero em debate.

Souza (2021) afirma que ao serem inserida em sistemas prisionais, mulheres são duplamente castigadas, e isso ocorre em virtude do rompimento das expectativas que são

colocadas sobre o gênero, nesse sentido, a mulher é vista como indigna de respeito, fatores esses que somados ao abandono, não favorecem a saúde mental das internas.

Diante disso, se faz fundamental a regra 12 que compõem as Regras de Bangkok (Brasil, 2016, p. 25) ao prever o dever de serem disponibilizados às mulheres presas "programas de atenção à saúde mental individualizados, abrangentes, sensíveis às questões de gênero e centrados na compreensão dos traumas, assim como programas de reabilitação", não somente no sistema prisional, como também fora dele. Nesse sentido, é notória a relevância e o cuidado do referido tratado internacional ao estabelecer regramentos que visualizam a singularidade das vivências femininas.

Além disso, outra importante regra que confirma a imprescindibilidade do documento direcionado às mulheres apenadas, e que mais importa ao presente trabalho, diz respeito à educação (complementa a Regra 77.1 de Mandela): (...) "Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação" (Brasil, 2016, p. 33).

Posto isso, é de conhecimento que pessoas que passaram pelo sistema prisional encontram dificuldades para serem inseridas no ambiente de trabalho, por isso, importante esse dispositivo, uma vez que visa a capacitação das mulheres ainda dentro do cárcere. Em complemento Silva (2019) afirma que a superlotação prisional é um problema recorrente em que a criação de novas vagas é atribuída como solução, entretanto a autora afirma que a superlotação existe, não pela ausência de vagas, mas em virtude de cada vez mais pessoas serem encarceradas. Diante dessa análise, de acordo com relatório anual da Unidade de Monitoramento Carcerário do Tribunal de Justiça do Maranhão (Maranhão, 2023), em julho de 2023, a taxa de superlotação no sistema prisional do Maranhão era de 92,76% (Maranhão, 2023), enquanto isso, a taxa de encarceramento também em julho de 2023, de acordo com relatório do TJMA, era de 170,74%.

Nesse sentido, Silva (2022) assevera que as Regras de Bangkok têm como diretriz a oportunização de tratamento diferenciado às mulheres, em razão das distintas necessidades destas. Dessa forma, diante dos dados pela Unidade de Monitoramento Carcerário do Tribunal de Justiça do Maranhão, a superlotação se torna um empecilho não somente para aplicação das Regras de Bangkok, mas também para asseguração de direitos básicos das internas, como acesso à dignidade, à saúde e à higiene.

Sendo assim, diante do exposto, é possível visualizar a necessidade e importância de serem aplicadas as Regras de Bangkok na Unidade Prisional Feminina no Maranhão, em virtude de viabilizar o acesso a direitos básicos, como a educação, saúde, lazer e um tratamento sensível

e singular no que se refere às especificidades femininas, para que ao final desse período, a ressocialização, de fato, possa ser uma realidade para as mulheres que estiveram presas.

2.2 Os mecanismos de ressocialização pela educação para mulheres inseridas no sistema penitenciário

Segundo dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais, 85,11% da população feminina presente na Unidade Prisional de Ressocialização Feminina no Maranhão é composta por mulheres pardas e pretas (Brasil, 2023). Nesse sentido, revelam Weigert e Carvalho (2020) que a nova perspectiva proporcionada pela Criminologia Crítica, possibilitou o surgimento de debates referentes às violências estruturais e seletividade que operam nos processos de criminalização.

Dessa forma, diante dos dados apresentados e a partir de conceitos da ciência criminológica, revela-se a importância da inserção de mecanismos de ressocialização, uma vez que a maior parte das mulheres inseridas no cárcere, é além da consequência da aplicação de leis penais, reflexo da atuação estatal estigmatizante e seletiva. Nessa análise, a ressocialização por meio da literatura é instrumento capaz de mudar a realidade das apenadas, proporcionando além de conhecimento, a crença em uma nova vida, diferente daquela que a sociedade impôs a elas.

Nessa perspectiva, para Souza e Freitas (2022) o tratamento digno e humanizado proporcionado para aqueles privados de liberdade é elemento primordial para a ressocialização, pois assim, ao sair do sistema, podem de fato ser ressocializados e não incentivar o sentimento de revolta. Desse modo, o direito à literatura é de suma importância para ressocialização, pois ao mesmo tempo que é capaz de humanizar a vivência das apenadas, é também capaz de assegurar direitos garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988) no art. 6°, como educação e lazer.

Para Vianna (2016) o processo de criminalização é resultado da seletividade ao aplicar a punição estatal, nesse sentido, o criminoso não é aquele que comete um delito, mas sim aquele que, de acordo com sociedade, diante da presença de determinadas características físicas e sociais, pode ser assim considerado. Sendo assim, o rótulo criminoso é atribuído antes que sequer sejam praticadas condutas ilícitas, assim, o indivíduo carrega um estigma prévio e consolidado.

Por isso, Jesus (2023, p.406) afirma que "(...) No contexto dos complexos prisionais, a educação é uma ferramenta essencial para a ressocialização, pois apenas a privação de liberdade não é suficiente". A afirmativa se justifica pois diante da construção social de mulheres presas,

a privação de liberdade por si só não seria capaz de modificar os rótulos a elas atribuídos ao longo da vida, por isso a educação é meio de mudança desses estigmas e forma eficaz de ressocializar. Assim, a mudança do estereótipo internalizado por mulheres apenadas, é resultado da aplicação de instrumentos ressocializadores.

Nesse viés, a leitura é um dos principais mecanismos de ressocialização e também de inclusão social, sendo de extrema relevância, uma vez que diante do processo seletivo de criminalização e da própria punição estatal, as mulheres tendem a ser abandonadas. Diante disso, é afirmado que "(...) A inclusão proporcionada pela leitura não apenas oferece uma válvula de escape para os desafios da vida na prisão, mas também ajuda a reforçar o valor da educação e do conhecimento como ferramentas para uma vida mais rica e produtiva" (Jesus, 2023, p. 12).

Outrossim, para Oliveira e Moraes (2017) a leitura é instrumento eficaz para fomentar a ressocialização de pessoas privadas de liberdade, uma vez que é capaz de gerar crescimento intelectual através de novas óticas sobre os temas tratados pelo autor, em contraposição com a sua conjuntura pessoal. Dessa forma, reitera-se a relevância da leitura e do direito à literatura para mulheres apenadas, posto que é forma de romper com os estigmas que ao longo da vida muitas dessas mulheres carregaram, sendo capaz de promover uma nova perspectiva sobre o cenário que elas se encontram e espaços que podem ocupar após sair do sistema penitenciário.

Além disso, um dos fatores que prejudicam a efetividade de instrumentos de ressocialização, são as condições do sistema penitenciário. Por isso, Alves (2018, p.10) afirma que os "estabelecimentos prisionais, na maioria, encontram-se superlotados, não oferecendo o mínimo de condições de ressocialização, desencadeando uma série de problemas, como por exemplo, a falta de higienização". Sendo assim, além de presentes a violação aos direitos à dignidade e à saúde, a ausência de higiene e políticas sanitárias, influenciam negativamente no processo de ressocialização das internas, assim como viola a regra número 5 das Regras de Bangkok que prevê acomodações às mulheres que assegurem condições de higiene.

A resolução nº 03/09 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP (Brasil, 2009, n.p), por sua vez, dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Diz a resolução:

> Art. 4º - A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões.
>
> Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas,

> laboratórios, etc), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s.

Diante deste dispositivo, demonstra-se que políticas públicas de atenção à educação do encarcerado precisam ser asseguradas e fomentadas. Para a Resolução nº 02/10 do Conselho Nacional de Educação a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais deve estar "associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade" (Brasil, 2010, p. 2).

Até 2021, os presos brasileiros contavam com a educação (art. 126 da Lei de Execução Penal) e a remição pela leitura de obras literárias como forma de abatimento da pena pelo ensino. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), dos 784 mil presos no Brasil, apenas 123 mil pessoas encarceradas estão matriculadas em alguma atividade educacional. Desse total, 23.879 participam de algum programa de remição pela leitura e 15 mil estão ligados à remição por demais atividades culturais (Brasil, 2019).

Atualmente no Maranhão, mais de 4 mil reeducandos estão inseridos em projetos de remição por leitura, segundo dados da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária - SEAP (Maranhão, 2021). Além disso, o Estado do Maranhão registrou o maior número de reeducandos inscritos, com mais de 2 mil participantes, na II Jornada de Leitura no Cárcere, projeto de abrangência nacional de iniciativa do CNJ e que tem como finalidade a fomentação da prática social da leitura.

A partir daquele ano o Conselho Nacional de Justiça inovou, criando ao lado de figuras já consagradas no âmbito da execução penal, com o ensino regular e a remição pela leitura, as chamadas "práticas sociais educativas não-escolares". Na forma da Resolução nº 391/21 (Brasil, 2021, n.p) :

> (...) atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim.

Disse ainda a Resolução (art. 6º) que o Juízo competente zelaria para que as unidades de privação de liberdade promovessem a realização de projetos de fomento e qualificação da leitura em parceria "com iniciativas autônomas das pessoas presas, internadas e seus familiares,

organizações da sociedade civil, instituições de ensino e órgãos públicos de educação, cultura, direitos humanos" etc (Brasil, 2021, n.p)

É dentro desse contexto que surge o projeto "Escrita que Liberta". Desejando diversificar a sua atuação extrajudicial, o Núcleo de Execução Penal da Defensoria Pública do Estado do Maranhão (NEP/DPE-MA) procurou a Academia visando desenvolver atividade de remição nos moldes da resolução do Conselho Nacional de Justiça e remir a pena privativa de liberdade de mulheres custodiadas, por meio de "práticas sociais educativas não escolares". O trabalho passa a ser executado a partir de abril de 2022, inicialmente com 10 (dez) mulheres privadas de liberdade previamente selecionadas pela administração penitenciária da Unidade a partir de determinado perfil (sentenciadas, com penas elevadas, alfabetizadas e não participantes de outros projetos educacionais não escolares).

Dessa maneira, o projeto "Escrita que Liberta" tem por objetivo além de contribuir para remição das penas de mulheres inseridas na Unidade Prisional Feminina no Maranhão, a ressocialização, recreação, integração e humanização das vivências experienciadas pelas mulheres que fazem parte do sistema carcerário maranhense. Através do incentivo à escrita e à leitura, são realizadas mensalmente oficinas com temas escolhidos pelas internas para serem objeto de debate, assim, as oficinas se tornam também um momento onde as apenadas podem expor seus anseios e também serem escutadas.

Fato é que em uma ano de execução, o projeto vem apresentando resultados positivos dentro das noções de "pedagogia da autonomia" (1996) e "educação engajada" (hooks, 2017), uma vez que o processo de emancipação que as partilhas viabilizam resultaram

na aprovação de 5 reeducandas participantes do projeto aprovadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/PPL) como um resultado que confirma o êxito da atuação do projeto na unidade prisional. Ainda, 2 reeducandas foram vencedoras de concursos literários e 3 participaram de eventos literários externos, em que não se apresentam como detentas, mas como escritoras.

Pode-se reiterar o caráter transformador da literatura e da educação. Partindo da perspectiva de que o "Escrita que Liberta" foi capaz de possibilitar a essas educandas um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, bem como um ambiente de acolhimento, no qual elas podiam expressar seus anseios e compartilhar vivências, entende-se tais aprovações como reflexo disso. Aqui educadores (alunos extensionistas) e educandas partilham do mesmo entusiasmo. Todos são chamados "a partilhar, a confessar", como diria hooks (2017, p. 35).

Além disso, como é possível destacar também como resultado da atuação do "Escrita que Liberta" a participação das educandas em concursos de poemas, como palestrantes em

eventos e também toda a produção literária que elas executam no projeto, que, vale ressaltar, será em breve compilada em uma obra a ser lançada, que reunirá as produções da escritoras do projeto.

Da perspectiva empírica, é importante salientar como o debate sobre instrumentos capazes de ressocializar mulheres inseridas no sistema penitenciário se faz necessário. Isto porque, diante do afastamento social, tornam-se mais evidentes as desigualdades de gênero, ao passo que muitas mulheres são desprezadas e abandonadas por familiares. Nesse sentido, é necessária pesquisa sobre as Regras de Bangkok, enquanto documento direcionado ao público feminino, em virtude de ser meio para proporcionar diretrizes específicas para o gênero. Além disso, no que tange ao projeto Escrita que Liberta, este se trata de mecanismo que possibilita acesso à educação, ao lazer e à ressocialização por meio da escrita e literatura, conforme preceituam as Regras.

No que tange ao cenário social, é objetivo contribuir com elucidações e sugestões para que possam ser aprimorados os efeitos positivos do Projeto Escrita que Liberta na rotina das mulheres que se encontram na Unidade Prisional Feminina do Maranhão, assim como em suas vidas após serem reintegradas na sociedade. Nessa linha, ainda no que se refere ao aspecto social, busca-se demonstrar os entraves que mulheres encontram no processo de ressocialização e como as Regras de Bangkok e a literatura se fazem relevantes nessa fase.

Além disso, as acadêmicas optaram por essa temática em virtude da esperança na literatura e no Projeto Escrita que Liberta enquanto meios capazes de mudar a realidade de mulheres que, ao entrar no sistema penitenciário maranhense, possam se sentir desencorajadas e sozinhas, mas que através do desenvolvimento da leitura e escrita, possa ser possível o nascimento de um novo olhar sobre a vida.

Nesse viés, no que se refere às Regras de Bangkok, as acadêmicas possuem a crença que é essencial para a ressocialização o debate sobre direitos humanos no âmbito do sistema prisional. Diante do exposto, se torna relevante a conexão entre o acesso à literatura e as Regras de Bangkok a fim de promover tratamento capaz de humanizar e ressocializar as internas da Unidade Prisional Feminina do Maranhão.

3. “ESCRITA QUE LIBERTA” E O DIREITO HUMANO À LITERATURA

O escritor e crítico literário Antonio Candido (1995) define a literatura como um direito humano. Para compreender tal abordagem, é necessário partir da compreensão da literatura em seu potencial transformador e humanizador que a relaciona com os direitos humanos. No que tange à definição destes, encontra-se grande dificuldade de conceituá-los, porém, é de essencial

importância que se defina o que vem a ser direitos humanos, conforme definição buscada por este trabalho, para entender seu caráter abrangente e o que o relaciona com a literatura.

O autor Joaquín Herrera Flores (2009) categoriza os direitos humanos como processos, ou seja, como "o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida". Nesse sentido, eles seriam sempre o que alcançamos provisoriamente das lutas sociais pela dignidade.

Tal entendimento conversa com o que define Norberto Bobbio (2004), que afirma que a positivação dos direitos humanos acompanha os anseios da humanidade, na medida que a partir de movimentos e acontecimentos históricos passou-se à reflexão e conclusão da necessidade de gerar meios para garantir o mínimo de dignidade a qualquer indivíduo.

Ainda, Flores (2009) caracteriza e define o que é dignidade quando falamos de direitos humanos, sendo (..) "a dignidade [é] um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida". Sendo assim, podemos abranger nesta definição também um estado de coisas e que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura, pelo seu caráter humanizador e identitário. Em consonância, é necessário o respeito dos direitos humanos para a existência de uma sociedade justa, e a fruição da arte e da literatura em todas as suas formas e todos os seus níveis é um direito inalienável (Candido, 1995).

Sobre tal perspectiva do autor, a pesquisadora Maria Betti (2019) discute as atribuições decorrentes da concepção do direito à literatura como direito inalienável e fruto de uma necessidade intrínseca ao ser humano. Betti define:

> Por um lado essa concepção atribui à literatura o papel de promover uma integração em relação à sociedade; por outro, porém, ela a vê exercendo função transformadora e humanizadora, ampliando a capacidade de aceitação do ser humano diante de seu semelhante, estimulando-o para a reflexão, organizando seu pensamento e libertando-o do caos. (Betti, 2019, p. 57)

Outrossim, a perspectiva de Maria Betti se relaciona também com o viés ambíguo desenvolvido por Antonio Candido em seu ensaio acerca do direito à literatura. Por um lado, ele argumenta que a literatura corresponde a uma necessidade universal, que deve ser atendida sob pena de mutilar a personalidade, pelo fato de dar formas aos sentimentos e à visão de mundo, que nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. A negação à fruição da literatura corresponde à mutilação de nossa humanidade. Sob um segundo viés, ele afirma que a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como mutilação espiritual, a servidão

e a miséria. Sendo assim, tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 1995).

Dessa forma, Candido define a literatura como um bem que, em uma sociedade igualitária e justa, não pode ser afastado do ser humano, por seu caráter tão imprescindível para a existência quanto a alimentação, vestimentas e moradias. Sob pena de estar mutilando a personalidade de cada indivíduo e, consequentemente, a sua humanidade (Betti, 2019).

Após discorrer acerca da categoria definida como "direito à literatura" e a sua relevância nos processos de humanização de cada indivíduo, passa-se a destacar as suas consequências no ambiente carcerário e como ela impacta na ressocialização, a partir da experiência das reeducandas do projeto "Escrita que Liberta", desenvolvido pelos estudantes de Direito da UNDB na Unidade Prisional Feminina do Maranhão.

As participantes do projeto executam atividades tais como discussão de textos e trechos de obras literárias, promoção do debate sobre temas pertinentes a sua realidade e a produção de textos escritos pelas próprias reeducandas acerca do que fora discutido, de forma que é criado pelo idealizadores do projeto um ambiente favorável tanto ao desenvolvimento da criatividade e visão crítica sobre o mundo para as participantes, quanto um local seguro para que elas sejam ouvidas e possam desabafar seus anseios e vivências.

Ao tecer uma análise crítica sobre as atividades desenvolvidas no projeto, pode-se perceber que elas buscam garantir a estas mulheres privadas de liberdade direitos humanos imprescindíveis a sua existência, tais como o acesso à literatura e à educação, levando em consideração a contribuição para o seu processo de humanização e de aprendizagem.

Nesse sentido, ao proporcionar o exercício da reflexão, a aquisição do saber e a capacidade de percepção da complexidade da sociedade, do semelhante e da vida em geral, o projeto "Escrita que Liberta" aborda a fruição da literatura em consonância com o que é definido por Candido (1995), na medida em que este categoriza a literatura como um bem que, em uma sociedade igualitária e justa, não pode ser afastado do ser humano, por seu caráter tão imprescindível para a existência quanto a alimentação, vestimentas e moradias, sob pena de estar, portanto, mutilando a personalidade de cada indivíduo e, consequentemente, a sua humanidade (Betti, 2019).

Além disso, por ser tão enfático em relação ao caráter humanizador da literatura, Antonio Candido traz uma definição própria de humanização:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento

> das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1995, p. 182)

Outrossim, as conquistas que as reeducandas do projeto tiveram reiteram as consequências e impactos positivos deste no ambiente carcerário maranhense. Com a participação no "Escrita que Liberta", mulheres privadas de liberdade já tiveram a oportunidade de participar de concursos de poemas, inclusive com histórico de uma integrante ter sido a vencedora, além da participação em palestras, nas quais inclusive elas são as palestrantes, como ocorreu na 24ª Semana do Encarcerado de 2023, organizada pela Secretaria do Estado de Administração Penitenciária (SEAP), no qual algumas reeducandas compartilhou suas vivências e suas ideias, ocupando um lugar que vai muito além do estigma associado a elas de "mulheres presas". Este inclusive é um anseio muito compartilhado pelas participantes nas rodas de debates, que fazem questão de reiterar que não são presas, que *estão* presas, entendendo que seu estado como algo temporário não vai defini-las para sempre.

Pensar em educação em um ambiente onde direitos humanos são dificilmente garantidos é um desafio. Sob tal perspectiva, a autora Elenice Onofre (2012) trabalha a enfática dificuldade de se desenvolver de forma eficaz um programa educacional ligado ao funcionamento da prisão, cujo caráter é essencialmente disciplinar. Onofre define:

> A reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual. (Onofre, 2012, p. 47)

Dessa forma, ambos têm propostas essencialmente distintas e completamente opostas. Se por um lado a educação visa formar pessoas com caráter transformador e dar a elas um mundo de possibilidades, por outro a prisão é regida por disciplina e repressão, retirando de cada pessoa sua individualidade para que esta possa se adequar ao sistema.

Nesse sentido, a aprovação das internas participantes do "Escrita que Liberta" revela consequências positivas, bem como o compromisso do projeto na fruição da literatura e da educação para as reeducandas, buscando sempre a reconstrução e a caracterização da individualidade de cada mulher encarcerada. Garantir que essas mulheres tenham acesso à leitura e meios de aprendizagem é uma ferramenta imprescindível no seu processo de humanização à medida que a leitura e a escrita promovem a aquisição de conhecimentos. Portanto, funcionam como um mecanismo ressocializador, "melhorando o relacionamento e

criando novas maneiras de pensar, viver e comportar-se dentro e fora das grades" (Onofre, 2012).

Dessa forma, o presente artigo sustenta que, ao facilitar a fruição do direito humano à literatura, o projeto "Escrita que Liberta" visa eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para populações vulnerabilizadas. Além disso, o projeto possibilita ao estudante de Direito, futuro operador, a aquisição de habilidades e competências que o direcionem para experiências humanistas e plurais.

4. CONCLUSÃO

Buscou-se analisar a relação entre a execução das Regras de Bangkok e o projeto "Escrita que Liberta", sob o viés do direito à literatura. Analisou-se, portanto, os impactos e as consequências positivas do projeto na vida das reeducandas, a partir das experiências de sucesso que ocorreram no projeto. O desenvolvimento desta pesquisa, por meio da análise direito à literatura no ambiente carcerário, além da pesquisa empírica a partir da experiência de atuação do "Escrita que Liberta", possibilitaram visualizar o impacto da leitura na vida dos apenados e a importância da garantia desse direito a todos de maneira irrestrita.

Observou-se que apesar de a leitura ser um aspecto tão presente na vida social, pouco ainda é discutido em relação ao direito à literatura e meios de garantia deste para todos, principalmente no sistema prisional. Tal prerrogativa se dá tendo em vista o caráter transformador de obras literárias, que são capazes de libertar, mudar visões de mundo e, portanto, humanizar.

A leitura tem um objetivo intrínseco de trabalhar a liberdade, novas formas de pensar e um ideal transformador para com seus praticantes. Em contrapartida, a prisão é um espaço essencialmente opressor e destruidor de identidades e particularidades, busca-se de forma geral a repressão e a adequação de cada indivíduo ao sistema.

O ambiente carcerário é caracterizado pela despersonalização de cada indivíduo, a liberdade individual de cada pessoa encarcerada não é a primazia nesse ambiente, mas sim a construção de uma obediência e adequação da pessoa privada de liberdade ao cotidiano da prisão. Nesse sentido, é importante que sejam pensadas estratégias e maneiras diversas de superar esse óbice e garantir que as pessoas encarceradas tenham acesso à literatura e que as Regras de Bangkok sejam efetivadas na realidade das mulheres maranhenses privadas de liberdade. Evidenciando, portanto, o objetivo ressocializador do cárcere, tal como ocorre no "projeto Escrita que Liberta".

Assim, é objeto de implementação pelas Regras de Bangkok, o cuidado com a saúde mental de mulheres apenadas e, consequentemente, o bem estar destas, de modo a compatibilizar as singularidades de cada experiência com um tratamento humanitário. Nesse viés, uma das propostas do "projeto Escrita que Liberta" é promover através da literatura uma forma não somente de remir a pena, mas também estabelecer um espaço de lazer, diálogo e educação, tornando de algum modo o ambiente carcerário mais sensível às experiências e histórias de vida, zelando pela saúde mental e bem estar de cada uma das integrantes.

Outrossim, há de ressaltar como o projeto está relacionado ao aprimoramento institucional da Defensoria, na medida que é uma forma de materializar o trabalho de assistência jurídica da DPE que, através das ações em conjunto com os extensionistas, garante o acesso à justiça dessas mulheres, bem como há a abertura do Ministério Público e do Poder Judiciário para o reconhecimento de práticas alternativas de remição de pena.

Por fim, destaca-se a importância do Escrita Que Liberta para a formação humanizada dos universitários que atuam no projeto. A exposição às diversas realidades e histórias que encontramos no ambiente carcerário possibilita ao estudante de Direito, futuro operador que irá atuar diretamente neste contexto, a aquisição de habilidades e competências que o direcionam para experiências humanistas e plurais.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Cecília Jade de Sousa. **A leitura como possibilidade de remição de pena e de ressocialização do apenado no sistema prisional brasileiro.** 2018. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2018. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/15077. Acesso em: 19 out. 2023.

BAPTISTA Lupetti; GOMES Bárbara. **O uso da observação participante em pesquisas realizadas na área do Direito**: desafios, limites e possibilidades. In: ROCHA, Maíra Machado (Org.) Pesquisar empiricamente o direito. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017, p. 83-118.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal: Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art. Acesso em: 19 out. 2023.

_____. **Decreto n.° 678, de 6 de novembro de 1992.**

Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

_____. **Regras de Bangkok:** regras das nações unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Conselho Nacional de Justiça: Brasília, 2016. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2019/09/cd8bc11ffdcbc397c32eecdc40afbb74.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. **Regras de Mandela:** regras mínimas das nações unidas para o tratamento de presos. Conselho Nacional de Justiça: Brasília, 2016. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a9426e51735a4d0d8501f06a4ba8b4de.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em 22 out. 2023.

_____. **Resolução CNE/CES 5/2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências

Ministério da Educação: Brasília - DF, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file. Acesso em 22 out. 2023.

_____. **Resolução CNE/CES 7/2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Ministério da Educação: Brasília - DF, 2018b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em 22 out. 2023.

_____. **Resolução nº 391 de 10/05/2021.** Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Conselho Nacional de Justiça: Brasília - DF, 2021. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918. Acesso em: 22 out. 2023

_____. **Resolução n°3 de 11/03/2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Secretaria Nacional de Políticas Penais: Brasília, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view. Acesso em 22 out. 2023.

_____. **Dados estatísticos do Sistema Penitenciário.** Secretaria Nacional de Políticas Penais: Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347: Violação massiva de direitos fundamentais no sistema carcerário brasileiro. Relator: Ministro Marco Aurélio. Brasília: 04 de outubro de 2023. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=515220&ori=1. Acesso em: 22 out. 2023.

_____. **Regulamentada a remição de pena por estudo e leitura na prisão.** Conselho Nacional de Justiça: *[S.l.]*, 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/regulamentada-a-remicao-de-pena-por-estudo-e-leitura-na-prisao/. Acesso em: 23 out. 2023.

BETTI, Maria Sílvia. Sobre o "direito à literatura", de Antonio Candido. **Literatura e Sociedade,** São Paulo, nº 30, p. 56-63, jul/dez 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/166238. Acesso em: 13 out. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. E-book. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-aera-dos-direitos.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** *In: Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995.

FERREIRA, Leticia Cardoso. Direitos Humanos das Mulheres nas Prisões: a inserção do gênero nas decisões judiciais e as regras de bangkok. **Revista Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 7, n. 19, p. 388-401, dez. 2020. Mensal. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3791. Acesso em: 13 out. 2023.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de le**r: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. *[S.L.]:* Wmf Martins Fontes, 2017.

JESUS, Everaldo Antonio de. A leitura como um poderoso instrumento de inclusão, ressocialização e remissão da pena do detento. **Zenodo**, *[S.L.]*, v. 1, n. 3, p. 10-24, 1 out. 2023. Disponível em: https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/82. Acesso em: 17 out. 2023.

JESUS, Everaldo Antonio de. Ressocialização pela educação: uma alternativa para a crise do sistema carcerário brasileiro. **Zenodo**, *[S.L.]*, v. 1, n. 2, p. 405-412, 19 set. 2023. Disponível em: https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/69. Acesso em: 17 out. 2023.

MARANHÃO. Tribunal de Justiça do Maranhão. **Relatório Anual da Unidade de Monitoramento Carcerário:** Maranhão, 2023. Acesso em: https://www.tjma.jus.br/midia/umf/pagina/hotsite/503422/02-informacoes-sobres-as-prisoes. Acesso em: 19 out. 2023.

MARANHÃO. Tribunal de Justiça do Maranhão. **Taxa de Encarceramento**: Maranhão, 2023. Disponível em: https://www.tjma.jus.br/midia/umf/pagina/hotsite/503422/02-informacoes-sobres-as-prisoes. Acesso em: 19 out. 2023.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Administração Penitenciária. **O Maranhão em 1º lugar em número de participantes na II jornada de leitura no cárcere**: Maranhão, 2021. Disponível em: https://www3.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=320277. Acesso em: 23 out. 2023.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos.Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Elisande de Lourdes Quintino de; MORAES, Francisca Cândida Candeias de. A Contribuição do Trabalho, da Educação e da Leitura para a Ressocialização da Pessoa em Privação de Liberdade. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas - RIDAP,** *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 106–121, 2017. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1276. Acesso em: 19 out. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens.** Campo Mourão, v. 1, n. 1, dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6340. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, Julia Vitória da. **As disparidades entre as regras de Bangkok das Nações Unidas e a atual conjuntura de mulheres brasileiras encarceradas.** 2022. 26 f. TCC (Graduação) -

Curso de Direito, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/33793. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, Isabella Miranda. Letalidade e superencarceramento: encadeamento de efeitos sociais em discursos e práticas no sistema penal maranhense. **Revista de Políticas Públicas**, *[S.L.]*, v. 23, n. 1, p. 150-170, 25 jul. 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11912. Acesso em: 19 out. 2023.

SANTOS, Mariana Macedo dos; MORAIS, Mozart Gomes. **Regra de Bangkok n. 62, uma utopia necessária:** breve estudo sobre a aplicabilidade e os desafios da realidade brasileira. 2020. Disponível em: https://www.cidhcoimbra.com/c%C3%B3pia-2020. Acesso em: 13 out. 2023.

SOUZA, Darlan Andrade; FREITAS, Geloesse Gomes Pereira. Ressocialização e Direitos Humanos: uma leitura sobre o princípio da dignidade humana como meio de ressocialização. **Revista Arte, Ciência e Tecnologia,** *[S. L.]*, v. 1, n. 26, p. 1-12, jan. 2022. Disponível em: https://revista.cet.edu.br/edicao/29. Acesso em: 19 out. 2023.

SOUZA, Halem Roberto Alves de. **Regras de Bangkok:** a internacionalização das normas relativas ao encarceramento feminino e os aspectos de sua aplicação no Brasil. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito Internacional, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: https://tede.unisantos.br/handle/tede/6664. Acesso em: 13 out. 2023.

VIANNA, Felipe Augusto Fonseca. Criminalização, Teoria do Etiquetamento e Racismo Institucional na Polícia: autorrealização de uma amarga profecia. **Revista Jurídica da Escola Superior do Ministério Público de São Paulo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 59-83, 12 fev. 2016. Disponível em: https://es.mpsp.mp.br/revista_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/221. Acesso em: 17 out. 2023.

TOPONÍMIA, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE: O LÉXICO TOPONÍMICO COMO DISCURSO FUNDANTE NA PRODUÇÃO DA IMAGEM DO LUGAR

José Cleilson Fernandes
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras)/CCH da UFMA
cleilsonfernandes@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Monica Fontenelle Carneiro
Doutora em Linguística (UFC), professora do PGLetras/ CCH da UFMA
mf.carneiro@ufma.br
Universidade

RESUMO Este estudo tem por objetivo descrever o léxico toponímico como manifestação linguística na construção do discurso identitário e fundante de um lugar e sua contribuição na produção da imagem do território local. Trata-se de um estudo de revisão de literatura de natureza descritiva e qualitativa, com foco na produção da imagem do lugar com a contribuição da toponímia. A pesquisa tem por base teórica a onomástica, a geografia cultural e humanista, bem como a geografia crítica, a partir de Vasconcelos (1931), Dick (1990), Lefebvre (2013), Faggion e Misturini (2014), Andrade (2017), Carvalho e Cavalcante (2021), Sagredo e Sandoval (2022), além de teóricos da Análise do Discurso e da noção de ideologia, como Foucault (2005, 2007) e Charaudeau e Maingueneau (2014), com o que o estudo faz uma interface. O estudo explora como os topônimos contribuem para a formação da imagem do lugar, entendida como a representação mental e emocional que os indivíduos e grupos têm de um determinado espaço geográfico.

Palavras-chave: Toponímia. Territorialidade. Discurso fundante. Identidade coletiva.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, emprega-se o termo onomástica, para se referir à parte de da linguística e ramificação da lexicologia que se dedica ao estudo dos nomes próprios, também chamada de onomatologia pelos filólogos. Essa assertiva é expressa por Carvalhinhos e Antunes (2007), resgatando as definições de Vasconcelos (1928), que afirma também ser a seção de glotologia que trata desses termos, sua origem, razão de emprego, forma, evolução, entre outros aspectos a eles relacionados.

A toponímia é parte do vocabulário geral da língua, e mas, embora o signo toponímico esteja inserido no sistema linguístico, sua função não é a de significar, mas sim a de identificar os lugares. Serve de referencial da realidade espacial do homem, como já afirmava Isquerdo (1996). Denota-se ainda que os topônimos nascem da fala dos sujeitos e da sua integração no cotidiano, advindas, quase sempre, de referência das paisagens locais, tais como: acidentes geográficos, pessoas influentes, elementos naturais, questões religiosas, dentre outros.

Este artigo se propõe-se a investigar a relação intrínseca entre toponímia, territorialidade e identidade, abordando como o léxico toponímico atua como elemento do discurso fundante na produção da imagem do lugar. Dessa forma, seu objetivo é descrever o léxico toponímico como manifestação linguística de construção do discurso identitário e fundante de um lugar e sua contribuição na produção da imagem do território local.

Trata-se de um estudo de revisão de literatura de natureza descritiva e qualitativa, com foco na produção da representação que se faz do lugar. A pesquisa tem por base teórica a onomástica, a geografia cultural e humanista, bem como a geografia crítica, a partir de Vasconcelos (1931), Dick (1990), Andrade e Dick (2012), Lefebvre (2013), Faggion e Misturini (2014), Andrade (2017), Carvalho e Cavalcante (2021), Sagredo e Sandoval (2022), além de teóricos da Análise do Discurso e da noção de ideologia, como Foucault (2005, 2007) e Charaudeau e Maingueneau (2014), com o que o estudo faz uma interface.

2. O LUGAR DA TOPONÍMIA NA TERRITORIALIDADE

Na linguística, ciência que estuda a linguagem, acham-se as ciências do léxico: a lexicografia (utilizada na construção de dicionários), a terminologia (que estuda termos específicos das ciências) e lexicologia (que estuda o léxico, ou seja, as palavras da língua). Na lexicologia, encontra-se a onomástica, que estuda os nomes próprios, incluindo a toponímia, que tem um papel significativo na territorialidade, ou seja, ao no modo como os grupos humanos se apropriam, organizam e significam o espaço geográfico.

Curvelo-Matos (2014), baseada em Carreter (1990) esclarece que a onomástica está dividida em duas partes: toponímia ou toponomástica e antroponímia. A primeira é a parte da onomástica destinada ao estudo dos nomes de lugar. Com base em Dick (1990), trata-se de um evento fenomenológico de múltiplas formas e sistemas, um fato linguístico no sistema de línguas humanas. A segundo, por sua vez, trata dos nomes próprios de pessoas.

Conforme Carvalho e Cavalcante (2021, p. 105),

> Por conseguinte, a Toponímia gera os topônimos que são os nomes locais escolhidos, como os das cidades, ruas, estados, países, rios, e demais logradouros ou acidentes geográficos. Por essa razão, a nomeação de um elemento não é aleatória, mas sim uma ação repleta de motivações tanto do local nomeado como de quem o nomeia. Pois os topônimos utilizados têm a função de perpetuar, simbolizar ou homenagear.

Esse estudo ressalta que aos topônimos enquadram a cultura, a história e a língua de um povo, possuindo motivações diferentes: antropoculturais (atividades culturais humanas) e físicas (condições naturais e geográficas) de uma região. Dick (1990) os distingue entre dois tipos de acidentes toponímicos nos seguintes termos: os naturais e os antropoculturais, sendo os primeiros relativos a acidentes geográficos e os segundos à cultura humana.

> a história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes. Diante desse quadro considerável dos elementos atenuantes, que se intercruzam sob formas as mais diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais. (Dick, 1990, p. 19).

Vê-se, portando portanto, que os topônimos estabelecem uma relação fundamental entre a língua e a cultura de uma comunidade, já que o léxico reflete valores, interesses e sua realidade. Além disso, exercem função de identificação do grupo, indo além do registro de traços geográficos de determinada localidade, registrando também traços da dimensão cultural. Aqui se incluem as dimensões religiosas, tradições, costumes, profissões, personalidades, acontecimentos históricos, políticos etc.), detendo uma história a ser contada sobre o lugar, perpetuando sua memória coletiva.

Nesse contexto, Vasconcelos (1931, p. 2) em sua proposta, já em 1887, classifica esse tipo de nomes em três categorias:

> Estudo dos nomes locais, ou Toponímia, na qual se inclui igualmente o elemento líquido (rios, lagos etc.), e outros produtos da natureza, como árvores, penedos, que dão frequentemente nomes a sítios (a Toponímia é pois Onomatologia geográfica). 2. Estudo dos nomes de pessoas, ou Antroponímia (...). 3. Estudo de vários outros nomes próprios, isto é, de astros, ventos, animais, seres sobrenaturais, navios, coisas: Panteonímia (...).

Decorre dessa definição afirmar a toponímia como o estudo dos nomes de lugares, sejam eles cidades, vilas, ruas, montanhas, rios, entre outros. Trata-se de uma abordagem multidisciplinar que abrange áreas como a geografia, história, linguística, entre outras. Através dos Com base nos seus estudos, é possível compreender a origem e evolução dos nomes geográficos denominados de topônimos, bem como a sua importância na identidade cultural de uma sociedade.

Aqui, pode-se referir a essa criação como elemento influente na produção da identidade coletiva, envolvendo imaginários, narrativas, marcas territoriais, simbologias, notoriedades culturais, produção de consensos etc. Entende-se que o *corpus* é constituído pelo conjunto de topônimos e que cada termo designativo de lugar em particular, com bem como suas singularidades, integram esse processo de produção em determinado lugar ou território (povoado, cidade, município etc.).

O território é percebido, como se refere Gottmann (2012), como uma determinada porção do espaço geográfico sob governança (fragmentação política do espaço), compreendido como um recipiente físico com suporte do corpo político organizado. Cabe aqui destacar o que Silva (2017) resgata sobre o tema:

> O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço". (Raffestin, 1993, p.143 apud Silva, 2021, p. 17)

Como denota/explicita o trecho acima, o espaço é um ente anterior ao próprio território e "independente" deste desse, que, por sua vez, é constituído por uma dimensão material ou física e pela dimensão outra, simbólica. Dessa forma, o espaço precede o território, que: "para sua existência, necessita obrigatoriamente da realização de uma ação, da projeção no espaço de trabalho, podendo ser energia e informação que revelam relações marcadas pelo poder" (Silva, 2021, p. 17). Assim, o território nasce da ocupação e da organização e sua construção envolve as relações de poder exercidas por pessoas ou grupos de pessoas, sem as quais o território não pode ser definido.

Nesse contexto, os topônimos designam o que representa a base para a existência de uma comunidade, de um ecossistema linguístico, o lugar onde as pessoas convivem no contexto de dado território. No caso da comunidade de língua de dimensões maiores, eles podem não estar tão presentes no dia a dia das pessoas, mas são balizas para a identidade do território. Tanto que ele é um dos primeiros, se não o primeiro, a receber um nome.

> O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (Santos, 2019, p. 96)[1]

Dessa forma, diz-se que o território é uma criação humana e política no processo de ocupação e organização social. Godoi (2014) refere-se a alguns estudos da segunda metade do século XX a respeito do que se define como imperativo territorial, ao se referir a à existência de certa compulsão humana por possuir e defender uma porção do espaço, demarcando suas experiências, a partir da qual surge a noção de territorialidade e, por conseguinte, territorialização.

Reportando-se à territorialidade, Godoi (2014, p. 9) enfatiza que:

> Ela é plural, uma vez que se reporta, como propomos, a processos de construção de territórios, isto é, de apropriação, controle, usos e atribuição de significados – não necessariamente nessa ordem - sobre uma parcela do espaço que é transformada em território. [...] o território não diz respeito somente à materialidade do espaço, pois não há território exterior a relações sociais.

Em termos de territorialidade, trata-se de um conceito multifacetado que se refere ao modo como os indivíduos ou grupos estabelecem, mantêm e defendem um território, seja ele físico ou simbólico. Engloba uma série de práticas, representações e significados associados ao espaço. Segundo Coelho Neto (2014), territorialidade é a tentativa, por um indivíduo ou grupo, de influenciar, afetar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, delimitando e afirmando o controle sobre uma área geográfica, por meio do controle exercido mediante barreiras físicas, normas sociais, símbolos culturais e outras formas de delimitação. A territorialidade é uma expressão geográfica primária do poder social.

Através da Com base na territorialidade, os grupos sociais constroem e reforçam suas identidades, utilizando o território como um meio de afirmação e distinção. De acordo com Haesbaert (2011), envolve a apropriação simbólica do espaço, onde os lugares são carregados de significados que expressam a identidade cultural e as relações de poder de um grupo. Nesse sentido, a territorialidade está intimamente ligada ao conceito de identidade.

Assim, territorialidades, como processos de construção de territórios, recobrem, ao menos, dois elementos distintos: a ligação a lugares precisos que se exprime por um

[1] Do território nas condições retratadas na citação acima vai se dá o conceito de lugar, sobretudo no contexto da geografia cultural e humanista, como se verá no capítulo seguinte.

sistema de representações, mas também os princípios de organização — a distribuição e os arranjos dos lugares de morada, de trabalho, de celebrações, as hierarquias sociais, as relações com os grupos vizinhos. Entende-se que o ato denominativo de lugar está inserido nesse processo de construção, tanto pelo significado dos topônimos como pelas motivações toponímicas que lhe dão sustentação.

Em termos de toponímia nesse contexto, acha-se a identificação de determinado lugar (território/lugar — referente) por meio do ato denominativo, a partir de um termo que inclui aspectos linguísticos (língua — signo)/semântico (sentido, significado), tendo como ponto de partida uma motivação (causa/justificativa, intencionalidade de escolha). Trata-se de um ato constituído de aspectos linguísticos e extralinguísticos (sociais: históricos, geográficos, políticos e culturais). Desse modo, a toponímia se acha-se no processo de territorialização. Consequentemente, pode podendo, consequentemente, constituir-se como um importante elemento para o conhecimento de um território.

Ao se referir No tocante ao escopo do ao estudo e à da análise dos nomes de lugares, em termos de sua extensão e importância social, estes esses podem ser macro, meso ou micro. Conforme Sagredo e Sandoval (2022, p. 187),

> Consoante a extensão topográfica relativa dos referentes aludidos pelos topônimos, bem como sua importância sociopolítica e cultural, é geralmente feita uma distinção entre macrotopônimos ou toponímia maior, meso-toponímia ou toponímia média e microtopônimos ou toponímia menor. Na maioria das vezes, entretanto, é feita uma distinção entre os dois extremos [tradução do autor][2]

Assim, diz-se que a macrotoponímia se refere-se a nomes de grandes unidades geográficas, como países, regiões, grandes rios, montanhas e cidades importantes. Esses termos geralmente têm uma relevância ampla, sendo reconhecidos além das fronteiras locais. Exemplos de macrotopônimos incluem nomes como Brasil, Andes, Rio Amazonas e Cidade de São Paulo. A microtoponímia, que trata dos nomes de pequenos lugares, é significativamente importante para a identidade local e para a orientação espacial em uma comunidade. Esses nomes, muitas vezes, preservam a história local e tradições que podem não ser amplamente conhecidas fora daquela área específica.

A toponímia desempenha papel importante na construção e manutenção da territorialidade. Através da Por meio da nomeação de lugares, as sociedades não apenas

[2] suele distinguirse, de acuerdo con la extensión topográfica relativa de los referentes aludidos por los topónimos, así como por la importancia socio-política y cultural de los mismos, entre macro-toponimia o toponimia mayor, meso-toponimia o toponimia media, y micro-toponimia o toponimia menor. Lo más frecuente, sin embargo, es distinguir entre los dos extremos.

identificam e organizam o espaço geográfico, mas também infundem esses locais com significados culturais, históricos e sociais. A toponímia, portanto, torna-se uma ferramenta expressiva na articulação da identidade territorial e no reforço das relações de poder e pertencimento.

Nesse sentido, pode-se destacar a identidade e a memória coletiva, pois os designativos de lugares carregam em si a memória de uma sociedade, constituindo repositórios de história e identidade. Baseado na geografia cultural e humanista, Andrade (2017, p. 141) afirma que "a nomeação dos lugares relaciona-se diretamente com o *modus vivendi* dos grupos humanos, e os fatores culturais e de identidade são fundamentais nesse processo". A toponímia registra eventos históricos, figuras importantes, características geográficas e aspectos culturais, contribuindo para a preservação da identidade de um grupo ao longo do tempo.

Tem participação também no controle e apropriação do espaço, pois a nomeação de lugares é uma forma de apropriação simbólica do território, através da qual grupos sociais afirmam seu controle e influência sobre um espaço. Conforme destaca Sack (1986, p. 19), a territorialidade envolve "a tentativa de controlar pessoas, fenômenos e relações, delimitando e afirmando o controle sobre uma área geográfica". A toponímia, nesse sentido, serve como um meio de marcar e reivindicar territórios, seja em contextos urbanos ou rurais.

Outro aspecto a se considerar ser considerado é que os nomes de lugares podem também refletir relações de poder e dominação. Isso porque, muitas vezes, a toponímia é utilizada como instrumento ideológico, no qual grupos dominantes impõem suas nomenclaturas sobre territórios conquistados ou colonizados. Como apontam Dick (1998) e Ramos (2006), nominação e ideologia, quando associados, muitas vezes resultam em poder e dominação. Ou seja, os nomes podem ser expressos como marcadores ideológicos, em um processo que pode resultar na marginalização de nomes e identidades locais ou de menor domínio em favor de uma narrativa dominante.

Compreender a toponímia como um elemento influente na territorialidade implica reconhecer que os nomes dos lugares são mais do que simples etiquetas: são símbolos carregados de valores culturais, históricos e sociais. Além disso, que seus termos designativos revelam dinâmicas de poder, relações de afeto e pertencimento e os processos de resistência e apropriação que caracterizam a interação dos grupos humanos com o seu ambiente.

3. A TOPONÍMIA NO DISCURSO FUNDANTE E NA PRODUÇÃO DA IMAGEM DO LUGAR

O ato denominativo dos nomes de lugares faz parte do processo de apropriação e governança dos espaços geográficos. Atribuir nome a um lugar é ato incluso no processo de tomar posse, na gestão, ao pertencimento, à compreensão, ao vínculo e à contextualização quanto ao referente do ato denominativo (determinado território). É um processo que tem não apenas a função de se referir a dado espaço geográfico, urbano ou rural, continental ou oceânico, em termos de localização.

Conforme Dal Pizzol (2014, p. 17), "Ao ao eleger o nome de um lugar, "o homem faz uso de suas habilidades linguísticas, associando à denominação aspectos da realidade da comunidade, agregando a ele motivação, convenção e identificação". Assim, os topônimos podem, em sua formação, receber influências que podem vir das condições linguísticas, geográficas, culturais, históricas, sociais, étnicas e ideológicas. Nesse sentido, o estudo de Nascimento *et al* (2018) advoga que "estudá-los é tecer o tempo pela memória do lugar, é revelar geografias impressas na paisagem, é compreender traços culturais soterrados no cotidiano".

O lugar é a referência fundamental nas análises dos estudos toponímicos. Nesse contexto, torna-se pertinente esclarecer o conceito desse referencial, o objeto ao qual se referem os topônimos. Andrade (2017) esclarece que esse conceito possui várias perspectivas e definições variadas. Na geografia, de onde se busca esse entendimento para o presente artigo, é compreendido como determinada área ou ponto do espaço, sendo definido como espaço percebido.

Godoi (2014) diz que os conceitos de lugar e de paisagem conjugam o componente físico e as dimensões simbólicas e sociais. Segundo seus estudos, pode-se dizer que, em uma acepção bastante difundida, a paisagem carrega tanto a leitura imediata do lugar praticado e ao qual se atribui significação, quanto as suas possibilidades, pois ela se caracteriza, principalmente, pelas representações sobre o lugar, a imagem que se produz ou se tem deste.

A respeito da diferença existente entre paisagem e espaço, Santos (2006, p. 68) diz que a "a paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente". Já a noção de lugar é marcada por vínculos de afeto e pertencimento, em alguns casos, segue sendo central para a organização social e a construção identitária. Nesses casos, lugar e pertencimento se recobrem.

Andrade (2017, p. 143) destaca que:

> Na concepção da Geografia Humanista, o lugar é constituído como uma forma de experiência humana, a partir das vivências no espaço. O lugar é determinado pelas relações vivenciadas pelos indivíduos em suas atividades cotidianas como estudo, trabalho, convivência familiar, dentre outros.

Esse estudo evidencia que a geografia cultural é considerada sociocultural, ao estabelecer as vivências e as relações dos indivíduos no espaço, refletindo os aspectos identitários e culturais dos mesmos. Nessa perspectiva, o lugar é estabelecido a partir das experiências dos indivíduos, sendo avaliado como o lar, a cidade, a região destes. Para Andrade (2017), esse conceito caminha também pelo viés da toponímia, uma vez que os nomes de lugares não são fatores estranhos ou alheios aos contextos, históricos, culturais e sociais, ao considerar as substâncias ontológicas do seu meio, atreladas a à sua carga significativa.

> A Geografia Cultural denomina os topônimos como nomes geográficos e considera que esse estudo pode ser utilizado para a compreensão dos lugares como dimensões dos indivíduos. Nesse sentido, por exemplo, o nome pode ser compreendido como um aspecto que envolve a dimensão e/ou dominação territorial, com o surgimento de identidade(s) e significações para dado lugar (Andrade, 2017, p. 143).

Assim, diz-se que os nomes de lugares contemplam aspectos diretamente associados ao espaço geográfico, mas também aspectos topofílicos, históricos, etimológicos e etnográficos. Em se tratando de ambiências experienciadas, os espaços e lugares podem agregar o sentido da topofilia (laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material, sentido de vínculo e pertencimento). Assim, o lugar é veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou percebido como um símbolo.

Na atribuição de um nome a um lugar estão impregnadas as marcas dos nomeadores, seus valores, visão de mundo, resultando em sua forma de identificação. Mello (2011, p. 10) ressalta, por exemplo, que “As brincadeiras no espaço coletivo, a respeitabilidade e a convivência em endereços diversos despertam um profundo sentimento de bairrofilia, sensação esta essa de apego, pertencimento, filiação e bem-estar”.

Andrade e Dick (2012, p. 204) dão conta de que:

> a Geografia Cultural se apropria dos estudos da toponímia na tentativa de compreender a nomeação do lugar a partir de uma dimensão ontológica, tendo em vista os aspectos de dominação territorial, o contexto etimológico, o surgimento e a cristalização da identidade e a significação atribuída ao lugar.

Nesse aspecto, vê-se que os nomes de lugares e sua dimensão cultural adquirem uma pluralidade com simbolismo e identidade corresponsáveis pelas expressões dos valores individuais dentro de cada época, onde cada lugar é nomeado e, ao mesmo tempo, proporcionando um sentimento de pertencimento e domínio territorial. O léxico toponímico de

um lugar, portanto, constitui um modo de enunciar, uma expressão de percepção da sua realidade, o modo como se quer o representar.

Conforme assinala Dick (1996, p. 12), "os topônimos são essencialmente ligados à história e veículo de ideologias e, como tal, permeiam ou dirigem a memória, a vivência e o imaginário do grupo social que os utiliza." A partir dessa consideração, Faggion e Misturini (2014, p. 143) afirmam que "Partindo desse ponto de vista, o ato de nomear um lugar, por parte de um sujeito que nomeia, carrega consigo todas as implicações de um discurso [...] nomear é, pois, um discurso". Para fundamentar tal proposição, esses autores se utilizam da Análise do Discurso, que, conforme Fischer (2017), opera uma análise para além das palavras e das coisas.

> Não é demais lembrar que a Análise do Discurso (AD), de modo geral, considera a relação da linguagem com as condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto de comunicação e o contexto histórico-social. Analisa não só a significação do discurso, mas o efeito de sentido (ou o sentido especial, circunstancial) que ele pode ter (Faggion e Misturini, 2014, p. 143).

Diz-se que o léxico toponímico pode ser concebido como discurso, cujo estudo dá acesso à identificação de fatores culturais de uma região, ao modo de se perceber determinado lugar ou território, a dados históricos e culturais do seu povo, a valores e pensamentos. Vale lembrar as afirmações de Charaudeau e Maingueneau (2014), que entendem o discurso como um texto sócio historicamente determinado, necessariamente contextualizado e com autoria (o discurso é sempre discurso de alguém) e de Bakhtin (1981, p. 32): que "ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico".

No dizer de Faggion *et al* (2008, p. 278),

> Ditos ou escritos, os topônimos propiciam informações a respeito das sucessivas gerações de uma localidade, dos homens que aí nasceram, trabalharam e viveram, bem como daqueles que mereceram sua homenagem. Aludem a fatos e datas significativas, dão conta das devoções, traduzem sentimentos. Assim, saber o exato significado do nome de uma cidade, bem como de suas ruas, praças e parques, significa, verdadeiramente, conhecer essa cidade e reconhecer seus valores.

Esse estudo chama ainda a atenção para que, no contexto de comunicação, ou na situação do discurso, insere-se naturalmente o importante elemento geográfico, essencial à análise toponímica. Isso porque, ao nomear um lugar, o sujeito coloca no nome o que vê, o que pensa, o que imagina, o que deseja.

> O topônimo é um pequeno texto, é um pequeno discurso, depositário de toda uma situação de fala e das complexas relações que a sustentam, e depositário também do momento histórico, e do pensamento que configura esse momento histórico e/ou é por ele configurado. E esse pequeno discurso, diferente dos demais porque pode durar séculos ou milênios, ao mesmo tempo, preserva e revela, ou apenas desvela, as ideologias que o engendraram ou que por ele perpassam. (Faggion *et al*, 2013, p. 1)

Dessa maneira, o topônimo, como Bakhtin (1981) dizia do signo, nunca ser neutro, sim, resultante de uma escolha ditada por contingências. Faggion e Misturini (2014) esclarecem que essas contingências vão desde a imperiosa necessidade de referir um local, pois tal é a origem da necessidade de nomear lugares, até as contemporâneas exigências de apelo comercial de nomes sonoros, marcantes, exóticos, calculadamente escolhidos para denominar condomínios ou centros de compras. Dessa forma, pode-se dizer que, na toponímia, a função denominativa é motivada, com intencionalidade, apelo estético e conteúdo expresso, não se tratando apenas de um termo referencial, mas também discursivo.

Dick (1990, p. 38) diz que o signo toponímico apresenta algumas feições características: "o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo". Em termos de topônimos como discurso, Faggion e Misturini (2014, p. 146) afirmam que "Em uma formação social, há concepções dominantes. Essas concepções, transferidas para as denominações de lugares, influenciam o meio social, revelando padrões vigentes e dominantes da época, e revelando relações de poder".

Assim, conforme Faggion e Misturini (2014, p. 155),

> A Toponímia, portanto, guarda algumas semelhanças em relação à Análise do Discurso, visto que esta última procura mostrar como funcionam os textos, observando sua articulação com o que é exterior a ele, e a Toponímia, associada ao espaço geográfico e à História, analisa, no topônimo, sua motivação e sua relação com o(s) povo(s) que dele faz(em) uso.

Se vista pela perspectiva da Análise do Discurso, a toponímia pode ser entendida não apenas como um campo descritivo, mas como um espaço de significação onde os discursos históricos, políticos e sociais são inscritos e reproduzidos. Os nomes de lugares, então, são interpretados como construções discursivas que carregam narrativas de colonização, resistência, identidade nacional e outras dinâmicas sociopolíticas, como elemento do discurso fundante e na produção da imagem de determinado lugar.

Faggion e Misturine (2014) deixam evidente que o ato de nomear lugares é como um discurso em que se entrecruzam a memória oficial (que marca no nome relações de poder) e a memória coletiva (que traz o nome espontâneo, descritivo, e que deixa entrever, nas interpretações, o desejo de pertencimento como motivador). Percebe-se, portanto, uma luta de interesses pelo predomínio dessa ou daquela representação inscrita nos topônimos, tendo influência direta no modo como é construída a imagem do lugar.

O trabalho de Leandro (2021) evidencia que o modo de ocupação do espaço material tem também uma dimensão simbólica, fazendo parte das diversas facetas desse processo.

Assim, pode-se dizer que o nome dado a um lugar, a partir de fundamentos materiais e simbólicos no processo de ocupação e governança, pode ser entendido como uma marca desse lugar na construção da imagem que se tem dele, como é percebido, sentido, vivido e representado. Por assim dizer, os nomes geográficos constituem um mecanismo de interação e uso dos espaços materiais.

A partir do estudo de Lefebvre (2013), tendo por base a geografia crítica, o espaço é concebido como *locus* de reprodução das relações sociais de produção, isto é, da reprodução da vida social. Surge dessa concepção a noção de produção do espaço, a ideia de que uma sociedade apenas se concretiza produzindo e reproduzindo seu próprio espaço.

A esse respeito, a partir da divisão tripartite do espaço criada por Lefebvre, Leandro (2021) o analisa-o como: espaço material, aberto ao toque físico e à sensação; a representação do espaço, ou seja, espaço como concebido e representado; e os espaços de representação, vivido das sensações, a imaginação, das emoções e significados incorporados no modo se vive o dia a dia.????? Nesse sentido, considerando as dimensões materiais, concebidas e vividas, a experiência física e material da ordem espacial é mediada, em certo grau, pela maneira com que o espaço é representado.

Assim, pode-se dizer que o espaço é produzido por agentes, e a toponímia está entre os mecanismos que alimentam essa produção e contribui no processo de criação da imagem do lugar, que incute em si o discurso fundante. Os topônimos, nesse contexto de criação, constituem uma espécie de alegoria do lugar. Leandro (2021), a partir do/com base no conceito de alegoria urbana, refere-se ao todo dessa produção como criação da identidade corporativa da cidade. Evidentemente, a mesma noção pode ser atribuída em relação a um bairro, povoado, fazenda etc.

Na construção da imagem de um lugar, a exemplo de uma cidade, diversos elementos estruturais e simbólicos são criados para produzir um modo de se perceber e reproduzir um conceito ou marca do lugar, com fins culturais, econômicos, políticos, turísticos etc. Leandro (2021), destaca que se procuram criar ambientes, reforçar imagens antigas e produzir novas imagens sobre o lugar, como no Rio de Janeiro, que se coloca como “Cidade maravilhosa”, Barcelona como “Cidade das pessoas” e diversas *smart cities*[3] que têm se configurado na conjuntura atual.

[3] *Smart city*, ou cidade inteligente, é uma área urbana que utiliza tecnologias da informação e comunicação (TIC) para melhorar a eficiência dos serviços, a sustentabilidade e a qualidade de vida dos habitantes. Essas cidades integram soluções inovadoras para gerenciar recursos de forma mais eficaz, desde a mobilidade urbana até a gestão de resíduos..

Aqui, pode-se citar exemplos mais próximos, como o Maranhão, difundido como “Terra das palmeiras”, “Terra do babaçu”, “Terra do Bumba-meu boi”; São Luís, que se apresenta como “Ilha do amor”, “Patrimônio Cultural da Humanidade”, “Atenas brasileira”, “Jamaica brasileira”. Cita-se também Arari, que se estabeleceu culturalmente como “Terra da melancia”, esportiva e ambientalmente como “Terra da Pororoca” e por muitos referida como “Portal da Baixada”, em virtude de suas características geográficas, como primeiro município da Baixada Maranhense, com seus lagos, planícies e campos inundáveis, abrindo ao visitante o “Pantanal Maranhense” etc.

Juntam-se a esses elementos simbólicos do discurso fundante de origem, estruturas físicas que lhe reforçam e consolidem ou, a partir de iniciativas populares, privadas ou político-governamentais, a criação de um novo discurso fundante do lugar, visando uma mudança estratégica de conceito. Isso leva, consequentemente, a implicações na produção do espaço e no modo como este é reproduzido e difundido.

Harvey (2013) diz que iniciativas como essa tendem a produzir um efeito emocional e, ao mesmo tempo, compatibilizá-lo com certas expectativas (tanto comerciais como emocionais e estéticas) sobre como o espaço poderia ser vivido. Aqui se acham aparelhos urbanos como museus, pontes, monumentos, mirantes, espaços culturais diversos etc. Mas também títulos, apelo cultural ou de *marketing* e outros elementos que contribuem para se firmar e sinalizar para um conceito/identidade sobre o lugar.

Os nomes dos lugares podem ser utilizados estrategicamente para promover uma imagem específica e atrair turistas, investidores ou novos residentes. renomear Renomear uma área urbana como "Distrito das Artes" é um exemplo disso e pode tanto realçar qualidades culturais e quanto atrair visitantes interessados em arte e cultura. Este Esse uso deliberado da toponímia como ferramenta de *branding*[4] e *marketing*[5] territorial destaca a importância dos nomes na construção da imagem e identidade de um lugar.

Entende-se que o léxico toponímico é parte inerente a esse processo, que é simbólico, conceitual e discursivo, tendo por referência características objetivas: espaços públicos, como logradouros (ruas, praças, largos, becos etc.), aparelhos de uso esportivo, cultural, de

[4] *Branding* - o *branding* territorial vai além do marketing, envolvendo a construção e comunicação da identidade e imagem de um território. Inclui a criação de uma marca que represente os valores, cultura e características únicas do lugar.

[5] O *marketing* territorial foca na promoção e venda de lugares como produtos. Utiliza técnicas de *marketing* tradicionais para destacar os benefícios e atrativos de uma região, como infraestrutura, qualidade de vida e oportunidades econômicas.

entretenimento e lazer, pontos turísticos etc. Aqui se incluem processos de nomeação e renomeação, preservação ou inovação, criação, restauração ou recreação etc.

O estudo de Leandro (2021) denota que esse tipo de intervenção cria, por exemplo, espaços urbanos que podem se tornar símbolo/símbolos do lugar, com implicações no modo como o espaço é produzido (em sua materialidade) e concebido (formalmente falando: leis municipais, matérias da imprensa etc.), buscando atender a mecanismos que alimentam a construção da imagem da cidade. Ou seja, como o espaço e o lugar em si é significado ou ressignificado e difundido. O ato de nomeação nesse contexto (processo toponímico) é, portanto, possivelmente entendido também como estratégia discursiva, na formação ou reformulação da imagem do lugar.

Percebe-se, com isso, que o lugar, sua identificação e os conceitos que se fazem/gerados/produzidos sobre ele é fruto/são frutos de produção humana em que interagem diversos elementos, envolvendo aspectos históricos, geográficos, linguísticos, culturais etc. E se trata-se de uma construção com diversas contribuições: arquitetônicas, paisagísticas, artísticas, difusão das tradições etc. Assim, esses elementos exercem a função de mecanismo de reforço ou reconstrução do discurso fundante, da imagem que se tem de um lugar e da sua identidade. Entende-se que a toponímia é um desses importantes elementos discursivos nas contingências em que se molda a imagem do lugar.

O conceito de discurso fundante tem suas raízes nas tradições filosóficas e teóricas que buscam entender como as narrativas e os discursos estruturam a realidade social. Desde os trabalhos de filósofos como Michel Foucault e Jacques Derrida, a ideia de que os discursos possuem um papel central na construção das estruturas sociais e políticas tem sido amplamente discutida.

> Não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007, p. 55).

Foucault argumenta que os discursos não apenas refletem a realidade, mas também a constituem. Ele sugere que "o discurso é uma prática que sistematicamente forma os objetos de que fala" (Foucault, 2007, p. 49). Isso implica que os discursos fundantes têm um papel primordial na formação das estruturas sociais e políticas, estabelecendo as bases sobre as quais outras narrativas e práticas se constroem.

Derrida, por outro lado, com sua teoria da desconstrução, propõe que todos os discursos são, em última análise, instáveis e sujeitos a interpretações variadas (Derrida, 1967). Essa perspectiva desafia a ideia de que qualquer discurso pode ser verdadeiramente fundante, uma vez que está sempre aberto à reinterpretação e à contestação.

De qualquer modo, em termos deste estudo, utiliza-se o conceito de discurso fundante em sentido genérico, fazendo uma interface com a toponímia, a partir da consideração de que o conceito de discurso fundante de lugar emerge das interseções entre geografia humana, sociologia e estudos culturais. Esse conceito aborda como as narrativas e os discursos sobre lugares específicos contribuem para a construção de identidades coletivas e individuais, além de moldar percepções e práticas sociais relativas a esses espaços.

A relação entre toponímia e discurso fundante de um lugar é, portanto, complexa e multifacetada, envolvendo aspectos históricos, culturais, políticos e sociais. Os nomes dos lugares geralmente têm suas origens em eventos históricos, figuras importantes, características geográficas ou tradições culturais. Esses nomes ajudam a preservar a memória coletiva de uma comunidade e a transmitir narrativas fundantes que legitimam a ocupação e o uso do espaço. Por exemplo, o nome de uma cidade (Ex.: Caxias, Humberto de Campos), de um lago (Ex. Lago da Morte), um bairro (Ex.: Malvinas, Coreia), de uma rua (Ex.: 31 de Março) pode homenagear um líder histórico ou um evento significativo, reforçando a identidade cultural, o orgulho local ou referenciar um momento histórico.

A toponímia pode servir como um meio de afirmar a continuidade histórica e cultural de um grupo sobre um território. Como aponta Massey (1994), os nomes dos lugares são narrativas que entram na luta sobre a representação do lugar e sobre a identidade do espaço. Os lugares são construídos a partir de histórias entrelaçadas e interações sociais e os nomes dos lugares servem para ancorar essas histórias no espaço físico.

Os nomes dos lugares contribuem para o senso de pertencimento dos habitantes e ajudam a definir quem são os "*insiders*" e "*outsiders*". Por exemplo, nomes de bairros ou ruas podem refletir a composição étnica, ou cultural de uma comunidade, reforçando laços identitários e culturais. Conhecer e usar os nomes locais corretamente pode indicar que alguém faz parte da comunidade, ou seja, é um "*insider*". Esse conhecimento pode incluir desde o nome de bairros, ruas e praças até apelidos informais e referências culturais que são únicas daquele lugar. Saber esses nomes e suas histórias cria um vínculo emocional e social com o lugar e com os outros habitantes.

De outro modo, aqueles que não conhecem ou não usam corretamente os nomes dos lugares podem ser percebidos como "*outsiders*". A falta de familiaridade pode sinalizar que a

pessoa não faz parte da comunidade ou não está integrada ao tecido social e cultural local. Isso pode criar uma barreira de pertencimento, na qual os "*outsiders*" são vistos como alheios às tradições e ao cotidiano da comunidade.

Essa relação com a identidade do lugar é evidente em contextos de colonialismo e pós-colonialismo, onde a renomeação de lugares pode ser uma forma de resistência ou afirmação identitária. Anderson (1983, p. 178) argumenta que "a nomeação dos lugares é uma prática poderosa que pode afirmar o controle ou a resistência ao controle de um território". Mudanças na toponímia podem sinalizar novas fases históricas e sociais, como a descolonização ou a afirmação de uma nova ordem política.

Os nomes dos lugares também têm uma dimensão normativa, prescrevendo como esses lugares devem ser entendidos e utilizados. Podem refletir e reforçar normas e valores sociais, influenciando as práticas espaciais e as relações sociais. Por exemplo, nomes de ruas que homenageiam figuras históricas controversas podem ser contestados e mudados para refletir novos valores e perspectivas sociais.

A partir dos postulados de Foucault (2005), pode-se inferir que a toponímia pode ser usada como uma ferramenta de poder, moldando as percepções e comportamentos das pessoas em relação a determinados espaços. Exemplo disso é que os nomes de lugar podem servir para naturalizar certas relações de poder e exclusão, legitimando a presença e a autoridade de determinados grupos sobre outros.

A toponímia não é estática e está constantemente sujeita a disputas e renegociações. Assim, os nomes dos lugares podem ser contestados e reapropriados por grupos marginalizados que buscam afirmar suas próprias identidades e narrativas. A partir do que apregoa Harvey (2013), infere-se que a luta pelo controle dos nomes dos lugares é uma luta pelo controle das narrativas espaciais e das identidades que elas moldam. Essa dinâmica de hegemonia e resistência é central para a compreensão da relação entre toponímia e discurso fundante de um lugar. A renomeação de lugares pode ser uma forma de desafiar narrativas dominantes e reivindicar novos significados e usos para os espaços.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de nomear lugares é tão antigo quanto o de ocupação humana dos espaços geográficos, dado que o processo concreto de ocupação implica o ato simbólico de nomeação, como modo de se obter a singularidade de um espaço físico e nele se representar. Nesse contexto, o topônimo torna-se um elemento depositário de uma realidade e das complexas

relações que a sustentam e configuram determinado momento histórico, revela revelando aspectos sociais, culturais e de poder, com expressivas marcas ideológicas.

A toponímia, como estudo dos nomes próprios de lugares, tem um papel significativo na territorialidade, sendo presente no modo como os grupos humanos se apropriam, organizam e significam o espaço geográfico. Isso é fato quando quanto a refletir a história, cultura e identidade de um povo; como um repositório da memória coletiva de uma comunidade; indicar a origem étnica e linguística dos habitantes originais ou dominantes de uma região; auxiliar na organização espacial e na navegação pelo território.

Além disso, pode refletir relações de poder e controle territorial; destacar a relação entre os humanos e seu ambiente natural; apontar ocorrência de conflitos políticos e territoriais, identificados pelas mudanças de nomes de lugares; influenciar a economia local, especialmente no contexto do turismo. Ou seja, a toponímia não é apenas um conjunto de nomes de lugares, mas um componente vital da territorialidade que revela a complexidade das interações humanas com o espaço ao longo do tempo.

A toponímia e o discurso fundante de um lugar estão intrinsecamente ligados. Os nomes dos lugares são poderosos veículos de memória, identidade e poder, desempenhando um papel central na construção e na contestação dos discursos fundantes de um espaço. Ao examinar a toponímia, podemos ganhar uma compreensão mais profunda das dinâmicas históricas, culturais e sociais que moldam os lugares e as identidades associadas a eles.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism**. London: Verso, 1983.

ANDRADE, K. d. S. Aspectos identitários e culturais na formação dos nomes de lugares: um estudo sob a ótica da geografia cultural e humanista. **Revista Desafios**, v. 4, n. 1, p. 141-151, 2017.

ANDRADE, Karylleila dos S; DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de uma proposta aplicada ao ensino. *In:* ISQUERDO, Maria Aparecida; SEABRA, Maria Cândida T. C. de. **Ciências do léxico**. V. VI. Campo Grande: UFMS, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

CARRETER, Fernando Lázaro. **Diccionario de términos filológicos**. 3. ed. Madrid: Gredos, 1990.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus; ANTUNES, Alessandra Martins. Princípios teóricos de toponímia e antroponímia: a questão do nome próprio. **XI Congresso nacional de Linguística e Filologia**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, ago. 2007.

CARVALHO, Ilenilde de Sousa Cruz; CAVALCANTE, Márcia Suany Dias. Microtoponímia: um olhar toponímico para o município de Açailândia/MA. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 66, p. 103-113, 2021.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo; Contexto; 3 ed; 2014.

COELHO NETO, Agripino Souza. Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder. **GEOgraphia**, v. 15, n. 29, p. 23-52, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. A microtoponímia nas interações indivíduo-mundo e indivíduo-indivíduo. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)**, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 107–125, 2020.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. **Análise Toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/MA**. 2014. 347f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2014.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. **Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves:** uma perspectiva onomástico-cultural. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

DERRIDA, J. (1967). **De la grammatologie**. Les Éditions de Minuit, 1967.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo**: 1554 – 1987. São Paulo: Annablume, 1996.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Os nomes como marcadores ideológicos. **Acta Semiótica Linguística**, João Pessoa/ Plêiade, v. 7, nº 01, p. 97–122, 1998.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de estudos**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização. In: revista???? **Métis: história e cultura**. v. 1, n. 1. Caxias do Sul: Educs, 2008.

FAGGION, Carmen Maria; MISTURINI, Bruno. Toponímia e memória: nomes e lembranças na cidade. **Linha D'Água**, v. 27, n. 2, p. 141-157, 2014.

FAGGION, Carmen Maria; MISTURINI, Bruno; DAL PIZZOL, Elis Viviana. Ideologias no ato de nomear: a toponímia revelando mudanças nas relações de poder de uma comunidade. **Revista Entreletras**, Universidade Federal de Tocantins, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 20, n. 2, 2017

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7.ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel**. Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005

GODOI, Emília Pietrafesa de. Territorialidade: trajetória e usos do conceito. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 34, n. 2, p. 8-16, 2014.

GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização:** do fim dos territórios à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 6. ed., 2011.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n. 28, p. 8-39, 29 abr. 2013.

ISQUERDO, A. N. **O fato linguístico como recorte da realidade socio-cultural.** 1996. xxxf Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Araraquara, 1996.

LEANDRO, João Pedro Lepore *et al*. **Entre fábula e perversidade:** a produção do espaço urbano na cidade de Niterói. 2021. 56f. Monografia (Bacharelado em Geografia). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

LEFEBVRE, Henry. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013.

MASSEY, Doreen**. Space, Place, and Gender**. University of Minnesota Press, 1994.

MELLO, João Baptista Ferreira. A humanística perspectiva do espaço e do lugar. **Revista ACTA Geográfica**, Boa Vista, RR, v. 5, n. 9, p. 7-14, jan./ jun. 2011.

NASCIMENTO, Rodrigo Vieira do; ANDRADE, Karylleila Santos; PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. Toponímia e geografia cultural: tecendo fios de investigações no âmbito da interdisciplinaridade. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 3, p. 1003-1029, 2018.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. Toponímia e poder: a igreja e a política na for mação da toponímia dos municípios da Bahia. Rio de Janeiro: **CiFEFil Cadernos do CNL**F, Rio de Janeiro, Vol. X, n. 14, X Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2006.

SACK, R. D. **Human territoriality:** its theory and history. London: Cambridge University Press, 1986.

SAGREDO, Paula Martínez; SANDOVAL, Felipe Hasler. Pacha: donde el tiempo se hace paisaje. Uso y concepción del espacio y la toponimia en los Andes. **Revista de Geografía Norte Grande**, *[S. l.]*, n. 83, 2022

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, João Emerson Cunha. **Trajetórias epistemológicas da geografia:** uma análise do conceito de território nos estudos agrários. 2021. 55f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2021.

VASCONCELOS, J. L. de. **Opúsculos. III**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.

UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL E TECNODISCURSIVA DA CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA NO PROGRAMA TELEVISIVO LINHA DIRETA

Ozeias Evangelista de Oliveira Junior[1]
Graduando em Letras - Português e Espanhol
ozeias.junior@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Maria da Graça dos Santos Faria[2]
Doutora em Linguística
faria.maria@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A revolução tecnológica e o surgimento da web 2.0 modificaram tanto a forma de produção de conteúdos, quanto a forma de consumo e de interação nos mais diversos meios de comunicação. Conteúdos que antes estavam concentrados em uma única plataforma midiática, hoje são adaptados para uma diversidade de ecossistemas digitais, que possuem ferramentas tecnológicas próprias. Partindo dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar a convergência midiática por meio da transposição, estratégia argumentativa da intertextualidade em textos nativos digitais. Para isso, articulamos um quadro teórico que reúne contribuições da Teoria da Convergência Midiática (Jenkins, 2009), da Linguística Textual, mais especificamente dos estudos sobre intertextualidades estritas e amplas (Carvalho, 2018; Cavalcante et al., 2020; 2022) e da Análise do Discurso Digital (Paveau, 2021). A metodologia desta pesquisa se classifica como qualitativa e explicativa, pois buscamos explicar e descrever um fenômeno, e o método usado é o indutivo, pois partimos de considerações particulares para chegar à gerais. O corpus para investigação é constituído por capturas de tela do programa televisivo Linha Direta, da TV Globo, realizadas após o episódio "o golpe dos nudes". A análise permitiu constatar que o programa Linha Direta faz uso de ferramentas e práticas tecnolinguageiras das plataformas digitais, articulando-as com o conceito de intertextualidade, demonstrando que o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor, considerados não mais como participantes de forma separada, interagem de maneiras imprevisíveis na construção de sentidos.

Palavras-chave: Convergência Midiática; Intertextualidade; Tecnotextos; Linha Direta.

[1] Graduando em Letras - Português e Espanhol (UFMA), bolsista de iniciação científica do CNPq (PIBIC - 2023/2024), pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estratégias e Procedimentos de Organização Textual (GEPOT-UFMA/CNPq). E-mail: ozeias.junior@discente.ufma.br.

[2] Professora titular do Departamento de Letras (UFMA) e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras) da UFMA, Doutora em Linguística (UFC), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estratégias e Procedimentos de Organização Textual (GEPOT-UFMA/CNPq). E-mail: faria.maria@ufma.br.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está ancorada na perspectiva teórica da Linguística Textual, doravante LT, que concebe a linguagem como um fenômeno diverso, dinâmico e historicamente construído pelas interações sociais. Segundo essa abordagem, o texto não é apenas uma sequência de palavras, mas sim "um enunciado que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos" (Cavalcante et al., 2019, p. 02).

Da revolução tecnológica, emerge a evolução da internet que possibilitou o surgimento e o desenvolvimento de novas mídias digitais, onde os usuários escolhem o que querem consumir em meio a uma variedade de conteúdos. Esse processo faz com que inevitavelmente ocorra a integração de diversas mídias (TV, streaming, podcasts, redes sociais, sites, etc.) e de todo o poder de interação que elas possuem. É dentro deste contexto que Jenkins (2009) define o que pode ser considerado Convergência Midiática: "fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação" (Jenkins, 2009, p. 29).

Entendemos que nesse processo de integração das mídias, em que determinado conteúdo perpassa para diversas plataformas, ocorre uma relação entre textos, ou seja, faz-se uso dos processos intertextuais para estabelecer ligações entre os textos, processos estes com função argumentativa, posto que (re)constrói sentido(s). Partindo dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar a convergência midiática por meio da transposição, estratégia argumentativa da intertextualidade em textos nativos digitais.

Apoiamo-nos nos estudos de Carvalho (2018) para analisar os processos intertextuais, visto que a autora confere ao fenômeno dos processos intertextuais uma visão mais ampla, uma vez que considera ocorrências intertextuais em que podemos recuperar o texto-fonte e aquelas em que se tem uma relação mais difusa. Apoiamos-nos ainda em Paveau (2021) para analisar como os elementos tecnológicos atuam nessas passagens e adaptações dos textos nas plataformas de mídias.

Em relação à metodologia, nossa pesquisa se caracteriza como explicativa, com base em Gil (1999), pois temos a "preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos" (Gil, 1999, p. 46). Quanto aos métodos de abordagem, trata-se de uma pesquisa indutiva, pois serão analisadas as ocorrências partindo das constatações mais particulares as mais gerais (Lakatos e Marconi, 2001). No que diz respeito

aos procedimentos técnicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de acordo com a caracterização de Gil (1999).

Para além desta parte introdutória, o trabalho segue esta ordem: primeiramente, tratamos da concepção sobre Convergência Midiática, com base no livro Cultura da Convergência (Jenkins, 2009). Em seguida, abordamos os estudos sobre intertextualidades estritas e amplas, com base em Carvalho (2018) e Cavalcante et al (2020; 2022), buscando demonstrar a importância do processo intertextual na construção argumentativa nos textos analisados e explicamos a proposta de Paveau sobre tecnotextos. Por último a análise dos dados e as considerações finais.

2. CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA

No Livro Cultura da Convergência (2009), Jenkins propõe o conceito de Convergência Midiática, mesmo em uma época onde a Internet ainda não havia alcançado uma proporção como hoje. Este conceito focaliza-se na transmissão de conteúdo multiplataforma; na cooperação entre os múltiplos mercados em que tal produto vai circular; no comportamento do público em cada mídia, e sua interação com os conteúdos.

Para Jenkins (2009) o que se cria, em essência, é uma cultura de convergência referente a uma cultura participativa, cuja interação e integração são os princípios norteadores. Isto é, não se restringe apenas a uma transposição/adaptação de conteúdo ao meio em que a mensagem é transmitida, como por exemplo, a linguagem da TV para a Internet e nem a aparelhos eletrônicos desenvolvidos depois da revolução tecnológica. A convergência acontece por meio das pessoas e das interações sociais que elas estabelecem entre si.

Em outras palavras, para a Convergência Midiática acontecer, ela necessita da interação do consumidor, do público, da população, a quem pretende persuadir, pois “a circulação de conteúdos, por meio de diferentes sistemas midiáticos, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais, depende fortemente da participação ativa dos consumidores [...] a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações” (Jenkins, 2009, p. 29-30).

A Convergência Midiática não se resume à proposta de multiplataforma, ela atua diretamente no cérebro de quem consome esse fluxo midiático, interferindo diretamente nas interações sociais, pois o excesso de informação sobre determinado assunto acaba incentivando os consumidores a comentarem sobre esses produtos em redes sociais, gerando assim engajamento no meio digital:

> (...) convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos. Essas conversas geram um burburinho cada vez mais valorizado pelo mercado das mídias. (Jenkins, 2009, p. 30).

A formulação do conceito de Convergência Midiática feita por Jenkins (2009) refere-se a três fenômenos diferentes que estão interligados entre si: o uso complementar de diferentes mídias, a produção cultural participativa e a inteligência coletiva:

> a. O uso complementar de diferentes mídias diz respeito aos conteúdos divulgados por meio de diferentes meios de comunicação/plataformas, envolvendo a união entre diferentes indústrias midiáticas, de maneira fluida e estratégica atualmente;
>
> b. A produção cultural participativa refere-se ao consumidor que dispõe de poder participativo bem mais evidenciado. As mídias utilizam estratégias que chamam os consumidores para uma ação, para que estes participem ativamente da construção de novos conteúdos. Desse modo, o consumidor torna-se cada vez mais ativo na busca por aquilo que lhe interessa, assumindo um perfil mais participativo que não se via com relação às mídias tradicionais;
>
> c. A inteligência coletiva trata-se da percepção de que, sozinho, ninguém sabe todas as coisas, permitindo a união de grupos que se reúnem para discutir sobre determinados assuntos. (FARIA; SILVA, 2021, p. 238)

3. INTERTEXTUALIDADES ESTRITAS E AMPLAS

Este trabalho parte do pressuposto de que todo texto é argumentativo, isto significa que o locutor aciona e organiza determinadas estratégias em suas práticas discursivas, buscando influenciar o outro. Compartilhamos, desta forma, da versão ampliada de argumentação preconizada em Amossy (2011), para quem a argumentação é constitutiva de todo discurso. Isto significa que, para a Linguística Textual, todo texto passa a ser entendido não apenas como uma tentativa de levar um auditório à adesão de uma tese, mas também "como uma tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário" (Amossy, 2011, p. 130).

Dentre os recursos da linguagem, a intertextualidade é um fenômeno textual-discursivo a partir do qual se (re)constrói sentidos. É um recurso que confere criatividade e força argumentativa. As intertextualidades podem se estabelecer por remissões do léxico, estruturas fonológicas, estruturas sintáticas, gênero, estilo e temática (Carvalho, 2018).

Os estudos de Carvalho (2018) conferem ao fenômeno da intertextualidade uma visão mais ampla, uma vez que considera as ocorrências intertextuais estritas, aquelas "dadas pela

inserção efetiva de parte(s) de um texto em outro ou pela transformação/derivação de um texto específico, ou de partes dele em outros textos" (Cavalcante et al., 2020, p. 106), e aquelas em que existe uma relação intertextual ampla, "em que o diálogo se dá não entre textos específicos, mas entre um texto e um conjunto de textos" (Cavalcante et al., 2020, p. 105) e como reforça Cavalcante et al. (2022, p. 381), a autora não deixa de reconhecer "o que as pessoas reconhecem como intertextual, ainda que não sabendo justificar por quê", ao trazer para discussão as alusões amplas.

Nas intertextualidades estritas, ocorrem as relações de copresença, ou seja, aquelas que ocorre a presença de um texto em outro. Podem ocorrer por meio de: a) citação literal (com ou sem referência), evidenciando essa relação intertextual, já que resgata o intertexto em sua versão original ao novo texto; b) alusão estrita, que é uma menção indireta, relação intertextual em que o locutor deixa pistas para que seu interlocutor resgate o sentido pretendido do texto, pois há insinuações ao texto-fonte no novo texto; c) parafraseamento de conteúdos, que ocorre quando o novo texto reformula o intertexto, sem com isso se desviar do conteúdo deste (Cavalcante et al., 2022).

As relações de derivação consistem na "alteração do texto-fonte através de aspectos formais, estilísticos ou de conteúdo" (Cavalcante et al., 2022, p. 384). Podem ocorrer por meio de: a) paródia, responsável por reformular a forma e/ou conteúdo do texto em uso como um modo de produzir humor nesse novo texto; b) transposição, que opera a reformulação de todos os traços de um texto-fonte para outro texto, porém sem levar em conta o "traço humorístico" que está presente na paródia; c) metatextualidade, definida pela relação de um texto que comenta/critica/avalia outro texto, que é tomada como recorrente nas interações que ocorrem no ambiente digital on-line (Carvalho, 2018).

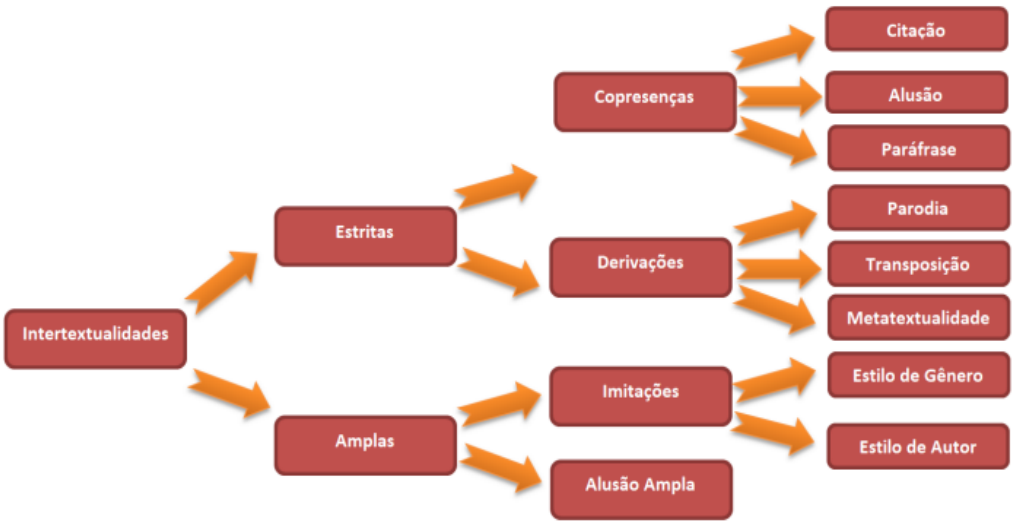
Os processos intertextuais amplos são aqueles em que um texto não cria um diálogo com um texto específico, mas sim com um conjunto de textos, sendo que nem sempre o interlocutor reconhecerá as relações de intertextualidade ampla (Carvalho, 2018). Existem três situações que podem ou não ser reconhecidas pelo interlocutor: imitação de parâmetros de gênero, imitação de estilo de autor e alusão ampla.

A imitação de parâmetros de gênero é indiciada por "aspectos enunciativos que ajudam a recuperar a mobilização de parâmetros do gênero (características composicionais, temáticas e funcionais que configuram determinado gênero; marcas superestruturais e o modo de apresentação física de um texto" (Carvalho, 2018). Cavalcante et al. (2022) defende que a imitação de estilo de autor "corresponde à imitação de recursos estilísticos de diferentes níveis (lexicais, gramaticais, textuais) que sejam estereotípicos de um dado autor".

A alusão ampla é inserida por Carvalho (2018) e não corresponde a nenhum tipo de imitação, tratando apenas de uma remissão a algum aspecto de um tipo de interação, dado conhecido por interlocutores, assunto, mas não por textos específicos (Cavalcante et al., 2020; 2022). No ambiente digital, pode ser percebida pelos usos de *hashtag*, que agrupa uma variedade de textos a respeito de um assunto.

A partir dessas discussões, Carvalho (2018) propõe em sua tese um organograma, de caráter classificatório, realizando uma reorganização das categorias de relações intertextuais, a partir do quadro pioneiro de Genette (2010):

Figura 1: Classificação das intertextualidades estritas e amplas



Fonte: Carvalho (2018)

Para análise dos dados, destacaremos o processo intertextual da transposição no ambiente digital. Segundo Oliveira Junior e Faria (2023) a transposição no ambiente digital diz respeito:

> às adaptações no sistema semiótico do texto-fonte, sem alteração de sentido no conteúdo original. No ambiente digital, essa adaptação se realiza pelos movimentos de compartilhamento nas mídias digitais, ou seja, ocorre uma mudança de espaço interno ou externo no ambiente digital. Compreendemos, assim, que a mudança de ecossistema provoca uma transposição, ou seja, a transformação/adaptação de um texto em outro, preservando a integridade de sentido do texto-fonte (Oliveira Junior e Faria, 2023, p. 102)

4. ASPECTOS DA TECNOTEXTUALIDADE

A Análise do Discurso Digital, doravante ADD, define os discursos produzidos em um ecossistema digital conectado, como tecnodiscursos, aqui adaptados para tecnotexto, conforme terminologia adotada pelo Protexto. Paveau (2021, p. 36) os define como "conjunto de produções verbais elaboradas *online*, em quaisquer que sejam os aparelhos, as interfaces, as plataformas ou as ferramentas da escrita".

A autora tem como ponto de partida para a formulação de seus conceitos algumas lacunas deixadas pelas disciplinas do texto, discurso e interação ao não considerar a dimensão nativa dos discursos digitais e suas implicações na construção dos sentidos em seus vários espectros.

Em seu dicionário de formas e das práticas, Paveau (2021) realiza diversas críticas às pesquisas que trabalham o estudo da linguagem em uma perspectiva dualista, mesmo com o advento da Web 2.0. Paveau (2021) defende que as ciências da linguagem devem se apropriar das ferramentas tecnológicas para criar mecanismos que contemplem cientificamente o digital e um aparato metodológico para analisar as produções nativas digitais.

Seguindo essa concepção pós-dualista, Paveau (2021) analisa nos textos o hibridismo de todos os elementos que estão em contexto, compreendendo assim, que todos os textos são multissemióticos, sendo compostos de diversos tipos de semioses que produzem efeitos de sentido em conjunto.

Seguindo seu empreendimento Paveau (2021) propõe seis fatores fundamentais para caracterizar as produções textuais nativas, são elas: a) a composição: tem relação com a natureza indissociável entre a matéria linguageira e a matéria tecnológica, como, por exemplo: os emojis, *hashtags*, curtidas, etc.; b) deslinearização: tem relação com a natureza não linear dos textos digitais, compostos agora por *hiperlinks;* c) aumento: tem relação com o estabelecimento de trocas conversacionais, possibilitadas pelos comentários; d) relacionalidade: tem relação com o diálogo mantido entre os textos no ambiente digital; e) investigabilidade: tem relação com a possibilidade de rastreamento próprio desses textos digitais; f) imprevisibilidade: tem relação com a ação de programas e algoritmos sob essas produções nativas.

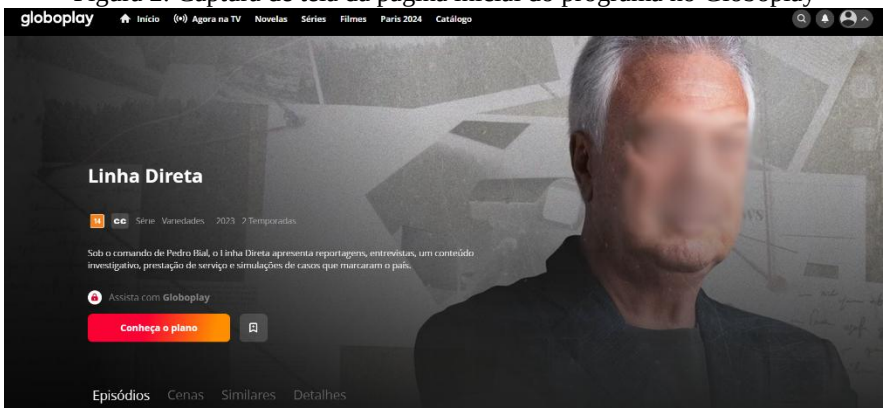
Paveau (2021) defende que todos os textos digitais nativos estão interligados de maneira técnica e "qualquer enunciado on-line é materialmente relacional" (Paveau, 2021, p. 311), assumindo assim, que tal propriedade convoca noções como intertextualidade, nossa categoria de análise nesta pesquisa.

5. ANÁLISE DOS DADOS

O programa Linha Direta, exibido originalmente na TV aberta, TV Globo, dedica-se a encontrar criminosos foragidos em casos de alta repercussão no Brasil. Atualmente é exibido na televisão, às quintas-feiras e em plataformas digitais. Neste trabalho, nos restringimos a analisar, o episódio Golpe dos Nudes, que revisita o caso em que criminosos entravam em contato com vítimas por perfis falsos nas redes sociais e após estabelecer uma relação mais

íntima com a vítima, a suposta mulher do perfil falso enviava nudes por aplicativos de mensagens. Após o envio das primeiras imagens, os criminosos entravam em ação, com ameaças de extorsão a vítima, alegando que as imagens recebidas eram de uma menor de idade, a quadrilha exigia o pagamento em dinheiro em troca de não denunciar a vítima à polícia. Os textos aqui analisados emergem do ambiente digital, próprio da convergência midiática em que analisaremos o uso da transposição e de elementos tecnológicos na construção de sentidos. Como pode ser observado a seguir:

Figura 2: Captura de tela da página inicial do programa no Globoplay



Fonte: Globoplay, disponível em: https://globoplay.globo.com/linha-direta/t/DzQYkq7tM8/

Figura 3: Captura de tela da página do episódio “Golpe dos Nudes” no Globoplay

Fonte: Globoplay, disponível em: https://globoplay.globo.com/v/11648472/?s=0s

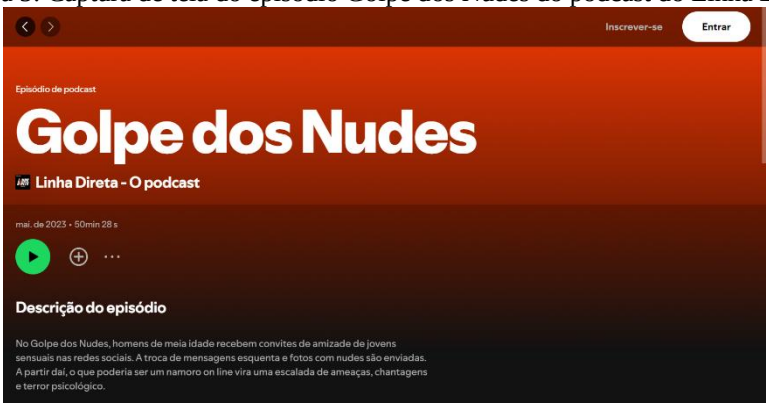
Nas figuras 2 e 3, temos a mudança de ambiente, de offline para online, do conteúdo exibido na TV aberta, que foi disponibilizado na plataforma de streaming de sua emissora, o Globoplay. Essa mudança de ambiente, em um primeiro momento, pode não representar um processo intertextual de Transposição, que, para Carvalho (2018), ocorre quando um texto inteiro deriva de outro, alterando sua forma e preservando o conteúdo. Quando este programa é transposto para o streaming, ele preserva todo o conteúdo original que é transmitido, porém, adicionando um conteúdo extra ao consumidor, sem os comerciais. Assim, o consumidor tem a oportunidade de assistir somente aos melhores momentos, apresentando a partir dessa nova forma que o programa toma no streaming, uma transposição, pois a forma do programa muda

neste ambiente. O consumidor ainda pode realizar comentários e compartilhar este conteúdo para outros ecossistemas (Instagram, WhatsApp, X (antigo Twitter), etc.).

Figura 4: Captura de tela do podcast do programa Linha Direta no Spotify

Fonte: Spotify, disponível em: https://open.spotify.com/show/1rKzH5Wb9GBgKud0UKGPm8?si=68f4ef92ca724f92

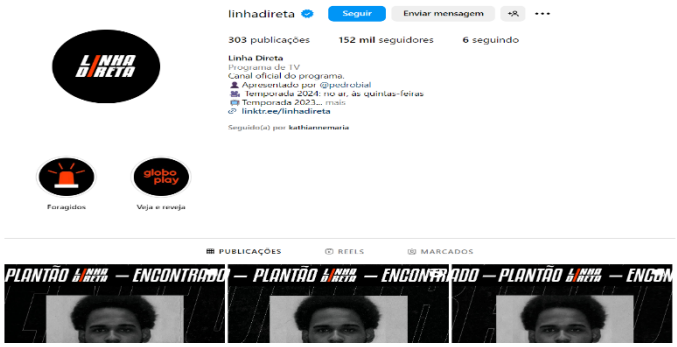
Figura 5: Captura de tela do episódio Golpe dos Nudes do podcast do Linha Direta



Fonte: Spotify, disponível em: https://open.spotify.com/episode/3GqzFmytYKHFKnIMNiXEIj?si=P1l8_3hlR8i2eB5qLZTRMg

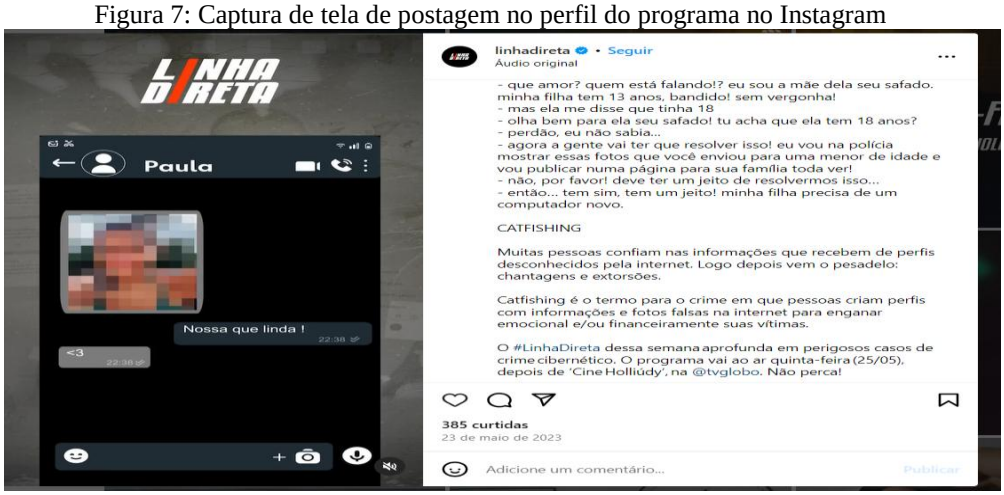
Nas figuras 4 e 5, temos o podcast do programa Linha Direta disponibilizado no Spotify. Nesse caso, o processo intertextual de transposição foi evocado para fazer a transformação de um programa originalmente em formato audiovisual para um formato somente em áudio, com adaptações na linguagem e utilização de efeitos sonoros típicos deste gênero textual. Em relação à participação do público, ela se dá por meio de recursos tecnolinnguageiros, como, por exemplo, comentários, avaliações, ações de compartilhamento para outras mídias, o que acaba levando à ampliação deste conteúdo.

Figura 6: Captura de tela do perfil do programa no Instagram



Fonte: Instagram, disponível em: https://www.instagram.com/linhadireta?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

Figura 7: Captura de tela de postagem no perfil do programa no Instagram

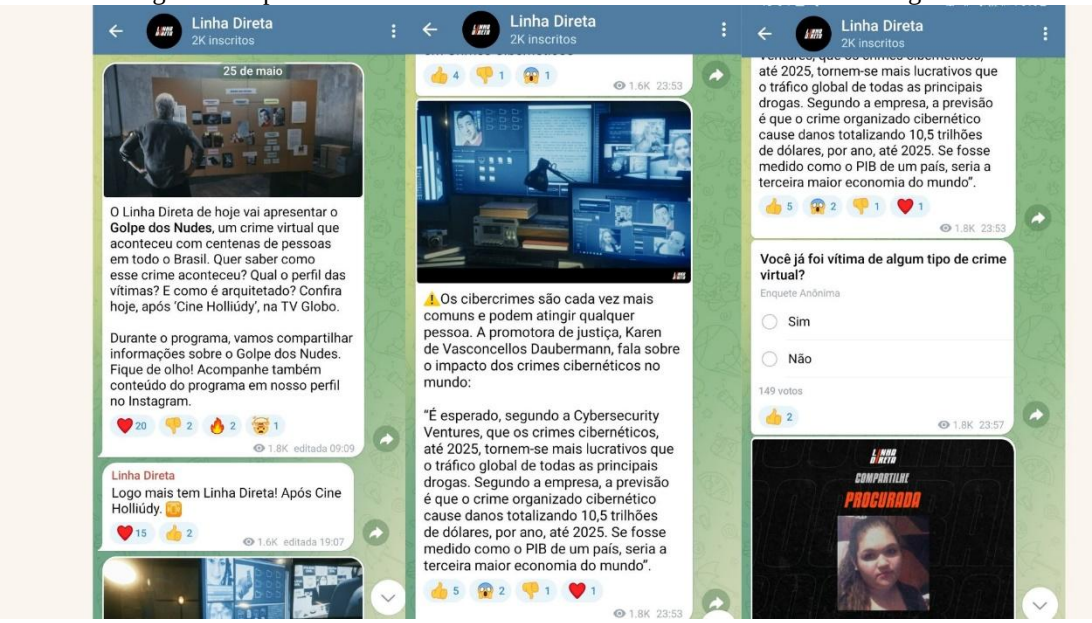


Fonte: Instagram, disponível em: https://www.instagram.com/linhadireta?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

Na figura 6, observamos que o programa televisivo Linha Direta possui um perfil na rede social Instagram, uma das mais utilizadas no país atualmente. Novamente, temos o processo intertextual de transposição, por realizar a adaptação do programa televisivo para este novo espaço, no caso, o Instagram. As postagens são adaptações do programa offline, com trechos e pontos importantes para debater e facilitar a compreensão do grande público em relação a determinados assuntos. Por exemplo, temos na figura 7, temos uma simulação de uma conversa inspirada no episódio Golpe dos Nudes, que foi feita antes do programa ir ao ar, como uma forma de demonstrar como essas quadrilha realizava seus golpes.

Em relação ao tecnolinguageiro, o programa utiliza de vários elementos ao manter um perfil em um ecossistema como o Instagram. Dentre esses recursos podemos citar as ações de curtir, comentar, compartilhar, uso de emojis, arrobas (@) e hashtags (#).

Figura 8: Capturas de tela de conversas do Linha Direta no canal do Telegram



Fonte: Telegram

Na figura 8, temos as mensagens enviadas no perfil oficial do programa na rede social Telegram, sobre o caso Golpe dos Nudes. Temos novamente o uso do processo intertextual de transposição, visto que, há uma adaptação do conteúdo original do programa. Nas mensagens são apresentados detalhes dos crimes e se faz uma linha cronológica dos crimes, com vários detalhes de pesquisa da produção, bem como, da investigação policial. O conteúdo do programa é transposto por meio de mensagens de texto, imagens e enquetes, em que os consumidores podem reagir com emojis e acompanhar detalhes exclusivos.

Por fim, entendemos que o programa Linha Direta ao adaptar seu programa para o Instagram, Telegram, Globoplay e Spotify não busca somente a integração midiática do programa, busca também alcançar públicos diferentes. Compreendemos a intertextualidade como uma estratégia textual que é mobilizada para construir sentidos, partindo de uma motivação argumentativa do locutor (TV Globo) como ocorreu nos textos analisados aqui. O processo intertextual de transposição presente nestes exemplos adapta o conteúdo às especificidades de cada plataforma, mantendo sua orientação argumentativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Linha Direta, ao adaptar seu conteúdo para diversas mídias, atrai tanto novos públicos quanto fãs dedicados, que desfrutam de interpretações mais profundas e descobrem conexões com outros usuários. Durante a análise dos dados, observarmos as adaptações do programa Linha Direta em diversas mídias digitais e constatamos que o programa

Linha Direta faz uso de ferramentas e práticas tecnolinguageiras das plataformas digitais, articulando-as com o conceito de intertextualidade, demonstrando que o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor, considerados não mais como participantes de forma separada, interagem de maneiras imprevisíveis na construção de sentidos.

Entendemos que a intertextualidade é uma estratégia textual que é mobilizada para construir sentidos, partindo de uma motivação argumentativa do locutor, reforçando o argumento de que o programa é interativo e relevante para a sociedade auxiliar na busca de criminosos foragidos e perigosos.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 1, n. 1, p. 129-144, 2011.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas: Pontes editores, 2020.

CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 136f. – Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

FARIA, M. G. S.; SILVA, M. C. R. Convergência Midiática e Transposição: uma leitura da obra Tieta do Agreste. In: **Estudos da Linguagem: instrumentos da linguagem teóricos e metodológicos**. 1 ed. São Luís , EDUFMA, 2021..

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo, Editora Aleph, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, O. E.; FARIA, M. G. S. Transposição e convergência midiática: o caso do episódio a viúva, do programa televisivo Linha Direta. In: I Seminário Nacional de Estudos Linguísticos do PROCAD UFT/UFMA/UFSC: Pesquisas em Debate, 2023, São Luís. **Anais eletrônicos[**...] São Luís: EDUFMA, 2023. p. 99 - 106. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/anais-do-i-seminario-nacional-de-estudos-linguisticos-do-procad-uft-ufma-ufsc-pesquisas-em-debate/. Acesso em: 31 jun. 2024.

PAVEAU, M. A. **Análise do Discurso Digital:** dicionário de formas e das práticas. Campinas: Pontes editores, 2021.

EIXO 11 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA/CULTURAL: (ARTES VISUAIS; CONTOS; CRÔNICAS; PEÇAS MUSICAIS; PEÇAS TEATRAIS; POEMAS; POESIA; OUTRAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS/CULTURAIS

COMO QUEBRAR O CICLO?

Werdeson Mário Cavalcante Olimpio[1]
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça (UFMA)
werdesonolimpio@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)

RESUMO: Este conto aborda a narrativa sobre um ciclo corriqueiro na realidade de inúmeras mulheres brasileiras, o ciclo da violência doméstica contra a mulher. Ana, protagonista, narra o ciclo em que se viu inserida e da sua luta a fim de encerrá-lo. Ciclo esse que ela não compreende como se iniciou, mas que a aprisiona em uma espiral de violência por parte, inclusive, de quem a deveria proteger. Nesse sentido, o conto aborda de forma crítica as variadas matizes da violência de gênero, sendo necessário o alerta da possibilidade de gatilhos mentais com a sua leitura.

Palavras-chave: Conto; Ciclo de violência; Violência de gênero; Violência doméstica.

[1] Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça (UFMA). Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Docente no Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). E- mail: werdesonolimpio@hotmail.com.

— Cale a boca dessa menina, Ana! Preciso dormir!

Abro os olhos atordoada com as reclamações do meu marido e o choro da nossa filha de 6 meses. Meu corpo está pesado e dolorido, suplicando por mais cinco minutos de sono. A cama me abraça tão bem que apago momentaneamente, até que desperto com o choque do meu braço e testa ao chão.

— Mas que merda! Vá rápido e não me faça levantar! Garanto que mato vocês duas!

Contenho um gemido para não o irritar ainda mais. Levanto e vou preparar a mamadeira daquela chorona. Enquanto a acalento, coloco um pouco de gelo na minha testa latejante. Sinto o inchaço se formando. Suspiro, pois pelo visto terei mais um machucado à coleção.

São quatro horas da manhã e é assim que a minha rotina se inicia. Trocar as fraldas; amamentar; colocar a Mariana para dormir; preparar o café da manhã e o almoço para que o Pedro leve ao trabalho; varrer a casa; passar o pano no chão e móveis; lavar, secar, passar, dobrar e guardar as roupas; limpar o banheiro; ficar de olho na minha filha; limpar a garagem; varrer as folhas do quintal; fazer o jantar; lavar as louças; e, ao final do dia, escutar as reclamações do meu marido de que nada do que eu faço está bom ou que não faço nada o dia inteiro.

À noite, na cama, aguento em silêncio, enquanto mantemos relações sexuais, mesmo com ele não sendo minimamente carinhoso. Há muito tempo isso deixou de ser prazeroso para mim. Acho que aprendi a conviver com a dor. Ao menos é melhor do que ouvir as grosserias dele. O meu corpo apenas clama por um sono tranquilo. Não vale o esforço de achar que ainda consigo conversar com esse boçal. Fecho os olhos por um segundo, mas ao abri-los, já é de manhã. Embora meu corpo suplique por mais tempo na cama, ouço o choro da Mariana, o resmungo do Pedro e tudo se repete dia após dia.

Eu miro o espelho e me deparo com uma morta em vida no reflexo. Cachos revoltosos formam uma juba em sua cabeça. Olheiras escuras acrescentam um ar doentio ao rosto já magro e desgastado o qual não corresponde a imagem de uma mulher de apenas 29 anos. O corpo que outrora foi bem torneado, agora está magro e ornado por uma barriga flácida e cheia de estrias resultantes da gravidez. Em contraste com a magreza, estão os seios inchados e doloridos de leite, cobertos por uma camisola surrada e estampada com pequenos sóis amarelos que ironicamente veste um ser sem luz.

Mais uma vez a Mariana chora, tento amamentá-la, mas ela recusa. Tento forçá-la até que sinto uma dor aguda em meu mamilo. Aquela mocinha pelo visto ganhou dentes. Talvez seja isso, os primeiros dentes estão incomodando. Não há nada a fazer a não ser esperar. Preciso cozinhar, mas o choro ecoa por toda a casa.

— Shiii! Vai passar, meu amor! Pare de chorar, por favor! Ajude a mamãe só hoje! — falo ao mesmo tempo em que percebo o arroz queimando e sinto as pontadas de dor toda vez que meu seio roça no tecido da camisola.

Tentativa inútil, pois a menina grita como se não houvesse amanhã. O arroz está em uma situação que nem mesmo a Ana Maria Braga o salvaria. Desisto e jogo a panela na pia. Há um cachorro latindo freneticamente em frente à casa. Olho para o cesto lotado de roupas sujas na lavandeira e resmungo, pois já deveriam estar na lavadora desde cedo. Mariana chora mais alto. Meu peito dispara, meu sangue sobe à cabeça e explodo:

— Cale a boca! Cale a sua maldita boca, sua monstrinha ingrata! — jogo-a no berço e fecho a porta do quarto com ela dentro.

Escorrego com minhas costas pela porta até desmoronar no chão. Passo as minhas mãos trêmulas pelo rosto e tapo os ouvidos. Silêncio, preciso de cinco segundos de silêncio. Meu coração dispara, enquanto suo frio e meu corpo embala um ritmo frenético para frente e para trás. Sinto um aperto em meu peito, uma angústia inexplicável. Lágrimas correm desenfreadas. Por que ela não para de chorar? Será que é tão difícil assim? Onde que eu estava com a cabeça quando inventei de parir essa menina?!

Não sei quanto tempo se passou. Não escuto mais o choro da minha filha. Aturdida, levanto-me, prendo o meu cabelo de qualquer jeito, enxugo os olhos e o catarro do nariz. Abro a porta e suspiro ao ver que a Mariana dorme serenamente onde a larguei. O quarto está um pouco abafado, a pele rosada da pobrezinha está quente e molhada. Tão linda e tão vulnerável e sem ninguém no mundo a não ser uma mãe fraca que não a merece. Choro novamente, arrependida dos pensamentos intrusivos de minutos atrás. Agarro minha filha, aspirando delicadamente aquele cheirinho tão característico de neném, perdendo-me em minha autocomiseração.

Não me reconheço. Tento reencontrar e me reconectar com a antiga Ana. Aquela que amava lecionar e inculcava sonhos na escola do bairro. Aquela que sorria, dançava, brincava com até 20 crianças e que desfilava alheia com coloridas manchas de tinta guache pelas ruas da cidade. Sonhar parecia tão fácil... Viver era uma aventura.

Recordo aquela mulher audaciosa que encostou em uma viatura, dissimulando a necessidade de informações e que saiu sorrindo, sentindo-se vitoriosa com o número do policial mais lindo que ela já havia visto. Aquilo foi o primórdio de um romance avassalador. Pedro era tudo o que eu queria em um homem: carinhoso, protetor, romântico e trabalhador. Se eu não encontro essa Ana, provavelmente ela deve ter fugido com o antigo Pedro ou estão perdidos

entre as dobras do passado. Incrível como o tempo nos transformou e que pena que ele aflorou o pior de nós.

Imperceptivelmente, fui me confinando entres os quatro cantos da nossa casa, perdendo o contato com os amigos e colegas de trabalho. Pedro dizia que precisava de mim para cuidar de tudo, afirmando que ele ganhava bem e que eu não precisava me preocupar com dinheiro. Dizia que cuidaria de mim, que trabalhava melhor e com mais cautela, sabendo que eu estaria o aguardando em nossa casa. Arrebatada pelo amor, eu aceitei, pois a minha felicidade era a luz que irradiava da alegria do meu marido. Só agora percebo o quanto aquilo era piegas. O que eu achava que eram cuidado e proteção, converteram-se em domínio e opressão.

Idiota, burra, vazia, insípida, inútil, desleixada e ridícula. Ouça uma mentira leviana e ela lhe incomodará como uma gota de chuva. Escute essa mentira no momento e da forma adequada com constância e ela se tornará um mar de inseguranças. Você não distingue mais a verdade da mentira. Esse processo fez de mim quem eu sou, idiota e fraca demais para nadar contra a correnteza das dissimulações do meu marido.

Um cheiro me alerta que acabo de queimar uma das fardas do Pedro. Para meu azar e desespero, ele chega naquele instante, bêbado em plena terça-feira. Ele fica irado porque ainda não fiz seu jantar e mais ainda ao reparar em sua farda queimada. Ele me segura com força, torce meu braço e me atira contra uma cadeira.

— Você é uma vagabunda inútil mesmo! É a terceira farda! Como que vou para o trabalho?! Com esses trapos que você usa o dia todo?!

No chão, massageando a minha costela, olho para baixo. Uma irritação ecoa de dentro de mim e me assusto por conseguir senti-la depois de tanto tempo de subserviência. Antes que eu perceba, ergo-me e retruco de forma atrevida:

— Então por que você não lava e passa as suas fardas? Ah, sim! Precisa delas para se sentir um homem de fato, já que sabe que não é nada sem elas! Quer saber mais? Vá a...

Um tapa me atinge. Olho assustada e recebo outro, acompanhado de um chute na minha barriga. Sou atirada de um lado ao outro, derrubando os móveis, enquanto sou espancada. Desorientada, grito, mas minha voz falha diante dos seus golpes. Ouço o choro da nossa filha devido aquele alvoroço e me alivio em saber que está segura em seu berço.

— Não sou homem de verdade? Vou lhe mostrar quem é que manda aqui e acho bom você ficar quietinha — diz ele, apontando-me o seu revólver e rasgando a minha camisola com um puxão.

Flashes imprecisos tumultuaram a minha mente sobre o que aconteceu em seguida no sofá da nossa sala. A sensação do seu corpo grande e pesado sobre o meu. Uma invasão

excruciante entre as minhas pernas. Sua mão suada tapando a minha boca e abafando meus gritos. Um cheiro forte de álcool que exalava da sua respiração quente sobre minha face. E nada mais. Por mais que eu me esforçasse, as memórias surgiam trôpegas e imprecisas.

Quando consigo escapar dessa vertigem, arrasto-me com dificuldade ao canto da sala. Escuto seus últimos impropérios e o som do portão sendo batido com força. Provavelmente saiu a procura de mais bebida, o desgraçado!

— Aconteceu de novo? — escuto a voz preocupada da minha amiga, Maísa, pelo celular.

— Pode ficar com a Mariana esta noite? Preciso ir ao hospital, eu sofri um acidente aqui em casa, mas nada para você se preocupar — digo sem graça, prevendo o que ela vai falar.

— Vai mentir logo para mim?! Já disse para denunciar esse vagabundo que você chama de marido! Não sei quantas vezes já lhe falei que você pode ficar aqui em casa com a Mariana. Minha prima é advogada, a gente o põe na cadeia!

— Esqueceu o que aconteceu da última vez? Não vai adiantar nada, Maísa! Venha logo, por favor, antes que ele volte!

Maísa não demorou a chegar. E com um ar decidido, pegou a minha filha, preparou uma bolsa com algumas coisas da Mariana e fez questão de me acompanhar ao hospital. Olho agradecida. Ela foi a única a não desistir de mim, mesmo com a minha distância pós-casamento. Ela sempre esteve ali, mesmo quando eu recusava todos os seus convites para sair, resumindo a nossa convivência em uma amizade quase virtual.

No hospital, respondo apática aos questionamentos da médica que analisa atenta os hematomas e pede alguns exames de imagem. Quando me questiona sobre o que ocasionou aquilo, desconverso. Ela me olha atentamente, receita algumas medicações e diz que em breve vai verificar como estou evoluindo. Sinto o olhar piedoso da enfermeira que aplica a minha medicação. O cair das gostas do remédio injetável faz eu me questionar quantas vezes eu terei que passar por isso.

Lembro do dia em que o Pedro me deu a primeira surra. Eu havia chegado um pouco tarde da casa da Maísa e o encontrei destilando ódio. Acusou-me de ter um caso com um ex-colega de trabalho, mesmo aquilo sendo totalmente ridículo. Eu me desfazia em lágrimas, gritando que o amava. Não foi o suficiente.

Ele estava transtornado, agarrava-me, gritava e sacudia todo o meu corpo. Quando o chamei de louco e doente, veio o primeiro tapa. Fiquei chocada e não consegui evitar o segundo ou o terceiro. Senti que minha vida ruía aos meus pés e corri daquele lugar, ouvindo apenas os insultos dele às minhas costas.

Fui para a casa da minha mãe. Fingi uma doença contagiosa qualquer a quem me procurava. Eu sentia tanta vergonhada daquela situação. Não conseguia assimilar porque ele havia feito aquilo comigo. Meu celular não parava de tocar com as ligações dele. Não satisfeito pelo fato de eu não o atender, mandou-me mil mensagens pedindo desculpas. Mas eu estava um caos e não queria contato.

Depois de quase um mês, tive coragem de dizer tudo à Maísa. Ela me arrastou até a delegacia e tremi ao reconhecer o policial que estava de plantão, Tiago, amigo do Pedro. Quando eu falei que queria registrar um boletim de ocorrência, ele perguntou se eu tinha provas do que aconteceu. Eu mostrei os hematomas quase sumindo no meu braço. Ele bufou e complementou debochado:

— Senhora, todos os dias aparecem mulheres que, na primeira briga com os maridos, querem denunciá-los, pedindo para prendermos os sujeitos, mas sem prova alguma. As poucas vezes que conseguimos prendê-los, dias depois, elas aparecem chorando e suplicando para liberarmos os amores das vidas delas. Temos mais de 200 casos aguardando investigação, então se for para acusar um bom policial como o Pedro, sugiro que tenha provas robustas. Caso contrário, poupe o seu tempo e o nosso para coisas mais sérias! Espero que saiba que denunciação caluniosa é crime!

Maísa quase foi presa por querer bater nele, mesmo comigo insistindo para irmos embora. Foi apenas quando ela notou a minha palidez e tremores que me levou para a casa da minha mãe, não deixando de dar um último olhar mortal ao Tiago.

— Não acredito que você teve a coragem de fazer uma coisa dessas! Eu te disse que essas coisas se resolvem dentro de casa! Espero que ninguém tenha te reconhecido! Essa situação não pega bem, garota! Que diabos você tinha na cabeça?! — a primeira coisa que escutei da minha mãe quando passei pela porta.

Supõe-se que Dona Mônica deveria me apoiar. Ela trabalhou a vida inteira como costureira para várias madames que vez ou outra ainda a procuravam. Acho que ela passou tanto tempo nesse círculo social que passou a acreditar que fazia parte dele. Amo minha mãe de todo o coração, mas percebi há bastante tempo que eu nunca cheguei a ser o centro do seu mundo. Ao menos não, como o meu falecido pai ou como aquele círculo de cobras envoltas em tecidos caros. Achava que o dia mais feliz da vida dela foi quando me formei, até que a vi se debulhar em lágrimas quando me casei com, como ela adorava dizer: “um baita de um policial com um baita contracheque!”

Eu só queria um pouco de colo. Será que era pedir demais? Necessitava chorar e sentir que tudo iria se resolver. Mas o que eu recebi dela foram ordens mascaradas de conselhos:

"Meu amor, ouça quem já viveu mais do que você, preserve sua família acima de tudo!"; "Você achou que o casamento seria sempre um mar de rosas?"; "É só uma briguinha de casal, logo você esquece!"; "Seu lugar é ao lado do seu marido, o que vão dizer com você por tanto tempo aqui em casa?".

Como ela conseguia menosprezar os hematomas e escoriações pelo meu corpo? Como podia se preocupar mais com a imagem da família do que com todo o meu sofrimento? Eu desisti há séculos de tentar entendê-la. Ao mesmo tempo, pensar no fim do meu casamento me assustava. Eu não conseguia me imaginar em um mundo sem o Pedro, sem a nossa casa e rotina.

Buquês e caixas de chocolate chegavam quase todos os dias, acompanhados de cartas, relembrando a nossa história. "Eu sei que errei com você, meu bem, mas é por te amar demais! Volta para nossa casa, por favor! Aqui não é o mesmo sem você! Sempre seu, Pedro." E meu coração tolo saltitava, esperançoso por aqueles resquícios do antigo Pedro. E se ele realmente estivesse arrependido? Será que eu deveria largar tudo que construímos? Casamento não é conviver com o pior e o melhor do outro?

O certo é que acabei voltando para a minha casa com os incentivos da minha mãe e com a indignação da minha amiga. No meu retorno, aquelas semanas pareciam ter sido apenas um pesadelo distante, pois o meu Pedro, o homem que eu escolhi para viver o resto dos meus dias, estava de volta. Era extremamente carinhoso, apaixonado e não demorou muito para eu acreditar que havia feito a decisão correta. Todavia, os ciúmes retornaram e, com isso, os insultos e, posteriormente, os tapas e as agressões. Eu tinha vergonha de contar à Maísa e não tinha mais forças para contrariar a minha mãe. Mesmo ferida física e mentalmente, eu permaneci inerte e incapaz de mudar qualquer coisa.

Em uma das idas ao hospital, depois de relatar meus enjoos, tontura e fraqueza, descobri que estava grávida. Ao revelar isso ao Pedro, nunca o vi tão arrependido, pois chorava como uma criança, suplicando o meu perdão. Pensando naquela vida que crescia dentro de mim, perdoei-o como a boba que eu era.

Por mais um tempo, ele foi atencioso como nunca, indo a todas as consultas e atendendo a todos os meus desejos de grávida. Ele sonhava com um menino. Ele sempre conversava com a minha barriga, explicando o quanto o nosso filho seria amado e falava sobre o seu time de futebol favorito. O rosto dele se iluminava de tal forma que eu sentia a felicidade retornando de vez ao nosso lar.

Fui à obstetra com a Maísa, para descobrirmos o sexo do bebê. Ela se prontificou a fazer um chá revelação. Eu disse que não queria esse gasto, mas que ela mandasse fazer um bolo. Eu

queria que aquele momento fosse só meu e do Pedro. Eu queria gravar, quando descobríssemos o sexo do nosso neném.

Ainda lembro da nossa felicidade, da troca de carícias e olhares ansiosos para o bolo. Ali estava a concretização de toda a minha fé que tudo seria diferente. Logo que fatiamos o bolo, deparamo-nos com o recheio cor de rosa. Meus olhos se encheram de lágrimas e eu olhei para o meu marido. Ele estava sisudo, olhando fixamente aquele recheio. Em um rompante, derrubou o bolo e saiu de casa sem dizer nada. Fiquei um bom tempo sem reação, apenas olhando o bolo espalhado pelo chão. E foi assim que, mais uma vez, eu me encontrava jogando, no lixo, os meus sonhos cor de rosa.

Desperto dos meus devaneios com a enfermeira chamando a minha atenção. Ela toca na minha testa gelada e afere a minha pressão. Preocupada, questiona se eu me sinto bem. Sorrio. Não me lembro o que é me sentir bem. Já me acostumei a conviver com a dor. Assim, as dores na barriga e o incômodo entre as pernas não eram nada. Ela me ajuda a levantar da cadeira, quando me contorço com seu apoio em minhas costelas e grito. Ela fecha as cortinas e pede que eu aguarde um instante. Volta pouco tempo depois acompanhada da médica que sorri para mim e pede privacidade a enfermeira.

— Olá, Ana. Vim lhe reavaliar. A Sueli me disse que você está com mais dores do que deixa transparecer. Sei que não me conhece e não confia em mim. Mas quero que saiba que o seu corpo me relata tudo pelo que tem passado. E eu preciso dizer que você não precisa passar por tudo o que está passando. Você não merece e não é culpada pelo o que está sofrendo. Para evitar problemas, especialmente em relação à sua saúde, preciso que seja sincera e me diga tudo o que aconteceu.

Fico calada olhando para os meus pés, constrangida, até ela mudar de tática.

— Aquela neném linda na recepção é a sua filha? Mais uma razão para você ficar saudável, não apenas hoje, mas por muito mais tempo.

Eu desabo e choro novamente. Depois que consegui me acalmar, relato tudo e deixo que ela me examine completamente desta vez. Ao final do exame e após passar o novo tratamento, ela aperta meu braço levemente e acrescenta:

— Você precisa fazer uma escolha. Há meios de protegê-la e mudar toda essa situação. Eu conheço a Delegada da Delegacia da Mulher. Você merece uma vida feliz, Ana. Você e a sua filha. Há mais lá fora para vocês do que o terror daquela casa. Contudo, é necessário que você esteja pronta para batalhar e perseguir essa felicidade. Já vi vários casos como o seu e os desfechos não foram felizes. Só espero que você decida não ser mais uma estatística. Você não

está sozinha, entende? — diz ela com um sorriso doce, saindo do meu leito para atender o próximo paciente.

Eu aproveito que estou sozinha e choro. No fundo, eu sabia que ela falava a verdade. Eu não posso me entregar. Preciso mais do que uma sobrevida, preciso viver. Eu devo isso a minha filha. Devo isso a mim. Num rompante de coragem, chamo a Maísa que vem com a Mariana dormindo em seus braços.

— Ligue para a sua prima, amiga! Assim que eu tiver alta, vamos a delegacia e depois para a sua casa!

Maísa me abraça feliz pela minha decisão. Liga para sua prima, Dra. Amanda, a qual, em meia hora, encontra-se conversando comigo pessoalmente. Assim que sou liberada do hospital, vamos à Delegacia da Mulher. Solicitamos algumas medidas protetivas de urgência para que aquele monstro não se aproxime de nós e que nos forneça alimentos provisórios. Denuncio o estupro e as agressões. Foi difícil ter que contar e, consequentemente, reviver todo aquele sofrimento. Soma-se a isso, o receio de ser novamente despachada para casa, por uma insuficiência de provas. A minha advogada me tranquiliza e minha bebê me deu a coragem necessária para passar por tudo aquilo. Depois de prestar todos os detalhes, realizo os exames necessários e fico aliviada pela polícia me acompanhar até em casa, para pegar tudo que podia para nos mudarmos para a casa da Maísa.

Eu sabia que tudo seria difícil, mas não achei que seria tão atacada. O Pedro está sendo processado pelo crime de estupro e lesões corporais em contexto de violência doméstica à mulher. Bendita seja a Lei Maria da Penha! Além disso, entramos com uma ação pedindo o divórcio e alimentos para a minha filha. Em contrapartida, Pedro entrou com uma ação pedindo a guarda da Mariana e outra criminal dizendo que eu o estou difamando para todo mundo. Ele quer tirar a nossa filha de mim por puro despeito. E isso me aterrizou durante três anos. Mas, graças a Dra. Amanda, ele nunca conseguiu tirar a Mariana de mim.

Hoje estou em uma sala de audiência com promotores, advogados e um juiz. Eles não querem saber da minha história ou sofrimento em todos esses anos de casamento. Querem apenas que eu conte o que aconteceu naquele dia em que Pedro me agrediu e estuprou. Eu tremo em lembrar daquela noite. Os toques e a violação do meu corpo. Foi constrangedor ser obrigada a falar aquilo na frente de todos aqueles homens.

Fico ultrajada com as perguntas do advogado do Pedro. Se eu e meu ex-marido fazíamos sexo com maior intensidade. Se eu lembrava de mais detalhes do que ocorreu naquele sofá e o porquê de eu não resistir. Se alguém mais presenciou ou ouviu a minha “suposta” alegação de

estupro. Eu tentei falar sobre todos os anos de sofrimento, mas o juiz dizia que eu deveria apenas me ater as perguntas, pois o que ocorreu antes não estava em discussão.

Anos me doando a um casamento falido. Anos sendo xingada, agredida, violada de todas as formas, trabalhando sem ganhar um centavo dentro de casa, abandonando meu trabalho em prol da minha família. O terror daquelas noites em que eu dormia sem saber se seria um tapa ou um beijo que eu ganharia ao despertar. Para no final, todos os empurrões, ameaças e desprezo não interessarem? E ser eu quem estou perdendo o foco do que se discute no processo?

Sou taxada de louca, vingativa, ciumenta e descontrolada. Só podia ser uma ironia do destino, o advogado do Pedro me caracterizar como o seu cliente. Eu sou a vítima ou a acusada neste processo? Que absurdo de justiça é esta?! Ao final da audiência, estou arrasada, destruída, movida apenas pela vontade de sair dali e finalizar todo esse pesadelo.

Não obstante todos esses processos, eu consegui voltar ao trabalho. O amor daquelas crianças aos poucos foram me reerguendo. O Pedro tentou contato através da minha mãe a qual rogava para eu terminar com tudo aquilo. Ela chorava dizendo que havia perdido várias clientes o que acarretou uma briga terrível entre nós duas. Eu não admitiria mais que ela se intrometesse nas minhas escolhas. Naquele momento, eu quem tomava as rédeas da minha vida, se eu errasse, seria única e exclusivamente por minhas decisões. Ela nunca mais falou comigo.

Depois de mais um ano, a justiça do homem se alinhou à divina. O Pedro finalmente foi condenado pelo crime de estupro a uma pena de 6 anos de reclusão. Mas pelo o que a Dra. Amanda me falou, ele recorreu da sentença e ainda ficaria em liberdade. Senti um banho de água fria com essa informação. E como o esperado, Pedro se utilizou disso para me atingir onde mais me doía. Pela Mariana.

Ela não entendia o porquê de não poder passear com o pai e ele dizia que era por culpa minha. Como explicar a uma criança tanta dor e violência? O maldito nunca dizia não para ela, nunca a educou por um instante. É fácil conquistar o afeto, quando você apenas aparece com presentes, mas nunca está por perto nas horas de necessidade. Quem preparava todos os dias o lanche? Quem sabia a comida e os desenhos favoritos? Quem passava a noite vigilante preocupada com a febre alta? Quem ia as reuniões dos pais na escola?

Quando a Mariana completou 6 anos, saiu a condenação definitiva do Pedro. Por um lado, eu senti o alívio e a justiça sendo feita, mas minha filha me culpava por mandar prender o pai dela. Doeu ver o seu sofrimento, com as outras crianças sendo cruéis com ela. Contudo, o alívio pela prisão daquele desgraçado era maior. E com a ajuda da Maísa, conversamos e contamos toda a verdade a minha menina. Ela não acreditou, inicialmente, mas aos poucos foi ligando os pontos e me abraçou forte chorando. Minha mocinha corajosa e inteligente.

E, só então, eu voltei a viver plenamente. Conheci o Júlio em uma ação social na escola em que trabalho. E com ele, redescobri um amor tranquilo. Mariana, inicialmente, foi bem grossa com ele, mas nem ela foi capaz de resistir aos encantos daquele pediatra. Ele a desdobrou em menos de três meses do início do nosso namoro e eu fui desdobrada em um ano e meio, quando aceitei ser a sua esposa.

Posso dizer que consegui uma reconexão com a antiga Ana. Depois de tantos anos, as manchas de tinta guache voltaram aos meus vestidos junto com as danças improvisadas. Os risos dominaram a minha casa, bem como os choros das quedas da Mariana aprendendo a andar de bicicleta. Eu durmo ao lado de um homem que me respeita e que ama minha filha como sua. Agradeço a Deus, diariamente, pela coragem de me fazer mudar de caminho naquele hospital anos atrás.

— Mariana, está na hora de guardar essa bicicleta, já são seis horas! O quintal já está escuro. Para dentro! Agora! — grito de forma autoritária da cozinha, enquanto faço nosso jantar.

— Só mais cinco minutos, mamãe, por favor! — ela tenta negociar.

— Se demorar mais um segundo, não vai comer a lasanha que estou fazendo — retruco e sorrio, quando vejo ela disparando para o seu quarto e indo tomar banho sem reclamar.

A campainha toca. Vou sorrindo, já imaginando que o Júlio esqueceu as chaves de casa novamente. Quando abro a porta, fico em choque ao me deparar com o Pedro. Tento fechar a porta, mas ela é escancarada com um chute brutal, derrubando-me.

— Aí está você, sua vagabunda! Feliz em destruir a minha vida?! Perdi o meu cargo e passei anos naquele buraco, apanhando de gente que ajudei a prender e tudo por sua culpa!

Levanto-me e tento correr para o quarto da Mariana, mas ele me segura pelo cabelo, dando-me um soco na cara. Cambaleante, atiro o que vejo na minha frente contra ele, mas ele apenas se desvia, dando-me mais um tapa, derrubando-me novamente.

— Não sabe o quanto eu esperei por este momento. Não foi fácil me fazer de bom moço e com uns contatos aqui e ali, progredir mais rápido e sair daquele inferno que você me colocou. Mas não se preocupe, vou fazer o seu inferno particular agora! — ele fala, enquanto me dá dois chutes.

— Papai? — escuto uma voz surpresa no alto das escadas.

Aproveito a distração do Pedro ao ver a filha depois de tanto tempo, pego uma garrafa de vinho e a quebro na cabeça do infeliz. Ele cambaleia.

— Corre! Ligue para o Júlio e se tranque no seu quarto, agora! — grito para a minha filha.

Pedro se levanta e começamos uma luta corporal. Eu pulo nas suas costas mordendo a sua orelha. Sinto o gosto metálico de sangue. Ele puxa o meu cabelo, mas eu não me importo. Eu mato esse desgraçado, mas ele não vai chegar perto da minha filha.

Ele me pressiona contra a parede e eu o largo, mas não sem arrancar um naco da sua orelha, cuspindo-o ao chão. Ao encará-lo, vejo apenas o seu olhar de ódio. Eu pulo sobre ele, contudo ele já esperava a minha jogada e impulsiona meu corpo contra a parede, dando um soco no meu estômago. Curvo-me de dor, mas não desisto. Pego a perna da cadeira destruída e acerto seu braço. Ele grita, agarra-me, tomando o pedaço de pau da minha mão e me golpeia nas costas.

Eu rastejo pelo chão, tendo dificuldades para respirar. Sinto choques agudos um atrás do outro em diversos pontos do meu corpo. Minha visão está turva, não consigo mais me mover. Ouço sirenes e gritos. Aquilo foi um tiro? Os golpes pararam. Onde está a Mariana? Preciso ver a minha filha! Tento balbuciar o seu nome, mas se respirar é difícil, falar é impossível. Rogo aos céus, para que ele não tenha a machucado. Até quando viverei neste ciclo de dor e caos? Como posso quebrar essa roda que move a minha vida? Sinto o frio se apoderando de mim. Já não sinto tanta dor. A minha visão escurece e o último pensamento que me ocorre é se este é o meu fim.

DEPOIS DA ESTRADA DE ÁGUA: LEMBRANÇAS DE QUATRO PRÉDIOS

Cláudia Maria da Costa Gonçalves
Professora Titular do Departamento de Direito/UFMA
Procuradora do Estado do Maranhão Aposentada
Doutora em Políticas Públicas
claudiacg@uol.com.br
Departamento de Direito e Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Cuida-se de crônica apresentando pequenas descrições de três antigos prédios da Universidade Federal do Maranhão que, nos anos 1980, abrigaram o Centro de Estudos Básicos, o Centro de Ciências Sociais e o Centro de Ciências Humanas. No que concerne ao antigo Centro de Estudos Básicos, destaca-se seu aspecto arquitetônico peculiar que, outrora, rendeu-lhe o singelo e carinhoso cognome "Pombal" que, na crônica, é relacionado ao poema de Raimundo Correia. O Centro de Ciências Humanas é descrito por meio do seu estilo harmonioso com amplas janelas, azulejos com traços modernistas e seus discretos átrios. No que tange ao Centro de Ciências Sociais dos anos de 1980, é acentuada sua característica campestre rodeada de árvores frutíferas, algumas, certamente, permanecem por lá. Contudo, deseja-se ressaltar, através dos prédios, as presenças dos professores(as), servidores(as) administrativos e alunos(as)de outrora, para que seus legados e sonhos não tenham sido em vão. Não esquecer é sinônimo de construção de um presente mais autêntico e, se possível, retificador das dores injustamente causadas. Assim, além dos três prédios da Universidade Federal do Maranhão, através da tradição da história oral, suscita-se, também, a presença do Hospital Colônia do Bonfim, agregando-se às dores que suas paredes guardam. Relata-se, portanto, a exclusão social das pessoas com hanseníase no período das internações compulsórias e a quebra dos seus vínculos familiares e sociais. Ressalta-se, ademais, a presença das águas do Rio Bacanga como elo das narrativas de esperança e de dor.

Palavras-chave: Histórias de prédios; Universidade Federal do Maranhão; Hospital Ponta do Bonfim.

O rio Bacanga tem lá seus mistérios, alguns deles, quer pelo capricho das correntezas quer pelo propositado esquecimento humano, ficarão guardados em suas águas para sempre. Só os seres aquáticos, delicadamente, deles desfrutarão.

Alguns poucos, contudo, vivem, também, em minhas lembranças. Não posso dizer que sejam mistérios. Para mim, são sensações ou história oral. Libertá-los da memória tem um cheiro tênue de passado. Uns representam histórias que vivi. O outro foi lição que aprendi com minha mãe.

Primeiro, desejei escrever sobre três prédios da Universidade Federal do Maranhão. Mas as palavras só se formam quando o broto é plantado, quando a flor se desenha, quando o dulçor ou o travo da fruta escorrem em nossa boca e banham nossas almas. Aí sim, a emoção se faz palavra. Nesse momento, sei lá porque, memórias antigas, que não foram chamadas, rodopiam em nossa frente. Dançam diante de nós. Exigem a ressurreição. Eu, então, acato. Coloco-as, uma a uma, em cena.

Escrevendo as memórias que esses prédios despertam em mim, de repente, descobri que todas elas, de alguma forma, evocam a presença da minha mãe. Ela que, agora, vive em minhas lembranças. Difícil morar nesse lugar em pleno século XXI, o tempo do furtivo, das conversas apressadas e dos sentimentos passageiros. Mas suas palavras, como uma poesia antiga, ainda sobrevivem em mim.

Ela é quem me levará a percorrer novamente essas emoções. Minha mãe teve uma infância difícil, cujos traços, eu não conseguia perceber nem no seu sorriso com jeito de acanhado tampouco no som claro da sua voz. Como ela gostava de conversar. Sua conversa era a sua forma de sorrir para a vida.

Vamos ao primeiro prédio. O Hospital Colônia do Bonfim destinava-se ao “tratamento” de pessoas portadoras de hanseníase. Dito dessa forma, com palavras mais cuidadosas, não se pode reconhecer as histórias de discriminação que ficaram presas em seus muros. Talvez, o som dos pássaros ao entardecer ou a pintura do sol nas folhas verdes de suas mangueiras escondam as muitas lágrimas ali derramadas no passado. Internações compulsórias, separações de famílias, estigmas, crianças que, tais quais o olhar da menina órfã do poema de Cecília Meireles, deixaram, também, seus olhares presos nas pedras.

O rio Bacanga, na década de 1930, sem pontes ou barragem, impedia o acesso, salvo pelas suas águas, à Ponta do Bonfim, onde ficava localizada a colônia com o mesmo nome. Atravessá-lo compulsoriamente significava cortar os laços com a pequena São Luís, outrora, reconhecida pela cercania do seu Centro.

Não era uma estratégia política nova. Segregar, invisibilizar, sempre foram caminhos rápidos e dolorosos para sacrificar vidas, impondo a elas um imerecido castigo.

Sinto, por vezes, certa dificuldade para escrever sobre essas lembranças, porque elas não são minhas. Meus olhos, outras vezes, afastam-se das teclas do computador, buscando uma espécie de permissão para falar sobre vidas que tiveram suas dores enterradas com seus corpos.

Ouvi minha mãe contar histórias da "colônia do Bonfim". Falava de uma jovem, que cantava como um pássaro, mas adoecida, foi compulsoriamente internada. Dizia da dor da mãe que voluntariamente acompanhou a filha. A vizinhança de então nunca mais soube delas. E eu, sem jamais tê-las conhecido, não esqueço dessa história. Contá-la, agora, quem sabe seja uma singela forma de preservar a memória dos antepassados desta cidade. Acho que minha mãe foi minha primeira professora de Direito, pois, sem que tenha cursado uma faculdade, ensinou-me, ali, o que era injusto.

Mas o som das águas de um rio que contam, com discrição, as dores nelas depositadas, também, espelham as alegrias dos que enfrentam novas travessias.

Aqui, reside o antagonismo das águas. Chegar, compulsoriamente, à Colônia que margeava a Ponta do Bonfim, representava, em tempos passados, uma espécie de "excomunhão" civil. Despidas de direitos básicos, a solidão de muitos seguia esquecida para além dos olhos da cidade dos azulejos. A "Ilha dos Amores" tem lá sua crueldade.

Contudo, anos depois, quando a Universidade Federal do Maranhão instalou seu campus do Bacanga, atravessar essas mesmas águas, cadenciadas por novos ventos, significava – e ainda representa – para muitos jovens, através da educação, não apenas a concretização de um sonho – o que já não é pouco –, mas a possibilidade de seguir novos caminhos, quiçá, mais alegres e esperançosos. A busca do direito à felicidade passa, nesse sentido, pelas águas do mesmo rio. A "Ilha dos Amores" tem lá seu lirismo.

Atravessada a Barragem do Bacanga, encontro-me, também, com uma parte do meu passado. Ali, vejo, novamente, os prédios que formavam, nos anos da década de 1980, a Universidade Federal do Maranhão. Desses, recorto a arquitetura de três: o Centro de Ciências Sociais, o Centro de Ciências Humanas e o antigo e já extinto, Centro que outrora abrigava o Básico e o Curso de Engenharia Elétrica.

Começo pelo prédio pequeno, cujo acesso fazia-se por escadas de cimento, relativamente largas com uma charmosa e discreta elevação. Não sei se os arquitetos viam no local traços de beleza, mas eu os via. Como poderia ter outra sensação, se nessas paredes, fiz os temidos vestibulares de outrora, para os Cursos de Direito e História? Lembro-me que minha mãe ficava sentada nas escadarias aguardando pacientemente que, nos dias do certame, eu

vencesse os cálculos, a tabela periódica, as normas gramaticais, os fatos históricos, os muitos e diversos cenários geográficos do planeta azul, sua fauna, flora e tanto mais que já não consigo lembrar. Devo confessar, contudo, que preferia a história de vida de Albert Einstein ou a humanidade de Galileu Galilei, seus medos, sua lendária e discreta desobediência (eppur se muove) aos intermináveis cálculos da física; os versos, crônicas e contos ao ritmo alucinante dos verbos irregulares.

Esse prédio baixo abrigava o Centro de Estudos Básicos, acho que era esse seu nome. Seu apelido, todavia, nunca esqueci: Pombal. Talvez, o pé direito tão baixo justificava tal chancela. Nele, aos dezessete anos, ingressei como aluna da Universidade Federal do Maranhão. Ali, alunos e alunas dos primeiro e segundo períodos faziam seus estudos básicos, com disciplinas comuns aos vários Cursos que formavam o Centro de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas e, salvo engano, os das Ciências da Saúde. Sendo a vida maior do que as receitas, natural que fosse assim. Pois bem. Por lá, as tardes ensolaradas de outubro passavam cheias de futuro. Essa é a sensação que tenho olhando para ontem. Como no poema parnasiano de Raimundo Correia, “As Pombas”, muitos dos sonhos ali acalentados voaram sem que se possa mais avistá-los, ou melhor, senti-los. Outros se realizaram. Alguns, tais quais as paredes do velho Pombal ou a sofisticação do voo dos pássaros, por princípio, permanecem em nós. Mais uma vez, lembrei-me de Cecília Meireles e da “reinvenção da vida”. E os sonhos? Eles servem para isso, para reescrever a vida. Alguns dos mais antigos ficaram guardados nas paredes e nos pátios do nosso “Pombal”. Os prédios são os guardiões dos nossos sonhos e das nossas esperanças de outrora.

Outro prédio, onde moravam as Ciências Humanas e alguns Cursos que, agora, não sei identificar, também, tinha um apelido, por assim dizer irreverente, chamava-se Castelão. Era dessa forma que o identificávamos. Possuía – e ainda possui – interessantes traços, em minha opinião, modernistas. Algumas de suas salas de aula apresentavam amplas janelas de madeira, com grandes tabiques móveis, pisos, também, em madeira com degraus altos, formando uma espécie de auditório. Escadas largas, auditório central, onde ficavam – e até hoje permanecem – seus dois átrios. Contudo, o que mais me chamava atenção eram os belos azulejos que revestiam uma de suas paredes e que lá continuam ainda hoje. A modernidade daqueles azulejos, atravessando o Rio Bacanga, contrapõe-se aos que revestem os casarios do Centro Histórico oriundos ou inspirados na melhor tradição portuguesa. E por falar em modernismo, vale a lembrança de Manuel Bandeira e do seu livro, “O Ritmo Dissoluto” que, neste ano de 2024, completa cem anos da sua publicação. Acho que a pós-modernidade, também, é dissoluta, por isso, escrever memórias dos prédios é preservar a vida no ritmo mais lento de outrora.

O último dos prédios continua, até hoje, abrigando o Centro de Ciências Sociais. Contudo, nos coloridos anos 1980, era composto por dois blocos, separados por espaços centrais, onde, no primeiro andar, localizava-se a antiga lanchonete. Na falta do isolamento da internet, era o grande local de encontros dos estudantes. Esse prédio, também conhecido, à época, por "Pimentão", abrigava algumas árvores frutíferas, lembro bem das mangueiras e dos pés de jaca. Ouso dizer que tinha um certo lirismo do campo em pleno campus, ou melhor, em plena cidade, cujo burburinho já se ouvia quando avistávamos o Centro Histórico, do outro lado do Bacanga.

O mundo digital, contudo, apagou muito das cores e do brilho daquilo que é realmente palpável, e, no vácuo do cotidiano, resta a ilusão da rede. A inteligência artificial não pode, no entanto, criar memórias afetivas como as que vivi naqueles prédios, falta-lhe a capacidade de espalhar a brisa da manhã no rosto, o cheiro do café, os sabores reais dos bolos, dos sucos, pequenas alegrias que são tão singelas pelo simples fato de serem verdadeiras. O leviatã digital, mesmo com todo seu poder, não pode reproduzi-las. Assim, essas lembranças convivem comigo, vivem no outro eu que ficou no passado e, às vezes, reaparecem nas sensações quase impressionistas de um cair de tarde.

Entretanto, para além das nossas idiossincrasias e do ziguezaguear do pensamento, o Estado e a sociedade têm obrigação de preservarem a memória social do sacrifício de cada pessoa e de cada família martirizada na colônia do Bonfim. Têm dever, também, de preservarem a memória acadêmica de cada Professora e de cada Professor que fizeram suas vozes ecoarem nas salas de aulas dos velhos prédios aqui narrados. De cada servidor que, no cotidiano de outrora, distantes dos computadores, datilografaram, retificaram e novamente datilografaram atas, notas, resoluções e todos os atos administrativos que fizeram a UFMA atravessar os anos. Eles continuam por lá, não como assombrações, mas como memórias que pedem a ressurreição dos seus legados acadêmicos, tantas e muitas vezes, esquecidos. Levanta-te serpente, atravessa as águas do rio Bacanga, reescreve a lenda que te lançou na eterna imobilidade. Faz justiça. Confie, a ilha não naufragará com o teu movimento de libertação.

DOBRAS DA PARTILHA, COM CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA

Antonio Aílton Santos Silva[1]
Professor Doutor
e-mail: ailtonpoiesis@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Itapecuru

RESUMO: A poesia contemporânea, intensificando uma proposta que se prenunciou desde o alto modernismo há mais de um século, encaminhou-se para uma reviravolta e transgressão do próprio lirismo, para uma amplitude em que caiba a largueza da experiência, do *phatos*, afetos e afecções humanas, as relações com o mundo, com a linguagem e com o corpo social, sem renegar sua condição de se manifestar enquanto escritura poética, abarcando seu mais puro sentido sensível. Pode-se apresentar, deste modo, não somente como uma experiência estética, mas também como voz de acolhimento do ético e do ensejo político. Neste sentido, apresenta-se aqui este conjunto de 10 poemas intitulado "DOBRAS DA PARTILHA, com céu utópico para família amarela", compondo um recorte de poemas não publicados em livro até este momento. Os poemas, apresentados no corpus de um pacto poético com uma linguagem tocada pela realidade, não deixam de apreendê-la enquanto instância prosaica, mundanal e cotidiana. Nela, o sujeito poético está inserido e a manifesta enquanto experiência de um ser participante do mundo e dos seus impactos patêmicos, mas também enquanto experiência que busca a singularidade do dizer e de revelar, causando, assim, por vezes, estranhamento para a visão comum ou para o lugar comum do uso linguagem, mesmo poética. Os poemas desenvolvem diferentes temáticas, mas se aproximam na percepção de certas distopias do mundo contemporâneo, na revelação de desconcertos que vão do íntimo ao social, da subjetividade à intersubjetividade, uma vez que esse sujeito também enlaça e reflete a palavra do entrelugar, universal. Manifesta, assim, a indiferença política em relação aos desamparados, os despedaçamentos do sujeito ante a fragmentação familiar, as forças de vigilância e prepotências humanas, a escassez de alimento, sem abandonar o fio de esperança e de fôlego de vida, subjetivos-objetivos ante os quadros assustadores. O poema "Céu utópico para família amarela", que representa grande parte desses aspectos de complexidade da experiência tanto humana quanto poética, foi vencedor do 1º Concurso de Poesia da Sobrames – MA/2024, também faz parte desta mostra.

Palavras-chave: poesia contemporânea; escritura poética; experiência; distopias.

[1] Doutor em Letras/Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Substituto da UEMA Campus de Itapecuru-Mirim, e Professor Formador I do Programa PARFOR, do Curso de Letras da UFMA/Campus Bacabal.

PREPARAÇÃO

os homens estão limpando as canaletas
caiando o meio-fio dos dois lados
da rua
ainda não é novembro, mês em que também
se limpam os cemitérios e deixam as tumbas
brancas para visitas
é agosto, 02 de novembro é o dia de finados
15 de novembro é o dia da república
adiantado para outubro
agora os homens se alegram e limpam
as canaletas e os meios-fios
por onde descem os esgotos
que sepultavam as ervas das calçadas
desde há muito nossos avós limpam os cemitérios
para que os defuntos possam respirar e receber flores
em novembro
há dias em que se deve estar limpo
e colocar roupa de festa, um vestido de cor
é como se ressuscitássemos para colocar brilho nos olhos
antes de nos casarmos com a morte.

CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA[1]

família, pano de parteiras
e toalha de mesa
rasgada, és a única que carrego
na ausência da mãe

estranho os sobrenomes em árvore
que os formulários de carreira exigem
para sondarem meu pedigree
se sou joão-de-barro
ou se sou joão-ninguém

pedem-me isto e aquilo
e vendem-me um apartamento micro:
que eu não seja prolífico em filhos
nem transgrida os quadrados
que eu seja dado — a prazo
como quem confere paraísos ao relento

margens de um horizonte pré-determinado
tudo quanto flui seja morno e destroçado
que, segundo sua panóptica,
não tenham portos os postes da noite

no mais, insistem que eu banque
o previamente imputado
amanheça inseto transformado

e esconda em algum lugar de mim
meus sonhos, minhas
libertinagens

que meu chip de compras
seja um título rastreado on-line
a escorraçar meu abraço de ciborgue
que eu faça ponto em sua zona
de conforto — depois de esbanjar afeto
num velho comercial de televisão

dois cliques e nos colocam na moldura
para estarmos lá, pendurados
em um banco amarelo
família, cifrão cortado
trago por meu signo o teu riso congelado

folder,

utópica flâmula tremulando
aos poucos minha casa se retira
nas beiradas que prenunciam a distância

[1] Poema que recebeu o 1º lugar no 1º CONCURSO DE POESIA DA SOBRAMES-MA/2024.

ORATÓRIO PARA FAST FOOD

sou a mosca salvando
o abandono

um prato de restos
sobrenada
em mesa posta
meu notebook

espera afetos
boquiaberto

ao lado do prato
de marca *pollo*
com asinhas
de fast-food

guardo uns segredos
de não-hambúrguer
e pão-nosso
envelhecido

dentro de mim
há um repasto
tão indigesto
quanto a ausência

que ora vigia
austera e ríspida

com as mãos postas
para o sagrado
coração

SUMO VERMELHO EM TOALHA BRANCA

a maçã não foi feita inicialmente
[para a boca
mas para o gume e para a
larva
só depois a boca descobriu seus
antioxidantes rubros
e a degustou com ânsia

a maçã descida da árvore
ainda não é enigma
é apenas carne e bochecho
sobre a toalha branca se torna signo
quando apreciamos seu suor vermelho

alguns a partem a modo de nádegas
para usufruir seu dentro: a unidade
é quando ela expurga o seu veneno
o seu rubro caduceu de Lilith
ou de Hermes

a maçã é sempre adjacência para a fome
porque também é desejo
no entanto oscila entre a banca dos milagres
e os pecadilhos da economia

a política não compreende a perfeição do pomo
só a absorve enquanto discurso, eufemismo
silhueta para a ética
e jamais se livra da banda podre
a maçã é a míngua dos milhões
por vezes a única fartura na mão indigente
a maçã ainda é rara, semi-extinta no mercado
e no meio ambiente

sobre a toalha branca, em doce sincronia de sombras
derrama sua penugem senciente de sussurros
o fármaco suspeito de amigdalina
e evocação
ainda é coisa, mas em breve será símbolo
e todo símbolo é projeção de perigo

contemplar eternamente o fruto ainda é resumir
partilhas a caixilhos de frutas
encher os olhos sem doar o sumo

quem só contempla cultiva
horizontes externos
vaza apenas para dentro e some
no objeto contemplado

transcender sim, transcender
sangra

CÉU COM LUA DIURNA

sou o urubu cujo voo
os homens admiram
mesmo quando enojam
o pássaro

porque tudo está tão lá
quanto está aqui
nesta leveza

em seus volteios em torno
da lua diurna
os pássaros aluem as
instâncias
dos feridos

existir é fratura
existir é
projetar-se

para além das bólides
de algodão

um garoto para sua bola
de borracha
e olha para cima
quase por um momento
o campo se inverte
e ele começa a pairar

no outro lado
do
agora

dentro da existência
há o instante
quebradiço
quando crescemos
para o voo diferente

que se delineia
mais cedo
ou
mais tarde

BICICLETA PARA MENINOS NA BOCA DA NOITE

que eu seja tenaz
ladeira acima

e incendiário
ladeira abaixo

em cada curva
os meus faróis
lancem lampejos

no esplendor
desta paisagem
de estrelas

que minhas marchas
inspirem altas

vossos cavalos

em meio às gotículas
que caem à noite
sobre lagartas

as nossas almas
elevem seus raios
irisados

URNA FUNERÁRIA

os podres da história
estão à flor da terra

delicadeza
é plantar outro jarro
para milênios

guerreiro
menina
gatinho

toda flor que nasce
é suficiente

para re-
escrever
a memória
da beleza

18

AMOR, palavra trans
formada

último modelo
dinâmico
desta série esta-
gnada

fogo ou fervor
também tens
direito
a outro nome

a outro modo
sensível
de não ser
[eterno]

à mesma boca
que te chu
pa
ou te
consome

CABEÇA DECEPADA COM COROA DE LOUROS

que eu não seja o mitômano
a cabeça decepada
com coroa de louros

poetas perambulam dizendo eu sou isso
eu sou aquilo
como se tivéssemos tempo para lamentar
nossas derivas e desimportâncias
chega de umbigos e úteros, fomos
lançados
na carnificina
chega de papéis, personas e teatros
da linguagem
os destroços não são apenas palavras
são pedaços de tijolos sobre corpos
projéteis, boicotes, terrorismos
milícias
são tratados ríspidos da insanidade
instâncias difusas
estatísticas brutais

há um fedor de morte no poeta
que o poeta seja um perseguido
uma carniça de verdade

TUMBAS DE SVALBARD COM ARTE EM CIMA

o mundo passará a comer grilos
não por prazer, nas feiras de beijing,
mas pela fome, que horripila em quilos
como nos contos de um grotesco grimm
— se grilo houver ainda, ou se farelos
multiplicarem-se no chão dos silos
se os encontrarmos nas folhas dos libelos
ou os colhermos nas cubas em sigilo

que a fome em poesia não é sublime
quem não sabe, ó obesos de imagens,
se em devorar se compraz nosso regime?
plantemos um legume na estatística
se não a nós, ao número dos filhos
para esticar ao fundo suas cantigas

REFERÊNCIAS

*Sem referências. Seleção poética autoral para proposta de *e-book* (Produção Artística Cultural).

O ANÃO

Thais Fonseca Nunes[1]
Doutoranda em Cultura e Sociedade – UFMA
thais.cf@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

SINOPSE: No conto insólito, *O anão*, Beca, uma garotinha inteligente e dona de uma imaginação explosiva, narra sem filtros, durante uma fuga de casa, um acontecimento aterrorizante que testemunhou dentro de seu próprio quarto. Após entrar em um carro de aplicativo, ela encontra uma motorista que se transforma em sua ajuda mágica. Percorrendo as nuances de um narrador criança, o conto explora uma face assustadora da violência doméstica e das relações entre trabalho e tecnologia no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: conto; ficção insólita; literatura fantástica.

[1] Escritora de ficção especulativa, explorando o estranho, o absurdo e o maravilhoso nas questões de gênero e nas relações entre trabalho e tecnologia – quase sempre incorporando aspectos distópicos e de horror. Seu romance de estreia é a distopia Meio-Norte 2B84 pelo selo Transversal da Editora Oito e Meio. Já publicou contos em diversas coletâneas de literatura contemporânea e ficção científica. Escreve a newsletter literária @thaisliteratura e atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Agência de Inovação da UFMA, desenvolvendo ações e projetos nos campos da cultura, criatividade e inovação. É licenciada em Letras (UEMA), mestra e doutoranda em Cultura e Sociedade (UFMA).

Os carros passavam velozes na avenida como estrelas cadentes perdidas no céu. Eu precisava partir rápido em um veículo voador, mas acho nenhum motorista gostava muito do que via quando se aproximava: uma menina de meias rosa choque segurando uma cabeça gigante de anão. Já havia tentado vários nomes no aplicativo – José, Moisés, Messias, Antônio. Todos partiam ao me ver segurando uma enorme peça de gesso manchada de sangue.

Não estava conseguindo encontrar nenhuma motorista disponível naquele horário, mas eu bem que podia entrar na nave invisível da mulher maravilha! Eu sabia que havia mulheres motoristas de aplicativo, pois a minha irmã, que é muito inteligente – muito mais do que eu, e olha que sou realmente muito inteligente, pois a minha professora já me disse isso na escola após a entrega da atividade com as palavras mais complicadas que existem no mundo como *soberba* e *oni*, *onim*... *onipotência!* –, já tinha feito um trabalho na faculdade sobre mulheres em profissões diferentes.

Ela disse uma vez para a mamãe – durante uma briga feia da duas por conta de uns chicletes coloridos que brilhavam nas prateleiras na fila do caixa do supermercado – que mulheres dirigirem não era comum no passado – um passado não tão distante assim, ela disse que isso tinha sido antes de eu nascer –, mas que agora tudo tinha mudado e as mulheres podiam trabalhar com o que quisessem e ganhar o próprio dinheiro e até ficar muito ricas. A minha irmã Tita queria para nossa mãe trabalhar fora dirigindo com a ajuda do aplicativo, pois assim não ficaríamos mais na miséria, não iríamos depender mais do pastor e poderíamos comprar chicletes com o resto do dinheiro que ficava na conta após a transferência para pagar as compras do mês.

Mas a mamãe só ficava em casa e nunca deixava a gente sair se não fosse para ir à escola. A minha irmã dizia que não era *só*. Ficar em casa era trabalho e tinha que ser pago, mas ninguém ganhava dinheiro lavanda a louça... Na verdade nenhuma mulher ganhava dinheiro algum varrendo casa e minha irmã queria mesmo era estudar para ter o próprio negócio e ganhar muuuito dinheiro! A mamãe não concordava com nada disso. Segundo ela, *era obrigação da mulher cuidar da casa, dos filhos e do marido!* O pastor nos explicou durante o jantar com sua voz de filme de terror: *A mulher deve ser submissa ao marido!* Eu adoro filmes de terror, mas eu vejo escondida, pois a mamãe me proibiu de ver esse tipo de *coisa*. Filme de terror não é *coisa* de Deus... *Submissa significa sob a missão!*, ele

continuava. Não uma mera sub... subreptência, subviniência, não!, subserviência. Era isso! *Subserviência!*

Apoiar a missão do marido! Essa era a verdadeira função da mulher! Era preciso ver os vídeos certos no celular, ele falava essas *coisas* lá em casa, fazendo gestos estranhos com as

mãos para o alto, como se estivesse falando dentro da igreja. Eu odeio ir para a igreja! Sempre que vamos ao culto da manhã eu durmo no ombro da Tita e babo o canto da blusa dela. *Não dá pra confiar em qualquer baboseira não!*, ele gritava entre uma garfada de batatas tostadas, quase se engasgando e, logo em seguida, tomando um golão de água. Então, eu pensava, posso acreditar em alienígenas e chupa-cabra, já que eram esses os vídeos que eu gostava de ver no celular escondido da mamãe, e eu tinha certeza de que eles eram os vídeos *certos*.

Mamãe dizia que disco voador não era *coisa* de Deus também, e que na verdade um homem, *o* Senhor, logo desceria dos céus para salvar a gente, pois estávamos vivendo o fim dos tempos e logo, logo o mundo ia se acabar para sempre. Só os escolhidos estariam a salvo; e eu sempre ficava muito nervosa pensando como esse Senhor fazia suas escolhas. Será que ele também gostava de alienígenas? Afinal, eles vêm do céu como ele!

A mulher cristã se reconhece na mulher de bem e ela propaga a mensagem certa. A mensagem do Senhor!, o pastor fazia a mesa tremer com sua voz. Mas até agora esse Senhor nunca desceu dos céus e o mundo não acabou, ainda bem! Mamãe era fervorosa com os vídeos das mulheres cristãs, e a minha irmã detestava essa história do Senhor e tudo mais que vinha da igreja, mas aceitava calada. Ela me dizia que a vida da mamãe não era fácil, pois ela tinha que provar para o pastor que podia ser uma verdadeira esposa. *Ela tem que sobreviver...*, a minha irmã sempre sussurrava nervosa, e me levava apressada para o quarto quando *ele* terminava o jantar.

O pastor era nosso novo pai, e a mamãe estava muito feliz com a sua chegada. Ele pagava a minha escola e ajudava com os livros da minha irmã. *O pastor é um santo! Aceitou casar com uma mulher separada! E com filhos!*, mamãe gostava de repetir isso o tempo todo. Como se nós, *os filhos*, fôssemos apenas uns insetos, eu e minha irmã, um casal de baratas, e a mamãe, a Dona Baratinha. O pastor teve dó de nós três. Não nos esmagou e nos tirou do esgoto, e ainda nos deu o que comer. *O alimento do corpo e da alma*, ela completava.

Naquela noite, eu tinha conseguido fugir e precisava entrar logo em uma espaçonave, antes que alguém notasse a minha ausência. Eu não precisava ir para outro planeta, mas tinha que sumir bem rápido dali! Ninguém podia encontrar a cabeça de gesso do anão de jardim da

mamãe do jeito que estava agora: quebrada e suja de vermelho. Eu tinha que me livrar dela, mas não dava para ser perto de casa. Se eu jogasse a cabeça em um terreno escuro e abandonado que ficava na esquina, a polícia logo encontraria e desconfiaria de tudo, levantando suspeitas erradas contra nós três, exatamente como nas séries policiais que vi milhares de vezes com a Tita na tevê – eu já tinha visto tanto que eu já sabia de cor e salteado!

O assassino sempre se dava mal, deixando rastros, e os investigadores sempre eram mais inteligentes. Não mais do que eu, lógico! Nessas séries, o criminoso que era realmente inteligente bolava planos e tomava muito cuidado para ninguém ficar sabendo de nada. Então, eu bolei o meu próprio plano: levar a cabeça quebrada para um lugar muito distante e desconhecido, a lanchonete da tia Neusa, o melhor cachorro-quente do bairro! Eu ia comer e jogar a cabeça no grande contêiner que ficava ao lado; só os vira-latas se interessavam por aquela montanha de lixo.

Para chegar lá, eu precisei pegar emprestado o celular de Tita e pedir um carro no aplicativo. Eu não encontrei a opção de naves espaciais ou carros voadores, então eu tive que me contentar com um carro comum, desses que vão pelo chão mesmo. Quando finalmente alguém parou para mim, percebi que era exatamente quem eu aguardava: a mulher maravilha! Que sorte a minha! Ela tinha um lindo cabelo de fogo e brincos de estrela e unhas rosas afiadas e uma calça bem colada e... Eu procurei a espada dela, mas devia estar escondida no porta-malas. Ela não ia dar bobeira e deixar sua preciosa arma para todo mundo ver! Eu entrei no banco de trás e coloquei a cabeça do anão bem ao lado, segurando firme para não cair e quebrar em mil pedacinhos dentro do carro. Nunca se deve deixar vestígios – isso eu aprendi com as séries e eu não podia cometer nenhum erro. A vida de nós três estava em jogo.

— Sozinha a essa hora? — A mulher maravilha não quis ligar o carro, e eu já estava ficando nervosa, com medo da minha mãe aparecer ali na avenida atrás de mim e do seu precioso anão. O pastor odiava esse anão, *coisa profana!*, ele dizia sempre que entrava pelo portão de nossa casa, mas a mamãe o adorava e o escondia entre suas orquídeas, *caríssimas!*, no jardim. Era um presente de aniversário da vovó. Ela tinha sido uma artista de verdade e pintado o anão com as próprias mãos – como eu fazia nas minhas atividades de escultura com massinha e papelão da escola –, quando a mamãe ainda era pequena. Ele era seu amigo imaginário e mamãe dizia que costumava conversar com ele nos dias difíceis, quando a vovó chorava nos fundos da cozinha com os gritos do vovô.

— É uma surpresa de aniversário para minha irmã.

— Surpresa?

— É o aniversário dela e ela ama esse anão. Vou levar no cachorro-quente da Neusa. Estão todos me aguardando. Você pode me levar até lá? – Eu estava com as mãos molhadas, tentando esconder a parte suja de vermelho com os dedos bem esticados para a mulher maravilha não brigar comigo.

— Seus pais vão estar lá?

— Vão sim.

— Olha lá, garota! Eu já tenho problemas demais pra ter que lidar com uma menina perdida. — A mulher maravilha acendeu um cigarro, um ponto dourado na noite escura, e suspirou. Olhou para os carros que voavam na avenida. Ela parecia cansada. Devia estar vindo de outra missão e agora tinha que me ajudar também. Mas era ela a mulher maravilha! E as super-heroínas nunca se cansam! Chupou o cigarro com força, preenchendo tudo ao nosso redor com uma fumaça branca e fofa, se virou como uma cobra para cima de mim, me encarando no fundo dos meus olhos, que agora estavam ardendo e cheios d'água.

— Eu garanto que, quando você chegar lá, vai me entregar direto para a minha mãe — meu plano era pedir ajuda para dona Neusa, que me conhecia e sabia que eu era louca pelo cachorro-quente dela. — Ela está me esperando lá.

A mulher maravilha ligou o carro, jogou o resto do cigarro pela janela e apertou o botão do ar-condicionado. O mapa do celular, pendurado no painel do carro, brilhou em direção à lanchonete. Ela permaneceu em silêncio por um tempo, em seguida deu *play* em uma música que me fez lembrar minha mãe e Tita. Minha irmã dizia que aquele tipo de canção era uma *música de sofrência*, dessas que as pessoas cantam quando estão tristes porque levaram uma corneada! Mas as duas nunca sofriam quando a música estava tocando. Pelo contrário, elas costumavam dançar e cantar juntas, gritando bem alto e fazendo caretas; eu amava assisti-las fingindo serem estrelas do brega. Mas o pastor havia proibido esse tipo de música lá em casa e tudo ficou muito chato! Eu e Tita odiávamos os hinos que a mamãe cantava e tapávamos os ouvidos com algodão. Ela era muito desafinada e ficava com o corpo muito rígido ao tentar fazer a sua língua vibrar.

O trajeto indicava 15 min, mas aumentou para 30 min depois que entramos em uma rua engarrafada.

— Merda! — Ela puxou mais um cigarro da sua pequena bolsa, que estava no banco ao lado, acendeu, abriu a janela e soltou uma longa fumaça que parecia uma serpente mágica. Eu comecei a tossir muito.

— Você não pode falar palavrão na minha frente e nem fumar perto de crianças!

— Desculpa. — Ela jogou o cigarro fora e fechou a janela — É que eu ando um pouco nervosa, e, depois que você entrou no carro, me fez pensar em algumas coisas...

— Que coisas? Coisas de Deus?

— É... Pode ser... Também... Mas tava mesmo era pensando na minha filha...

— Você tem uma filha?

— Sim! Linda e esperta como você!

— Quanto anos ela tem?

— Acho que a sua idade. Você tem quantos anos?

— Sete.

— É... Ela está fazendo oito anos hoje, sabia? Está com a avó agora. Quando eu chegar, vou fazer uma surpresa pra ela. Vou comprar um bolo... Um bolo pequeno... Acho que ela vai amar, você não acha?

— Se hoje é aniversário dela, por que você está aqui?

— Eu precisava trabalhar. Lá em casa acabou a comida. Tô desde cedo na rua juntando uma grana pra fazer supermercado, e comprar um bolinho pra ela — A mulher maravilha sorriu e depois ficou séria. Parecia triste. As suas garras cor-de-rosa tremiam.

— Qual o sabor?

— Sabor do quê?

— Do bolo, ora bolas! Ela só vai gostar se for de chocolate! Uma vez eu comi tanto bolo de chocolate que me deu até dor de barriga e...

— Ah! Ela ama chocolate também! — Mais uma vez ela sorriu e, logo em seguida, ficou muito séria. Pensei ter ouvido ela fungar.

— Você tá chorando?

— Sua irmã gosta de umas coisas bem esquisitas não acha? Uma cabeça de anão?! Que diabos de presente é esse? — Ela arrumou seus cachos cheios da cor de fogo, se olhando pelo retrovisor e passando os dedos nos olhos com cuidado. Ela era linda. Os cílios enormes, as bochechas quentes como seus cabelos.

— Ah, esse aqui é o anão de jardim da minha mãe. A minha mãe adora esse anão! Foi um presente da vovó, sabia? — Os meus dedos estavam tremendo e pingando...

— Mas você não disse que era um presente para a sua irmã? — Eu tinha esquecido completamente da minha desculpa! Fiquei tão nervosa que acabei falando coisas suspeitas. Senti uns raios na minha barriga e vontade de ir ao banheiro.

— É um presente da vovó que agora é um presente pra minha irmã...

— Sei não, viu garota? Essa história tá estranha...

— Não é não... — resmunguei, soluçando. A mulher maravilha parecia muito zangada. Eu não podia mais mentir para ela, a minha barriga estava revirando, uma vontade de vomitar! Acabei explodindo: — Era mentira! — O grito saiu mais alto do que eu tinha calculado na minha mente.

— Mentira?! Ai, ai, ai garota! Não me mete em encrenca! Eu já tenho problemas demais! Demais! — Ela parecia estar fungando mesmo. — Mas lá na dona Neusa vamos encontrar sua mãe, certo?

— Era mentira também.

— Como assim?

— Eu estou fugindo de casa! — A mulher maravilha quase bateu o carro. Ela pressionou fundo a buzina e fez um desvio rápido, dando um giro completo no volante. Um cara passou xingando, *Vadia!*. *Filho da puta, sai do meio!*, ela respondeu e ainda mostrou o dedo do meio pra ele.

— Menina! Pelo amor de Deus! — Ela me olhou pelo retrovisor. — Eu vou ser presa por rapto de criança! Não faz isso comigo!

— Não se você me ajudar! — Era o plano perfeito! Se a mulher maravilha me ajudasse a sumir com a cabeça de anão, ninguém saberia o que aconteceu e a Tita ficaria a salvo! Eu, minha irmã e minha mãe poderíamos fugir da cidade, ir para outro lugar bem longe dali! Nós poderíamos esquecer tudo o que aconteceu e ninguém iria saber de nada!

— Ajudar com o quê, garota?! Desembucha logo!

— Eu preciso destruir essa cabeça, por isso pensei na lanchonete da dona Neusa. Lá tem um contêiner enorme. Quando o caminhão de lixo passar, leva a cabeça embora para sempre! Ninguém nunca vai saber! Nunca!

— Mas por que você precisa se livrar dessa cabeça, menina?

— Para proteger a Tita.

— Tita? Quem é essa?

— É a minha irmã.

— E por que você precisa proteger a sua irmã?

— Porque o pastor gostava de entrar no nosso quarto e deitar na cama com ela.

— O quê?! Que pastor?! — Ela fez um desvio veloz, e o motorista do carro ao lado buzinou com força.

— Ele é o nosso novo pai e passou a jantar lá em casa. A mamãe disse que eles logo vão se casar, mas acho que agora vamos ter que fugir!

— Me conta essa história direito, menina! Mas vai com calma! Você está segura aqui comigo, entendeu? Eu não vou deixar nada acontecer com você, e vamos encontrar uma solução pra toda essa loucura! Mas que merda! — A mulher maravilha bateu com força no

volante e, tremendo, pegou outro cigarro na bolsa, mas logo colocou de volta sem acender, dando um longo suspiro.

— O pastor começou a frequentar a nossa casa já tem um tempo, e a mamãe ficou feliz, pois agora posso ir para uma escola decente, podemos comer filé no domingo e comprar

chicletes no supermercado, e a mamãe pode cultivar orquídeas, suas flores favoritas... Elas são caríssimas, sabia?

— Bom pra vocês, não?

— Mas algumas noites o pastor gosta de ficar para dormir lá em casa. No começo, ele só ficava no quarto com a mamãe, depois ele passou a frequentar o nosso quarto também.

— O que ele ia fazer lá? Me diz! Eu vou denunciar esse monstro! Ah, mas eu vou! — A mulher maravilha batia com os punhos no volante. Ela parecia muito nervosa.

— Ele disse que era pra ler uma história pra gente dormir melhor. Eu não entendia, pois já estávamos dormindo quando ele entrava. Ele gostava de levar o livro da Dona Baratinha...

— Mas ele lia alguma coisa pra vocês? Como é mesmo o seu nome? Aqui no aplicativo tem Tatiana... Eu vou te ajudar! Isso não vai ficar assim!

— Rebeca. Mas todo mundo me chama de Beca. O nome da minha irmã é Tatiana, mas a gente chama ela de Tita. Ela é mais inteligente do que eu, sabia? E olha que eu sou muito inteligente. A professora da minha escola já me falou! Eu sei escrever a palavra soberba!

— Nossa! Você é muito inteligente mesmo, Beca! Mas, então, me conta, o que ele fazia?

— Comigo ele nunca fez nada. Mas ele deitava na cama da Tita, e ela passava a noite chorando baixinho. Eu nunca disse nada pra mamãe porque a Tita me proibiu, senão o pastor ia esmagar a gente. Ela disse que era nosso segredo. A Tita me disse que ele é muito, muito poderoso. Tem muuuuito dinheiro!

— Sei bem... Mas como assim? Esmagar?

— É. Ela dizia que nós éramos apenas baratas e a mamãe a Dona Baratinha, e que o pastor, na verdade, era o monstro do pé grande que se escondia no armário, e que ela estava

cuidando para que ele não usasse o seu enorme pé para nos esmagar. Eu morro de medo do monstro do armário!

— A Tita nunca explicou nada pra você? O que acontecia com ela? Enquanto o pastor... O monstro do pé grande dormia com ela?

— Não. Eu só sei que ela chorava baixinho. O nosso quarto é pequeno. Dava pra eu ouvir ela chorar. Mas eu não podia falar nada pra mamãe. Ela fez eu prometer com os dedos cruzados na boca! A Tita é corajosa, e disse que estava cuidando para o monstro do pé grande não fazer nada com a gente, especialmente comigo. Ela só me dizia que a mamãe tinha que sobreviver e mais um monte de coisas difíceis que só a Tita sabe. Ela já é universitária, sabia?

— Nossa! Ela deve ser muito inteligente mesmo!

— Sim, muito! Mas hoje foi diferente. Eu tive que ajudar ela!

— Diferente como?

— A Tita começou a gritar, pois o monstro estava pulando por trás dela. Eu não podia deixar ele fazer isso com a minha irmã! Eu também posso ser corajosa! — Só de lembrar de tudo o que eu tinha visto, minha garganta deu um nó, e eu não sabia se conseguiria contar tudo para a mulher maravilha.

— O que aconteceu? Beca, você precisa me contar tudo pra eu conseguir te ajudar, entendeu? Tudo! O que esse monstro fez com a sua irmã?

— A Tita tava gritando como eu nunca tinha visto, e o monstro do pé grande estava por trás dela, enfiando os seus dedos nojentos na... Você sabe! Na... — Eu tapei a boca com as duas mãos! A mamãe não permitia que falássemos palavras sujas! — Eu sei que ela estava sentindo muita dor, pois estava gritando e chorando, então eu decidi sair do quarto de fininho, sem o monstro notar. Ele estava tão concentrado em fazer mal a Tita que eu acho que ele não percebeu a minha ausência e só notou quando voltei com o anão de jardim gigante da mamãe. Ele estava sentado na cama segurando a cabeça da minha irmã com força! Ela estava chorando muito! Eu tive que salvar a minha irmã! Eu não sou a mulher maravilha como você, mas eu tinha que...

— O que você fez, Beca?

— Eu levantei o anão gigante bem alto e bati com toda a minha força na cabeça do monstro do pé grande. Ele caiu desmaiado com a testa sangrando. Depois a Tita pegou o anão e começou a bater na cabeça dele com tanta força até que...

— Até que...? — A mulher maravilha me encarava suada pelo retrovisor.

— O pescoço do anão rachou e a cabeça do monstro ficou esmagada e cheia de sangue. O nosso quarto virou uma grande meleca, um monte de cobrinhas espalhadas no chão.

— Você acha que o pastor... Quer dizer, você acha que o monstro do pé grande morreu?

— Eu tenho certeza! Foi exatamente como nas séries de suspense que a Tita assiste! A pancada foi certeira! Minha irmã é forte! Mas depois, ela ficou rígida e muda, sentada na cama. Não respondia mais nada que eu perguntava. Então eu decidi fazer tudo sozinha, como eu tinha visto na série da televisão. Peguei um pano na lavanderia e limpei a minha irmã, que estava toda melecada e manchada de vermelho, e expliquei que ela tinha que acordar a mamãe para se livrar do monstro. Depois que eu deixei ela bem limpinha, acho que ela se sentiu melhor, porque começou a responder balançando a cabeça para as minhas perguntas. Ela concordou em procurar a mamãe para se livrar do monstro. Eu expliquei que precisava me livrar da cabeça do anão, pois ele era *a* prova do crime. Ela concordou com a cabeça novamente. Eu peguei o celular dela e saí de casa rápido antes que a mamãe notasse minha ausência. Foi assim que eu te encontrei.

— Olha, Beca. Rebeca, certo? Rebeca, vamos então jogar a cabeça naquele caminhão de lixo logo ali. Você concorda comigo? O caminhão vai triturar tudo e ninguém nunca vai ficar sabendo de nada. Depois eu te levo de volta para a sua casa, e vamos ajudar a sua mãe e a sua irmã. Ok?

— Ok. — Suspirei aliviada. Eu sabia que eu podia contar com a mulher maravilha!

***

Eu nunca esqueci dela. Todos os dias eu sonho com a mulher maravilha chegando na nossa casa com a sua espada e a sua capa, os seus brincos de estrelas, e a sua tiara dourada e reluzente, resgatando a minha mãe e Tita. Tá certo, eu sei que ela não estava usando uma capa e nem uma tiara de verdade, de ouro, eu já sou uma menina bem grandinha!, mas eu sempre lembro dela assim. Era ela linda! Naquela noite em que o céu estava muito escuro e havia milhares de pontos brilhantes guiando o nosso caminho pela avenida, o seu veículo voador nos levou para bem longe, e eu comi o bolo mais gostoso de toda a minha vida. Era de chocolate, o meu sabor preferido! Fugimos juntas, a Dona Baratinha e suas filhas, para bem longe do monstro do pé do grande.

Alguns dias depois da nossa fuga, a gente viu a mulher maravilha na TV. Ela sacudia bastante as mãos, apontando para a tela suas unhas compridas cor-de-rosa e falando sobre um

grupo de mulheres, corajosas como ela, que denunciavam Senhores maus. Impressionante como seus cabelos brilhavam, como se ela fosse um ser mágico que veio dos céus para nos salvar, só que bem melhor que a história de fim de mundo da mamãe. Uma imagem do monstro do pé grande apareceu na tela, e percebi que Tita ficou branca como um fantasma de filme de terror. Ele tinha sido muito mau com várias mulheres, além da minha mãe e Tita, mas graças à mulher maravilha agora todos sabiam a verdade: o monstro morreu atropelado e esmagado depois de tropeçar na rua devido ao seu enorme pé. Na tela, dava para ver a filha da mulher maravilha ao seu lado; ela tinha olhos de fogo brilhantes também! Deve ser incrível ter uma mãe super-heroína!

Mamãe desligou a TV e prometeu que nunca mais nenhum monstro seria bem-vindo em nossa casa. Ela pegou o celular e colocou uma música. Era um brega. Ela e Tita dançaram e sorriram novamente.

EIXO 12 – RESENHAS E TRADUÇÕES

A COR DA UTOPIA: UMA ANÁLISE DO POEMA *CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA* DE ANTONIO AÍLTON

César Henrique de Paula Borralho

Antonio Aílton revela, em seu laureado poema vencedor do 1º Concurso de Poesia da SOBRAMES-MA/2024, intitulado *CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA*, uma sensibilidade aguda para com as intricadas complexidades da existência moderna. Destacando-se por sua habilidade em tecer críticas sociais profundas, Aílton constrói uma estrutura lírica ao mesmo tempo densa e multifacetada. Este poema emerge como uma composição onde indivíduo e sociedade se entrelaçam de maneira indissociável, delineando uma crítica pungente ao capitalismo e às dinâmicas familiares que marcam a contemporaneidade.

Dar nome a um poema é uma arte em si. É o primeiro encontro do leitor com o texto, uma introdução que carrega em si a promessa do que está por vir. O título *CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA* não é apenas uma designação para um poema; é uma entrada para um universo de significados.

A solução encontrada para o título do poema opera como um portal para uma narrativa poética que investiga as tensões entre o ideal e a realidade, a esperança e a desilusão, a fragilidade e a resistência. O título é irônico, contrapondo a ideia de um paraíso perfeito (céu utópico) à realidade opressiva vivida pela "família amarela". A cor amarela pode ser associada a várias interpretações, incluindo a ideia de algo doente ou deteriorado (amarelo como sinal de doença) ou ainda um sinal de advertência. Tradicionalmente associada à alegria, luz e otimismo, aqui a cor amarela é subvertida para simbolizar a fragilidade e a precariedade da condição familiar. Este uso irônico da cor reforça a disparidade entre a aparência e a realidade, entre o que é prometido e o que é realmente vivido. A família, ao invés de encontrar refúgio em um "céu utópico", enfrenta um mundo de exigências, conformidades e vigilância, onde suas necessidades emocionais e existenciais são constantemente negligenciadas e suprimidas.

Céu Utópico para Família Amarela não é apenas um nome, mas uma narrativa condensada, uma abertura para um mundo de significados que Antonio Aílton habilmente desdobra em seu poema. É um testemunho da habilidade do autor em capturar a complexidade da experiência humana e transformar uma frase em um reflexo profundo das aspirações e desafios que todos enfrentamos. Ao dar nome ao seu poema, Aílton não apenas define seu tema, mas também convida o leitor a embarcar em uma jornada de introspecção e descoberta, desvendando as camadas de significado que residem sob a superfície de suas palavras.

Passemos ao poema:

CÉU UTÓPICO PARA FAMÍLIA AMARELA

família, pano de parteiras
e toalha de mesa
rasgada, és a única que carrego
na ausência da mãe

estranho os sobrenomes em árvore
que os formulários de carreira exigem
para sondarem meu pedigree
se sou joão-de-barro
ou se sou joão-ninguém

pedem-me isto e aquilo
e vendem-me um apartamento micro:
que eu não seja prolífico em filhos
nem transgrida os quadrados
que eu seja dado — a prazo
como quem confere paraísos ao relento

margens de um horizonte pré-determinado
tudo quanto flui seja morno e destroçado
que, segundo sua panóptica,
não tenham portos os postes da noite

no mais, insistem que eu banque
o previamente imputado
amanheça inseto transformado

e esconda em algum lugar de mim
meus sonhos, minhas
libertinagens

que meu chip de compras
seja um título rastreado on-line
a escorraçar meu abraço de ciborgue
que eu faça ponto em sua zona
de conforto — depois de esbanjar afeto
num velho comercial de televisão

dois cliques e nos colocam na moldura
para estarmos lá, pendurados
em um banco amarelo
família, cifrão cortado
trago por meu signo o teu riso congelado

folder,

utópica flâmula tremulando

aos poucos minha casa se retira
nas beiradas que prenunciam a distância

(Antonio Aílton)

Na edificação do poema, Aílton emprega uma estrutura livre, característica de uma modernidade que rejeita as amarras da métrica clássica. Contrapondo-se à rigidez das estruturas sociais impostas, a forma livre reflete a própria busca por liberdade e autenticidade do sujeito lírico. Despida de rimas convencionais, a estrutura é rica em aliterações e assonâncias que conferem musicalidade ao texto. A ausência de pontuação tradicional intensifica a fluidez e a riqueza da ambiguidade, convidando o leitor a explorar múltiplas camadas de significado. A linguagem coloquial, impregnada de imagens fortes e significativas, cria um contraste entre o cotidiano e a profundidade das reflexões propostas. A repetição da palavra "família" no início e no final do poema atua como um recurso anafórico que sublinha a centralidade desse tema.

O poema aborda temas como alienação, consumismo, e a busca por identidade em um mundo fragmentado. A família é apresentada como um "pano de parteiras" e "toalha de mesa rasgada", metáforas que evocam tanto o acolhimento quanto a precariedade. Aílton critica os imperativos sociais que transformam indivíduos em meros produtos, ajustados a "um apartamento micro" e a um "chip de compras". Há uma clara referência à desumanização e à vigilância, refletida no uso do termo "panóptica", que remete à teoria do controle social de Michel Foucault.

Aílton exibe um domínio notável sobre a imagética e o simbolismo, criando cenas vívidas e perturbadoras. A metáfora do "joão-de-barro" versus "joão-ninguém" questiona a meritocracia e os valores atribuídos ao trabalho e à linhagem. A "flâmula utópica tremulando" sugere um ideal inalcançável, um lar que se distancia conforme se tenta agarrá-lo.

A riqueza intertextual presente no poema *Céu Utópico para Família Amarela* se revela nas múltiplas alusões e referências a grandes obras literárias e seus temas centrais, magistralmente entrelaçadas na narrativa poética do autor. Aílton, com habilidade singular, estabelece um diálogo eloquente com os pensamentos de Franz Kafka, George Orwell e Aldous Huxley, entre outros mestres da literatura.

A referência a Franz Kafka é particularmente evidente na metáfora da metamorfose em inseto:

"amanheça inseto transformado"

Essa linha remete diretamente à obra *A Metamorfose* de Kafka, onde o protagonista, Gregor Samsa, acorda transformado em um inseto, simbolizando a alienação e desumanização

que ele enfrenta na sociedade e dentro de sua própria família. Aílton utiliza essa metáfora para expressar a sensação de perda de identidade e a imposição de papéis desumanizantes pelo sistema social e econômico.

A crítica ao capitalismo desenfreado e à vigilância lembra as distopias de George Orwell, especialmente *1984*:

> "que, segundo sua panóptica,
> não tenham portos os postes da noite"

A palavra "panóptica" remete ao conceito do panóptico de Jeremy Bentham, popularizado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir,* e utilizado por Orwell em *1984* para descrever a vigilância onipresente do Big Brother. Aílton critica a sociedade de controle que monitora e regula os comportamentos dos indivíduos, subjugando-os a um sistema de vigilância que sufoca a liberdade e a privacidade.

Embora menos explícita, a influência de Aldous Huxley, autor de *Admirável Mundo Novo*, também pode ser percebida na crítica ao consumismo e à conformidade social:

> "que eu não seja prolífico em filhos
> nem transgrida os quadrados
> que eu seja dado — a prazo
> como quem confere paraísos ao relento"

Huxley, em sua obra, descreve uma sociedade futurista onde os indivíduos são condicionados a aceitar suas posições sociais e a buscar prazer e consumismo acima de tudo. Aílton reflete essa crítica ao mostrar como os indivíduos são moldados para se ajustarem às expectativas sociais, evitando a proliferação de filhos e mantendo-se dentro dos "quadrados" ou limites impostos pelo sistema, sempre à mercê de um consumismo incessante.

Aílton dialoga com esses autores ao explorar temas de vigilância, controle e desumanização, criando uma rica tapeçaria intertextual que amplifica a profundidade de seu poema. A crítica ao capitalismo desenfreado e à conformidade social lembra as distopias de Orwell e Huxley, enquanto a metamorfose em inseto remete diretamente à alienação kafkiana. Assim, o poema *Céu Utópico para Família Amarela* não só se sustenta como uma obra poderosa por si só, mas também ganha camadas adicionais de significado ao se engajar com essas influências literárias.

Dois dos elementos mais marcantes no poema são a figura do "cifrão cortado" e a imagem do "folder", ambos indissoluvelmente ligados aos bancos e operando como poderosos símbolos na construção de sua crítica social. O "cifrão cortado" emerge como um emblema da mutilação econômica, evocando a ruína dos sonhos sob o jugo implacável do capital.

Normalmente associado à prosperidade e ao poder do dinheiro, o cifrão, quando cortado, inverte esse significado, sugerindo uma severa crítica ao valor desmedido atribuído ao capital. Ao proclamar "família, cifrão cortado", o eu-lírico revela uma visão de uma família mutilada, esvaziada de suas essências mais íntimas pelas exigências econômicas. Este corte simboliza a fratura entre os valores humanos e os interesses financeiros, denunciando a redução da família a uma entidade funcional e transacional, onde relações são medidas por meros interesses econômicos.

Igualmente significativa é a imagem do "folder", vinculada aos bancos. O folder, material publicitário que frequentemente promete um futuro brilhante e confortável, é aqui descrito como uma "utópica flâmula tremulando", uma promessa ilusória que oculta a dura e muitas vezes decepcionante realidade da vida sob o capitalismo. O folder sugere uma propaganda enganosa, uma esperança vendida que nunca se concretiza, exacerbando a distância entre o sonho e a realidade. Sua presença na vida do eu-lírico ilustra a influência avassaladora do marketing bancário, que vende a ideia de sucesso e felicidade atrelados ao consumo e à dívida. A "moldura" na qual a família é colocada representa a estetização superficial das vidas capturadas e manipuladas pelos bancos, destacando a alienação que permeia as relações humanas no contexto capitalista.

Nos versos "aos poucos minha casa se retira / nas beiradas que prenunciam a distância", Antonio Aílton nos apresenta uma imagem pungente que sugere a gradual perda da morada para o banco. Esses versos evidenciam a vulnerabilidade e desolação do eu-lírico diante da desapropriação financeira. A ideia de uma casa que "se retira" evoca uma perda progressiva e inevitável. Tradicional símbolo de estabilidade e segurança, a casa desaparece lentamente da vida do eu-lírico, resultado de um processo contínuo e doloroso, fruto de dívidas e execuções hipotecárias. Neste contexto, a casa transcende o espaço físico, tornando-se um símbolo de sonhos e esperanças arrancados pela intervenção bancária.

As "beiradas" representam os limites, os pontos de transição entre o que se possui e o que se perde. Quando o poeta menciona "beiradas que prenunciam a distância", sugere que a desapropriação está em seus estágios finais, com a perda total iminente. A distância aqui não é apenas física, mas também emocional, refletindo a crescente alienação e desespero do eu-lírico enquanto testemunha a remoção de sua casa e do sentido de segurança que ela representa.

A casa, pequena e mal abrigando sonhos, ao se retirar — ou melhor, ao ser retirada —, leva consigo a esperança e a essência do lar, deixando um vazio que as "beiradas" prenunciam como a distância final entre o que foi e o que não pode mais ser recuperado, no que tange à dignidade perdida.

Esses símbolos refletem a crítica do poeta à maneira como as instituições financeiras não apenas controlam os aspectos econômicos da vida, mas também moldam as relações pessoais e familiares. A crítica de Aílton transcende a mera denúncia; ele desvela as consequências emocionais e existenciais desse controle, onde o sonho de um lar e de uma família se desfaz nas margens da utopia prometida pelos bancos.

Os títulos *Céu Utópico para Família Amarela* de Antonio Aílton e *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda sugerem uma intersecção temática profunda, centrada no medo e na busca por superação, além de utilizarem a cor amarela como um símbolo central. Pode-se questionar se a análise dessas obras oferece um entendimento mais amplo sobre como a literatura explora as ansiedades humanas e as aspirações utópicas.

Em *Chapeuzinho Amarelo*, Chico Buarque utiliza a cor amarela para simbolizar a ansiedade e a fragilidade emocional da protagonista. Chapeuzinho Amarelo está paralisada pelo medo de várias coisas cotidianas, transformando sua vida em um constante estado de alerta e angústia. O amarelo, tradicionalmente associado à luz e à alegria, é subvertido para representar a covardia e a vulnerabilidade. A jornada da protagonista é de enfrentamento e superação desses medos, onde ela descobre que suas ansiedades são mais poderosas na imaginação do que na realidade, alcançando, assim, uma espécie de "utopia" pessoal de coragem e liberdade.

De forma análoga, Antonio Aílton, em *Céu Utópico para Família Amarela*, utiliza o amarelo para representar a vulnerabilidade e a esperança de uma família que enfrenta pressões sociais e econômicas. O título sugere uma busca por um ideal de felicidade e perfeição que é, na realidade, inalcançável, simbolizando um "céu utópico". A família é retratada como fragmentada e fragilizada, carregando as marcas de suas próprias batalhas e aspirações em um ambiente que impõe limitações severas. Assim, a cor amarela, em ambos os textos, serve como um ponto de convergência entre o medo e a esperança, destacando a luta interna e externa dos personagens para encontrar uma existência mais satisfatória.

Ambos os títulos indicam uma tensão entre a utopia desejada e a realidade vivida. Em *Chapeuzinho Amarelo*, essa tensão é explorada no nível individual. A protagonista, ao enfrentar seus medos, busca criar uma realidade onde possa viver sem as limitações impostas por suas ansiedades. A narrativa foca na transformação pessoal e na descoberta da coragem necessária para superar o medo, alcançando uma "utopia interna de confiança e segurança".

Por outro lado, *Céu Utópico para Família Amarela* aborda a luta no nível coletivo, com a família tentando se adaptar e sobreviver às adversidades enquanto busca um ideal melhor. Aílton destaca a desconexão entre os sonhos utópicos e a dura realidade da vida familiar contemporânea, marcada por pressões econômicas e sociais que fragmentam e enfraquecem a

unidade familiar. O poema sugere que, embora a utopia seja um ideal aspiracional, a realidade muitas vezes impede sua realização completa, deixando a família em uma constante luta por uma existência mais equilibrada e harmoniosa.

Ambos os títulos encapsulam a essência das narrativas que representam. Explorando o medo e a busca pela superação, a cor amarela emerge como um símbolo central que representa tanto a fragilidade quanto a esperança. Enquanto *Chapeuzinho Amarelo* foca na transformação individual através da superação do medo, *Céu Utópico para Família Amarela* expande essa luta para o nível coletivo, explorando as dinâmicas familiares em um mundo cheio de desafios. Assim, esses títulos não só estabelecem um ponto de partida para uma análise mais profunda das obras, mas também destacam como a literatura pode refletir e criticar as complexidades da experiência humana.

Céu Utópico para Família Amarela é um poema que não só captura a complexidade da experiência humana, mas também nos desafia a refletir sobre nossas próprias vidas e as estruturas sociais que habitamos. Aílton, com sua linguagem rica e evocativa, nos conduz a uma jornada de introspecção e crítica, revelando as profundezas de nossas aspirações e frustrações. Ao fazê-lo, ele se consolida como uma voz poderosa e necessária na poesia contemporânea, oferecendo uma perspectiva que é ao mesmo tempo pessoal e universal, íntima e expansiva.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. Tradução de Lino Vallandro e Vidal de Oliveira. São Paulo: Globo, 2008.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORWELL, George. *1984*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Antonio Aílton Santos. *Céu Utópico para Família Amarela*. Poema inédito.

CAMPOS, Haroldo de. "Poesia e Modernidade: da morte da arte à constelação. O poema pós-utópico". In: ___. *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

NANCY, Jean-Luc. *Resistência da poesia*. Tradução de Bruno Duarte. Lisboa: Vendaval, 2005.

PUCHEU, Alberto. *apoesiacontemporânea*. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

PUCHEU, Alberto. *Pelo colorido, para além do cinzento (a literatura e seus contornos inventivos)*. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

REZENDE, Renato. *Poesia brasileira contemporânea – crítica e política*. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

CERLETTI, ALEJANDRO. O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO. TRADUÇÃO DE INGRID XAVIER. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2009.

Jônatas Viégas da Silva[1]
Plínio Santos Fontenelle[2]

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Filósofo-docente; Problema filosófico; Didática filosófica

O autor do presente livro, Alejandro Cerletti, tem doutorado em Filosofia cursado na Universidade Paris 8, Vincennes e Saint Denis, no ano 2007. Com estudos concentrados na área de Ciências Humanas, a sua produção significativa está na Filosofia da Educação, tendo defendido a seguinte tese, sob orientação do filósofo Alain Badiou: "Repetição, novidade e sujeito na educação institucionalizada: um enfoque filosófico e político". Atualmente é professor na Universidade de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

O livro intitulado *O ensino de filosofia como problema filosófico* divide-se em sete capítulos. O autor realiza questionamentos acerca do que é filosofia e como se processa o ato de ensinar filosofia, entre outros aspectos aborda: a formação do professor e sua relevância para o ensino de filosofia, as relações do ensino com as instituições educativas, entre outros pontos inerentes ao ato de ensinar filosofia e de filosofar, além de propor uma "didática filosófica".

O autor inicia o primeiro capítulo com o seguinte questionamento, "que é ensinar filosofia?" Para Cerletti, a resolução desta questão situa-se no limiar da relação entre o "ato de transmitir" e o conteúdo de filosofia. Essa conciliação pressupõe a apreensão e a definição de duas variáveis: o próprio conceito de filosofia e o ato de ensiná-la com os "supostos" determinados pelo Estado, isto é, a institucionalização da filosofia e seu consequente condicionamento.

Ainda neste capítulo, Cerletti afirma que o motor que impulsiona o desvendar do ponto de partida para pensar os aspectos básicos para o ensino de filosofia situa-se nas dificuldades encontrados neste processo. Pois o ensino e transmissão estão diretamente ligados ao desenvolvimento da própria filosofia.

[1] Formado em Filosofia pela UFMA, com mestrado em Filosofia pela UFMA (PROF-FILO - UFMA/UFPR). E-mail: jonatasviegas@gmail.com. Atualmente é professor do Curso de Direito do Instituto de Ensino Superior São Francisco – IESF/MA.

[2] Formado em Filosofia pela UFMA, com mestrado em Filosofia (PUC-SP) e doutorado em Filosofia (Estética e Filosofia da Arte) pela USP. E-mail: fontenelle.plinio@ufma.br. Atualmente é professor Associado do Departamento de Filosofia (UFMA).

Outro aspecto importante possui relação direta com a dicotomia entre o que se ensina em nome da filosofia e "como" se faz tal ensino, ou seja, a metodologia utilizada em sala de aula. Visto que para o autor, o ensino de filosofia transcende os aspectos didáticos e pedagógicos disponíveis; para ele o ato de ensinar filosofia situa-se basicamente no âmbito filosófico.

A provável resolução da questão do "como" ensinar filosofia, poderia ser sanada pela justa medida entre domínio do conteúdo e o domínio das técnicas e recursos didáticos, pois a menor ou maior importância desses aspectos podem definir o perfil do ensino. Apesar desse fato, o autor adverte que didática e filosofia transitam por caminhos separados e encontram-se somente nas circunstâncias da sala de aula. Devido a esse fato reivindica lugar distinto para o ensino de filosofia em relação as demais disciplinas abarcadas pela "Didática geral".

Desse modo, defende a necessidade de se correlacionar a filosofia e a forma de ensiná-la na tentativa de desvendar o que há de essencial no "ato de ensinar'' se se fundamenta no desdobramento de sua própria história ou na sua capacidade de "desnaturalização" do presente. Tal esforço justifica-se na possibilidade de identificar a continuidade daquilo que se diz e o que se faz em um curso, pois no entendimento do autor, é essencial a criação de "vínculo entre os professores e estudantes em nome da filosofia e do ato de filosofar" (Cerletti, 2009, p. 18).

Nesta perspectiva, evidencia-se a relação intrínseca da filosofia com o filosofar presentes na prática filosófica desenvolvida em sala de aula e o professor como um dos protagonistas desse processo.

> O professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deve ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica - a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos. (Cerletti, 2009, p.19).

Dessa forma, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, em sala de aula, seja na utilização de textos de caráter filosófico, problemáticas filosóficas ou mesmo temáticas consideradas "não habituais da filosofia" (Cerletti, 2009, p. 19). A realização desta tarefa interventiva, inicialmente pelo professor, se constituiria através da criação de condições em ambiente favorável para formulação de perguntas e respostas filosóficas.

O autor encerra esse primeiro capítulo, afirmando que o ensino filosófico é aquele que necessariamente possibilita o ato de filosofar e este, por seu turno, configura-se como próprio "motor do ensino", visto que, a atividade própria da filosofia deve promover o "entrelaçamento"

do "fazer filosofia" com o "sentido de sua transmissão" gerando assim tensão suficiente para o surgimento constante e atualizado do ato de filosofar no ambiente escolar.

No segundo capítulo Cerletti, retoma alguns aspectos centrais tratados no capítulo anterior. E para estabelecer a conexão retoma a problematização do ensino de filosofia com a seguinte questão: "o que faz com que, em última instância, uma pergunta ou um questionamento seja filosófico?" (Cerletti, 2009, p. 23). Para o autor, o traço distintivo e fundamental de uma pergunta filosófica está direta e intrinsicamente relacionado à "intencionalidade", isto é, depende do tipo de resposta esperada por aquele que formulou a questão.

Assim, a pergunta ou questionamento de caráter filosófico precisa revelar em sua essência uma "inquietude filosófica". Pois para Cerletti, "a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração do saber, mas seu traço distintivo é aspirar um saber sem supostos" (Cerletti, 2009, p. 24). Nesta característica apontada por ele revela-se o caráter permanente do ato de questionar filosófico, visto que a cada nova resposta gera-se um novo questionamento.

Diferentemente das "perguntas científicas" que são em geral, satisfeitas com respostas cientificamente fundamentadas e passivamente aceitas, "o perguntar filosófico" assume aspecto dialético e se reformula a cada nova tensão gerada no tecido social a que pertence, demonstrando que o filósofo não formula/reformula "problemas" do nada, em verdade, reage e/ou interage com as próprias circunstâncias presentes e materializadas no contexto em que está inserido, dito de outra forma o "perguntar filosófico" é resultado e produto do meio.

Nesse contexto, no dizer do autor, o ensino de filosofia deveria volta-se para as condições de possibilidade das perguntas filosóficas, no sentido de criar ambientes a motivar o posicionamento filosófico dos alunos no cotidiano escolar. O objetivo/tarefa principal desta empreita seria suscitar nos alunos essa "intencionalidade" ou esse desejo pelo saber, que retroalimenta os questionamentos de cunho filosófico. Todo esse esforço deverá culminar em uma instrumentalização que possibilite aos alunos a experiência de ressignificar e reinterpretar – "interpelar" o que se condicionou chamar de "realidade".

Apesar da relevância da proposta exposta, Cerletti, adverte que o ato de ensinar ou tentar transmitir a filosofia "é também - e antes de mais nada - um desafio filosófico" (Cerletti, 2009, p. 27) assumido pelos professores, por vontade livre e consciente, o compromisso de ensinar filosofia e consequentemente fazer surgir nos alunos o desejo de filosofar. O condicionante suscitado pelo autor, se referindo a essa tarefa do professor, estaria diretamente ligado ao grau de aprofundamento filosófico de quem ensina, direcionando para mais ou para menos o aspecto qualitativo do caráter filosófico do ensino propriamente dito de filosofia.

Logo, ensinar filosofia seria, "basicamente ensinar a filosofar" (Cerletti, 2009, p. 29), ato que transcende a simples aquisição de conhecimentos ou destreza em operacionalizar alguns procedimentos, situa-se verdadeiramente, no campo da intenção e da atitude de perguntar e problematizar buscando respostas fundadas em supostos filosóficos.

O terceiro capítulo, inicia-se com a problematização dos questionamentos propostos anteriormente, quais sejam, é possível vincular os conhecimentos históricos da filosofia com o ensino de uma atitude filosófica? Como se relacionariam os conteúdos filosóficos tradicionais com a intervenção criativa daqueles que participam de uma aula filosófica?

Neste interim, o autor, reforça a necessidade dos atores do contexto escolar, sobretudo, professores e alunos, quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem, de alimentarem de forma recíproca uma relação simbiótica no que tange a filosofia em sala de aula e sua nobre missão de "produzir" filósofos. Nesse contexto, é importante ultrapassar os conteúdos tradicionais da história da filosofia e explorar de forma criativa as condições de possibilidades trazidas pelo "novo". "As circunstâncias da sala de aula [...] como desafio de uma atualização constante [...] professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação" (Cerletti, 2009, p. 32).

Para Cerletti, o resultado da superação desse desafio deve responder a duas questões: preservar a singularidade de cada um no ato de perguntar-se e a consequente resposta a esse questionamento, e a universalidade do perguntar filosófico e suas respostas ao longo da história, pois essas duas dimensões necessariamente precisam retroalimentar-se (Cerletti, 2009, p. 32).

O movimento dialético entre os elementos de novidade e continuidade proporcionará o surgimento do ato em potência de um filosofar desencadeando o *kairós*, isto é, o momento oportuno para o aparecimento do "pensamento original" – o "pensamento do outro"- capaz de reacomodar ou transformar "os conhecimentos filosóficos até então dominantes" (Cerletti, 2009, p. 33).

Segundo Cerletti, existem duas dimensões que atravessam a dicotomia "ensinar/aprender filosofia", a dimensão "objetiva" (repetição) se referindo à tradição histórica e a outra dimensão é a "subjetiva" (criação), que carrega a potência do "novo que filosofa" da "re-criação". Dessa justa medida resulta o ato de pensar propriamente dito.

O desafio posto agora é como ensinar essa "repetição criativa", isto é, o professor deve provocar em suas aulas uma transmissão de informações que produza uma mudança subjetiva. Essa produção terá como suporte o ato filosófico, que irá promover a separação entre o que está posto (antigo) e os novos rumos da aula de filosofia resultando em uma "construção subjetiva do ensino de filosofia.

Após identificar e delimitar que o "sujeito" do processo do ensino de filosofia se desenvolve através do "vínculo" que se estabelece entre professores e alunos, o autor afirma que o "sujeito educativo-filosófico" (Cerletti, 2009, p. 37) situa-se no âmbito coletivo, ou seja, opera na seara dialógica tendo como marco inicial a aula de filosofia. A "tarefa" docente neste contexto, seria "contagiar" os alunos com sua paixão pela filosofia, enquanto alimenta a esperança que os mesmos despertem para o ato de filosofar de forma espontânea.

> Ensinar filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém "aprenda" a ser "um filósofo", ao menos do modo como o professor o *deseja*. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um "amor". Talvez, a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja "contagiosa", e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor (Cerletti, 2009, p. 38).

Segundo Cerletti, mesmo diante de todas essas possibilidades proporcionadas pelas condições surgidas e ressignificadas no âmbito da sala de aula, o resultado "filosofar" pode ou não ocorrer, principalmente quando se soma a essa probabilidade ("aleatória"), o fato do "ensino de filosofia" se processar nas instituições de ensino do Estado. Esse lugar incômodo, ocupado historicamente pela filosofia, pode insurgir como obstáculo capaz de retardar o surgimento do *kairós* para exercício do ato de filosofar.

A problematização acima refere-se a questão apontada e descrita, pelo autor no quarto capítulo, qual seja, "por que ensinar filosofia nas escolas?" Que "intencionalmente" resulta no questionamento da própria "serventia da filosofia", isto é, qual sua utilidade diante deste contexto hodiernamente globalizado que imprime ritmo frenético e pragmático na realidade.

O problema apontado aqui é a inserção da filosofia na "grade" curricular global, e sua tarefa por excelência (o ato de filosofar) deixa sua razão de ser para resumir-se a mera repetição de conteúdos pré-determinados por programas e diretrizes estatais que por vezes legitimam e reproduzem o status dominante. Tal situação, impulsiona Cerletti a problematizar, o seguinte: para que "serve a filosofia?"

O lugar privilegiado ocupado anteriormente pela filosofia (mãe de todas as ciências) atualmente precisa, ironicamente, ceder espaço para as áreas do conhecimento humano que reivindicam o status de produzir "saberes" concretos, advogando assim serem mais "úteis" que a própria filosofia.

Diante deste cenário, a proposta de superação, segundo o autor, no âmbito escolar, surgiria do ensino de filosofia, pois através deste os alunos poderiam se transformar em "agentes críticos" capazes de pensar, avaliar e como consequência ressignificar a realidade e, sobretudo, o contexto que está inserido.

> A possibilidade de tematizar as condições concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da filosofia escolarizada não somente atualiza um sentido para a filosofia, mas vitaliza o professor como um ativo pensador da própria prática. (Cerletti, 2009, p. 50).

Nesta perspectiva, a função da filosofia, que reivindica um pensamento autônomo e "esclarecido", será no ambiente escolar, a de desnaturalizar o que parece óbvio e exercer a incumbência de problematizar a própria realidade.

A formação docente, ocupa "lugar" privilegiado e fundamental na discussão do "magistério filosófico", e suas considerações são desenvolvidas no quinto capítulo da obra em questão. Em linhas gerais, nesta parte da obra, o autor, afirma que a formação do professor de filosofia está para além da justa posição entre conteúdos filosóficos-pedagógicos. Para ele se aprende a ser professor quando se ainda é aluno, isto é, aprende-se a fazer fazendo, pois acredita que "ao longo dos anos de estudantes, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc., " (Cerletti, 2009, p. 55-56).

Alejandro Cerletti, advoga que ocorre neste processo o fenômeno da reprodução, ou seja, a materialização do ato de ensinar que foi assimilado e posto na prática quando o aluno se torna professor. Para o autor, "a função docente é uma representação complexa que está atravessada por várias questões" (Cerletti, 2009, p. 56) perpassando inclusive pela ineficiência dos cursos de formação de professores, atribuindo a aquisição de saberes práticos, e, portanto, do fazer profissional, "as experiências concretas das aulas e na vida institucional" (Cerletti, 2009, p. 57).

Uma provável solução apontada a essa questão, seria a constante atualização profissional, "capacitação" e "aperfeiçoamento" em exercício, criação de espaços de discussão, visando recolocar as práticas e saberes que estão em jogo. Para o autor, "uma pesquisa cuidadosa no campo de ensino de filosofia" (Cerletti, 2009, p. 58) poderia proporcionar ponto de partida privilegiado para se implementar novas práticas.

A insistência do autor na capacitação profissional, se justifica devido a importância que este confere aos cursos de formação de professores, pois no dizer dele, esses cursos deveriam "formar" basicamente, alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia, em situações adversas, e que seja capaz de avaliar a sua própria experiência prática.

No sexto capítulo, Cerletti, recoloca o ensino de filosofia em face das instituições Estatais, descrevendo seus limites e possibilidades. E novamente, reavalia a utilidade da filosofia frente aos condicionantes impostos. Levanta ainda a questão sobre a finalidade última da filosofia no ensino e o risco desta se desvirtuar, isto é, ser "utilizada", assim como as demais disciplinas que compõem a "grade" curricular, como aparelho ideológico do Estado.

Mesmo diante deste cenário, aparentemente inócuo, é possível identificar algum aspecto de fertilidade para se pensar o novo (ato de filosofar), visto que esses "lugares" são compostos de pessoas, saberes, tradições passíveis de serem interpelados e "desnaturalizados" pela filosofia se estimulada e potencializada, forma prática, intervenções críticas. Nesse sentido, a função da filosofia seria desmitificar a ilusão de certos saberes e práticas (incluindo sua própria prática) como naturais e seus condicionantes.

Seguindo esta linha de pensamento, o sétimo e último capítulo do livro aponta para possibilidade de construção de uma "didática filosófica", isto é, uma construção de base conceitual teórica e prática que fosse capaz de manter ativo um ambiente constantemente atualizado, alimentado pela relação que o professor deve estabelecer com a filosofia e seu ensino. Dessa forma, a mudança na didática do ensino de filosofia, somente ocorreria se todos os atores do processo de ensino aprendizagem fossem envolvidos (Cerletti, 2009, p. 78).

Nesta perspectiva, a responsabilidade do professor é conseguir "contaminar" os alunos com a paixão pela filosofia, possibilitando assim terreno fértil para fazer brotar o ato livre e consciente de filosofar, para tanto poderá fazer uso dos textos e temas tradicionais da filosofia ou das demais disciplinas conferindo o devido aporte filosófico, ou seja, utilizar o tripé "didático-metodológico" proposto, qual seja, "atividade filosófica, atitude filosófica e tema filosófico".

O que em verdade está sendo proposto pelo autor, é a "velha" e conhecida "reflexão filosófica" presente nas obras de Demerval Saviani, que especificamente nesta obra está sendo denominado de "esquema" – "problematização compartilhada – tentativa de resolução – nova problematização compartilhada – nova tentativa de resolução -..." (Cerletti, p. 84). O resultado esperado é justamente o aparecimento do "pensamento do outro" em sala de aula, visto que ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é uma tarefa compartilhada.

As considerações/problematizações a respeito do "ensino de filosofia" e as demais questões inerentes a esse fenômeno em princípio resgatam e conferem relevância a essa importante área do conhecimento humano, que é a filosofia, além de ressignificar de maneira autêntica a prática profissional do "professor de filosofia", historicamente questionada e por muitos desvalorizadas.

IDEIAS PARA O FIM DO MUNDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM NOVO AMANHÃ.

Ilana Deiró de Souza[1]
Graduada em Serviço Social e Pedagogia
profailanadeiro@gmail.com
UNIOESTE

Anderson David Martins de Araújo
Mestre em Geografia
araujored1@gmail.com
UNIOESTE

Maria Soraia Fortado Vera Cruz
Doutora em Agronomia
airam.fortado@gmail.com
CAPA - Rondon

RESUMO: "*Ideias para o Fim do Mundo*", de Ailton Krenak, é uma obra provocativa que desafia a visão predominante de progresso e desenvolvimento. Krenak, um importante líder indígena, questiona a obsessão da sociedade moderna pelo crescimento econômico e pelo consumo desenfreado, destacando como essas práticas estão levando o planeta a um colapso ambiental e social. Ele propõe que o "fim do mundo" não seja um evento futuro, mas uma realidade já em curso, refletida nas crises ecológicas, desigualdades e desastres globais que enfrentamos. O autor sugere que a humanidade deve se reconectar com a sabedoria ancestral dos povos indígenas, que sempre viveram em harmonia com a natureza. Para ele, é essencial que abandonemos o antropocentrismo e adotemos uma visão de mundo mais inclusiva e sustentável, onde todas as formas de vida sejam respeitadas. Krenak defende que o caminho para evitar o colapso global passa por uma mudança radical em nossas atitudes e formas de viver, priorizando o equilíbrio e o bem-estar coletivo em vez do lucro e do conforto material. Com uma narrativa instigante e reflexiva, Krenak convida os leitores a repensarem suas crenças e comportamentos em relação ao meio ambiente e ao futuro da humanidade. "Ideias para o Fim do Mundo" é um chamado à ação e uma fonte de inspiração para construirmos um mundo mais justo e equilibrado, onde o respeito pela Terra e por todas as formas de vida esteja no centro de nossas escolhas.

Palavras-chave: Natureza; Povos Indígenas; Humanidade; Meio Ambiente.

[1] Especialista em Assistência Social e Saúde Pública, aluna especial do PPGGeo da UNIOESTE e Assistente Social do Projeto OPANÁ: Chão indígena, FLD/CAPA/ITAIPU.

1. Introdução

O livro "*Ideias para o fim do mundo*" é um compilado de duas palestras e uma entrevista cedida por Ailton Krenak, filósofo, poeta, escritor e liderança indígena do povo Krenak da região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais. Ativista do movimento socioambiental e defensor dos direitos dos povos indígenas, participou da fundação da Aliança dos Povos da Floresta e da União das Nações Indígenas (UNI), além de ser figura representativa de grande importância na conquista dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. Em 2016, se tornou doutor honoris causa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Sugere-se a sua leitura da obra para aqueles que estudam, refletem e debatem sobre a natureza, a sua relação com a sociedade, os povos originários e demais assuntos relacionados a essa temática. As suas reflexões sobre a crise ambiental e social, o apagamento das culturas dos povos das florestas, a forma como as sociedades modernas têm lidado com o planeta e os recursos naturais traduzem a crítica ao consumismo e o modelo de desenvolvimento desenfreado que está destruindo o meio ambiente e provocando desequilíbrios profundos.

O primeiro capítulo, "*ideias para adiar o fim do mundo"*, surgiu da palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, no dia 12 de março de 2019, como atividade preparatória à "Mostra ameríndia: Percursos do cinema indígena no Brasil"; O segundo capítulo, "*do sonho e da terra*", surgiu da palestra proferida em Lisboa, no Teatro Maria Matos, no dia 6 de maio de 2017 e por fim, o último capítulo, "a humanidade que pensamos ser", partiu da entrevista em Lisboa, conduzida por Rita Natálio e Pedro Neves Marques.

2. Ideias para adiar o fim do mundo

Na primeira parte, o autor reflete sobre a construção da ideia de humanidade, discutindo quem introduziu esse conceito, por que ele necessita ser homogêneo e qual perspectiva de natureza foi gerada a partir dessa forma de pensar. Com o avanço da modernização e a consequente exploração da natureza, os povos rurais e das florestas foram forçados a sobreviver vendendo sua força de trabalho nas indústrias localizadas nas capitais, o que os conduziu à integração das periferias urbanas.

O título do livro surgiu de maneira espontânea enquanto Krenak realizava atividades em sua residência, em conexão com a natureza. Sob uma perspectiva crítica, o autor enfatiza que o ser humano e a natureza não são entidades distintas; pelo contrário, ambos compõem o

mesmo cosmos, estando em contato direto e interligados desde tempos imemoriais. A prática colonial, que buscava homogeneizar as culturas, impondo um pensamento único, uma língua comum, padrões de vestimenta, entre outros aspectos, resultou na perda significativa de culturas dos povos submetidos à colonização, como os caiçaras, quilombolas, indígenas, entre outros.

De forma provocativa, a ideia central de "*Ideias para adiar o fim do mundo*" reside na constante contação de histórias, revelando que as diferenças entre os povos são valiosas e dignas de preservação. Apesar dos inúmeros massacres e das tentativas de apagamento de determinadas culturas, ainda há resistência e sobrevivência das diversas formas de vida e modos de relacionamento com o mundo.

A relação dos povos originários com a natureza causa desconforto à lógica capitalista de produção, fazendo com que aqueles que não se ajustam à homogeneização sejam vistos como atrasados, retrógrados ou bárbaros, sendo alvo de adjetivos pejorativos. O autor critica as corporações e grandes empresas, identificando-as como agentes que contribuem para a destruição da natureza em nome de um bem-estar ilusório que destrói o natural para construir o artificial. Cada vez mais, os cenários naturais são modificados como estratégia para afastar o ser humano da natureza, já que, segundo a lógica da sociedade vigente, homem e natureza não compartilham a mesma essência.

2.1 DO SONHO E DA TERRA

Quando o livro foi escrito, completava-se um ano do crime ambiental em Brumadinho, Minas Gerais. Tal evento, que não pode ser caracterizado como acidental, evidencia a relação entre os povos indígenas e o poder estatal, que regula as ações de mineradoras e outras empresas que exploram recursos naturais. A análise do papel do Estado é colocada em questão, uma vez que os direitos dos povos indígenas sobre suas terras e a demarcação de seus territórios estão ausentes no debate daqueles que deveriam garantir a permanência dessas comunidades em seus locais de origem.

O aparato estatal é percebido como responsável pela desarticulação dessas comunidades, pois busca integrar modos de vida ancestrais ao projeto colonizador, em nome de um suposto avanço universal. Com a remoção desses povos de seus territórios tradicionais e a consequente ruptura de suas formas originárias de organização social, o Estado assume o papel de provedor de mínimos sociais, tornando essas populações dependentes de políticas públicas.

O deslocamento forçado desses povos para outros espaços ou comunidades pode, à primeira vista, parecer um processo pouco agressivo. No entanto, durante esse trânsito,

memórias são perdidas, gerando uma profunda perda de sentido para esses grupos. O que para grandes interesses empresariais representa apenas fontes de recursos, para o povo Krenak constitui parte essencial da existência daquele lugar, construindo memórias, afetividades e outras relações fundamentais.

Essa perspectiva sobre a natureza reafirma a compreensão de que seres humanos e outros seres vivos formam uma unidade indissociável. Para evitar a exaustão do nosso ambiente, é necessário respeitar todos os seres que compartilham o mesmo espaço conosco.

2.2 A HUMANIDADE QUE PENSAMOS SER

No terceiro e último capítulo, o autor reflete sobre a ideia de ser humano e os tipos de existências em nosso planeta, reiterando que tudo que construímos até aqui, faz parte do que os nossos antepassados deixaram em forma de herança, e assim também o faremos com as gerações futuras. Ou seja, o tipo de interação e humanidade que acreditamos ser atualmente, reverbera nas gerações futuras, que irão questionar as nossas formas de ocupar os espaços junto com a natureza.

O conceito de Antropoceno aparece várias vezes no decorrer do texto, reafirmando a posição de Krenak e seletos autores que acreditam nessa hipótese. Para afirmar o seu posicionamento e demonstrar credibilidade em sua fala, o autor relata que a ideia fixa de paisagem da Terra e o conceito de humanidade é o que corrobora com tal teoria.

Para analisar criticamente o fim do mundo, a partir dessa perspectiva, Krenak dispõe que o fim do mundo é o despertar de uma realidade alienada sobre a natureza, é a interrupção de um estado de prazer mantido pela produção de mercadorias no sistema capitalista, em contrapartida da destruição da natureza. As populações antigas, antes do processo de industrialização e mercantilização, respeitavam a natureza como um ser maternal, do qual recebemos os cuidados de um ser que estava aprendendo a explorar os recursos para atender às suas necessidades, porém, com o advento da processo de produção capitalista, a interferência desenfreada do homem nos elementos da natureza, fizeram com que ocorre o rompimentos com a mãe Terra, o sagrado e maternal.

Esse rompimento, ou como o autor se refere “a queda”, é o momento de consciência para reformular os planos, orientar as ações pensando a longo prazo, já que esse estado se configura com um ciclo, já aconteceu anteriormente, está acontecendo e possivelmente acontecerá. Dessa forma, não se pode anular a queda, mas pensar em uma forma que cause menos impacto para os envolvidos. O lugar posterior à queda é o sonho, mas não de maneira

utópica, é o sonho ancestral, as interações com elementos para o reordenamento de relações, a busca pelo retorno da natureza como ser indissociável do ser humano.

3. Conclusão

Escrito em um momento de grande incerteza no contexto mundial, o livro ressoa fortemente com as discussões sobre mudanças climáticas, crimes ambientais e retrocesso nos direitos dos povos indígenas, enfatizando que o "fim do mundo" não é um evento distante, mas uma realidade que ocorre de forma continuada e agressiva, e está se desenrolando em acontecimentos e danos irreparáveis se não tomarmos medidas significativas para mudar nossos caminhos.

Desse modo, "*Ideias para o fim do mundo*" é uma obra que desafia o leitor a reavaliar suas crenças e comportamentos, oferecendo uma perspectiva valiosa para pensar sobre o futuro da humanidade e do planeta, entendendo que essas duas categorias são indissociáveis. É um convite a uma mudança de paradigma, que valoriza o respeito pela natureza, a sabedoria ancestral e a construção de um mundo mais justo e equilibrado.

REFERÊNCIA

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª Ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O CONSCIENCISMO FILOSÓFICO DE KWAME NKRUMAH UMA TRADUÇÃO DE ESTUDO

Samarone Carvalho Marinho1
samarone.marinho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Eixo: Resenhas e Traduções

RESUMO: Apresenta-se a tradução do Capítulo 4 (*Consciencism*) da obra *Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization* (1964; 1970) de autoria do filósofo e líder político africano Kwame Nkrumah (1909-1972). A partir dessa tradução convida-se os leitores para o estudo do pensamento desse importante líder pan-africanista, nascido em 1909 na cidade de Nkroful, e falecido em Bucareste (Romênia) em 1972, sendo um dos fundadores da Organização da Unidade Africana, e líder pela luta da independência de Gana. Na presente obra, o autor articula diversas ideias para os movimentos de luta de libertação na África. No quadro geral de suas obras – tais como "*A África deve unir-se*" (1963), "*Personalidade Africana*" (1963), "*Neocolonialismo: último estágio do imperialismo*" (1965), "*Axioms of Kwame Nkrumah*" (1967; 1969) e "*Luta de classes em África*" (1970) – o livro *Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization* (1964; 1970) ganha destaque por se tratar de obra de filosofia política onde a filosofia exerce um papel relevante para a compreensão da sociedade. Com ela, a análise da relação dos fatos sociais que compõem as experiências humanas é elevada ao grau máximo de criticidade. A filosofia nesse sentido se converte em uma filosofia política pautada numa *práxis* descolonizadora. O capítulo 4 (*Consciencism*) expressa essa forma crítica da condução da explicação filosófica do mundo, onde estão elaboradas ideias de como os mecanismos de dominação das mentes podem ser *suspensos* no bojo da conformação de uma explicação filosófica do mundo que se disponha a compreender (e superar) as forças de tensão político-sociais presentes na vida cotidiana. Escrito no contexto das lutas anticoloniais do século XX em diversos países africanos, o livro está dividido em cinco capítulos (*Philosophy in Retrospect, Philosophy and Society, Society and Ideology, Consciencism* e *Set Theoretic Terms*), onde Nkrumah expõe os princípios político-sociais formadores do conceito de consciencismo em que, ao mesmo tempo, conjuga elementos do materialismo histórico dialético com as formas específicas assumidas pelas forças liberadoras no continente africano. Por fim, utiliza-se como base da tradução a segunda edição revista pelo autor e datada do ano de 1970, onde complementos à edição de 1964 são apresentados para lançar luz às contradições inerentes aos processos de colonização que ainda existem (sob *novas* ou antigas formas) até os dias atuais.

Palavras-chave: Consciencismo filosófico; Capítulo 4 (*Consciencism*); Tradução; Kwame Nkrumah.

[1] Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (DEGEO/UFMA) e da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA). Professor-permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFMA). Professor-colaborador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGAFRO/UFMA). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

1. INTRODUÇÃO

A presente tradução aqui feita corresponde ao Capítulo 4 (*Consciencism*) da obra *Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization* (1964; 1970) de autoria do filósofo e líder político africano Kwame Nkrumah (1909-1972). Capítulo fundamental para quem pretende se iniciar na filosofia política proposta pelo autor ganês.

Nesse capítulo está disposta a ideia central de que a explicação filosófica do mundo é constantemente atravessada por problemas concretos como a dominação colonial. O papel libertador exercido pela filosofia, aí, é decifrar, nos contextos históricos dos problemas reais da vida cotidiana (a luta de liberação de sujeitos colonizados, p. ex.), os problemas humanos gerais (a existência humana, p.ex.).

Com esse objetivo, e seguindo à dica do próprio Nkrumah em nota à segunda edição do livro, expõe-se o conceito de consciencismo como momento revelador para entendimento da articulação de sua obra filosófica aos contextos de luta contra a dominação político e social de países africanos.

2. QUEM É KWAME NKRUMAH

Francis Nwia Kofi Kwame Nkrumah, pan-africanista, nascido em 1909 na cidade de Nkroful, e falecido em Bucareste (Romênia) em 1972, foi um dos fundadores da Organização da Unidade Africana, e importante líder pela luta da independência de Gana. Articulou em suas diversas obras ideias para os movimentos de luta de libertação na África.

Paralelo à sua carreira política, pós-independência de Gana, elaborou diversas obras com importante inserção na ciência política e na filosofia política, dentre elas cita-se: "*A África deve unir-se*" (1963), "*Personalidade Africana*" (1963), "*Neocolonialismo: último estágio do imperialismo*" (1965), "*Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization*" (1964; 1970), "*Axioms of Kwame Nkrumah*" (1967; 1969) e "*Luta de classes em África*" (1970).

Após seus estudos iniciais na capital de Gana, Acra, foi para a Universidade de Lincoln, Pensilvânia, onde estudou sobre arte, teologia e filosofia da educação, obtendo o grau de bacharel em Humanidades, Economia e Sociologia no ano de 1939. Em 1942, nessa mesma universidade, terminou o mestrado em ciências da educação. Após sua ida a Inglaterra para fazer o doutorado, vê tal projeto interrompido devido às intensas atividades políticas das quais participava e que acabaram por contribuir, posteriormente, para a luta de libertação de nações africanas.

Esse contexto político-acadêmico, que vai de 1935 até o ano de independência de Gana, 1957, fermenta a filosofia política de Nkrumah em torno de questões centrais como: 1) crítica ao neocolonialismo; 2) pan-africanimso como filosofia política; 3) a construção da personalidade africana; 4) a filosofia como um *práxis* descolonizadora; 5) o socialismo africano. Muitas dessas questões ficarão presentes até o ano de sua morte, 1972.

Por fim, a prática política de Nkrumah, desenvolvida nos anos de sua formação acadêmica, vai permitir o desenvolvimento de uma filosofia política rente à realidade concreta dos fatos que estava enfrentando, fazendo-se menção aqui, mais uma vez, a todo o contexto de luta pela independência em face dos imperialismo vigentes.

3. ESTRUTURA DA OBRA CONSCIENCISM: PHILOSOPHY AND IDEOLOGY FOR DE-COLONIZATION

Escrito no contexto das lutas anticoloniais do século XX em diversos países africanos, o livro *Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization* (1964 [1970]) de Kwame Nkrumah (1909-1972), apresenta-nos o conceito de consciencismo filosófico (*philosophical consciencism*).

Em cinco capítulos (*Philosophy in Retrospect, Philosophy and Society, Society and Ideology, Consciencism* e *Set Theoretic Terms*) Nkrumah expõe os princípios político-sociais formadores de tal conceito em que, ao mesmo tempo, conjuga elementos do materialismo histórico dialético com as formas específicas assumidas pelas forças liberadoras no continente africano.

O plano da obra dividido dessa maneira permite-nos ler, desde a sua introdução, a filosofia como uma filosofia política pautada numa práxis descolonizadora. Nos termos de Nkrumah (1970), para a compreensão da sociedade, a filosofia exige a análise da relação dos fatos que compõem as experiências humanas para que as transformações das sociedades ocorram.

A explicação filosófica do mundo para o intelectual ganês é atravessada por problemas concretos (como a dominação colonial, p. ex.). Os problemas humanos gerais (a existência humana, p. ex.) ali presentes, para serem corretamente compreendidos, devem ser decifrados no contexto histórico dos problemas reais da vida cotidiana (a luta de liberação do sujeito colonizado daqueles que o dominam, p. ex.).

Para Nkrumah, o papel liberador exercido pela filosofia só se efetiva enquanto tal quando ela se dispõe a realizar a compreensão das forças de tensão (mente-matéria) presentes

na vida cotidiana (a vida primária, de certo modo). O consciencismo filosófico, como um preceito político-filosófico, exercerá tal papel.

O capítulo que se apresenta para compreender a centralidade da obra, é o Capítulo 4, capítulo homônino ao título do livro: *Consciencism*. Utilizou-se como base da tradução a segunda edição revista pelo autor e datada do ano de 1970. Esse capítulo contém o cerne das teses centrais em torno da ideia de consciencismo: ser ao mesmo tempo um conceito filosófico e político.

O consciencismo filosófico é o ponto de vista filosófico que, ao partir da realidade africana e das contradições enfrentadas pela consciência africana, a ideia de progresso material forja-se com/a partir do conflito naquela consciência para além da sua própria consciência. Como princípio político, pautado em processos sociais, o consciencismo filosófico tira da inércia a matéria, imprimi-lhe o movimento, dando-lhe traços de outra história.

Só assim, conjugadas simultaneamente, filosofia e política concorrerão para dar formas específicas à luta de emancipação do continente africano que, via tal movimento, farão com que a personalidade africana tome para si os elementos passados (subsumindo-os ao movimento do presente) para promover o processo de descolonização.

4. DA TRADUÇÃO DO CAPÍTULO QUATRO *CONSCIENCISM* [2]

A prática sem pensamento é cega; pensamento sem prática é vazio. Os três segmentos da sociedade africana que especifiquei no capítulo anterior, o tradicional, o ocidental e o islâmico, coexistem com dificuldade. Os princípios que os animam estão frequentemente em conflito uns com os outros. Tentei mostrar como os princípios que informam o capitalismo estão em conflito com o igualitarismo socialista da sociedade africana tradicional.

O que fazer então? Salientei que os outros dois segmentos, para serem vistos corretamente, devem ser acomodados apenas como experiências da sociedade africana tradicional. Se não fizermos isso, nossa sociedade será atormentada pela esquizofrenia mais maligna.

Nossa atitude para com a experiência ocidental e islâmica deve ser intencional. Também deve ser guiada pelo pensamento, pois a prática sem pensamento é cega. O que se pede como primeiro passo é um corpo de pensamento conectado que determinará a natureza geral de nossa ação na unificação da sociedade que herdamos, essa unificação para levar em conta, em todos

[2] Tradução ao Capítulo 4 (*Consciencism*) de *Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization*, edição publicada pela Monthly Review Press, New York, em 1970.

os momentos, os ideais elevados subjacentes à sociedade africana tradicional. A revolução social deve, portanto, ter, firmemente por trás dela, uma revolução intelectual, uma revolução na qual nosso pensamento e filosofia sejam direcionados para a redenção de nossa sociedade. Nossa filosofia deve encontrar suas armas no contexto e nas condições de vida do povo africano. É a partir dessas condições que o conteúdo intelectual de nossa filosofia deve ser criado. A emancipação do continente africano é a emancipação do homem. Isso requer dois objetivos: primeiro, a restituição do igualitarismo da sociedade humana e, segundo, a mobilização logística de todos os nossos recursos para alcançar essa restituição.

A filosofia que deve estar por trás dessa revolução social é aquela que certa vez chamei de consciencismo filosófico. O consciencismo é o mapa em termos intelectuais da disposição das forças que permitirão à sociedade africana digerir os elementos ocidentais, islâmicos e euro-cristãos na África, e desenvolvê-los de tal maneira que se adaptem à personalidade africana. A própria personalidade africana é definida pelo conjunto de princípios humanistas que fundamentam a sociedade africana tradicional. O consciencismo filosófico é aquele ponto de vista filosófico que, partindo do conteúdo presente da consciência africana, indica a maneira pela qual o progresso é forjado a partir do conflito nessa consciência.

Sua base está no materialismo. A afirmação mínima do materialismo é a existência absoluta e independente da matéria. A matéria, porém, é também um plenário de forças que se opõem umas às outras. O ponto filosófico de dizer isso é que a matéria é assim dotada de poderes de auto-movimento.

Claro, existem diversos tipos de movimento. Os filósofos aceitaram diferentes tipos de fenômenos como ilustração do movimento. Há o caso óbvio de mudança de lugar. Se um objeto muda de posição em relação a objetos em uma localidade, diz-se que ele se move. Contra isso, pode-se pensar a princípio que todo o universo poderia girar assimetricamente em torno de um objeto, caso em que se poderia imaginar, em termos absolutos, que o objeto não havia se movido. Se isso acontecesse, seria indistinguível da primeira situação em que o próprio objeto muda sua posição em relação ao resto do universo. Isso não significa diferença. E se esses dois estados putativos não significam uma diferença, o último não pode constituir uma objeção ao primeiro.

A afirmação de que um objeto se move é significativa. E quando duas declarações significativas falham da maneira acima em indicar uma diferença, elas devem significar a mesma coisa. O que estou enunciando aqui é bem diferente do Princípio da Verificação. O Princípio da Verificação, como é bem conhecido, tem duas partes. Em primeiro lugar, afirma que uma proposição é significativa apenas se for sujeita a verificação empírica; e, em segundo

lugar, afirma que o significado de uma proposição significativa é produzido por seu método de verificação. O princípio que estou, por outro lado, ansioso por defender não estabelece nenhuma condição para a significação, mas apenas estabelece uma condição suficiente para a identidade de significado. A ideia central é a seguinte: se existem duas expressões tais que precisamente as mesmas consequências seguem da conjunção da primeira com qualquer outra proposição como se segue da conjunção da segunda com a mesma proposição, então as duas expressões são idênticas em significado.

Ver-se-á que este Princípio de Identidade de Significado é semelhante ao Princípio de Identidade de Significado de Leibniz e ao Princípio de Identidade de Significado de Frege. Descrevi um tipo de movimento que os filósofos aceitam. Eles também distinguem o movimento rotativo, que Platão ilustrou com o movimento de um pião. Há, porém, um terceiro tipo de movimento, que consiste na alteração da propriedade. Se as propriedades podem ser distinguidas das relações, pode-se dizer que existem duas grandes categorias de movimento, de modo que uma introduz uma mudança na relação enquanto a outra introduz uma mudança na propriedade, visto que tanto o movimento linear quanto o rotativo envolvem mudança de relação. Se existem esses dois tipos de movimento, um resultando em uma mudança de relação, o outro em uma mudança de propriedade, então quando se diz que a matéria tem um poder original de movimento próprio, nenhum tipo é necessariamente implícito, nem ambos são juntos.

Está na moda, em particular entre os filósofos que evitam a dialética, dizer que a matéria é inerte. O que isso significa deve ser distinguido do que significa a inércia da matéria em Newton. Newton definiu a inércia axiomaticamente como, por exemplo, em sua primeira lei do movimento. De acordo com esta lei, um corpo, exceto na medida em que é imprimido por uma força externa, continua em seu estado de movimento uniforme em linha reta. A posição de repouso é facilmente acomodada como um caso limite de movimento em linha reta. Ora, é bastante apropriado, em vez de dar uma definição direta de um termo introduzido, elucidar seu significado por meio de axiomas. Os axiomas, de fato, estabelecerão o que se deve deduzir do uso do termo introduzido. No caso da primeira lei do movimento de Newton, vemos que também aqui o poder de um corpo de auto-movimento linear é negado. De fato, Newton também negaria o poder de automovimento rotativo de um corpo. Para tomar emprestada uma palavra inventada por Whitehead, a inércia da matéria corresponde à sua insistência.

Quando se pergunta o que os filósofos querem dizer com a inércia da matéria, algo diferente transparece. Na realidade, os filósofos buscam um paralelo intelectual com o movimento físico e negam isso à matéria. Por isso, nós os encontramos insistentemente

martelando sobre a ‘estupidez’ da matéria. Eles querem dizer com isso que a matéria é incapaz de ação intelectual, nem pensar, perceber ou sentir. Claro, eles são gratos pela negação de Newton da atividade física da matéria. Eles assumem isso e aumentam com uma negação adicional da atividade intelectual da matéria. Por isso, quando um filósofo diz que a matéria é ‘estúpida’, ele não quer dizer que ela é de raciocínio lento, mas que não tem inteligência alguma. Nessa negação da atividade, tanto física quanto mental, da matéria, não é incomum que os filósofos se contradigam. Se olharmos através da *magnum opus* de Locke, *O Ensaio sobre o Entendimento Humano*, rapidamente nos deparamos com tais contradições.

Lá, Locke nega que a matéria seja ativa, atribuindo toda atividade ao espírito. No entanto, em sua teoria da percepção, ele diz que os corpúsculos *viajam* de um *objeto percebido* ao nosso órgão apropriado dos sentidos para que possamos percebê-lo. Esses corpúsculos são ditos por ele como partes do objeto percebido que se desprendem e nos submetem a uma espécie de bombardeio radiativo. Aqui, Locke se contradiz patentemente. Pois essa atividade da matéria não é dita por ele induzida, mas natural original.

Mas mesmo a teoria da gravidade, embora explique o movimento atual dos corpos (incluindo o repouso), é apropriadamente silenciosa sobre a questão dos antecedentes. Ele não enfrenta a questão de por que os corpos se movem, como é que os corpos celestes, por exemplo, passam a se mover, mas apenas como eles continuam se movendo e por que continuam se movendo como o fazem.

E, no entanto, todos aqueles que concebem o universo em termos de um superátomo original que multiplicou as tensões internas a ponto de explodir em pedaços, implicam que a matéria tem poderes de automovimento, pois eles não concebem essa construção primordial de tensões internas em termos de forças impressas *externamente*.

Tanto o fenômeno da radiação quanto a mecânica ondulatória da teoria quântica pressupõem indubitavelmente que o corpo tem poderes originais de automovimento, mesmo naquele sentido que requer algo além da mudança de propriedade. Se a matéria comete uma emissão espontânea, então, na medida em que há uma emissão de partículas, há movimento. Na medida em que essa emissão é espontânea, há automovimento.

De fato, os filósofos clássicos ficaram superimpressionados por pelo menos duas considerações. A primeira é que não discernimos um fenômeno direto de radiação ou movimento corpuscular por nenhum de nossos celebrados cinco sentidos. Mas vemos maçãs jogadas para subir. E observamos penas sopradas para fazê-las voar. Em contraste, embora saibamos de casos em que humanos e animais são empurrados, testemunhamos dia após dia o fenômeno mais evidente e diretamente intrusivo do movimento espontâneo em seres vivos.

Nossos filósofos clássicos fecharam então sem muito esforço o dossiê, identificando agradavelmente os limites de seu próprio conhecimento com os limites do que pode ser.

Agora, se alguém deseja manter a inércia filosófica da matéria, deve atribuir o automovimento fenomenal dos corpos a algum princípio não material, geralmente uma alma ou um espírito. Esta alma ou espírito pode, é claro, ser considerado inerente à matéria ou externo a ela. Mas mesmo quando se diz que há um espírito ou uma alma na matéria que é responsável por seu movimento espontâneo, não se dirá que em todo caso de movimento espontâneo fenomenal de um corpo deve-se presumir um espírito oculto no corpo, um fantasma à espreita na máquina. Portanto, a inércia filosófica da matéria não é alcançada pelo mero postulado do espírito ou da alma. De fato, torna-se uma característica definidora da matéria que ela é filosoficamente inerte.

No postulado de uma alma ou espírito, o vitalismo e diversas formas de ocultismo poderiam facilmente ser sustentados e defendidos. Mas também nisso encontramos a consideração seca que tem impressionado os filósofos. Esta é a ideia de intenção. Pensava-se que o movimento espontâneo só poderia ser deliberado ou proposital, subsumindo a ideia de intenção em qualquer caso. A deliberação, o propósito, a intenção eram, ao mesmo tempo, atribuídos exclusivamente apenas às coisas vivas, e nem mesmo a todas as coisas vivas. A matéria, em si mesma não viva, era, portanto, considerada incapaz de deliberação, propósito ou intenção. Espontaneidade de qualquer tipo não poderia, portanto, ser atribuída a ela. Este é, de fato, o cerne da inércia filosófica que é estranhamente chamada de ‘estupidez’!

De certa forma, não são os filósofos de hoje, mas os cientistas naturais que são os sucessores dos filósofos antigos. Atento ao fenômeno da radiação, o da emissão espontânea de partículas de matéria, e ao silêncio de Newton sobre a fonte do movimento original dos corpos, pode-se, se um filósofo ‘inerte’, abraçar um animismo radical e infundir não-matéria viva com uma infinidade de espíritos, ou pode-se abandonar corretamente a agora infundada negação da capacidade da matéria para se mover.

De fato, o ancestral filosófico de todos os filósofos ocidentais, Tales, foi encarado de frente por ambas as alternativas. Ele havia dito que o mundo não deveria ser explicado em termos de supernatureza e, portanto, disse que tudo era água. Agora cabia a ele explicar por que muitas coisas não eram ‘aguadas’. O mínimo que ele podia fazer era colocar um princípio de mudança na própria água, para que, pela operação desse princípio, fosse possível uma transmutação do estado que conhecemos como água para outras coisas.

Mas, para não abandonar sua primeira afirmação de que tudo é água, o princípio deve permitir apenas mudanças geométricas na água, ou seja, em sua operação, deve limitar-se à

rarefação e condensação da água. Para isso, o princípio precisava ser um princípio de movimento . Por isso, ele disse que as coisas estavam cheias de deuses. Embora isso cheire desagradavelmente a animismo, ele apenas quis dizer, ao afirmar a capacidade da matéria de auto-movimento espontâneo, rejeitar sua inércia. Ao dizer que as coisas estavam cheias de deuses, ele não queria dizer que todo objeto era o locus de algum deus, pois toda a sua revolução filosófica consistiu em sua neutralização dos deuses, tornando-os irrelevantes para fins de explicação dos objetos e processos do mundo. É seu idioma, não seu pensamento, que era pitoresco. Assim como Aristóteles iria mais tarde recuperar as formas do céu de Platão e restaurá-las à matéria, Tales estava agora recuperando a fonte do movimento e a causa dos processos do céu dos sacerdotes para a matéria.

A matéria não é inerte no sentido dos filósofos. É capaz de auto-movimento tanto no sentido de mudança de relação quanto no sentido de mudança de propriedade. Mas a matéria tem inércia. Inércia e capacidade de ser inerte foram suficientemente distinguidas, e enquanto capacidade de ser inerte implica inércia, inércia não implica capacidade de ser inerte.

As afirmações iniciais do que apresento como consciencismo filosófico são, portanto, duplas. Primeiro, há a afirmação da existência absoluta e independente da matéria, segundo, há a afirmação da capacidade da matéria para o auto-movimento espontâneo. Na medida dessas duas afirmações iniciais, o consciencismo filosófico é profundamente materialista.

Há uma necessidade suprema de distinguir aqui entre o materialismo que está envolvido no consciencismo filosófico e aquele materialismo que implica a existência única da matéria. Apontei no primeiro capítulo que uma filosofia materialista que aceita a realidade primária da matéria deve negar outras categorias de ser, ou então afirmar que elas são uma e todas redutíveis sem sobras à matéria. Se isso não apresenta um dilema, pelo menos a escolha é muitas vezes dolorosa. Em uma filosofia materialista que admite a realidade primária da matéria, se o espírito é aceito como uma categoria de ser, a redução não residual à matéria deve ser reivindicada. Além disso, o fenômeno da consciência, como o da autoconsciência, deve ser considerado, em última análise, nada mais que um aspecto da matéria.

Estritamente falando, a afirmação da única realidade da matéria é ateísta, pois o panteísmo também é uma espécie de ateísmo. O consciencismo filosófico, embora profundamente enraizado no materialismo, não é necessariamente ateu.

De acordo com o consciencismo filosófico, certas atividades que possuem todas as síndromes de propósito podem ainda ser a atividade direta da matéria. Tal atividade é generalizada e é caracterizada por uma resposta não aperceptiva ao estímulo. Isto é, caracteriza-se por uma resposta ao estímulo esvaziada de toda autoconsciência, uma resposta desprovida

de qualquer cognição além da reação ao que está agindo no momento como estímulo. A resposta instintiva é esse tipo de atividade, pois na resposta instintiva há uma resposta não aperceptiva ao estímulo, uma resposta que não é condicionada por qualquer percepção de uma possível relação de propósito entre o estímulo e o estimulado. Por outro lado, a resposta aperceptiva é deliberada. Aqui, há uma autoconsciência e uma avaliação da situação envolvendo estímulo e resposta.

A suspeita de que os seres vivos apresentam resposta não aperceptiva não é nova. De fato, Descartes pensava que a resposta de todos os animais não humanos não era aperceptiva. Ele, portanto, negou que os animais não humanos possuíssem alma continuando contente em acreditar que todas as ações de tais animais poderiam receber uma explicação mecânica que seria completa. Mas mesmo os humanos não estão inteiramente acima da resposta não aperceptiva. De fato, uma resposta que começa por ser aperceptiva pode, com o tempo, tornar-se não aperceptiva pela técnica de produzir um reflexo condicionado.

Aristóteles tinha, antes de Descartes, mantido uma opinião semelhante, de que apenas os humanos eram capazes de uma resposta autoconsciente e aperceptiva. Essa opinião de Aristóteles foi confirmada em sua invenção das almas vegetal e animal, distintas da alma racional.

Pode parecer que uma posição filosófica que aceita uma dualidade do tipo cartesiano não pode tratar confortavelmente todas as ações dos animais como puramente mecânicas. Para esse tipo de dualidade, deve resultar uma dúvida incômoda, a dúvida se o espírito como categoria não deve realmente ser extirpado com a navalha de Occam. Segundo a navalha de Occam, as entidades não devem ser multiplicadas sem necessidade lógica.

Mas de acordo com a dualidade cartesiana, existem dois tipos irredutíveis de substância. Há a substância espiritual que é puramente ativa, pensa e não se estende. Depois, há a matéria puramente extensa e inerte no sentido do filósofo. Ora, muitas das ações dos animais são, como marcas externas, bastante semelhantes às dos homens. É, portanto, uma espécie de alegação especial sustentar que essas ações são produzidas pelo espírito em um caso e não no outro, especialmente porque Descartes coloca em questão a existência de mentes diferentes das suas e de Deus.

A fim de remover esse sentimento de que a navalha de Occam pode ser aplicada para raspar o espírito, é necessário mostrar, diferentemente de alegar, que ações que têm síndromes de serem inspiradas pela mente podem resultar da mera matéria. Fazer isso é mostrar como alguma linguagem mental é redutível sem resíduo à linguagem corporal. Ou seja, para mostrar como as expressões que podem ser usadas para descrever as operações dirigidas pelo espírito

podem mostrar-se completamente adequadas para descrever a ação mecânica. Quase para mostrar, de fato, que mentes rudimentares nada mais são do que matéria ativa. Que assim seja, de fato, foi explicitamente afirmado por Leibniz, que disse que a matéria era mente rudimentar, quebrando assim o gelo categorial entre matéria e mente.

No primeiro capítulo, discuti longamente como a conversão ou redução categorial é possível, fazendo referência livre no decorrer da discussão ao trabalho dos lógicos. Se os fenômenos espirituais são de fato o resultado de fenômenos materiais, então não é de surpreender que o ambiente, que é apenas uma disposição da matéria, possa aumentar, intensificar e até desenvolver a consciência. Além disso, o problema mente-corpo está resolvido. Esta solução do problema mente-corpo tem por vezes tomado a forma de cortar o nó górdio. O problema mente-corpo surge da seguinte maneira.

Se alguém diz que existem apenas dois tipos de substâncias, matéria e mente, e além disso permite a interação entre eles, então surge a questão de como pode haver interação entre substâncias tão díspares. A mente é puramente ativa, pensa e não se estende. A matéria é passiva, estendida e sem consciência. Se alguém afirma a única realidade da matéria, como fazem os materialistas radicais, ou se alguém afirma a única realidade do espírito como Leibniz deve ter feito, então o problema mente-corpo é resolvido removendo as condições nas quais a perplexidade surge. Isso é cortar o nó górdio, pois agora a mente e o corpo não serão díspares, mas ambos serão formas de matéria ou ambos serão formas de espírito.

No consciencismo filosófico, no entanto, a interação da mente e do corpo é aceita como um fato. A perplexidade filosófica que obscurece essa interação é removida pela demonstração da possibilidade de conversão categorial. A conversão categorial deve ser distinguida do paralelismo. O próprio Descartes tentou resolver o problema mente-corpo recorrendo a uma espécie de paralelismo. Ele instituiu ocorrências paralelas, e assim explicou a dor como aquela dor que a alma sentia pelo dano ao seu corpo. Nesse ponto, como em vários outros, Descartes foi assaltado pela perspicácia crítica do filósofo ganense Anthony William Amo. De acordo com Amo, tudo o que a alma poderia fazer nos termos de Descartes é tomar conhecimento do fato de que há um buraco em seu corpo ou uma contusão nele, e a menos que o conhecimento seja doloroso, não se pode dizer que a mente sofre isso. É claro que, se se pudesse dizer que a mente sofre dessa maneira, pelo simples conhecimento do estado do corpo, então se *poderia dizer* que o corpo poderia afetar a mente. Mas não necessariamente, pois, estritamente falando, segundo Descartes o corpo não afeta a mente, mas a mente se *solidariza* com o corpo.

O consciencismo filosófico não tem espaço para um mero paralelismo no problema mente-corpo. Pois o consciencismo filosófico retém as duas categorias de mente e corpo,

reconhece o problema aceitando o fato da interação, mas oferece uma solução para isso. O paralelismo, embora reconheça as duas categorias, na verdade nega a interação. A solução oferecida pelo consciencismo filosófico é por meio da conversão categorial.

De acordo com o consciencismo filosófico, as qualidades são geradas pela matéria. Por trás de qualquer aparência qualitativa, existe uma disposição quantitativa da matéria, de modo que a aparência qualitativa é um substituto da disposição quantitativa. Não quero dizer com isso que as qualidades são as próprias quantidades. Não estou, por exemplo, dizendo que uma cor é a mesma coisa que um certo comprimento de onda. É claro que o comprimento de onda não é a cor, embora saibamos, graças aos físicos, que as cores individuais estão ligadas a comprimentos de onda característicos. O que estou dizendo, porém, é que a cor é precisamente o substituto visual de um comprimento de onda.

Uma cor é o modo de impressão do olho de uma onda com certas propriedades matemáticas, é o substituto visual de uma disposição quantitativa da matéria. Os sons, da mesma forma, são o modo de impressão de ondas do ouvido com certas propriedades. Em geral, as sensações e percepções são substitutos sensoriais das disposições quantitativas da matéria. Todas as propriedades naturais, qualquer que seja a propriedade discernível por meio de um sentido ou mais, nada mais são do que substitutos sensoriais de disposições quantitativas da matéria.

No primeiro capítulo, refutei a afirmação de que a Teoria da Relatividade de Einstein era incompatível com o materialismo. O fundamento da objeção era que o materialismo filosófico requer a existência absoluta e independente do espaço e do tempo como receptáculos necessários para a matéria. Nesse ponto, expliquei que não havia conflito com a Teoria da Relatividade e também que o próprio materialismo era inconsistente com a existência absoluta e independente do espaço ou do tempo.

Se a existência única da matéria é afirmada, então espaço e tempo, na medida em que não são matéria, devem ser irreais. O consciencismo filosófico não afirma a única realidade da matéria. Em vez disso, afirma a realidade primária da matéria. Aqui, novamente, se o espaço fosse absoluto e independente, a matéria não poderia ser primária em relação a ele. Portanto, o consciencismo filosófico, ao afirmar a existência primária da matéria, também sustenta que o espaço deve, na medida em que é real, derivar suas propriedades daquelas da matéria por meio de uma conversão categorial. E como as propriedades do espaço são geométricas, segue-se então da consciência filosófica que a geometria do espaço é determinada pelas propriedades da matéria.

Quando nos voltamos agora para a Teoria Geral da Relatividade de Einstein, encontramos exatamente a mesma conclusão. Pois em sua Teoria, Einstein se baseia em um princípio de Mach sobre as condições de significância para afirmar que as propriedades do espaço são fixadas pelas massas dos corpos em um campo gravitacional. Este princípio de Einstein, como o consciencismo filosófico, rejeita a existência absoluta e independente do espaço. No que diz respeito ao espaço, a relatividade e o consciencismo filosófico são mutuamente consistentes.

Ao discutir a possibilidade de conversão categorial, eu disse que duas abordagens estavam disponíveis para a filosofia. Primeiro, a possibilidade de conversão categorial poderia ser demonstrada em termos conceituais. Isso foi alcançado pela lógica moderna. Em segundo lugar, podem ser citados modelos que preencham as condições de conversão categorial. Tais modelos são oferecidos pela ciência moderna.

O consciencismo filosófico reivindica a realidade da conversão categorial. Mas se a conversão de uma categoria para outra não deve representar uma mera aparição, uma vontade filosófica, então tal conversão deve representar uma variação na massa de sua matéria inicial. A conversão é produzida por um processo dialético, e se for de um tipo lógico inferior para um tipo lógico superior, envolve perda de massa.

Aqui, novamente, essa perda de massa realmente que ocorre é dedutível da Teoria Geral da Relatividade de Einstein. Segue-se desta Teoria que toda mudança química de substâncias mais simples para substâncias mais complexas, na medida em que acarreta o surgimento de novas propriedades, representa uma perda de massa. De fato, representa uma conversão de parte da massa da matéria. Na teoria de Einstein, a perda é calculável de acordo com a fórmula geral $e = mc^2$ onde e representa *ergs* de energia, m massa e c a velocidade da luz. Se, por exemplo, um grama de massa for substituído por m, a equivalência em ergs de energia será 9×20^{10} *ergs*, pois neste caso e será igual a c^2. De acordo com o consciencismo filosófico, no entanto, embora toda essa quantidade de massa seja convertida, não é toda ela que é convertida nas propriedades emergentes. Em mudanças químicas reais, parte dela, transpira como calor.

É esta realidade de conversão categorial que leva o consciencismo filosófico a afirmar não a única realidade da matéria, mas sua realidade primária. Se as categorias superiores são apenas substitutas dos processos quantitativos da matéria, elas ainda não são aparições vazias, mas são bastante reais.

Segue-se daí que, no consciencismo filosófico, a matéria é capaz de mudança dialética, pois se as propriedades naturais nada mais são do que substitutas das disposições quantitativas da matéria, então, uma vez que as propriedades naturais mudam, a matéria deve mudar na

disposição quantitativa. E a matéria, sendo um plenário de forças em *tensão*, já contém a incipiente mudança de disposição necessária para provocar uma mudança de qualidade ou propriedade. A própria força é a maneira pela qual as partículas de matéria existem, é sua constituição matemática ou quantitativa. A força não é uma descrição de uma partícula de matéria, não é algo que partículas de matéria usam em seu rosto. Pelo contrário, é algo interno a elas.

Como a matéria é um plenário de forças em tensão, e como a tensão implica mudança incipiente, a matéria deve ter o poder de auto-movimento original a ela. Sem auto-movimento, a mudança dialética seria impossível. Por mudança dialética, entendo a emergência de um terceiro fator de tipo lógico superior da tensão entre dois fatores ou dois conjuntos de fatores de tipo lógico inferior. A matéria pertence a um tipo lógico, propriedades e qualidades da matéria a um tipo lógico superior, propriedades de propriedades a um tipo lógico ainda superior.

Isso levanta apropriadamente questões de natureza epistemológica sobre o consciencismo. Os problemas epistemológicos são aqueles que dizem respeito à natureza do conhecimento e seus tipos, e também as avenidas para eles que estão abertas à mente. O consciencismo, ao evitar a afirmação da única realidade da matéria, prepara-se para o reconhecimento indolor da objetividade dos diferentes tipos de ser. De fato, a própria concepção da dialética está ligada a um reconhecimento de diferentes tipos de ser. Tipos de ser são tipos lógicos. Se formam uma escala do ser, não se deve inferir que essa escala esteja correlacionada com uma escala de valor. Os tipos são tipos lógicos, de modo que os objetos materiais formam um tipo lógico. Aqueles termos gerais, que podem ser aplicados na descrição apenas a objetos materiais, formam um tipo lógico superior. Aqueles termos gerais que podem ser aplicados em descrição aos termos gerais do primeiro grupo formam outro tipo lógico que é ainda mais alto.

Os objetos materiais e suas propriedades pertencem a diferentes tipos lógicos, assim como os objetos materiais e a mente. São essas diferenças de tipo que tornam possível o absurdo categorial. Por absurdo categorial quero dizer aquele absurdo especial que surge do acoplamento de tipos de termos que não devem ser acoplados. Os termos podem ser acoplados somente quando pertencem ao mesmo tipo ou pertencem a tipos próximos. Assim, ‘povo’ e ‘independência’ pertencem a tipos próximos e podem, portanto, ser acoplados como na proposição ‘somos um povo independente’. Mas o número dois e ‘vermelho’ não pertencem ao mesmo tipo nem pertencem a tipos próximos. Portanto, não inesperadamente, a proposição ‘o número dois é vermelho’, que os une, comete um absurdo categorial. Da mesma forma, os termos que podem ser acoplados aos substitutos filosóficos na descrição destes últimos não

podem ser acoplados aos itens que dão origem aos substitutos, embora não haja nada que seja incapaz de tradução, sem resíduo, para proposições sobre esses itens cujos substitutos eles são.

Os termos que podem ser acoplados a substitutos filosóficos na descrição deles não podem ser acoplados aos itens que dão origem aos substitutos, porque se um termo pode ser acoplado a um substituto filosófico, ele deve ser do mesmo tipo lógico que o substituto filosófico, ou, se estiver na descrição do mesmo, deve ser de tipo superior e próximo àquele a que pertence o substituto. Os termos que podem ser acoplados na descrição com um substituto filosófico devem ser um tipo lógico superior ao substituto, uma vez que tais termos são sempre um tipo superior a seus sujeitos. Como tal, esses termos são pelo menos dois tipos superiores aos itens que dão origem ao substituto. Eles não podem, portanto, ser atribuídos mesmo a título de complemento. Não se pode dizer que o número dois é uma coisa vermelha (complemento) assim como não se pode dizer que o número dois é vermelho (descrição).

Essa consequência epistemológica do consciencismo filosófico fornece uma justificativa filosófica antecedente para tais atividades como a investigação da natureza da mente pelos meios exclusivos da investigação da natureza e funcionamento do cérebro. Esta é uma grande vantagem, pois como a mente não está sujeita à exposição experimental, se todas as proposições sobre a mente são, em princípio, traduzíveis sem resíduos para proposições sobre o sistema nervoso, que estão sujeitas à exposição experimental, então uma grande quantidade de pesquisa mental pode ser feita em termos de pesquisa neural. Em geral, o consciencismo filosófico restringe a extensão do eremitério acadêmico. Ele faz isso tornando possível a pesquisa sobre a natureza de uma categoria em termos de outra categoria.

Há uma tendência crescente entre alguns filósofos que sustentam a visão de que quando o materialismo triunfou e obteve vitória sobre o idealismo, ele deve, como sua vítima, desaparecer ou ‘definhar’ como filosofia. Prevê-se que isso ocorrerá quando a sociedade sem classes for alcançada. Marx e Engels consideravam o materialismo como a verdadeira forma de ciência e, de fato, sustentavam que, com a derrubada final do idealismo, o materialismo deveria ter a ciência como seu conteúdo positivo. O importante não é tanto que não seja necessário enfatizar o materialismo como uma filosofia quando o idealismo é derrubado, mas sim que a importância e a correção do materialismo não serão de forma alguma diminuídas em sua hora de vitória. Alguns filósofos esperam que o materialismo desapareça e dê lugar a uma filosofia da mente - e que a teoria filosófica da mente, que não seja explicitamente prefaciada pelo materialismo filosófico, abra a porta para um novo idealismo.

O pensamento sem prática é vazio, e o consciencismo filosófico exibe constantemente áreas de significado prático, como a acima. Se o consciencismo filosófico afirma inicialmente

a existência absoluta e independente da matéria, e sustenta que a matéria é dotada de suas leis objetivas primitivas, então o consciencismo filosófico se constrói tornando-se um reflexo da objetividade, em termos conceituais, do desdobramento da matéria. Quando uma filosofia se restringe tanto à reflexão do desdobramento objetivo da matéria, ela também estabelece uma conexão direta entre conhecimento e ação.

Essa ideia de uma filosofia como imagem conceitual da natureza também é encontrada em Spinoza e, de fato, é um princípio do racionalismo em geral. Segundo Spinoza, pelo menos, a ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão da natureza. O erro dos racionalistas quanto à conexão entre filosofia e natureza está em tratar a filosofia como a planta, a camisa de força da natureza, em vez de se contentar com uma mera afirmação de reflexão mútua. Se, no entanto, a ordem e a conexão das idéias é a mesma que a ordem e a conexão da natureza, então, de acordo com Spinoza, o conhecimento de uma ordem e conexão deve ser o conhecimento da outra ordem e conexão. Com efeito, pode-se dizer que, segundo Spinoza, a mente é a ideia cujo corpo é a natureza. Na medida em que ele [o corpo] permite que a ação seja possível, o conhecimento da mente pode ser a base objetiva direta de uma intervenção na natureza.

Eu disse anteriormente que, apesar da profunda clivagem entre idealismo e materialismo, eles não apresentavam diferentes inventários do mundo. Isso dificilmente significa, no entanto, que eles compartilham a mesma atitude para com o mundo. Eles certamente diferem em sua concepção da natureza da conexão entre pensamento e ação. Neste campo, o idealismo é jejuno e grotescamente ineficaz. O materialismo é, por outro lado, dinâmico e constantemente lança áreas de significado prático.

Mas se o consciencismo filosófico conecta o conhecimento com a ação, ainda é necessário perguntar se ele concebe essa conexão como puramente mecanicista, ou se a torna suscetível de influência e comentário éticos.

É evidente, pelo menos, que o consciencismo filosófico não pode redundar em um conjunto fechado de regras éticas, um conjunto de regras que devem ser aplicadas em qualquer sociedade e em qualquer tempo. O consciencismo filosófico é incapaz disso porque ele mesmo se baseia em uma visão da matéria, presa nas garras de uma inexorável evolução dialética.

Na medida em que o materialismo resulta em igualitarismo no plano social, ele resulta em ética. O igualitarismo não é apenas político, mas também ético. Pois implica uma certa gama de conduta humana que é a única aceitável para ela. Ao mesmo tempo, porque concebe a matéria como um plenário de tensões que dão origem à mudança dialética, não pode congelar suas regras éticas com imutabilidade. Seria errado, porém, tentar inferir disso que os princípios

éticos que o consciencismo filosófico sanciona são sempre gratuitos e desprovidos de fundamento objetivo. Pois mesmo quando as regras mudam, elas ainda podem ser informadas, ainda serem governadas pelos mesmos princípios básicos à luz das mudanças nas condições sociais.

É necessário compreender corretamente a relação entre regras e princípios. Essa relação é semelhante àquela entre ideais e instituições e também entre estatutos e regulamentos. Os estatutos, é claro, estabelecem princípios gerais, não explicitam os procedimentos por meio dos quais podem ser realizados e cumpridos. Os regulamentossão uma aplicação de tais princípios. É óbvio que quando as condições em que os regulamentos funcionam se alteram seriamente, pode ser necessário alterar os regulamentos para que o mesmo estatuto continue a ser cumprido. Os estatutos não estão no mesmo nível que os regulamento, nem implicam em qualquer regulamento *particular*. É porque eles não carregam nenhuma implicação específica de regulamentos particulares, mas podem ser servidos por qualquer um de todo um espectro de tais, que é possível emendar regulamentos, enquanto o estatuto que eles devem cumprir não sofre nenhuma mudança.

A relação entre ideais e instituições é semelhante. Que as circunstâncias mudam é um truísmo. Por tudo isso, é significativo. Pois significa que, se os ideais devem ser perseguidos ao longo dos cenários cambiantes da vida, pode ser necessário modificar ou substituir as instituições para que os mesmos ideais sejam efetivamente atendidos. Não existem instituições particulares que, independentemente das circunstâncias locais, estejam exclusivamente ligadas aos seus ideais. As instituições devem ser crivadas de pragmatismo.

É da mesma forma que os princípios se relacionam com as regras mesmo quando são éticas. A ideia de que as regras éticas podem mudar, e de fato precisam mudar, é algo que uma pequena reflexão pode confirmar.

Evidentemente, mesmo quando duas sociedades compartilham os mesmos princípios éticos, elas podem diferir nas regras que tornam os princípios efetivos. Os jumentos eram de uma importância tão esmagadora em Israel que Deus achou necessário regular as relações humanas por uma regra ética que as mencionasse especificamente. Não cobiçarás o jumento do teu próximo. Se Deus se dignasse a dar-nos hoje uma regra semelhante, sem dúvida nos proibiria de cobiçar o automóvel do nosso vizinho. Aqui Deus estaria dando uma nova regra ética, destinada a dar efeito a um princípio ético imutável, mas levando em conta os tempos modernos.

O progresso na conquista do homem e no domínio das forças da natureza tem um efeito profundo sobre o conteúdo das regras éticas. Algumas regras éticas são suspensas, porque as

situações em que entram em vigor perdem toda a probabilidade de reincidência, outras cedem lugar ao seu oposto, como, por exemplo, quando uma sociedade matriarcal se transforma em patriarcal, pois aqui muitas regras éticas decorrentes da posição da mulher terão que dar lugar às decorrentes da nova posição do homem. E, no entanto, os princípios por trás desses diversos espanadores de regras éticas podem permanecer constantes e idênticos entre sociedade e sociedade.

Segundo o consciencismo filosófico, as regras éticas não são permanentes, mas dependem do estágio alcançado na evolução histórica de uma sociedade, de modo que se conservam os princípios cardeais do igualitarismo.

Uma sociedade não muda sua ética simplesmente mudando suas regras. Para alterar sua ética, seus princípios devem ser diferentes. Assim, se uma sociedade capitalista pode se tornar uma sociedade socialista, então uma sociedade capitalista terá mudado sua ética. Qualquer mudança de ética constitui uma mudança revolucionária.

No entanto, muitas vezes as regras morais mudaram tão surpreendentemente que dão a impressão de uma revolução na ética. Por exemplo, pode-se tomar essa profunda mudança em nossa atitude em relação aos ofensores pela qual a psicologia moderna é responsável. A psicologia moderna traz ao nosso conhecimento fatos relevantes de cuja existência não temos idéia em nossos sonhos. Quando esses novos fatos mudam nossa atitude, as regras morais não necessariamente mudam. Mas a aplicação delas é negada, pois as novas considerações provocam uma reclassificação do ato envolvido e, possivelmente, o colocam sob outra regra ética. Nesse caso, uma atitude moral diferente poderia se tornar relevante.

As investigações sobre a psicologia da delinquência são um exemplo disso. Tais investigações tendem, por seus resultados, a atenuar a acrimônia de nossa atitude moral para com os delinquentes, obrigando-nos, reconhecidamente, não a renunciar às regras morais, mas a reclassificar os atos delinquentes.

O princípio ético fundamental do consciencismo filosófico é tratar cada homem como um fim em si mesmo e não apenas como um meio. Isso é fundamental para todas as concepções socialistas ou humanistas do homem. É verdade que Immanuel Kant também identificou isso como um princípio fundamental da ética, mas enquanto ele o considerava um comando imediato da razão, nós o derivamos de um ponto de vista materialista.

Essa derivação pode ser feita por meio daquele igualitarismo que, como vimos, é o reflexo social do materialismo. O igualitarismo é baseado na tese monista do materialismo. A matéria é una mesmo em suas diferentes manifestações. Se a matéria é *uma*, segue-se que há uma rota conectando quaisquer das duas manifestações da matéria. Isso não significa que entre

quaisquer das duas manifestações da matéria haja uma rota que não passe por nenhuma terceira forma. A rota não precisa ser direta, pois pode levar de volta à forma primária da matéria. Os processos dialéticos não são unilineares, não seguem apenas uma linha, mas são ramificados. Existe uma rota de qualquer galho de uma árvore para qualquer outro galho, de modo que a rota nunca saia da árvore. Mas isso não significa que todos os galhos tenham algum ponto em comum, pois pode ser necessário passar ao tronco e juntar-se a outro galho para passar de um galho a outro. No entanto, existe esta rota. As diferentes manifestações da matéria são todas resultados de processos dialéticos que se desenrolam de acordo com leis objetivas. Há um processo determinado através do qual toda manifestação é derivada.

Ao dizer, no entanto, que há uma rota entre quaisquer duas formas de matéria, não atribuo a implicação de que qualquer forma de matéria possa de fato ser derivada de qualquer outra forma, pois isso pode envolver a reversão de um processo irreversível. O resultado do que quero dizer é a continuidade da natureza: embora a evolução dialética da matéria possa levar a becos sem saída (como as plantas e os animais desaparecidos dos dias pré-históricos), a evolução dialética não contém hiatos.

É a unidade básica da matéria, apesar de suas manifestações variadas, que dá origem ao igualitarismo. Basicamente, o homem é *um*, pois todos os homens têm a mesma base e surgem da mesma evolução segundo o materialismo. Este é o fundamento objetivo do igualitarismo.

David Hume levantou a questão de que as filosofias éticas começam com declarações de fato e de repente procuram basear declarações de avaliação nelas, sem explicar a legitimidade de sua inferência. Se o homem é basicamente *um*, então se a ação está objetivamente atenta a esse fato, ela deve ser guiada por princípios. Os princípios orientadores podem ser enunciados com tal generalidade que se tornam autónomos. Isso quer dizer, primeiro, que se a ação deve se conformar à objetividade da unidade humana, então ela deve ser guiada por princípios gerais que sempre mantenham essa objetividade em vista, como princípios que impeçam a ação de proceder como se os homens fossem basicamente diferentes. Em segundo lugar, esses princípios, por se referirem ao fato, podem ser afirmados com ousadia, como se fossem autônomos, como o princípio de que um indivíduo não deve ser tratado por outro apenas como meio, mas sempre como fim.

Se os princípios éticos se baseiam no igualitarismo, eles devem ser objetivos. Se os princípios éticos surgem de uma ideia igualitária da natureza do homem, eles devem ser generalizáveis, pois de acordo com tal ideia o homem é basicamente *um* no sentido definido. É a essa generalização não-diferencial que se expressa a ordem de tratar cada homem como um fim em si mesmo, e não apenas como um meio. Ou seja, o consciencismo filosófico, embora

tenha o mesmo princípio fundamental da ética de Kant, difere de Kant por fundar a ética em uma ideia filosófica da natureza do homem. Isso é o que Kant descreve como ética baseada na antropologia. Por antropologia Kant quer dizer qualquer estudo da natureza do homem, e ele proíbe que a ética seja baseada em tal estudo.

É precisamente isso que o consciencismo filosófico faz. Também concorda com a visão tradicional africana em muitos pontos e, assim, preenche uma das condições que se impõe. Em particular, concorda com a ideia tradicional africana da existência absoluta e independente da matéria, a ideia de seus poderes de auto-movimento no sentido explicado, a ideia de convertibilidade categorial e a ideia de fundamentação de princípios fundamentais da ética. na natureza do homem.

O ponto de vista tradicional africano, é claro, aceita a ideia absoluta e independente de matéria. Se tomarmos a filosofia do africano, descobriremos que nela se aceita a existência absoluta e independente da matéria. Além disso, a matéria não é apenas um peso morto, mas viva com forças em tensão. Com efeito, para o africano, tudo o que existe, existe como um complexo de forças em tensão. Ao manter a força em tensão como essencial para tudo o que existe, ele está, como Tales e como consciencistas filosóficos, dotando a matéria de um poder original de automovimento. Eles estavam dotando-a do que a matéria precisaria para iniciar mudanças qualitativas e substanciais.

Quando existe uma pluralidade de homens na sociedade, e se aceita que cada homem precisa ser tratado como um fim em si mesmo, não apenas como um meio, ocorre uma transição da ética para a política. A política torna-se efetiva, pois é preciso criar instituições para regular o comportamento e as ações da pluralidade de homens na sociedade de modo a conservar o princípio ético fundamental da dignidade inicial de cada indivíduo. O consciencismo filosófico, portanto, prenuncia uma teoria política e uma prática sócio-política que, juntas, procuram assegurar a eficácia dos princípios fundamentais da ética.

A prática sócio-política é direcionada a impedir o surgimento ou a solidificação de classes, pois na concepção marxista de estrutura de classes há exploração e sujeição de classe a classe. A exploração e a sujeição de classe são igualmente contrárias ao consciencismo. Em razão de seu princípio igualitário, o consciencismo filosófico busca promover o desenvolvimento individual, mas de modo que as condições para o desenvolvimento de todos se tornem as condições para o desenvolvimento de cada um. Isto é, de forma que o desenvolvimento individual não introduza diversidades que destruam a base igualitária. A prática sócio-política também busca coordenar as forças sociais de forma a mobilizá-las

logisticamente para o máximo desenvolvimento da sociedade em linhas verdadeiramente igualitárias. Para isso, o desenvolvimento planejado é essencial.

Em seu aspecto político, o consciencismo filosófico se depara com as realidades do colonialismo, do imperialismo, da desunião e da falta de desenvolvimento. Individual e coletivamente, esses quatro militam contra a realização de uma justiça social baseada em ideias de verdadeira igualdade. O primeiro passo é liquidar o colonialismo onde quer que esteja. Em *Towards Colonial Freedom*, afirmei que é objetivo dos governos coloniais tratar suas colônias como produtoras de matérias-primas e, ao mesmo tempo, como lixeira dos bens manufaturados de industriais e capitalistas estrangeiros. Sempre acreditei que a base do colonialismo é económica, mas a solução do problema colonial está na ação política, numa luta feroz e constante pela emancipação como primeiro passo indispensável para garantir a independência e a integridade econômicas.

Eu disse anteriormente que o consciencismo considera a matéria como um plenário de forças em tensão, e que em seu aspecto dialético, ele considera possível a conversão categorial por uma disposição crítica da matéria. Isso nos dá uma pista de como analisar o fato do colonialismo, não apenas na África, mas em todos os lugares. Também nos dá uma pista de como derrotá-lo.

Em uma situação colonial, há forças que tendem a promover o colonialismo, a promover aqueles laços políticos por meio dos quais um país colonialista liga suas colônias a si mesmo com o objetivo principal de promover suas vantagens econômicas. O colonialismo exige esforço, e muito desse esforço é tomado pelo combate de forças progressistas, forças que procuram negar esse empreendimento opressivo de indivíduos e classes gananciosos por meio do qual uma imposição egoísta dos fortes é feita aos fracos.

Assim como a aparência plácida da matéria apenas disfarça a tensão das forças subjacentes a essa aparência, como o arco de Heráclito, também em um território colonial, uma oposição de forças reacionárias e revolucionárias pode, no entanto, dar uma impressão de subjugação final e aquiescente. Mas, assim como uma qualidade pode ser alterada por mudanças quantitativas (mensuráveis) de natureza crítica na matéria, essa impressão aquiescente pode ser obliterada por uma mudança na relação das forças sociais. Esses conjuntos opostos de forças são dinâmicos, no sentido de que buscam e tendem a estabelecer alguma condição social.

Pode-se, portanto, referir-se a eles pelo nome de ação para explicitar sua natureza dinâmica. Nesse caso, diz-se que em uma situação colonial pode-se discernir ação positiva e ação negativa. A ação positiva representará a soma dessas forças que buscam justiça social em

termos de destruição da exploração e opressão oligárquicas. A ação negativa representará correspondentemente a soma dessas forças que tendem a prolongar a subjugação e a exploração colonial. A ação positiva é revolucionária e a ação negativa é reacionária.

Deve-se reconhecer desde o início que os termos introduzidos de ação positiva e negativa são abstrações. Mas o fundamento para eles está na realidade social. É bem possível, por meio de análise estatística, descobrir as maneiras pelas quais a ação positiva e a ação negativa estão relacionadas em qualquer sociedade. A análise estatística será de fatos como produção, distribuição, renda, etc. Qualquer análise desse tipo deve revelar uma das três situações possíveis. A ação positiva pode exceder a ação negativa, ou a ação negativa pode exceder a ação positiva, ou podem formar um equilíbrio instável.

Em uma situação colonial, a ação negativa, sem dúvida, supera a ação positiva. Para que a verdadeira independência seja conquistada, é necessário que a ação positiva venha sobrepujar a ação negativa. É certo que uma aparência de verdadeira independência é possível sem essa relação específica. Quando isso acontece, dizemos que o neocolonialismo se instalou, pois o neocolonialismo é um disfarce adotado pela ação negativa para dar a impressão de que foi superado pela ação positiva. Neocolonialismo é ação negativa jogando no gambá.

Para evitar isso, é necessário que a ação positiva seja apoiada por um partido de massa, e qualitativamente melhore essa massa para que, pela educação e pelo aumento do seu grau de consciência, sua aptidão para a ação positiva seja aumentada. Podemos, portanto, dizer que em um território colonial, a ação positiva deve ser apoiada por um partido de massas, completo com seus instrumentos de educação. Foi por isso que o Partido Popular da Convenção de Gana desenvolveu desde cedo sua ala educacional, ala operária, ala agrícola, ala juvenil, ala feminina, etc. Desta forma, o povo recebeu uma educação política constante, sua autoconsciência foi aumentada e uma auto-imagem foi formada como um colonialismo implacavelmente excluído em todas as suas formas. É também no apoio de milhões de membros e simpatizantes, unidos por um propósito radical comum, que consiste o caráter revolucionário do Partido Popular da Convenção, e não apenas no pique de seus programas. Seu apoio de massa e nacional permitiu pensar em termos realistas de instituir mudanças de natureza fundamental na miscelânea social legada pelo colonialismo.

Uma democracia parlamentar popular com um sistema de partido único é mais capaz de expressar e satisfazer as aspirações comuns de uma nação como um todo, do que um sistema parlamentar de múltiplos partidos, que na verdade é apenas um ardil para perpetuar e encobrir o luta inerente entre os que ‘têm’ e os que ‘não têm’. Para que um território adquira os atributos nominais de independência, é claro que não é necessário que a ação positiva supere a ação

negativa. Quando um país colonialista vê o avanço da ação positiva, desenvolve infalivelmente uma política de contenção, uma política pela qual procura frear esse avanço e limitá-lo. Esta política muitas vezes assume a forma de conferências e reformas constitucionais prolongadas.

A contenção é, no entanto, aceita pelo país colonialista apenas como um segundo melhor. O que realmente gostaria de fazer é reverter a ação positiva. É quando se assegura da impossibilidade de reverter as ondas da história que aplica a política de contenção, que tenta limitar a realização do progresso concebendo reformas frívolas. O país colonialista procura desviar a ação positiva para canais que lhe são inofensivos.

Para isso, recorre a diversos meios sutis. Tendo abandonado a violência direta, o país colonialista dá uma orientação enganosa às forças negativas em seu território dominado. Essas forças negativas tornam-se o lobo político disfarçado em pele de cordeiro, e se juntam ao clamor pela independência e são aceitas de boa fé pelo povo. É então que, como uma doença devastadora, eles procuram de dentro para infestar, corromper, perverter e frustrar as aspirações do povo.

O povo, o corpo e a alma da nação, a sanção final das decisões políticas e os herdeiros da soberania, não podem ser enganados por muito tempo. Rápidos no cheiro, eles descobrem esses políticos com cara de Janus que correm com a lebre e caçam com os cães. Eles se afastam deles. Uma vez exposto este subterfúgio colonialista e desacreditados os cúmplices, o poder colonial não tem outra opção senão reconhecer a independência do povo. No ato seguinte, porém, ela busca sem graça neutralizar essa mesma independência fomentando o descontentamento e a desunião. E, finalmente, por insinuações e bajulação, tenta deserdar o povo e se constituir sua consciência e sua vontade, senão sua voz e seu braço. As decisões políticas, tal como eram antes da conquista da independência, perdem a sua referência ao povo e servem mais uma vez ao bem-estar e à segurança do antigo poder colonial e da camarilha de políticos egocêntricos.

Qualquer tentativa oblíqua de uma potência estrangeira de frustrar, recusar, corromper ou perverter a verdadeira independência de um povo soberano é neocolonialista. É neocolonialista porque busca, não obstante a reconhecida soberania de um povo, subordinar seus interesses aos de uma potência estrangeira.

Um país colonialista pode, de fato, oferecer independência a um povo, não com qual intenção que tal ato possa implicar, mas na esperança de que as forças positivas e progressistas assim apaziguadas e aquietadas, o povo possa ser explorado com maior serenidade e conforto. O neocolonialismo é um perigo maior para os países independentes do que o colonialismo. O colonialismo é grosseiro, essencialmente aberto e apto a ser superado por um concerto

proposital de esforço nacional. No neocolonialismo, no entanto, o povo está dividido por seus líderes e, em vez de fornecer uma verdadeira liderança e orientação que é informada em todos os pontos pelo ideal do bem-estar geral, os líderes negligenciam as próprias pessoas que os colocaram no poder e incautamente se tornaram instrumentos de repressão em nome dos neocolonialistas.

É muito mais fácil para o proverbial camelo passar pelo buraco da agulha, corcunda e tudo, do que para uma antiga administração colonial dar conselhos sólidos e honestos de natureza *política* ao seu território libertado. Permitir que um país estrangeiro, especialmente aquele que está carregado de interesses econômicos em nosso continente, nos diga quais decisões *políticas* tomar, quais rumos *políticos* seguir, é realmente para nós devolver nossa independência ao opressor em uma bandeja de prata.

Da mesma forma, uma vez que a motivação do colonialismo, quaisquer que sejam as formas multiformes que possa assumir, é bem e verdadeiramente econômica, sendo o próprio colonialismo apenas a instituição de laços políticos que prendem as colônias a um país colonialista, com o objetivo principal das vantagens econômicas metropolitanas. É, portanto, essencial que um território liberado não deve vincular sua economia à dos governantes depostos. A libertação de um povo institui princípios que preconizam o reconhecimento e a destruição da dominação imperialista, seja ela política, econômica, social ou cultural. Para destruir a dominação imperialista nessas formas, a ação política, econômica, social e cultural deve sempre ter como referência as necessidades e a natureza do território libertado, e é dessas necessidades e da natureza que a ação deve derivar autenticidade. A menos que essa auto-referência seja mantida religiosamente, um território liberado receberá de braços abertos o inimigo que procurou destruir à custa de um sofrimento terrível.

O verdadeiro bem-estar de um povo não admite concessões. Se comprometermos o verdadeiro interesse do nosso povo, o povo um dia nos julgará. Pois é com seu esforço e seu sacrifício, com sua tolerância e sua negação, que a independência é conquistada. Uma vez conquistada a independência, é possível governar contra o antigo poder colonial, mas não é realmente possível governar contra a vontade e o interesse do povo.

As pessoas são a espinha dorsal da ação positiva. É pelo esforço do povo que o colonialismo é derrotado, é pelo suor do rosto do povo que as nações se constroem. O povo é a realidade da grandeza nacional. É o povo que sofre as depredações e indignidades do colonialismo, e o povo não deve ser insultado por flertes perigosos com o neocolonialismo.

Existe uma lei fundamental da evolução da matéria para formas superiores. Essa evolução é dialética. E é também a lei fundamental da sociedade. É da tensão que nasce o ser. O devir é uma tensão, e o ser é filho dessa tensão de forças e tendências opostas.

Assim como no universo físico, o objeto em movimento é sempre influenciado por forças externas. Qualquer movimento é de fato uma resultante. Assim, na sociedade, todo desenvolvimento, todo movimento progressivo, é uma resultante de forças desarmônicas, uma resultante, um triunfo de forças positivas. Ação sobre a ação negativa.

Este triunfo deve ser acompanhado pelo conhecimento. Pois assim como o processo de evolução natural pode ser auxiliado pela intervenção humana baseada no conhecimento, a evolução social pode ser auxiliada pela intervenção política baseada no conhecimento das leis do desenvolvimento social. A ação política destinada a acelerar a evolução social é da natureza de um catalisador.

A necessidade de tal catalisador é criada pelo fato de que a evolução natural é sempre um desperdício. Ocorre à custa de uma perda maciça de vidas e à custa de uma angústia extrema. A evolução acelerada pelo conhecimento científico é mais rápida e representa uma economia de material. Da mesma forma, a catálise que a ação política introduz na evolução social representa uma economia de tempo, vida e talento.

Sem ação positiva, um território colonial não pode ser verdadeiramente libertado. Ele está condenada a rastejar em seu ritmo mesquinho de dia para dia em direção à conquista de uma falsa independência que se transforma em pó, independência que é atravessada pelo interesse supremo de um poder estranho. Para alcançar a verdadeira libertação, a ação positiva deve começar com uma análise objetiva da situação que ela busca mudar. Tal análise tentei em *Towards Colonial Freedom*. A ação positiva deve, além disso, buscar o alinhamento de todas as forças do progresso e, ao manipulá-las, confrontar as forças negativas. Deve ao mesmo tempo antecipar e conter suas próprias contradições internas, pois, embora a ação positiva una aquelas forças de uma situação que são, em relação a um propósito específico, progressivas, muitas dessas forças conterão tendências que são, em outros aspectos, reacionárias.

Assim, quando a ação positiva recorre a um alinhamento de forças, ela cria em si costuras nas quais esse alinhamento pode desmoronar. É essencial que a ação positiva, em sua evolução dialética, antecipe essa desintegração seminal e descubra uma maneira de conter as futuras tendências cismáticas, uma maneira de cortar a fragmentação pela raiz, à medida que o colonialismo começa a cambalear e cambalear sob o ataque frontal da ação positiva.

Mas mesmo com o colonialismo derrotado, a ação positiva não pode ceder, pois é mais ou menos nessa época que as tendências cismáticas mencionadas amadurecem. Além disso, a

independência política, embora valha a pena em si mesma, ainda é apenas um meio para a plena redenção e realização de um povo. Quando a independência é conquistada, a ação positiva requer uma nova orientação, longe da pura destruição do colonialismo e em direção à reconstrução nacional.

É, de fato, neste discurso para a reconstrução nacional que a ação positiva enfrenta seus perigos mais graves. A bajulação, as adulações, as seduções e os cavalos de Tróia do neocolonialismo devem ser duramente resistidos. Pois o neocolonialismo é uma harpia moderna, um monstro que seduz suas vítimas com música doce.

Para poder levar a cabo esta resistência ao neocolonialismo em todos os pontos, a ação positiva requer estar armada de uma ideologia, toda ideologia que, vitalizando-a e operando através de um partido de massas, a dote de um conceito regenerador do mundo e da vida. Forjar para ela um forte vínculo contínuo com nosso passado e oferecer-lhe um vínculo seguro com nosso futuro. Sob o holofote de uma ideologia, todos os fatos que afetam a vida de um povo podem ser avaliados e julgados, e as aspirações e prestidigitações prejudiciais do neocolonialismo ficarão constantemente expostas.

Para que esta ideologia seja abrangente, para que ilumine todos os aspectos da vida de nosso povo, para que afete o interesse total de nossa sociedade, estabelecendo uma continuidade com nosso passado, ela deve ser socialista em forma e no conteúdo e ser abraçado por um partido de massa.

E, no entanto, o socialismo na África hoje tende a perder seu conteúdo objetivo em favor de uma terminologia perturbadora e em favor de uma confusão geral. A discussão centra-se mais nos vários tipos concebíveis de socialismo do que na necessidade de desenvolvimento socialista. Certamente é necessário mais do que uma mera reação contra uma política de dominação. A independência é do povo. É conquistada pelo povo para o povo. Que a independência é do povo é admitido por toda teoria esclarecida da soberania. O fato de ser conquistada pelo povo pode ser visto nos sucessos dos movimentos de massa em todos os lugares. Que seja conquistada para o povo decorre de sua propriedade da soberania. O povo não domina sua independência até que lhe seja dado um conteúdo e propósito nacional e social que gere seu bem-estar e elevação.

O socialismo de um território liberado está sujeito a uma série de princípios para que a independência não seja alienada do povo. Quando o socialismo é fiel ao seu propósito, ele busca uma conexão com o passado igualitário e humanista do povo antes de sua evolução social ser devastada pelo colonialismo. Busca nos resultados do colonialismo aqueles elementos (como novos métodos de produção industrial e organização econômica) que possam ser adaptados para

servir ao interesse do povo. Procura conter e impedir a propagação dessas anomalias e interesses dominadores criados pelo hábito capitalista do colonialismo. Recupera a psicologia do povo, apagando-lhe a 'mentalidade colonial'; e defende resolutamente a independência e a segurança do povo. Em suma, o socialismo reconhece a dialética, a possibilidade de criação a partir de forças que se opõem umas às outras. Reconhece a criatividade da luta e, de fato, a necessidade da operação de forças para qualquer mudança. Também abraça o materialismo e o traduz em termos sociais de igualdade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrito no contexto das lutas anticoloniais do século XX, *Consciencism: philosophy and ideology for de-colonization* (1964; 1970), demonstra-se obra de fundamental importância para compreensão das *novas* (e antigas) formas de dominação político-social que existem (e persistem) na atualidade.

A tradução do capítulo 4 (*Consciencism*) da obra lança luz, a partir do prisma da filosofia política, de como os mecanismos de dominação das mentes podem ser *quebrados* quando a explicação filosófica do mundo se dispõe a compreender (e superar) as forças de tensão político-sociais presentes na vida cotidiana.

Nestes termos, o texto traduzido aponta para a necessidade de uma leitura atenta sobre o consciencismo filosófico, em que no seu aspecto político genético, contém o princípio de liquidação do que nas mentes resiste: os colonialismos em suas velhas e novas formas.

.

REFERÊNCIA

NKRUMAH, Kwame. **Consciencism:** philosophy and ideology for de-colonization. New York: Monthly Review Press, em 1970. p. 78-106.

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO "AS COISAS HUMANAS" DE LYA LUFT

LUFT, Lya. **As coisas humanas**. Rio de Janeiro: Record, 2020. 318 p.

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Mestrando em Cultura e Sociedade
E-mail: abrahao.alexandre@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
E-mail: zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

A obra *As coisas humanas*[1], da escritora gaúcha Lya Luft, foi publicada em 6 de abril de 2020 pela editora Record. O livro consiste em uma coletânea de 95 crônicas sobre assuntos variados que vão de maternidade à morte, perpassando pelos diversos momentos (e olhares) da vida humana. Trata-se de um livro de 318 páginas e que, em minha experiência, não foi de breve leitura por conta das temáticas abordadas e, sobretudo, sobre algumas nuances da prosa que são um pouco indigestas ou anacrônicas.

Sobre a autora, Lya Luft foi uma escritora brasileira consagrada por suas contribuições literárias. Por suas obras *As parceiras* (1980) e *Quarto fechado* (1984), Luft fincou sua posição como importante romancista, discutindo temas afetos ao universo feminino e à incursões profundas na mente e nas realidades humanas[2].

Para Coelho (2002), os romances da autora são

> um dramático inventário de perdas, que o ser humano (principalmente as mulheres) vai sofrendo, do nascimento à morte. Perdas de afeto, de ternura, de amor, as piores que os seres podem sofrer, porque são as que fazem secar, neles, as fontes da vida[3]

A escrita de Luft, voz ao longo do livro, traz-nos uma (estranha) sensação de narrador presente e próximo, como se nos acompanhasse ao longo da leitura do livro em uma conversa de fim de tarde em uma varanda. Essa impressão advém também da linguagem acessível e com marcas da oralidade, o que, de fato, traz uma maior proximidade com o que se lê – como diz a autora em certos momentos, somos seus "amigos imaginários".

---

[1] LUFT, Lya. As coisas humanas. Rio de Janeiro: Record, 2020. 318 p.

[2] ZINANI, Cecil Jeanine Albert. O exílio, de Lya Luft, memória e representação. Navegações, Caxias do Sul, v. 5, n. 1, p. 27-31, jun. 2012. Semestral. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/11063/7594. Acesso em: 20 jun. 2023.

[3] COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico de escritoras brasileiras. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 384

Essa voz presente nas crônicas também possui muitas facetas: em certos momentos, é doce como uma figura familiar, falando de suas lembranças e amores; em outros, mais crua e áspera, tocando em diversos pontos sensíveis e dores que estão por vezes adormecidas, projetando seus sentimentos de forma que não sabemos muito bem exprimir após a primeira leitura.

A fim de resenhar o texto em si, não o farei em ordem de apresentação do livro, mas sim agruparei por temática, o que tornará esse texto mais acessível e sequencial. Começarei pela infância, tema bastante frequente nas crônicas de *As coisas humanas.* Aqui, Lya apresenta sua faceta bastante conhecida de uma prosa poética doce e aproximada a uma literatura infantil – pela qual é muito conhecida. Observamos uma escrita imbuída de doçura e saudosismo ao dedicar muitas páginas para falar das relações com seus pais, da lembrança de sua casa, das sensações e das inquietudes da autora quando pequena.

Para além de um claro lugar de conforto em suas lembranças, muitas vezes as crônicas sobre infância tinham o papel de serem verdadeiros momentos de suavidade em meio a tantos assuntos mais carregados no livro. Em minha concepção, esse é o momento de maior intimidade no livro, visto que a autora convida-nos a uma excursão em suas memórias e incursões em nossas próprias lembranças de infância, que, para muitos de nós, é um lugar mental confortável.

O tempo e sua passagem também são assuntos que permeiam suas crônicas. Escrevendo o livro aos seus 81 anos, a autora fala sobre aspectos como a pressa, a saudade (aqui com uma enorme carga de nostalgia e apego), a impaciência, o cansaço com o fluxo de informações em um mundo moderno e as dinâmicas de uma vida na contemporaneidade[4], e a angústia do mundo[5] – nesse ponto, aproximo a fala de Luft a uma sessão de terapia ou a um bom consolo de alguém especial, quando ela incentiva-nos, muito sensivelmente, a resistir, mesmo em meio ao cinismo e à descrença.

Em sua prosa, Lya também fala sobre o ofício de escritora e sua paixão por escrever. Em seu discurso de inclinação metalinguística, a autora convida-nos (como seus verdadeiros amigos) a pensar sobre seu processo criativo e suas inspirações — experiência (das várias) que nos sentimos parte de seu processo, muitas vezes como fonte de inspiração de seus textos.

Na página 284, a autora mescla sua prosa poética com o poema *Vou-me embora pra Pasárgada,* de autoria do autor brasileiro Manuel Bandeira, de forma a confrontar as coisas

[4] LUFT, *op cit,* p.119.

[5] LUFT, *op cit,* p. 125.

humanas com o ideal lugar, concebido pelo poeta, ressaltando os prazeres, mesmo diante de uma vida em que há empecilhos vários. Em diversas crônicas, torna-se perceptível o prazer da autora por viver e por seguir vivendo, sobretudo pelos grandes momentos, como a maternidade em si.

Migrando, quase em paradoxo (explicarei a seguir o uso do "quase"), a morte é assunto que permeia bastante a escrita da autora. Longe de uma abordagem mórbida ou lúgubre, a conversa sobre a morte parte de um lugar bastante sensível e particular, sendo muitos diálogos provocados pela perda de seu filho André em 2017, comentado logo na primeira crônica do livro. Confesso que ao iniciar a leitura e ser confrontado com tema tão visceral, reavaliei a leitura do livro, em face do peso da narrativa e da expectativa sobre o que mais poderia ser explorado — sensação essa que permeou diversos momentos da experiência com a obra, que foi longe de ser uma jornada literária fácil ou inteiramente prazerosa.

Dentro dessa temática, captura bastante a atenção quando a autora deita seu olhar sobre o suicídio de jovens[6]. Nesse momento, ficam evidentes sensações como desesperança e desilusão da autora em relação aos tempos contemporâneos — o que termina por humanizar a escrita, em alguns momentos esperançosa e vivas, em outros triste e melancólica. As três páginas que Luft dedica para tratar do assunto são extremamente pesadas e de difícil digestão, por se remeterem a uma temática que muitas vezes queremos esquecer ou fingir que não vemos.

Retomando meu uso do "quase" acima, Lya esclarece que ao falar da morte, em verdade, está falando sobre a vida[7], o que faz muito sentido por sua escrita, mas torna muitas vezes sua visão um pouco confusa: em certos pontos, pareço conseguir entender, de fato, onde a autora situa seu discurso, em outros questiono-me se realmente entendi o que li.

Sobre esse ponto, de uma não compreensão total do seu posicionamento, cito o ponto em que a romancista aborda diversidade[8]: em alguns momentos, vemos uma pessoa que está em um processo de tentativa de desconstrução em relação a questões de raça, cor, religião e todo um conjunto de pensamentos "ultrapassados", mas em outros é possível notar um tom irônico e até conservador ao tratar sobre a temática.

Quando digo que os seus posicionamentos podem soar, em alguns momentos, nebulosos, ou seja, não nos permitindo ao certo identificar as reais ideias da autora, cito como

[6] LUFT, *op cit,* p. 222-224

[7] LUFT, *op cit,* p. 93

[8] LUFT, *op cit,* p. 90

exemplo as narrativas que aparentam flertar com diálogos feministas (como na crônica *Mulheres e Mulheres*[9]), que mostram um posicionamento mais progressista e alinhado à modernidade, mas que em outros momentos assume contornos desconfortavelmente conservadores (ou mesmo reacionários), quando trata com certo desdém ou ignorância as tentativas de maior penalização do feminicidio[10], por exemplo.

Minha mente, talvez muito marcada pela polarização vivida no Brasil dos últimos tempos, tentou encaixar Lya Luft nesta ou naquela caixinha ideológica por conta de seus posicionamentos. Não irei ocultar que sua prosa impregnada por conservadorismo arrancou-me algumas reviradas de olho como se recebesse uma corrente de desinformação por qualquer aplicativo de mensagem.

Flagrei-me em diversos momentos lendo o texto com um ultrarrigor ressentido de quem tem seus valores frontalmente feridos por ser contrariado sem chance de contra-argumentar, converti-me em um "leitor cancelador", não muito distante de um adolescente de fórum de diva pop da internet, que busca nas minúcias elementos para "cancelar" essa ou aquela artista. A verdade é que, longe de ser "incancelável', a leitura que Lya tem da sociedade traduz o pensamento de um grupo muito grande de pessoas que ainda reside confortavelmente sob o elitismo e seus privilégios. Acredito que essas pessoas precisam ser confrontadas com pautas mais atuais de gênero e raça, por exemplo, mas seus processos são totalmente diferentes dos que seriam os meus no auge dos meus vinte e tantos anos e inserido em ambientes de discussão dessas pautas.

Assim, preciso dizer que julguei (e muito) as incursões mais conservadoras da autora, que muitas vezes beiraram o deboche a certas lutas sociais, como, por exemplo, quando nos conclama a ter "bom humor"[11] diante de situações de violência nas redes, amenizando acontecimentos e culpando igualmente as duas partes- a vítima e o algoz. Entendo, porém, que apesar de tratar de assuntos atualíssimos, o livro não é escrito por uma amiga próxima da mesma bolha que eu (ainda que sua linguagem aproxime-nos), mas sim de uma mulher que usa as lentes monofocais de seu tempo e querer que fizesse diferente, embora alguns sabiamente o fazem, seria até anacrônico de minha parte.

---

[9] LUFT, *op cit,* p.234-237

[10] LUFT, *op cit,* p. 136-138

[11] LUFT, *op cit,* p. 32

Comprometi-me, a partir dessa reflexão, a ser um pouco mais paciente e didático em relação aos processos de meus tios e avós, que são pessoas de seus tempos. Pensarei duas vezes antes de cortar relações com eles, assim como não desisti da leitura de *As coisas humanas*, mesmo diante de alguns posicionamentos controversos e reprováveis. Prometo. Ou melhor, prometo tentar.

Mesmo discordando em muitos pontos, sua colaboração para a literatura brasileira foi inegável e, por isso, a última crônica tocou-me em um lugar sensível. *O grande silêncio*[12], no qual novamente aborda a morte, pode ser também traduzido pela lacuna deixada pela célebre autora e sua voz doce e real, afável e crua. Não há indicações que fora um texto pensado para ser lido após seu falecimento, mas o li com tal carga e tal pesar de quem perde alguém com quem conversou e discutiu diariamente por um mês. Tomarei a liberdade de citar um fragmento da crônica, que me provocou um misto de sentimentos: tanto um aperto no coração, quanto a impressão de já ter lido tal construção em algum lugar.

(...) depois de um tempo de puro horror, vamos entendendo: os que morrem, sendo amados, permanecem. Não só na memória, não só na nossa crença (para quem a tem), mas porque fazem parte de nós, do nosso afeto e nossa tristeza. (...) a morte também nos deixa uma dádiva: vontade de sermos melhores, de cuidar mais dos outros e de nós mesmos, de viver (ou invetar) alguma forma de permanência.[13]

Após essa boa dose de sentimentalismo, concluirei dizendo que a obra resenhada é, para mim, uma leitura muito recomendada e duramente pedagógica, fornecendo exemplos que não precisamos mais perpetuar em nossa sociedade, como os ranços conservadores de outrora. De leitura acessível por sua linguagem, mas digestão lenta, o livro apresenta-se como um diálogo com alguém que conhecemos há tempos e alcança das doçuras da vida às suas amarguras. Lya capta de forma sensível as muitas facetas humanas em sua obra, sendo seu maior trunfo o reconhecimento a pluralidade de cada ser em si mesmo e a excursão intrépida nas muitas fases e sensações da vida.

[12] LUFT, *op cit*, p.315

[13] LUFT, *op cit*, p.317

SOBRE A IDEIA DE DESTINO NA PEÇA *ÉDIPO REI* EM SÓFOCLES[1]

Djavan Brito Costa
Licenciando em Filosofia
E-mail: djavanbrito25@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Otávio Oliveira Silva
Licenciado em Filosofia com mestrado em Cultura e Sociedade- Pgcult-Ufma
E-mail: otavio.ufma@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESENHA CRÍTICA DE TEXTO CLÁSSICO

SÓFOCLES. **A trilogia tebana**: Édipo Rei; Édipo em Colono e Antígona. Tradução Mario da Gama Kury. 8 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

Palavras-chave: Édipo Rei. Destino. Pensamento mítico. Filosofia.

A obra, *Trilogia Tebana: Édipo Rei; Édipo em Colono e Antígona*, constitui um conjunto de textos bastante significativos para a reflexão filosófica. Entretanto, o nosso objetivo consiste em discutir apenas as ideias presentes no texto clássico da peça *Édipo Rei*. Para isso, o texto discorre acerca de aspectos considerados fundamentais, e desenvolve os argumentos em defesa da tese de que nenhum homem é capaz de mudar uma ação predeterminada pelos deuses. Por isso, aborda-se neste texto a tese de que a noção de Destino presente na história de Édipo é incontornável no pensamento mítico, mesmo que haja algum resquício de liberdade, nenhum homem é capaz de mudar as ações predeterminada pelos deuses.

Segundo Ítalo Calvino, na obra *Por que ler os clássicos? O autor* chama a atenção para a ideia de que um clássico merece ser lido e relido, porque sempre tem algo a dizer. E, este é o caso da peça Édipo Rei. A peça Édipo-Rei escrita por Sófocles é um dos textos mais antigos do pensamento literário ocidental. O texto narra de forma interessante a trágica história de Édipo e o encontro com seu destino. A ideia de destino é presente nos mitos, no sentido de que as recompensas ou castigos são atribuições dos deuses. A ideia de liberdade não se aplica, porque não importa o caminho traçado pelo homem, tudo está pré-determinado, mesmo através de escolhas.

O início da peça contextualiza a descrição do cenário em que os personagens da história mítica desenvolvem a dramatização, como o Rei Édipo, um sacerdote de Júpiter (em grego Zeus), e o povo ali presente. O povo presente e o sacerdote clamam por ajuda e esclarecimento ao Rei Édipo acerca da catástrofe em que se encontra a cidade de Tebas governada por ele. A cidade encontra-se em estado de calamidade, como violência, fome, doenças e desgraças que assolavam a cidade de Tebas. Édipo já havia salvado a cidade antes, quando resolveu o enigma

[1] Este trabalho é resultado de uma produção textual das disciplinas de Antropologia Filosófica e Iniciação filosófica ministradas pelos docentes, prof. Me. Edilson Vilaço de Lima, e a prof. Me. Girsivânia Teixeira, e orientada pelo professor tutor Me. Otávio Oliveira Silva referente ao 1º período do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

da esfinge, o monstro que assolava Tebas. Com isso, para tentar resolver a situação, salvar a cidade e entender as causas de tal assolação, Édipo envia o seu cunhado Creonte para consultar o oráculo de Apolo, uma vez que, a salvação da cidade depende do cumprimento da palavra dos deuses.

Neste ponto, percebemos uma das principais características dos mitos: a presença de personagens sobrenaturais como a presença de heróis, monstros, oráculos, a causa dos males de uma cidade, deuses, e sobretudo, previsões sobre o destino traçado pelos deuses. A ideia de destino é presente nos mitos, no sentido de que as recompensas ou castigos são atribuições dos deuses. A ideia de liberdade não se aplica, porque não importa o caminho traçado pelo homem, tudo está pré-determinado, mesmo através de escolhas. Por isso, as ordens de Apolo expressam a necessidade de purificação da cidade, através da descoberta da causa de sua desgraça.

A causa das calamidades da cidade encontra-se na morte de Laio, o rei anterior da cidade de Tebas. O assassino de Laio foi Édipo, mas este não sabia, porque ele mesmo enquanto Rei solicitou todos os esforços para que este individuo fosse encontrado e preso. Além disso, ele mesmo temia o mesmo destino da morte de Laio. E, ainda solicitou que buscassem o adivinho Tirésias, cujos poderes poderiam desvendar o mistério.

Este é um dos pontos chave da trama do destino, porque Édipo não desconfia de que é ele, o autor da morte de Laio. Neste sentido, podemos pensar que os deuses não se importam com os seres humanos, porque os tratam como dados de um jogo. Não há escolha, e neste caso, a morte de Laio estava predestinada. Com efeito, Tirésias, é um personagem fundamental da peça, porque é o sujeito capaz de descobrir a causa da morte de Laio, e a quem Édipo recorre. Embora cego, Tirésias é um personagem com conhecimento sobrenatural, e, por isso, capaz de compreender a causa da desgraça da cidade.

Não obstante, consciente da verdade Tirésias recusa falar o nome do assassino de Laio. Porém, após ser acusado de ser o mandante do crime, Tirésias aponta o culpado, que é o próprio Édipo. O discurso de Tirésias é a evidência de que o destino não pode ser mudado, mesmo que o homem tente construir escolhas diferentes. Tirésias, enquanto sábio e conhecedor dos fatos, assegura a Édipo que ele construiu uma família e uma história de forma criminosa, entretanto, de modo inconsciente.

Qual era o destino de Édipo? Segundo Tirésias, matar o pai e se casar com a mãe. Após sair de cena irado, os rumores se espalham acerca da terrível verdade. Neste sentido, Jocasta, esposa de Édipo entra em cena. Jocasta é a mãe de Édipo, cujo destino os uniu tragicamente. E, as suspeitas de Édipo são confirmadas pela própria Jocasta, que fala de uma profecia de Apolo,

quando do nascimento de Édipo. Édipo, filho de Jocasta e Laio foi deixado em um lugar afastado da cidade para ser morto, em razão desta profecia.

A profecia é um conjunto de ações que ocorre em variados tempos e lugares com determinadas pessoas. É, o que ocorreu com Édipo, havia uma profecia sobre sua vida, mas ao saber desta profecia, decidiu fugir para evitar essa situação. Entretanto, suas escolhas o levam cada vez mais rápido ao seu destino que os oráculos haviam prenunciado. A peça termina com a saída ou expulsão de Édipo da cidade de Tebas. Após descobrir o terrível destino, Édipo em último suspiro fura os próprios olhos, algo que não estava predestinado.

Não obstante, este fato não desfigura a trama do destino incontornável na trágica história do Rei Édipo. Suas escolhas o levaram ao encontro de seu Destino, independentemente do tempo percorrido. Este ato de liberdade sobre o próprio corpo é ilusório, porque só foi possível a partir do conhecimento das consequências reais da trama de seu destino. Além disso, possibilita uma abertura para o questionamento da vida humana nas mãos dos deuses. Talvez exatamente por isso, o questionamento dos mitos leve a construção do pensamento filosófico racional um pouco mais tarde. Dessa maneira, a leitura cativante da peça nos leva a criar imaginários e perspectivas sobre o desenrolar da peça. Os contornos dramáticos que a envolvem nos permitem refletir sobre as ideias de destino e liberdade, algo tão presente no debate sobre a liberdade humana. E, temas tão fundamentais para o ser humano.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo. Companhia das letras, 1993.

SOBRE TRAMAS E RIMAS: MULHERES QUE TECERAM A HISTÓRIA DA RAÇA NEGRA E DA IDENTIDADE FEMININA.

Sônia Luzia Nogueira Fonseca
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Educação Básica (PPGEEB)
E-mail: sonia.nogueira@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão –UFMA

Evelyn Sabrina Macedo Rocha
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
E-mail: sabrina.evelyn@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Layla Thais da Silva Ferreira
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
E-mail: layla.thais@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Madja Drianny Ribeiro Ferreira
Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
E-mail: madja.ribeiro@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Maiza Pereira Pinheiro
Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
E-mail: maiza.pinheiro@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a obra Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis de autoria da cordelista Jarid Arraes, onde descreve por meio de uma nova perspectiva a importância da luta de personalidades femininas negras que foram essenciais e portanto precursoras para que obtivéssemos uma nova geração de mulheres negras que continuam a contribuir na construção da história do país. Pautado teoricamente em conceitos como racismo, misoginia e elitismo e em autoras como Jurema Werneck (2010). Sobre a metodologia da pesquisa, a mesma se dá através do viés descritivo. Sendo assim, o trabalho foi elaborado por meio de um estudo teórico sobre o apagamento histórico de mulheres como Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Maria Firmina entre outros. Diante disso, conclui-se a relevância da obra para o contexto social brasileiro, ela reforça discussões para além dos espaços de estudos, atravessando barreiras implantadas durante longos anos relacionando o passado com o futuro, assim como também visa desconstruir o idealismo de que mulheres negras não possuíam histórias de resistência e existência na sociedade. A representatividade é perceptível desde a autora até as mulheres selecionadas, permitindo ao leitor estabelecer uma conexão com cada verso da obra. Dessa maneira, Jarid Arraes contribui de forma significativa para sua trajetória, proporcionando acesso às gerações futuras, tanto na identificação com a escrita e na escolha do formato, quanto por meio dessas ilustres personagens.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Representatividade; Gênero ; Racismo.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras Em 15 Cordéis**. 2ª Ed. São Paulo: Seguinte, 2020

A obra "Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis" escrita por Jarid Arraes no ano de 2012, retrata as histórias de 15 mulheres negras brasileiras que foram de extrema importância na luta contra a escravidão e ao preconceito racial no Brasil. A obra, que é escrita em formato de cordéis, foi lançada pela primeira vez no dia 1 de maio de 2017 pela Editora Pólen (São Paulo) e a sua segunda edição é datada de 9 de outubro de 2020 pela editora Seguinte. O livro possui 154 páginas e dentro delas as histórias e vivências de Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos Melo, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Maria Crioula, Na Agontimé, Tereza Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba são (re) contadas. Tendo seu prefácio escrito por Jaqueline Gomes de Jesus, doutora em Psicologia social e as ilustrações produzidas pela designer gráfico e ilustradora Gabriela Pires. A organização do livro consiste em xilogravuras apresentadas sempre antes de iniciarem os cordéis, estas retratam o semblante da heroína que terá sua história contada; após as xilogravuras entram em destaque as estrofes que relatam a história de determinada personagem e em seguida é destacada uma pequena biografia da mesma. As estrofes sempre apresentam rimas, o que faz com que a leitura se dê de maneira "cantada", categorizando a obra em formato de cordel.

Jarid Arraes nasceu em Juazeiro do Norte no ano de 1991, é escritora, cordelista, poeta e romancista. Teve uma infância imersa na tradição e na cultura nordestina, já tendo em sua família exemplos a seguir no ramo da literatura de cordel pois tanto o pai como o avô eram cordelistas e xilogravadores, ainda jovem Jarid Arraes sentiu falta da influência de mulheres negras em suas referências, dedicando-se então a busca dessas histórias e passando a escrever sobre elas. Atualmente, com o intuito de incentivar outras mulheres escritoras, a autora dirige o um clube sem fins lucrativos, chamado" Clube de Escrita para Mulheres", este conta com a participação de outras escritoras devido a sua ampliação.

O presente livro se insere em uma proposta de um resgate histórico-social de vozes e narrativas femininas que foram esquecidas e silenciadas dentro de um modelo historiográfico colonial, assim como também visa desconstruir o idealismo de que mulheres negras não possuíam histórias de resistência e existência na sociedade.

Logo no início do livro temos uma breve apresentação do que vai ser tratado nele, seu foco é em um resgate identitário e a luta pelo reconhecimento das mulheres negras na história, um riquíssimo universo literário que resgata a existência e o papel da mulher negra como

participante e atuante na sociedade e não apenas uma expectadora. No decorrer da obra a autora busca transmitir por meio de seus cordéis as histórias de vida de grandes mulheres negras, nomes como Carolina Maria de Jesus, Dandara Palmares, Maria Firmina; relatadas em seus cordéis que tiveram suas histórias apagadas e silenciadas por muitos anos, estes nomes de força e coragem que são falados nesses cordéis nos mostram que havia sim muitas mulheres negras que a sua maneira lutaram contra o sistema colonial, e é exatamente isso que o livro mostra, seja com a história de vida dessas mulheres ou as pequenas explicações no final de cada cordel. Este livro nos possibilita o entendimento de novas perspectivas sobre essas personagens que muitos de nós desconheciam e com isso o resgate de uma identidade histórica para as mulheres negras no Brasil.

Reconhecendo a importância e a notoriedade da obra, para o reconhecimento de nossa identidade negra é imprescindível destacarmos a necessidade dessas histórias serem repassadas em todos os âmbitos sociais, principalmente no meio educacional. Através dos cordéis, Jarid Arraes deixa evidente essa ausência presente no âmbito escolar como também no meio midiático, e destaca a injustiça e a crueldade causadas pelo racismo e elitismo que impediu conhecermos uma história em que os negros são sujeitos ativos e nunca passivos, uma história de luta, resistência e principalmente de protagonismo feminino. Sendo assim, ao decorrer dos seus 15 cordéis a autora enfatiza a necessidade de conhecermos a história do nosso povo, de conhecermos as histórias de mulheres como Maria Firmina, Luísa Mahin, Teresa de Benguela, Nã Agotimé, entre outras, que lutaram contra o regime escravista, contra a misoginia e preconceito para que hoje pudéssemos existir e também resistir. Corroborando com isso, Jurema Werneck nos ensina que (2010, p.8)) “Nossos passos vêm de longe”, o que demonstra que somos continuidade de mulheres guerreiras que tiveram participação ativa na luta contra a escravidão e não se calaram perante o preconceito.

Para além disso, Jarid Arraes destaca que a história da população negra também é importante, e conclui que irmos atrás dessas histórias é o nosso dever e repassá-las se tornam crucial para o combate ao racismo e preconceito. Desse modo, para a autora, as histórias das 15 heroínas negras brasileiras -mas não somente- possuem uma influência bastante positiva para a população negra e não negra brasileira. Pois, além de trazer representatividade, empoderar o povo negro e se tornarem fontes de inspiração para crianças, adolescentes e adultos, essas histórias também fazem com que nos orgulhemos da nossa ancestralidade e nos ensinem a preservá-la.

A autora traz marcadores temporais e regionais interessantes quando retrata mulheres com histórias de vidas similares e ao mesmo tempo diferenciadas, mas que trata de histórias

bem contemporâneas, atuais. Discussão sobre gênero, feminismo negro ou não, raça, e demais elementos que são colocados como marcos diferenciadores e que podem promover a intolerâncias, desrespeitos, proposições de demérito estão todos os dias presentes na sociedade e trazidas nas experiências pessoais de cada um, pelas mídias sociais, meios de comunicação, canais de discussão, formação de movimentos sociais e outros.

Pautadas em leituras anteriores pode-se afirmar que Jarid Arraes escreve numa perspectiva de elevar a relevância da memória na escrita da história da sociedade, que o decolonialismo é necessário para que as ideias e conceitos sobre as pessoas, as diferenças sociais e étnicas não sejam mais observadas como norteadores de práticas das relações sociais estabelecidas.

Diante disso, conclui-se a relevância da obra para o contexto social brasileiro, ela reforça discussões para além dos espaços de estudos, atravessando barreiras implantadas durante longos anos relacionando o passado com o futuro. É possível sentir representatividade iniciando pela autora, assim como pelas mulheres escolhidas, recuperando e possibilitando que o leitor adquira conexão com cada verso na obra escrita. Deste modo, Jarid Arraes contribui efetivamente com sua trajetória, possibilitando acesso para as gerações futuras tanto quanto na identificação na escrita e escolha do formato, como através dessas honrosas personagens.

REFERÊNCIAS

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo.** Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), v.1, n.1, p. 9-17,mar-jun de 2020.

SOLITÁRIA: UM TÍTULO SUGESTIVO?

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz[1]
Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA)
E-mail: avelar.mariz@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Márcia Manir Miguel Feitosa[2]
Pós-Doutora em Estudos Comparativos (UNIVERSIDADE DE LISBOA/PT)
E-mail: marcia.manir@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho consiste em uma resenha do romance *Solitária*, de Eliana Alves Cruz, publicado em 2022 pela Companhia das Letras. A obra retrata o trabalho doméstico no Brasil por meio das personagens Eunice e Mabel, mãe e filha, destacando temas como racismo, machismo e exploração laboral. A autora expõe as injustiças enfrentadas pelas trabalhadoras domésticas, enquanto ressalta sua resiliência e luta por dignidade. O título sugestivo reflete a segregação das protagonistas, cujas histórias se desdobram de modo a explorar as complexas relações de poder que permeiam o trabalho doméstico remunerado no Brasil. Ao longo do romance, Eliana Alves Cruz oferece uma reflexão profunda sobre a identidade e resistência das mulheres negras, utilizando os espaços físicos da casa como elementos narrativos para criar uma história envolvente que desafia as expectativas sociais e reivindica o espaço das protagonistas como sujeitos plenos de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Trabalho Doméstico; Solitária; Subalternização; Racismo.

[1]Advogada (OAB/MA), Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (PGCULT/UFMA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Paisagem e Literatura (GEPLIT), coordenado pela professora Márcia Manir Miguel Feitosa. Email: avelar.mariz@hotmail.com.

[2] Profa. titular do Departamento de Letras. Possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1984), Mestrado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1992) e Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1997). Bolsista de Produtividade do CNPq - nível 1D. Pós-Doutorado com bolsa CAPES, pelo Programa Ciência sem Fronteiras, em Estudos Comparatistas na Universidade de Lisboa, sob a supervisão da Profa. Helena Carvalhão Buescu. Professora do quadro permanente dos Mestrados em Letras e em Cultura e Sociedade da UFMA. Coordenadora do PROCAD (PGCult) com a UEMA (Mestrado em Letras) e com a UESB de Vitória da Conquista (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Líder do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura - GEPLIT. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos da Paisagem nas Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Introdução

Em *Solitária*, Eliana Alves Cruz nos convida a adentrar a requintada cobertura do Golden Plate, um condomínio de luxo que, como o nome forasteiro sugere, nos remete à ideia de exclusividade e riqueza. No entanto, nossa entrada é permitida apenas pelo modesto elevador de serviço. A autora nos conduz pelos corredores espaçosos, mostrando a mesa de jantar adornada com porcelana fina e nos apresenta a sala ricamente decorada, onde repousa o raro e delicado vaso chinês. Cuidado para não tocar em nada, pois o nosso lugar de destino é bem escondidinho mais ao fundo: o apertado e apartado quartinho de empregada.

Nas páginas do referido romance, Eliana Alves Cruz desnuda a ostentação superficial do Golden Plate, revelando a desigualdade e a injustiça social que contrastam com sua fachada reluzente. Ao explorar as disparidades entre os ambientes luxuosos e o confinamento opressivo do quartinho de empregada, a autora nos confronta com a dura realidade das relações de poder e privilégio que permeiam os espaços sociais elitizados.

IMAGEM 1: Solitária, de Eliana Alves Cruz

Fonte: Companhia das Letras, 2022.

Publicado pela Companhia das Letras em 2022, *Solitária* é o quarto romance escrito pela autora afrobrasileira Eliana Alves Cruz. Originária do Rio de Janeiro, Eliana é reconhecida não apenas como escritora, mas também como jornalista de destaque. Sua obra anterior inclui títulos como *Água de Barrela*, *O Crime do Cais do Valongo* e *Nada Digo De Ti, Que Em Ti Não Veja*, todos aclamados pelo público e pela crítica.

Vencedora do Prêmio Literário Oliveira Silveira da Fundação Cultural Palmares e do Prêmio Jabuti, a autora apresenta em *Solitária* uma narrativa que não apenas destaca sua habilidade na escrita, mas também continua sua missão de resgatar e dar voz à cultura e à

história afrobrasileira. Com uma carreira marcada por obras envolventes e significativas, Eliana solidifica sua posição como uma das principais vozes da literatura contemporânea nacional.

Ao nos apresentar à rotina das protagonistas Eunice e Mabel, a autora lança luz sobre a realidade do trabalho doméstico remunerado no Brasil, imerso em um contexto de exploração e precariedade. Ambientado nos dias atuais, o romance de Eliana Alves Cruz estabelece um diálogo constante com o Brasil colonial escravocrata, cujas marcas ainda persistem, especialmente ao evidenciar os recortes de raça, gênero e classe social que permeiam essa categoria de trabalhadores.

Por meio da ficção, o livro aborda questões profundas e urgentes, confrontando o leitor com a realidade invisibilizada das trabalhadoras domésticas no Brasil. Ao explorar as vidas de Eunice e Mabel, a autora revela não apenas as injustiças enfrentadas por essas mulheres, mas também a resiliência e a luta diária por dignidade e reconhecimento em meio a um sistema que as marginaliza.

1.1. *Solitária*: um título sugestivo?

O título do romance, por si só, é bem sugestivo na medida em que evoca fortemente a conexão entre a solitária, uma cela reservada para punição de presos, e o quartinho de empregada, ambos projetados para isolar quem os ocupa. A solitária, tanto física, quanto metaforicamente, simboliza o isolamento social e a marginalização das trabalhadoras domésticas, muitas das quais exercem suas funções sob péssimas condições de trabalho, desvalorização profissional e remuneração precária.

O ambiente da solitária, com sua natureza segregacionista, reflete a realidade enfrentada pelas trabalhadoras domésticas, cujo trabalho frequentemente é invisibilizado e desvalorizado. Da mesma forma que a solitária isola os presos do mundo exterior, o quartinho de empregada, muitas vezes, mantém essas mulheres afastadas do reconhecimento e dos direitos que merecem.

Assim sendo, os quartos de despejo, as solitárias e os quartinhos de empregada são lugares destinados a apartar do mundo e do restante das pessoas! São “locais de reclusão, de separação, de silêncios coercitivos” (Cristani, 2022, p. 199).

Desta feita, o título da obra faz uma conexão poderosa entre a solitária e o quartinho de empregada, destacando as semelhanças entre esses espaços de confinamento e marginalização. Ambos simbolizam a forma como determinados grupos são segregados e subjugados, seja no sistema prisional ou no ambiente doméstico, revelando as injustiças e desigualdades presentes em ambas as esferas:

Não há paz enquanto se habita o tumultuado quarto de despejo – seja ele real, seja metafórico. O silêncio da solitária é um estrondo, uma trovoada de desprezo que não para de soar na cabeça e na alma. Não à toa ela foi utilizada como forma de castigo. (Cruz, 2022, p. 133).

A associação entre a solitária e o quartinho de empregada lança luz sobre a natureza opressiva desses ambientes, onde indivíduos são relegados ao isolamento e à invisibilidade. Seja no cárcere ou no espaço doméstico, esses espaços servem como símbolos tangíveis das injustiças sociais e das disparidades de poder que caracterizam a sociedade brasileira.

A narrativa nos apresenta as histórias de Eunice e Mabel, mãe e filha, e seus cotidianos enquanto mulheres negras e periféricas que trabalham no Golden Plate. A mãe, Eunice, presta serviços como empregada doméstica à mesma família há mais de vinte anos, sendo obrigada a levar consigo a filha Mabel diante da impossibilidade de deixá-la em casa sozinha. Ambas passam a maior parte do tempo de suas vidas no local de trabalho, e a jovem Mabel cresce sendo orientada a se tornar invisível aos olhos dos patrões, que não gostam da presença da criança no local.

Desde cedo, Mabel se vê obrigada a interromper sua infância para auxiliar nos afazeres domésticos, ajudando tanto na “lida” da mãe quanto no cuidado da filha dos patrões, a pequena Camila. Conforme cresce, ela experimenta uma sensação constante de deslocamento e sufocamento nesse ambiente, como se fosse "uma peça fora de lugar" (Cruz, 2022, p. 48).

Diante do destino aparentemente implacável, o qual a empurraria para seguir os passos de sua mãe e se tornar uma empregada doméstica, Mabel decide romper com o ciclo imposto por um país que frequentemente relega os corpos negros a papéis de servidão. Essa decisão representa um ato de resistência contra as estruturas que perpetuam a opressão e a marginalização das mulheres negras, reafirmando seu protagonismo e sua capacidade de moldar o próprio destino.

As personagens delineadas por Eliana Alves Cruz se destacam pela complexidade e profundidade de suas individualidades. Entre elas, Eunice, também conhecida como "Nice", emerge como um exemplo vívido do estereótipo da "mãe preta", tal como definido pela teórica Lélia Gonzalez (2020) na obra *Por um feminismo afro latinoamericano*. No cenário da cobertura luxuosa do Golden Plate, é Nice quem desempenha um papel fundamental na criação da filha dos patrões, dedicando-se não apenas às tarefas domésticas, mas também ao fornecimento de valores, afeto e proteção à criança.

A caracterização de Nice como a arquétipo da "mãe preta" destaca as complexidades das relações de poder e cuidado nas dinâmicas familiares brasileiras. Sua presença na vida da

criança não se limita apenas às tarefas cotidianas, mas transcende para o suporte emocional e educacional, fazendo parte da experiência de vida da pequena Camila.

Lélia Gonzalez (2020) delineia que o estereótipo da mãe-preta foi gestado ao longo de séculos de escravidão e se enraizou profundamente na sociedade brasileira. Esse arquétipo, conhecido como a figura da "bá", retrata a mulher negra como maternal e afetuosa no cuidado das crianças, porém submissa e servil perante a branquitude. Essa representação, alimentada pela herança colonial, foi instrumentalizada para manter as mulheres negras numa posição de subalternidade, limitando-as a um papel de servidão e reforçando uma estrutura de poder baseada na supremacia branca.

Ao ressaltar a origem histórica e a função social do estereótipo da mãe-preta, Gonzalez lança luz sobre as dinâmicas de poder e as relações raciais arraigadas na sociedade brasileira. Esse arquétipo não apenas perpetuou a subordinação das mulheres negras, mas também contribuiu para a manutenção de um sistema de opressão que marginalizou e invisibilizou suas vozes e experiências.

Eunice alimenta a ilusão de um vínculo afetivo profundo entre ela e seus patrões, o que a leva a uma doação quase incondicional de seu tempo e até mesmo de sua própria vida. Embora nutra sentimentos complexos e até mesmo conflitantes em relação aos empregadores, Eunice direciona grande parte de sua energia para garantir o bem-estar da família dos patrões, muitas vezes em detrimento de sua própria.

A percepção de Eunice sobre a suposta conexão emocional com seus patrões a leva a sacrificar sua própria felicidade em prol do cuidado pela família alheia. Essa dinâmica revela não apenas a complexidade das relações de poder dentro do ambiente doméstico, mas também a profundidade dos conflitos internos enfrentados por Eunice ao tentar conciliar suas próprias necessidades com as expectativas impostas pela estrutura social em que está inserida.

No entanto, ao mesmo tempo em que Nice personifica o estereótipo da "mãe preta", sua própria individualidade é multifacetada e rica em nuances. Por trás da figura da mulher dedicada e maternal, há uma história pessoal, aspirações e desejos que frequentemente são suplantados pelo papel que ela desempenha no cotidiano daquela família. Essa complexidade adiciona camadas à sua caracterização, desafiando as simplificações do estereótipo e ressaltando a humanidade e a individualidade da personagem.

Eunice, assim como muitas mulheres negras e periféricas incumbidas do sustento familiar, personifica uma notável demonstração de resiliência e fortaleza. Sua figura ecoa a bravura histórica de Rosa Parks, a ativista norte-americana que, com um simples, mas audacioso "não", protagonizou um dos mais emblemáticos atos de coragem. Do mesmo modo, Eunice

carrega consigo uma resistência silenciosa, uma forma singular e discreta de manifestar sua força interior.

Através da personagem de Eunice, Eliana Alves Cruz oferece uma reflexão profunda sobre as diferentes manifestações de força que permeiam a experiência das mulheres. Sua narrativa destaca não apenas a coragem explícita, mas também a resistência cotidiana que muitas vezes se manifesta de maneira sutil e imperceptível, mas não menos impactante.

Ao contrário da figura enérgica e impulsiva de Mabel, Eunice se destaca pela modéstia, discrição e uma aparente docilidade. No entanto, é precisamente nesta suposta fragilidade que reside sua verdadeira fortaleza. Num momento crucial da narrativa, ela revela uma firmeza de caráter impressionante, libertando-se dos grilhões que a mantinham numa posição de subalternidade.

A autora também entrelaça seus personagens de modo a oferecer uma crítica social perspicaz onde nada é por acaso. Ao longo da narrativa, a obra nos incita a uma reflexão sobre o papel da justiça na garantia dos direitos fundamentais. O personagem do Dr. Thiago, patrão de Eunice, é apresentado como um advogado, cuja função (teoricamente) deveria ser assegurar a aplicação justa da lei. No entanto, sua conduta contraditória ao negar a Eunice seus direitos trabalhistas, quando ela decide deixar o emprego, dá um enfoque especial à ironia da situação: aquele que deveria ser “indispensável para administração da Justiça” (BRASIL, 1988) acaba por violar e suprimir direitos básicos.

A presença do Dr. Thiago e de sua esposa, Dona Lúcia, como antagonistas de Eunice, não serve apenas como um dispositivo narrativo, mas também como uma representação emblemática de certas hierarquias sociais. Eles encarnam a elite abastada, cujos privilégios são sustentados pela exploração e supressão dos direitos dos mais vulneráveis. A atitude de negar as verbas trabalhistas a Eunice no momento de sua saída do emprego ressalta a hipocrisia e a falta de empatia que transpassam as relações de opressão.

Assim, através da dinâmica entre os personagens, Eliana Alves Cruz repousa um olhar crítico sobre o “estado das coisas” e seu papel na manutenção de desigualdades e injustiças sociais. Sua escrita perspicaz desafia o leitor a questionar não apenas as ações individuais dos personagens, mas também os sistemas e instituições que permitem que tais injustiças se perpetuem.

O romance se estrutura em três partes distintas: a primeira, centrada em Mabel; a segunda, em Eunice; e a terceira, intitulada "Solitárias", que engloba uma perspectiva mais ampla. A alternância entre esses pontos de vista confere dinamismo à narrativa e permite uma compreensão mais abrangente das diferentes experiências das personagens principais.

Além da estruturação do romance ser dividida por pontos de vista das personagens, a autora utiliza um recurso narrativo cativante ao personificar os espaços domésticos. Por meio desta abordagem inovadora, é possível estabelecer relações entre o tamanho dos espaços e quem os ocupa, concluindo que quanto menor o espaço, "menor" é a pessoa que o habita.

Ao fazer uso desta perspectiva, Eliana Alves Cruz confere profundidade à narrativa e oferece uma nova camada de análise sobre as dinâmicas de poder presentes no contexto do romance. Isto é, "para quem não é patrão, tudo é 'inho´: quartinho, apartamentinho, banheirinho" (Cruz, 2022, p. 29).

Os capítulos do livro são organizados em torno dos diferentes cômodos de uma casa, e, em diversos momentos, o próprio espaço se torna responsável pelo foco narrativo dos eventos, assumindo a primeira pessoa do discurso. Essa integração entre a narrativa e os espaços físicos reforça a atmosfera envolvente da história, enquanto evidencia a importância do ambiente na moldagem dos destinos das personagens, especialmente na elucidação de um crime ocorrido nas dependências do condomínio.

No contexto do romance *Solitária*, o ambiente em que a trama se desenrola, sobretudo o modesto quartinho de empregada, evoca uma série de sensações adversas para as protagonistas. Elas se veem envolvidas por sentimentos de silenciamento, insignificância, alienação, isolamento e, acima de tudo, submissão. No entanto, por trás dessas experiências negativas, esse espaço também se revela como um local de resistência e empoderamento feminino.

Apesar das adversidades enfrentadas no quartinho de empregada, as protagonistas encontram nele um espaço propício para resistir às condições desfavoráveis impostas pela sociedade. É nesse ambiente aparentemente limitado que elas cultivam sua força interior e reafirmam sua identidade e dignidade.

Através da narrativa, testemunhamos a transformação dos espaços e das personagens, em um cenário de transgressão e resistência delineado por Eliana Alves Cruz. A autora elabora um romance que transcende as limitações impostas pelo sistema de exploração, permitindo que Eunice e Mabel sejam mais do que simples trabalhadoras subjugadas. Na verdade, elas emergem como figuras existentes e resistentes, desafiando ativamente as normas sociais e reivindicando seu protagonismo.

O romance de Eliana Alves Cruz se revela como um manifesto de libertação, à medida que Eunice e Mabel se destacam não apenas como vítimas da exploração e do trabalho precarizado, mas como agentes ativas de suas próprias narrativas. A jornada de autoconhecimento e fortalecimento das personagens não apenas desafia o "*status quo*" e as

normas sociais, mas também interrompe um ciclo que persiste ao longo de séculos, permitindo que elas influenciem ativamente o rumo de suas vidas, apesar de suas limitações.

Além disso, a obra supracitada não se limita a um único tema, pelo contrário, abrange uma gama diversificada de questões complexas e urgentes. Dentre elas, destacam-se os direitos reprodutivos, a importância das ações afirmativas, as revoltantes manifestações de racismo e machismo, bem como a triste realidade da violência doméstica. A autora também lança luz sobre o trabalho análogo à escravidão e os impactos da pandemia do COVID-19 na vida das personagens, estabelecendo conexões entre esses temas e a narrativa principal.

Ao mesmo tempo, o romance não apenas narra os eventos apresentados, mas também os contextualiza ao integrar elementos do mundo real. A transposição de um fato ocorrido em Recife, no ano de 2022, com o menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, é um dos pontos fortes da narrativa, a exemplificar a gravidade das relações de subalternização. O personagem escolhido é um menino de 4 anos, Gilberto, filho da empregada substituta de Eunice.

A tragédia que abalou o país está intrinsecamente ligada a uma trama que aprofunda as reflexões sobre justiça social, relações de trabalho e racismo estrutural. O pequeno Miguel, filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana, encontrava-se sem supervisão de um adulto quando caiu do 9º andar do prédio de luxo na capital pernambucana, o que resultou em sua morte.

Esse trágico acontecimento ressalta as consequências devastadoras da negligência e da desigualdade social, onde indivíduos de classes menos privilegiadas são frequentemente tratados como peças descartáveis em um sistema injusto. A patroa de Mirtes solicitou que ela fosse passear com os cachorros, enquanto supostamente ficaria responsável pela supervisão de Miguel, o que não aconteceu. O descaso e a falta de preocupação em relação a uma criança negra e de origem humilde de apenas 5 anos evidenciam que, para certas elites, há vidas consideradas mais valiosas do que outras.

A empregadora, Sari Mariana, foi presa em flagrante e processada inicialmente por homicídio culposo, quando não há intenção de matar, mas logo foi liberada mediante o pagamento de fiança. Em junho de 2022, a Justiça de Pernambuco a condenou em primeira instância a uma pena de 8 anos e 6 meses pelo crime de abandono de incapaz com resultado morte. A ré interpôs recurso e desde então aguarda o andamento do processo em liberdade. Recentemente, em novembro de 2023, sua pena foi reduzida para 7 anos.

No enredo, os empregadores de Eunice imediatamente se mobilizam para proteger a verdadeira culpada pelo crime ocorrido na cobertura do Golden Plate, convidando-a a participar

desse esquema. Essa situação exemplifica o conhecido "pacto narcísico da branquitude" (Bento, 2022, p. 15), expressão cunhada pela ativista negra Cida Bento, que evidencia como a branquitude defende e preserva seus privilégios e posições de poder, levando pessoas brancas a sempre favorecerem e protegerem indivíduos da mesma cor.

Essa dinâmica representa uma espécie de acordo implícito que protege os interesses e benefícios de certos grupos sociais, garantindo que o poder permaneça concentrado nas mãos dos mesmos indivíduos. É um “pacto de cumplicidade não verbalizado” (Bento, 2022, p. 14) que perpetua a distribuição desigual de poder, onde a preferência e o apoio a pessoas do mesmo grupo social são priorizados em detrimento da justiça e da igualdade.

Cida Bento argumenta que, em sociedades moldadas pela colonização europeia e pelo racismo, “a condição de branco implica o acesso a uma série de vantagens sociais, econômicas e de status” (Bento, 2022, p. 48). É importante observar, porém, que estamos nos referindo a uma elite econômica que, além dos privilégios associados à branquitude, também desfruta de diversos benefícios e regalias proporcionados por um país marcado pela desigualdade de classes.

Traçar paralelos entre a ficção e a realidade não só enriquece a narrativa, mas também a torna mais significativa e impactante para os leitores. Ao estabelecer conexões com a realidade, o romance incita uma reflexão mais profunda sobre questões sociais urgentes, convidando o leitor a considerar as ramificações desses temas em suas próprias vidas e na sociedade em geral.

Esta é, sem dúvida, uma leitura essencial. Com uma escrita fluida, simples e sensível, a autora não apenas toca, mas pressiona a ferida histórica do Brasil, revelando o quanto o país ainda está imerso na servidão desde os tempos coloniais.

Por meio de sua prosa envolvente, Eliana Alves Cruz destaca com veemência a persistência das injustiças históricas e estruturais que moldam a sociedade brasileira. O Golden Plate emerge como um símbolo vívido dessas desigualdades arraigadas, onde a hierarquia social é rigidamente mantida à custa da marginalização e exploração dos menos privilegiados.

Nesse aspecto, Eliana Alves Cruz não hesita em abalar as estruturas do Golden Plate - a imponente torre de marfim onde o pacto da branquitude insiste em manter tudo permanentemente em seu devido lugar.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. 1988.

CRISTANI, Vanessa Didolich. O quartinho da empregada é a senzala moderna. Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 191-200, 06 dez. 2022. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - PPGLEV. http://dx.doi.org/10.35520/flbc.2022.v14n28a55922.

CRUZ, Eliana Alves. **Solitária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 168p.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro latinoamericano**. São Paulo: Editora Zahar, 2020. 376p.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	CIÊNCIAS, ARTES E HUMANIDADES
ORGANIZADORES	Flávio Luiz de Castro Freitas Luciano da Silva Façanha Ronaldo Barros Sodré
SUPORTE	Digital
PROJETO GRÁFICO E CAPA	Ivan Campelo
PÁGINAS	3895
TIPOGRAFIA	Times New Roman | CORPO E TÍTULOS

CCH-UFMA

NÚCLEO DE HUMANIDADES

UFMA

Universidade Federal do Maranhão

cch

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CIÊNCIAS, ARTES E HUMANIDADES

ISBN 9786553634732

Associação Brasileira das Editoras Universitárias